
*De la evaluación de los puestos de trabajo a
la de las cualidades de los trabajadores*
Definiciones y usos de la noción de competencias

Lucie Tanguy*

Es imposible insistir demasiado en que se constata actualmente en el ámbito de actividades denominado **formación** un consenso que puede resultar sorprendente. Originalmente pensada e implementada en relación con la educación en el marco de la ley de 1971 (referida a la formación profesional continua en el marco de la educación permanente), la **formación profesional continua**, a diferencia de la educación que sigue siendo en Francia un ámbito eminentemente político, se desenvuelve en una negociación entre interlocutores sociales (organizaciones profesionales patronales y sindicatos de asalariados), aparentemente exenta de conflictos. Su implementación es objeto de gran cantidad de acuerdos, de los que la mayoría se caracteriza por la ausencia de preámbulos que indiquen los puntos de discordia y los compromisos adoptados. Todos contribuyen a enunciar y a hacer existir un conjunto de reglas que están en el fundamento de la organización y el cumplimiento de las acciones de formación. El observador parece poder concluir que la definición social de esta actividad se efectúa principalmente en términos técnicos, sobre la base de compartir este punto de vista: la formación es antes que nada para las empresas, un instrumento de competencia económica y para los individuos, un instrumento de acceso y de mantenimiento del empleo. Ya se coloque el observador en una escala microscópica, en la de las ramas profesionales o en la de las empresas, invariablemente constata que la actividad de los interlocutores sociales en este ámbito se refiere esencialmente a con-

* Socióloga, "Travail et Mobilités", Université de Paris IX-Nanterre. Traducción: Irene Brousse

sideraciones técnicas, como si los fines ya se hubieran establecido. La ausencia de debates o controversias sobre los fines y significados de la formación, así como su gestión mediante instancias paritarias le hacen decir a Mériaux (1994-1995) que la formación profesional continua representa hoy el ejemplo mismo de un "espacio público pacificado".

Esta despolitización o tecnicización de un ámbito de actividades es particularmente visible en las empresas que abogan por un "nuevo" modo de organización del trabajo y de gestión del personal bajo el nombre de **competencias**. Ya que esta noción tiende a reemplazar otras, en este caso la de "calificación", o por lo menos -al asociársele- a modificar su sentido, plantearemos la cuestión de saber en qué la noción de competencias se distingue de la de calificación. Y como toda noción recientemente introducida en el lenguaje social designa un conjunto de fenómenos que se vuelven a caracterizar, trataremos hacer evidentes estos fenómenos nuevamente "puestos en escena" y describirlos con relación a los arreglos preexistentes.

Este análisis de las transformaciones operadas en materia de relaciones de trabajo bajo el vocablo competencias no puede dejar de hacernos reflexionar acerca de los instrumentos con los que los investigadores en ciencias sociales piensan la realidad que observan, y en primer lugar, acerca de las palabras, sabiendo, como recuerda P. Bourdieu (1982), "la parte que le corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales". Es decir que, a diferencia de muchos otros psicólogos o sociólogos del trabajo, que integran esta noción en sus análisis como una categoría natural, nos proponemos problematizarla y abordar el análisis a partir del punto de vista anteriormente indicado, especialmente el de las técnicas elaboradas para hacerla existir. Finalmente, porque esta noción, que ocupa un lugar central en los discursos que acompañan los cambios de organización de las relaciones de trabajo en las empresas, dirige también transformaciones no menos importantes en la esfera de la educación. Propondremos una puesta en perspectiva del uso de esta noción, y de las asociadas, en la escuela y la empresa.

Organización del trabajo y formación

La utilización de esta noción de **competencia** en el mundo de las empresas se efectúa correlativamente con la implementación de políticas de empleo orientadas a la búsqueda de flexibilidad y políticas de cambio de la organización del trabajo o de la gestión del personal, políticas que a su vez se inscriben en un contexto marcado por una contracción masiva de los empleos, cambios acelerados de las tecnologías de producción y procesamiento de la información, una mayor competencia en los mercados, y también una decadencia de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados, de los sindicatos especialmente, cuya representatividad se estima en un 10% en Francia (5% en el sector privado).

Al no disponer de trabajos suficientes como para sostener un discurso general, partimos de un análisis de caso, un acuerdo firmado en 1990 entre el Grupo de Empresas Siderúrgicas y Mineras (GESIM) y las organizaciones sindicales de asalariados (con la excepción de la CGT, la central sindical más representativa). Este se inscribe en la continuación de la "Convención general de protección social" (CGPS) implementada en 1979, y seguida por dos otras convenciones en 1984 y 1987, cuyo objetivo es manejar los despidos de asalariados, no mandos medios, que representan una caída de los ocupados (en la fábrica Sollac en Dunkerque pasaron de 10.874 en 1979 a 4.489 en 1991). La Dirección de recursos humanos de estos establecimientos y las células de recursos humanos de los diferentes departamentos colocados bajo responsabilidad de un IRH (ingeniero de recursos humanos), empezaron a pensar entonces en las posibilidades de movilidad profesional en tal contexto. Les parece que el progreso profesional ya no puede basarse en los puestos disponibles y que debe instaurarse en adelante sobre la base de las competencias personales.

Este acuerdo, llamado "Accord Cap 2000", es una referencia en el mundo de las empresas. En efecto, se presenta como una doctrina y como un programa que sistematiza y vuelve coherentes cambios que se producen en diferentes lugares por separado. Muchos elementos de este acuerdo, que se centra en las competencias y la formación, pueden en efecto observarse en muchas grandes empresas industriales, de servicio o en los bancos. Sin embargo, las prácticas implementadas se inscriben rara vez en una política coherente y menos aún en una política negociada entre los dirigentes y los asalariados.

En el núcleo de este acuerdo se afirman dos principios directores:

"Una formación calificante (subrayado en el texto)

La empresa ofrece a todos los asalariados involucrados en el presente Acuerdo los medios para adquirir, con iguales oportunidades, los conocimientos necesarios al desarrollo de su carrera profesional.

Una organización valorizante (subrayado en el texto)

Toma en cuenta los conocimientos y la experiencia profesional de los asalariados, permitiéndole así a cada quien ejercer sus competencias y adquirir nuevas.

La empresa, para desarrollar sus *performances* y ofrecer perspectivas de desarrollo de carrera a su personal, deberá:

- tomar en cuenta las competencias adquiridas por los asalariados;
- obtener todos los beneficios de la interacción permanente entre la formación y la organización" (p.5)

Este acuerdo introduce un cambio radical en la manera de determinar la clasificación y la carrera de los individuos. En principio, ya no están subordinadas a la existencia de puestos disponibles sino que resultan del reconocimiento de las competencias de los asalariados. Tanto, que algunos protagonistas, impulsando es-

te nuevo orden de relaciones de trabajo, llegaron a decir que la implementación de una "lógica de competencias" significa que tendencialmente "es el individuo el que hace su puesto" (Donnadieu y Denimal 1993). Sin embargo, la ecuación competencia-calificación-clasificación no está tan garantizada, porque existe cierta indeterminación que sigue estando ligada a la noción misma de **competencia**. Esta se descompone, en efecto, en **competencias requeridas, competencias adquiridas y competencias adquiridas validadas**; es decir, especificaciones que prohíben amalgamar.

De hecho, las competencias se definen así: "se trata de un saber hacer operacional validado:

- **saber hacer** = conocimientos y experiencia de un asalariado
- **operacional** = aplicables en una organización adaptada
- **validado** = confirmadas por el nivel de formación y luego por el dominio de las funciones ejercidas sucesivamente" (p.10)

En otras palabras, el compromiso de la empresa en la modificación del orden puestos/capacidad supone en contrapartida el del asalariado, que debe poseer competencias ampliadas susceptibles de adaptarse a las evoluciones tecnológicas y ser capaz de implementarlas; condiciones que se obtienen mediante acciones de formación ofrecidas por la empresa. La formación se encuentra así colocada en el corazón de la empresa, definida como una actividad necesaria, específica y sin embargo "integrada en los dispositivos de producción". De hecho, los centros de formación se instalan en los departamentos para acercar su actividad al trabajo productivo, hasta el límite de confundirlos; al hacerlo, la formación que, con la ley de 1971 sobre formación profesional continua, era un derecho de los asalariados, se vuelve una suerte de obligación en esta carta de derechos y deberes de las empresas y de los asalariados de la siderurgia que es el Acuerdo Cap 2000. En la práctica, la formación, entendida en un sentido amplio que va de la pasantía en un lugar especializado al aprendizaje en el trabajo, se supone permite el ajuste entre la distribución de los atributos de los individuos (proyectos, conocimientos, experiencias) y la de los hechos de organización del trabajo. La centralidad otorgada a la formación a comienzos de los años 1990, marcados por la supresión drástica de los empleos, puede leerse como la realización terminada de una idea cultivada desde hace casi 40 años.

Definición de las competencias mediante su medición

La implementación de los principios directores contenidos en este acuerdo supone hacer visibles estas competencias, conjunto de fenómenos que hasta el momento no eran considerados por sí mismos. Este reconocimiento tomará forma por medio de un conjunto de acciones sociales, entre ellas la construcción de instrumentos destinados a objetivar y medir una serie de datos necesarios para aplicar

"la lógica competencias". A este efecto, se elaboran tres procedimientos esenciales: la *evaluación de las competencias requeridas por los empleos*, la *evaluación de las competencias adquiridas por los asalariados* y la *entrevista profesional* que permitirá poner en correspondencia las dos distribuciones anteriores.

La identificación de las **competencias requeridas por los empleos** se opera a partir de un procedimiento denominado "*Método de investigación de las actividades*", implementado por "ingenieros en recursos humanos" de los diferentes departamentos. Se realiza por medio de referenciales construidos con la misma lógica que aquellos utilizados en la enseñanza técnica y profesional (que describiremos más adelante); se presentan como una lista de categorías de saberes, saber hacer y saber ser, cuya posesión se mide siempre en términos de ser capaz; cada unidad de saber y de saber hacer se distribuye en una escala de cinco grados sin que se pueda precisar el principio de gradación implementado, a menos que se diga que procede de la universal distinción entre simple y complejo. Pero en este caso, por ejemplo, ¿cómo jerarquizar en una misma escala estas tres operaciones que supuestamente describen un dominio de "procesamiento de la información" por parte de los conductores de instalaciones de producción de acerías: dominar el lenguaje técnico del sector, sintetizar las informaciones recibidas con objetividad y estructurar estas informaciones bajo la forma de una argumentación, respectivamente clasificadas como grado 2, grado 3 y grado 5? La descomposición de los "saber ser" en comportamientos ordenados e índices es aún más difícil; la creatividad, por ejemplo (una de las dimensiones identificadas en el referencial de actividades), ¿puede medirse en términos de capacidades que puedan ordenarse en una escala? Estos referenciales de actividades y competencias constituyen la base de una organización de la formación en módulos. La identificación así realizada de las actividades es un momento en la definición de los empleos tipo, a su vez situados en sectores profesionales.

Los empleos pueden clasificarse así según las competencias requeridas y al hacerlo, se cumple una de las exigencias de la "lógica competencias". La segunda, la **evaluación de las competencias adquiridas**, no obedece a un procedimiento tipo. Se basa en dos instrumentos, el *cuaderno de aprendizaje* y la *entrevista personal*. El cuaderno de aprendizaje, aun llamado cuaderno de adquisición de saberes y saber hacer¹, se inspira directamente en el referencial de actividades que describe la función ocupada en términos de saberes, de saber hacer y de requerimientos de formación. Se le superpone una grilla de evaluación, completada por el superior jerárquico inmediato, que permite "posicionar" al asalariado con respecto a las competencias requeridas y destacar las competencias adquiridas. El cuaderno de aprendizaje se presenta como un momento de identificación de los elementos

¹ *Accord sur la conduite de l'activité professionnelle dans les entreprises sidérurgiques A. Cap 2000*, Usinor-Sacilor, París, La Défense. Vinculado a todos los asalariados, y ya no a los jóvenes aprendices, el cuaderno de adquisición de saberes y saber hacer, da una medida de este acento en los atributos cognitivos.

necesarios al acto último, que consiste en decidir el posicionamiento de todo asalariado "en una grilla que determina su clasificación en cualquier momento de su itinerario profesional".

Esta decisión se opera en una "**entrevista personal**", también llamada entrevista de posicionamiento ya que procede a la "comparación entre las competencias de un asalariado y las requeridas por la función que ejerce o a la que aspira", entrevista que es realizada por "la autoridad más cercana al asalariado involucrado" (p. 16). Esta entrevista es a su vez objeto de un documento escrito que estandariza las informaciones pedidas y recibidas, así como las propuestas del servicio y los proyectos del asalariado. La formalización de las operaciones constitutivas de la "lógica competencias", que comúnmente se aplica al registro de los comportamientos, se extiende aquí al registro subjetivo de los proyectos de los asalariados, que deben ponerse en relación con los del servicio para dar lugar a propuestas aceptables por parte de las dos partes. Si se menciona que el asalariado dispone de un derecho de apelar, "o bien directamente en el nivel jerárquico superior al responsable de la entrevista, o bien en la comisión paritaria de apelaciones en caso de no respeto al procedimiento", el lector admitirá que convendría examinar el desarrollo de este conjunto de técnicas que constituyen la "lógica competencias" y que debe reemplazar "contrato de dependencia" entre dirigentes y asalariados por un "contrato de asociación".

De la escuela a la empresa

Sin poder hablar de préstamo propiamente dicho, se puede observar que el método de los referenciales ya se aplica desde hace quince años en la educación oficial, donde preside la definición de todos los diplomas de enseñanza técnica y profesional. Agregaremos que las ideas subyacentes a la construcción de referenciales fueron elaboradas por agentes de la institución escolar, los inspectores generales de la enseñanza profesional y técnica, y responsables de formación de las grandes empresas francesas en el curso de los años 1970. Se podría remontar más atrás en la filiación de estas ideas y citar la experiencia del CUCES de Nancy, institución en la que se forjó un conjunto de puntos de vista y de prácticas en materia de relaciones entre organizaciones productivas y de formación (Burguière, 1987).

Nos limitaremos a recordar que los diplomas profesionales y técnicos se establecen a partir de una descripción muy analítica de los empleos a los que se supone llevan, y esto mediante el método de los referenciales. Todos los referenciales de actividades (o de empleos) y de diplomas se construyen según una misma lógica, suerte de discurso sobre el método que estandariza lo que correspondía anteriormente a un empirismo circunstancial. Es así como todos los referenciales de actividad profesional que sirven para establecer los referenciales de diplomas se elaboran a partir de los mismos rubros: la denominación del diploma, el campo de actividades, la descripción de las actividades a partir de un conjunto de indicado-

res que comprenden las funciones, las tareas y las condiciones de ejercicio a su vez especificadas por medio de otros indicadores. Esta preocupación por designar, nombrar, describir, buscar la exhaustividad, ya observada en el acuerdo Cap 2000, está aquí tanto más exacerbada en la medida en que estos referenciales son supuestamente instrumentos de comunicación privilegiados entre categorías de interlocutores diferentes, los agentes de la institución escolar y los representantes de los medios profesionales, sobre todo los que intervienen en la concepción y elaboración del diploma. Paradójicamente esta búsqueda de objetivación, de explicitación, de control, de unificación choca con la plasticidad y la polisemia de los términos utilizados tanto y tan bien que la administración central del Ministerio de Educación se ve llevada a fijar el campo semántico de las nociones utilizadas en un léxico para constituir un lenguaje común (Ministerio de Educación, 1991).

Los *referenciales de diploma* se supone definen "las competencias esperadas para ejercer una actividad en el sector profesional involucrado y las condiciones en las que deben ser evaluadas ... Es el soporte principal de la evaluación de lo adquirido con vistas a obtener el diploma, en formación inicial y en formación continua" (Ministerio de Educación nacional, 1991:10). Así presentado, el referencial de diploma aparece como un instrumento que permite poner en estrecha correspondencia la oferta de formación y la distribución de las actividades profesionales. Esta búsqueda de eficacia en la adecuación al empleo moviliza un conjunto de procedimientos, de codificaciones, que se basan en una lógica deductiva cuya comprensión exige, como hemos dicho, fijar el campo semántico de las nociones utilizadas en este dispositivo técnico. Todo referencial de diploma comienza enunciando la *competencia global* a la que se apunta (en términos de ser capaz de); luego las *capacidades generales* implicadas en esta competencia global (que se expresan generalmente en estos cuatro verbos de acción o en sinónimos: informarse, organizar, realizar, comunicar); después, las *capacidades y competencias terminales* y finalmente los *saberes y saber hacer asociados*. Además de este conjunto de actos de procedimiento, los referenciales de diploma se presentan bajo la forma de cuadros que vinculan, por una parte, las funciones y actividades principales descritas en el referencial de empleo, con las capacidades y competencias terminales; por otra, las competencias terminales con los saberes y saber hacer tecnológicos asociados. Esta codificación de los diplomas de enseñanza técnica y profesional, operada a partir de "descriptores", se basa en última instancia en una lista de *saber hacer*. Estos saber hacer, unidad de base de este ordenamiento técnico, están a su vez definidos por una serie de relaciones de encastre: "se establecen saber hacer a partir de la lista de tareas y funciones elaboradas en el referencial de actividades profesionales". El saber hacer puede aprehenderse a partir de la expresión "ser capaz de". Concretamente, se describe mediante un verbo de acción y con los objetos a los que se aplica la acción" (Ministerio de Educación, DLC, documento "Métodos", 1991:10). Es decir, este método presupone la existencia de un ámbito de referencia que se deja representar como un conjunto terminado de elementos que pueden ser descritos. Presupone también que las relacio-

nes de implicación pueden establecerse entre realizar una tarea, disponer de la competencia idónea y saber realizar esta tarea, relaciones que son eminentemente problemáticas, como mostró M. Stroobants (1993). Esta formalización técnica de las expectativas y resultados de la formación encuentra su justificación en el papel atribuido al referencial de diploma, "un contrato" entre los estudiantes, los formadores y los empleadores. La primacía asignada a la metodología se ve aquí como una garantía de cientificidad, de eficacia y también, como veremos, de equidad.

Este desvío sobre los procesos de definición de los diplomas muestra, si fuera necesario, que la codificación del trabajo en términos de competencias no es un fenómeno singular. Se realiza correlativamente con la elaboración de un modelo pedagógico de las competencias dentro de la institución escolar, modelo cuyas premisas se experimentaron en la enseñanza profesional y técnica y que se difundió en los organismos de formación con diferentes variantes. El arreglo instituido en empresas resulta de un trabajo realizado esencialmente por el personal de recursos humanos, que, con la ayuda de consultores, logró hacer existir un orden de fenómenos previamente desconocido y darle una forma social aceptable objetivándolo. Se construye así todo un equipamiento en procedimientos de objetivación y de clasificación, en métodos de medición de diferentes niveles de realidad como la actividad profesional, las competencias requeridas, las competencias adquiridas, el itinerario profesional.

Nos parece que hay que insistir en la fuerza de las taxonomías que, por medio de sus representaciones de una realidad, tratan de construir la realidad. Este trabajo de representación y de puesta en categorías es tanto más eficaz en la medida en que reviste los signos y la coherencia de un sistema técnico. La forma social así conferida a una realidad denominada competencias contrasta singularmente, sin embargo, con la ambigüedad de la noción y de los fenómenos que designa. Es por eso que hemos podido hablar de una *racionalidad de lo vago*. Si todo el mundo concuerda, en efecto, en reconocer que la competencia se sitúa entre conocimiento y situación, su identificación se reduce generalmente o bien a una clasificación de los conocimientos o bien a una tipología de las situaciones que remiten a descripciones de actividades (J. Merchiers, P. Pharo, 1992). En la práctica, *la competencia se identifica con las descripciones y mediciones que las técnicas de evaluación realizan*. Validada por procedimientos *ad hoc* como los balances de competencias, se vuelve una propiedad objetiva que no puede cuestionarse. Así, la cuestión original entre conocimiento y acción, que está en el corazón del movimiento de focalización sobre las competencias, se elimina mediante un golpe de fuerza teórico que impone la medición como prueba de pertinencia.

En este estadio de la descripción de los principales cambios introducidos por el Acuerdo Cap 2000, destacaremos el espacio otorgado a la formación (en el sentido amplio), a la evaluación de las cualidades profesionales de los asalariados y a su validación. Estos procedimientos, clasificaciones, categorizaciones, constitu-

yen también un equipamiento gracias al cual la empresa dispone de una masa de datos medidos que presuntamente le permitirán obtener una fotografía extremadamente detallada de su funcionamiento, manejar su personal e intervenir en la organización del trabajo concomitantemente y con el apoyo de la informática. Así, siguiendo a J. Goody (1979) que considera que la escritura alfabética permitió "acrecentar el campo de la actividad crítica, favorecer la racionalidad, el pensamiento lógico, acumular los conocimientos abstractos, porque la escritura modificaba la naturaleza de la comunicación extendiéndola más allá del simple contacto personal y transformaba las condiciones de almacenamiento de la información", podemos preguntarnos si la informática y las tecnologías intelectuales que la acompañan no contienen potencialmente las mismas posibilidades de modificar los marcos de pensamiento, extender la racionalidad del cálculo a conductas que hasta el momento se le escapaban.

Competencias y calificaciones ¿cambio de relaciones de trabajo?

Si nos quedamos con los discursos sociales que se dan en la escena pública y escuchamos algunos discursos científicos de los sociólogos del trabajo, la noción de competencia tendería a reemplazar la de calificación y este deslizamiento semántico daría cuenta de transformaciones en curso en las relaciones de trabajo. La observación de la elaboración y de los usos respectivos de estas nociones debería permitirnos tener una idea de estos cambios. Para hacerlo, distinguiremos las definiciones sociales y las definiciones científicas que se dieron, o se dan, de la noción de calificación, noción tan polisémica como la de competencia. La plasticidad de estas nociones está en parte contenida en las diferencias o divergencias de puntos de vista y de intereses de las partes en presencia.

Para volver inteligible el conjunto de afirmaciones emitidas sobre estas cuestiones, a veces disonantes, tenemos que adoptar un ángulo de aproximación y tratar de dar cuenta de los principales hechos establecidos por los trabajos dedicados a su estudio. Partiremos del análisis propuesto por Naville en 1956 en su famoso "Ensayo sobre la calificación del trabajo" porque, en nuestra opinión, es mejor que otros por su capacidad de abarcar una gran cantidad de observaciones, y porque se inscribe en el largo plazo y en una comparación entre diferentes países. Se basa en un método que objetiva cierta cantidad de dimensiones constitutivas de esta realidad, método que se vuelve así reproducible. A pesar de estas ventajas, el análisis de la calificación propuesto por Naville nunca produjo adhesión ni convenció a todos los sociólogos implicados en este ámbito. Esquemmatizando, se puede decir que dos puntos de vista se enfrentaron en sociología del trabajo (M. Campinos, C. Marry 1986). El de P. Naville, para quien la calificación es una *relación social* y no un atributo del que se puede caracterizar la esencia, y el de G. Friedmann para quien es antes que nada, una propiedad de los trabajadores, el resultado de un "aprendizaje metódico completo" (G. Friedmann, 1946). Más allá de la simplifi-

cación inherente a tales oposiciones, subrayaremos que el debate sobre la evolución de las calificaciones no dejó de oponer a los partidarios de una tesis relativista, historizada en la continuación de P. Naville (P. Rolle, P. Tripier, 1978) con los adeptos de una tesis de estilo esencialista y evolucionista (H. Freyssenet, 1974, 1978). Sin retrasar el itinerario caótico de esta noción, mencionaremos las contradicciones sin respuesta que resurgen con la noción de competencias.

En primer lugar destacaremos que una codificación en términos de calificación o de competencias responde siempre a la misma preocupación social: relacionar y hacer corresponder dos órdenes de distribución, el de las propiedades de los puestos de trabajo y el de los atributos de las personas, ambas distribuciones jerarquizadas. Esta codificación se realiza al término de un conjunto de operaciones sociales que se describieron, en parte, antes. Hemos insistido en el papel de las nomenclaturas, las taxonomías y las técnicas de medición, en la construcción de una noción que nombra el ordenamiento de las relaciones de trabajo. Es cierto que la noción de **calificación**, aunque siempre controvertida, es actualmente objeto de una cierta acepción social compartida, por ejemplo, aquella implícitamente contenida en las nomenclaturas socioprofesionales. Pero no sucedía lo mismo en los años 1950, cuando las nomenclaturas utilizadas en Francia no incluían aún la categoría de obreros calificados, con la excepción de los obreros industriales. Figuraban las de obreros no calificados, peones y obreros profesionales. En Gran Bretaña, las categorías elegidas eran las de *skilled-labour* o de *skill full*, mientras que en Alemania la de *Facharbeiter* ocupaba ese lugar central que fue subrayado por todos los observadores (nacionales o extranjeros). Todas estas nociones aparecen, dice Naville, como especificaciones derivadas del oficio (*skilled labour/ craftman, Facharbeiter/ handwerker*) que remiten a algunas propiedades como: autonomía, responsabilidad, conocimientos, habilidad, etc. Este proceso de extracción del trabajo calificado de su forma original: el **oficio**, se impuso, entre otras acciones, por la de los organismos de estudios que produjeron mediciones de trabajo como el *job rating*. Operaciones que contribuyeron a desmembrar y descalificar la noción de trabajo calificado, y al hacerlo, a disolver el oficio en la tarea, la ocupación y el job (P. Naville, p. 17). Así, la definición de la calificación no puede ser, según este autor, más que relativa y diferencial: el obrero calificado se distingue del obrero no calificado porque es más "hábil", del supervisor porque tiene menos responsabilidad, de los ingenieros porque tienen menos cultura general.

La definición de la noción de competencias es igual de relativa y diferencial pero integra una cantidad de elementos constitutivos mucho más elevada, cuya medición reviste todas las apariencias de una medición científica. Este movimiento de desmembramiento del oficio, coextensivo a la noción de calificación, se manifiesta en las grillas de clasificación profesional que constituyen de alguna manera el sustrato de la calificación (M. Dadoy 1973). Es cierto que ésta no se deja subsumir en aquéllas, pero sin embargo son las grillas de clasificación las que fijan, desde hace varias décadas, la jerarquía y el orden salarial en las empresas. Las

clasificaciones Parodi, y las que le sucedieron en los años 1950, se presentan aún como una enumeración de oficios en la que el obrero de oficio tradicional se sitúa siempre en la cumbre de la jerarquía obrera (A. Jobert 1990). Estas clasificaciones se liberan tardíamente del principio de oficio (luego del movimiento social de 1968), con la elaboración de grillas de criterios clasificantes². A menudo éstas han sido criticadas por los sindicatos de trabajadores, ya que los criterios elegidos autorizaban cierta arbitrariedad en las clasificaciones efectuadas dentro de empresas singulares: estos criterios, con la excepción del que corresponde al nivel de conocimientos, no están sometidos a una evaluación objetivada (M. Tallard 1990). De manera más general, estos sindicatos siempre reivindicaron una inversión del método de construcción de las grillas de clasificación, reemplazando una clasificación basada en los atributos de los trabajadores por una establecida a partir de puestos de trabajo. Paradójicamente, la codificación en términos de competencias, impulsada por las direcciones de empresa, opera la modificación deseada pero cambia al mismo tiempo las reglas de juego: negociada a escala de las ramas profesionales por los representantes de los empleadores y de los asalariados, la calificación se distingue de la competencia, que se fija en la empresa al término de un encuentro entre el asalariado y la jerarquía dentro de un campo de posibles circunscripto por el respeto de reglas y procedimientos anteriormente construidos por los dirigentes de empresa y un personal especializado. De la misma manera, la indeterminación ligada a ciertas dimensiones de la calificación tales como la autonomía, la responsabilidad, la naturaleza de la actividad, está teóricamente presente en la definición de la competencia, "un saber operacional validado", que supuestamente engloba todos los elementos anteriormente citados y los mide en una situación dada.

El ordenamiento social operado mediante el par **calificación/clasificación** se expresó en una **jerarquía** que en definitiva obedece a la de los salarios, como lo muestran los conflictos y luchas entre empleadores y asalariados. A lo largo del tiempo, la noción de calificación terminó por designar no sólo una clasificación profesional, sino también una jerarquía social de las funciones, jerarquía que adquiere sentido en relación con aquella más vasta de los empleos, de las profesiones y de las posiciones socioeconómicas. La noción de **competencias**, surgida recientemente, remite menos inmediatamente a una jerarquía social. Borronea un poco los encuadres de percepción establecidos por el principio de calificación. Pero inversamente se presenta como más **universal**, a diferencia de la calificación que se aplicaba a los adultos asalariados de la industria, y luego a los de los servicios, inclusive (indebidamente en nuestra opinión) a categorías de asalariados organizados según el modo de las profesiones (*Sociologie du travail*, 1987). De hecho, la noción de competencia se aplica indiferentemente al trabajo industrial, al trabajo agrícola, a la actividad educativa y a la de formación, es decir, a activi-

² Usinor-Sacilor, *30 aspectos de un acuerdo*, 25 de enero de 1991.

dades que se organizan en torno de la idea de situación³. En otras palabras, para retomar los términos de J. M. Berthelot (1985), la noción de competencia apunta a "una unidad integrativa (de sus constituyentes empíricos, saberes, saber ser, autonomía, etc.) referibles a una unidad situacional"⁴. En cuanto al tiempo de aprendizaje necesario para realizar las diferentes formas de trabajo, que Naville consideraba estando en el principio de su distinción y de su ordenamiento en una jerarquía de las calificaciones, tiempo que reconocía variable según los lugares y las épocas, sigue siendo un dato esencial pero reviste una acepción completamente diferente. Este aprendizaje tiende, en efecto, a prolongarse a lo largo de la vida profesional, cambio que instituye la existencia de cuadernos de aprendizaje (o de adquisición de saberes y saber hacer) en una empresa como Sollac.

Por otra parte, si la calificación tal como se materializa en las grillas de clasificación, es en la práctica una propiedad irreversible y duradera, la competencia parece más bien construirse como una propiedad inestable que siempre debe estar sometida a objetivación y validación dentro y fuera del ejercicio del trabajo. Es decir que una gestión basada en las competencias contiene la idea de que un asalariado debe someterse a una validación permanente y probar constantemente su "adecuación al puesto", su derecho a una promoción o a una movilidad profesional. Tal gestión pretende conciliar el tiempo largo de las duraciones de actividades de los asalariados con el tiempo corto de las coyunturas del mercado, de los cambios tecnológicos, ya que todo acto de clasificación puede ser revisado. La codificación del trabajo en términos de competencias se acompaña con una elaboración y una aplicación de prácticas de evaluación y validación, bajo la autoridad de los representantes de la jerarquía de la empresa. Estas se realizan, como hemos mostrado, en referencia a los métodos de utilización en la institución escolar y simultáneamente se separan de manera radical⁵. Mientras que el diploma es un título definitivo, aunque su valor pueda variar en el mercado, la validación de la experiencia profesional es siempre incierta y temporaria. Así, conviene ponderar las afirmaciones según las cuales las empresas manifestarían una propensión cada vez más elevada a utilizar las categorías de clasificación escolar. En la práctica, si contratan su personal cada vez con mayor frecuencia en función de sus diplomas, desarrollan simultáneamente medios de evaluación de sus asalariados en la realiza-

³ Vinculando la noción de competencia con la de calificación, J. M. Berthelot observaba: "1. La calificación social es una relación social que implica la relación salarial. 2. La competencia agrícola rara vez parece reductible a la suma de actos necesario para la realización de un proceso determinado". La lógica del proceso agrícola es una lógica de situación, y no, como en el proceso de trabajo industrial, una lógica de descomposición.

⁴ Las grillas de "criterios clasificantes" se establecen, en su mayoría, a partir de los siguientes criterios: naturaleza de la actividad, nivel de conocimiento, de responsabilidad y de autonomía (M. Tallard 1990: 33-34).

⁵ Un documento de Usinor-Sacilor, "20 aspects d'un accord" que menciona los tres caracteres de la noción de competencias, saber hacer operacional y validado, especifica en efecto que estas competencias deben ser "confirmadas por el nivel de formación y luego por el dominio de las funciones efectivamente ejercidas.

ción de sus tareas, y esto según procedimientos objetivos de carácter general, susceptibles de ser reconocidos en el mercado. Sin embargo, hasta ahora estas validaciones rara vez se toman en cuenta en los acuerdos de empresa. Según los dispositivos de análisis estadístico implementados por el CEREQ referidos a los temas de clasificaciones, formación profesional y empleo (ACC-ENT), sólo el 15% de los acuerdos relativos a la formación (a su vez menos del 3% del total de los temas de negociación colectiva) integraban la validación de la experiencia en 1993. Inversamente, los diplomas son ampliamente reconocidos en las grillas de clasificación, pero bajo formas diferentes según las ramas profesionales. Al lado de estos tipos de certificación correspondientes a la autoridad estatal, formas más recientes, instituidas por instancias paritarias profesionales, las *certificaciones de calificación profesionales (CQP)*, en algunas ramas como la metalurgia (120 CQP), los servicios automotrices, la industria plástica, son también reconocidas en las convenciones colectivas (A. Jobert, M. Tallard 1995).

Para concluir esta puesta en perspectiva de las configuraciones de trabajo designadas por estas nociones, destacaremos que la calificación corresponde, mediante las grillas de clasificación que le son coextensivas, a acuerdos de ramas profesionales, mientras que la competencia, por su parte, es generalmente objeto de acuerdos de empresa. De las series de oposiciones puestas así en evidencia no se podría, sin embargo, deducir que se enfrentan o se suceden dos lógicas de organización del trabajo y de administración de los asalariados: la de la calificación controlada por las organizaciones sindicales y la de las competencias que, como hemos destacado, se expresa en una búsqueda de individualización. Sin embargo, en Sollac, la individualización de la gestión del personal no excluye el control sindical que se ejerce especialmente sobre el respeto y la conformidad de la aplicación de los procedimientos escritos. Si hay una modificación, no se puede concluir de manera apresurada que haya rupturas, ya que se observa que el nuevo espacio de negociaciones establecido entre la jerarquía de la empresa y los asalariados sigue estando bajo vigilancia sindical.

Competencias, eficacia y equidad

Todos los análisis destacaron la búsqueda de eficacia subyacente en la codificación en términos de competencias, tanto en la escuela como en la empresa. Sin embargo, las que hacen valer la búsqueda de un orden social más justo, en el que cada individuo lograría los aprendizajes fundamentales, en el que cada asalariado podría realizar una carrera profesional según sus competencias y no según su diploma, son escasas.

En el caso del acuerdo CAP 2000 recordaremos que "se refiere indistintamente al conjunto de los asalariados, exceptuando a los mandos superiores, en los diversos ámbitos de actividades: producción, mantenimiento, administración, gestión, investigación, comercialización" (p. 17). No sólo somete el reclutamiento y

las carreras de los asalariados a las mismas reglas -con la excepción notable de los mandos medios y superiores, excepción que convendría estudiar- sino que la aplicación de estas reglas está controlada por una comisión especializada en la que participan los asalariados. Es decir que este acuerdo reviste un carácter público que supuestamente le permite a los diferentes protagonistas controlar su inscripción en la realidad. Habría que estudiar más adelante las prácticas efectivas instituidas en el marco de este dispositivo que supuestamente ofrece a todo trabajador un espacio de carrera abierto gracias a la formación y a la adquisición de competencias en el trabajo.

Nos limitaremos a mencionar aquí un presupuesto no elucidado: si la objetivación de los criterios de juicio y la definición de un sistema de reglas aplicable a todos participan de una búsqueda de justicia social fundada en la medición de las capacidades de los individuos para desarrollar sus conocimientos y movilizarlos en el acto de trabajo, es necesario recordar que tal concepción presupone disposiciones particulares para actuar y estructuras mentales adaptadas a las relaciones así instituidas. Sabiendo que el desconocimiento colectivo está en el fundamento de las relaciones sociales, se puede sin embargo dejar de lado la hipótesis de que estas tecnologías son convincentes y pueden servir para reforzar la legitimidad de las decisiones tomadas. Cualquiera sea el método adoptado, el objetivo sigue siendo, en efecto, el mismo, volver socialmente aceptables las diferenciaciones salariales. La "lógica de las competencias" tiende, como su nombre lo indica, a hacer aceptar estas diferenciaciones como resultantes de propiedades y acciones individuales en la medida en que la evaluación se presenta (¿y quizá-incorpora?) como una autoevaluación.

La racionalización técnica y social, una actividad de medios profesionales especializados

No es inútil especificar que la elaboración del acuerdo A. CAP 2000 y la negociación de las nuevas técnicas de administración representan un trabajo social cuya importancia puede estimarse a partir del tiempo que ha consumido. Los balances contables de la empresa lo evalúan en estos términos: habría exigido 67 reuniones de dirigentes (de diversas categorías), es decir un total de 267 horas y 40 reuniones con las organizaciones sindicales que representan 187 horas. La publicación de estos índices expresa por sí sola la percepción que los dirigentes de esta empresa tienen de un gasto de trabajo que se mide para hacer aparecer el valor que se atribuye a este acuerdo producto de una larga reflexión y de una no menos larga concertación. La implementación de la lógica de las competencias por su parte, exigió la ocupación a tiempo completo de cerca de 80 personas, entre las cuales 33 mandos superiores, a los que hay que agregar la implicación a tiempo parcial de trabajadores "operacionales" (en su mayoría ingenieros). Es necesario también destacar la aparición, con la lógica de competencias, de una categoría je-

rárquica singular, los ingenieros en recursos humanos (IRH) que son responsables, en la escala de cada departamento de la fábrica, de la implementación de este dispositivo. Combinando dos perfiles generalmente separados (ingenieros y responsables de personal), se vuelven así los detentores de un poder de autoridad sobre la evaluación y la gestión de las carreras de los asalariados, poder anteriormente compartido con otras categorías profesionales, los supervisores especialmente.

En lo esencial, este personal resulta movilizado en las tareas de evaluación de las competencias adquiridas y requeridas, actividad que demanda la implementación de técnicas construidas por organismos especializados. De hecho, en la mayoría de los casos, pero más específicamente en Sollac-Dunkerque, los instrumentos y procedimientos del modo de gestión adoptado son elaborados por organismos asesores, como "Entreprise et Personnel" para la caracterización y la clasificación de los empleos, o el GIFOP para la definición de las actividades en términos de saberes, saber hacer y saber ser por medio de referenciales. Ejemplos a los que hay que agregar los organismos de formación y sus agentes, cuya actividad está en el corazón de las prácticas instituidas con el nombre de "lógica de las competencias". Estos cambios en la gestión de los hombres, que se presentan simultáneamente como cambios de organización del trabajo -"lógica de las competencias" y "organización del trabajo calificante", se consideran indisociablemente ligadas, recordémoslo-, parecen así ser obra de diferentes categorías de especialistas de las relaciones humanas en la empresa. La insistencia en la tecnicidad de los instrumentos de gestión utilizados reviste un carácter movilizador mantenido por el medio que los promueve, que se presenta como agente de transformación y racionalización, figura del progreso en las empresas. Es cierto que las técnicas de *management* ya tienen una larga historia (P. Desmarez 1986), pero aquellas de las que aquí se trata invalidan, por lo menos parcialmente, el alcance de aquellas en boga en una etapa anterior, porque colocan al conocimiento, la formación y el aprendizaje en el corazón de la empresa. Al hacerlo, como dice ese asesor, artesano y defensor de estas nuevas técnicas, "el *manager* asegura la transmisión, circulación y generación de saberes y saber hacer en la unidad que necesita" (P. Musano 1992).

El desarrollo de estas técnicas no puede comprenderse, en nuestra opinión, sin un análisis del medio profesional que las produce, medio heterogéneo, que habría que identificar. Tal análisis no dejaría de mostrar: los desplazamientos que se efectúan; las proximidades o distancias de estos agentes con las ciencias humanas en general pero más precisamente con la ergonomía (para el análisis de las actividades profesionales); la psicología (para la evaluación de las competencias y su validación); las ciencias de la gestión y la sociología (para la conceptualización) así como la naturaleza de sus relaciones con las empresas y sus jerarquías. Este tipo de investigación permitiría elucidar parcialmente para el sociólogo el enigma del desarrollo de formalizaciones técnicas, codificaciones bajo formas similares de actividades sociales, tan distantes sin embargo como el trabajo y la enseñanza. Se

podría así identificar una red de interacciones entre hombres de empresas y agentes del ministerio de Educación que están en el origen de esta convergencia de representaciones y acciones subyacentes a la noción de competencias, y más ampliamente a la configuración de nociones y técnicas asociadas: objetivos, itinerarios (de aprendizaje o de carrera), contrato, evaluación, referenciales, saber, saber hacer, etc. Entre estos hombres, citemos a los inspectores generales que por su formación, sus itinerarios profesionales, son conocedores de la industria, y que en su calidad de asesores frente a la Dirección de liceos, son los interlocutores directos de los representantes de las organizaciones profesionales. Como comparten un conjunto de puntos de vista con los representantes de las grandes empresas -unos y otros tienden en efecto a representarse el desarrollo técnico como un fenómeno homogéneo y lineal-, los inspectores generales colocan dos tipos de racionalidad en correspondencia, la de la organización técnica del trabajo adoptada por las grandes empresas y la racionalidad de la enseñanza técnica, por medio de la construcción de referenciales de los que son autores.

Otros segmentos de este medio profesional ya fueron objeto de análisis particulares (O. Henry 1992 sobre los consultores, M. Villette 1992 sobre los dirigentes de recursos humanos) que deben desarrollarse para ir hacia una comprensión sociológica de un universo social tecnicizado.

Para concluir esta reflexión, destacaremos que los procedimientos de codificación utilizados para identificar y medir las competencias en la empresa se aplican esencialmente al ejercicio del trabajo y más específicamente a los aspectos cognitivos de éste, mientras que los problemas de organización del trabajo sólo aparecen por deducción de los anteriores, como si la organización del trabajo se definiera a partir de las competencias de los asalariados y fuera "calificante" en la misma medida que "productiva". Sin embargo, la formalización de los procedimientos elaborados para objetivar este orden de realidad contrasta singularmente con las características de esta realidad: la sistematización de las técnicas utilizadas se opone, en efecto, a la incertidumbre vinculada con los fenómenos designados con el nombre de competencias. Finalmente, las tentativas de sustitución de una forma de equidad, "a igual puesto, igual salario" vigente hasta ahora, por otra, "a cada quien según sus competencias", no son menos paradójicas, porque la forma en cuestión está más sujeta a conflicto. Todo permite pensar que estos discursos y dispositivos sobre la movilización de las competencias dejan lugar a prácticas más heterogéneas, que no rompen con aquellas instituidas hace mucho tiempo y que los hechos de organización, sobre todo, siguen determinando la clasificación y la carrera de los asalariados.

Finalmente, última observación pero no menor: la analogía que existe entre las técnicas y las categorizaciones implementadas en las empresas para identificar y evaluar las competencias, y aquellas utilizadas en la institución escolar para definir los saberes a transmitir y evaluar su adquisición. Esta analogía de formas - cuando no de contenidos- y la configuración de nociones asociadas a la de com-

petencia en estas dos instancias socialmente alejadas, tales como las de contrato, objetivos, itinerarios, métodos de evaluación, referenciales, demuestran la misma focalización en los individuos, individuos representados como actores racionales dotados de conciencias calculadoras. Aquí y allá prevalece la misma visión intelectualista de la acción humana basada en intenciones racionales. Aquí y allá prevalece la misma búsqueda de eficacia (económica, pedagógica, productiva) que apela a la movilización de los individuos.

Referencias bibliográficas

- A. Cap 2000, *Accord sur la conduite de l'activité professionnelle dans les entreprises sidérurgiques*, Usinor-Sacilor, Paris La Défense, Puteaux.
- Berthelot J.M. (1985), "Compétences et savoirs: l'intérêt des études sur l'agriculture", *Formation emploi*, N° 12
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Burguière E. (1987), *L'école de Nancy de 1957 à 1972, Contrats et Éducation* Paris, Editions L'Harmattan INRP.
- Campinos M., Marry C. (1986), "De l'utilisation d'un concept empirique, la qualification", in L. Tanguy, *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La documentation française.
- Desmarez P. (1986), *La sociologie industrielle aux Etats-Unis*, Paris, Armand Colin.
- Dadoy M. (1973), "Les systèmes d'évaluation de la qualification du travail, pratique et idéologie", *Sociologie du travail*, 1973, N° 2.
- Donnadieu G., Denimal P. (1993), *Classification-qualification, de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*, Paris, Editions Liaisons.
- Elias N. (1970), *Qu'est ce que la sociologie?*, La Tour d'Aigues, Editions de l'aube, 1991, (1° ed. en alemán, 1970).
- Freyssenet M. (1974), *Le processus de déqualification-surqualification de la force de travail, éléments pour une problématique des rapports sociaux*, Paris, Centre de sociologie urbaine.
- Freyssenet M (1978), "Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification?", *La division du travail*, Colloque de Dourdan, Paris, Editions Galilée, 1978.
- Friedmann G. (1946), *Problèmes humains du machinisme industriel*, Paris, Editions Gallimard, 1954 (première édition, 1946).
- Jobert A. (1990), "Les grilles de classification professionnelle, quelques repères historiques", *CFDTAujourd'hui*, 1990, N° 99. (Existe versión en castellano Jobert A., Eyraud F. y otros (1992), *Formación profesional: Calificaciones y clasificaciones profesionales*, Humanitas, Buenos Aires).
- Jobert A., Tallard M. (1995), "Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives", *Formation emploi*, N° 52.

-
- Goody J. (1979), *La raison graphique*, Editions de Minuit.
- Goody J. (1986), *La logique de l'écriture*, Paris, Ed. A. Colin.
- Henry O. (1992), "Entre savoir et pouvoir , les professionnels de l'expertise et du conseil", *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 95.
- Le Scour C, Gaymay S. (1992), "La logique compétence Sollac Dunkerque", *Personnel*, N° 330, febrero.
- Merchiers J., Pharo P. (1992), "Eléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert", *Sociologie du travail*, n° 1.
- Mériaux O. (1994-1995), "Esquisse du paritarisme : la formation professionnelle", *Travail*, N° 31/32.
- Ministère de l'Education nationale (1991), *Documents méthodologiques, le référentiel des activités professionnelles*, Paris, Direction des lycées et collèges.
- Mussano P. (1992), "Organisation et développement des compétences", *Entreprise et personnel*, abril.
- Naville P. (1956), *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Editions Marcel Rivière.
- Rolle P., Tripier P. (1978), "Valeur d'usage de la force de travail", *La division du travail*, Colloque de Dourdan, Paris, Editions galilée.
- Ropé F., Tanguy L., (dir.) (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, Editions l'Harmattan.
- Stroobants M. (1991), "Travail et compétences, récapitulation critique des approches des savoirs au travail", *Formation/emploi*, N° 33. (Existe versión en castellano en Calificaciones & Empleo N°21, Documentos de trabajo del PIETTE, Buenos Aires, 1999).
- Stroobants M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail*, Editions de l'université de Bruxelles.
- Stroobants M. (1987), *Sociologie du travail*, , N°1, número especial sobre calificaciones.
- Tallard M. (1990), "Les grilles de classification, vers un modèle unique se déclinant sous plusieurs formes", *CFDT Aujourd'hui*, N°99. (Existe versión en castellano Jobert A., Eyraud F. y otros (1992), *Formación profesional: Calificaciones y clasificaciones profesionales*, Humanitas, Buenos Aires).
- Villette M. (1992), "L'ingénierie sociale", *Actes de la recherche en sciences sociales*, marzo.

Este libro se terminó de imprimir en el
taller de Gráficos y Servicios en el
mes de octubre de 2001.
Primera impresión, 1000 ejemplares

Impreso en Argentina
