

## **II Congreso Nacional y I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación.**

### **Área Temática: estudios nacionales comparados**

**Entre la presión de las competencias y el desafío de la apropiación de saberes:  
experiencias de reconocimiento de saberes de los trabajadores en países  
desarrollados, en América Latina y Argentina**

Riquelme, Graciela C.\* y Herger, Natalia\*\*

---

\* Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del CONICET, Directora del Programa de Educación, Economía y Trabajo del IIICE. Profesora Titular Ordinaria de Economía de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Subsidio ANPCyT E-mail: griquelme@filo.uba.ar.

Datos Institucionales: Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Dirección Postal: Puán 480, 5to. Piso, Oficina 513. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. (C.P. 1406). Teléfono: 54-11-4433-5091.

\*\* Becaria Doctoral del CONICET, con sede en el Programa Educación, Economía y Trabajo Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Docente de la UBA. Lic. en Ciencias de la Educación.

# **Entre la presión de las competencias y el desafío de la apropiación de saberes: experiencias de reconocimiento de saberes de los trabajadores en países desarrollados, en América Latina y Argentina**

Riquelme, Graciela C.\* y Herger, Natalia \*\*

## **Introducción**

Esta ponencia corresponde a una investigación<sup>1</sup> en desarrollo en el Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Una de las preocupaciones centrales del proyecto es interpretar las dificultades de los jóvenes y adultos para apropiarse de saberes socialmente necesarios o productivos en el contexto de sistemas educativos y de formación que han sido fragmentados y resquebrajados por las reformas de las últimas décadas.

Las críticas desvalorizantes al sistema educativo respecto a su papel en la transmisión de conocimientos generales, científicos y tecnológicos para el mundo del trabajo han ido acompañadas por la apología de las competencias y su puesta a prueba en situaciones laborales concretas.

En esta ponencia se propone el análisis de las tendencias adoptadas en diversos países para el reconocimiento de los conocimientos o habilidades adquiridas u obtenidos por los trabajadores en función de prácticas profesionales o laborales. En primer lugar, se recorre la discusión sobre el tema de las calificaciones ocupacionales, previas a las transformaciones económicas-productivas que determinaron modificaciones en los procesos de trabajo. Luego, se sistematizan las experiencias sobre los procesos de certificación y reconocimiento de competencias en el marco de las reformas educativas que se fueron produciendo en países desarrollados y de América Latina. En el caso de argentino se propone un breve análisis de dos experiencias, una impulsada por el gobierno nacional y la otra por la provincia de Buenos Aires. Los ejes de comparación son las características de la organización de cada sistema, el rol del estado y de otros actores (sindicatos, empresarios; etc.), la relación con el sistema educativo y de formación en cada país o provincia.

La ponencia se centra en una discusión conceptual sobre los riesgos de poner el acento en estos procesos de certificación en países con crisis de empleo y debilidad de sus

---

\* Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del CONICET, Directora del Programa de Educación, Economía y Trabajo del IIICE. Profesora Titular Ordinaria de Economía de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Subsidio ANPCyT E-mail: griquelm@filo.uba.ar

Datos Institucionales: Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Dirección Postal: Puán 480, 5to. Piso, Oficina 513. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. (C.P. 1406). Teléfono: 54-11-4433-5091.

\*\* Becaria Doctoral del CONICET, con sede en el Programa Educación, Economía y Trabajo Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Docente de la UBA. Lic. en Ciencias de la Educación.

<sup>1</sup> Proyecto “Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: apropiación de saberes socialmente necesarios y evaluación de efectos distributivos del gasto social” (Programación Científica UBACyT 2004-2007) Dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme.

procesos formativos, a la vez que destacar el origen de las negociaciones colectivas ligadas a las calificaciones, frente a la implantación de las competencias que supone negociaciones individuales, de muy débil impacto en la defensa de las condiciones de trabajo del conjunto de los trabajadores.

## **1- Antecedentes: de las calificaciones a las competencias<sup>2</sup>**

La relación educación y trabajo se concreta en el campo económico y de la producción en los diferentes períodos históricos a través de los vínculos específicos con los empleos, las ocupaciones, los tipos de tareas, las calificaciones requeridas frente a la educación esperada para cada uno de los trabajadores en las diferentes situaciones. Es decir, la relación entre la educación y el trabajo constituye una de las dimensiones que permite interpretar el proceso de trabajo, como dimensión compleja de la realidad social, determinada por la evolución histórica del trabajo, la tecnología, la organización de la producción y la división nacional e internacional del trabajo (a escala planetaria, regional, país y empresa).

En los últimos cincuenta años es posible distinguir que la relación empleo, ocupación, calificación y educación ha variado en función de las características del cambio tecnológico y por ende de las estrategias desarrolladas en la organización del trabajo –fueran esta tayloristas, fordistas o de automatización flexible y de introducción de las nuevas tecnologías informatizadas (NTI)- comportando roles diferentes para los protagonistas involucrados: trabajadores, empresarios o el mismo Estado. En períodos o ciclos particulares el concepto de calificaciones no tuvo una significación única, sino que se recompone de acuerdo a las transformaciones tecnológicas, organizativas y socio-económicas, más aún, en la última década es reemplazado por las llamadas competencias que se ubican en el centro de las relaciones de trabajo.

Después de la Segunda Guerra Mundial en medio de la influencia de la organización científica del trabajo, la parcialización y fragmentación del trabajo en áreas específicas facilitó la incorporación de mano de obra no escolarizada, afectada exclusivamente a tareas simples; aquí la formación implicaba una división entre la adquisición de saberes y la puesta en práctica, a través de una lógica de diversificación y especialización de formación efectuada fuera de la empresa. Durante este período se comienzan a elaborar procedimientos de previsión de mano de obra con determinadas calificaciones, ante la profunda crisis de las economías locales y la preocupación ante la escasez de mano de obra.

Hacia los sesenta el concepto de calificación explicitó el contenido técnico, de corte sustancial de las calificaciones y se definen coeficientes técnicos de mano de obra/producto. Luego, y con plena vigencia de los enfoques de capital humano se estructuran manuales de puestos de trabajo y programas de formación para oficios.

A comienzos de los setenta, la crisis del modelo de acumulación coincide con el agotamiento de los modelos taylorista-fordista y con un estancamiento en la generación de

---

<sup>2</sup> Se sigue Riquelme, G.C (1992) “Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones ocupacionales”. En Gallart, M. A (Comp.) (1992) Educación y trabajo desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa Volumen I. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP. CINTERFOR. Uruguay.

empleo y en la pauta reproductiva. Paralelamente, frente a la incipiente y luego generalizada incorporación de NTI se producen cambios en los requerimientos laborales tendientes a la búsqueda de una mayor adaptabilidad, movilidad y responsabilidad.

La incorporación de nuevas tecnologías a los procesos de producción y su potencialidad en términos de flexibilidad y productividad ha comprometido la organización y calidad del trabajo en las unidades económicas. Así, se advierten cambios en la seguridad, en los tiempos de preparación de los trabajos, en las calificaciones y en la mano de obra requerida, y un incremento de responsabilidades sobre la producción por parte de los asalariados. Todo ello generó, y aún genera, profundos debates sobre la descalificación de puestos de trabajo, la banalización de ciertas competencias profesionales, la parcialización y fragmentación de otras tareas, el desplazamiento de mano de obra, la apropiación por parte de las máquinas del saber y hacer obrero.

En síntesis, luego de los ochenta la revisión integral de la noción de calificación llevó a destacar su carácter relativo, empírico y particular, acorde al juego de fuerzas y relaciones de conflicto entre los grupos y/o actores sociales. Los franceses son quienes académicamente han circumscribo y desarrollado el problema, que podía organizarse alrededor de cuatro grandes ejes: a) la calificación como concepto teórico o empírico; b) la calificación como eje de la relación empleo-formación; c) la calificación como concepto relativo y conflictual versus la calificación como concepto esencial y substancial; y d) los abordajes complementarios.

**Cuadro 1 (reproducción)**

Calificaciones	
Concepto teórico	Concepto empírico
Predeterminación de las nociones de acuerdo con los objetivos.	Como consecuencia de la puesta en evidencia de su existencia real.
<b>Como noción central de la relación empleo-formación</b>	
Visión de la adecuación cuanti-cualitativa de recursos humanos y requerimientos. (OCT Taylorista/OCDE/D'Iribarne)	
<b>Concepto esencial y substancial</b>	
-Reconocimiento de su contenido y complejidad. -Hipótesis de calificación/descalificación. (Friedman/ Freyssenet).	
<b>Concepto relativo y conflictual</b>	
-La calificación no implica una calidad de trabajo. -La noción de calificación está en el tiempo. -Carácter relativo y contradictorio. -El salario es el centro de su constitución (Naville).	
Proceso social de articulación entre diferentes dimensiones.	
<b>Nuevos abordajes complementarios.</b>	
-Abordajes interdisciplinarios, societal de los teóricos de la segmentación y de la regulación. -Abordajes por la noción de los saberes necesarios. -Abordajes por la interpretación de la gestión de la mano de obra.	

**Fuente:** Riquelme, G.C (1992) "Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones ocupacionales". En Gallart, M. A (Comp.) (1992) Educación y trabajo desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. Volumen I. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP. CINTERFOR. Uruguay.

Los cambios acontecidos, luego de la progresiva automatización en los procesos de trabajo, se expresaron en la transformación del trabajo directo en indirecto, del manual en no manual, en la aparición de nuevas funciones y división del trabajo con grados diferentes de autonomía y responsabilidad. La nueva frontera de innovaciones radicales, derivada de la informática, la aplicación del control numérico, los sistemas de diseño por computadora y la robótica, es parte de un nuevo paradigma económico de fuerte integración con el desarrollo científico y tecnológico. El pasaje de la “producción en masa” a la “especialización flexible” parece marcar el ritmo de los cambios: la producción en masa pierde terreno a favor de una producción más diferenciada; la organización de la empresa evoluciona en dirección de una mayor flexibilidad y descentralización. La subcontratación y el desarrollo del trabajo en equipo aparecen como consecuencias de la introducción de las nuevas tecnologías a la producción.

En este marco se inscribe el pasaje de la lógica de calificaciones a la lógica de las competencias en la gestión de la fuerza de trabajo. La noción de competencia, introducida fuertemente desde principios de los noventa, intenta reemplazar la de calificaciones laborales y de acuerdo a algunos sociólogos del trabajo este deslizamiento semántico daría cuenta de transformaciones en curso en las relaciones del trabajo: “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 el debilitamiento de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados, principalmente los sindicatos” (Tanguy; 2001).

**Cuadro 2: De la calificación a las competencias**

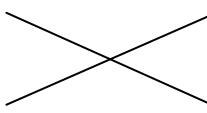
	Taylorismo/Fordismo	Automatización	NTI	Especialización flexible
Construcción de calificaciones	Noción de ocupaciones y puestos de trabajo ajustados a requerimientos de aprendizajes	Requerimientos de calificaciones y perfiles de puestos de trabajo por formación previa y en el trabajo		
Debates de los '80			Se inicia el cuestionamiento a la formación para el trabajo por falta de adaptación de los saberes a nuevas funciones de los procesos de trabajo	
Competencias			Continúa el debate e impacta a la nueva estructura de empleos y requerimientos	La reestructuración productiva implica transformación de los procesos de trabajo, sub-

				contratación y nuevas formas de control de la mano de obra. La noción de competencia se instala como un mecanismo de selección de los recursos humanos.
--	--	--	--	---

En el ámbito laboral la noción de competencias cambia las reglas de juego: mientras la calificación correspondía a acuerdos de ramas profesionales entre los representantes de los empleadores y de los asalariados, la competencia es generalmente un acuerdo que tiene lugar en cada empresa a partir del encuentro entre el asalariado y la jerarquía empresaria. Se trata de dos lógicas distintas de organización del trabajo, “la de la calificación controlada por las organizaciones sindicales y la de las competencias que se expresa en una búsqueda de individualización. (...) La lógica de las competencias tiende a hacer aceptar las diferenciaciones salariales como resultantes de propiedades y acciones individuales en la medida en que la evaluación se presenta (¿y quizás incorpora?) como una autoevaluación” (Tanguy; 2001).

Esta constituye una diferencia fundamental entre el concepto de calificaciones y competencias, mientras el primero apunta a la descripción de los puestos de trabajo, el segundo se basa en la descripción de los atributos que los individuos deben tener para acceder a los mismos. Ellos deben demostrar sus competencias, facilitando los mecanismos de selección por parte de los empresarios. Como señala D'Iribarne (1991) “si se ha inventado el concepto de competencia ha sido para dejar bien en claro que se trata de un atributo exclusivamente de los individuos, mientras que en materia de calificación se debatió ya a mediados de la década de los setenta la diferencia entre la calificación del trabajo y la calificación de las personas”.

Cuadro 3

Calificaciones	Competencias
Sectores Ramas Empresas Sindicatos	 Individuo

El reconocimiento de las competencias requiere la elaboración y aplicación de un conjunto complejo de instrumentos y técnicas que confieren a estos procedimientos “aires” de objetividad y científicismo. Las mismas son elaboradas por las áreas de recursos humanos de las empresas o por organizaciones asesoras especializadas, y aplicadas al personal empleado.

En varios países, desarrollados y en desarrollo, se han organizado sistemas nacionales de certificación dirigidos a la población activa, especialmente desocupados y trabajadores del sector informal. En estos casos la noción de competencias y su certificación suele estar

asociada a la de “empleabilidad”, entendida como un corolario de los conocimientos, las habilidades y el esfuerzo individual de adecuación de cada trabajador. Se sostiene que en un mercado de trabajo competitivo corresponderá al individuo realizar las opciones más adecuadas para conquistar las mejores posiciones. Desde el mercado de trabajo se definen condiciones de empleabilidad que el sistema educativo y de formación debería asegurar para que las personas puedan participar del empleo escaso.

## **2- La presión de las competencias en el escenario mundial del trabajo: países desarrollados, en vías de desarrollo y en crisis**

El concepto de competencia laboral comenzó a utilizarse en los años ochenta en países industrializados (Inglaterra, Estados Unidos; etc.), ligado a los cambios en los modelos productivos y las exigencias de lograr una mayor competitividad en un mercado que tendía a la globalización. En esos países los diagnósticos insatisfactorios sobre los logros esperados en educación pusieron también en cuestión los sistemas de formación para el trabajo y la respuesta fue la búsqueda de un mayor ajuste entre la demanda y la oferta de calificaciones.

En América Latina la noción de competencias laborales y posteriormente de certificación fue introducida en la década del noventa por los organismos internacionales, especialmente la OIT y su Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR), desde el cual se han realizado numerosos estudios y se desarrolla el sustento teórico y las metodologías que se difunden en toda la región. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial y en menor medida CEPAL constituyen los organismos de financiamiento más importantes de esas experiencias.

A continuación se propone un análisis de los discursos que sostienen los sistemas de formación y certificación basados en competencias laborales, para luego presentar una revisión del estado de desarrollo de estas tendencias en países desarrollados de Europa, en Estados Unidos y Canadá y en países de América Latina.

### **2.1 Acerca del reconocimiento y certificación de competencias laborales**

La certificación ocupacional no constituye una temática nueva en las discusiones sobre educación y trabajo ni en las políticas de empleo, ya en 1979 OIT había encarado un programa regional tendiente al reconocimiento de las calificaciones ocupacionales independientemente de la forma como se adquirieron. Sin embargo, es en los noventa que estas propuestas tomaron impulso y se concretaron de la mano de la introducción de la noción de competencias laborales. Estas son entendidas como “el conjunto integrado de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que las personas ponen en juego para desempeñarse eficazmente en distintas organizaciones y contextos laborales” (Schkolnik, 2002).

Si bien existen diversas definiciones y clasificaciones de competencias, la mayoría de los autores hace hincapié en que:

- las competencias son propias de los sujetos considerados individualmente (aspecto que fue tratado anteriormente);
- se definen por el resultado más que por la acción misma
- son observables en el desempeño (resolución de un problema, toma de decisiones; etc.) en situaciones complejas;
- el énfasis está en la habilidad más que en el conocimiento

Lo característico del enfoque de la competencia laboral es que busca que el conjunto conformado por la intersección de los conocimientos técnicos específicos, las habilidades generales y la comprensión de un determinado trabajador puedan ser comprobados por sus resultados en un determinado contexto. Así, la certificación de competencias se define como “el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo” (Irigoin y Vargas; 2002).

Ello podría interpretarse como un elemento democratizador dado el reconocimiento explícito del acervo de conocimientos y capacidades desarrollados a partir de diversas instancias (educativas, laborales, de formación profesional) sin embargo los autores son claros al señalar que “el certificado adquiere la dimensión de referencia creíble, como señal de las capacidades que un trabajador posee y que en la medida que sean claramente transmitidas al empleador pueden ahorrar recursos valiosos en su búsqueda por un recurso calificado.” (Vargas; 2002). La función de la certificación consiste en reducir la asimetría de información entre los trabajadores y las empresas garantizando un desempeño real satisfactorio en un puesto determinado.

Los certificados se expiden sobre la base de una competencia laboral, que describe el conjunto de habilidades y actitudes necesarias para desempeñar una ocupación concreta. Por lo tanto el primer paso de todo programa basado en competencias es la normalización o elaboración de estándares de ocupación que puedan utilizarse tanto en el diseño de la formación como en su evaluación y acreditación. La metodología de enseñanza y aprendizaje destacan el valor del acto y la puesta en práctica de las competencias adquiridas. “Básicamente, a través de la incorporación de metodologías duales de formación profesional, es decir, que son desarrolladas conjuntamente por instituciones educativas y empresas, o bien por medio del énfasis en la realización de prácticas y pasantías por sobre las cátedras teóricas, se han ido reestructurando los procesos metodológicos hacia la adquisición en acto de las habilidades necesarias para demostrar competencias laborales efectivas, como una forma eficaz de asegurar la alineación entre la demanda y la oferta de formación laboral” (Schkolnik, 2002).

La organización de los sistemas varía de país en país pero se propicia la participación institucional de las empresas, los trabajadores y los sindicatos en el diseño del contenido y los mecanismos de acreditación. El nivel operativo - que compete a las funciones de formación, evaluación y certificación- es delegado a un conjunto de instituciones públicas y privadas acreditadas para ello. Al respecto algunos estudios alertan sobre los riesgos del mercado de certificaciones resultante pues ‘conduce a prácticas comerciales que algunas veces involucran a estados y servicios públicos. Los desarrollos actuales parecen

apuntalados por intentos de imponer fórmulas en las cuales las finanzas son más importantes que la falta de sustancia de los argumentos científicos y técnicos” (Bouder et. al.; 2002).

Ello podría reforzar la dispersión que predomina en muchos países dada a la multiplicación de ofertas de educación y formación para el trabajo de diferente calidad y escasa coordinación. La resolución de estas situaciones no puede dejarse al libre juego de la oferta y la demanda y requiere la regulación del Estado en sus diversos niveles de intervención.

## **2.2. La certificación de competencias en países desarrollados, en desarrollo y en crisis**

En este punto se presentan algunas características de los sistemas de formación y certificación de competencias en países desarrollados de Europa y América del Norte y algunos países de América Latina. Con el objetivo de mostrar los diversos modelos y situación de constitución de los sistemas de certificación en los países seleccionados se elaboraron cuadros resumen.

Inglaterra, Francia y Alemania, los países considerados dentro de la Unión Europa, tienen sistemas nacionales de formación y certificación, sin embargo su conformación es diferente pues responde a las interpretaciones del contexto económico y productivo de cada país y fundamentalmente a sus propias tradiciones institucionales en formación profesional.

Tanto en Francia como en Inglaterra los sistemas de certificación fueron introducidos en medio de reformas de los sistemas de educación y formación general. En 1986 se creó en Inglaterra el National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) con el fin de reformar el sistema de titulaciones profesionales, que contaba con más de cien años de funcionamiento. El sistema francés de formación y certificación que se caracterizó hasta los setenta por el rol de Estado como único responsable de la elaboración y adjudicación de diplomas profesionales, ha devenido a un sistema conformado por tres subsistemas de certificación, dos de ellos otorgados por el Estado (Ministerios de Educación, Agricultura, Salud o Empleo) y otro correspondiente a ramas profesionales (Comisiones Paritarias). En Alemania, en cambio el sistema de capacitación y certificación está asentado en una larga tradición que articula aprendizaje y trabajo en empresas (sistema dual, escuela/empresa).

Respecto a la participación de los actores sociales y el Estado también se encuentran algunas diferencias. En la Inglaterra de fines de los ochenta el sistema fue impulsado por el gobierno y dirigido por los empleadores. Los sindicatos se sumaron posteriormente, a través de la negociación a nivel de empresas y, recién en 1997, como integrantes de la nueva autoridad del sistema (Autoridad de las Calificaciones y el Currículo -QCA) y otras instancias institucionales (Organismos sectoriales normalizadores y Standards Setting Bodies) (CINTERFOR; 2004). Tanto en Francia como en Alemania la definición de estándares como su certificación se realizan en organismos de carácter tripartito, con la participación del Estado, de las organizaciones patronales y sindicales.

En cuanto a la normalización o definición de los estándares, en Inglaterra las normas ocupacionales forman la base del sistema de calificaciones nacionales profesionales

(NVQ). Las NVQs (National Vocational Qualifications) establecen las competencias y los niveles estándar de rendimiento para las diversas profesiones o sectores ocupacionales e identifican lo que el trabajador debe lograr y demostrar para ser considerado competente. En su construcción y actualización intervienen directamente empleadores y trabajadores a través de organismos sectoriales y se utiliza el análisis “funcional” para la producción de normas.

En Francia se desarrolló una metodología de identificación de competencias por “grupo de oficios”, en cuyo proceso de definición participan organizaciones empresariales, sindicatos, ministerios e instituciones de formación profesional, apoyados metodológicamente por las Comisiones Profesionales Consultivas. Estos comités definen los referenciales o perfiles de competencias de acuerdo a las condiciones de desempeño requeridas, reconocidas y aceptadas por las partes involucradas. En los últimos años se ha incorporado la metodología Empleo-tipo estudiado en su dinámica (ETED) elaborada por el CEREQ, que permite analizar las evoluciones y la dinámica de los empleos, identificar las relaciones entre competencias y brindar información para la toma de decisiones.

Estados Unidos y Canadá se caracterizan por sistemas sectoriales pero con alcance nacional. En Estados Unidos se creó en 1994 el National Skill Standards Board (NSSB) para el impulsar el desarrollo de un sistema de estándares, evaluación y certificación de habilidades ocupacionales. Sin embargo, se plantea que las empresas y sindicatos deben mantener el liderazgo en el desarrollo y certificación de los estándares, en vinculación con educadores, instituciones de formación y otras organizaciones involucradas en cada sector económico. El gobierno sólo presta asistencia técnica de manera de facilitar las iniciativas y el desarrollo de una estructura de organización que permita alcanzar el consenso entre las diferentes partes involucradas en el sistema de competencias laborales. Recientemente se han elaborado estándares para el sector de la industria manufacturera, el sector de comercio y servicios y se están desarrollando para educación y entrenamiento, turismo y telecomunicaciones.

El modelo canadiense tiene un componente original basado en los consejos sectoriales nacionales y/o territoriales de carácter bipartito (empresarios y trabajadores), que combinan explícitamente la formación dirigida al mercado de trabajo interno con el externo. Estos consejos son los responsables de definir las estrategias de capacitación y de su cumplimiento, así como de gestionar y administrar los recursos solicitados al gobierno para tales fines. Si bien el desarrollo de estándares nacionales ha sido el objetivo de la política sectorial del gobierno, esto no ha encontrado mucho eco en la comunidad empresarial, al menos en lo que se refiere a la parte del sistema de competencias que atañe a la acreditación y certificación (Mertens, 1996). Recientemente, el Ministerio para el Desarrollo de Recursos Humanos ha impulsado el desarrollo de estándares ocupacionales a través de fondos especiales (Sectorial Partnerships Initiative –SPI) destinados a sostener financiera y técnicamente experiencias sectoriales.

**Cuadro 3: Normalización y certificación de competencias en países desarrollado**

	Europa			América del Norte	
	Inglaterra	Francia	Alemania	Estados Unidos	Canadá
Desarrollo	Sistema nacional	Sistema nacional	Sistema nacional.	Sectorial nacional	Sectorial nacional
Dependencia	Autoridad de las Calificaciones y el Currículo (QCA) (a partir de 1997)	- Ministerio de Educación y los Ministerios de Agricultura y Salud; - Ministerio del Empleo y la Solidaridad; - las certificaciones de las ramas profesionales.	Instituto Federal para la Formación Profesional (BIBB)	National Skill Standards Board (NSSB), creado en 1994	Ministerio para el Desarrollo de Recursos Humanos
Normas y certificación	Las normas ocupacionales son la base del Sistema de calificaciones nacionales profesionales (NVQ). También se ha desarrollado un sistema de calificaciones profesionales generales (GNVQ) dirigido a los jóvenes.	Existen tres subsistemas de formación y certificación: - los diplomas impartidos por el Ministerio de Educación y los Ministerios de Agricultura y Salud; - los títulos otorgados por el Ministerio del Empleo y la Solidaridad; - las certificaciones de las ramas profesionales.  Los dos primeros cuentan con un dispositivo de reconocimiento mutuo y en cuanto las certificaciones de las ramas están en proceso. Se ha implantado un Centre Intrinstitucionnels de Bilans de Compétences (CIBC) para identificar, evaluar y certificar competencias laborales.	El sistema se basa en la integración entre la formación práctica y la teoría y la asociación entre los empleadores, los sindicatos y los centros de formación. Se obtiene una triple certificación: de la cámara u oficio correspondiente, de la empresa y de la institución de formación profesional	Las normas son elaboradas por sectores económicos (15 sectores)  Recientemente se han elaborado estándares para el sector de la industria manufacturera, el sector de comercio y servicios y se están desarrollando para educación y entrenamiento, turismo y telecomunicaciones.  El NSSB definió un cuerpo de habilidades y conocimientos para el trabajo en todos los sectores, como matemática, lectura y comprensión de textos.	Los estándares ocupacionales son puntos de referencia o normas que permiten el análisis tanto de actividades laborales como del grado de competencia de personas que ejecutan determinadas funciones. Son desarrollados por Comités para el Desarrollo de Estándares compuestos por empleadores y empleados y son validados nacionalmente.
Rol del Estado y otros actores	Impulsado inicialmente por el gobierno y liderada por los empleadores. Los sindicatos fueron incluidos tardíamente. Actualmente integran la Autoridad de Sistema	Participación tripartita en las diferentes instancias de definición.  El Estado define políticas generales y tiene un rol político y técnico a través de	La capacitación es compartida entre el gobierno, las empresas y demás interlocutores sociales.	El gobierno sólo presta asistencia técnica a los representantes de cada sector.  Las empresas y sindicatos junto con educadores,	El Ministerio para el Desarrollo de Recursos Humanos contribuye técnica y financieramente al desarrollo de estándares ocupacionales.

	(QCA).	los Ministerios y su participación en los organismos consultivos.		formadores y organizaciones comunitarias deben asociarse voluntariamente para el desarrollo de estándares y certificaciones.	Comités para el Desarrollo de Estándares compuestos por empleadores y empleados y son validados nacionalmente. La certificación debe efectuarse mediante una tercera parte independiente, como una autoridad del sector.
Organización del sistema	-Departamento de Educación y Empleo -Autoridad de las Calificaciones y el Currículo -Organismos sectoriales normalizadores y Standard Setting Bodies -Centros evaluadores Consejo de Estándares de capacitación (TSC) - Consejos de Empresa y Formación (TEC)	Existen tres subsistemas de formación y certificación: - los diplomas impartidos por el Ministerio de Educación y los Ministerios de Agricultura y Salud; - los títulos otorgados por el Ministerio del Empleo y la Solidaridad; - las certificaciones de las ramas profesionales. Organizaciones clave: instancias consultivas, comisiones profesionales consultivas, subcomisiones nacionales y departamentales, jurados de validación de competencias.	Cada aprendiz se beneficia de una triple certificación: - sectorial, de la cámara de comercio u oficio correspondiente; - de la empresa, acredita su desarrollo y resultados; - de formación profesional, otorgada por la institución de formación.		Los principales órganos son: - Consejos sectoriales - Consejos regionales - Comités Nacionales - Comités locales - Comités Sectoriales - Asociación Profesional Canadiense - Consejo para el Desarrollo del Mercado Laboral Canadiense
Relación con el sistema educativo y de formación	El sistema de competencias se desarrolló articuladamente, con una reforma del conjunto del sistema educativo y de formación profesional; fueron dimensiones distintas de una misma política, que se reforzaron recíprocamente.		La formación profesional es parte del currículo escolar, como una alternativa a la formación general que permite la entrada a la universidad posteriormente.	El NSSB está trabajando con el sector educación a nivel nacional y de los Estados para incorporar el uso de los estándares de habilidades y certificación.	

Fuente: CINTERFOR y fuentes varias

En América Latina las discusiones acerca de la formación y certificación con base en competencias se iniciaron en la década del noventa con el impulso técnico y financiero de los organismos internacionales. En ese momento nuestros países enfrentaban el desafío de incorporarse a una nueva economía globalizada pero en condiciones de debilidad económica, productiva y social, consecuencia de las medidas de ajuste estructural de los ochenta. Los gobiernos de orientación neoliberal formularon críticas a los sistemas de educación y formación para el trabajo, por considerarlos desajustados respecto a las demandas de la sociedad del conocimiento y a los nuevos requerimientos productivos. Por ello, encararon reformas de la estructura y los contenidos educativos, que significaron en varios países, entre ellos Argentina, la desestructuración de los sistemas de educación y formación que habían apoyado su desarrollo económico e industrial.

Actualmente en la región se están desarrollando diversas experiencias de certificación de competencias que, con la sola excepción de México, no alcanzan aún a convertirse en sistemas nacionales ni extender certificaciones con ese alcance. Se pueden distinguir países en que las experiencias han sido encaradas desde el Sector público principalmente por los Ministerio de Educación y de Trabajo o como acción conjunta entre varios sectores del gobierno (México, Brasil, Chile, Colombia, Uruguay y Argentina). En otros países el reconocimiento de competencias fue impulsado por algún sector o rama de actividad específico (Asociación Brasileña de Mantenimiento y también experiencias en desarrollo en Argentina) o incluso por empresas (es el caso de Petrobras o de Fábrica Nacional de Papel de Uruguay). Aunque con menor frecuencia el sector sindical también ha encabezado proyectos, tal es el caso de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) de Brasil.

Entre los objetivos de las experiencias realizadas desde el Estado se encuentran aquellos ligados a mejorar las condiciones de empleabilidad de los trabajadores con bajo nivel de calificación a través del reconocimiento de las destrezas y habilidades obtenidas en sus trayectorias de trabajo y de vida. En las empresas y los sectores de ocupación, la certificación se incluye como una práctica propia de la gestión de los recursos humanos tanto para la selección o el desarrollo como de cara a los procesos de certificación de calidad de la empresa. En estos casos la certificación de competencias puede ser un requisito de ingreso y permanencia de los trabajadores a un determinado puesto.

Respecto a los agentes que participan en el proceso y el esquema institucional cabe señalar que todas las iniciativas de la región incluyen instancias que incorporan el diálogo social entre todos los sectores involucrados. Los casos que se destacan son Colombia, Brasil y Chile en los cuales los programas cuentan con representantes de todos los sectores afectados (cámaras de comercio, institutos de formación, universidades, ministerios, sindicatos y representantes de los empleadores y empresarios). En cuanto al esquema institucional se observa la tendencia a delegar las funciones de capacitación, evaluación y certificación en diversas instituciones públicas y privadas que se registran en el organismo responsable de nivel nacional o regional.

La vinculación con el sistema educativo formal no resulta clara en las experiencias de capacitación y certificación basado en competencias, con la excepción del Programa Chile Califica y del SENA en Colombia, en otros países los sistemas parecen centrarse

en la certificación de habilidades y destrezas específicas, sin reconocer que en muchos casos se asientan en profundas deficiencias de educación básica y media que deberían ser también objeto de atención.

En el cuadro que sigue se encuentran las principales iniciativas de cada país. Los países que se han considerado para el análisis se han clasificado por su situación económica y social en países “en desarrollo” (Méjico, Brasil, Chile) y países en crisis (Colombia, Argentina, Uruguay).

Cuadro 4: Normalización y certificación de competencias en países de América Latina						
	En desarrollo			En crisis		
	México	Brasil	Chile	Colombia	Argentina	Uruguay
Desarrollo	Sistema Nacional	1997 a 2004 Experiencias preparatorias de un sistema nacional. 2004: Plan Nacional de Cualificación 2005: Propuesta de Sistema nacional de certificación profesional	Proyectos y experiencias piloto	Preparación de un Sistema Nacional	Proyectos y experiencias piloto	Desde 1997 Experiencias preparatorias de un sistema nacional.
Principales experiencias	En 1995 se crea el CONOCER en el marco del PMETyC con financiamiento de BM y BID.  2005-2007 Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM), en su Fase I, con financiamiento del BID	Programas sectoriales organizadas desde el sector empresarial:  - ABRAMAN, - Instituto Hospitalidade - FBTS, - PETROBRAS,  - Programa desarrollado por sector sindical: Proyecto Integrar de la CUT.  - Proyecto de certificación ocupacional para el sector industrial organizado por el SENAI	Desde 1999: Proyecto piloto de sistemas de capacitación y certificación. Fundación Chile.  2002: Programa de Educación y Capacitación Permanente "Chile Califica"  2004 Proyecto de Ley para la creación de un Sistema Nacional de Capacitación y Certificación por Competencias.	1996 Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT) a cargo del SENA.  2003 el SENA regulará, diseñará, normalizará y certificará las competencias laborales.	Desde 2001 Programa de Formación y certificación de competencias laborales (BID, FOMIN y CINTERFOR). En los sectores metalúrgico, gráfico, de mantenimiento de automotores y pastelería artesanal.  Desde 2004 Programa de calidad del empleo y formación profesional(Ministerio de Trabajo)  En el ámbito de la Provincia de Buenos Aires se creó en 2003 la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales.	Desde 1997 Proyecto de Competencias Laborales Experiencias preparatorias de un sistema nacional, con apoyo del BID y del FOMIN.  Programas sectoriales organizadas desde el sector empresarial:  - Fábrica nacional de Papel Macromercado y Casa de la Mujer
Rol del Estado y otros actores	La iniciativa es del Gobierno pero cuenta con representación de organizaciones empresariales y sindicales, así como ministerios y organismos públicos de	A partir de la segunda mitad de la década de los noventa la formación y certificación de competencias ha sido encarada desde los Ministerios de Educación y Trabajo.	Programa piloto de certificación de competencias laborales: fue impulsado por la Fundación Chile en conjunto con el sector público y privado.	El SENA está dirigido por un Consejo Nacional de carácter tripartito con representantes del sector gobierno, trabajadores y empleadores.	Programa de Formación y certificación de competencias laborales: - Estado representado por el Ministerio de Trabajo actúa como organismos veedor. - Organismos de	Al proyecto de Competencias Laborales concurren actores del sector productivo y de formación profesional. Se cuenta con un Consejo Consultivo

	empleo, educación y producción.				certificación constituidos por actores del mundo del trabajo	conformado por representantes del sector privado, gremiales empresariales y de trabajadores y de las entidades de capacitación.
Organización del sistema	Las organizaciones claves son: - Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONICET) - Comités de normalización - Organismos certificadores - Centros de evaluación	Experiencias piloto y sectoriales.	Aún no se ha desarrollado, sólo experiencias piloto y sectoriales.	Se propone un Sistema Nacional de Formación compuesto por: - Consejo Directivo Nacional - Organismo Normalizador - Mesas Sectoriales - Organismo Acreditador de Certificadores de personal - Organismos certificadores - Evaluadores - Oferentes de formación	- El Ministerio de Trabajo promueve el sistema y registra y acredita a los organismos de certificación. - Organismos certificadores - Cuerpo de evaluadores propuestos por los organismos certificadores.	Aún no se ha desarrollado.
Relación con el sistema educativo y de formación	Las instituciones educativas federales del nivel medio y superior, debieron adecuar los planes y programas de estudio a un modelo de educación basado en competencias. Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y Capacitación (PMETyC)	El ministerio de educación formuló un marco de competencias para la formación profesional con cobertura nacional.		El contacto entre el SENA y el Ministerio de Educación ha derivado en la conceptualización de una propuesta de movilidad y equivalencia entre los niveles de formación profesional y los ciclos de educación formal.	El programa no tiene relación con el sistema educativo.	Los programas de competencias ha ido acompañada por una reforma paralela del conjunto del sistema educativo.

Fuente: CINTERFOR y fuentes varias

Finalmente, el siguiente cuadro expresa el grado de avance de cada uno de los países en relación con los sistemas de educación y formación y el diseño de sistemas certificación de las competencias. Resultando evidente que estos procesos han ido de la mano de la expansión y el desarrollo de los países; así aquellos con economías fuertes han generado reformas educativas y en sus sistemas de formación tempranamente. En el caso de los países en vías de desarrollo, la definición de estrategias de certificación ha sido impulsada por agencias multilaterales o de financiamiento internacional muchas veces al margen de una evaluación sobre la expansión del empleo y la demanda efectiva que pudieran tener.

**Cuadro 5: Sistemas de normalización y certificación de competencias- Síntesis**

	Países Desarrollados	Países Desarrollados con crisis del empleo	Países en desarrollo
Sistema de formación y desarrollo de certificación	Inglaterra Francia		
Sistema de formación y certificación en desarrollo	Estados Unidos Canadá	Alemania	México Chile Brasil Colombia Uruguay*
Problemas en el sistema educativo y debilidad de la formación el trabajo			Argentina*

(\*) Se consideran como países en recuperación político-económica luego de haber experimentado una profunda crisis a principios de esta década.

### **2.3 Acreditación y certificación de competencias en Argentina**

En Argentina, como en los otros países de América Latina, la noción de competencias se introdujo en la década del noventa no sólo en el ámbito de las relaciones de trabajo sino también en el sistema educativo. Las competencias constituyen a partir de entonces una forma de operacionalización de los contenidos y las actividades curriculares de la educación inicial a la educación superior.

En la educación formal, desde la sanción e implementación de la Ley Federal de Educación en 1993, se estableció que los contenidos básicos comunes (CBC) de los currículos de todos niveles, es decir, los contenidos definidos a nivel nacional, se orientaran a la formación de competencias, entendidas como “las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Hacen al desarrollo Ético, Socio-Político-Comunitario, del Conocimiento Científico Tecnológico y de la Expresión y la Comunicación” (MCE; 1994).

Se eludió una rígida clasificación taxonómica y se planteó que las competencias integran distintas capacidades en estructuras complejas: intelectuales, prácticas y sociales

(MCE; 1994). En la definición de los planes de estudio se remplazaron los llamados “objetivos” por el uso de competencias, apuntando a la medición de resultados en los alumnos y en los egresados. Así se facilita a las empresas los procesos de selección de los trabajadores.

La formación para el trabajo por competencias fue impulsada tanto por el Ministerio de Educación como por el Ministerio de Trabajo. Con la eliminación de la educación técnica como modalidad de la enseñanza media y su reemplazo por Trayectos Técnicos Profesionales, los diseños curriculares para la formación de técnicos se organizan sobre la base de las competencias identificables en cada perfil profesional. Por su parte el Ministerio de Trabajo, que desde inicios de la década del noventa asumió funciones de formación y capacitación laboral, adopta esta noción para el diseño de programas focalizados dirigidos a trabajadores desocupados con bajo nivel educativo. Entre sus objetivos se incluía aumentar la empleabilidad de los beneficiarios a partir de la formación de competencias en cursos cortos y pasantías prácticas en empresas.

A pesar de que la noción de competencias se impuso tanto en la educación formal como en la formación profesional, en nuestro país el desarrollo de procesos de acreditación y certificación de competencias es aún muy incipiente. A diferencia de lo que sucede en países centrales o en México que cuentan con sistemas nacionales, en Argentina sólo cabe identificar actividades embrionarias. Un caso corresponde a los desarrollos del Ministerio de Trabajo Nacional a través del Programa de calidad del empleo y formación. Paralelamente en el ámbito del gobierno de la Provincia de Buenos Aires se creó la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales, que recientemente cambió su denominación a Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo, lo que implica una reorientación sustantiva conceptual. Se trata de experiencias muy puntuales en cuanto a los sectores de actividad y los oficios que incluyen y son limitadas en cuanto a su cobertura de trabajadores, por lo cual a continuación se presenta sólo una breve caracterización de las mismas.

El programa de calidad del empleo y formación reproduce los modelos aplicados en otros países de América Latina, tomando como referencia los desarrollos de CINTERFOR (OIT) y con financiamiento de otros organismos internacionales como el BID. El programa, iniciado en 2001, ha realizado experiencias de certificación de trabajadores en oficios puntuales del sector gráfico, mantenimiento de automotores, metalúrgico y pastelero. Cabe destacar que en cada caso se ha trabajado en convenio con unas pocas cámaras empresariales y sindicatos que tienen sólo representación limitada a ámbitos locales o de ciudades, y las experiencias tienen un alcance también a ese nivel. Recientemente, se han iniciado actividades de normalización de competencias para ocupaciones de nivel operario de los sectores automotriz, calzado, construcciones, contact center, madera, metalmecánico, naval, rural, software, vitivinícola y turismo.

La técnica utilizada para identificar y certificar competencias es el llamado análisis funcional. Este constituye una técnica deductiva a partir de la observación de las conductas explícitas de los sujetos en el desempeño de la función. El objetivo es la descomposición detallada de las tareas de cada puesto para establecer los niveles de desempeño y de producto esperado de cada trabajador. Para los trabajadores, principalmente los

desocupados y con bajo nivel educativo, estos programas suelen devenir en cursos de capacitación con contenidos puntuales y para la tarea específica.

Respecto a los procedimientos institucionales se convoca a asociaciones, instituciones y otros organismos a registrarse para actuar como certificadoras. Cabe advertir los riesgos de generación de un mercado de certificaciones tanto de las competencias de los trabajadores como de las instituciones de formación. Experiencias de otros países muestran que alrededor de estos programas suele desarrollarse una multiplicidad de instituciones, orientadas sólo a captar los fondos del Estado y de los trabajadores ilusionados en que los certificados les darán una mejor inserción laboral.

La Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo de la Provincia de Buenos Aires se creó en 2003 en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE), tomando inicialmente el nombre de Agencia de Acreditación de Competencias Laborales. El cambio de denominación de competencias a saberes indicaría una manera diferente de concebir sus objetivos y metodologías de trabajo que se orientan al reconocimiento de los saberes que los trabajadores ponen en “juego en sus actos de trabajo, a los efectos de confrontarlos con su experiencia y con los contenidos que se transmiten en el propio sistema educativo de la provincia de Buenos Aires” (Revista Anales; 2006).

La metodología que se utiliza se basa en desarrollos de la didáctica profesional y la psicología del trabajo principalmente de origen francés. En el proceso de reconocimiento de saberes se distinguen dos procesos: la certificación, entendida como indagar y dar cuenta de los saberes que las personas han construido para hacer frente a su trabajo, y la acreditación, que implica la puesta en relación de los saberes certificados con los niveles y modalidades de enseñanza. El resultado del proceso es la acreditación de cada trabajador con certificados equivalentes a la realización de módulos o unidades de la formación profesional. Esta metodología se aplicó hasta el momento con trabajadores tamberos, operarios de la fábrica de mobiliario escolar de la propia DGCE, trabajadores de la industria de la confección y detenidos en el régimen penitenciario de la Provincia; y se intenta su extensión a otros sectores.

### **3- Dimensiones en juego en las calificaciones y competencias: de la responsabilidad estructural a la responsabilización del individuo**

En este punto interesa retomar cuestiones referidas a la construcción y obtención de competencias y fundamentalmente el rol asignado a las diferentes dimensiones puestas en juego en la inserción y desempeño de los trabajadores. Así cabe comparar que bajo la concepción de las calificaciones entran en juego integralmente las características personales, la experiencia laboral, la formación previa y pesan las definiciones que las instituciones sindicales o empresariales otorguen a los diferentes niveles de calificación.

En la perspectiva de las competencias se desdibujan las dimensiones previas y adquiere mayor peso la puesta en acto de los saberes adquiridos individualmente por los sujetos. El determinismo individualista prima en la gestión del trabajo por competencias. Durante las décadas del taylorismo, el fordismo y los procesos automatizados, el papel de

los sindicatos era clave a la hora de la discusión colectiva sobre los requerimientos de formación, el tipo de certificados obtenidos en el sistema educativo y el valor otorgado a los mismos; todo era parte de la agenda de discusión de la negociación colectiva, donde el tema de las calificaciones resultaba central.

**Cuadro 6**

	Calificaciones	Competencias
<b>Características personales</b>		
Origen socioeconómico	X	X
Educación formal	X	X
Formación profesional/para el trabajo	X	
<b>Experiencia Laboral</b>	X	X
<b>Dimensión estructural</b>		
Política educativa		-
Política laboral	X	-
<b>Otras organizaciones</b>		
Sindicatos	X	-
Empresas	X	-

Entonces resulta fundamental develar la tendencia de los cambios en los procesos de trabajo que limitan la negociación de las condiciones laborales. Se ha pasado de un proceso de negociación tripartita entre instituciones sindicales, empresarias y del Estado, a otro en que la debilidad de los actores sindicales y del Estado permite un mayor control de la selección y circulación de la mano de obra. En la negociación colectiva se discutían las calificaciones por grupos de trabajadores según niveles de responsabilidad, contenidos del trabajo, requerimientos formativos y características de los sujetos. De allí que el campo de las calificaciones fuera una arena de lucha de los trabajadores, que definían en ese espacio el alcance de los empleos y sus salarios. La gestión por competencias restringe las negociaciones a la relación directa del trabajador individual con sus empleadores y disminuye las posibilidades de defensa conjunta de las condiciones de trabajo.

La flexibilidad de los procesos de trabajo pone en duda la necesidad de estructuras fijas de empleos u ocupaciones, y delimita el espacio de las competencias como una dimensión de demostración de habilidades, de su puesta en acto en diferentes situaciones, que no involucran un puesto en sí, sino problemas o temas a resolver. El trabajador es seleccionado por su ductilidad y supuesta adaptación a diferentes situaciones. La contradicción es que muchas veces o en su mayoría los seleccionados son asignados a plantas o unidades productivas de organización convencional. La flexibilidad radica en la duración de los contratos, los turnos de trabajo y la definición de los salarios y no en la organización y contenidos de los puestos. La debilidad sindical les ha permitido a los empleadores una mayor presencia y control sobre la selección, ubicación y salarización de sus empleados.

#### **4- Jaque a los saberes**

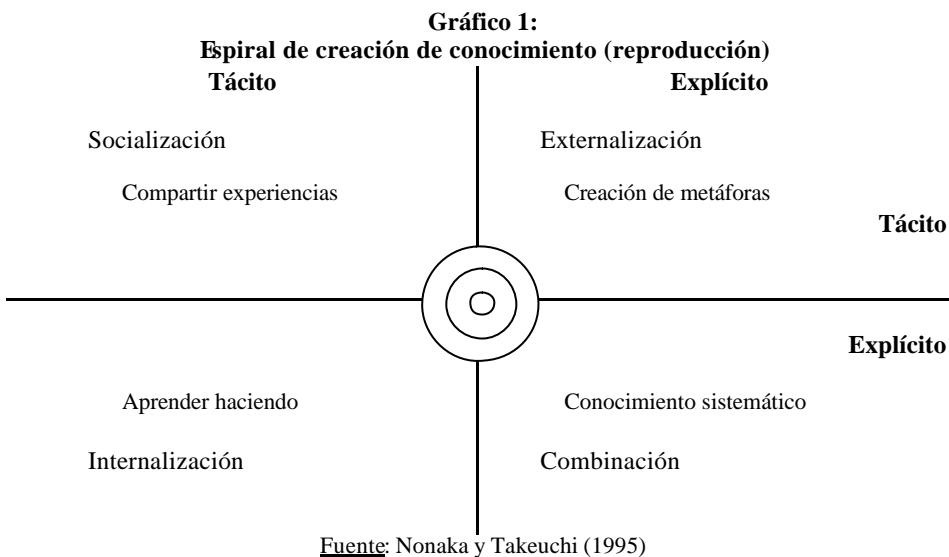
En un contexto de profundización del individualismo, el conocimiento pierde su lugar en el desarrollo de los sistemas de enseñanza aprendizaje y de las instituciones educativas. El sistema educativo y las instituciones están jaqueadas por las críticas desvalorizantes que conlleva un repliegue del papel del propio conocimiento, del acervo científico, del acervo tecnológico, del papel clave de las instituciones educativas como transmisoras del saber.

La apología de las situaciones laborales concretas, las ocupaciones y su necesidad de competencias tiene el objetivo de permitir y facilitar a los empleadores rápidas selecciones de mano de obra. En términos de saberes, siguiendo nuevos planteos de la gestión del conocimiento en relación con los procesos de conversión del conocimiento de los sujetos, cabe destacar los planteos de Nonaka y Takeuchi (1995).

A partir de este desarrollo se inicia una concepción que distingue entre conocimientos tácitos y codificados y coloca en la dinámica que se establece entre ellos un factor fundamental del desarrollo y la circulación de conocimientos y aprendizaje en las organizaciones. El conocimiento tácito es conocimiento personal, difícil de formalizar y comunicar a otros. El conocimiento explícito es conocimiento formal, formalmente más fácil de transmitir entre individuos y grupos.

La creación de conocimiento se logra a través del descubrimiento de la relación sinérgica entre conocimiento tácito y explícito en la organización, mediante el diseño de procesos sociales que convierten el conocimiento tácito en conocimiento explícito (Chun Wei Choo, 1999 citado por Novick, 2002). Por lo tanto, es necesario que las organizaciones lleguen a especializarse en la conversión de conocimiento tácito, personal, en conocimiento que puede impulsar la innovación y el desarrollo de nuevos productos.

De acuerdo a Nonaka y Takeuchi (1995) hay cuatro modos de conversión del conocimiento. De conocimiento tácito a tácito (socialización); de conocimiento tácito a explícito (exteriorización); de conocimiento explícito a explícito (combinación); de conocimiento explícito a tácito a través de la interiorización. Son procesos que se realimentan recíprocamente en una espiral continua de creación de conocimientos de la organización (Ver gráfico 1).



En ese contexto, la adopción de la noción de competencia rescata los procesos de socialización y exteriorización pero deja de lado las condiciones en que se realiza la construcción de saberes vinculados con los procesos de combinación e interiorización.

En el mundo del trabajo, los trabajadores actuales y los futuros disponen de conocimientos tácitos y explícitos, precisamente las competencias hacen eje en los últimos en la medida que son identificables y transmisibles en individuos y grupos. Al considerar como dado el conocimiento tácito no existe preocupación sobre los procesos previos de adquisición y desarrollo del conocimiento tácito, que se realizan en el sistema educativo y en programas de formación para el trabajo.

En un proceso de trabajo específico se ponen en juego saberes estrictos que, si bien pueden ser medidos a través de pruebas y demostración de competencias, se logran en el pasaje por el sistema educativo y la participación en el mundo del trabajo. Estos constituyen las únicas garantías para la apropiación de saberes, tanto de “saber hacer” como de “saber ser”, para finalmente mostrarlo en situaciones de trabajo.

Si sólo se presta atención a las certificaciones concretas y de puesta en valor, se descuida el contexto de construcción de los saberes necesarios para los procesos de trabajo y sobre todo el desarrollo formativo de los individuos en un proyecto de vida.

El cuadro que sigue simplifica la situación pero permite poner en evidencia las dimensiones en juego.

**Cuadro 8**

De donde vienen y quienes son los trabajadores	Mercado de trabajo	Saberes o conocimientos
Características personales <ul style="list-style-type: none"><li>- origen social</li><li>- capital social</li></ul>		Tácitos Saberres personales Saberres potenciales
Sistema educativo <ul style="list-style-type: none"><li>- escuela de origen</li><li>- certificado</li></ul>	Trayectorias educativas y de formación	
Formación para el trabajo	Trayectorias laborales	Explícitos Evaluación y certificación de competencias
Evaluación de problemas y necesidades <ul style="list-style-type: none"><li>- grupos desfavorecidos</li><li>- grupos de desocupados</li><li>- recuperación de la educación formal / calidad de los saberes</li></ul>		

En Argentina desarrollar el ámbito de la evaluación y certificación de competencias significaría dejar de lado dimensiones claves como las referidas al sistema educativo, a los programas de formación para el trabajo que involucran una serie de problemas y necesidades. Por otra parte, dado los contextos de crisis se requiere ampliar y reavivar los programas de reestructuración productiva en vía de una mayor generación de empleo, a la vez que diversificar medidas de política de empleo y formación.

Si sólo valoramos las puestas en acto y la demostración se beneficiará al sector empresario con una más adecuada selección de sujetos, pero en el mediano plazo el país no contará con un adecuado potencial de recursos humanos educados al nivel de los países centrales. Por ello, el esfuerzo de Argentina debe seguir siendo la mejora del sistema educativo y una modernización y ampliación de programas de formación para el trabajo que garanticen el mayor nivel de conocimientos científicos y tecnológicos.

El jaque a los saberes deviene de sostener a la “empleabilidad” como un problema adjudicado a los sujetos trabajadores, que se resolverá por la expansión de los sistemas de certificación y de competencias. Allí reside el error que pone en jaque u debilita la única alternativa de formación de los trabajadores: un riguroso desarrollo de la educación y la formación profesional, que resguarde la mayor calidad y el acceso igualitario al conocimiento científico y tecnológico.

En nuestro país han comenzando a operar unidades de certificación que funcionan en forma paralela en distintas áreas (Educación, Trabajo), con distintos niveles de ingerencia (nacional y provincial) y convocando simultáneamente a los mismos actores de la producción y el trabajo (sindicatos y empresarios). Mientras tanto siguen sin resolverse problemas ligados a la mejora del sistema educativo y la modernización y ampliación de la formación para el trabajo, a la par que se mantienen las deudas educativas con la población joven y adulta ligadas a sus garantías de acceso, permanencia y apropiación de saberes.

El Estado debe lograr definir políticas de superación de la exclusión social, la ampliación del empleo en el marco de un desarrollo sostenido del crecimiento productivo y la expansión de la ciencia y la tecnología. Por cierto se requerirá de:

- la expansión de la educación secundaria y técnica del mayor nivel;
- el diseño de programas de educación y formación para el trabajo acordes a la expansión productiva
- programas de recuperación educativa de jóvenes y adultos trabajadores.

Se trata de políticas prioritarias que deben anteponerse a la certificación de competencias. Si se pretende superar procesos de exclusión y diferenciación social y educativa de los trabajadores, deberían promoverse los avances de instancias de reconocimiento de saberes. El país requiere aún recrear un crecimiento sostenido y regulado por un Estado que intervenga en la mediación de los procesos sociales.

## Bibliografía

Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo (2006) En Revista Anales de la educación común, nº 5, Tercer siglo, año 2, diciembre. Buenos Aires.

Bouder, A.; Coutrot, L.; Kirsch, É.; Kirsch, J.; Paddeu, J.; Savoyant, A.; Sulzer, E. (2002) Certificación y legibilidad de la competencia. Boletín N° 152. CINTERFOR: 2002. Montevideo.

CINTERFOR Observatorio de experiencias de competencia laboral en la región. CINTERFOR. Montevideo. Materiales varios publicados en el página web.

Irigoin, M.; Vargas, F. (2002) Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. Boletín N° 152. Cinterfor. Montevideo: Cinterfor,

Mertens, L. (1996) Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Herramientas para la transformación N° 2. CINTERFOR.

Nonaka y Takeuchi (1995): The knowledge creating company: how japannes companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press.

Novick, M. (2002) Aprendizaje y conocimiento como ejes de la competitividad capacitación e innovación en dos tramas productivas de la industria manufacturera argentina. Documento de Trabajo. LITTEC. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.

Programa de calidad del empleo y formación. Documentos Varios. Página web del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Riquelme, G. C. (2006) “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”. En Anales de la educación común, nº 5, Tercer siglo, año 2, diciembre. Buenos Aires.

Riquelme, G. C. (1996) “La educación para el mundo del trabajo. El mandato de las competencias o la construcción conflictiva de las calificaciones”. En Camilloni, A., Riquelme, G.C. y Barco de Surghí, S. (1996) Debates pendientes por la Ley Federal de Educación. Novedades educativas. Buenos Aires.

Riquelme, G.C (1992) "Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones ocupacionales". En Gallart, M. A (Comp.) (1992) Educación y trabajo desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. Volumen I. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP. CINTERFOR. Uruguay.

Schkolnik, M (2002), Chilean Economic Report, Ponencia preparada para el Forum Human Resources Development, Chiba, Japón, 2002.

Vargas, F. Cuatro afirmaciones en torno a la certificación - Todas falsas- Boletín N° 153. Cinterfor. Montevideo. 2002.

Tanguy, L. (2001) "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En Neffa, J. C. y De la Garza, E. (Comp.) (2001) El trabajo del futuro. El futuro del trabajo. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. CLACSOAsdi. Buenos Aires.