

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo
Segundo Cuatrimestre de 2018.

Calificaciones, formación profesional y competencias

Profesores: Eduardo Rojas
Pablo Granovsky

La conciencia obrera no es el reconocimiento de una situación social, es decir del lugar ocupado por el actor en el sistema social y de sus expectativas de vida; no es conciencia de integración o de exclusión, de centralidad o de marginalidad, sino de relaciones sociales, de una correspondencia bien o mal establecida entre el aporte hecho a la sociedad y la gratificación recibida de ella (...) no establece un balance individual de las contribuciones y de las retribuciones y no busca, por lo demás, un equilibrio entre un nivel profesional y un nivel económico; ella se organiza en torno de la reivindicación por el trabajador de aquello que considera como su “derecho” de conocerse a sí mismo y de ser reconocido como trabajador en una sociedad fundada en el trabajo. La conciencia obrera es voluntad de libertad y de lucha contra la alienación, contra la opacidad de una sociedad olvidadiza de aquello que la constituye.

Alain Touraine, *La conscience ouvrière*, 1966.

Este seminario trata sobre el saber y la calificación laboral, en los contextos de la sociedad y la economía dominantes hacia fines del siglo XX, desde una específica óptica: la de la configuración y conformación del saber en el lugar de trabajo. Reconoce, entonces, como “espíritu” el que despertó de los primeros estudios de la “conciencia y la cultura obrera” hace cincuenta años. Estudios sociológicos de un saber y voluntad práctica contra la alienación de una sociedad que, en su enigma, olvida los valores que la constituyen -como dice Touraine en el epígrafe. Es, en ese sentido, un seminario estrictamente teórico o, si se quiere, metodológico. Más que definir y ejemplificar los discursos científicos, técnicos y prácticos, que examina, propone puntos de vista, conceptos y marcos de reflexión y evaluación adecuados al análisis del saber obrero, de la calificación y la competencia laboral en los procesos de producción que signan al capitalismo de nuestro tiempo. De lo que se trata, en suma, es de suscitar una reflexión epistémica orientada a la investigación sobre el valor del trabajo humano directo, que es su materia de estudio.

Por su carácter sociológico referido al trabajo humano directo, al seminario lo excede el tratamiento explícito de los temas del “empleo” y de las calificaciones laborales como indicador de “pertinencia” o precio en el mercado laboral. Oscilando entre el análisis del trabajo y el análisis del empleo se establecerá, en consecuencia, una distinción metodológica y analítica a tener en cuenta sistemáticamente.

UNIDAD I: CONTEXTO HISTÓRICO: LOS CAMBIOS EN LA EMPRESA, PROFESIONALIDAD Y SABER OBRERO

Mi argumento versará sobre una fundamental pero, a menudo, olvidada visión de la teoría social: que el éxito centrado en el interés personal y el comportamiento utilitario en contextos de mercado requieren la existencia de recursos colectivos, valores comunes y expectativas compartidas que los individuos y la acción racional no pueden generar normalmente (...) Es por esto que algunos recursos son, en aspectos significativos, “bienes colectivos” que no pueden ser objeto de apropiación privada.

Wolfgang Streeck: “Skills and the Limits of Neo-Liberalism: The Enterprise of the Future as a Place of Learning”, 1989.

Este bloque temático trata sobre los primeros abordajes con que la ciencia social, en particular la sociología, empezó a ocuparse de los temas del saber obrero, saber del trabajo y calificación en los años sesenta, cuando el sistema capitalista entraba en una fase acelerada de desarrollo industrial y, luego, “postindustrial”. El bloque relaciona las preguntas y el modo de análisis del saber en el trabajo con algunas de las transformaciones más evidentes de los procesos y la organización del trabajo en la segunda mitad del siglo XX, en un país que, como la Argentina, tiene planteada y (siempre) pendiente la “cuestión del desarrollo”.

El tratamiento del tema se hará en dos reuniones: una dedicada a los orígenes de la temática, a mediados del siglo XX, sociología que estudia el saber del trabajo. Otra, dedicada al que puede considerarse como el enfoque fundamental de esa sociología: la teoría del saber en la experiencia, la formación de calificaciones para el trabajo como un proceso colectivo e interactivo de desarrollo del saber. Examinar el saber en la experiencia productiva requiere, por ejemplo, el ejercicio de valorar la *precisión* de todo aquello que aparece como de buen gusto y apreciar el *rigor* de toda manifestación de fineza en la inteligencia humana. En el desarrollo de las calificaciones y del valor de uso del trabajo se inscribe una *memoria* individual y colectiva de decisiones, cooperaciones e imaginaciones, vividas y experimentadas por el trabajador.

1.1. Los orígenes de la sociología del saber obrero y la calificación industrial en la segunda mitad del siglo XX.

La condición obrera, sociología de las actitudes en el trabajo y de los desacuerdos en torno a lo que es la condición obrera. La sociología y los cambios de la disposición del obrero hacia su trabajo, el desplazamiento del enfoque de la problemática desde una idea de naturaleza humana a otra del actor y el sistema de acción, dimensiones de satisfacción, adaptación/integración y libertad. La calificación del trabajador como doble valorización: creatividad y control, evolución técnica y saber obrero, actitudes en el trabajo y representación de la sociedad. La conciencia obrera en Touraine tiene una indiscutible marca sociológica (no psicológica), ella es un efecto societal de saber, de allí su tratamiento como experiencia de saber.

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

La crisis fordista: desapego del trabajo, economía de la actitud del trabajador vs sociología de la ruptura del trabajador con el sistema social. La relación con el trabajo, ambivalencia individual y homogeneidad social. El fordismo, una exacerbación de la ambivalencia. Sociedad de consumo y necesidad creciente de trabajo, tanto financiera como social.

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

Cambio en el sistema capitalista y subjetividad obrera, control y liberación de las fuerzas productivas del saber obrero, procesamiento de información versus creación organizacional de saber. La dificultad del sistema educativo frente al aprendizaje por experiencia, la crisis del orden unidimensional del saber: saber científico, saber técnico, saber práctico. La competencia obrera como experiencia de cultura tecnológica.

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

Lo real del trabajo como concepto de experiencia, el saber como actividad coordinada útil, imaginación, innovación e invención. La inteligencia de la práctica o “inteligencia astuta”. La experiencia de la astucia, familiarización, puesta en resonancia, “mimetismo” y sensibilidad intencional en el trabajo. La visibilidad y el problema de la confianza, la intersubjetividad del saber y las formas del juicio sobre el trabajo. Factor humano, calificación, arbitraje y cooperación, el factor humano y el espacio de discusión en el proceso productivo.

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

1.2. Teoría de la experiencia, innovación y creación de saber en comunidad: modo privilegiado de la formación de calificaciones del trabajo.

El concepto pragmatista de vida equivale al de experiencia (en el trabajo). La educación como medio de continuidad de la sociedad por y en la transmisión y la comunicación. La comunicación implica una modificación intersubjetiva de disposiciones para la acción. En ella se juega, por ejemplo, la relación entre enseñanza, aprendizaje sistemático y experiencia común. En función de dicha relación, los fines generales de la educación son sometidos a juicio de aplicabilidad, según indicadores de: naturaleza de los fines, eficacia social y cultivo de la persona. En este abordaje se entiende la educación como ampliación de horizonte de sentido en la acción y la significación. El pensamiento y el saber son, así, una mediación entre el hacer y sus consecuencias. El valor y la validez del conocimiento son subordinados a un juicio sobre sus efectos transformativos en el mundo y su capacidad orientadora de acción. La perspectiva pragmatista disuelve la oposición clásica entre razón y experiencia y postula una concepción práctica de experiencia y una razón entendida como actividad de significación en el espacio público. La sociología pragmatista es la sociología clave para todo intento de comprensión de la construcción de saber en ámbitos productivos.

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

La formación entendida como reconstrucción sistemática de experiencia, como creación colectiva de saber, puede ser abordada a partir del concepto vigotskyano de *zona de desarrollo próximo*. En tal caso, la mediación entre la experiencia productiva y de trabajo, por una parte, y el conocimiento científico técnico, por la otra, configuran lo que se ha designado *zona de innovación* y, más allá, base de desarrollo de una tecnología. Esta experiencia compleja de saber de trabajo podría pensarse desde la teoría social moderna a partir de categorías como *mundo de la vida* (Habermas), *claro* (Heidegger) y *habitus* (Bourdieu). Asimismo, la figura clave que se presenta para pensar el saber colectivo en una comunidad de prácticas, es la del *interlocutor significativo* (Roelens), en tanto mediador social del proceso de aprendizaje, que interviene en tres momentos constitutivos: la búsqueda, la obra y la prueba.

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

La problemática del aprendizaje en el trabajo interroga los modos de renovación de currículas y la eficacia de la acción educativa. La valencia educativa o deseducativa (J. Dewey) del proceso de transmisión en la enseñanza da lugar a consolidaciones o transformaciones de los modelos de pensar, saber y conocer. La experiencia cognoscitiva es análoga, en cuanto a valor, para el sentido común y para los conocimientos estructurados. Por lo contrario, sentido común y ciencia difieren en sus modulaciones técnicas de la organización del saber. El concepto de *transacción* (J. Dewey) es determinante para analizar dichas mediaciones continuas entre sujeto y experiencia, o entre subjetividad y objetividad. Idea práctica de *transacción* del saber que en otros pasajes trataremos como *traducción* (W. Benjamin). El concepto de aprendizaje que se corresponde con estas tesis, aprendizaje por descubrimiento, contempla la intuición como procedimiento heurístico privilegiado (J. Bruner) y como primera forma genética de conocimiento. En esta perspectiva se valoriza el carácter situacional del aprendizaje, así como su anclaje constructivo, lingüístico y operatorio con la identidad cultural y social de los actores intervinientes.

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

Dewey plantea que el problema práctico primordial del cual son parte y al cual están sujetos los seres humanos es la comprensión del estado y del curso de la vida como *cuero de transacciones*. Sistema de transacciones que se puede entender como trabajo cooperativo de los sujetos entre sí y de estos con el mundo objetivo, o de los sujetos y la experiencia. Las dificultades que los hombres encuentran en su vida, afirma el autor, pueden sortearse más fácilmente si se tienen en cuenta las preocupaciones, advertencias y temáticas que son relevantes para el sentido común. Éstas, al igual que las preocupaciones científicas, deben ser pensadas en términos de *transacción/traducción* de valor saber entre dos situaciones de significado diverso. De este modo, el proceso de la vida puede ser entendido como *conjunto de transacciones*, donde los asuntos prácticos –esto es, lo hecho y lo que se hará– no pueden distinguirse de los rasgos intelectuales y/o emocionales, ni actuar prescindiendo de estos.

Dewey John: “Common sense and science”, En Dewey John y Bentley Arthur: *Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston, 1949. (ficha)

El proceso de aprendizaje colectivo, comprendido a partir de la participación en una *comunidad de prácticas*, plantea un recorrido desde una participación periférica considerada legítima al desarrollo de un proceso intersubjetivo de construcción de entendimiento, que supone mayor compromiso y complejidad tanto en referencia a las estructuras de poder como a las de circulación de saberes y conocimientos. En este sentido, esta *periferiabilidad* y sus niveles de legitimidad son estructurantes del proceso de aprendizaje a través de un conjunto de mediaciones, en un vínculo complejo entre actividad práctico-política y productiva y mundo de la vida social (comunidad). Elementos claves que configuran el proceso formativo.

Lave Jean y Wenger Etienne: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York, 1991.

UNIDAD II: POLÍTICA DE FORMACIÓN Y RECONVERSIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO: CALIFICACIONES Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Desde luego los futuros analistas simbólicos aprenden a leer, a escribir y a hacer cálculos, pero estas habilidades básicas se desarrollan y enfocan de una manera particular. A menudo deben acumular una gran cantidad de datos en sus estudios, pero esos datos no son fundamentales para su educación; Tendrán que vivir una vida de adultos en un mundo en el cual la mayor parte de los hechos aprendidos hace años (incluso los datos históricos) habrán cambiado o habrán sido reinterpretados (...) Pero lo más importante es que estos afortunados jóvenes aprenden cómo conceptualizar problemas y soluciones. Por eso la educación formal de un analista simbólico incipiente requiere el perfeccionamiento en cuatro habilidades básicas: abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y colaboración.

Robert Reich, *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*, 1991.

La segunda unidad temática del curso relaciona los cambios de la organización económica y del proceso de trabajo con las conformaciones de saberes y aprendizajes que caracterizan la experiencia del capitalismo “postfordista” de la segunda mitad del siglo XX. La globalización de la economía neoclásica como determinación dominante del análisis económico y organizacional no oculta sino sólo disimula las especificidades nacionales, en definitiva culturales y -por ello- políticas, que adquieren las trayectorias de la productividad, el valor agregado y el saber productivo. La época fordista madura del capital realza, entonces, al menos para los procesos “genuinos” de generación de saber del trabajo y de calificación profesional, el carácter determinante del grupo y el colectivo de producción de bienes y servicios. Por ese motivo, una ciencia social del trabajo calificado exigirá una sociología que se ocupe satisfactoriamente de la información, la comunicación, el poder y la institucionalización, en diversos niveles, de las interacciones y de sus calidades en términos de profesionalidad. Dicho en otros términos, la expertise requerida para el trabajo se dará la figura del analista simbólico, entre pensador sistemático y aplicador riguroso de que habla Reich.

Con la mirada puesta en esa sociología comunicacional, la segunda unidad del curso se subdividirá en dos clases. Una primera, dedicada a precisar las relaciones entre los cambios productivos en la empresa y las dimensiones culturales, políticas y económicas de contexto o de comunidad que circunscriben y dan su carácter a la creación organizacional de saber. La segunda clase se dirigirá a reconocer ciertas dimensiones del trabajo y de las tareas con que se realiza que implican un giro conceptual y técnico, institucional y práctico, en la llamada formación profesional. El paso de ésta desde una pedagogía científica y tecnológicamente asegurada a una sociología cuyos indicadores de logro son más bien prácticos y de raíz en la cultura productiva.

2.1. Cambios en la organización del trabajo, calificación y creación organizacional de saber

La difusión universal de la relación salarial en el capitalismo maduro crea condiciones sociales que no son reductible a la pura norma salarial. Ese efecto del régimen del salario es designado por los autores *coherencia societal*, categoría analítica que aplicada al trabajo refiere a espacios de profesionalidad y espacios de acción colectiva en los cuales puede relevarse sistemáticamente la construcción de saberes, calificaciones, movilidades educativas y profesionales, regulaciones de poder y de regulación del conflicto industrial. Para la ciencia social del trabajo, que así resulta, es indispensable discutir sobre el “campo del valor” con la economía neoclásica y del capital humano, como con la economía política al modo Marx. Tematizar así no sólo las dimensiones organizacionales del saber y la calificación del trabajo, sino las de espacio y determinación cultural en sentido estricto.

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

Los cambios en las organizaciones modernas enfrentan a las ciencias sociales con la subjetividad obrera. Esto genera interrogantes sobre como pensar la acción social en el marco de la organización empresarial moderna. Para ello, la distinción entre la acción orientada al éxito (estratégica e instrumental) y la acción orientada al entendimiento, puede facilitar la comprensión de los tipos de racionalidades presentes en la empresa capitalista moderna y, de este modo, contribuir a una eficaz distinción sociológica sobre el saber comprometido en el trabajo productivo. Entonces, la discusión girará en torno a la pertinencia del enfoque de la acción comunicativa, como herramienta conceptual y metodológica, para abordar los contextos organizacionales y empresariales. Para ello, resultará significativo establecer con precisión el *concepto de comunidad* (Tönnies, Weber y Habermas), relacionando dicho concepto a la dinámica cognitiva y al entendimiento.

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

El vínculo entre un nuevo paradigma productivo y el sistema educativo. Las competencias educativas necesarias para incorporarse al mercado de trabajo y las transformaciones en la construcción de las mismas llevaron a discriminar tres nuevos procesos: potenciar la participación laboral y social de los marginados del mercado del trabajo; construir competencias para el desempeño laboral y en la participación ciudadana; incidir en la

aproximación creciente entre competencias demandadas por el sector empresarial y aquellas demandadas por los movimientos sociales. El éxito en esos procesos de formación por competencias no puede prescindir del debate sobre los efectos excluyentes o integradores de las transformaciones de la organización del trabajo, del progreso tecnológico, y la educación escolar.

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

La producción de saber y el aprendizaje dependen de la experiencia realizada en el proceso organizacional de la empresa. Los cambios en la organización productiva, en la innovación, en el conocimiento y respecto de la valorización del saber práctico conducen a interrogar cuatro estilos metodológicos de *creación organizacional de saber*: el uso de la imaginación y de los símbolos (la *metáfora* y la *analogía*); la transformación del saber personal al organizacional (conversión de saber, economía neoclásica); la confusión y la reiteración como modos de innovar en el saber (la *ambigüedad* y *redundancia* semánticas); las modulaciones prácticas y accionales, no técnicas, de generar conocimiento sobre el saber y la información (Nonaka y Takeuchi). Las condiciones organizacionales y de posibilidad de lo se ha llamado “*espiral de creación de saber*” dependen del *saber base*, entendido como juego entre jerarquías disciplinales, grupos de trabajo y la cultura tecnológica de la corporación.

Rojas Eduardo: “La “creación organizacional del saber”: la experiencia japonesa en la primacía del saber práctico en la innovación y el aprendizaje”, En Rojas E., *op. cit.*, 1999, pp. 107-124.

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

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

2.2. La calificación como formación que ya no es pedagógica sino sociológica, formación y cultura (productiva).

El autor plantea la polisemia de los conceptos de trabajo, cualificación y competencia, así como las deficiencias de la economía y de la sociología para aportar definiciones convincentes del *saber* y *saber-hacer* con que se suele integrar tales conceptos. A pesar de las transformaciones del aparato productivo, es pertinente retomar los análisis clásicos del trabajo en perspectiva con los enfoques de la economía y la tecnología dominantes a fines de siglo. Actualizar los modos de analizar la situación de trabajo y de conceptualizarla. Los temas serán cualificación del trabajo y cualificación de la persona en el trabajo, situación de trabajo, sistema técnico de trabajo, fundamentos de la profesionalidad: polivalencia, multivalencia, descentralización. Habrá que tematizar, en suma, saber, saber-hacer, saber-estar, saber-vivir; revalorización del oficio e identidad social, enfoque universalista y relativista de la cualificación, criterios de conmensurabilidad del saber-hacer.

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

Desplazamientos de los saberes y nuevos requerimientos de calificación; intelectualización del saber obrero y valoración del acervo de saber del mundo de la vida, calificación intelectual (Koike e Inoki), operaciones rutinarias e inusuales: tratar con cambios, *problem solving*. Conocimiento indefinible y calificación. Procesos de aprendizaje en la empresa, sistema y mundo de la vida: inteligencia astuta y relaciones intersubjetivas. Distinción saber práctico y saber técnico. Calificaciones como conflicto y espacio social. La eficacia proceso de adquisición de calificaciones será fundada en relaciones intersubjetivas. En resumen, el texto trata del estado de la cuestión de la formación y hace algunas propuestas de marco conceptual.

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

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

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

UNIDAD III: PASO DE LA CALIFICACIÓN A LA COMPETENCIA LABORAL: DE LA ECONOMÍA EN EL PUESTO DE TRABAJO A LA SOCIOLOGÍA DEL DESEMPEÑO EN EL TRABAJO.

[La tarea del sabio consiste, como la del artesano en] elaborar, de una manera sólida, útil y única, la materia prima de la experiencia.

Walter Benjamin, *El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nikolai Leskov*, 1936.

Esta unidad trata más específicamente de las transformaciones en la experiencia del trabajo y de los saberes y calificaciones que le dan valor. Pretende así identificar rasgos básicos de los procesos en los cuales surgió la demanda de actualizar la idea de calificación y formación profesional en el sentido de lo que se denominó “competencia laboral”. El seminario revisa la teoría de las competencias. Los criterios teóricos, conceptos y modos de aplicación para la elaboración de nuevas normas analíticas, estándares de realización y pautas de evaluación de los saberes necesarios a la realización de un trabajo en la empresa y, en general, en la organización de la economía. Hemos codificado el trayecto que lleva desde la noción de calificación al de competencia laboral como un paso desde una “economía del puesto de trabajo” (F. W. Taylor) a una “sociología del desempeño en el trabajo”, sociología de la memoria, la experiencia y la actividad que configuran o estructuran valor, poder y saber en toda actividad productiva (Dewey, Meghnagi).

La primera clase de la Unidad III se ocupará del campo global, socio-técnico y productivo de la inscripción de la competencia laboral como tema de las ciencias sociales. De este modo, tematizará teorizaciones particularmente complejas de conceptos y tesis sobre vínculos tanto del aprendizaje y la formación en la experiencia como de sus criterios de distinción (legitimación). La segunda clase abordará desde una *sociología comprensiva* de las competencias los déficit o debilidades de las perspectivas holistas y funcionalistas

3.1. Contexto global, socio-técnico y productivo, de surgimiento de la noción de competencia laboral.

Los cambios tecno-políticos en el campo empresario y organizacional potencian el desarrollo de la noción de competencias asociada a la legitimidad de concebir los procesos productivos y de trabajo humano directo como ámbitos de aprendizaje y formación. Esto permite, también, ampliar la discusión a la distinción entre formación básica y formación profesional y las especificidades del objeto de estudio en cada caso. El ejemplo del debate alemán y la crisis del sistema dual, o el debate francés entre especialidad o transversalidad de las competencias, así como las dificultades actuales para la construcción de nuevos referenciales de oficios, son ejemplos de ésta discusión.

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

La noción de competencia y el sistema educativo, los problemas de relevancia de la formación técnica y la noción de desempeño como interés central de la educación. Las condiciones centrales para delimitar la relevancia del saber en el desempeño de la tarea en

el trabajo: originalidad de la situación, concepto de totalidad y de conjunto, autonomía de los individuos respecto del aprendizaje, apertura de la noción de competencia a la cuestión del desarrollo.

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

Los efectos del cambio tecnológico sobre la estructura y los puestos de trabajo, la incidencia de las nuevas tecnologías en los saberes y calificaciones, requisitos exigidos a los técnicos y trabajadores calificados, saberes manuales, cognitivos y teóricos. Implicaciones de los cambios tecnológicos informacionales de primera generación en la formación y la educación, en el perfil de saberes y calificaciones esperados y en los sistemas de prestación de la formación profesional.

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

La noción de competencia y los problemas que tiene considerar su desempeño como un conjunto de prestaciones explícitas en situación de productividad. En ese campo de análisis encuentra la investigación en educación sus dificultades y desafíos principales, por ejemplo, el de determinar en el proceso de trabajo analizado los “comportamientos” específicos terminales que podrían definir “desempeño” o “performance”. Se trata de discutibles formas de “operacionalizar” indicaciones simbólicas sin entrar en el terreno de la investigación psicológica. Una de las ventajas que puede alegar una sociología de las competencias profesionales es que pone límites a la psicologización del saber y del valor agregado del trabajo. Profesionalizarse podrá ser así un aprendizaje al modo del artesano, un tipo de entendimiento en la práctica difícil de instrumentalizar eficazmente. La memoria juega allí una función organizativa, individual, colectiva y generalizable. La validez de las competencias será fruto de un proceso constructivo, una transacción lingüísticamente realizada entre experiencia y conocimiento contextualizado.

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

3.2. La crítica al diseño de procesos de saber por competencias, ambigüedades de enfoque normativo y de rol del actor social.

La competencia como proceso, rendimiento y desempeño en situación de trabajo. Aprendizaje y aplicación de competencias (síntesis, uso productivo, colectivo y comunicativo). Límites de la traducción de conceptos en operaciones observables. Relación entre *know how* y *know why*: aspectos contextuales de la experiencia laboral favorecen, de manera idiosincrásica, una *sociología comprensiva* de las competencias: saber colectivo, construcción de poder comunicativamente generado, proceso de trabajo y desempeño. En la competencia laboral se distinguen una dimensión cognitivista al modo tradicional y otra constructivista. Formulación de estándares de certificación profesional propios: modelo profesional y modelo “componentes de calificación”. Los conflictos críticos en torno a la

definición de certificaciones profesionales dan cuenta de su dependencia de específicos y cognoscibles efectos de poder. Crítica del análisis funcional y holístico de la competencia.

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

En el contexto organizacional en las sociedades postindustriales, a partir de la crisis de la organización científica del trabajo de corte taylorista, la noción de competencia laboral alude directamente a ciertos cambios en el mundo del trabajo y del individuo inducidos por la “nueva economía”. Las competencias laborales pueden relacionarse, entonces, con un concepto de trabajo y de saber como *intersubjetividad*, en un intento de reinstitucionalización de las relaciones laborales y productivas, y en un proceso de búsqueda de nuevos referenciales de oficio para la negociación social. La búsqueda de estos nuevos marcos de institucionalidad, agregan *complejidad* a la discusión competencias vs. calificaciones, distinguiendo saber, saber hacer y saber ser en la conformación de estos nuevos referenciales del oficio y la profesionalidad.

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

UNIDAD IV: METODOLOGÍAS Y POLÍTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS, INDICACIONES PRÁCTICAS Y ENFOQUES SOCIOLÓGICOS DE EVALUACIÓN.

El lápiz y la goma de borrar son más útiles al pensamiento que un equipo de ayudantes. Quienes no deseen entregarse de lleno al individualismo de la producción espiritual ni lanzarse de cabeza al colectivismo de la sustituibilidad igualitaria y despectiva del hombre, están obligados a un trabajo en común libre y solidario bajo una común responsabilidad. Todo lo demás será complicar el espíritu con las formas del comercio y, finalmente, con sus intereses.

Theodor W. Adorno: *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*, Obra completa, 4, 2004.

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

4.1. Definiciones operativas de un sistema de calificación por competencias, normas, aprendizajes y modos de evaluación.

Las políticas de formación, frente a mercados de trabajo heterogéneos, requieren nuevos instrumentos que vuelvan más sofisticados los modos diversos de intervención. El marco nacional de cualificaciones es una de estas herramientas. El mismo puede potenciar la identificación de roles profesionales considerados críticos en materia de formación y calificación, colaborando en su normalización, formación y certificación de sus competencias laborales, permitiendo evaluar el impacto de las acciones en materia del eje educación-trabajo. En el caso argentino la certificación de competencias presenta características propias, tanto en sus aspectos procedimentales y metodológicos, como en el entramado de actores que participan de los dispositivos institucionales, sus significados y características. En este sentido, el aprendizaje permanente se manifiesta en la diversidad de dispositivos de formación y certificación en América Latina y de arreglos institucionales variados entre actores específicos, el dato que permite innovar en este campo es de carácter sociológico: la integración de experiencias regionales y localizadas.

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

La emergencia del concepto de competencia laboral estuvo acompañada del desarrollo de un conjunto de metodologías como el análisis funcional, que contribuyen a la detección de funciones en los procesos de trabajo y al registro de los desempeños en la actividad para la construcción de estándares laborales que permitan el desarrollo de políticas de formación y calificación. Estos estándares presentan distintos tipos y características e incluyen criterios de realización, signos de evidencia, así como la definición de grados de autonomía y responsabilidad del trabajador en el proceso de trabajo. La expresión de este registro define la norma y sus componentes (criterios de desempeño, evidencias de producto, de desempeño y de conocimiento), que pueden utilizarse en acciones de formación, evaluación y certificación de competencias.

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

Genéricamente, la tesis de los autores es que la educación basada en competencias permite al sistema educativo llevar a las masas capacidades del tipo que tradicionalmente se reserva para una elite. Pero ello presupone discutir los diferentes conceptos de competencia utilizados habitualmente, sus modos de desarrollo y sus métodos de evaluación. Una primera discusión, entonces, versará sobre el tipo de tareas a que se aplica el concepto, los atributos de allí inferidos y los contextos de aplicación. El punto crítico de un sistema de formación por competencias parece ser el de la evaluación, el del dictamen “es competente”. El punto es que la competencia, como todo saber en acto, no puede ser observada directamente ni admite evidencia manifiesta o juicio absoluto pues está en ella

involucrados, léase fundidos, saberes técnicos y prácticos de un modo que compromete un enfoque científico social y político específico.

Gonczy Andrew, Athanasou James: “Instrumentación de la ecuación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia.” En Argüelles A. *op. cit.*, pp. 265-288.

4.2. Conceptos para el análisis del trabajo por formación de competencias y de calificaciones: la discusión sobre la evaluación y el actor social.

Lo que los autores llaman las bases filosóficas de un concepto integrado de competencia, que en nuestro lenguaje se llamaría una teoría sociológica adecuada al saber eficiente en el trabajo, se configuran según indicadores como los siguientes: la integración de atributos y tareas clave de un trabajo específico; un análisis holista y no reduccionista técnico del desempeño en la tarea; la interpretación de lenguajes, cultura y contextos; la formación de saberes en y de la cultura como clave de una *competencia integrada*; las formas societales, colectivas, de crítica al conductismo, funcionalismo y utopismo.

Hager Paul, Becket David: “Bases filosóficas del concepto integrado de competencia (Australia), En Argüelles A., *op. cit.*, pp. 289-318.

Competencias transferibles. Relación entre método “zona de innovación” y método de identificación de empleos tipo en su dinámica (ETED): competencia, saber en la acción y profesionalidad. El oficio como articulación de variabilidad y tecnicidad. Problemática del reconocimiento profesional y de su método: coherencia entre rol profesional, actividades, y rol interfase. Los problemas teóricos y prácticos de la relación entre el reconocimiento de competencias y los niveles de formación. Relevancia del actor y la institución para un sistema de evaluación de competencias: enfoque constructivista, enfoque referencial y enfoque funcionalista. Evaluación de competencias como sentencia jurídica, como evaluación de procesos colectivos y comunicativos. Validez científica de la evaluación fundada en la reconstrucción de la coherencia de una acción pública plural, el valor científico de un juicio que es un acuerdo político, práctico, público.

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

Los cambios en la segunda mitad del Siglo XX en la relación entre trabajo y saber, potencian el desarrollo de nuevas metodologías de estudio y análisis del trabajo. El método ETED (empleo tipo en su dinámica) y sus características, se inscriben en este contexto. El estudio de la actividad y los saberes, la resignificación del concepto de trabajo y de saber, generan efectos sociales sobre el reconocimiento profesional de la calificación. Metodologías y procedimientos específicos para el estudio del trabajo y las calificaciones, replantean las definiciones de trabajo y actividad en las sociedades contemporáneas. La formación y la certificación a su vez, reformulan la noción del rol profesional, a partir del análisis de la acción en el trabajo y de la calificación asociada.

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

MODALIDAD DE TRABAJO Y DE EVALUACIÓN.

La dinámica de trabajo seguirá los principios de elaboración participativa, colectiva y de lectura e interpretación crítica de textos. Las horas cátedras se distribuirán en dos momentos. Durante la primera parte se realizan exposiciones teóricas sobre los contenidos respectivos del programa y sus entrecruzamientos posibles con problemas abordados por otros/as autores/as tanto de su tiempo como actuales. Se entiende por exposiciones a “hilados de fragmentos” del material bibliográfico a trabajar, los cuales se proyectarán en pantalla con el objetivo de facilitar un tratamiento intensivo y favorecer el intercambio y diálogo con y entre los participantes. Se trata de un modo de exposición que no es concluyente y que evita sistemáticamente juicios de conjunto o “totales”, promoviendo la interrupción dialogada del discurso teórico. La segunda parte se destinará al comentario y trabajo que, sobre los fragmentos, hayan realizado los maestrands en diálogo y discusión con los profesores.

En cuanto a la forma de **evaluación**, en conformidad con las reglamentaciones vigentes:

1. Los participantes deberán cumplimentar una asistencia mínima de 80%
2. La nota final corresponderá a la de la evaluación de una monografía y a la de la realización de comentarios escritos de los fragmentos de textos del programa.

Respecto de la elaboración del trabajo monográfico, se espera que contenga aquellos extractos de textos previamente recortados por el maestrando al realizar su comentario, pero ahora en conexiones nuevas y desplegadas.

Las monografías se entregarán impresas en fuente “times new roman” 12, interlineado sencillo, y de una extensión no menor de 10 páginas y no mayor de 15.