



Mateo Alaluf



Marcelle  
Stroobants



Profesores e investigadores de  
la Universidad Libre de  
Bruselas

# ¿Moviliza la competencia al obrero?

La actividad de investigación se ordena a partir de modelos que permiten su comunicación con las demás actividades. De este modo adquieren forma ciertos interrogantes que canalizan el trabajo de los investigadores y que permiten el encuentro, a veces incluso la confusión, de distintos tipos de actividades, científicas, ideológicas o políticas (Tripiet, 1991:9).

El uso sistemático de un concepto nuevo, que reúna los requisitos para sustituir a los utilizados anteriormente, puede entenderse dentro de esta misma lógica. Ese nuevo concepto orienta investigaciones empíricas, alimenta representaciones y justifica medidas políticas. En nuestro caso, el concepto de competencia, ya rico en ambigüedades, se carga de nuevos significados, despierta la curiosidad, desempeña múltiples funciones y se generaliza en diversos medios. Se está imponiendo tanto en las investigaciones realizadas en los ámbitos del trabajo y de la educación como en los discursos de las partes implicadas, e inspira medidas en materia de empleo y formación.

## La matriz de un análisis

Desde el decenio de 1980, y como empujados por la necesidad, investigadores, empresarios, sindicalistas, profesores y formadores han mostrado un marcado interés por el concepto de competencia.

Al estudiar los significados atribuidos a este concepto, por ejemplo en los coloquios sobre formación y empleo (entre otros, Levesque, Fernandez & Chaput, 1993), sorprende encontrar ingredientes sistemáticos que se asocian para constituir una auténtica matriz de análisis.

¿Por qué hay que promover y explotar competencias sin precedentes? En primer lugar, a causa de las transformaciones del

mercado. Los consumidores son más exigentes; por tanto, los productos deben diversificarse y ser de mejor calidad. En segundo lugar, la competitividad se exagera con la mundialización. Ya no funciona en mercados protegidos, en expansión, sino en mercados estancados, incluso restringidos, y sin embargo cada vez más competitivos. Por último, con la inserción de las nuevas tecnologías en la producción, las herramientas se han transformado hasta tal punto que se han modificado la propia naturaleza del trabajo, que se hace más complejo y diversificado, y el empleo, que es más flexible. De ahí la demanda de nuevas competencias. Competitividad, complejidad y competencia parecen así ir parejas.

El contexto en que se ha lanzado este llamamiento a las competencias es, por supuesto, el de la crisis. Ahora bien, se trata de un contexto caracterizado, al mismo tiempo, por un aumento muy fuerte de la escolarización de los jóvenes, que permite a los empresarios encontrar más "recursos humanos" y más instruidos que nunca. Las empresas pueden, pues, centrar sus estrategias de mano de obra en las competencias de los trabajadores. Por una parte, pueden desarrollar procedimientos de gestión externa del empleo dirigidos a contratar a los jóvenes mejor adaptados a las nuevas circunstancias, en detrimento de los demás, que quedan así excluidos. Tales conductas inducen una precarización del empleo. Por otra parte, pueden recurrir a procedimientos de gestión interna, desarrollando actuaciones prospectivas para anticipar y adaptar las competencias.

Cuando se afirma la necesidad de nuevas competencias, se precisa al mismo tiempo el lugar de adquisición de las mismas. Se trata, preferentemente, de formaciones prácticas que complementan o suplementan la instrucción escolar. Tras reprochar a la enseñanza su inadecuación a las necesidades de las empresas, se defiende como salida a la crisis la formación en alternancia. Tanto las

**“Los inventos terminológicos son numerosos. La formación en la empresa se ha convertido en formación cualificante, la polivalencia en organización cualificante y la cualificación se llama ahora competencia. En el fondo, las investigaciones parecen sufrir de amnesia, incluso de regresión teórica.”**



medidas preconizadas en el marco de las políticas de empleo como las dirigidas a reformar la escuela reservan un lugar importante a la enseñanza en alternancia. La formación profesional, adquirida en la empresa o completada con cursillos de corta duración en centros de formación, se presenta como el ámbito intermedio que permite configurar competencias de la mano de obra adecuadas al proceso de modernización de la producción.

Este llamamiento a las competencias se reduce, finalmente, a una matriz simple de cuatro dimensiones, cuya interpretación sigue siendo, a pesar de todo, discutible:

1) Las condiciones del mercado inducen, desde luego, transformaciones en los procesos de producción, en los productos y en el trabajo. Estos cambios se evocan de forma constante, aunque su naturaleza y alcance no sean directamente identificables.

2) Debido al aumento del nivel de instrucción de los trabajadores, son muchas las competencias disponibles. De forma característica, esta evolución, que condiciona las dos dimensiones siguientes, no se menciona en el llamamiento a las competencias.

3) La importancia de la oferta de trabajo permite a las empresas desarrollar estrategias de gestión de la mano de obra internas y externas centradas en el nivel de competencia. Estas “presiones sobre la competencia” alimentan un panorama en el que contrastan unas empresas en las que todos los recursos humanos se explotan de forma intensiva y un mercado de trabajo en el que son masivamente desperdiciadas.

4) Esta combinación de oportunidades y exigencias se manifiesta en un mayor recurso a la formación profesional en la empresa o a la formación en alternancia como medio para promover unas competencias adecuadas. Se incita a las empresas a participar en la inversión en formación, no sólo mediante disposiciones legales y convencionales, sino también mediante las tensiones del mercado de trabajo. Estas últimas estimulan a los trabajadores a apostar por su formación y, al mismo tiempo, les disuaden de arriesgarse a

abandonar la empresa que ha invertido en su formación.

Desde esta perspectiva, la competencia se define como el uso y la adaptación, por parte de las empresas y en función de sus exigencias, del acervo individual de formación, principalmente escolar. Así, para un trabajador, ser competente significa encontrar su orientación, acceder al empleo, asumir responsabilidades y hacerse un lugar, es decir, ser capaz de responder a las necesidades de la empresa.

En un contexto en que las actividades de trabajo se definen en términos militares (guerra económica, estrategia de empresas, lucha por la conquista de mercados, etc.), la “movilización” de las competencias constituye una operación de supervivencia y reviste un estatuto primordial. Según el caso, se convierte en un desafío para la empresa, para la región, para el país o para Europa y, en consecuencia, en un imperativo de orden superior, atributo de un nuevo civismo.

## Las nuevas exigencias

¿Cuáles son las “nuevas exigencias de las empresas” que han dado lugar a este llamamiento a las competencias? Planteada en estos términos, la pregunta invita a identificar los contenidos de las tareas, para definir después los contenidos de las formaciones exigidas por los puestos. Este ejercicio, en el que se parte de los contenidos del trabajo para definir la cualificación de los trabajadores, no es nuevo.

En la Francia de la posguerra, Jean Monnet planteó ya desde el primer plan francés el problema de los sectores básicos en términos de adecuación del empleo a las necesidades de la reconstrucción. En el segundo plan (1952-1957) se atribuía el bloqueo del crecimiento a la escasez de mano de obra cualificada. En los planes siguientes se procedió a la regulación de los flujos escolares en función de las perspectivas de desarrollo de los distintos sectores de actividad. Se consideraba que los flujos escolares debían corresponder a las previsiones de empleo por sectores, regiones y profesiones. La equiparación



de los flujos de titulados con las proyecciones de empleo debía conducir al equilibrio, garantizando la adecuación entre los puestos ofrecidos y las formaciones recibidas. La OCDE, al desarrollar el concepto de planificación de la educación, desempeñó un papel muy importante en el estímulo de este tipo de trabajos en todos los países industrializados.

Sin embargo, a medida que se fueron imponiendo estos intentos de adecuación de la enseñanza al empleo, empezó a ponerse en duda la idea de considerar los flujos de formación como un calco de las previsiones de empleo. Se observó que los modelos no podían tener en cuenta los fenómenos de movilidad profesional, que las nomenclaturas en que se basaban las previsiones eran frágiles, que las estructuras de empleo no presentaban la homogeneidad esperada y que las proyecciones sectoriales ignoraban en gran medida las condiciones concretas de transformación de las estructuras de empleo.

Este intento de aprehensión de las estructuras de empleo fue tachado, además, de economicista, ya que ignoraba totalmente los factores sociales e institucionales del cambio. ¿No son las evoluciones observadas en las estructuras de empleo resultado tanto de las exigencias de rentabilidad como de las aspiraciones y las insatisfacciones de los interlocutores, es decir, los empresarios y los trabajadores? Así pues, no se pueden abstraer del análisis las reivindicaciones y estrategias de las organizaciones empresariales y sindicales, ni las políticas de empleo adoptadas por los poderes públicos.

La comparación de las previsiones con las tendencias observadas puso de manifiesto no sólo las lagunas técnicas de las previsiones, sino también la inconsistencia de las bases teóricas en que se apoyaban, que fueron progresivamente descartadas. Incluso la OCDE, que había constituido el principal apoyo a estos enfoques, se vio obligada a declarar que el mundo profesional es “incapaz de prever las tendencias futuras del empleo. En el decenio de 1980 se tomó conciencia de los inconvenientes de este enfoque: se están reconsiderando tanto la planifi-

cación de la mano de obra como las inadecuaciones en los ámbitos de la educación y el empleo” (OCDE, 1992a: 10).

Una vez abandonado el principio de la adecuación ¿se ha tenido en cuenta la distancia entre la adquisición de unos conocimientos y su aplicación a las actividades económicas, o incluso las múltiples mediaciones y las complejas relaciones que separan la posesión de un título escolar del ejercicio de una profesión?

Parece que nunca se aprende del pasado. Aun reconociendo los inconvenientes de los enfoques adecuacionistas, el peligro implícito en la fijación de los contenidos de la formación a partir de los perfiles de los puestos y la incapacidad de las empresas para prever sus necesidades futuras de personal, la OCDE propone nuevos objetivos para la enseñanza superior.

Según la OCDE, la “demanda económica” reclama hoy “nuevas exigencias”. ¿Cuáles? “Se manifiestan en una creciente demanda de nuevas competencias: más amplias, más flexibles, que permitan a los individuos evolucionar en unas situaciones también flexibles y cambiantes” (OCDE, 1992a). Así pues, habrá que desarrollar, mediante la formación, “aptitudes fundamentales”, independientes del propio contenido de las formaciones. Estas últimas deben estimular las capacidades de comunicación, permitir afrontar situaciones complejas, difíciles e imprecisas y acentuar el sentido crítico y el espíritu de empresa.

A primera vista, los trabajos recientes de la OCDE parecen renovar la formulación de las relaciones entre sistema de formación y empleo, como consecuencia de la revisión de los enfoques ampliamente promovidos en el pasado. La crisis de 1968, primero, y el considerable aumento del desempleo desde mediados del decenio de 1970 y su mantenimiento a un nivel muy alto, después, contribuyeron en gran medida a socavar los enfoques “adecuacionistas”.

En lo que se refiere a la enseñanza superior, la OCDE se hace eco de tres observaciones. En primer lugar, la población universitaria se ha ampliado,

*“¿No son las evoluciones observadas en las estructuras de empleo resultado tanto de las exigencias de rentabilidad como de las aspiraciones y las insatisfacciones de los interlocutores, es decir, los empresarios y los trabajadores?”*

*“La comparación de las previsiones con las tendencias observadas puso de manifiesto no sólo las lagunas técnicas de las previsiones, sino también la inconsistencia de las bases teóricas en que se apoyaban,”*



con lo que aquella se ha convertido en una enseñanza de masa. Cada vez más estudiantes combinan la vida escolar y la profesional, y muchos de ellos reanudan los estudios tras una interrupción más o menos larga. Además, las chicas acceden ahora en masa a los estudios universitarios e incluso forman mayoría. Se observan también una prolongación de la duración de los estudios y una elevada tasa de abandono durante la escolaridad. La enseñanza superior, al convertirse en una enseñanza de masa, se orienta a un público diversificado; no se dirige ya únicamente a aquel grupo social homogéneo -en cuanto a sexo, edad y origen social- que representaban los chicos procedentes de medios privilegiados.

La segunda observación es la importancia cuantitativa adquirida por las ciencias humanas en la enseñanza superior. Como resultado de las políticas de austeridad de los grandes países industrializados, el sector público ofrece cada vez menos salidas a los titulados, que se orientan en consecuencia hacia el sector privado. La OCDE estima que “las competencias desarrolladas mediante el estudio de las letras y las ciencias sociales adquieren cada vez más importancia en la vida profesional”. Estos estudios desarrollan un gran potencial de comunicación y de “aptitud para tratar asuntos complejos, hacer frente a la ambigüedad y a la complejidad” (OCDE, 1992b). Lo importante es precisamente el carácter general de esas formaciones, y no su contenido concreto.

Por último, una tercera observación: debido al elevado número de alumnos, la enseñanza superior se encuentra en una posición de debilidad respecto de las empresas y del empleo. Desde este punto de vista, las ciencias humanas ocupan una posición extrema. Aun cuando las competencias que generan son especialmente buscadas por los empresarios y atraen a gran número de estudiantes, constituyen la “opción débil” de la enseñanza superior. Así, en el informe de la OCDE se establece el concepto de “filtro diferenciado”. “Mientras la universidad tenía un número de alumnos relativamente bajo -se indica en el informe-, cualquier título tendía a conferir un estatuto elevado y una buena empleabilidad en el mercado de trabajo, casi

independientemente de las materias estudiadas y de los centros. Una vez que proliferan los centros de enseñanza superior y los títulos, y que aumentan las tasas de matriculación, los empresarios y otros círculos tienden a considerar que sólo las universidades más prestigiosas y las enseñanzas más selectivas y exigentes desempeñan un papel de filtro”. En consecuencia -se añade-, “los empresarios manifiestan fuertes reservas respecto de los titulados que han elegido una rama no suficientemente selectiva” (OCDE, 1992b).

El círculo se cierra así: el éxito en cuanto al número de alumnos y la pertinencia de las orientaciones y resultados tienen por efecto desvalorizar el estatuto de la enseñanza superior en general y de las ciencias humanas en particular. Ahora bien, cabe preguntarse entonces en qué se basa la OCDE para repercutir “esas nuevas exigencias” y por qué intentar hacerlo, ya que reconoce la incapacidad de las empresas para definir las y preverlas.

Por su parte, la Task Force “Recursos humanos, educación, formación y juventud” de la Comisión de las Comunidades Europeas ha iniciado un vasto programa de investigación titulado “La falta de cualificación, las necesidades futuras y sus consecuencias para la educación y la formación”. Los promotores del programa no parecen dudar de la capacidad de las empresas para definir y prever sus necesidades de personal cualificado, ni se preguntan por el desempleo masivo, en particular de titulados, que caracteriza el conjunto de la comunidad; de entrada admiten que “varios estudios han permitido comprobar déficit de cualificaciones que pueden agravarse incluso en los próximos años”. En consecuencia, la Task Force se fija la misión de identificar, en función de las necesidades de la economía, las inversiones “cuantitativas y cualitativas en educación y formación profesional” (CEE, 1992).

Y así volvemos, tras un largo rodeo, a los objetivos de los planes franceses de posguerra y a los intentos de planificación de la educación de la OCDE en el decenio de 1960. De hecho, se está desarrollando exactamente el mismo escenario respecto a la adecuación de la formación al empleo.



*“De todos estos desarrollos y rodeos, se desprende muy claramente una observación: el deseo de contribuir a la transparencia del mercado de trabajo a través de la búsqueda de correspondencias entre los sistemas nacionales de cualificaciones.”*

*“... desde mediados del decenio de 1980, se han sucedido con éxito en las investigaciones los conceptos de capacidad o “saber hacer” y de competencia.”*

*“Hoy aparece el homo competens, cuyo comportamiento estaría motivado por el enriquecimiento de su “cartera” de competencias.”*

Las profundas transformaciones en la producción y la organización de los puestos de trabajo repercuten, forzosa-mente, en el contenido de las actividades profesionales y en el sentido de la formación. Hay que manipular información y máquinas, así como materia, herramientas e instrumentos; aquí las tareas se recomponen, allí se redistribuyen las funciones. La caza de los tiempos muertos se amplía a todas las fases de producción y se proyecta en el futuro. Ya no se trata sólo de resolver los problemas, sino de anticiparlos, no sólo de solucionar averías e interrupciones, sino de prevenirlas. Las consignas formales que seguían la vía jerárquica tradicional se hacen menos visibles, incorporándose a los programas informáticos o transformándose en objetivos colectivos. Al mismo tiempo, los recursos informales de los ejecutantes, explícitamente solicitados, inician visiblemente un circuito ascendente. “Los yacimientos de creatividad obrera”, que antes se utilizaban sin decirlo y sin saberlo, se explotan activamente. Así se transforma también el estatuto de los conocimientos, todos los recursos humanos pueden utilizarse. De este modo, la “competencia literaria” de los trabajadores puede transformarse en competencia profesional.

De todos estos desarrollos y rodeos, se desprende muy claramente una observación: el deseo de contribuir a la transparencia del mercado de trabajo a través de la búsqueda de correspondencias entre los sistemas nacionales de cualificaciones. Se trata de definir perfiles de puestos y establecer después correspondencias de cualificación. Ahora bien, en la medida en que se concede una importancia mayor, por una parte, a la formación general y, por otra, al carácter evolutivo de las exigencias de las tareas y a la movilidad de los puestos, el concepto de competencia tiende a imponerse en la terminología en detrimento del de cualificación, y la “cartera de competencias” compite con el título escolar.

### Homo competens

Los sociólogos del trabajo no han permanecido impermeables al entusiasmo por las competencias; incluso han

participado activamente en él. Así, desde mediados del decenio de 1980, se han sucedido con éxito en las investigaciones los conceptos de capacidad o “saber hacer” y de competencia. Este vocabulario ha provocado un contraste espectacular en las descripciones de casos observados. Antes, y especialmente en el decenio de 1970, se hablaba muy poco de conocimientos o aptitudes en el trabajo. Se señalaban más bien por defecto y todavía se hablaba del taylorismo como una “máquina de guerra” capaz de “desposeer” a los trabajadores de su “saber hacer”. Debemos remontarnos a principios de siglo, al nacimiento de la sociología industrial norteamericana en el decenio de 1920, para recordar que Elton Mayo y sus colaboradores ya habían observado manifestaciones de autonomía y organización inesperadas por parte de los ejecutantes. El mensaje de la teoría de las “relaciones humanas” se abrió camino en la gestión de esas prácticas informales que las normas tayloristas no agotaban. Entre tanto, los investigadores, aparentemente cautivados por las variantes fordistas del taylorismo, parecían olvidar que trabajo prescrito y trabajo efectivo no son más que las dos caras de la racionalización. Así, la revelación del decenio de 1980 se asemeja a un descubrimiento. Y si ese descubrimiento produce el efecto de un giro es porque todos los ingredientes de la matriz descrita anteriormente concurren a fusionar las representaciones de los investigadores y las de los agentes que dominan la escena del trabajo.

Forzando algo las cosas, se podría caricaturizar esta especie de omnipresencia de la competencia en las definiciones de los puestos con una nueva figura de trabajador. Con el taylorismo predominaba el *homo economicus*, es decir, un obrero racional guiado por su interés: maximizar su remuneración. Con la teoría de las relaciones humanas surgió una especie de *homo sociabilis*, empujado por una “lógica de los sentimientos”. Hoy aparece el *homo competens*, cuyo comportamiento estaría motivado por el enriquecimiento de su “cartera” de competencias.

El análisis de las publicaciones del decenio de 1980 pone de manifiesto la gran diversidad de aptitudes y conocimientos considerados por los autores



(Stroobants, 1993). La solución más frecuente para designarlas consiste en acoplar la palabra “saber” a algún tipo de acción: “saber transformar”, “saber actuar”, “saber verbalizar”, “saber de gestión”, etc. Al final de este período, la propia competencia se definirá generalmente como “saber dominar”... “conocimientos, capacidades y actitudes”. Más allá de esta fórmula, muy vaga, todos los enfoques se detienen en el mensaje “las competencias son más importantes que...”. Se pueden identificar varias maneras de completar este comparativo, que corresponden a interpretaciones diferentes de la matriz que las condiciona.

Según el primer razonamiento, las competencias son más importantes que antes, constituyen un signo de ruptura, de transformación del sistema productivo.

De acuerdo con el segundo razonamiento, las competencias no son forzosamente más importantes que antes, sino más importantes de lo que se pensaba<sup>1</sup>. ¿Cuál es, pues, ese período, caduco para unos y mal interpretado según otros? La referencia que sirve de cinkel para unos y otros es el “modelo” de los años anteriores, el “taylorismo-fordismo” entonces contemplado como instrumento de degradación del trabajo e incluso de descualificación. Veamos en qué se convierte la matriz de interpretación en uno y otro caso.

### La transformación objetiva

El primer razonamiento se basa en una revelación, en un cambio en los hechos. “Las cosas” han cambiado radicalmente: el sistema productivo ha roto definitivamente con la lógica de la producción en serie y la competitividad se rige ahora por la calidad. La organización del trabajo se ha modificado para ajustarse a una organización más flexible de la producción. La división vertical, la separación taylorista entre diseño y ejecución, ya no está vigente. La fragmentación horizontal, característica de la cadena fordista, también ha sido superada. Los puestos y las funciones se recomponen y se recombinan. El trabajo se hace, por tanto, más abstracto, más intelectual, más autónomo, más colectivo, más complejo. El taller se “revaloriza”, al igual que las

competencias del personal que trabaja en él. En consecuencia, se considera que la tesis de la descualificación, válida antes, ya no es aplicable hoy. Las empresas han aprendido del pasado y aplican formaciones y organizaciones “cualificadoras”.

De hecho, desde esta perspectiva, no se entiende por competencias “movilizadas” las adquiridas por los trabajadores con su formación, sino las competencias “requeridas” por el puesto de trabajo. Y éstas se evalúan con referencia a las transformaciones técnicas y organizativas. Así pues, las exigencias se determinan por **asimilación**, calcándose de los principios de funcionamiento de las máquinas y de su disposición. Es evidente que tecnologías que tratan y transmiten información parecen requerir facultades intelectuales, capacidades de abstracción y aptitudes para la comunicación. Por otra parte, las unidades de producción descentralizadas, pero estrictamente articuladas, exigirían más iniciativa y espíritu de equipo. Esta interpretación contribuye, pues, a enriquecer la rúbrica de “conocimientos” y de “actitudes”. Estas categorías generales se utilizan después para modernizar los perfiles de los puestos, incluso para dirigir recomendaciones a la formación profesional en las que se sigue reproduciendo el razonamiento “adecuacionista” y sus contradicciones.

### La refutación

De acuerdo con el segundo enfoque, los observadores se han dejado engañar por los signos externos del taylorismo. En realidad, el obrero especializado no es el robot ignorante que se suponía. Las tareas más rutinarias exigen saberes elaborados. Para percibirlo, hay que buscarlos más allá de las apariencias. La ergonomía y la psicología cognitiva nos han permitido conocer mejor la importancia, tanto hoy como ayer, de las estrategias cognitivas. Este segundo razonamiento, que se opone a la definición restrictiva del pasado taylorista, presenta signos de continuidad y aboga a favor del neotaylorismo-fordismo. La tesis de la descualificación no es refutada por la actualidad, sino por la consideración de un trabajo efectivo desconocido: las competencias tácitas que subyacen en los resultados manifiestos.

<sup>1</sup> Una tercera orientación contempla, más allá del trabajo, la sociología en su conjunto. Recupera argumentos metodológicos dispersos en favor de una sociología más “comprensiva”. Volvemos a encontrar los procedimientos microscópicos centrados tanto en las interacciones entre “agentes” como en sus representaciones. La competencia de los agentes (a menudo individuos) ocupa un lugar preferente, dado que pueden ser fuente de “construcciones sociales” o sociológicas. La contribución de Trépos constituye una variante inspirada en la teoría de las convenciones (Trépos, 1992).



Desde esta perspectiva, las competencias de los trabajadores se definen no ya por asimilación, sino por **complementariedad** con las características técnicas. Las insuficiencias de las máquinas ponen de manifiesto la amplitud de los saberes irreductibles. Las características no automatizables, los límites de la robótica, revelan la complejidad de los actos cognitivos ordinarios. Si han pasado inadvertidos es porque para nosotros constituyen “juegos de niños”.

Las aplicaciones de la inteligencia artificial y de las ciencias cognitivas han contribuido así a hacer visibles competencias desconocidas. Estas competencias desconocidas pueden trastocar las distinciones tradicionales basadas en los conocimientos escolares y las formaciones profesionales. Pueden enriquecer un “balance de competencias” o adornar un *curriculum vitae* o cualquier otra lista de capacidades que se desee hacer valer. Pero no afectan a las condiciones en que se produce esa valoración. De hecho, el mercado de trabajo valora la rareza en detrimento de la trivialidad. ¿Cómo podrían justificarse distinciones entre trabajadores en función de atributos que son compartidos por todos los individuos por oposición a las máquinas? No se considera que la cualificación reconozca la totalidad de las competencias: contribuye más bien a confinar en el registro tácito aquellas que no tienen futuro en el mercado de trabajo.

Las contradicciones entre los dos razonamientos demuestran que la realidad no es transparente y que su interpretación depende de la definición de “taylorismo-fordismo”. Sin embargo, estos dos razonamientos se aproximan para poner de manifiesto “formaciones discretas” vinculadas a los aprendizajes que hacen posible la organización del trabajo, difícilmente identificables y cuantificables, pero que se sitúan en el centro de las “organizaciones cualificadoras”. Las formaciones discretas se distinguirían de las formaciones tradicionales en el trabajo por el “acervo cognitivo” que las caracteriza. Debido a su coste menos elevado, tenderían a adquirir una mayor extensión y podrían competir con los antiguos sistemas de certificación. También podría resultar de ello un nuevo concepto de carrera, opuesto a las formalizaciones

jerárquicas tradicionales. La importancia de la antigüedad y las recompensas salariales perderían importancia, mientras que la competencia se valoraría en el marco de una organización en que la movilidad vertical desaparecería en beneficio de una movilidad horizontal basada en la polivalencia.

Por último y ante todo, un análisis de estos dos razonamientos desde la perspectiva de la cualificación nos descubre otro punto en común, que es también un punto en común con la tesis de la descualificación, de la que pretenden desmarcarse. Nos encontramos así con tres -y no dos- variantes de un mismo argumento. En efecto, en los tres casos la cualificación se deduce de la calidad -considerada positiva o negativa- del trabajo:

- a trabajo degradado, trabajador descualificado (tesis de la descualificación);
- a trabajo revalorizado, trabajador competente, *por tanto* cualificado (transformación);
- la cualificación depende de la competencia tácita efectivamente movilizada en el trabajo (refutación).

Este ejercicio común supone razonar como si la cualificación se derivase automáticamente de todas las cualidades desplegadas en el trabajo. Es el mismo proceder de los trabajadores que ponen de manifiesto sus capacidades para intentar que se les reconozcan en términos de cualificación. Pero, precisamente porque su valor es objeto de una negociación, no puede deducirse de factores “objetivos”.

## Naturalización de las jerarquías profesionales

El intento de enunciar qué son o deberían ser las cualificaciones de los trabajadores a partir del análisis de la calidad del trabajo no es nuevo. No sólo no es nuevo, sino que es discutible, y se ha discutido desde hace tiempo en el ámbito de la sociología del trabajo.

La cualificación constituye, en efecto, un proceso que conduce a realizar, a partir



de situaciones de trabajo, agrupaciones de individuos, que después se clasifican estableciendo jerarquías (Alaluf, 1991). Este concepto encubre, ciertamente, ambigüedades y malentendidos. Así, el nivel salarial se considera consecuencia de las cualidades del trabajo, mientras que, en última instancia, “lo que explica la cualificación es el orden de las remuneraciones, que era lo que se pretendía explicar” (Rolle, 1988: 121).

De ello se deriva que, al igual que los salarios, las escalas de cualificación elaboradas por las empresas y las ramas de actividad son objeto de discusiones, negociaciones o conflictos. Dado que se trata de una codificación de jerarquías profesionales, la cualificación así enunciada permite limitar y, a la vez, legitimar la arbitrariedad de la organización del trabajo. Los agentes afectados, trabajadores y empresas, tienen buenas razones para rectificar regularmente el “desfase” entre esos acuerdos y lo que una parte y otra consideran más “real”; de tal modo que tenderán a “naturalizar”, de alguna forma, el resultado de esos procedimientos. Lo mismo ocurre con los investigadores, que desconfían de las clasificaciones salariales por considerar que reflejan relaciones de fuerza entre los interlocutores sociales. Tenderán a buscar una cualificación más “real”, más “objetiva”, no perturbada por tratos que reflejan relaciones de fuerza ocasionales.

Desde esta perspectiva, puede entenderse el desplazamiento del concepto de cualificación al de competencia como un intento de legitimar las cualificaciones profesionales más allá de las relaciones sociales, es decir, de naturalizar las jerarquías derivadas de ellas.

Utilizar el término competencia como sinónimo equivale a adoptar, sin mediación analítica, las teorías racionales de la organización del trabajo. Mediante la atribución de los puestos de trabajo en función de las competencias, Taylor concibe la organización científica y Weber define la legitimidad tradicional que caracteriza el modelo burocrático. La competencia basta, por tanto, para justificar el lugar ocupado por cada cual.

La competencia se utiliza también como medio para evaluar la pertinencia de las

cualificaciones. Se hará valer, por ejemplo, la multiplicidad o la riqueza de competencias de los individuos. Ya sea como sinónimo o como sustancia de la cualificación, la competencia sirve para demostrar la cualificación o para ponerla a prueba. Con exclusión de cualquier mediación, se trata de cualificar el trabajo por su contenido. Se llega a postular así “que el trabajo es una realidad natural, reconocida socialmente sin duda, pero que no se define ante todo por el intercambio” (Rolle, 1988: 121).

Era de esperar que el interés por las competencias movilizadas desarrollase el estudio de su modo de adquisición. Ahora bien, las cuestiones de saber cómo se transmiten, se adquieren y se estructuran las nuevas capacidades apenas se han abordado. Los procesos que preparan estas formaciones discretas en el trabajo se desvanecen en la situación en que supuestamente tenían su origen. A falta de comprender la formación de capacidades tácitas o de “actitudes” muy generales, la competencia se asimila a un mecanismo unívoco. Saber comunicar, saber verbalizar, sólo pueden resultar, pues, de facultades *ad hoc*, de una capacidad para comunicar, incluso de una “competencia literaria”. ¿Se ha comprendido mejor cómo se construyen? El contenido del trabajo sólo valida las competencias en la medida en que se aísla el empleo de un proceso de socialización más amplio. La experiencia anterior a la contratación (origen familiar, escolarización...) y todo lo que desborda el medio laboral no parecen condicionar las adquisiciones ulteriores. A falta de un proceso de socialización primario, ¿habrá que considerar que todo empieza y termina en la empresa? Todo se adquiere en ella sin adquirirse jamás, dado que esta clasificación unidimensional -ser o no ser competente- remite a exigencias variables e imprevisibles.

Esta naturalización de las diferencias sobre la base de la competencia empobrece considerablemente un ejercicio que colocaba la cualificación en el centro de un conjunto de determinaciones sociales; más allá del restringido espacio delimitado por la situación de trabajo, Pierre Naville veía en la cualificación “una apreciación social de la diferenciación de los trabajos” (Naville, 1963: 243).

*“...puede entenderse el desplazamiento del concepto de cualificación al de competencia como un intento de legitimar las cualificaciones profesionales más allá de las relaciones sociales, es decir, de naturalizar las jerarquías derivadas de ellas.”*





## Valoración de las competencias y precarización

Los inventos terminológicos son numerosos. La formación en la empresa se ha convertido en formación cualificante, la polivalencia en organización cualificante y la cualificación se llama ahora competencia. En el fondo, las investigaciones parecen sufrir de amnesia, incluso de regresión teórica. El trabajo informal ocupa un lugar capital en la fundación de la sociología industrial norteamericana por la escuela de las relaciones humanas. Este concepto se ha desarrollado recientemente en diversos trabajos. Sin embargo, la definición de la cualificación por el contenido del trabajo, que ha caracterizado toda una corriente de la sociología del trabajo, ha sido muy discutida.

A mediados del decenio de 1960, Pierre Naville distinguía entre las operaciones efectuadas por las máquinas y por los operarios. Sostenía, en consecuencia, que, si bien los sistemas automáticos de las máquinas garantizan una recomposición de operaciones antes separadas, no ocurre lo mismo con las operaciones efectuadas por el operario. El solo hecho de transformar máquinas no significa que el obrero controle más o menos operaciones que antes (Naville, 1963)<sup>2</sup>. La automatización representa claramente un proceso de abstracción, en el sentido en que el trabajador se abstrae de la función realizada automáticamente, pero el uso que hace de sus propias capacidades de abstracción no está determinado.

Incluso dentro de una misma empresa pueden observarse dos modelos opuestos en lo que se refiere al modo de conducir las máquinas herramientas de control numérico: el primero valora la formación y la experiencia adquirida en mecánica, y el segundo se basa en los conocimientos electrónicos (Stroobants, 1993). La creciente tecnificación de las actividades no genera necesariamente un trabajo más abstracto, que exija una mayor formalización de los conocimientos (Alaluf, 1986). De este modo, la reducción de la cualificación a la dimensión única de la competencia conduce a ecuaciones simplistas, según las cuales las nuevas tecnologías inducirían necesariamente

nuevas competencias, que acarrearían nuevas formaciones.

Por otra parte, según los términos de Naville: "No existe ningún medio directo y 'objetivo' de cualificar un conjunto de puestos por razones puramente técnicas" (Naville, 1963: 243). En ningún caso la cualificación pretende agotar la totalidad de las competencias. Por otra parte, "algo que todo el mundo tiene, como todo el mundo tiene piernas", en palabras de Eric Hobsbawm, no es muy posible que se identifique en términos de cualificación (Hobsbawm, 1990: 76). Las cualidades ordinarias, como saber andar, apenas se valoran en términos de cualificación, aun cuando sean de gran importancia para la persona y su trabajo. Si la rareza de una cualidad o las condiciones -el precio- de su formación constituyen el valor de dicha cualidad en términos de cualificación, es porque la naturaleza de la tarea no permite determinarlo inmediatamente. Al contrario, dicho valor se deriva de un intercambio, de una relación en la que es primordial, en unas relaciones sociales determinadas, que el trabajo sea la contrapartida de una renta.

Así pues, la selección de las competencias dependerá de un juicio compartido sobre su valor. Habrá autores que sigan deplorando que las competencias utilizadas en los servicios sean ignoradas o infravaloradas cuanto este tipo de tareas requiere justamente una inteligencia sistemática y capacidades relacionadas en situaciones de interfaz (Perret y Roustang, 1993: 139). Otros observarán, a propósito de los restaurantes de comida rápida, que el trabajo real es más complejo que el trabajo prescrito. "En cada pedido, cuando hay una fila de espera en cada caja, un camarero, para no verse desbordado, debe memorizar de hecho los pedidos que oye procedentes de los otros camareros y, a partir de esa información y del pedido que debe servir, elaborar una estrategia muy sutil sobre el orden en que va a ir a buscar los productos (...) No se gana nada con saber más rápido que el vecino, pues se recuperan los clientes de las otras filas..." (Piotet, 1989). Las tareas no presentan una transparencia tal que permita determinar objetivamente un conjunto exhaustivo de competencias a partir del cual inferir el valor de quien las realiza. Dependiendo de la

*"Así pues, la selección de las competencias dependerá de un juicio compartido sobre su valor."*

<sup>2</sup> En una entrevista más reciente, Naville comentaba en estos términos su aportación a la sociología del trabajo: "Estudiando la automatización, pude distinguir entre el tiempo hombre y el tiempo máquina" (Naville, 1986: 168).



perspectiva, dependiendo de la descripción, una misma actividad puede ser considerada buena para un “pulsabotones” o digna de un operario experto (Stroobants, 1993).

Cuanto más aísla el enfoque en base a competencias las situaciones de trabajo de un proceso de socialización más amplio, más se acentúa el contraste entre las organizaciones denominadas cualificantes y el empleo precario. Mientras la empresa se representa gustosa al trabajador como alguien que debe cumplir una tarea, éste concibe su trabajo como un empleo, es decir, en términos de ingresos, de estatuto y de papel social. “El trabajador será, según el punto de vista adoptado, una fuente de gestos, un individuo singular o un miembro de un colectivo” (Rolle, 1988: 78). De este modo, prosigue Rolle, la correspondencia entre individuos y puestos de trabajo no es una realidad natural, dada a priori, sino “que sólo se verifica condicionalmente” bajo el efecto del asalariado (Rolle, 1988: 79).

La inclusión de las relaciones laborales en las relaciones sociales, marcadas por la terciarización y la internacionalización de las actividades, la precarización del empleo y la extensión del desempleo, es sin duda una necesidad urgente. En particular, los modos de clasificación de los puestos de trabajo, los procedimientos aún limitados de validación de los logros profesionales y las relaciones entre formación y empleo constituyen objetos de investigación fecundos. Es necesario preservarlos de ejercicios descarnados que, al privarlos de sus determinantes sociales, constituyen más un retroceso que un avance en el conocimiento. Sin embargo, algunos modelos y conceptos se imponen. Su fuerza de convicción descansa tanto en las formas de observación elegidas, como en las circunstancias que los rodean, en las medidas que toman y en las representaciones que los estructuran. Es cierto también que con el empleo y la formación nos encontramos en un ámbito conflictivo, en que los modelos se cargan de ideología.

*“Cuanto más aísla el enfoque en base a competencias las situaciones de trabajo de un proceso de socialización más amplio, más se acentúa el contraste entre las organizaciones denominadas cualificantes y el empleo precario.”*

*“La inclusión de las relaciones laborales en las relaciones sociales, marcadas por la terciarización y la internacionalización de las actividades, la precarización del empleo y la extensión del desempleo, es sin duda una necesidad urgente. ...*

*Sin embargo, algunos modelos y conceptos se imponen.”*

#### Bibliografía

Alaluf, M., 1986, *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruselas, Ediciones de la Universidad de Bruselas.

Alaluf, M., 1991. “La qualification: de quoi parle-t-on?”. *Formation Professionnelle*, CEDEFOP, 2:33-36.

CCE, 1992. *Éducation Formation*, 4.

Hobsbawm, E., 1990, *Nations et nationalismes depuis 1780*, París, Gallimard.

Levesque, J.- L., Fernandez, J. et Chaput, M., (éd.), 1993, *Formation Travail - Travail formation*, Actas del 5º Simposio de la Red Internacional de Formación e Investigación sobre la Educación Continua (2 tomos).

Naville, P., 1963, “Réflexions à propos de la division du travail”, *Cahiers d'études des sociétés industrielles et de l'automatisme*, 5: 323-344.

Naville, P., 1986, in Guillaume M. (éd.), *L'état des sciences sociales en France*. París, La Découverte.

OCDE, 1992a, *L'enseignement supérieur et l'emploi*, Informe básico, Conferencia del 15 al 17 de junio, DELSA/ED/WD (92) II, París.

OCDE, 1992b, *L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Le cas des Lettres et des Sciences Sociales*, Informe de síntesis. Conferencia del 15 al 17 de junio, DELSA/ED/WD/92/7, París.

Perret, B., Roustang, G., 1993, *L'économie contre la société*, París, Seuil.

Piotet, F., 1989, “Qualifiés fast-food”, *Projet*, agosto: 60-67 (citado por Perret & Roustang, 1993).

Rolle, P., 1988, *Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail*, (tomo I), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Stroobants, M., 1993, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruselas, Ediciones de la Universidad de Bruselas.

Trépos, J.-Y., 1992, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Tripier, P., 1991, *Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies, interactions*, Bruselas, Ediciones de la Universidad de Bruselas.