
Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia de Argentina

Lic. Mónica G. Sladogna

A mis compañeras del alma: Ana Catalano y Silvia Elías, con quienes comparto el mismo interés por el conocimiento

El artículo comienza con el análisis del modo en el cual la formación profesional está presente en la estructura del sistema educativo argentino a partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación de 1993. Posteriormente, se centra la atención en la educación media técnica y en la inclusión del enfoque de competencias en la Educación Polimodal y en los Trayectos Técnicos-Profesionales. Se otorga gran importancia al análisis de la participación de los actores sociales en la institucionalidad de la formación (fundamentalmente en el Consejo Nacional de Educación-Trabajo y en los Convenios Sectoriales), así como a la experiencia que el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) tiene en materia de vinculación de los mundos laboral y educativo y en el campo de la formación basada en competencias. Mónica G. Sladogna es consultora del Departamento de Formación Profesional del INET. sladogna@inet.edu.ar

109

Introducción

Para iniciar este trabajo es conveniente realizar un análisis sistemático acerca del tratamiento de los temas relacionados con la formación para el trabajo, y las competencias en los diversos marcos normativos que definen tanto la estructura, los principios y las funciones del sistema educativo argentino (Ley Federal de Educación¹), los acuerdos marcos², y los contenidos básicos comunes³ de la Educación General Básica, el Polimodal y los Tra-

yectos Técnicos Profesionales. Esta introducción normativa intenta dar cuenta del aprendizaje institucional realizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)⁴ sobre el diseño de la formación profesional basada en competencias.

En cierta manera, estas referencias señalan el camino adoptado por el INET para el diseño de la formación profesional basada en competencias. Las mismas merecen ser retomadas hoy en día debido a que existen en ellas

elementos potenciales que permitirán replantear la educación de adultos y la necesidad de relacionar la formación general con la profesional específica.

Por otra parte, analizaremos cómo se construyeron y consolidaron en este proceso los espacios de participación de los actores del mundo de la producción y del trabajo, de qué manera fueron evolucionando hacia algunos espacios de participación sectorial-específica los intereses que subyacen en ellos, y en qué forma éstos intereses abrieron o cerraron posibilidades en la definición de las competencias profesionales. El análisis de la participación de los actores involucra la necesidad de una mayor aproximación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Desarrollo de Recursos Humanos, dado que, el análisis funcional del sector productivo y su definición en términos de perfiles profesionales por parte de los actores sociales está condicionado en mayor o menor medida por las relaciones laborales.

110

Como política estrechamente vinculada al desarrollo socio-productivo de cualquier país, la formación profesional es el ámbito natural de vinculación entre el sistema educativo y el productivo

Finalmente, intentaremos explicitar qué elementos limitan y cuáles potencian el tratamiento de la formación basada en competencias desde el sistema educativo, tratando de explicitar alguno de los condicionantes estructurales existentes cuando el tema es abordado desde

la educación, y que tienen fuerte incidencia al momento de su definición.

Como política estrechamente vinculada al desarrollo socio productivo de cualquier país, la formación profesional es el ámbito natural de vinculación entre los sistemas educativo y el productivo. Sin embargo, esta relación está marcada por la tensión permanente al momento de su diseño, vinculada a la necesidad de cumplir una doble función: por un lado, garantizar el desarrollo de las calificaciones necesarias y, al mismo tiempo, favorecer el cumplimiento del principio de acceso y permanencia a una educación de calidad que se deberá desenvolver a lo largo de la vida.

En una época como la que nos ha tocado vivir, donde la globalización se caracteriza fundamentalmente por la circulación de capitales y la dinámica de inversión y desinversión productiva, consideramos que resulta mucho más sencillo armar y desarmar una empresa (incluso arquitectónicamente es más fácil hacerlo que hace veinte años) que desarrollar las calificaciones⁵ de una zona o región para que se torne productivamente solvente.

La anterior no es una apreciación menor. El desarrollo de las competencias involucra un esfuerzo sistemático que exige un compromiso en términos de políticas de estado. El esfuerzo metodológico en la definición y actualización de competencias, difícilmente puede lograrse a través de la exis-

tencia de programas de formación creados *ad hoc*. La formación profesional exige del armado de un sistema que permita explicitar los diversos mecanismos de desarrollo de metodologías de diseño de perfiles, de validación, de participación e involucramiento de los actores socioproductivos, hecho que excede a la vida útil de los programas armados a término para satisfacer tal o cual demanda social. También requiere de un sistema educativo mucho más ágil, dinámico y flexible, que permita responder a la exigencia de formar para una ciudadanía responsable, favoreciendo los procesos de inserción y desarrollo laboral auténticamente profesionalizantes, en mercados de trabajo como los nuestros, altamente signados por la incertidumbre y el pasaje entre el empleo formal al informal.

1. La Ley Federal de Educación y la formación profesional

Una primera lectura de la Ley nos permite inferir que cuando se describe la estructura del sistema educativo que será implementada a partir de su aplicación, en ella no se menciona de manera explícita la formación técnica de nivel medio, ni la formación profesional, exceptuando cuando se describe la Educación Superior, definida en términos de “profesional y académica”.

Sin embargo, esta ausencia no es completa, ya que si analizamos el Capítulo I, en sus Artículos 11 y 12, referidos a “regímenes especiales”, sostiene que:

*Art. 11: “El Sistema Educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad **atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica**, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio.*

*Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, ofertas educativas de menor duración y con **preparación ocupacional específica**, para quienes hayan terminado la Educación General Básica y obligatoria...”*

Art. 12: “Los niveles, ciclos y regímenes especiales que integren la estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as.

*En casos excepcionales, el acceso a cada uno de ellos no exigirá el cumplimiento cronológico de los anteriores sino **la acreditación, mediante evaluación por un jurado de reconocida competencia, de las aptitudes y conocimientos requeridos**” (el resalta-do es nuestro)”.*

Por otra parte, en el Capítulo VI, donde se definen dichos regímenes en

111

Aparece de manera explícita entre los objetivos de la educación de adultos, la formación de calificaciones profesionales y la creación de programas destinados a la reconversión

112

mayor profundidad, y en particular donde se aborda el tema de la Educación de Adultos, se mencionan sus objetivos en relación con la formación profesional. Esta es una perspectiva moderna y particularmente interesante para países que aún no han terminado de superar los elevados índices de deserción escolar, que afectan tanto a la población adulta (entendida ésta como mayores de 25 años) como a los jóvenes que abandonaron recientemente su escolaridad (pensamos en la franja que va desde los 18 a los 24 años). Ligar la educación de adultos a la formación profesional permite recuperar, contextualizar y tornar más interesante, la formación general y de fundamento a poblaciones que fueron, o bien expulsadas del sistema educativo, u obligadas a su abandono a partir de un contexto socio-económico vulnerado. En la Ley (artículo 30) aparece de manera explícita entre los objetivos de la educación de adultos, la formación de calificaciones profesionales y la creación de programas destinados a su reconversión como vemos a continuación:

“a) El desarrollo integral y la cualificación laboral de aquellas personas que no cumplieron con la regularidad de la educación general básica y obligatoria, o habiendo cumplido con la misma de-

seen adquirir o mejorar su preparación a los efectos de proseguir estudios en los otros niveles del sistema, dentro o fuera de este régimen especial.

b) Promover la organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral, los que serán alternativos o complementarios a los de la educación formal. Estos sistemas se organizarán con la participación concertada de las autoridades laborales, organizaciones sindicales y empresarias y otras organizaciones sociales vinculadas al trabajo y la producción”

Es decir, que en la estructura del sistema educativo propuesto por la Ley, la formación para el trabajo en sus diversos niveles no se menciona de manera directa, salvo como regímenes especiales. Una lectura más profunda de la propuesta educativa de la Ley, nos permite detenernos sobre algunas consideraciones de índole general, que permitirán encuadrar normativamente el trabajo a realizar en términos de formación basada en competencias.

En el Título II, referido a los Principios Generales de la Política Educativa, en su artículo 5° se hace referencia a la educación como proceso permanente, la valorización del trabajo como herramienta didáctica, y la necesidad de armonizar *“las acciones educativas formales con la actividad*

no formal ofrecida por los diversos sectores de la sociedad y las modalidades informales que surgen espontáneamente en ella”. Estos principios son fácilmente asimilables a aquellos que rigen en la actualidad el diseño de una formación profesional que permita garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida, acompañando los procesos de innovación tecnológica y organizacional, el reconocimiento del trabajo como una actividad formativa que desarrolla competencias, y la necesidad de contar con herramientas que permitan reconocer los diversos espacios donde (además del educativo) se desarrollan los aprendizajes de los sujetos, a fin de que desarrollen desempeños competentes.

Por último, en el Título VIII donde se hace mención a los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, en el capítulo destinado a los educandos, se sostiene en el Art. 43, inc. d): “*Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral o la prosecución de otros estudios*”. Se mantiene este mismo espíritu en el Título X: Gobierno y administración. Capítulo I: Del Ministerio de Cultura y Educación. Art. 53. Inc. m): “*Contribuir con asistencia técnica para la formación y **capacitación técnico-profesional en los distintos niveles del sistema educativo**, en función de la reconversión laboral en las empresas industriales, agropecuarias y de servicios*” (las negritas son nuestras).

Si bien la Ley Federal de Educación no hace referencias directas a la formación profesional ni a la técnica de nivel medio en la estructura del sistema, aparece, de manera explícita, la orientación profesional-ocupacional y la formación y capacitación técnico-profesional en los distintos niveles de formación, en los artículos anteriormente enunciados.

Por último, y no por ello menos importante, en el artículo 15, Capítulo III inciso e) referido a la Educación General Básica, se sostiene: “*Incorporará el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria*”.

El Capítulo IV referido a la Educación Polimodal, en el artículo 16, entre sus objetivos se menciona: “*d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de la producción y del trabajo*”. En el artículo 17 se menciona la alternancia como parte del proceso pedagógico y el necesario compromiso de los actores sociales para su realización: “*La organización del ciclo polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el pro-*

113

ceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción”.

La Educación General Básica, en forma más general, como corresponde a una formación destinada a jóvenes entre 6 y 15 años de edad, reconoce el trabajo como metodología pedagógica, en tanto que el Polimodal avanza y profundiza esta línea de definición, comprometiéndose al desarrollo de habilidades instrumentales que faciliten el acceso a los sectores de la producción y del trabajo. De esta forma se retoma a lo largo de la Ley el tema trabajo, el cual aparece entre sus Principios Generales “*como realización del hombre y la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo*”. Queda pendiente ver de qué manera el reconocimiento del trabajo como herramienta didáctica implica el reconocimiento de los saberes desarrollados en el desempeño laboral. Este es, quizás, un punto álgido para la educación, ya que requiere del diseño e implementación de herramientas de

114

Queda pendiente ver de qué manera el reconocimiento del trabajo como herramienta didáctica implica el reconocimiento de los saberes desarrollados en el desempeño laboral

evaluación que den cuenta realmente de estos saberes, y de cómo este reconocimiento favorece el avance al interior de la estructura del sistema. Este no es un tema menor, debido a que todos sabemos que hoy día la formación profesional requiere de

una formación general que permita su desarrollo permanente, que al mismo tiempo involucra un diseño curricular que respete esta necesidad y responda a poblaciones adultas cuyas necesidades, en términos de inserción laboral, condicionan su esfuerzo por asistir a una educación que no los reconoce como tales en términos de aprendizajes realizados.

Como mencionamos anteriormente, la referencia explícita a la formación técnico profesional dentro de los niveles del sistema aparece solo en el Capítulo V, referido a la Educación Superior. En el artículo 20 sostiene de manera explícita que “*Los institutos de formación técnica tendrán como objetivo el de brindar formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico de acuerdo con los intereses de los alumnos y la actual y potencial estructura ocupacional*”.

2 La Educación General Básica y el Polimodal: el desarrollo de competencias básicas y fundamentales

En el capítulo anterior describimos de qué manera era tratado el tema de la formación profesional y el trabajo como instrumento didáctico en la Ley Federal de Educación. En este nivel, hay referencias indirectas a la formación basada en competencias, aunque, como vimos se puede inferir del espíritu de la Ley, temas como el reco-

nocimiento de otros espacios en la formación de habilidades instrumentales, la ligazón de la educación de adultos con la formación profesional, la visión de la educación como un proceso permanente, y la participación de los actores sociales de la producción y el trabajo en el diseño de la oferta formativa.

Sin embargo, cuando profundizamos en el análisis de los documentos referidos a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Educación General Básica (EGB), del Polimodal, así como en diversos documentos elaborados en base al consenso del Consejo Federal de Cultura y Educación, aparece la mención explícita y directa en términos del compromiso por desarrollar competencias.

Por ejemplo, entre los documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación, encontramos la Recomendación 26/92 “Acuerdo sobre la Transformación Curricular”, que sostiene de manera explícita:

“Los CBC se orientarán a la formación de COMPETENCIAS.

Las competencias se refieren a 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.

Se elude una rígida clasificación taxonómica y se plantea que las competencias integran distintas capacidades en estructuras complejas. Esas capacidades se pueden sistematizar en orientaciones generales como estas: las intelectuales, las prácticas y las sociales, solo discernibles con propósitos de orientación a quienes propongan CBC.

Las capacidades intelectuales refieren a procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones y constituyen la base para la construcción de las demás. Incluyen habilidades analíticas, creativas y metacognitivas, entre otras.

Las capacidades prácticas refieren a un saber hacer, o una puesta en acto. Si bien suponen e implican saberes intelectivos y valorativos, se manifiestan en una dimensión pragmática. Incluyen

habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas.

Las capacidades sociales refieren a la participación de la persona, como miembro de un grupo, en los ámbitos de referencias próximos y en contextos más amplios, no inmediatos a la cotidianidad”.

En el documento sobre Orientaciones Generales para Acordar los Contenidos Básicos Comunes (Serie A-6), del Consejo Federal de Cultura y Educación, se realiza una descripción exhaustiva de cuáles son las competencias, definidas éstas en términos educativos y no profesionales, y su vinculación con el contexto productivo. Es decir, son los desempeños que sirven para desenvolverse en los diversos ámbitos sociales donde se desarrollan los sujetos y, aunque incluye el ámbito productivo, la referencia aún es lejana:

Competencias Educativas

Especifican las intenciones educativas en relación con los ejes de formación en los aspectos que hacen al desarrollo:

I. Ético

Actuar de acuerdo con los valores asumidos como fundamentales para la realización plena como persona: el bien común, la verdad, la libertad, la justicia, reconociendo la dimensión trascendente del ser humano, en el marco de una

sociedad democrática y participativa que permita afianzar vínculos de solidaridad y de cooperación con otros.

Respetar la vida en todas sus manifestaciones y participar crítica y responsablemente en la defensa de los derechos humanos, los deberes del ciudadano y en el mejoramiento de la calidad de vida.

II. Socio-político-comunitario

Comprometerse en el fortalecimiento de la identidad nacional, entendida como unidad en la diversidad, en el contexto latinoamericano y mundial, valorando críticamente la realidad geográfica y del patrimonio histórico, cultural y social del país.

Participar responsablemente como miembro de una sociedad democrática y de acuerdo con los principios de convivencia comunitaria.

Actuar coherentemente con una concepción que valore el significado individual y social del trabajo como instrumento de autorrealización, de integración en la vida productiva y de desarrollo sostenido de la comunidad.

Emprender acciones a favor del cuidado de la salud personal y comunitaria y del uso creativo del tiempo libre.

III. Del conocimiento científico y tecnológico

Disponer de esquemas de conocimiento que le permitan ampliar su experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y acceder a sistemas de mayor grado de integración.

Conocer y comprender los avances tecnológicos para operar sobre la realidad material y social con el objeto de mejorar la condición humana.

Aplicar estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis, resolución de problemas y evaluación de soluciones en los principales ámbitos y sectores de la realidad.

Actuar a nivel individual y comunitario en la protección y mejoramiento del ambiente biofísico y del patrimonio cultural.

IV. De la expresión y comunicación

Seleccionar y utilizar, en diferentes contextos, lenguajes, símbolos, códigos verbales y no verbales como base de la organización lógica de las ideas y de la expresión de los sentimientos.

Disfrutar y apreciar las manifestaciones estéticas de carácter plástico, corporal, musical y lite-

rario y utilizar armónicamente sus recursos expresivos.”

Así, en el caso de la EGB, en cada capítulo de sus Contenidos existe una propuesta de Caracterización que incluye para cada bloque: **“una síntesis explicativa de los contenidos y su gradualidad; las expectativas de logros, que expresan las competencias que se espera que logren los alumnos y alumnas al final de la Educación General Básica, y las vinculaciones del bloque con los otros capítulos de los CBC”**⁶

En relación al Polimodal, en el Acuerdo Marco (Documento A-10), al mencionar cuáles son sus funciones, las describe en los siguientes términos: **“La educación de los/as jóvenes ha buscado garantizar tres funciones básicas: la formación del ciudadano/a, la preparación para seguir estudios superiores y la formación para desempeñar actividades laborales”**. Cuando define su función de preparación para la vida productiva, lo hace en los siguientes términos: **“ofrecer a los/as estudiantes una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo fortaleciendo las competencias que les permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios y aprovechar sus posibilidades”**⁷.

En el mencionado Acuerdo Marco (A-10) se definen las competencias en los siguientes términos: **“Las sociedades demandan de sus sistemas edu-**

cativos un tipo de formación que desarrolle y fortalezca en todos/as los/as estudiantes un mismo núcleo de competencias fundamentales, que les permitan actuar y aprender en los diversos ámbitos de desempeño, enfrentando situaciones complejas, cambiantes e inciertas con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia práctica”.

Cuando describe los contenidos de la Formación General de Fundamento del Polimodal sostiene que éstos “asegurarán una sólida base de **competencias comunes** que se requieren para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social”.

118

Un elemento interesante de mencionar es que, en el punto V del Acuerdo Marco del Polimodal (Documento Serie A-10), se establece de manera explícita que la Educación Polimodal, en cualquiera de sus modalidades, podrá articularse con los Trayectos Técnico Profesionales.

2.1. Entre los principios y su implementación

Un tema a tratar es de qué manera se desarrollan las competencias educativas, cómo se garantiza dicho desarrollo, y qué instrumentos se utilizan para evaluarlas. Es decir, entre los principios comprometidos y los contenidos definidos existe una brecha que no termina de ser saldada por el desarrollo curricular. Si bien a nivel de nación las

definiciones son generales, plantean un piso mínimo que garantice el reconocimiento de los aprendizajes y permita el traslado de los estudiantes a distintas localidades al interior de las fronteras de nuestro país, y, al mismo tiempo, brindan espacios de desarrollo curricular a cargo de las jurisdicciones e instituciones educativas que posibiliten vincular la educación a las necesidades de la comunidad.

La ausencia de parámetros para vehiculizar el compromiso en términos de desarrollo de competencias educativas puede favorecer una lectura contentidista del currículo, donde el contenido prime por sobre la finalidad, que se basa en el desarrollo de las competencias/capacidades educativas antes descritas⁸. Esta situación puede ser grave en términos de las posibilidades que permitiría la coherentización del diseño curricular de la formación general y de fundamento con la formación para el trabajo, en la medida que ambas responden con sus especificidades a la formación por competencias. En cierta medida, ello impactaría negativamente en la necesaria relación que puede existir entre la educación de adultos y la formación profesional.

Definir los objetivos de la educación en términos de competencias educativas es un camino inexplorado en la educación de adultos y la formación profesional. De esta manera se podría encuadrar un necesario trabajo de diseño curricular que permita brindar terminalidad de EGB (o de algunos de

sus ciclos) y/o de Polimodal, al tiempo que se vincula con las necesidades de formación para el trabajo de nuestras poblaciones.

¿Qué significa desarrollar competencias educativas? Creemos que esta es una buena excusa para reflexionar sobre el diseño curricular y, por consiguiente, sobre la práctica docente. Nos permitimos tomar un ejemplo: en los contenidos de matemáticas está el aprendizaje de las tablas de multiplicar. Podemos empezar con una didáctica constructivista para que el niño/a comprenda el procedimiento y terminaremos, seguramente, con el aprendizaje memorístico de las tablas. Sin embargo, es interesante volver sobre este aprendizaje en términos de competencias. Por ejemplo, si definimos las competencias en términos de “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se ponen en juego en el desempeño eficiente”, podríamos llevar esta definición al trabajo en matemáticas.

Si nos quedamos con la segunda parte de la definición, “desempeño eficiente”, con que el niño sepa que $3 \times 4 = 12$ o $4 \times 3 = 12$ hemos cumplido el objetivo. Pero si analizo la primera parte de la definición, más ligada a las capacidades que subyacen tras los desempeños, tengo que hacer el esfuerzo de demostrar por qué 3×4 no es igual a 4×3 aunque el resultado sea, en apariencia, el mismo. Ya que no es igual agrupar 3 conjuntos de 4 elementos, que 4 conjuntos de tres ele-

mentos. Y para relacionarlo de alguna manera con un campo profesional, si este niño/a en el futuro se desenvuelve en el campo laboral del turismo, podrá ver que si tiene a su cargo, una delegación de 12 personas, los resultados en términos de gastos que produzcan no son los mismos si los junto en grupos de 3 o de 4.

Esto implica asumir que el compromiso curricular de desarrollar las competencias educativas es algo que debe ser demostrado, y debemos contar con las herramientas que nos permitan evaluar que las competencias educativas o profesionales planteadas en el diseño o desarrollo curricular han sido formadas.

En líneas generales, los requisitos planteados en términos de desarrollo de capacidades ligadas a la autonomía, la participación en grupos, la resolución de problemas y la actitud responsable, son considerados claves en la definición de los perfiles profesionales y se encuentran ligados a los contenidos de la educación general. Sin embargo, las capacidades deberán ser focalizadas a los diversos contextos productivos en los cuales puedan desenvolverse los trabajadores. Por lo anterior, este también es un mecanismo de diseño curricular que merece ser replanteado en términos de articulación entre educación general y formación para el trabajo, focalizando el eje en qué tipo de contenidos los forman o con qué metodologías se desarrollan.

Definir los objetivos de la educación en términos de competencias educativas es un camino inexplorado en la educación de adultos y la formación profesional

Por tal motivo, la educación general definida en términos de competencias a desarrollar, potenciaría, si cumple estos objetivos, las posibilidades de articulación con la formación para el trabajo. Este tema es de particular interés para nuestros países, donde la educación de adultos y la formación profesional tienen deudas pendientes en términos de diseño y desarrollo curricular.

2.2. Una investigación sobre el tema

120

Entre los años 1994 y 1995 se desarrolló a instancias de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a cargo de la Lic. Susana B. Decibe, una investigación sobre el significado que los actores del mundo del trabajo dan a las competencias movilizadas por los trabajadores en los contextos productivos sujetos a las actuales demandas de competitividad. El resultado de esta investigación es un libro titulado *“La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo”*⁹. La investigación¹⁰ abarcó 28 entrevistas realizadas en diversos sectores de actividad tales como: la construcción de edificios, la fabricación de cemento, la construcción industrial, la banca de propiedad

nacional y extranjera, la siderurgia, la alimentación y las telecomunicaciones, en los cuales se entrevistó a gerentes y supervisores de empresas, representantes y dirigentes sindicales.

¿Qué se pretendía de este estudio?

En la introducción se sostiene que:

- Aporte al diseño y la realización práctica en las escuelas, formas de aprendizaje que incorporen idealmente las organizaciones productivas del mundo del trabajo;
- Elabore propuestas de integración, a los CBC¹¹, de las demandas específicas de saber que hace hoy la producción;
- Contribuya a la organización de espacios permanentes de diálogo entre la educación y el trabajo¹².

En esta investigación se diferenciaban a las competencias en: básicas, de orden práctico, y de orden tecnológico. Entendiendo a las competencias básicas como aquellas definidas en tanto: *“capacidad de tratar con textos escritos, capacidad de escribir, capacidad de tratar con “símbolos matemáticos”, la competencia de habla: de expresarse verbalmente y escuchar y la competencia analítica”*¹³:

Es interesante rescatar de esta investigación la visión que los entrevistados daban de los sistemas educativo y productivo como lugares de adquisición de competencias. En primer lugar, debemos mencionar que no existía una visión homogénea sobre el sis-

tema educativo, mientras para los mandos empresariales destacaban las falencias y se proponían alternativas de modificación, para los dirigentes sindicales la escuela era un lugar valorado. Sin embargo, ambos coincidían en el choque que se producía entre lo aprendido en el educación formal y lo que se requiere saber para moverse con solvencia en el mundo de la producción.

En esto, la investigación apunta a una zona neurálgica de la relación educación-trabajo, en tanto involucra el diseño curricular. Para los entrevistados, el choque estaba en la distancia entre lo que las personas estudiaban –de qué manera lo habían hecho, la práctica en los talleres¹⁴– y la necesaria integración de conocimientos y tecnología que requería el desenvolverse en las fábricas. Dos eran las razones argumentadas para explicar este choque:

1. La carencia de familiaridad entre la escuela y el mundo productivo, en términos de la dificultad de representarse en forma global los ambientes fabriles con sus exigencias, tensiones, disciplinas y normas sociales y técnicas.
2. La relación existente entre el tipo de conocimientos adquiridos en el sistema educativo y los saberes que la producción moviliza efectivamente.

Consideramos conveniente mencionar esta investigación, porque de

alguna manera contribuyó a aportar definiciones acerca de las características que adoptaría el diseño de la formación técnica de nivel medio con posterioridad. Estrechamente vinculado con lo anterior, fue un antecedente importante en relación al tratamiento de las competencias profesionales desde la perspectiva del sistema educativo argentino.

3. La formación técnica de nivel medio: los trayectos técnico profesionales

El documento que muestra el consenso alcanzado a nivel del Consejo Federal de Cultura y Educación sobre la formación de técnicos de nivel medio, es el Acuerdo Marco de los Trayectos Técnico Profesionales, conocido como el documento Serie A-12.

En este documento el tema de la formación basada en competencias aparece mencionada de manera explícita al hablar de la naturaleza y funciones de los trayectos técnicos: *“Los Trayectos Técnicos-profesionales (TTP) constituyen ofertas formativas de carácter opcional para todos los/as estudiantes o egresados/as de la Educación Polimodal (EP). Su función es formar técnicos/as en áreas*

El choque estaba en la distancia entre lo que las personas estudiaban y la necesaria integración de conocimientos y tecnología que requería el desenvolverse en las fábricas

Las ofertas de TTP se estructurarán a partir de perfiles profesionales explícitos en función de los cuales se organizarán los procesos formativos

ocupacionales específicas cuya complejidad requiere el dominio de competencias profesionales que solo es posible desarrollar a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación”.

jetivos y contenidos básicos del proceso formativo.

Se entenderá así por competencia un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”.

Cuando en este documento se define la organización curricular de los TTP, se explicitan una serie de definiciones que merecen resaltarse, por ejemplo, qué es un perfil profesional:

122

“Las ofertas de TTP se estructurarán a partir de perfiles profesionales explícitos en función de los cuales se organizarán los procesos formativos. En dichos perfiles se especificarán las competencias profesionales que el/la estudiante debe ser capaz de acreditar en el momento de egresar del TTP”.

Cuando se refiere a las competencias profesionales las define en los siguientes términos:

“Las competencias que responden a un perfil profesional se formularán a partir de la identificación de los desempeños que los/las egresados/as deberán satisfacer en las áreas ocupacionales correspondientes y son la referencia fundamental para definir los ob-

La relación de los TTP con los componentes de la estructura del sistema educativo fue realizada diferenciando los diversos niveles, así sobre la Educación General Básica, la vinculación se da en relación al tema de la educación tecnológica, la cual es considerada la “base de polivalencia, capacidad de aprendizaje y reconversión permanente que hoy exige el mundo del trabajo” de la formación técnico-profesional.

En relación a la Educación Polimodal y su compromiso con el desarrollo de competencias fundamentales, el Acuerdo sostiene que “*Los TTP constituyen una opción diferente y adicional a la elección que los/as estudiantes realizan respecto de la modalidad de la Educación Polimodal. Se trata, en este caso, de iniciarse profesionalmente a través de una formación que prepara para desempeñarse en áreas ocupacionales determinadas que exigen el dominio de competen-*

cias tecnológicas y profesionales específicas”.

Sobre la formación superior se sostiene que es función de los TTP “introducir a los/as estudiantes en una trayectoria de profesionalización garantizando su acceso a una base de conocimientos y habilidades profesionales que les permitan iniciarse en un primer trabajo dentro de un campo profesional determinado y continuar aprendiendo durante toda su vida activa. Esta formación deberá complementarse con otras alternativas educativas para permitir ulteriores niveles de evolución, especificación, reorientación y –eventualmente- reconversión de la profesionalidad inicial”, planteándose la articulación con la formación superior universitaria y no universitaria como una “tarea imprescindible para dar base real al concepto de formación durante toda la vida”.

También vale la pena resaltar la relación entre los TTP y la formación profesional. Para este Acuerdo Marco: “Los TTP constituyen una de las opciones de formación técnico-profesional que el sistema educativo ofrece a los/as jóvenes, pero no la única. En este sentido resulta imprescindible diferenciar la naturaleza de la formación técnico-profesional impartida en los TTP de las ofertas de formación profesional.

Las ofertas de formación profesional se proponen desarrollar aque-

llas competencias requeridas para desempeñarse en ocupaciones determinadas y/o como componentes de políticas activas de empleo orientadas a promover la inserción laboral y social de grupos con necesidades específicas.

Los TTP son ofertas articuladas con la Educación Polimodal que se proponen **desarrollar competencias profesionales que aseguren un desempeño polivalente dentro de áreas ocupacionales** cuya complejidad exige no sólo haber adquirido una cultura tecnológica de base, sino una educación tecnológica específica de carácter profesional. **El carácter de las competencias que desarrolla supone una formación de duración prolongada”.**

En síntesis, hasta ahora hemos hecho un recorrido sobre la forma en que los diversos marcos normativos de la reforma de la educación en Argentina han tratado el tema de la formación basada en competencias. Un hecho que merece mencionarse, y que nos servirá de introducción al próximo capítulo, es que no existe, exceptuando la referencia a la Educación de Adultos en la Ley Federal de Educación y la relación entre TTP y Formación Profesional en el Acuerdo Marco A-12, un marco normativo específico para la Formación Profesional. Y esto cuando las instituciones estatales destinadas a la formación profesional dependen mayoritariamente del sistema educativo en nuestro país.

123

4. La formación profesional: los espacios de participación social de los actores de la producción y el trabajo

En la medida que se desarrollaban los Trayectos Técnicos Profesionales, se consolidaba el Consejo Nacional de Educación-Trabajo (CoNE-T) como espacio de participación social de los actores de la producción y del trabajo en términos de los aportes que éstos actores podían hacer a partir de su conocimiento y experiencia en la realidad productiva. Este Consejo, cuyas funciones son de consulta y validación (dependiente del Ministro de Educación y presidido por el Director Ejecutivo del INET), ha desarrollado activos aportes en el proceso de diseño de los Trayectos Técnicos Profesionales; al mismo tiempo ha reclamado, históricamente, el tratamiento institucionalizado de la formación profesional.

En la Subcomisión de Formación Profesional del CoNE-T se ha trabajado en el diseño de un documento borrador, con una propuesta de Acuerdo Marco para la Formación Profesional a ser elevado al Consejo Federal de Cultura y Educación, y en la validación de los diseños de perfiles destinados a la formación profesional. Cabe mencionar que el borrador de Acuerdo Marco para la Formación Profesional es un documento que describe los objetivos y funciones de la formación profesional, sus niveles de complejidad y su posible vinculación con la Educación General Básica, el Polimo-

dal, la formación de técnicos de nivel medio y las tecnicaturas superiores.

En este sentido, se transforma en un primer marco normativo necesario para la consolidación de un Sistema Integrado de Formación Profesional, que garantice la vinculación entre la educación formal y no formal, los itinerarios formativos que acompañen a los sujetos en la formación a lo largo de la vida, y la actualización permanente en términos de pertinencia socio-productiva y de adaptación a poblaciones objetivos con necesidades formativas específicas (terminalidad de EGB, terminalidad de Polimodal, de profesionalización, de reconversión, de iniciación en un campo profesional, etc.).

El trabajo sistemático con los actores sociales generó, por parte de éstos, una demanda hacia el INET en términos del desarrollo de familias profesionales y de perfiles profesionales sectoriales específicos. En este sentido, ha existido una valorización y reconocimiento social del trabajo metodológico desarrollado en términos de diseño de perfiles profesionales basados en competencias. Esta demanda posibilitó la creación de nuevos espacios de participación institucionalizada de los actores que se conocen con el nombre de Convenios Sectoriales.

Estos Convenios Sectoriales son compromisos asumidos por las más altas autoridades de los representantes de los trabajadores y de los empresa-

rios, a veces de Consejos Profesionales y de la Dirección Ejecutiva del INET, los cuales son refrendados por el Ministro/a de Educación de la Nación. De esta manera, desde el año 1998 se han firmado Convenios en los siguientes sectores de actividad:

1. **Construcciones:** Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina y Cámara Argentina de la Construcción.
2. **Aeronáutico:** Consejo Profesional de Ingeniería Aeronáutica y Espacial, Aerolíneas Argentinas S.A., Austral Líneas Aéreas, AVIASER, la Fuerza Aérea Argentina, Lockheed Argentina, la Asociación de Personal Técnico Aeronáutico y la Asociación de Técnicos de Vuelo de Líneas Aéreas.
3. **Edificios de Renta:** Federación de Trabajadores de Edificios de Renta y Horizontal, Cámara Argentina de la Propiedad Horizontal y Actividades Inmobiliarias, Unión Argentina de Inmuebles y la Asociación Inmobiliaria Edificios de Renta y Horizontal.
4. **Automotriz:** Sindicato Mecánicos y Afines del Transporte Automotor, y la Unión de Propietarios de Talleres Mecánicos de Automóviles.
5. **Gastronómicos:** Unión Trabajadores Gastronómicos y Hoteleros de la República Argentina, Federación Empresaria Gastronómica y Hotelera de la República Argentina y Secretaría de Turismo.

6. **Gráficos:** Federación Argentina de la Industria Gráfica y Afines, Federación Argentina de Trabajadores de la Imprenta, Diarios y Afines, y Fundación Gutenberg.

Cabe mencionar que de todos los convenios sectoriales firmados, el único que no ha continuado en actividad es el realizado con el sector gráfico. Nos parece que un factor preponderante para esta discontinuidad se planteó por la ausencia de expertos sectoriales del tema gráfico desde la educación, que acompañen a los actores en la definición de la familia profesional y los perfiles, en un sector que ha modificado en forma sustancial las calificaciones requeridas. Es llamativo como el rol del Estado en estos espacios de participación se torna sumamente activo en términos de asistencia técnica, asesoría metodológica y de interpretación de la demanda sobre las competencias¹⁵.

Merece realizarse una interesante interpretación a partir de la experiencia histórica en cada uno de los convenios: el interés que subyace por el conocimiento¹⁶ sobre las calificaciones del sector. En este sentido, retomaremos una línea habermasiana de la relación entre conocimiento e interés, y

Una demanda hacia el INET en términos del desarrollo de familias profesionales y de perfiles profesionales sectoriales específicos posibilitó la creación de nuevos espacios de participación institucionalizada de los actores que se conocen con el nombre de Convenios Sectoriales

Los convenios sectoriales son un espacio de interacción social que pretende una comunicación sobre las competencias necesarias en el sector de actividad

126

consideraremos al espacio abierto en el marco de los convenios sectoriales como un espacio de comunicación.

Los convenios sectoriales son un espacio de interacción social que pretende, en nuestro caso específico, una comunicación sobre las competencias necesarias en el sector de actividad, para lo cual requiere de un marco institucional que garantice el intercambio libre de dominación. Esta posibilidad se transforma en una ventaja que tiene el tema de la formación basada en competencias, cuando es asumido desde el sistema educativo. La visión desde el sistema educativo permite mantener una distancia epistemológicamente adecuada, sin por ello negar el tema del conflicto laboral que subyace en términos de definir las competencias profesionales. Es decir, el convenio se transforma en un espacio de intercambio que permite reflexionar, por sobre el interés particular de los convocados al tema (empresarios, sindicatos, trabajadores), en la construcción de un conocimiento sobre la formación profesional necesaria.

Otro tema a destacar es el tipo de interés que subyace en cada sector de actividad. Por ejemplo, en el caso de la **construcción**, dos factores fundamentales incentivan el interés por el conocimiento y la explicitación de las competencias:

- La necesidad de elevar y brindar el nivel de formación y de calificación de los trabajadores que se desempeñan en este campo de actividad.
- Los procesos de evaluación y certificación que permitan reconocer otras formas de aprendizaje de los saberes productivos adquiridos.
- El MERCOSUR como un espacio de libre circulación, no solo de mercancías sino también de recursos humanos, cuyas competencias deben responder a estándares definidos regionalmente.

En el caso de la aeronáutica podemos mencionar:

- Este sector de actividad está fuertemente condicionado por la normativa internacional. El conjunto de normas internacionales que regulan las condiciones de seguridad en que debe desenvolverse la actividad aeronáutica, debe ser garantizado como elemento prioritario en la formación de su personal.
- La idea de compatibilizar a nivel regional (MERCOSUR) la formación del personal del sector.

En el caso del sector automotor:

- La necesidad de establecer las competencias que permitan el desarrollo profesional de los talleres generadores de empleo en el sector, frente al avance de las concesionarias en términos de servicios

postventa y de centralización y concentración del saber productivo, que permite el mantenimiento y la reparación de los vehículos producidos a partir de 1998.

- La dimensión MERCOSUR, ya que es uno de los sectores más fuertemente condicionado por el proceso de integración regional.

En el caso de los edificios de renta:

- La estrecha relación que existe entre el convenio colectivo que garantiza un incremento salarial a aquellos que han realizado el curso sobre el Encargado Integral de Edificios, y la necesidad de explicitar esta categoría en términos de perfil profesional.
- La innovación en términos de tecnología (edificios inteligentes) y descentralización de servicios que sufre el sector (seguridad, mantenimiento).

En el caso de la gastronomía:

- La innovación en términos de las prestaciones del sector ha generado un cambio cualitativo en la demanda empresarial que incide fuertemente en las competencias requeridas a los trabajadores. En este sentido, el ámbito de la formación es un espacio para garantizar el desarrollo de las nuevas competencias en un sector muy marcado por la tradición del oficio.

Una última e importante reflexión que surge a partir de trabajo con los actores, es el interés expresado por ellos en contar con perfiles o estándares de reconocimiento, tanto nacional como regionalmente. Creemos que de esta forma el MERCOSUR adquiere una dimensión cultural formativa que favorecerá la circulación de los trabajadores a partir del reconocimiento de sus calificaciones. Este es, quizás, el gran tema pendiente que nos lleva a pensar en la necesidad de establecer un observatorio de las calificaciones que defina los perfiles profesionales reconocidos como piso mínimo regional.

5. La relación educación-trabajo y la formación basada en competencias

En líneas generales, parece haber coincidencia en la importancia de estrechar los vínculos entre la educación y el trabajo; esta articulación permite tanto actualizar la oferta de formación para el trabajo como garantizar el acceso y la permanencia en procesos de formación continua de calidad a distintos grupos poblacionales con necesidades formativas específicas (jóvenes, adultos, mujeres, trabajadores, desocupados, reconvertidos, etc.).

Creemos que el MERCOSUR adquiere una dimensión cultural formativa que favorecerá la circulación de los trabajadores a partir del reconocimiento de sus calificaciones.

Sin embargo, más allá de la pertinencia o no de esta prescripción, conviene analizar en profundidad algunos de los elementos que condicionan la particular relación existente entre los sistemas educativo y el productivo en términos de la formación para el trabajo, focalizando, más precisamente, en temas relacionados con la formación basada en competencias.

La vinculación entre educación y trabajo exigida como elemento estructural y estructurante de la formación basada en competencias no es una relación que se realiza y consolida de manera espontánea; requiere de un gran esfuerzo en vistas a subsanar algunos elementos que la condicionan y que no se superan solo con la prescripción de principios normativos.

128

Desde el sistema educativo predomina una visión sumamente prudente sobre el significado de la relación entre educación y trabajo, en particular cuando ésta se realiza en el marco de la formación basada en competencias. En esta visión convergen diversas dimensiones:

- **Ideológica.** La relación entre educación y trabajo puede ser fácilmente atravesada por su denominación de “neoliberal”¹⁷, en tanto implica para algunos que el sistema educativo responde de manera automática y lineal a las demandas del mercado de trabajo. Es como si la formación para el trabajo influyera directamente en la

pérdida de su función más específica, que es la de formar ciudadanos.

- **Pedagógica.** La definición de las competencias en términos de desempeños productivos puede ser leída como causa de una definición conductista de la formación propuesta. Con lo cual parece que el camino hacia una brecha mayor entre teoría y práctica queda garantizado. A esta situación primera, converge la imprecisa diferenciación en el uso de los términos competencias y capacidades¹⁸ que se utilizan como sinónimos, lo cual también contribuyó a desdibujar un espacio posible sobre el diseño curricular, la reflexión sobre las metodologías de enseñanza/aprendizaje y las didácticas utilizadas.
- **Política.** Se ha confundido la “formación basada en competencias” con otro de los elementos que componen los Sistemas Basados en Competencias, que es su “certificación”. Esto implica un cuestionamiento a funciones hasta ahora exclusivas de la educación, como son la evaluación y la certificación. Pero la preponderancia de la certificación generó un olvido o una propuesta de solución lineal del tema de la formación¹⁹ requerida para el logro del desempeño competente. Consideramos que la definición de las competencias en términos de su formación es más compleja que aquella destinada tan solo a su evaluación y certificación²⁰.

- **Productiva.** La dinámica de cambio actual que afecta a la producción de bienes y servicios, dificulta a los actores sociales que en ella se desempeñan²¹ lograr una definición precisa de las calificaciones requeridas actual y potencialmente por esta misma dinámica. Se puede afirmar, con buen grado de certeza, el desconocimiento sobre las mejores formas para explicitar el saber productivo puesto en juego, sin caer en generalidades que poco contribuyen al diseño curricular.
- **Metodológica.** En estrecha vinculación con el punto anterior, y contradiciendo la dificultad en él explicitada, a veces, bajo los diversos usos del concepto de “formación basada en competencias”, se proponía como un elemento atractivo de la misma metodologías de relevamiento (DACUM, AMOD, Análisis de Tarea, Análisis Funcional, etc.) que permitían explicitarlas de manera casi lineal. Creemos que esta situación abonaba la confusión reinante entre certificación y formación mencionada en puntos anteriores.
- **Conceptual.** Esta dimensión podríamos intentar resumirla en algunas preguntas ¿Qué se quiere decir cuándo se habla de competencias? ¿Cuáles de las categorizaciones de competencia estamos utilizando? ¿Hablamos de competencias básicas, competencias transversales, competencias profesionales, competencias de funda-

mento, competencias específicas? ¿Qué significa cada una de estas definiciones y para qué sirve esta diferenciación? No poder diferenciarlas y precisarlas es un tema que obstaculiza la relación entre formación general y profesional.

Mirando otra cara de la moneda, podemos sostener que la formación basada en competencias (insistimos: la formación, no solo la certificación), introduce ventajas en términos de diseño curricular. En relación a esto último, pensamos que su utilidad radica no solo en la actualización y mejor definición en términos de pertinencia sectorial, sino que, además, evita la cristalización de un diseño curricular que debe afrontar el desafío de la formación de los sujetos para mejorar sus posibilidades de inserción y trayectoria, en un espacio como el productivo, signado en forma permanente por cambios dinámicos.

La experiencia desarrollada desde el INET en el tema de la formación basada en competencias ha permitido:

- **Consolidar espacios de diálogo social.** Las competencias deben construirse colectivamente en un espacio donde convergen los intereses de los trabajadores, de sus representantes, de los empresarios

Las competencias deben construirse colectivamente en un espacio donde convergen los intereses de los trabajadores, de sus representantes, de los empresarios y del Estado

y del Estado. Se ha buscado no solo la definición de las competencias requeridas para el desempeño “actual”, sino también para el “potencial” de los trabajadores y trabajadoras. En este sentido, el marco del Ministerio de Educación sirvió para alejar el tema de las competencias de la definición de las categorías de convenio y, por consiguiente, del conflicto de interés que subyace a su determinación. El interés común de la formación permitirá a cada uno de los actores involucrados contar con herramientas que permitan:

- Por parte del sector empresarial: la formación de recursos humanos eficientes.
- Por parte del sector sindical: asegurar el acceso a una formación profesional altamente pertinente en términos de empleo y empleabilidad a todos sus afiliados.
- Por parte del sistema educativo: contar con un diseño curricular que garantice la igualdad de oportunidades de los ciudadanos a una formación para el trabajo de calidad.
- Para la educación de adultos: es una oportunidad única para pensar el diseño curricular más allá de la alfabetización.
- **Brindar insumos valiosos al diseño curricular evitando su cristalización.** En este sentido no hablamos solamente de actualizar y

elevar el nivel de pertinencia de la oferta formativa, sino que, fundamentalmente, permite reconocer otras modalidades de aprendizaje vinculadas con los contextos productivos²². El intento por “pensar al revés”²³ la lógica del diseño curricular, obliga a partir de la demanda y exige nuevos roles y funciones, tanto a los técnicos encargados del diseño, como a los docentes involucrados en su desarrollo e implementación. En este sentido, se transforma en una razón excelente para la reflexión sobre la práctica docente.

- **Vincular la educación general y de fundamento con la formación profesional.** Permite retomar el concepto del trabajo como instrumento didáctico. La diferenciación entre competencias básicas (EGB), de fundamento (Polimodal) y profesionales (TTP, formación profesional) posibilita reconocer los puentes entre educación formal y no formal, entre la formación profesional y la educación general. Asimismo, posibilita contar con herramientas para la evaluación de estas competencias, siendo un paso hacia la articulación entre estos espacios formativos diversos dentro y fuera del sistema educativo. Esta articulación esta siendo cada día más demandada, a modo de garantizar la igualdad de oportunidades para aquellos adultos que buscan una segunda chance y evitar su exclu-

sión de una sociedad definida en términos de conocimiento. La sociedad del conocimiento, enmarcada en la dinámica de la innovación tecnológica y organizacional, transforma las relaciones sociales en relaciones cognitivas; poder afrontarlas desde una perspectiva crítica y autónoma exige de un esfuerzo educativo sistemático, integral e integrador en todos sus niveles. También exige contar con herramientas para evaluar qué competencias (incluso las educativas) se han formado en ámbitos “informales”, a modo tal de reconocerlas y obviar currícula que reiteran contenidos adquiridos por los sujetos.

- **Definir las competencias con un alto grado de precisión metodológica.** Pensar las competencias desde la perspectiva de la necesidad de contar con herramientas para su formación, ha permitido dar mayor consistencia metodológica al tema de cómo definir las²⁴. El trabajo complementario de definición de familia profesional, como metodología de exploración y relevamiento del campo ocupacional y la de competencias, permite contar con herramientas complejas²⁵ para el logro de la transparencia del mercado de las calificaciones. En realidad, hablamos de herramientas complejas, ya que nos permiten profundizar en el análisis de las múltiples variables que intervienen en la definición de

una competencia (organización del trabajo, proceso de trabajo, innovación tecnológica, prospectiva, relaciones funcionales, evolución de los oficios, aparición de nuevos sectores y su vinculación o no con los tradicionales).

- **Redefinir la gestión institucional a partir del aporte de nuevos insumos.** En este sentido, la exploración del mercado de las calificaciones sectoriales impulsa a las instituciones educativas a una redefinición de su rol en términos de su **ampliación**. Frente a la ausencia de parámetros estandarizados para la definición de competencias y los requerimientos sectoriales específicos que las definen, involucran de **manera activa** a las instituciones de formación profesional. Por otra parte, la necesidad de actualización y redefinición institucional del diseño curricular involucra un cambio de gestión en el establecimiento educativo. La formación pensada en términos de familias profesionales nos lleva a pensar la necesaria especialización sectorial y no una monoferta educativa en términos de niveles. ¿A qué nos referimos?: la formación sectorial estaba distribuida hasta el momento en múltiples establecimientos que, en forma desarticulada, brindaban ofertas de formación profesional, media y superior. La especialización sectorial tendería a una mayor concentración de las ofertas en

131

establecimientos especializados optimizando sus recursos. Los docentes no se encuentran ajenos a este proceso de cambio, ya que implica una reflexión crítica de su práctica pedagógica en términos de logros en los educandos y nos

lleva a pensar en ¿qué se enseña, por qué y para qué?. Involucra además, nuevas funciones para las instituciones de formación profesional, no solo ligadas a la enseñanza, sino que se amplían a las de asesoría y asistencia técnica. ♦

NOTAS

1 En el mes de abril de 1993 fue sancionada por el Senado y la Cámara de Diputados la Ley 24.195, denominada "Ley Federal de Educación", que es el marco legal que establece la reforma del sistema educativo en la Argentina. Esta reforma involucra una nueva estructura del sistema educativo definido en términos de: 1) Educación inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año; 2) Educación General Básica, obligatorio, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, organizada en tres ciclos de tres años cada uno; 3) Educación Polimodal, post EGB, no obligatoria, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo; 4) Educación Superior, profesional y académica de grado luego de cumplida la Educación Polimodal; y 5) Educación Cuaternaria.

2 Es una metodología que permite consensuar federalmente los aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación. Su aprobación depende del Consejo Federal de Cultura y Educación que tiene por misión coordinar las diversas Jurisdicciones en materia de desarrollo cultural, y planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la Política Educativa Nacional que, en los diversos niveles, modalidades y Jurisdicciones del Sistema Educativo, comprometan la acción conjunta de la Nación, las Provincias, el Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

3 Este nivel de definición de los contenidos permitiría establecer la relación que existe entre los contenidos acordados a nivel federal y las competencias a desarrollar a partir de ellos, definidas en términos de "expectativas de logro", como veremos más adelante.

4 El Instituto Nacional de Educación Tecnológica es un organismo que depende del Ministerio de Educación de la Nación y cuya Dirección Ejecutiva tiene el rango de Subsecretaría de Educación Tecnológica, dependiendo directamente del Ministro de Educación.

5 Para una mayor profundización sobre el tema de las calificaciones necesarias: RUFFIER, J: "La eficiencia productiva: cómo funcionan las fábricas". Ed. CINTERFOR-OIT. Montevideo. 1998.

6 MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION / CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION: "Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica".

7 MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION: "Contenidos Básicos para la Educación Polimodal". República Argentina. 1996.

8 En un seminario realizado en San Pablo, uno de los panelistas invitados sostenía que en su comunidad las competencias eran tema de la formación ocupacional y no de la educación básica, ya que ella formaba capacidades. Sin embargo, no podemos negar que estas capacidades sostienen el desarrollo de las competencias, entendidas éstas como un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Seminario de Encino Médio e da Educação Profissional: "A nova educação profissional". São Paulo, 7 al 9 de noviembre de 2000.

9 ROJAS, E.; CATALANO, A.M.; HERNÁNDEZ, D.; MARX, J.; PUCCIO, I.; ROSENDO, R. Y SLADOGNA, M. "La educación...." Fuentes para la transformación curricular. Consulta a la Sociedad. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Bs. As., 1997.-

10 Que reconoce entre sus antecedentes entre otros al Informe Scans. The Secretary Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS): "Lo que el trabajo requiere de la educación. Informe de la Comisión SCANS para América 2000". Departamento de Trabajo de Estados Unidos, junio de 1992.

11 A partir del año 1993 comienza en nuestro país un proceso de transformación curricular el cual, y de acuerdo a lo pautado por la Ley Federal de Educación, dispuso que el Consejo Federal de Educación,

132

presidido por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, aprobará Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todo el país. En este sentido, los CBC forman parte de los acuerdos federales para la transformación curricular y constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país. Segunda Edición. República Argentina. 1995.

12 ROJAS, E.: et all. Op.cit.

13 ROJAS, E.: et.all. Op.cit.

14 La referencia es a la escuela técnica y el taller.

15 En este sentido, ha sido sumamente valioso el aporte que los consultores del INET que tienen a su cargo el trabajo en las Comisiones Técnicas de los diversos convenios han desarrollado. Entre ellos debemos mencionar a: Lic. Eleonor Fernández, Lic. Maria I. Varela, Lic. Alicia Gemelli, Arq. Fernando Paoletti, Prof. Gustavo Peltzer, Ing. Juan C. Dichiara, quienes han aportado sus conocimientos en términos de saber productivo y metodológico para el desarrollo de las familias profesionales y los perfiles profesionales elaborados.

16 HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus Humanidades, 1990.

17 Como un ejemplo explícito de esta dimensión, podemos mencionar que durante el año 1999 en un posgrado donde en una materia se trabajaba el tema competencias, en uno de sus puntos donde se trataban las políticas neoliberales en la Argentina, se mencionaba explícitamente el Programa de Trayectos Técnicos Profesionales.

18 Ver algunas de las definiciones de competencias explicitadas en el capítulo destinado a los Contenidos Básicos Comunes de la EGB y el Polimodal.

19 Si bien la educación es cuestionada por su lejanía con las necesidades productivas, esta situación generó una tendencia a considerar el ámbito de la empresa como único espacio para su desarrollo. Sin embargo, no podemos olvidar que la formación a lo largo de la vida nos obliga a focalizar nuevamente el tema de la formación en los espacios institucionalizados, no para cristalizarla en su actual estado, sino para analizarla y establecer propuestas que favorezcan su calidad en términos de pertinencia. Por otra parte, no todos los ámbitos “no formales” son calificantes y no todas las personas tienen acceso a las organizaciones calificantes.

20 Un intento por discutir la definición de competencias en tanto su formación y/o su certificación es tratado en SLADOGNA, M.G.: “*La recentralización del diseño curricular. El perfil profesional y la definición de competencias profesionales*”. Ed. Transfotep. Proyecto INET-GTZ de apoyo a la transformación de la formación técnico-profesional. Buenos Aires. Enero de 2000.-

21 Empresarios, gerentes, supervisores, dirigentes sindicales, delegados de empresa, trabajadores y técnicos a ellos vinculados.

22 Obtener una organización del trabajo calificante es una dimensión de las relaciones laborales que aún no ha sido profundamente explorada en la práctica del conflicto y la negociación laboral, pero que subyace como un tema pendiente.

23 Tal como lo propone en su trabajo CORIAT, B. *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. México: Siglo XXI, 1992. Creemos que la formación por competencias involucra pensar al revés el diseño de la formación para el trabajo intentando superar la lógica de la oferta para “construir” o “reconstruir” la lógica de la demanda.

24 Para una mejor aproximación al tema sugerimos el trabajo de investigación que sobre las calificaciones claves del sector construcciones ha realizado CATALANO, A.M.: “*Familias profesionales y calificaciones clave en la construcción civil*”. Ed. Transfotep. Proyecto INET-GTZ de apoyo a la transformación de la formación técnico-profesional. Buenos Aires. 2000.

25 Tan complejas como la realidad que intentan abordar.

133

134

boletín cinterfor