

Grupo 9: Educación y formación para el trabajo
Coordinación: Graciela C. Riquelme - edueco@filo.uba.ar

**Saberes del trabajo, credenciales y movilidad de la fuerza de trabajo.
La ilusión de un mercado sin fisuras.**

Martín Spinosa

Mg. en Ciencias Sociales del Trabajo (UBA).
Investigador del CONICET con sede en el CEIL-PIETTE.
Docente de la UBA y de la UNLu.
mspinosa@ceil-piette.gov.ar

Ana Drogas

Dra. en Ciencias Sociales (UBA).
Becaria postdoctoral del CONICET con sede en el CEIL-PIETTE.
Docente de la UBA.
mdrolas@ceil-piette.gov.ar

Introducción.

América Latina suele ser campo fértil para el ensayo de los más diversos experimentos sociales. Desde su denominación de “Nuevo Mundo” por parte de quienes se adentraban en lo ya existente, incomprendido, descalificado, las tierras del sur han visto florecer como hongos ciudades inventadas, ideales de personas, ciudadanos y trabajadores, formas del gobierno y del Estado y políticas públicas que resolverían los problemas si no fuese porque la realidad se empeña en no ser como debiera o como se la pretende.

Las políticas regionales tendientes a organizar el mercado de empleo, y en particular las que vinculan la formación con el empleo, no han escapado a esta lógica. Es así como los problemas del empleo y del desempleo, junto con las cuestiones sucedáneas referidas a la precarización y a la informalidad, suelen dar vida a un sinnúmero de fórmulas que intentan su solución o al menos la atenuación del impacto social que acarrear. Estas fórmulas pueden revestir la forma de políticas de empleo para intentar impactar directamente sobre el mercado de trabajo y así achicar el porcentaje de PEA desocupada (oficinas regionales de empleo que intermedian entre la oferta y la demanda; promoción directa del empleo; etc.), o hacerlo de manera más indirecta a través de un rodeo por otros mecanismos para lograr impactos positivos similares, como pueden ser las acciones de las agencias estatales y privadas encaminadas a la mejora de los procesos de

formación para “facilitar” el ingreso de jóvenes y adultos al mercado de trabajo formal, haciéndolos empleables.

Entre las políticas de “facilitación” del ingreso exitoso al mercado de trabajo, o bien de la permanencia o reinserción (según los sujetos implicados), las políticas de capacitación y formación para el trabajo, de certificación de competencias y saberes o la orientación vocacional, constituyen fórmulas puestas en práctica cada vez que surgen o se agravan los problemas del empleo y el mercado de trabajo se desbarranca dejando tras de sí hogares sin ingresos y sujetos en la pobreza sobre quienes recaen las “cargas de la prueba” debiendo demostrar estar lo suficientemente capacitados para merecer un empleo.

En esta ponencia presentamos una discusión con las “soluciones educativas” a los problemas del empleo. Para ello realizamos una crítica al credencialismo y a las perspectivas de las competencias laborales (y su certificación) que, sostenemos, lo que hacen es construir una ficción de los problemas para crear soluciones que lejos de resolver los problemas reales, los agudizan. Soluciones éstas fundadas en una lectura de la relación entre certificación y formación; entre éstas y los itinerarios y trayectorias laborales; en un análisis del funcionamiento de los mecanismos de selección y movilidad de la fuerza de trabajo que en lugar de favorecer la continuidad de las trayectorias y experiencias de los sujetos, refuerza los efectos inerciales de la precarización y profundizan la tendencia a la intercambiabilidad de la fuerza de trabajo.

Definiciones y antecedentes.

La ejecución de cualquier política pública de empleo implica un análisis y una lectura de las condiciones del mercado de trabajo y una definición del mismo, de cómo funciona y de cómo se interrelacionan los actores que intervienen en su dinamismo. En este sentido, las políticas públicas de empleo que se implementan nos darán las pistas acerca de la concepción de mercado de trabajo que se solapa con ellas.

Los problemas graves de empleo y desempleo aparecidos y profundizados hacia finales de la década del 80, volvieron a traer a la primera plana de los debates entre expertos la idea de que la formación cumple un rol central para aceitar los mecanismo de acceso y conservación del empleo. Incluso desde los organismos internacionales, especialmente la OIT y el BID, se

interpela a los diferentes gobiernos para que incluyan, como política activa de empleo, programas ampliados de formación y capacitación para el trabajo. De ahí en más, la formación se fue constituyendo lentamente en el caballito de batalla de diversos gobiernos regionales que, mientras imponían políticas públicas y sistemas legales de liberalización de los mecanismos de mercado, veían paralelamente empobrecer las condiciones del mercado de trabajo y asistían a la expulsión hacia la pobreza de millones de personas. De ahí en más, atado de pies y manos el Estado para intervenir, la formación se convirtió, por un lado, en la llave mágica que abre las puertas del empleo y, por el otro, en responsabilidad individual de los sujetos que buscan trabajo.

Este proceso de ideologización de la formación y la capacitación, trajo como consecuencia que las credenciales de la educación formal (de cualquiera de sus niveles) comenzaran a ser valoradas como insuficientes y que las empresas demandaran políticas públicas de apoyo a la capacitación de la fuerza de trabajo bajo el argumento de la ausencia, en la población, de saberes específicos y productivos. Esto es, lo que en otro momento era enseñado y aprendido en los espacios de trabajo a través de la experiencia, comenzó a ser externalizado y dicha exigencia recayó, en primera instancia, en el sistema educativo aunque no tardaron otros actores (sindicatos, Ministerios de trabajo, consultoras, ONG) en intervenir en el proceso.

Esta situación desempolvó algunos principios de la Teoría del Capital Humano. La misma, en tanto aporte de la teoría neoclásica a la comprensión de la economía de la educación, no es otra cosa que una mirada más acerca de la relación entre individuo y sociedad cuya particularidad recae en la idea de que el comportamiento de los individuos, sus motivaciones y su voluntad resultan elementos explicativos de la manera en que se organiza la sociedad y sus instituciones y de aquí explicar la relación entre la educación y la economía y la vinculación entre educación, empleo y salario. En perspectiva modélica (que tanto gusta a la economía y a sus economistas) se postula que en un mundo perfecto se da necesariamente la correlación directa y positiva entre credenciales educativas, posibilidades de empleo y salario.

En vistas a este presupuesto es que se enmarcan las políticas públicas de empleo que focalizan en la formación para el trabajo y en la certificación de competencias como dos procesos que convergen hacia un mismo punto: la obtención de una credencial, ya sea a través de la educación formal o a través del reconocimiento de saberes. Este último tipo de credencial, otorgada por fuera de las instituciones educativas, siendo los actores del mundo del trabajo (especialmente los

sindicatos y el Ministerio de Trabajo) los que inician estas acciones cuestionan muchas veces el monopolio certificador del sistema educativo. Esto implica que la certificación se divorcia de los procesos de enseñanza formalizados para convertirse en credenciales que reconocen aprendizajes diversos sin importar la forma en la que fueron adquiridos.

En pos de salvar las inquietudes que genera la falta de empleo y de paliar las consecuencias sociales que estas inquietudes pueden acarrear, se producen dos procesos de certificación que harían del sujeto que las porta, un sujeto “más empleable”: por un lado, la certificación-formación y, por el otro, la certificación-aprendizaje (Spinosa, Drolas, 2009). El primero, implica la credencial certificadora como corolario de un proceso formativo determinado. El segundo, la credencial como certificación de conocimientos aprendidos por fuera de las instituciones educativas incluso por fuera de cualquier instancia formativa más allá de la institución que la patrocine. Ambas perspectivas coexisten en la actualidad pero cobran diferente importancia según el momento histórico y las condiciones socio económicas que les son propias.

La inquietud y la pregunta por la posibilidad de multiplicar las formas de certificación que devinieran en credenciales legitimadas para la obtención de un empleo, no ha surgido en particular del seno de las asociaciones de trabajadores ni de las de empresarios. Como muchas otras cuestiones en nuestro país, ha sido fundamentalmente el Estado Nacional quien a partir del impulso y financiamiento de los organismos internacionales de crédito, construyó como necesidad de algunos sectores empresarios y de algunos sindicatos afines, el impulso para la creación de mecanismos de certificación. Impulso y proyecto del que se encontraron notoriamente ausentes los sectores educativos (Ministerios, docentes, universidades). Esto implicó que la certificación, tanto de la formación como de los aprendizajes, fueran impulsadas y llevadas adelante por otros actores estatales, sea el Ministerio de Economía o el Ministerio de Trabajo. Acción que tiene como trasfondo la discusión acerca de la exclusividad del sistema educativo en la certificación y en el otorgamiento de credenciales educativas (Spinosa et al, 2007).

En este panorama se pueden reconocer qué actores son los que se involucran con este tipo de políticas. Por un lado algunos sindicatos que movidos por la necesidad de producir algún efecto sobre sus afiliados, con una historia de construcción ligada a la representación por “beneficios”

(seguridad social, salud, vacaciones, etc.) ven en la formación y la certificación, una fuente de recursos para la acción y, también, la posibilidad de relegitimar posiciones frente a sus afiliados.

Por otra parte el sector empresario, que históricamente ha buscado la manera de sustituir las instancias de la negociación colectiva, con la intención de construir nuevos mecanismos de reclutamiento y de movilidad (dentro y hacia afuera del espacio de trabajo). Por otro lado, el sistema mundializado de certificación de calidad y de normalización de procesos de producción, ha constituido también una clave para la búsqueda de trabajadores certificados, no importa cómo ni la institución certificadora.

Un tercer actor involucrado está constituido por un grupo técnico-profesional del sector público (vinculados al Estado, en especial al Ministerio de Trabajo, tanto en forma directa como a través de fundaciones o consultoras) que han desarrollado, de manera sostenida por más de 10 años, acciones diversas en materia de formación y certificación de trabajadores.

Estos tres actores, en concordancia con el *espíritu de los tiempos*, estimularon la determinación y el establecimiento de estándares de competencias requeridos por el sector productivo en vistas a los requerimientos de un modelo económico dominante y la concepción de que las credenciales o certificados educativos cumplen una función de selección, clasificación y asignación de los trabajadores en el mercado de trabajo. Lo cual es cierto, pero también es cierto que a través del tiempo han aumentado las exigencias educativas para el desempeño de empleos que no requerían esos niveles educativos.

Desde otra perspectiva, los actores intervinientes en el diseño de las políticas públicas en materia educativa, han comenzado a instalar en la legislación general en muchos casos, y en los programas específicos en algunos de ellos, la posibilidad del reconocimiento de los aprendizajes realizados por fuera del sistema educativo. En este sentido, la legitimidad concedida a la experiencia social para la construcción de saberes que puedan ser reconocidos por el sistema de formación, constituye un proceso que recorre varias geografías y se extiende en el tiempo, pero que en la actualidad reviste nuevos usos y sentidos en vinculación con las transformaciones en las estructuras sociales y del empleo.

Nuestro propósito será, en las páginas siguientes, describir la forma que van asumiendo estas transformaciones en general y en particular en América Latina, las concepciones que encierran sobre la relación entre educación y trabajo, así como las implicancias que en conjunto pueden tener para con las organizaciones y las trayectorias de los sujetos implicados en ellas.

La certificación en la óptica de las políticas de empleo

El papel que juegan las certificaciones en la relación entre el empleo y las condiciones de las personas (lo que los hace ser sujetos de empleo en general o en particular de algún tipo de empleo) merece ser contextualizado en relación con los diversos momentos históricos y productivos, y particularmente con el papel que juega la fuerza de trabajo en cada uno de ellos.

En este sentido, las discusiones iniciáticas en la sociología del trabajo sobre la construcción de las calificaciones (particularmente los debates entre las posiciones relativistas y sustancialistas encarnados por Naville y Friedman respectivamente) las que por otra parte y coincidiendo con Stroobants, no han sido superadas sino sólo a partir de la escisión entre una sociología del trabajo y una sociología del empleo (Stroobants, M. 1994: 78/79), nos ubican en un momento histórico en el cual el hecho a explicar no era la subutilización de la fuerza de trabajo o las dificultades para insertarse en el empleo, sino la racionalidad y la justicia en la distribución, por la vía del salario, de los productos del trabajo.

La pregunta a responder era entonces, qué condiciones (de las personas en sus relaciones o de los puestos a partir de sus determinaciones técnicas) justificaban la desigual distribución del salario y de las jerarquías al interior del espacio de trabajo y consecuentemente en la sociedad.

Otro es el contexto en el cual se sitúa la emergencia de las discusiones sobre las clasificaciones, las certificaciones y las competencias. La producción de altas tasas de desempleo como producto de transformaciones en los procesos de trabajo y fundamentalmente en los patrones de acumulación, conlleva el interrogante acerca de las condiciones que permiten no ya una desigual distribución, sino alguna forma de acceso a los bienes producidos en una sociedad que había conferido al empleo, el papel de principal factor distribuidor y organizador de la misma. Es en este marco en el que la pregunta por la “empleabilidad” (concepto sobre cuyo carácter

subjetivizante de las relaciones sociales, ya hemos discutido en otros trabajos¹) cobra sentido y reinstala el problema de las clasificaciones sociales y su legitimidad.

Lo común en ambas situaciones, es la relación establecida entre saber, certificación y clasificación social. Una relación que sin dejar de ser estructurante de los fundamentos meritocráticos que rigen el capitalismo occidental, se modifica en sus términos con implicancias para con los procesos educativos y el funcionamiento del mercado de trabajo. Este segundo aspecto es el que nos interesa analizar en particular en este apartado, puesto que en relación con el primero nos explayaremos al referirnos específicamente a las políticas educativas.

Mercado de trabajo y usos de la certificación

Coincidiendo con García Blanco y Gutierrez (1996), si bien los trabajos en sociología han sido numerosos en los últimos años, en referencia a las características y transformaciones de los mercados de trabajo, su producción teórica ha sido menos consistente que su valor descriptivo de las situaciones de desigualdad y de interrelación con los problemas sociales. En contraposición, la teoría económica ha plasmado no sin limitaciones (Spinosa, M. 2006) un conjunto de explicaciones sobre el funcionamiento de los mercado de trabajo, que sin dejar de presentar diferencias entre enfoques, permiten hablar de un corpus teórico unificado.

Desde el enfoque convencional, ligado a la perspectiva neoclásica en la que se privilegia el impacto de las características subjetivas, hasta los estudios estructurales que ponen el acento en las formas de las organizaciones productivas y los procesos de estratificación en la estructura del empleo, la economía ha buscado dar explicación a los factores que influyen en el ingreso y las movi­lidades de las personas en el mercado de trabajo.

Así, en el primero de los enfoques, cercanos a los postulados iniciales de la teoría del capital humano, los conceptos de ajuste o *matching* (entre características individuales y necesidades de las organizaciones); los de heterogeneidad de las condiciones individuales (más allá de una formación dada); la dependencia entre posiciones (es decir la posibilidad de ocupar un puesto en la medida que ya se lo ha hecho) o el tiempo e inversión otorgado por cada individuo al

¹ Al respecto: Spinosa, M. 2007b.

aprendizaje y la exploración en los primeros empleos, intentan dar cuenta de las diferencias en las capacidades individuales causantes del acceso desigual al mercado de trabajo.

Desde estas lecturas del mercado de empleo, las políticas de formación y certificación tenderían a otorgar a las personas, recursos con los que modificar sus condiciones de acceso en un momento determinado.

En la perspectiva estructural, el análisis del funcionamiento del mercado de empleo ha dado lugar, según lo señalan los autores antes citados, a tres corrientes complementarias: el estudio de los segmentos y trayectorias que constituyen el mercado de trabajo (con la conformación de mercados internos, segmentados, centrales y periféricos entre otras distinciones elaboradas); a la identificación de “colas” y moratorias en lo que hace al tiempo y modo de acceso a los puestos disponibles, y finalmente al reconocimiento de características institucionales (políticas públicas de relación entre organizaciones productivas, Estado, sindicatos u otros actores) que modifican en cada contexto el modo de ingreso y movilidad en el mercado de trabajo.

Bajo este posicionamiento, la formación y las credenciales actúan como indicadores de pertenencia, de acceso o de movilidad entre los segmentos; como ordenadores de las posiciones en la fila de acceso, como indicador del tiempo necesario para la formación posterior en el puesto de trabajo en sí o bien como el efecto que las políticas tienen en la constitución de condiciones de funcionamiento y distribución en el mercado de empleo.

Si bien ambas perspectivas teóricas (subjetivas y estructurales) son complementarias en la explicación de los fenómenos ligados al funcionamiento de los mercados de empleo (más allá de la forma más o menos acertada en que lo hagan), las políticas públicas en esta materia han tendido a hacer primar una de ellas en cuanto a los supuestos sobre los que se organizan. En este sentido y como veremos en el apartado siguiente, en nuestro continente han primado las influencias del enfoque neoclásico que sobrevaloran los efectos de las condiciones subjetivas, muchas veces en contraposición con los efectos institucionales que en tanto políticas, éstas mismas generan.

Antecedentes generales y en los países del Mercosur.

Las políticas activas de empleo y en particular las referidas a la formación y certificación de los trabajadores hacen su aparición con la crisis del empleo. Si bien las acciones de formación y certificación se inscriben como parte de las políticas públicas tendientes a la planificación del desarrollo, desde mediados del siglo XX, y en este sentido las articulaciones entre instituciones de formación profesional y el mundo del trabajo han dado origen a diversas modalidades de articulación institucional, es con el crecimiento del desempleo y la adopción de políticas condicionadas por los organismo multilaterales de financiamiento, que cobran un nuevo carácter.

Justamente, el punto de partida para la adopción de buena parte de las políticas que se han desarrollado en las últimas décadas, es el cuestionamiento del modo en que las sociedades habían resuelto la articulación entre formación y trabajo, y la necesidad de refundar las relaciones a partir de los requerimientos de una supuesta “nueva economía”.

Así, para el caso particular de la Argentina, el desarrollo del nivel de formación técnica y profesional no había sido el responsable mayoritario de la formación de la fuerza de trabajo (en la medida que su incidencia cuantitativa en los momentos de más alta incorporación de mano de obra al mercado de empleo urbano, es minoritaria) pero sí en cambio el responsable de buena parte de los problemas posteriores de las personas para encontrar empleo (Spinosa, M. Testa, J. En prensa).

La necesidad de dar cuenta de las capacidades individuales para incorporarse específicamente a un puesto de trabajo (competencias) a los efectos de resolver su inserción al mercado de empleo supone por un lado un cuestionamiento a lo que otros indicadores pueden representar (diplomas o certificaciones de escolaridad por un lado y referencias de experiencia por otro) y al mismo tiempo la idea que la posesión de una credencial que objetive estas capacidades permitirá una movilidad más fluida de la fuerza de trabajo en un mercado de empleo que se supone sensible al uso de este tipo de instrumentos de regulación de los flujos.

La creación de un mercado de trabajo de credenciales entonces se presenta como una realidad generalizable, y la posesión de las mismas se convierte en un activo para las personas que lo portan.

El desempleo es considerado fundamentalmente desde las acciones que buscan modificar las condiciones de las personas. Las reformas a los sistema de educación; la inversión en programas de formación ocupacional y la iniciación de sistemas de certificación presupone una mirada subjetiva del mercado de trabajo. Concomitantemente, las acciones en torno a la regulación del mismo persiguen la liberalización de las relaciones institucionales establecidas y la individualización de las relaciones de trabajo.

Así, si bien la creación de sistemas de certificación es una política que se extiende en varias regiones, mientras en Europa ha adoptado la forma acorde con los arreglos institucionales preexistentes (Riquelme, G.; Herger, N. 2007) y es posible en consecuencia observar un diversidad de modelos societales en los que intervienen diferentes organismos públicos y privados según el caso, así como diferencias en cuanto a la imbricación de las políticas de certificación profesional con el resto del sistema educativo (Bouder, A. 2007); en América Latina, la homogeneidad de las acciones emplazadas ha intentado fundar un nuevo orden certificadorio, independiente de las condiciones particulares de articulación entre la formación y el trabajo en cada país.

En México, Chile, Brasil, Uruguay, Paraguay al igual que en Argentina, las políticas encaradas para la certificación de competencias han tenido el mismo origen (vinculado tanto en lo financiero como en su contenido a préstamos de organismos multilaterales de crédito, fundamentalmente el BID), el mismo modo de inserción en las políticas públicas (la realización de consultorías por parte de grupos técnicos dentro o vinculados a organismos públicos) y el mismo modo de implementación asociado a las políticas de empleo llevadas a cabo por los Ministerios de trabajo.

En cuanto al contenido de las acciones de certificación, partiendo del análisis funcional, comparten los mismos problemas que fueron señalados en otros trabajos para el caso de lo ocurrido en la Argentina (Spinosa, M. 2007c). Se presenta una inconsistencia entre el propósito de dar cuenta de los saberes no formalizados puestos en juego y construidos en el trabajo, y la utilización de instrumentos que a partir del análisis de la conducta observable en situación, sólo pueden registrar y evaluar la relación entre la acción realizada y el trabajo prescrito.

El impacto de los resultados² en términos de certificaciones para los trabajadores, no ha sido aún objeto de evaluación en relación con su incidencia en la inserción o movilidad, o bien para el acceso a la formación. Es decir, la medida en que estas acciones afectan las trayectorias de los trabajadores, es más una expresión de deseo que una constatación surgida del análisis específico. Sí en cambio es posible anticipar el efecto que esto tiene sobre los itinerarios de profesionalización en la medida que modifica el modo de resolver la valoración de los saberes en el trabajo, pasando de una forma negociada a otra individualizante (Tanguy, L. 2001; Spinosa, M. 2005).

Como fue señalado anteriormente, esta tendencia a la certificación de la experiencia en el marco de las políticas de empleo, es acompañada por una similar que surge en los sistemas educativos, la que sin embargo presenta otros rasgos que merecen su consideración por separado. A ello destinaremos el apartado siguiente.

La certificación en la perspectiva de las políticas educativas

La relación entre educación y certificación constituye una de esas asociaciones que por naturalizadas socialmente, suelen funcionar en muchas ocasiones como sinónimos. Basta referirse a los trabajos que recogen las expectativas de los adultos en la continuidad de sus estudios, las anticipaciones de los estudiantes próximos a graduarse del nivel superior, o en la publicidad de innumerables cursos de oficios, para ejemplificar esta imbricación de significados.

Como en todos los procesos de naturalización de las relaciones sociales, el factor que facilita esta operación suele ser la reducción de uno de los términos a alguna de sus posibles expresiones. En este sentido, en el caso de la educación y la certificación, la ligazón proviene de reducir educación (o más explícitamente aprendizaje) a las acciones llevadas a cabo institucionalmente, y certificación como única forma de expresión del reconocimiento social.

Estas reducciones son el producto, entre otras cosas, del pasaje de una sociedad comunitaria a otra secular, como parte del desarrollo capitalista occidental (Dubar, C. 2000). La expansión del

² Es de señalar que en todos los casos estudiados, no se han producido aún acciones masivas ni generalizables al conjunto de la fuerza de trabajo. El caso más ambicioso en este sentido por su pretensión de extenderse al conjunto de la fuerza de trabajo y las instituciones, el de México, culminó en un fracaso rotundo del cual han quedado pocos vestigios a pesar de su envergadura inicial.

sistema educativo sostenida a lo largo de todo el siglo pasado, resultante del incremento de la división del trabajo y la especialización científica, de la conquista de derechos por parte de la población en el marco de la sociedad salarial, y como producto asimismo de la inercia propia del sistema de enseñanza, han contribuido a la formalización de los procesos de enseñanza de los más variados contenidos.

En el mismo sentido, la construcción de una estratificación meritocrática de la sociedad, expresada en el acceso desigual al consumo y legitimada por la ocupación jerarquizada de los diferentes lugares en la división técnica y social del trabajo, encuentra su justificación en el acceso diferencial a la educación. Las certificaciones resultantes de este tránsito por la educación son imbuidas de este modo, del poder de clasificar socialmente a las personas habilitando u obstruyendo el tránsito por los diferentes segmentos del mercado de trabajo.

Un elemento más que merece ser mencionado en cuanto a la relación entre educación y certificación, está dado por la asociación igualmente naturalizada entre certificación y aprendizajes. La legitimidad del sistema educativo en tanto institución de clasificación social, encuentra asidero en la medida que se presupone la igualdad de resultados en términos de aprendizajes, como producto del tránsito por el sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades.

Así, la aceptación social respecto del valor socialmente construido a las certificaciones, reposa en el convencimiento de que todas las personas que acceden a alguna de ellas, han realizado los mismos aprendizajes. Claro que, y como lo han demostrado numerosos trabajos en sociología de la educación³, la homogeneidad y homogeneización del sistema educativo es sólo una ilusión; sin embargo, es esta creencia la que sostiene su legitimidad y la alta valoración que tienen los saberes construidos en su recorrido frente a otros aprendizajes resultantes de la experiencia social.

El valor de las certificaciones otorgadas por la formación sistemática reposa en su potencialidad igualadora de las condiciones de ingreso, así como en su capacidad para diferenciar a quienes las han obtenido de los que no. En la lógica de los sistemas educativos, esta doble potestad (de

³ Comenzado por los trabajos de Bourdieu y Passeron; Bowles y Gintis entre otros tantos que abordaron el tema.

homogeneización y diferenciación), se halla ligada a la indiferenciación de las prácticas que constituyen el proceso educativo en sí.

Como decíamos al inicio de este apartado, el carácter histórico de estos procesos cristalizados del modo en que lo sintetizamos en los párrafos precedentes, nos lleva a interrogarnos sobre sus rupturas y continuidades.

La asociación enraizada en la misma lógica del sistema educativo entre enseñanza, aprendizajes y certificación (es decir que a igualdad de prácticas de enseñanza le corresponden los mismos aprendizajes y en consecuencia la misma certificación) es objeto actualmente de cuestionamientos que se expresan en los propios actores del mundo educativo, independientemente de las críticas que puedan provenir de otros actores como los del mundo del trabajo a los que hicimos referencia con anterioridad.

Si bien los antecedentes de este cuestionamiento a la asociación entre formación y certificación pueden rastrearse desde el inicio mismo del sistema educativo, expresados en la valoración del autodidactismo, la perseverancia de formas experienciales de transmisión de ciertos saberes o las resistencias de los cuerpos profesionales a la sistematización y objetivación de sus prácticas y conocimientos por parte de las universidades; el desarrollo de los sistemas de enseñanza fue paulatinamente monopolizando el otorgamiento de credenciales y se erigió como responsable de la certificación del saber legitimado socialmente.

En la actualidad, y asociado a las transformaciones sociales más generales, este monopolio es asediado desde múltiples flancos. La crisis de las instituciones públicas propias del capitalismo del siglo XX; los movimientos subjetivizantes y relativistas con sus cuestionamientos a la homogeneidad de la experiencia social; la pauperización de las profesiones (y entre ellas la docente); el reconocimiento de la insuficiencia de la educación formal y sus certificaciones, para acceder a posiciones legitimadas; las transformaciones en los procesos de trabajo y los requerimientos de mayor autonomía para con los trabajadores, derivados de las dificultades para prever y prescribir la tarea; constituyen entre otros, fuentes de crítica al papel del sistema educativo como expendedor legítimo de certificaciones y saberes.

Este movimiento generalizado encuentra, sin embargo, formas particulares de expresión en cada país de acuerdo con el modo en que se ha constituido la relación entre educación y trabajo, lo que señalaremos brevemente a continuación, tomando como ejemplo los países integrantes del Mercosur, para finalmente extraer algunas conclusiones.

Alcances en los países del Mercosur.

Tomando como referencia América Latina, resulta significativo el hecho que cada uno de los países ha desarrollado formas diferentes de resolver la estructuración del sistema educativo y particularmente las articulaciones entre educación profesional y trabajo.

La diferenciación entre formación general y formación específica, no tiene una manera adecuada y válida para todos los contextos, sino que se define de acuerdo con los arreglos institucionales resultantes del interjuego social.⁴ Si tomamos como referencia sólo los países integrantes del Mercosur, el primer problema que se nos presenta es el desigual desarrollo económico así como las diferencias significativas en el poder relativo de los actores sociales.

Luego, y en articulación con ello, el modo de organización de los sistemas educativos, ha seguido decursos diferentes y en particular, la distribución social de la formación general y específica.

En Brasil (en forma similar en Perú y Colombia) fueron creados hacia mediados siglo pasado, organizaciones mixtas (Estado y cámaras empresarias) para el desarrollo de la oferta de formación profesional. Así el SENAI y el SENAC (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial y Comercial respectivamente) fueron los responsables del desarrollo de la mayor parte de la formación específica, contando además (dado el grado de involucramiento del sector empresario) una alta legitimidad como mecanismo de selección y reclutamiento de mano de obra.

Al amparo de un proceso sostenido de industrialización y con una burguesía vigorosa, si bien no es el único espacio de formación para el trabajo y existen por otro lado profundas desigualdades

⁴ Esto que Marc Maurice y otros han llamado el enfoque societal en su trabajo de comparación de las relaciones entre educación y trabajo entre Francia y Alemania (Maurice, M. Sellier, J. Silvestre, J, 199X) y que ha sido útil para la explicación respecto del éxito de dos tradiciones educativas diferentes (una educación más profesionalizante en Alemania y otra más generalista en Francia) pero igualmente eficaces para resolver su aporte al desarrollo económico similar en ambos países.

educativas, para el caso de Brasil, esta oferta extendida a lo largo de todo el territorio ha tenido una importancia significativa, sobre todo comparado con la escasa participación de la población en la educación secundaria superior y universitaria (menos del 15% de la población entre 25 y 34 años según información del Mercosur Educativo).

En las últimas décadas se han emprendido reformas a la educación orientadas por los organismos internacionales, las que han contribuido a la creación de nuevas instituciones de formación específica (similares en muchos de los países del continente) separadas y desarticuladas de la formación general. Si bien en el actual gobierno se ha intentado rearticular los contenidos generales con los profesionalizantes, esto aún no ha pasado de las intenciones, destacándose un sesgo utilitario y precario de la mayoría de las ofertas destinadas a la población de menores recursos (Kuencer, A. 2006)

La situación de Paraguay y Uruguay es bien diferente en cuanto a la estructura económica propia de cada país. La prevalencia de economías poco industrializadas y con mayor proporción de población rural le da a la formación específica un carácter totalmente diferente. En el caso de Uruguay, existe un subsistema de formación profesional que está vinculado a la UTU (Universidad del Trabajo de Uruguay⁵) cuyas acciones se centran en la capacitación en oficios y la formación de técnicos. Ambos países presentan similitudes en cuanto a población con secundaria completa y más (algo más de un tercio de la población entre 25 y 34 años y disminuye lógicamente con la edad).

Sin embargo, el igual que en el caso de Brasil y de Argentina como veremos luego, las reformas educativas han llevado el mismo sesgo.

En el caso de Chile, se observa una creciente participación de las generaciones más jóvenes en la educación secundaria y superior. Es significativa la diferencia entre los más jóvenes (25 a 34 años) y los mayores (55 a 64). Mientras en la primer franja cerca de dos tercios alcanzan como mínimo la educación secundaria, sólo un tercio de los mayores lo han conseguido. Es de destacar en este caso, el efecto de la reforma educativa llevada a cabo en este país en la década del '90 que

⁵ Esta institución fue creada en 1942, con sede en Montevideo donde funciona y concentra las actividades de formación técnica y profesional, dependiendo de un área específica del Ministerio de Educación y Cultura. Resulta significativa la época de su creación en relación con la creación de la Universidad Obrera Nacional en Argentina, una década después.

implicó la descentralización de la educación, su privatización y el impulso particular a la oferta privada de educación terciaria y post secundaria de tipo profesional.

Como lo hemos comentado en la introducción, en nuestro país el sistema educativo tomó muy tempranamente un sesgo generalista y ligado a la transmisión de saberes propedéuticos. Si bien hubieron intentos de incluir la formación específica en varios períodos (de corte más conservador como fue la reforma Saavedra Lamas a principio de siglo, o con el objeto de dar cabida a las mayorías trabajadoras, como se intentó en el primer peronismo) su desarrollo siempre quedó subordinado a esta lógica fundacional mencionada. La reforma llevada adelante por la Ley Federal de educación, transformó toda la educación de nivel secundario (polimodal) en potencialmente profesionalizante. Esta intención quedó sin embargo como en una expresión de deseos por la persistencia de los patrones propios de cada institución educativa, sumado a las condiciones que ofrecía un mercado con escasos empleos para los más jóvenes y la tendencia creciente a la continuidad de estudios superiores.

Esto no implica que la formación específica no tuviese lugar, sino que se desarrolló mayormente en los espacios mismos de trabajo, y las certificaciones existentes con un perfil profesional específico (como es el caso de los técnicos) estaban reservadas a los sectores de mayor calificación.

Este breve e incompleto panorama de los países que integran el Mercosur, resulta suficiente a los efectos de ponderar las significativas diferencias en lo que hace a la conformación de los sistemas educativos, su relación con la formación específica y con la estructura económica que los contiene.

Las políticas públicas en materia de educación por su parte, en la última década del siglo XX, han estado signadas por las mismas tendencias.

Un viento similar parece soplar ahora en la región, la crisis de los designios del neoliberalismo y la asunción de fuerzas políticas populares ha modificado el escenario regional y de buena parte del sub continente.

Un elemento que interesa resaltar en forma específica en este sentido, y que se encabalga entre ambos períodos, está dado por la inclusión en las leyes educativas que han sido sancionadas en

las últimas décadas (las “reformas” en algunos países y las “reformas” de las “reformas de los '90” como es el caso de Argentina) del reconocimiento de los saberes construidos en la experiencia social y de trabajo, por el propio sistema educativo.

En el caso de Brasil, la ley de educación vigente, sancionada en 1996 define en su artículo 41 la posibilidad del reconocimiento de los saberes de la experiencia y del trabajo para el acceso al sistema educativo, tanto para la prosecución de estudios como para la certificación profesional. En este caso, dentro del ámbito de Sistema Nacional de Certificación Profesional, existe la posibilidad que las certificaciones constituyan fases o etapas de itinerarios de profesionalización previamente definidos.

Uruguay sancionó a fines del 2008 una nueva ley de educación, luego de un amplio proceso de consulta. En la misma se fija en su artículo 39 y como parte de una política de reinserción educativa, la posibilidad de reconocer saberes previos adquiridos fuera del ámbito formal. Si bien no hay aún una reglamentación específica sobre el modo en que esto puede llevarse a cabo, lo significativo es la referencia al sistema educativo como el que valida y reconoce los saberes.

En Paraguay, la legislación data de 1998. Allí se reconoce la posibilidad de transitar por los diferentes niveles del sistema educativo aún sin contar con las certificaciones de los niveles precedentes. Para ello se definen pruebas o exámenes (en lo que pareciera ser más una modalidad de los conocidos exámenes libres, existentes en Argentina). El sistema educativo se reserva la capacidad de otorgar todas las certificaciones y constituye el organismo de contralor de las mismas.

El caso de Chile es diferente en cuanto a la articulación entre las políticas de empleo y de educación. En un proyecto de ley enviado al Parlamento para su consideración en 2007 por la Presidenta de la República, y luego de un proceso de consulta con expertos y organismos sociales, se define la certificación de competencias como una modalidad específica para el reconocimiento de los saberes profesionales. Si bien este proyecto aún no ha sido sancionado, en junio de 2008 otro proyecta busca crear un sistema nacional de certificación de competencias, que se asemeja en su forma y contenido, al resto de los llevados a cabo en el resto de los países de la región.

En la República Argentina tanto la Ley de Formación Técnico Profesional del 2005 como la Ley Nacional de Educación del año siguiente, reconocen en las diferentes modalidades la posibilidad de validar los saberes construidos por fuera del sistema educativo, como modo de acceso y tránsito por el mismo.

Si bien esto se halla contemplado en las leyes nacionales, y algunas jurisdicciones como es el caso de la Provincia de Buenos Aires, adecuaron las propias contemplando asimismo esta posibilidad, su implementación no ha sido resuelta al interior del propio sistema de enseñanza⁶.

Sintetizando este apartado, es importante destacar el desarrollo incipiente aún pero consolidado en las normas que rigen el funcionamiento del sistema educativo, de un proceso de diferenciación de la certificación y la formación. Si bien esto se presenta en todos los casos analizados como un mecanismo específico ligado a la educación de adultos o bien a la reinserción educativa o laboral, su profundización abre un camino que en otros continentes tiene ya varios años de funcionamiento⁷ y cuyo efecto sobre el conjunto del sistema educativo y las trayectorias educativas y laborales, no puede pensarse en abstracto sino en relación con los actores y las instituciones implicadas (léase los actores del mundo de la educación y del trabajo, sus intereses, posiciones y recursos).

Certificaciones, saberes y trayectorias. Las implicancias para los sujetos.

Tanto en las políticas que afectan al funcionamiento del mercado de trabajo como las que lo hacen sobre los sistemas educativos, se están desarrollando procesos que ponen en crisis los supuestos ordenadores propios de los períodos precedentes, en lo que hace a la posibilidad de definir institucionalmente las trayectorias y los aprendizajes de las personas.

En lo que hace al mercado de empleo, las políticas de certificación de competencias implican la necesidad de reconsiderar en forma permanente los saberes que las personas ponen en juego en

⁶ Existe actualmente un proyecto de Ley en la Cámara de Diputados, presentado por las comisiones de Legislación del Trabajo y la de Educación, que postula la creación de una Agencia Nacional de Certificación de Competencias y Saberes. Del texto del proyecto se desprende que este organismo que funcionaría bajo la órbita del Ministerio de Educación Nacional, no contempla los antecedentes existentes en la legislación ni tampoco en la región, y más que permitir el acceso al sistema educativo mediante el reconocimiento de saberes, crea nuevas certificaciones ad hoc que alimentarían la lógica credencialista del mercado de trabajo.

⁷ Francia constituye el ejemplo más acabado con la instauración del procedimiento VAE (Validation des acquis de l'expérience). Al respecto ver entre otros: Rivoire, B. 2006; Personnaz, E; Séchaud, F. 2006)

los procesos de trabajo. Esto se debe a la tendencia a la gestión individualizada por un lado, pero asimismo parte de la dificultad de asociar determinadas experiencias formales de trabajo, a los aprendizajes efectivamente realizados por las personas. El contexto de alta competitividad y precariedad, favorece asimismo el incremento de las prerrogativas empresarias que pugnan por bajar costos de formación de la fuerza de trabajo.

El uso intensivo de la fuerza de trabajo tiende a generar trayectorias discontinuas, sujetas a rupturas y con dificultades de proyección (tanto para las empresas como para los trabajadores). Esto se hace mucho más evidente en aquellos procesos de trabajo que han podido ser automatizados o que requieren de intervenciones poco específicas (Drolas, 2008). En este contexto, las certificaciones son vistas como recursos que posibilitarían el tránsito de las personas por estos recorridos que son definidos a priori como móviles y fluctuantes.

En el caso de los sistemas educativos, el reconocimiento de los aprendizajes realizados fuera del ámbito propio de las aulas y talleres de enseñanza, constituye un reconocimiento de la imposibilidad de sistematizar y ordenar todos los saberes disponibles. Presenta la potencialidad de abrir el espacio educativo a la experiencia social, como experiencia de aprendizaje reconocida y valorada (postulados ya presentes en muchas de las propuestas escolanovistas de la primera mitad del siglo pasado y expresadas en nuestro sistema educativo por docentes que veían en la educación de las manos algo más que un ejercicio moralizante).

Esta potencialidad requiere del reconocimiento de las diferencias que presentan los saberes construidos en y para, el trabajo y la experiencia, con los que se hallan sistematizados en los currículum; así como de sus posibilidades epistemológicas y pedagógicas de articulación. Este diálogo sin duda fructífero entre los diferentes saberes, es posible como lo hemos podido analizar en varios trabajos, pero se halla aún en un lento y trabajoso procesos de construcción (Spinosa, M. Otero, S. 2008; Spinosa, M. Et al. 2007)

En cuanto al proceso de certificación, el efecto que puede tener dentro del sistema educativo, es contradictorio y dependerá en cada país de las articulaciones institucionales existentes.

Por un lado, la certificación puede ser fuente de reinserción y continuidad de las trayectorias educativas, si permite el tránsito por los itinerarios validados y reconocidos socialmente. En el

caso de Argentina, claramente son los niveles y modalidades del sistema formal de educación. Esto exige necesariamente el desarrollo de metodologías y propuestas que según lo dicho anteriormente, permitan el diálogo entre los distintos tipos de saberes. En países como Brasil, con bajas tasas de escolaridad secundaria y una experiencia continuada de formación ocupacional validada sectorialmente, el sentido de las certificaciones de la experiencia, puede ser otro.

Por otra parte, si las certificaciones no permiten su validación por los itinerarios socialmente más considerados, se constituyen (tal es el caso de la mayoría de las certificaciones del nivel de formación profesional en Argentina) en un estímulo de corto plazo, en un reconocimiento que refuerza la posición de subordinación de los sectores populares, incrementando en consecuencia la desvalorización de la experiencia como fuente de aprendizajes.

En estas contradicciones se desenvuelven los procesos señalados. El reconocimiento y la certificación de los aprendizajes puede bien constituirse en un modo de formalizar la continuidad que tiene la experiencia subjetiva frente a las discontinuidades propias de las trayectorias laborales (favorecidas por la forma que asume el mercado de empleo) y las educativas (ligadas a la conflictividad y diversidad social creciente). Negarse a hacerlo sería asumir una posición conservadora que deja a las personas sin recursos institucionales para fortalecer su experiencia.

Al mismo tiempo, hacerlo de cualquier modo (por oportunismo político o por mandato de organismos internacionales) ignorando las condiciones institucionales y el impacto que esto tiene en el conjunto de la estructura social, incrementa la tendencia a la proliferación de credenciales sin reconocimiento real (ni laboral ni social) y puede producir el efecto contrario al buscado: la profundización de los procesos precarizantes en lo que al trabajo respecta y el alejamiento del sistema educativo de aquellos a los que se pretende reintegrar. La respuesta parece estar en una política con fuerte solvencia en el contenido, articulación con las instituciones existentes y valoradas, y sostenida en el tiempo.

Bibliografía

- Bouder, A. 2007. Compte rendu de séanse- Diplôme, formation et certifications professionnels. Rôles et modalités chez nos voisins européens. En Maillard, F. Et Rose, José (Ed.) Les dipômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Relief. 20.CEREQ. Marseille.
- Dubar, C. 2000. Trajectoires professionnelles, formes identitaires et mondialisation. Congrès latino-américain de Sociologie du travail.
- Drolas, A. (2008). *Trabajo, proceso y formas de organización*. Tesis de doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Mimeo
- García Blanco, J.M.; Gutierrez, R. 1996. Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. En REIS 75/96 Estudios. pp. 269-293. Madrid.
- Kuencer, A. 2006. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão . En: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006
- Personnaz, E; Séchaud, F. 2006. Mobiles et co-définitions de la certification dans l'accès par la VAE. Éléments de compréhension à partir d'une enquête en région PACA. En Maillard, F. Et Rose, José (Ed.) Les dipômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Relief. 20.CEREQ. Marseille.
- Riquelme, G.; Herger, N. 2007. Entre la presión de las competencias y el desafío de la apropiación de saberes: experiencias de reconocimiento de saberes de los trabajadores en países desarrollados, en América Latina y Argentina. Presentación al III Congreso Nacional y I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación.
- Rivoire, B. 2006. Est-ce la relation entre "formation" et "certification" que la loi de 2002 bouscule définitivement?. En: Maillard, F. Et Rose, José (Ed.) Les dipômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Relief. 20.CEREQ. Marseille.
- Spinosa, M. 2005. "Del 'saber' al 'saber ser'. Las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo". En Fernández, A. (Comp.) Estado y Relaciones Laborales Prometeo. Buenos Aires.
- Spinosa, M. 2006. ¿Puede hoy la economía de la educación dar por sí sola, respuestas a los problemas que se plantea? En Revista educación XXI Num. 9 Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid.
- Spinosa, M; Vanina, A.; Villegas, P.; Battistotti, C.; Drolas, A; Delfini, M.; Zelaschi, C. 2007. El oficio de Tambero. Informe N° 1 de la Agencia de Certificación de Saberes del Trabajo. DGCyE. Bs. As.
- Spinosa, M. 2007b. Del empleo a la empleabilidad; de la educación a la educabilidad. Mutaciones conceptuales e individualización de los conflictos. En Drolas, Lenguita, y Montes Cato (Comps.) Relaciones de Poder y trabajo. Poder y Trabajo Editores
- Spinosa, M. 2007c. El análisis y reconocimiento del saber en el trabajo. (O de cuando se usan lupas para mirar las estrellas). V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo "Hacia una nueva civilización del trabajo". Presentación. Montevideo.
- Spinosa, M. Drolas, A. 2009. De la certificación-formación, a la certificación-aprendizaje en el proceso de integración del Mercosur. Calificaciones y empleo N° 62 CEREQ.

Spinosa, M.; Testa, J. En prensa. L'enseignement professionnelle en Argentine. Entre volontarisme et isolement dans la recherche d'un pays possible. Formation et Emploi N° 107. CEREQ. Marseille.

Stroobants, M. 1994. Sociologie du Travail. Nathan Universitaire. Luçon.

Tanguy, L. 2001. De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En De La Garza, E. Y Neffa, J.(Comp.) El futuro del trabajo – El trabajo del futuro. Clacso. Bs. As.

Fuentes:

Comissão interministerial de certificação profissional. Sistema nacional de certificação profissional. Proposta governamental Brasil

DINAE (Dirección Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo de la ROU. Convenio Marco de Cooperación Técnica DINAE CONOCER

Ministerio de Educación y Cultura de la República de Chile. Mensaje de la Presidenta al Parlamento Proyecto de ley de Educación.

Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay. Ley de Educación

Ministerio de Educación y Cultura de la República del Paraguay. Ley General de educación del Paraguay.

Ministerio de Educación y Cultura de la República Argentina. Leyes de educación y de formación técnico profesional.

Mercosur 2004. Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur.