

Introducción

RESEÑA DEL CONCEPTO Y MODALIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Hugo Barretto Ghione

SUMARIO

I. ¿De qué hablamos cuando hablamos de formación profesional?

1. Formación, un término polisémico
2. Factores que inciden en la conceptualización
 - 2.1 Una cuestión semántica
 - 2.2 Las particularidades nacionales e institucionales
3. Formación, un concepto diacrónico
 - 3.1 Formación y competitividad
 - 3.2 Formación y tecnología
 - 3.3 La ambivalencia del trabajo
 - 3.4 La visión de la Organización Internacional del Trabajo

II. Evolución reciente

1. El tránsito de las calificaciones a la competencia
2. El objetivo del trabajo decente y la formación
 - 2.1 La construcción del concepto de trabajo decente
 - 2.2 La formación componente esencial del trabajo decente
3. Connotaciones actuales de la formación profesional
 - 3.1 El vínculo con el empleo

- 3.2 La participación de los actores y el diálogo social
- 3.3 El enriquecimiento de la profesionalidad
- 3.4 La necesidad de una visión sistémica

III. Modalidades de la formación un ensayo de clasificación

- 1. El marco de la formación permanente
- 2. Principios y objetivos de la formación permanente y sus modalidades
 - 2.1 Igualdad y no discriminación
 - 2.2 Promoción en el empleo
 - 2.3 Participación de los interlocutores sociales
 - 2.4 Reconocimiento y acreditación de las cualificaciones profesionales
- 3. Modalidades de formación profesional
 - 3.1 Algunos ejemplos de la experiencia comparada
 - 3.2 Una posible clasificación de las modalidades de formación implementadas en nuestro país
 - 3.2.1 Formación profesional inicial
 - 3.2.2 Formación ocupacional
 - 3.2.2.1 Formación ocupacional inicial
 - 3.2.2.2 Formación ocupacional continua

IV. Conclusiones

I. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL?

1. La educación y la formación están en el centro de las miradas de quienes se interesan por el futuro de las sociedades nacionales en un mundo progresivamente globalizado.

Los cambios en la forma de trabajar, la innovación tecnológica y el advenimiento de la “sociedad de la información” están modificando profundamente los requerimientos y competencias exigidas a las personas, produciendo, además, altos y –hasta ahora desconocidos– grados de exclusión social.

Para la OIT, “las calificaciones son cada vez más decisivas para determinar la empleabilidad de un individuo y, en un macronivel (...) la competitividad de un país”.¹

En la Unión Europea, luego de referirse a la incertidumbre y la exclusión que este proceso provoca, el *Libro Blanco* sobre la educación y formación *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, dice que “a partir de ahora está claro que las potenciales nuevas ofertas de trabajo demandan a los individuos un esfuerzo de adaptación, en particular para construir por sí mismos su propia calificación en sustitución de saberes elementales adquiridos en el pasado. La sociedad del futuro será pues una sociedad cognoscitiva (...) La educación y la formación han resultado los principales vectores de identificación, de pertenencia, de promoción social y de plenitud personal (...) invertir en lo inmaterial y valorizar el recurso humano aumentarán la competitividad global, desarrollará el empleo, y permitirá preservar las conquistas sociales. Serán las capacidades de aprender y la matriz de saberes fundamentales que situarán de ahora en adelante a los individuos en las relaciones sociales (...) la facultad de renovación y de innovación dependerá de los lazos entre la producción del saber y su transmisión por la educación y la formación”.

A más de un lustro de su publicación, el énfasis en la educación y formación que propulsa el *Libro Blanco* sigue siendo vigente, a pesar de cierta visión (excesivamente) optimista sobre la incidencia decisoria de la formación en los procesos económicos.

1 *Informe sobre el empleo en el mundo, 1998-1999*, “Empleabilidad y mundialización: papel fundamental de la formación”

2. La urgente necesidad de adaptabilidad de los trabajadores a las nuevas condiciones y exigencias tecnológicas no debe soslayar otras dimensiones que la formación presenta con relación al conjunto de la sociedad.

Si bien las políticas y programas de formación profesional deben tener por objetivo “mejorar la aptitud del individuo de comprender su medio de trabajo y el medio social y de influir, individual o colectivamente, sobre estos” (artículo 1º num.4 del Convenio Internacional del Trabajo N° 142), igualmente se deberán tener “presentes al mismo tiempo las necesidades de la sociedad” (artículo. 1º num.5 del mismo CIT N° 142).

La Resolución de la Conferencia General de la OIT sobre el desarrollo de recursos humanos (88ª reunión, año 2000) es todavía más explícita en el sentido de la *utilidad* social de la formación, cuando dice: “La economía y la sociedad en general, de la misma manera que las personas y las empresas, se benefician de la formación y desarrollo de recursos humanos. La economía es más productiva, innovadora y competitiva gracias a la existencia de un potencial humano más calificado. La formación y desarrollo de recursos humanos ponen de relieve los valores fundamentales de una sociedad de equidad, justicia, igualdad de trato entre hombres y mujeres, no discriminación, responsabilidad social y participación”.

3. En síntesis, la formación comporta hoy un proceso en el que está interesado el conjunto de la sociedad, comprometida quizá más que nunca con la evolución de los saberes y el conocimiento. La formación, la renovación e innovación serán caracteres inherentes a las relaciones sociales en el futuro.

1. Formación, un término polisémico

4. La pregunta del título de este capítulo, una especie de paráfrasis del escritor Raymond Carver, sirve para alertar sobre una cuestión que atravesará linealmente el presente trabajo: en diferentes contextos geográficos y temporales, *formación profesional* aparece con significados no siempre coincidentes, comprendiendo tipos y modalidades educativas diversas y formando parte de institucionalidades también diversas. Ello ha hecho que el concepto sea “ambiguo y difuso”, al decir de Ducci.²

Esta constatación comporta una dificultad indiscutible para elaborar el concepto de formación profesional.

Así, el conjunto de actores y agentes sociales con vocación de implementar acciones formativas, hacen patente y postulan su propia elaboración conceptual,

| 2 Ducci, María Angélica, *Formación profesional: vía de apertura*, Cinterfor/OIT, 1983, p. 15.

que resulta funcional a sus intereses, cultura y cosmovisión general, así como a su proyección futura. Por tanto, cuando los órganos públicos (federales, estatales, municipales), instituciones de capacitación (públicas, estatales, privadas, etc.), empresas, universidades, organizaciones religiosas y confesionales, organizaciones no gubernamentales, organizaciones internacionales, sindicatos (de rama o de empresa, asociados con otras instituciones o por sí), realizan acciones de capacitación, trasponen sus propias expectativas, su concepción, valores y visión que sobre la formación tienen, presentando una gran variedad de tipos organizativos, modalidades de acción y de servicios ofertados.

5. Esta situación, presente a nivel microsocia, tiene su paralelo en el debate público.

Temas tales como la “integralidad” de la formación o la “pertinencia” de la misma a las exigencias del mundo productivo, denotan énfasis, enfoques, acentos y aperturas diversificadas, que comportan ejes de un debate que lleva ya décadas y del que no siempre surgen con suficiente claridad ciertos telones de fondo vinculados, ora con las políticas de reforma educativa (en forma preponderante), ora con las políticas de reforma laboral (más modernamente).

Esta complejidad, cruces y mixturas con temas que distan de resultar zanjados por el conjunto social, hace que difícilmente concepciones y expectativas tan diversas puedan nuclearse tras una fuerza centrípeta que permita una concepción única.

6. A esto debe agregarse el ingrediente semántico, puesto que no siempre los mismos fenómenos se designan con el mismo nombre, o la literalidad misma de las palabras denotan fenómenos disímiles, lo que determina que para crear una acción comunicativa eficaz deba recurrirse a insoslayables precisiones del lenguaje.

7. No obstante, si de buscar puntos comunes se trata, debe también decirse que el terreno no es totalmente baldío, ya que pueden advertirse ciertas permanencias en torno a la formación profesional.

El término *formación* significa “acción o efecto de formar o formarse”, aludiendo así tanto al proceso como al producto; “formar”, a su vez, equivale a “educar, adiestrar” y *profesional* designa la práctica de una profesión, entendida como “empleo, facultad u oficio que una persona tiene y ejerce con derecho a retribución”.³

En definitiva, formación profesional refiere al proceso de educación o adiestramiento en la práctica de un empleo, facultad u oficio inherente al trabajo remunerado.

| 3 Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la Lengua Española*, 21a edición.

A cuenta de mayores desarrollos, las notas caracterizadoras de la formación profesional tienen relación con:

- acciones tendientes a la adquisición de conocimientos y habilidades a emplear *en el mundo del trabajo*;
- llevadas a cabo por una pluralidad de agentes educativos y sociales;
- *realizadas preponderantemente* (pero de ningún modo *únicamente*) por fuera del circuito formal de enseñanza.

Mas allá de estas notas necesariamente generales, y todavía en medio de derivaciones y dificultades emergentes de las distintas modalidades que presentan cada una de ellas, se extiende un amplio campo donde coexisten concepciones divergentes.

8. La formación profesional aparece en el horizonte inmediato de la educación técnica, o técnico profesional, como una natural vía de complementación y articulación, con una continuidad e identidad conceptual bien marcada, aunque casi nunca reconocida.

En América Latina ambas acciones han estado operativamente separadas, “funcionando como esquemas paralelos e independientes, y asumiendo modalidades organizativas y curriculares distintas”.⁴ El límite trazado en el marco institucional ha determinado que la educación técnica y técnico profesional permanezcan incluidas en el sistema de educación regular, y la formación profesional ha quedado en el entorno. Esta circunstancia se explica por razones históricas, dado que la organización de la formación profesional nació en forma independiente y al margen de la educación regular, “por la incapacidad atribuida a esta para la formación de recursos humanos calificados en momentos de acelerada industrialización”.⁵

Con el devenir, se ha solidificado cierta resistencia mutua de los sistemas a su unificación. Los elementos diferenciales han primado sobre los uniformadores, dice Ducci.

Enumera la autora una serie de factores que han contribuido al distanciamiento entre educación técnica y formación profesional: “su vinculación institucional: ministerios de Educación por un lado y ministerios de Trabajo, en la mayoría de los casos, por el otro; su forma de financiamiento: presupuestos fijos del Estado y cotizaciones de las empresas; su engranaje en sistemas más amplios: una insertada en un sistema global y la otra como autosuficiente; la orientación temporal de sus acciones: la una de largo plazo, la otra como respuesta rápida de corto plazo”.

Esta diferenciación institucional no siempre subrayada, con consecuencias en el plano de los contenidos, objetivos y resultados, hace que en muchos casos se

4 Ducci, María Angélica, *op.cit.*, p. 16.

5 Ducci, María Angélica, *op.cit.*, p. 17.

hable –con impropiedad– de formación profesional en ambos sentidos, como educación técnico profesional y como formación prestada independientemente del sistema formal.

9. Más adelante se encarará el progresivo desdibujarse de las fronteras de educación y formación, refiriendo a algunos intentos de articular estas acciones en un solo sistema, como respuesta a la necesidad común e imperiosa de formar *recursos humanos*.

No resulta ajeno a estos planteos, la importancia reconocida a la formación permanente y sus diversas y plurales vías de adquisición, que rompe de hecho las fronteras entre educación técnica, formación profesional y aprendizaje en el lugar de trabajo.

La necesidad de diálogo y reconocimiento mutuo de las distintas acciones educativo/formativas se denota también en la creciente preocupación por identificar, validar y acreditar los aprendizajes y competencias obtenidos por medios no formales.⁶

Existe, además, una doble vía de acercamiento entre educación técnica y formación profesional.

En efecto, por un lado en los procesos de reforma de la educación técnica se constata un acento mayor en los requerimientos que demanda el mundo del trabajo con vistas a la pertinencia de los contenidos educativos (del cual el enfoque por competencias laborales es solo una modalidad); y por otro lado, el avance tecnológico ha preceptuado que para una adecuada formación no basta con un adiestramiento en el oficio, sino que será necesario un mayor contenido cognoscitivo en los programas y una educación básica bien asentada.

10. Sobre ese terreno trataremos de avanzar en la búsqueda de los factores que inciden en la conceptualización; en los procesos que van marcando cierta (acelerada) evolución del instituto, en contrapunto con nociones arraigadas en relación con las formas de trabajar; en la mirada que desde lo axiológico comporta el *trabajo decente* y las transformaciones que ello supone; en las modalidades que adquiere la formación, última y definitiva manifestación de este fenómeno multiforme.

6 Jens Björnavold destaca las ventajas que tiene la identificación y evaluación de los aprendizajes no formales: “para las personas, la acreditación o el reconocimiento de un aprendizaje informal puede facilitar su entrada a un sistema formativo regular y mejorar sus oportunidades en el mercado laboral; para las empresas, la acreditación o el reconocimiento de los aprendizajes y competencias informales pueden tener importancia para aumentar su potencial de gestión de recursos humanos; para las sociedades en su conjunto, la acreditación o el reconocimiento de los aprendizajes no formales puede tener importancia para simplificar la transferencia de competencias entre diversos ámbitos (educación, trabajo, domicilio) y para mejorar la asignación de recursos”, en “La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías”, revista *Formación Profesional*, Cedefop, N° 12, p. 58.

2. Factores que inciden en la conceptualización

11. Advertimos supra que existían una serie de factores que incidían decisivamente para delinear el concepto de formación profesional.

En concreto, la formación no está al margen de las peculiaridades nacionales (geográficas) ni temporales, en tanto se trata de un fenómeno *relacional*, que evoluciona de acuerdo a un contexto signado por lo económico, social y cultural.

En concreto, se entiende que los obstáculos para delinear un concepto uniforme de formación tienen que ver con aspectos del lenguaje, con las peculiaridades (culturales) nacionales y con cuestiones más generales de naturaleza educativa, aunque se asiste a un proceso de aproximación paulatina.

2.1 Una cuestión semántica

12. En el literal anterior de esta parte se indicó que una de las razones que dificulta alcanzar grados de acuerdo en torno al concepto de formación lo constituye el aspecto semántico, en tanto los términos *formación, capacitación, enseñanza profesional, etc.*, se emplean con cierta prodigalidad y sin estricto criterio técnico.

Algo de ello se concluyó en las reuniones del Subgrupo de Relaciones Laborales, Empleo y Seguridad Social del Mercosur, cuando se optó por abordar un glosario de temas y definiciones en materia de formación profesional, a efectos de despejar equívocos semánticos y centrarse en el debate de los aspectos sustanciales del problema.

Si bien la tarea no ha sido finalizada, el análisis de algunos de los documentos presentados permite apreciar los matices en las definiciones.

Así, uno de ellos entiende por formación profesional el “conjunto de modalidades de aprendizajes sistematizados que tienen como objetivo la preparación sociolaboral para y en el trabajo desde el nivel de introducción al mundo del trabajo hasta el de alta especialización (...) Esta definición se relaciona estrechamente con la concepción de la formación continua ya que las sociedades del conocimiento exigen de sus miembros el desarrollo de una profesionalidad a lo largo de la vida”.

En otro caso se concibe la formación como “aquellas actividades formativas que tienen como objetivo la adquisición de nuevas capacidades profesionales o el desarrollo o mejora de las que ya se tienen, siempre que estén relacionadas con la actual ocupación de la persona o con expectativas de futuras ocupaciones”.

Como se puede ver, la primera de las definiciones resulta más comprensiva de diversas expresiones formativas que la segunda, aunque la referencia a la sistematización delata su procedencia puramente ideal, dado lo arduo que supone toda organización sistémica de la formación.

Un tercer ejemplo, tomado de un documento presentado por la delegación gubernamental brasileña en el Subgrupo, identifica las expresiones educación, enseñanza y formación profesional. Las define de la siguiente manera: “La formación profesional, en su acepción más amplia, designa todos los procesos educativos que permiten, al individuo, adquirir y desarrollar conocimientos teóricos y operacionales relacionados con la producción de bienes y servicios, sean esos procesos desarrollados en las escuelas o en las empresas”.

Nótese la referencia, por primera vez explícita, de la multiplicidad de organismos que pueden intervenir prestando servicios formativos, dato de profunda raigambre en ese país.

Sigue diciendo el documento de Brasil: “Relacionadas a esta formación, están las instituciones que buscan cualificar a los trabajadores para un puesto o un conjunto de puestos de trabajo, los cuales reciben el nombre de ocupación. Vinculados a un saber profesional, se encuentran conocimientos, habilidades y actitudes (...) Actualmente, en Brasil, el concepto de formación profesional viene siendo sustituido por el de educación profesional”.

Con tal cambio se pretende “realzar la necesidad de sustituir el énfasis del *saber hacer* y la concepción subyacente de modelar individuos dándoles una forma determinada por el objetivo fundamental de educar, de desarrollo integral”.

La definición se transmuta casi en un programa.

2.2 Las particularidades nacionales e institucionales

13. Los modelos nacionales resultan determinantes de algunos aspectos de la formación profesional.

Así, la formación profesional en nuestro país nunca conoció un modelo como el *sistema S* de Brasil, que imprimió una participación muy fuerte del sector empleador, y las experiencias de acercamiento al sector privado mediante la acción del Consejo de Capacitación Profesional (COCAP) tuvieron escaso alcance.

14. Haciendo una imprescindible abstracción, puede decirse que los primeros organismos de formación profesional en América Latina mantuvieron un compromiso principal con el trabajo, y a menudo previeron la participación de las representaciones de trabajadores y empleadores en su dirección.

En términos generales, estas instituciones que surgieron fundamentalmente en la segunda postguerra,⁷ al albur de políticas de sustitución de importaciones

7 En diez años se construyó la institucionalidad de formación profesional: el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, Colombia) en 1957; el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE, Venezuela) y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET, Argentina) son de 1959; el Servicio Nacional de Adies-

que demandó mano de obra para la naciente industria (aspecto que no pudo contemplar la enseñanza técnica formal), se encuentran hoy en muchos casos en procesos de transformación, por razones que quedan fuera del tema de este trabajo.

Pero seguramente el dato más relevante de la institucionalidad latinoamericana fue la histórica línea demarcatoria entre educación técnica y formación profesional, ya anotada, que hizo que esta última fuera, en muchos casos, una especie de *pariente pobre* de los procesos educativos.

En Uruguay, si bien no ha existido un proceso paralelo al de otros países del área en cuanto a la creación de entidades del tipo del SENA colombiano, que edificaron una institucionalidad al margen del sistema educativo formal, igualmente la distinción entre educación técnica y formación profesional fue nítida.

Esta separación institucional entre “educación técnica” y “formación para el trabajo”, no exenta de recelos y desconfianzas mutuas, generó un profundo divorcio entre ambas modalidades, y coadyuvó a configurar las peculiaridades que presenta la concepción de formación profesional en el continente.

15. No obstante, en la actualidad asistimos a un proceso de aproximación que se traduce en el encuentro entre educación técnica, formación profesional y desarrollo tecnológico, motivado seguramente por las urgencias de innovación productiva y la necesidad de mejorar la empleabilidad de las personas en un contexto de tasas de desocupación históricamente desconocidas hasta el momento.

La aproximación se concreta, por ejemplo, en experiencias que reportan nuevos modelos de gestión, integrativos de las diversas modalidades formativas, facilitado por políticas de concertación y diálogo social entre los actores y los agentes involucrados en la formación, la educación y el mundo productivo.

16. En términos educativos, dice un documento de Cinterfor/OIT, “la institucionalidad de la formación profesional viene abriéndose progresivamente a una cooperación y articulación con otros sistemas, como los de la educación media técnica y la educación superior, entre otros. La formación en sí misma tiene un componente cada vez relativamente menor de aspectos meramente técnicos, y cada vez mayor de aspectos de base y metodológicos. También es progresivamente dejada de lado la concepción del aprendizaje para la vida activa como una etapa previa al empleo y claramente delimitada espacial y temporalmente, para ser sustituida por otra donde la formación acontece de diversas for-

tramiento en Trabajo Industrial (SENATI, Perú) en 1961; el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA, Costa Rica) y el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de Mano de Obra en la Industria (ARMO, México) son de 1965; el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP, Chile) y el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP, Ecuador) son de 1966; y el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA, Nicaragua) es de 1967.

mas y en distintos ámbitos, procurando estructurar una oferta lo suficientemente vasta y flexible como para posibilitar una formación a lo largo de toda la vida”.⁸

17. Pueden abstraerse ciertas notas comunes de dichos procesos, que permiten concluir que:

- a) “el escenario de la formación profesional regional es hoy más plural y heterogéneo que veinte o treinta años atrás;
- b) dentro de ese mismo escenario, ganan protagonismo diversos actores, entre los cuales importa destacar a los Ministerios de Trabajo, las organizaciones de empleadores y las de trabajadores;⁹
- c) las formas organizativas que se dan los países de la región, no refieren a un solo modelo, sino que reflejan sus particulares contextos políticos, económicos y sociales;
- d) los logros alcanzados en orden a elevar la calidad, pertinencia, integralidad y capacidad para atender sus cometidos, tanto económicos como sociales de la formación, no están directamente relacionados con un arreglo organizativo en particular; cada uno de ellos muestra, en tal sentido, fortalezas y debilidades”.¹⁰

18. La formación profesional en Europa también se encuentra grandemente influenciada por la concepción institucional, reconociéndose tres grandes sistemas, que responden también a configuraciones históricas y nacionales: a) el inglés, con fuerte énfasis en la participación del sector privado con cierta regulación del Departamento de Educación y Empleo; b) el sistema de enseñanza dual en Alemania; y c) el sistema francés, en el que coexisten tres subsistemas de formación profesional y certificación (formación inicial y continua del sistema educativo, formación continua no formal y formación continua en las ramas profesionales) no suficientemente articulados.

Esa diversidad se traslada a los sistemas de validación y certificación profesionales.¹¹

8 Ver “Recientes reformas de los sistemas y políticas de formación en los países latinoamericanos y caribeños”, documento presentado a la Reunión Consultiva Tripartita sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos y la Formación para una selección de países de América Latina, Montevideo, 1999.

9 “A diferencia de lo que ocurría dos o tres décadas atrás, las instituciones no son ya únicos protagonistas de la formación profesional americana. Con variantes según los países, los Ministerios de Trabajo han asumido un rol estratégico en este campo, llegando en algunos casos –como Argentina y Chile– a hacerlo prácticamente de forma completa en lo relacionado con las decisiones en materia de políticas y estrategias de formación y capacitación, de forma estrechamente vinculada –conceptual y prácticamente– con las políticas activas de empleo”, ver “Formación, trabajo y conocimiento”, documento presentado por Cinterfor/OIT a la XXXIV Reunión de la Comisión Técnica, 1999.

10 “Formación, trabajo y conocimiento”, cit.

11 Merle, Vincent, “La evolución de los sistemas de validación y certificación. ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés?”, revista *Formación Profesional*, Cedefop N° 12, p. 39.

19. Dentro de las peculiaridades nacionales hay que anotar también que muchos países han tenido una consideración disvalorativa de la formación, en oposición a la enseñanza proporcionada por el aparato educativo,¹² sumadas a una especial desconfianza de la capacitación obtenida, por ejemplo, en el ámbito de la empresa y aun en instituciones privadas.

20. Justamente, la formación en la empresa representa uno de los formatos de capacitación más acudidos y definidores de la formación profesional en la actualidad. Su participación en la formación profesional global, y su valoración por el conjunto social también dependen de las peculiaridades nacionales.

Independientemente de estas consideraciones, la empresa emerge como un ámbito de referencia en la formación profesional, especialmente en los países desarrollados.

Al respecto, pueden diferenciarse las estrategias empresariales en cuatro categorías, de acuerdo a la clasificación de Hillage:¹³

- *no formadoras*: dependen del personal experimentado, que ha adquirido sus capacidades en la práctica laboral o son tomadoras de personal capacitado;
- *formadoras específicas o informales*: ofrecen formación formal para satisfacer necesidades concretas, como la introducción de un nuevo proceso o avance tecnológico, atender a las necesidades de los nuevos contratados o a petición de trabajadores clave;
- *formadoras formales sistemáticas*: ofrecen una combinación de formación en el puesto, según convenga para atender las demandas empresariales observadas;
- *organizaciones autoformativas*: refiere a organizaciones que se transforman constantemente a medida que sus empleados trabajan y aprenden juntos a adaptarse a las nuevas circunstancias.

Esta última categoría encuentra su fundamento en que “la competición ejerce un impacto sobre el ritmo innovador y (sobre) el tiempo preciso para finalizar

12 En el caso paradigmático francés, por ejemplo, es bien diversa la valoración del sistema educativo respecto del formativo. Dicen Alain y Philippe D'Iribarne: “si la estructura clásica del sistema educativo lleva a privilegiar la distinción entre diversas vías, se debe a que dichas vías no solamente se diferencian en la preparación de un volumen mayor o menor de capital humano susceptible de pasar al aparato productivo, de conformidad con cuestiones de puras competencias técnicas y rendimientos económicos comparados. Dan también acceso por sus propiedades simbólicas, y según reglas extraídas más de la costumbre que de la competencia y el mercado, a posiciones sociales diversificadas. Además, si la enseñanza propiamente dicha que imparte el “aparato productivo” y la “formación profesional” ofrecida dentro de las empresas son sin duda sustituibles parcialmente entre sí en términos de formación de capital humano, resulta que no lo son en absoluto en cuanto a la consecución de una posición social”, en “El sistema educativo francés como expresión de una cultura política”, revista *Formación Profesional* N° 17/99 Cedefop, p. 27 y ss.

13 Hillage, Jim, “Estrategias empresariales respecto a la formación en el trabajo en el Reino Unido”, revista Cedefop N° 8/9, p. 49.

nuevos productos, nuevos modelos y nuevos procesos productivos. Desencadena procesos que aspiran a implantar una innovación permanente y a aparejar las innovaciones comerciales con las tecnológicas. Esto a su vez implica una eliminación funcional de fronteras, que hace desaparecer las barreras tradicionales entre el desarrollo de productos, el desarrollo de procesos y el desarrollo de recursos humanos (...) debe ofrecer (a los trabajadores) la oportunidad de contribuir, de manera continua, a los cambios y la evolución corporativa. Solo podrá responder adecuadamente a los imperativos de innovación y formación creando fases recurrentes y alternativas de aprendizaje y formación”.¹⁴

Esto determina que “como intento para desarrollar la versatilidad y las competencias de los trabajadores, las organizaciones modernas están diseñando diversos mecanismos que incluyen una mezcla de actividades formativas tanto durante las horas de trabajo como fuera de ellas, y tanto dentro como fuera de la empresa”.¹⁵

Una definición de formación no debería dejar de lado este tipo de experiencias, aunque su participación y énfasis dependerá de los respectivos contextos nacionales, de la conformación productiva y de los grados de innovación que puedan desarrollarse en cada país (y aún en cada sector, rama de actividad o empresa).

3. Formación, un concepto diacrónico

21. La formación ha mutado conceptualmente en los últimos tiempos acompañando la *secuencia de los cambios en la producción y en el mundo todo del trabajo*. Su estudio debe comportar, en consecuencia, una visión evolutiva o histórica, a fin de permitir la comprensión de sus perfiles actuales.

Por ello se indica la necesidad de postular una visión diacrónica,¹⁶ es decir, encarar el estudio del fenómeno desde la perspectiva de las transformaciones

14 Delcourt, Jacques, “Nuevas presiones a favor de la formación en la empresa”, Revista *Formación Profesional*, Cedefop N° 17/99, p. 5. Dice además el autor que “una empresa que puede calificarse de organización autoformativa presentará los siguientes rasgos característicos: su mano de obra es flexible y versátil; las relaciones horizontales tendrán en ella más importancia que las jerárquicas; estará organizada por redes y habrá suprimido fronteras entre las naves de producción y de administración; la participación y responsabilidad de los trabajadores en la correcta ejecución de su trabajo será mayor; buscará la innovación en lugar de repetirse. Una empresa no es ni será una organización autoformativa a no ser que sea permanentemente innovadora y consiga inculcar a sus trabajadores una capacidad para aceptar el cambio”.

15 Delcourt, Jacques, op. cit., p. 13.

16 La antinomia sincronía/diacronía tiene su raigambre en la lingüística, donde designa dos partes de la disciplina: una que estudia la constitución de la lengua, sus reglas, gramática, etc. en un momento dado; la otra, repara justamente en las transformaciones producidas en el devenir del tiempo. La oposición reside en el punto de vista del observador y no en la materia misma: un hecho en sí mismo no es sincrónico ni diacrónico, pero puede ser considerado desde el punto de vista sincrónico o desde el diacrónico, ver: Leroy, Maurice, *Las grandes corrientes de la lingüística*, FCE, México, 1969, pp. 81 y 121.

que ha sufrido a lo largo del tiempo y de los perfiles que se observan en su evolución presente.

3.1 Formación y competitividad

22. Desde el punto de vista de los cambios en la forma de producir, un conocido estudio de las relaciones de trabajo comparadas¹⁷ ha denotado la existencia de estrategias empresariales bien diversas, inspiradas por un lado en la reducción de costos y por otro en el aumento del valor añadido.

Se trata, en la segunda opción, de obtener transformaciones radicales en las relaciones de empleo, brindando, a su vez, mejores posibilidades de creación de ventajas mutuas para las empresas y su personal.

Se constata, en la investigación citada, la renovada importancia que han cobrado las calificaciones profesionales en el mercado de trabajo: “tanto las empresas como los gobiernos están dedicando más recursos al desarrollo de las actividades de formación y perfeccionamiento, como resultado de la necesidad de mejorar la productividad y la calidad de los productos y servicios y de cultivar la utilización eficaz de nuevas tecnologías mediante el fomento de aptitudes analíticas y pautas de conducta propicias para esa evolución”.

23. Por otra parte, la capacitación de la mano de obra integral, una de las dimensiones de la *posición competitiva* de las empresas.

Autores como Porter definen la posición competitiva de las empresas como la capacidad de la misma de producir bienes y/o servicios validados socialmente a través del mercado, manteniendo o incrementando su productividad.¹⁸ Así definida, la posición competitiva de una firma se mejora desarrollando ventajas competitivas, o sea, diferenciando su producto de los competidores en alguna de las características que hacen a dicho producto: precio, calidad, diseño, etc.

Dicha capacidad se desarrolla en diversas esferas (productiva, comercial, financiera, etc.) y por tanto descomponer la posición competitiva permite identificar los factores que la conforman e influyen. La empresa se ubica, en esta tesis, en una “cadena de interdependencias” en la cual confluyen los distintos factores que comportan la dimensión competitiva.

Así, pueden diferenciarse *cinco dimensiones básicas de la posición competitiva: productiva, tecnológica, financiera, comercial y gerencial*; las determinantes de cada

17 Locke, Richard; Kochan, Thomas; Piore, Michael, “Replanteamiento del estudio comparado de las relaciones laborales: enseñanzas de una investigación internacional”, revista *Internacional del Trabajo*, Nº 2/95, vol. 114, p. 157.

18 Citado por Luis Porto en “Economía industrial e integración” en el vol. *Competitividad y Mercosur*, Trilce, 1992, p. 129.

una de estas dimensiones varían de empresa a empresa, pero en general, los elementos comunes que repercuten en la posición competitiva no presentan una excesiva variabilidad.

La formación profesional de la mano de obra, su costo, y las características de la relación obrero-patronal comportan los elementos más relevantes de la *posición productiva* de una empresa.

29. En otro orden, la empresa flexible reconoce al trabajador como un aliado indispensable para alcanzar mayores índices de productividad con calidad, dice un documento de CEPAL.¹⁹ Y agrega: “Tal reconocimiento ha conducido a repensar en la educación y principalmente, en la formación profesional en los países latinoamericanos (...) esta nueva visión, al señalar al trabajador como uno de los responsables del desarrollo de la empresa, ha ocasionado transformaciones en las estrategias de formación de recursos humanos de corporaciones internacionales”.

Otros abordajes del tema, enfatizan en que la competitividad se basa cada vez más en la capacidad innovadora de las firmas, entendiéndose por tal a la potencialidad para efectuar desarrollos y mejoras en los productos y procesos, efectuar cambios organizacionales, desarrollar nuevas formas de vinculación con el mercado, y asegurar la calidad. En esta concepción, el desarrollo de procesos de aprendizaje y la generación y difusión de conocimientos ocupan un papel clave para la competitividad de los agentes, un papel de mayor relevancia que en los períodos anteriores.

3.2 Formación y tecnología

25. En el ámbito latinoamericano no debe soslayarse el marco de heterogeneidad y desigualdad de las economías, así como la fuente de diversidad interempresarial medida en su distancia respecto de la frontera tecnológica.

Labarca²⁰ señala como aproximación a los diferentes tipos de empresas activas en la región latinoamericana, la siguiente categorización:

- a) las nuevas cadenas productivas;
- b) las industrias en régimen de maquila;
- c) las grandes industrias de exportación; y
- d) el sector de las pequeñas y medianas industrias.

19 Markert, Werner. *Las estrategias de formación de recursos humanos de empresas multinacionales en América Latina y el Caribe*, CEPAL/GTZ, 1999.

20 Labarca, Guillermo, “Formación para el trabajo: observaciones en América Latina y el Caribe” en el vol. *Formación y empresa*, Cinterfor/OIT, 1999, p. 19.

26. Teniendo en cuenta estos determinantes, el panorama en materia de estrategias de capacitación no podía ser más que disímil, aunque Novick²¹ proyecta, a partir de un estudio que abarca América Latina y el Caribe, algunos rasgos comunes de los procesos.

En concreto, señala que en el sector moderno de la economía se asiste a un crecimiento de las exigencias de selección del personal en términos de mayores niveles educativos demandados por las empresas. La autora explica tal circunstancia por dos órdenes de factores: la extensión de la cobertura educativa y una mayor demanda de competencias de carácter intelectual y comportamental.

Indica además, que se detectan dificultades para encontrar en el mercado de trabajo los nuevos perfiles exigidos, y por otra parte “en las empresas hay problemas también con los trabajadores ya empleados, que requieren habilidades para enfrentar las exigencias de las nuevas tecnologías. En muy pocos casos las habilidades manuales son valorizadas y cuando lo son, constituyen un complemento de las competencias técnicas y saberes específicos requeridos”. Agrega que en estos nuevos perfiles hay un rasgo importante para destacar: “la paulatina desaparición de aquellos vinculados a oficios, a puestos de trabajo acotados, para dar lugar a perfiles ocupacionales transversales y a familias de ocupaciones”.

Las transformaciones anotadas determinan cambios sustanciales en el enfoque, el concepto y las modalidades de la formación profesional.

La heterogeneidad de las empresas se manifiesta en las estrategias diferenciales existentes con relación a la capacitación.

Así, podemos encontrar planificaciones de acciones de tipo estratégico, con un horizonte de mediano o largo plazo, junto a otras de tipo “reactiva”, puntuales o coyunturales.

3.3 La ambivalencia del trabajo

27. La visión diacrónica de la formación que se postula no debe llevar a pensar que el imperativo de la calificación alcanza a la totalidad del mundo del trabajo, embarcado en un círculo virtuoso de constante innovación y formación.

Hay, ciertamente, un sector de trabajadores del conocimiento que presenta estas características, pero dista de ser mayoritario; por el contrario, nunca antes el trabajo fue tan diverso, cualitativa ni cuantitativamente como lo es ahora y nunca fue tan vasta la gama de perspectivas frente al trabajo.²²

21 Novick, Marta, “Experiencias exitosas de capacitación de empresas innovadoras en América Latina y el Caribe”, en el vol. *Formación y empresa* cit., p. 99.

22 Hopenhayn, Martín, *Repensar el trabajo. Historia, profusión y perspectivas de un concepto*, Norma ed., Buenos Aires, 2001, p. 209.

La ambivalencia del trabajo, nacida entre otras de una tensión entre alineación y humanización, está lejos de estar resuelta. Y si como dice Hopenhayn²³ “conviven sedimentos de diversas visiones del trabajo, incorporados en diversos estadios históricos, bajo múltiples cosmovisiones y según diferentes patrones tecnológicos y productivos” y resulta difícil “hablar de un concepto único de trabajo en la actualidad”, resulta natural que ocurra algo similar con la formación, en tanto ha significado un concepto histórica y estrechamente vinculado al mundo del trabajo, a sus caracteres, demandas, potencialidades y desarrollos.

28. El actual proceso de transformación productiva no responde tampoco a un modelo único, pero Monteiro Leite²⁴ identifica algunos rasgos que configurarán las futuras trayectorias organizacionales, que involucran aspectos de la formación, asignándole algunos caracteres novedosos.

Así, en virtud del énfasis en la calidad, productividad y flexibilidad de productos y procesos, las empresas implementarán procesos continuos de aprendizaje y evaluación organizacional, valorando en ellos la calificación del trabajador y su protagonismo, acentuando en la formación permanente como base para la flexibilidad y polivalencia ocupacional.

La necesaria revisión de los referenciales básicos de la calificación que suponen estos cambios se verá en el próximo capítulo.

3.4 La visión de la Organización Internacional del Trabajo

29. Antes de ello, conviene anotar la evolución acaecida en la concepción que ha evidenciado la OIT y que se traduce en las diversas recomendaciones que sobre el punto ha efectuado.

Al respecto, cabe recordar la Recomendación sobre la orientación profesional N° 87 (1949) y la Recomendación sobre la formación profesional en la agricultura N° 101 (1956).

Como en una apertura en círculos concéntricos, la evolución se denota en las disposiciones de las Recomendaciones N°s 117, 150 y en la Resolución sobre desarrollo de Recursos Humanos de la 88ª Reunión de la CIT.

En efecto, la Recomendación N° 117 concebía la formación como “aquella destinada a preparar o readaptar a una persona para que ejerza un empleo, sea o no por primera vez, o para que sea promovida en cualquier rama de actividad económica”; y establecía que “Las vías de acceso a las ocupaciones, y en especial a los oficios, deberían responder a las exigencias de todas las ramas de la activi-

²³ Hopenhayn, Martín, *Repensar el trabajo*, cit., p. 219.

²⁴ Monteiro Leite, Elenice, *El rescate de la calificación*, Cinterfor/OIT, 1996, pp. 50-51.

dad económica, así como a las aptitudes, intereses y circunstancias particulares de cada educando”.

La Recomendación N° 150, de 1975, amplió la noción al desarrollo de aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria (no vinculadas al puesto de trabajo).

Finalmente, la Resolución de la 88ª Conferencia Internacional del Trabajo (2000) realiza una nueva apertura enfatizando en el diálogo social y la participación de los actores sociales, la negociación colectiva sobre formación, la formación de calidad, el trabajo decente, etc.

II. EVOLUCIÓN RECIENTE

30. Las calificaciones profesionales han tenido un espacio garantizado desde hace muchos años en la investigación sociológica sobre el trabajo, suscitando un amplio debate conceptual y metodológico.

Sintetizando las principales tendencias, puede decirse que las mismas sitúan la cuestión en las técnicas del análisis ocupacional, dominante en los años sesenta; en los estudios del proceso de trabajo, típicos de los años setenta; y en la tesis sobre competencias laborales, a partir de los ochenta.²⁵

31. El enfoque y estudio de las calificaciones presentes en el mundo del trabajo remite inmediatamente a la concepción existente de formación profesional, en el entendido que la calificación es (uno de los) producto(s) de la formación.

32. En el enfoque del análisis ocupacional, se define a la calificación como un capital humano movilizado por el trabajador en el proceso de trabajo, que incluye habilidades y conocimientos prácticos y teóricos, adquiridos formal o informalmente; la calificación puede así ser captada y analizada a partir de la descripción del puesto de trabajo en un conjunto de tareas pasibles de medición precisas.

Por el contrario, el enfoque del proceso de trabajo traduce una opinión crítica, en tanto “centra su foco no tanto en la calificación en sí misma, sino sobre todo en el proceso de descalificación; a saber, los cambios degradantes o alienantes del trabajo, como consecuencia inexorable de la propia evolución de la división capitalista del trabajo en la sociedad moderna. La tecnología entra en ese proceso

²⁵ En la descripción general de estos estadios, se seguirán los desarrollos de Monteiro Leite en la obra citada *El rescate de la calificación*.

como condicionante de las relaciones de producción, con el objetivo preciso –en la empresa capitalista– de descalificar para controlar”.²⁶

Sin que suponga una sustitución de los abordajes anteriores, el tercer enfoque, centrado en las competencias laborales, se profundizará en el literal siguiente, conforme al ordenamiento metodológico adoptado en el presente estudio.

33. Pero antes de emprender esa dirección de análisis, corresponde consignar algunos aportes venidos desde documentos de la OIT.

“Los avances tecnológicos, los cambios en los mercados financieros, la creación de mercados mundiales de productos y servicios, la competencia internacional, aumentos espectaculares en las inversiones extranjeras directas, nuevas estrategias comerciales, nuevas prácticas de gestión, nuevas formas de organización de las empresas y de la organización del trabajo son algunos de los aspectos más importantes de la evolución que transforma el mundo del trabajo” dice la Resolución de la CIT sobre el desarrollo de los recursos humanos, y agrega: “El desarrollo de los recursos humanos, la educación y la formación son elementos necesarios y esenciales que se precisan para aprovechar plenamente las oportunidades y enfrentarse con los retos que plantea esta evolución para las empresas, los trabajadores y los países (...) la educación y la formación son componentes de una respuesta económica y social a la mundialización”.

En otro documento de OIT²⁷ se afirma que “para acceder al mercado del trabajo, los trabajadores o futuros trabajadores, necesitan dotarse de una pirámide de destrezas, cuya base está integrada por las ‘destrezas básicas’ tales como la alfabetización y los rudimentos de las matemáticas que se imparten en la educación primaria. Estas destrezas son necesarias para garantizar que los individuos desempeñen una función productiva como ciudadanos de pleno derecho, conscientes de sus derechos y de sus obligaciones sociales.

Sobre esta amplia base, que deberá ser accesible y obligatoria para todos, se construyen las ‘calificaciones generales u ocupacionales’ del tipo de las aprendidas en las escuelas técnicas y en los centros de formación profesional secundaria. Más arriba de la pirámide están las ‘calificaciones privativas de cada empresa’, que con frecuencia se adquieren mediante la experiencia laboral y la formación durante el aprendizaje o el desarrollo de la vida profesional. Y casi tocando el vértice están las ‘calificaciones profesionales’ adquiridas mediante estudios académicos, el trabajo, la formación y las experiencias vitales. Esta últimas, a diferencia de otros tipos de destrezas (como la formación universitaria o los estudios de postgrado), suelen tener un impulso y una financiación más individuales y deberían poder transferirse a lo largo de la vida laboral del trabajador, sin importar que cambien sus empleadores o su situación en el trabajo”.

²⁶ Monteiro Leite, Elenice, *El rescate de la calificación*, cit., p. 57.

²⁷ *Informe sobre el empleo en el mundo*, cit.

34. El informe que viene citándose reconoce que si bien la pirámide es la misma, existen muchas maneras de construirla.

Luego de repasar las particularidades de los sistemas de Francia, Alemania, Gran Bretaña, Estados Unidos, y de los países en vías de desarrollo, concluye en esa parte que “no hay un sistema ideal de formación profesional” pero “cualquier sistema destinado a tener éxito debe tener en cuenta tres factores: una base educativa sólida, una adecuada estructura de incentivos en la que las prioridades de formación sean impulsadas por la demanda económica real; y dispositivos institucionales en los que empleadores, trabajadores y gobierno colaboren para mejorar la calidad y la eficiencia de la formación”.

1. El tránsito de las calificaciones a la competencia

35. El enfoque centrado en la competencia laboral no tiene tampoco acuerdo pacífico en su definición, composición, alcance y consecuencias que pueda operar en la relación de trabajo, seguramente debido al escaso desarrollo que ha tenido hasta el momento el estudio de sus probables efectos.²⁸

Algunos estudios plantean la adopción de la competencia laboral como una alternativa a la desregulación laboral, ingresando así al centro de la polémica actual.

Ducci,²⁹ en concreto, dice que “buscamos una mayor flexibilidad de las relaciones laborales como propuesta de alternativa viable a la simple desregulación del mercado de trabajo, que tiende a resultar negativa para los sectores más débiles, en este caso el trabajador. Al negociar en torno a la productividad y los salarios sobre la base de la competencia laboral y la valorización de las capacidades de los trabajadores, surge un elemento nuevo en torno a las relaciones laborales que puede dar paso a una flexibilidad real, sin la penalización pura y dura”.

36. Las opiniones se polarizan entre quienes ven las competencias:

- a) como una oportunidad de adjudicar importancia “al individuo y su capacidad para evolucionar” como “fuente de flexibilidad y motivación individual”; o
- b) como una traslación de los ámbitos de negociación colectiva, pasando “de los ámbitos de negociación entre empresarios y trabajadores basados en repertorios, nomenclaturas y clasificaciones aceptadas por todos, a una discusión, que es de naturaleza distinta a la negociación entre

28 Barretto Ghione, Hugo, “Competencias laborales y derecho del trabajo: equívocos, regresiones y confluencias”, revista *Derecho Laboral*, T. XLII, N° 196, p. 742.

29 Ducci, María Angélica, “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional”, en el vol. *Formación basada en competencia laboral*, Cinterfor/OIT, 1996, p. 15.

empresario y trabajador, como individuo. Para los trabajadores, se trata, sin duda, de una baza política".³⁰

37. El nuevo modelo no solo rompe con el paradigma de la cualificación anterior, que privilegiaba la especialización, sino también con el modelo comportamental requerido al trabajador; "el silencio y la fragmentación de tareas dan lugar a la comunicación y a la interactividad".³¹

38. Los debates sobre competencia laboral están además traspasados e influenciados por el tipo de formación profesional existente en los diversos países.

Nótese que otra vez debemos referirnos a las particularidades nacionales, esta vez desde el lado del grado de sistematización y profundización de la formación profesional.

En opinión de Grootings,³² "los debates sobre un enfoque formativo por competencias predominan en los países de formación profesional escasa, o en aquellos profundamente insatisfechos con el sistema actual. En el primer caso el debate suele centrarse en el desarrollo de normas de realización de la formación y orientarse hacia el rendimiento de la misma. Este es el caso sobre todo del Reino Unido. En el segundo caso se intenta más bien perfeccionar el proceso formativo, utilizando más las competencias que el enfoque tradicional basado en conocimientos. Esta podría ser la situación en Francia. Los países como España y Portugal, que están desarrollando un sistema totalmente nuevo de formación profesional integrado en el sistema educativo formal, se ven confrontados a la necesidad de elaborar tanto normas como procesos formativos adecuados (...) por contraste, los debates sobre la necesidad de adaptarse a las nuevas competencias que surgen parecen predominar en los países que ya disponen de un sistema de formación profesional bien desarrollado y con buenos recursos".

39. En cuanto al concepto mismo de competencia laboral, se dispone de tantas definiciones como autores han abordado el tema.

Para Gonczi,³³ la competencia se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales.

30 "Cualificación contra competencia: ¿debate semántico, evolución de conceptos o baza política?", entrevista con el Sr. Andrew Moore, de la UNICE, y la Sra. Anne-Françoise Theunissen, de la CES, realizada por F. Oliveira Reis en revista *Formación Profesional*, Cedefop, N° 1/94, p. 70 y ss.

31 Calmon Arruda, Maria da Conceição, "Qualificação versus competência", *Boletín Cintefor*, N° 149/2000, p. 25.

32 Grootings, Peter, "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?", revista *Formación Profesional*, Cedefop, N° 1/94, p. 5 y ss.

33 Gonczi, Andrew, "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico", en el vol. *Formación basada...cit.* p. 162.

Ducci³⁴ entiende que competencia laboral es elenco multifacético de competencias de que dispone la persona para desempeñar satisfactoriamente funciones de empleo. Incluye conocimientos generales y específicos, y habilidades técnicas como las calificaciones tradicionales, contemplando a su vez la capacidad para enfrentar y resolver con éxito situaciones inciertas, nuevas e irregulares en la vida laboral.

Alerta que “en este último factor adicional, tan intangible, radica el elemento crítico de la competencia que lo diferencia del concepto más tradicional de calificación y es, sin embargo, el elemento más difícil de definir, de verificar y certificar”.³⁵

Se identifican nuevos niveles de cualificaciones exigidas, vinculadas al saber/hacer de los trabajadores, al ambiente subjetivo del sujeto: abstracción, creatividad, dinamismo, comunicación, privilegiando la actuación individual y la vivencia socioeconómica y cultural de la persona.³⁶

Vargas define competencia como una capacidad de hacer, de efectuar las funciones de una ocupación claramente especificada conforme a los resultados deseados, pudiendo visualizarla como “un conjunto formado por la intersección de los conocimientos, la comprensión y las habilidades”.³⁷

40. La competencia laboral deberá ser identificada y normalizada a través de un procedimiento de reconocimiento y verificación, cuyos perfiles tampoco están exentos de debate.

En el caso mexicano, uno de los más recurridos para ejemplificar estos procesos, una norma de competencia laboral describe lo que un trabajador es capaz de hacer, la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho y el contexto laboral en el que se espera que lo haga.³⁸

41. En todo caso, es también pertinente seguir el trayecto evolutivo del término competencia, a fin de asignarle una lógica propia y una proyección menos incierta.

34 Ducci, María Angélica, “El enfoque de competencia laboral...”, cit. p. 20.

35 Ducci, María Angélica, *op. cit.* p. 20.

36 Calmon Arruda, Maria da Conceição, “Qualificação...” cit. p. 27.

37 Vargas Zúñiga, Fernando, “La formación por competencias instrumento para incrementar la empleabilidad”, Doc. Cinterfor/OIT s/f.

38 El autor incluye otras definiciones de competencia laboral tales como:

- “capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de un desempeño, no solamente en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; las cuales son necesarias pero no suficientes”.

- “Habilidad multifacética para desempeñar una función productiva de acuerdo con una norma reconocida”, (notas de formación, Centro de la OIT, Turin).

- “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”, (Res. N° 55/96, Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina).

CONOCER, Sistema Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral, México, 1997.

Inicialmente, la noción procuraba demostrar la mayor complejidad de los conocimientos técnicos de los obreros, necesarios para adaptarse a las nuevas exigencias de la organización del trabajo y la producción.

La singularidad de la competencia laboral designaría por tanto la emergencia de un conjunto de saberes antes no suficientemente valorados, como la capacidad de comunicarse y de hacer frente a una gestión no lineal ni estandarizada, notas que permiten “relevar el carácter particular de las cualidades mencionadas; es decir, frente a una calificación que podía ser definida en forma homogénea, la noción de competencias remite a atributos y trayectorias individualizadas”.³⁹

42. Pero más que sustituir una noción por otra, algunos enfoques pretenden obtener una síntesis, entendiendo por calificación, más que un acopio de saberes, la “capacidad de enfrentar lo imprevisto y lo imprevisible, de ir más allá del dominio de las tareas prescritas (lo que puede ser exigido tanto en las organizaciones modernas/flexibles, como en las atrasadas, de baja tecnología)” y el “reconocimiento por los demás de esa capacidad, lo que caracteriza la dimensión social de la calificación”.⁴⁰

El reconocimiento de la dimensión social de la calificación ha tenido en Zarifian⁴¹ uno de los analistas más enfáticos.

En concreto, dice el autor que “la aparición del modelo de la competencia no representa un cambio que parta del contenido del trabajo o de las modificaciones en el contenido de las actividades. Por ejemplo: las innovaciones tecnológicas no influyen directamente en la emergencia de este modelo. El modelo de competencia nace de un cambio profundo en las organizaciones del trabajo y en las relaciones sociales en el seno de las empresas”.⁴²

En este contexto, la polivalencia del trabajador tal cual es entendida resulta un obstáculo al desarrollo de la competencia.

En el modelo de competencia, dice Zarifian, “la polivalencia solo tiene sentido si designa una ampliación de la superficie de la competencia de la persona, ampliación que se realiza:

- hacia otros procesos, complementarios del que ya se domina;
- hacia otras disciplinas (mecánica, electricidad, electrónica en mantenimiento, por ejemplo);
- hacia otras funciones (fabricación, mantenimiento, calidad, ordenamiento en la explotación de un taller)”.⁴³

39 Carrillo, Jorge; Iranzo, Consuelo, “Calificación y competencias laborales en América Latina”, en el vol. *Tratado de sociología del trabajo*, México, 2000, p. 179 y ss.

40 Monteiro Leite, Elenice, *El rescate...* cit., p. 59.

41 Zarifian, Philippe, *El modelo de competencia y los sistemas productivos*, Cinterfor/OIT, 1999.

42 Zarifian, Philippe, *op. cit.* p. 45.

43 Zarifian, Philippe, *op. cit.* p. 42.

Concluye el autor diciendo que prefiere hablar de una “ampliación de la profesionalidad más que de polivalencia”.⁴⁴

2. El objetivo del trabajo decente y la formación

2.1 La construcción del concepto de trabajo decente

43. A partir de la Memoria del Director General de la OIT en la 87ª Conferencia, se ha comenzado a estudiar la significación y alcance que pueda aportar la adopción del concepto de *trabajo decente*, un término que no tiene antecedentes en el laboralismo, y que constituyó el llamativo mensaje central de esa intervención.

44. Para indagar en el concepto de trabajo decente se debe recurrir por tanto a una labor “integrativa”, dada la escasa definición y la novedad que comporta en el discurso jurídico laboral, para luego analizar la participación que le cabe a la formación profesional en esa construcción.

Se trata de hacer una lectura del discurso *oitiano*, en el entendido que –sin desatender el mensaje en lo que tenga de original–, el lector debe participar desde su lugar en la recreación del sentido del texto.⁴⁵

45. Dada la ausencia de antecedentes al respecto, Ermida Uriarte ha señalado que la novedad puede ser vista como un “slogan” carente de contenido definido; o como un concepto integratorio que involucra diversos objetivos, valores y políticas; o como un concepto dinámico.⁴⁶

46. Conviene repasar los caracteres delineados a partir de la Memoria a la 87ª Conferencia.

Se dice en ese documento que la finalidad primordial de la OIT es promover oportunidades para que hombres y mujeres puedan conseguir un trabajo decente y productivo en condiciones de *libertad, equidad, seguridad y dignidad humana*.

El trabajo decente es a su vez el punto de convergencia de los cuatro objetivos estratégicos de la OIT: la promoción de los derechos fundamentales en el trabajo, el empleo, la protección social y el diálogo social.

Más adelante, se señala en la Memoria que “el mundo del trabajo no se agota en el asalariado”; por el contrario, muchos de los puestos de trabajo generados

44 Zarifian, Philippe, *op. cit.* p. 43.

45 Culler, Jonathan, “Sobre la deconstrucción”, Cátedra 3ª ed., Madrid, 1998, p. 33 y ss.

46 Ermida Uriarte, Oscar, Concepto y medición del trabajo decente. Documento preparado para el Secretario *pro tempore* del Grupo Bologna/Castilla-La Mancha, Montevideo, 2000.

en los últimos años han sido creados en el sector no estructurado o informal. Pero “todos tienen derechos en el trabajo” y por tanto “no se trata simplemente de crear puestos de trabajo, sino que han de ser de una calidad aceptable”.

En una oportunidad posterior, en un discurso ante los trabajadores el 1º de mayo del 2000 y en presencia del Papa Juan Pablo II, el Director de la OIT hace un llamado a “una coalición global por el trabajo decente”,⁴⁷ donde pone el énfasis en aspectos éticos y valorativos. Dice, en concreto:

- “hago un llamado a que ejercitemos nuestra responsabilidad personal y colectiva a fin de lograr que los mercados funcionen en provecho de todos. Hacer del trabajo decente una vía para salir de la pobreza que afiance la dignidad personal hacia un gozo pleno de la riqueza de la vida”;
- realiza otras menciones a la ética y la responsabilidad cuando reclama políticas de inclusión social y de conferir un fundamento ético a la economía del que hoy carece, apelando al fortalecimiento de la “convicción moral necesaria para sustentar nuestro compromiso de acción en la práctica”.

47. Puede concluirse primariamente, en cuanto al alcance subjetivo del concepto, que *trabajo decente* implica en lo sustancial que *todos los que trabajan tienen derechos*, subrayándose así el carácter fuertemente ético valorativo del concepto.

48. Yendo al sentido puramente gramatical, el adjetivo “decente” designa alguna cosa de “buena calidad o en cantidad suficiente”,⁴⁸ y esta acepción resulta particularmente apropiada ya que tiene un sugerente poder explicativo en su propio recinto del lenguaje común.

El trabajo decente/de buena calidad o en cantidad suficiente/emigra del lenguaje común al lenguaje ético jurídico.

49. ¿Qué comporta el *acto lingüístico total* “trabajo decente”?⁴⁹

En primer lugar, una construcción conceptual a partir de los elementos presentes y las líneas generales trazadas por el discurso a la 87ª Conferencia, más los desarrollos que consecuentemente se impongan. Puede desde ya destacarse la potencialidad conceptual a partir de elementos lingüísticos, jurídicos y transformadores presentes en el discurso:

47 Todavía, en su intervención en la 89ª Conferencia, el arzobispo Diarmuid Martín, expresó que “una sociedad en que el derecho al trabajo es sistemáticamente negado, en la que las políticas económicas no permiten a los trabajadores acceder a niveles satisfactorios de empleo, no puede justificarse desde el punto de vista ético, y no puede alcanzar la paz social”.

48 Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 21ª ed., Madrid, 1992. Oscar Ermida Uriarte ha destacado la similitud de significados del término en el idioma inglés, *Trabajo decente y formación profesional*, Cinterfor/OIT, 2001.

49 Barretto Ghione, Hugo, “Concepto y dimensiones del trabajo decente: entre la protección social básica y la participación de los trabajadores en la empresa”, revista *Derecho Laboral*, T. XLIV, N° 204, p. 695.

a) el amplio ámbito subjetivo, que comprende a todos los trabajadores, asalariados o no, dada la expresión “trabajo” que comprende extramuros del empleo subordinado;

b) la atribución de un calificativo proveniente del lenguaje corriente, centrando la cuestión en el término “decente”, que constituye la parte de novedad de esta cuestión, denotando una falta de ataduras con soluciones positivas concretas y la mira puesta en objetivos profundamente marcados por lo ético valorativo;

c) en cuanto al contenido, la definición primigenia menciona la “libertad, equidad, seguridad, dignidad” así como su vínculo con los objetivos más generales de protección social, promoción del empleo, etc., sin desestimar la contribución de índole filosófica aportada por Amartya Sen que centra su discurso en el “pensamiento basado en derechos”.

No debe quedar al margen de estas notas, la relativa a la potenciación que el término trabajo decente tiene en orden al desarrollo de las capacidades de la gente para realizar sus aspiraciones.

En la memoria del Director General de la OIT a la 89ª reunión de la Conferencia, se dice que “El logro de los derechos fundamentales no es solo una meta en sí, es también un factor determinante y crucial de la capacidad que la gente tiene para realizar sus aspiraciones (...) no se trata solo de que el trabajo decente promueva el desarrollo, o que el desarrollo facilite la realización del trabajo decente (...) el trabajo decente forma parte del desarrollo, que es a la vez una aspiración y una condición previa, un objetivo y una medida de progreso”.

d) la convocatoria a la responsabilidad y el compromiso, concretado en el llamamiento a una “coalición global por el trabajo decente” y la “vía para salir de la pobreza” (discurso del Sr. Somavía el 1º de mayo de 2000).

50. Ermida Uriarte⁵⁰ reconoce que se trata de un concepto en construcción, de profundo contenido ético y que tiende a resaltar la importancia de los derechos del trabajador y de la calidad de las condiciones de trabajo. “El trabajo decente no puede ser sino el trabajo en cantidad y calidad suficientes, apropiadas, dignas y justas, lo que incluye el respeto de los derechos, ingresos y condiciones de trabajo satisfactorias, protección social y un contexto de libertad sindical y diálogo social” concluye el autor citado.

| 50 Ermida Uriarte, Oscar, *Trabajo decente y formación...* cit. p. 13.

2.2 La formación componente esencial del trabajo decente

51. Entre los condicionamientos del trabajo decente se encuentra el impacto tecnológico y el cambio de paradigmas en la organización del trabajo. La formación y las calificaciones (o más modernamente, las competencias) del trabajador resultan un insumo indispensable y un tema insoslayable en los actuales desafíos del mundo productivo.

52. Al respecto, se han señalado los aportes de la formación profesional en el concepto de trabajo decente.

Para Ermida Uriarte,⁵¹ “no hay trabajo decente posible sin formación adecuada. Y del mismo modo que ésta es condición y componente de aquel, un trabajo decente es también, un ámbito en el cual se desarrolla la formación continua, la actualización y la recalificación”.

Por otra parte, “la formación profesional es un derecho humano fundamental que en tanto tal se impone por sí mismo entre aquellos derechos que deben ser respetados en todo trabajo decente; pero al mismo tiempo es un instrumento que facilita y a veces condiciona la realización de otros derechos que también constituyen el trabajo decente”,⁵² pudiéndose decir que “la formación es requisito y componente del trabajo decente”.⁵³

53. Pero la formación profesional resulta a la vez:

a) un requisito “en” o “para” el empleo del trabajador, en reconocimiento de la relevancia que ha adquirido en la etapa actual del desarrollo tecnológico (en equipos y en organización del trabajo). Calificación aquí es sinónimo de aptitud, de patrimonio cultural de la persona que le permite la adaptación a los nuevos sistemas de trabajo o bien posibilita la recolocación del desocupado (“empleabilidad”);

b) pero es también un elemento calificante de la calidad del trabajo, entendiéndose aquí “calificación” como un juicio valorativo.

Sobre este aspecto conviene detenerse. La formación *califica* (en técnicas, conocimientos y actitudes hacia el trabajo) al trabajador y concomitantemente *califica* al tipo de trabajo que se desarrolla. Un más alto grado de formación conduce progresivamente al trabajo decente (trabajo calificado).

Esa doble función que cumple la formación resulta tan íntimamente relacionadas, que puede emplearse un único término para referirla. Atendiendo al sig-

51 Ermida Uriarte, Oscar, *Trabajo decente y formación...* cit. p. 13.

52 Ermida Uriarte, Oscar, *Formación para el trabajo decente*, Cinterfor/OIT, 2001, pp. 21-22.

53 Ermida Uriarte, Oscar, *Formación...* cit. p. 25.

nificado de “calificación” se deduce que puede ser empleado tanto en su acepción de “apreciar o determinar las calidades o circunstancias de una persona o cosa” como para “ennoblecen, ilustrar, acreditar una persona o cosa”.

A mayor nivel de formación que cuente el trabajador, mayor responsabilidad y tecnificación de la tarea; a mayor competencia relacional y comunicativa, mayores niveles de interacción, trabajo en equipo, y eventualmente participación.

La formación, por tanto además de connotar un atributo de la persona, que le permite seguramente obtener grados cada vez superiores de satisfacción material y vocacional en el trabajo (subordinado o autónomo), contribuye también a medir el grado de calidad del empleo.

3. Connotaciones actuales de la formación profesional

54. Cabe preguntarse cuáles son los principales impactos que en el concepto de formación profesional tienen estos cambios a que se ha hecho ya larga referencia.

En principio, el concepto de competencia laboral pretende un ajuste estrecho con el mundo productivo, procurando la pertinencia de la formación y la adaptabilidad de los trabajadores. El trabajo decente, a su vez, comporta un plexo valorativo, que recoge e intenta concretar la dimensión creadora y humanista del trabajo referida al cumplimiento de ciertos objetivos básicos.

Weinberg,⁵⁴ en otra dirección, identifica cuatro dimensiones que redefinen el concepto de formación:

- *en relación con el sistema de relaciones laborales:* tanto empresarios como trabajadores, a través de sus organizaciones representativas, se interesan crecientemente por el tema de la formación, formulando iniciativas hacia el Estado y las instituciones de formación, creando sus propias estructuras de formación, comprometiéndose en el diseño y ejecución de políticas en la materia;
- *la formación como parte del proceso de transferencia tecnológica:* es una nota novedosa que expresa nuevas concepciones que algunas instancias vienen asumiendo, determinando que la formación debe ser entendida en el marco de un proceso por el cual las unidades productivas y los trabajadores reciben un cúmulo de conocimientos científicos y tecnológicos vinculados con los procesos productivos;
- *la formación como proceso educativo, articulado con los procesos productivos:*

54 Weinberg, Pedro Daniel, “Innovaciones recientes en el mundo de la formación”, revista *Herramientas*, N° 46, año VIII, vol. V, p. 28 y ss.

refiere a que muchas instituciones encaran servicios externos a empresas, de asesoría técnica, en la cual alumnos y profesores se retroalimentan permitiendo así la reformulación de programas, metodología y modalidades educativas;

- *una formación para las competencias*: en definitiva, no solo se transmiten saberes y conocimientos, sino que se buscan contemplar aspectos culturales y actitudinales que tienen que ver con el mundo productivo.

56. Sin que suponga necesariamente una transformación conceptual radical, los cambios anotados inciden al menos en los énfasis, acentos y orientación de la formación profesional.

Quizá el cambio más trascendente, y también el más reciente, sea el desempeño de la formación en escenarios nuevos, como el de las relaciones laborales, en el que:

- a) imprime su propia lógica, marcada por ejemplo, en modalidades contractuales como el aprendizaje, o en exigencias que tienen su reflejo a nivel contractual, como la multihabilidad;
- b) a la vez, es la formación profesional impactada por la dialéctica de los actores sociales protagonistas de esas relaciones (formando parte, por ejemplo, de las discusiones en torno a las reestructuras empresariales o siendo el contenido de la negociación colectiva).

Con todo, fijaremos algunas notas que en nuestro concepto conforman una serie de dimensiones de incuestionable importancia, sin pretensiones de originalidad.

3.1 El vínculo con el empleo

57. La definición misma de formación profesional remite al mundo del trabajo, según se vio supra.

¿Podría decirse por tanto que reseñar esta nota es redundante?

De ningún modo. La formación no es una preparación “para” el trabajo, como un aprendizaje del joven o un adiestramiento del desempleado en orden a su reinserción en la vida laboral activa, según pudo entenderse en el pasado; por el contrario, las actuales demandas del mundo productivo y la emergencia social del desempleo y la precariedad (una nueva cuestión social, diría Castel)⁵⁵ hacen que la formación deba asumir un nuevo papel más activo y diversificado.

En efecto, cualquier política de empleo implementada desde el Estado o la sociedad civil debe tener en cuenta los requerimientos de núcleos objetivos de

| 55 Castel, Robert, *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Piados, Buenos Aires, 1997.

personas que presentan problemáticas específicas en relación con la capacitación. Tal es el caso de los jóvenes que buscan trabajo por primera vez, los desempleados de distintas categorías (de larga duración, mayores, con responsabilidades familiares, etc.), minusválidos, activos que deben adaptarse a nuevas tecnologías, mujeres jefas de hogar, migrantes, informales, etc.

Estos colectivos requerirán modalidades de formación profesional acordes con su situación personal, su capital cultural previo, y las expectativas del empleo existente.

3.2 La participación de los actores y el diálogo social

58. El ingreso de la formación profesional como tema estratégico de la posición competitiva de la empresa, como tema de relevancia en el empleo y su afirmación definitiva como derecho subjetivo fundamental de las personas,⁵⁶ hace que sea un objeto de regulación y presencia cotidiana en la relación de trabajo, en tanto forma parte del conjunto de derechos/deberes del trabajador.⁵⁷

A nivel macro, pasa a ser un elemento pasible de negociación colectiva.⁵⁸

Todavía a nivel más amplio, la formación profesional, por su vínculo estrecho con las políticas de orientación laboral y empleo, ha sido partícipe del conjunto de temas incluidos en los pactos o acuerdos surgidos del diálogo social y que han sido suscritos entre las representaciones de entidades empresariales, sindicales y autoridades gubernativas.⁵⁹

Estas circunstancias la hacen, además, especialmente apta para ingresar en la agenda de temas a tratar en los procesos de integración regional, dando lugar a que luego sea reconocido y recogido como derecho de las personas en los instrumentos normativos que desarrollan la dimensión social de dichos procesos.⁶⁰

La Resolución de la 88ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo a que ya se ha hecho referencia, efectúa consideraciones sobre el establecimiento por parte de los gobiernos de un marco que conduzca “a una política nacional coordinada de educación y formación y estrategias a largo plazo formuladas en consulta con los interlocutores sociales e integradas en políticas económicas y de empleo”, señalando asimismo las materias que podrían tenerse en cuenta en la negociación colectiva.

56 Barbagelata, Héctor-Hugo (ed); Barretto Ghione, Hugo; Henderson, Humberto, *El derecho a la formación profesional en las normas internacionales*, Cinterfor/OIT, 2000.

57 Barretto Ghione, Hugo, *La obligación de formar...* cit., p. 111 y ss.

58 Ermida Uriarte, Oscar; Rosenbaum Rímolo, Jorge, *Formación profesional en la negociación colectiva*, Cinterfor/OIT, 1998.

59 Al respecto, puede verse la serie de trabajos publicados en Cinterfor/OIT, “Aportes para el diálogo social y la formación”, (2000-2001).

60 Ermida Uriarte, Oscar; Barretto Ghione, Hugo (coord.), *Formación profesional en la integración regional*, Cinterfor/OIT, 2000.

Entre ellas, menciona:

- las calificaciones que precisan la empresa y la economía;
- la formación que precisan los trabajadores;
- la evaluación de las calificaciones básicas y otras adquiridas en el lugar de trabajo o en el desempeño de actividades asociativas o individuales;
- el establecimiento de pautas de carrera para los trabajadores;
- el establecimiento de planes de desarrollo y de formación personal para los trabajadores;
- la estructura necesaria para conseguir beneficios óptimos de la formación;
- los regímenes de reconocimiento y gratificación, incluida una estructura de remuneraciones.

3.3 El enriquecimiento de la profesionalidad

59. En otro lugar⁶¹ hemos definido la profesionalidad como el “conjunto de saberes, habilidades y competencias de índole profesional, adquiridas y/o que debe proporcionar el empleador, que permiten al trabajador el cumplimiento y la adaptación a las diversas secuencias de la prestación de trabajo”.

Esta noción de profesionalidad es el corolario de la recepción de la formación en el mundo del trabajo.

Del *encuentro no casual* entre la formación y la racionalidad de la relación de trabajo, surge este concepto de profesionalidad, que presenta una *doble entrada* (desde la perspectiva de la formación y desde el haz obligacional) que lo hace especialmente dinámico y abierto a las múltiples variables y variantes que puede adquirir la relación de trabajo, comportando además una *salida* en orden a asegurar la empleabilidad y/o estabilidad laboral.

El concepto y la práctica que adquiera la formación profesional, modifica, moldea y enriquece la profesionalidad del trabajador, elemento de significativa importancia en la relación de trabajo, puesto que resulta inmanente al carácter personalísimo de esa relación.

3.4 La necesidad de una visión sistémica

60. La demanda de un enfoque de sistemas en la formación profesional ha sido una constante, por lo cual no comporta en sí mismo una novedad absoluta.

| 61 Barretto Ghione, Hugo, *La obligación de formar...* cit. p. 71.

Lo peculiar reside en que puede anotarse cierta evolución en el tratamiento del tema, confirmando así la necesidad de la visión diacrónica de la formación.

61. Tradicionalmente,⁶² el término *sistema de formación profesional* fue empleado en América Latina para significar un conjunto de actividades llevadas a cabo para dar capacitación ocupacional a los trabajadores, en oposición al sistema educativo formal; más tarde se incluyó la acepción de “coordinación de esfuerzos y recursos destinados al adiestramiento” y por último se aplicó en el ámbito organizacional y de toma de decisiones.

La visión sistémica estaba referida en el pasado a la coordinación entre los diversos entes que imparten formación profesional (Instituciones, Ministerios y dependencias públicas, empresas, academias o institutos de capacitación, otras iniciativas públicas o privadas, etc.) o a la coordinación “intersistema”, o sea, con el sistema de educación regular.⁶³

62. Hoy la formación profesional es deudora de una visión sistémica más comprensiva que la heredada del pasado.

Concretamente, debe integrarse en el conjunto de políticas que se vinculan con el empleo: una visión sistémica de la formación profesional determina que deba concebírsela como formando parte de un conglomerado mayor, como lo es el de las políticas en materia de capacitación para el trabajo y empleo, en un contexto de acelerados cambios en lo tecnológico y de desocupación creciente.

Las múltiples conexiones (hipertextualidad) que presenta la formación, en tanto no solo comporta un derecho humano fundamental sino que además se constituye en un instrumento de políticas de empleo y en una dimensión de la competitividad de las empresas, hacen que demande una visión sistémica más amplia que la tradicionalmente requerida.

La formación hoy debe vincularse al empleo y la colocación, a la orientación profesional y a las relaciones de trabajo, a la calidad de la formación y a la pertinencia con el mundo de la producción.

La visión sistémica debe integrar por tanto, aspectos como la información sobre el empleo, las necesidades de capacitación, bases de datos sobre desocupados y otras personas con dificultad de inserción o adaptación, orientación laboral, etc.

La salida del sistema debe atender la pertinencia de la formación, la evaluación y certificación, los mecanismos públicos y privados de colocación e intermediación laboral, por todo lo cual resulta menester coordinar y articular

62 Martínez Espinosa, Jorge, “El enfoque de sistema en la formación profesional de América Latina”, *Boletín Cinterfor* N° 58, 1978, p. 3.

63 Ducci, María Angélica, *Proceso de la formación profesional en el desarrollo de América Latina. Un esquema interpretativo*, Cinterfor/OIT, 1979, pp. 102-103.

institucionalmente servicios de diversa procedencia, algunos ya existentes y otros a crearse.

La Resolución de la 88ª Conferencia Internacional del Trabajo alude a alguna de estas cuestiones cuando dice que “la formación y el desarrollo de los recursos humanos son fundamentales pero no son suficientes por sí solos para conseguir un desarrollo económico y social sostenible o resolver globalmente el problema del empleo”.

III. MODALIDADES DE FORMACIÓN UN ENSAYO DE CLASIFICACIÓN

63. La formación, como fenómeno multifacético, admite diversas modalidades para su ejecución, dependiendo de la procedencia institucional, de los niveles de formalidad que presenten, de la participación de los actores públicos y privados en su formulación, gestión y ejecución.

1. El marco de la formación permanente

64. El marco de las modalidades de formación profesional está dado por la necesidad de la formación continua o permanente, orientación política fundamental que debería figurar en el vértice de cualquier sistema.

La formación continua puede ser definida como aquella que se realiza a lo largo de la vida del individuo y engloba todos los procesos formativos organizados e institucionalizados, siguientes a la formación inicial con miras a permitir una adaptación a las transformaciones tecnológicas y técnicas y favorecer la promoción social de los individuos.

Un documento reciente de la Unión Europea⁶⁴ la define como “toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes”, entendiéndola no ya solo como un aspecto de la educación y la formación, sino como un principio rector para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos”.

El proyecto de declaración de principios en materia de formación profesional en el Mercosur hace referencia al *derecho a la formación continua* “que incluya las

⁶⁴ Se trata del “Memorándum sobre el aprendizaje permanente” documento de trabajo de los servicios de la Comisión de las Comunidades Europeas (Bruselas, 30 de octubre de 2000).

especializaciones y recalificaciones necesarias para la conservación del empleo y facilite la movilidad laboral dentro de una estructura productiva cambiante así como la comprensión y utilización adecuadas de las nuevas tecnologías”.

A su vez, el artículo 4 del Convenio Internacional del Trabajo N° 142 prescribe que los sistemas de formación profesional deberán ampliarse, adaptarse y armonizarse en forma que cubran las necesidades de formación profesional permanente de los jóvenes y de los adultos en todos los sectores de la economía y ramas de actividad económica y a todos los niveles de calificación y responsabilidad.

65. Pero la formación permanente no refiere solo al necesario entrelazamiento de la formación, la educación y demás actividades sociales o económicas durante toda la vida, sino que atendiendo al carácter hipertextual de la formación, se traduce en una serie de derivaciones o características que la explicitan y desarrollan conceptualmente.

En el contexto europeo,⁶⁵ la peculiaridad de la formación continua es dada:

- por el acento en la responsabilidad, motivación e iniciativa de todos los individuos para la adquisición de saberes y competencias;
- por consistir en una respuesta a los cambios del empleo o su contrapartida (una flexibilidad mayor del mercado de trabajo y del empleo dentro de las empresas exigiría unos cambios más frecuentes y una adaptación constante del individuo en cuanto a las competencias y saberes que posea);
- por representar una especie de ideal, asequible por variadas vías de acceso a la información y el conocimiento (formación multimedia).

66. La 283ª Reunión del Consejo de Administración de la OIT (marzo, 2002) en el documento “Del papel a la práctica: la aplicación del programa global del empleo”, establece como una de las tareas “promover el aprendizaje permanente de los sistemas de educación y de formación profesional, así como reconocer las calificaciones, independientemente de la forma de adquisición”.

67. La formación continua resulta además un componente del concepto de trabajo decente.

Entre las características e indicadores de medición de los puestos de trabajo de calidad, se incluyen las cualificaciones, formación continua y desarrollo de la trayectoria profesional. En un documento de la Unión Europea⁶⁶ se fija como

65 Germe, Jean-François ; Pottier, François, “La formación continua por iniciativa individual en Francia: ¿declive o renovación?”, revista *Formación Profesional*, Cedefop N°s 8/9, p. 52.

66 Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social, y al Comité de las Regiones: “Políticas sociales y de empleo. Un marco para invertir en la calidad”, Bruselas, 20 de junio de 2001.

objetivos y estándares políticos “ayudar a las personas a desarrollar de pleno sus capacidades potenciales por medio de un adecuado apoyo a la formación continua”.

Para cumplir con ese mandato de la formación continua los sistemas deben adoptar modalidades que se ajusten a las realidades y exigencias del medio.

2. Principios y objetivos de la formación permanente y sus modalidades

68. Antes de pasar a las modalidades que pueden presentarse, hay que indicar que la formación continua tiene ciertos presupuestos, principios y objetivos que no deben soslayarse.

Se desarrollarán brevemente aquellos considerados indispensables.

2.1 Igualdad y no discriminación

Se trata de un principio más general del derecho del trabajo.⁶⁷

La norma insignia en este aspecto es el Convenio Internacional del Trabajo N° 111, cuyo artículo 2 establece que “todo miembro para el cual este convenio se halle en vigor, se obliga a formular y llevar a cabo una política nacional que promueva, por métodos adecuados a las condiciones y a la práctica nacionales, la igualdad de oportunidades y de trato en materia de empleo y ocupación, con el objeto de eliminar cualquier discriminación a este respecto”.

El artículo 3e) a su vez dispone la obligación de los Estados de asegurar la no discriminación en las actividades de orientación profesional, de formación profesional y de colocación.

Este principio de igualdad y no discriminación se verifica y asienta mediante el indispensable acceso universal a la educación básica para todas las personas (artículo 4.4 y 5.2.a del convenio Internacional del trabajo N° 142).

70. En Francia, la igualdad de oportunidades se alcanza estableciendo un derecho individual a la formación que permite a los trabajadores seguir un plan de formación durante el tiempo de trabajo y por iniciativa propia. Es el denominado *congé individuel de formation* que ofrece a los trabajadores la posibilidad de no asistir al trabajo durante la realización del plan de formación de que se trate,

67 Plá Rodríguez en la última edición de su clásico *Los principios del derecho del trabajo*, agrega el de no discriminación, definido como aquel que “lleva a excluir todas aquellas diferenciaciones que colocan a un trabajador en una situación inferior o más desfavorable que el conjunto. Y sin una razón válida o legítima”. Ed. Depalma, 3ª ed., Buenos Aires, 1998, pp. 414-415.

sin que se disuelva por ello la relación laboral y percibiendo el salario base y una indemnización por los costos de la formación.⁶⁸

71. La Resolución de la CIT sobre el desarrollo de recursos humanos reconoce que “hay un consenso tripartito internacional sobre la garantía de un acceso universal a la educación básica para todos, la formación inicial y la formación continua (...) la discriminación, que restringe el acceso a la formación, debería combatirse a la vez por medio de disposiciones reglamentarias y una acción común de los interlocutores sociales”.

2.2. Promoción en el empleo

72. La promoción o ascenso desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las carreras y trayectos laborales, contribuyendo eficazmente a la mejora en la calidad de los empleos, a la transición entre educación y trabajo y a promover la formación continua.

En Alemania, la formación continua, fuertemente reglada a través del sistema dual, constituyó un “círculo virtuoso” en los últimos decenios, en el cual las actividades de formación continua de los trabajadores y las políticas de personal de las empresas se reforzaron mutuamente.⁶⁹

73. El Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de la ONU de 1966 en su artículo 7 reconoce “el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias que le aseguren en especial (...) igual oportunidad para todos de ser promovidos, dentro de su trabajo, a la categoría superior que les corresponde, sin más consideraciones que los factores de tiempo de servicio y capacidad”.

2.3 Participación de los interlocutores sociales

74. La confluencia de intereses que desata la formación continua implica la participación de los interlocutores sociales en los diversos niveles o modalidades en que la misma se desarrolle.

La Resolución de la 88ª CIT dice al respecto que el marco de las políticas en la materia “debería comprender disposiciones tripartitas sobre la formación en el

⁶⁸ Germe, Jean-François ; Pottier, François, “La formación continua...” cit. p. 53.

⁶⁹ Drexel, Ingrid, “La relación entre formación continua y ascenso profesional: el modelo alemán, sus virtudes y sus riesgos desde la perspectiva de la formación permanente”, revista *Formación Profesional*, Cedefop 8/9, p. 63.

ámbito nacional y sectorial, y ofrecer un sistema transparente y global de información sobre formación y el mercado de trabajo. Las empresas son las primeras responsables de la capacitación de sus empleados y aprendices pero también comparten responsabilidades respecto de la formación inicial de los jóvenes para atender sus necesidades futuras”.

2.4 Reconocimiento y acreditación de las cualificaciones profesionales

75. La implementación de una política de formación continua demanda en forma indispensable el reconocimiento del derecho de cada trabajador a la evaluación, acreditación y certificación de la experiencia y competencias adquiridas en el trabajo y en las diversas modalidades de formación profesional, de modo de evitar la excesiva fragmentación y la frustración en que puede mutarse la experiencia formativa adquirida en el lugar de trabajo o en el sistema no formal.

3. Modalidades de formación profesional

3.1 Algunos ejemplos de la experiencia comparada

76. En cuanto a las modalidades, asistimos a una extraordinaria diversidad de opciones, que tienen que ver con las políticas educativas (o la ausencia de ellas), las tradiciones y la participación de los sectores educativos y laborales.

A modo de simple muestrario, presentaremos algunos modelos que resultan de interés para nuestro estudio.

77. En primer lugar, se trata de visualizar las modalidades comprendidas en la segunda fase del programa “Leonardo” de la Unión Europea, definidas de la siguiente forma:

- *Formación profesional inicial*: toda forma de formación profesional inicial, incluidos la enseñanza técnica y profesional, los sistemas de aprendizaje y la enseñanza orientada profesionalmente, que contribuya al logro de una cualificación profesional reconocida por las autoridades competentes del Estado miembro en el que se obtenga.
- *Formación en alternancia*: formación profesional a cualquier nivel, incluida la enseñanza superior. Esta formación profesional, reconocida o certificada por las autoridades competentes del Estado miembro de procedencia con arreglo a su propia legislación, procedimientos o prácticas, incluye periodos estructurados de formación en una empresa y, en su caso, en una institución o centro de formación profesional.

- *Formación profesional continua*: toda formación profesional emprendida por un trabajador en la Comunidad durante su vida activa.
- *Formación profesional abierta y a distancia*: toda forma de formación profesional flexible que implique la utilización de las tecnologías y servicios de información y de comunicación, de forma tradicional o avanzada, y el apoyo de asesoramiento y tutoría individualizados.

Por su parte, la oferta de formación profesional en España se divide en tres grandes espacios, de acuerdo a las siguientes definiciones:

- *Formación profesional reglada*: es un tipo de formación profesional inicial que imparte el sistema educativo para alumnos sin experiencia laboral previa. Tiene como objetivo capacitar para el desempeño de una profesión mediante la adquisición de competencias profesionales, que son: conocimientos, destrezas, habilidades sociales, técnicas, etc.
- *Formación ocupacional*: es definida como el resultado de los esfuerzos de enseñanza/aprendizaje encaminados a mejorar la preparación de las personas para el mundo del trabajo, desarrollando un conjunto de competencias en desempleados o demandantes del primer empleo, para facilitar su incorporación al mercado de trabajo.⁷⁰
- *Formación continua*: se caracteriza por dirigirse a los trabajadores ocupados, pertenezcan a la administración pública o a la empresa privada.

79. El aprendizaje configura una de las modalidades más tradicionalmente empleadas en el mundo del trabajo.

Coincidentemente, dice Barbagelata⁷¹ que “la adquisición de una calificación por un joven a través de un proceso que se cumple fundamentalmente dentro de una relación contractual, por el desempeño progresivo de tareas en una situación real de trabajo, bajo las instrucciones del propio empleador o de un trabajador experimentado, ha sido la modalidad de formación más antigua y por mucho tiempo la única”.

Las legislaciones más modernas en la materia han incluido la alternancia como modalidad de formación implementada a través del contrato de aprendizaje.

70 Alonso García, Miguel Aurelio, “Tipos de formación profesional: percepción de la utilidad”, revista *Formación Profesional*, Cedefop N° 19, p. 54.

71 Barbagelata, Héctor-Hugo, *Formación y legislación del trabajo*, Cinterfor/OIT, 1996, p. 37.

3.2 Una posible clasificación de las modalidades de formación implementadas en nuestro país

80. Atendiendo a las distintas modalidades de formación existentes en nuestro país, es posible intentar una clasificación de las mismas de acuerdo al esquema conceptual transcrito en III.c.2.

3.2.1 Formación profesional inicial

Así, la *formación inicial en materia de formación profesional* se desarrolla en el marco del sistema formal de educación, a través de la enseñanza pública técnico profesional regida por el ente autónomo Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de acuerdo a lo preceptuado en el artículo 202 de la Constitución y la ley N° 15.739 de 28 de marzo de 1985.

El Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU) es el órgano desconcentrado del Consejo Directivo Central (CODICEN), sobre el cual recae la competencia en materia de educación técnico profesional.

Dice Rivas⁷² que desde 1942 compete a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) la enseñanza cultural destinada a la elevación intelectual de los trabajadores y a su formación técnica (A), la enseñanza completa de los conocimientos técnicos manuales e industriales, atendándose en forma especial los relacionados con las industrias extractivas y de transformación de las materias primas nacionales (B), la enseñanza complementaria para obreros (C), la enseñanza de las artes aplicadas (D), la contribución al perfeccionamiento de las industrias existentes, fomento y colaboración de las que puedan organizarse (E), información respecto a la estructura y funcionamiento de las industrias nacionales (F), y el examen de las aptitudes técnicas.

3.2.2 Formación ocupacional

Fuera del sistema formal de educación, operan una serie de organismos e institutos que atienden fundamentalmente lo que podría llamarse la *formación ocupacional*, empleando diversas modalidades.

Dentro de este esquema debería diferenciarse una formación ocupacional inicial y una formación ocupacional continua.

⁷² Rivas, Daniel, "Perspectivas de ratificación del convenio internacional del trabajo 142 por Uruguay", en el vol. *El convenio 142 en Argentina, Paraguay y Uruguay*, Cinterfor/OIT, 2000 p. 103.

3.2.2.1 Formación ocupacional inicial

Referidas a jóvenes desertores del sistema educativo formal, desempleados o con dificultades de inserción laboral.

Se cuenta al respecto con las siguientes opciones:

- el Centro de Capacitación y Producción (CECAP) creado por Resolución del Ministerio de Educación y Cultura N° 316/81, que tiene por objetivo la capacitación de jóvenes en situación de riesgo, con problemas de conducta y aprendizaje;
- Programas específicos de la Junta Nacional de Empleo, en acuerdo con el Instituto de la Juventud del Ministerio de Deporte y Juventud;
- diversas entidades de carácter social (religiosas, confesionales, organizaciones no gubernamentales, etc.) brindan formación a jóvenes que presentan situaciones de riesgo social;
- modalidades contractuales de empleo en alternancia con acciones formativas, como las dispuestas en el aprendizaje de la ley N° 16.873 y las pasantías laborales previstas en la ley N° 17.230.

3.2.2.2 Formación ocupacional continua

Refiere a trabajadores en actividad, desocupados o con dificultades de inserción laboral formal (precarios, informales, etc.).

Al respecto, operan en nuestro sistema los siguientes organismos:

- el Consejo de Capacitación Profesional (COCAP), creado por decreto ley 14.869 de 23 de febrero de 1979 como persona de derecho público no estatal, resulta complementario de la enseñanza curricular. Atiende personas mayores de 18 años, en modalidades presenciales o a distancia, preferentemente en acuerdo con las necesidades específicas del sector productivo exportador, por lo cual su población básica son trabajadores en actividad;
- la Junta Nacional de Empleo (JUNAE), creada por ley N° 16.320 de 1 de diciembre de 1992 y su modificativa N° 16.736, de naturaleza tripartita, atiende colectivos de desempleados o con dificultades de inserción laboral (personas en seguro de desempleo, minusválidos, mujeres jefas de hogar e ingresos menores, trabajadores rurales, etc.);
- formación en la empresa, a través de acciones dispuestas unilateralmente por el empleador, o mediante convenio colectivo. En algún caso se ha previsto la creación de una fundación bipartita, como en el sector de la construcción.

IV. CONCLUSIONES

81. Si bien la formación profesional es considerada como un derecho fundamental de las personas, un instrumento privilegiado de las políticas de empleo y una dimensión interesante de la competitividad de las empresas y aun de los países, no es sencillo adoptar una formulación conceptual que resulte comprensiva de los distintos contextos nacionales y de los diversos desarrollos y transformaciones a que está sujeta.

82. No obstante, se constata un proceso de cierta aproximación entre educación técnico profesional y formación profesional, a partir de procesos convergentes en la institucionalidad y en la práctica latinoamericanas.

83. El concepto de formación profesional es, en todo caso, diacrónico: debe tomarse en el tránsito de una situación signada por las nuevas exigencias que se plantean al trabajador, el papel que juega la formación en la posición competitiva y la innovación tecnológica de las empresas.

Dada su íntima relación con el trabajo, comparte también su suerte, pudiendo denotarse que el devenir de las diversas formas de organizar el trabajo y la producción han provocado cambios y configuraciones diversas del concepto de formación profesional.

La propia OIT ha ido acompasando esta evolución mediante los diversos encares que pautan las transformaciones recogidas en las Recomendaciones 117 y 150 y la Resolución de la 88ª Conferencia Internacional del Trabajo (2000).

84. En cuanto a su evolución reciente, el enfoque de *competencias laborales* se sitúa en la búsqueda de un ajuste estrecho entre la formación, las demandas del sector productivo y los desempeños esperados del trabajador; el *trabajo decente*, por su parte, comporta un plexo de valores a consagrar en los cuales la formación profesional asume un papel de componente esencial del concepto.

Ambos extremos deben tenerse en cuenta a efectos de una construcción y *puesta al día* del concepto de formación profesional.

85. La formación profesional tiene diversas connotaciones en el mundo del trabajo, ya que resulta tanto un instrumento de empleabilidad, como un tema pasible de integrar la negociación colectiva y el diálogo social.

En el ámbito individual, el encuentro entre formación profesional y relación de trabajo ha dado lugar al concepto de *profesionalidad*, definido como “conjunto de saberes, habilidades y competencias de índole profesional, adquiridas y/o que debe proporcionar el empleador, que permiten al trabajador el cumplimiento y la adaptación a las diversas secuencias de la prestación de trabajo”.

La profesionalidad se presenta como el resultado de receptor la formación en el mundo del trabajo.

Su concepción es sumamente dinámica, ofreciendo una *doble entrada* (desde la perspectiva de la formación y desde el haz obligacional) que la hace especialmente abierta a las múltiples variables y variantes que pueda adquirir la relación de trabajo, comportando además una *salida* en orden a asegurar la empleabilidad y/o estabilidad laboral.

86. La formación demanda una visión sistémica diversa a la existente en el pasado. En concreto, se requiere una integración de la formación profesional no solo al interior del sistema educativo, sino su articulación con la orientación laboral, las demandas del sector productivo, los caracteres de los desocupados o las personas con dificultades de inserción laboral, por un lado, y los programas de colocación e intermediación de mano de obra, por otro.

87. Las modalidades de formación profesional deben estar presididas por una orientación política fundamental como lo es la formación permanente o continua.

Consagrar este principio despliega una serie de objetivos como el de la igualdad y no discriminación, promoción y ascenso en el lugar de trabajo, participación de los interlocutores sociales y reconocimiento y acreditación de las cualificaciones profesionales con independencia de las modalidades de adquisición.

En nuestro país puede intentarse una clasificación de las modalidades de formación profesional en *formación inicial*, prestada por el sistema formal técnico-profesional y *formación ocupacional*, no formal, prestada por diversos organismos públicos, públicos no estatales, privados, entidades sociales, religiosas, organizaciones no gubernamentales, empresas, etc.

La *formación ocupacional*, a su vez, comprende la *inicial* (para jóvenes desertores del sistema educativo formal y con dificultades de empleo) y *continua* (para trabajadores desocupados, en actividad, o colectivos específicos).