

INTRODUCCIÓN

El programa FORMUJER ha considerado, dentro del conjunto de sus actividades iniciales, la elaboración de dos módulos Instruccionales destinados a la *Formación para la Empleabilidad* y *Formación para la Ciudadanía*, que consideren la posición particular de las mujeres en la sociedad, sus experiencias, necesidades y demandas propias y las diferencias con la experiencia, necesidades y demandas masculinas.

El proceso está concebido en dos fases, con una primera dedicada, fundamentalmente, a la elaboración de los dos módulos y una segunda consistente en apoyar la validación y adaptación en cada uno de los países y la capacitación de los docentes que los aplicarán.

El trabajo de diseño ha considerado un documento base, común para ambos módulos, la elaboración de los mismos organizados en Unidades modulares y la elaboración de instrumentos de evaluación para las distintas Unidades modulares y para la evaluación final.

El presente documento corresponde, en consecuencia, al Documento de Base de la elaboración de los módulos y, como su nombre lo indica, tiene por propósito entregar antecedentes sobre la concepción del diseño y los distintos aspectos que les son comunes. Este documento consta de tres partes: una primera dedicada a antecedentes y elementos conceptuales que sirven de marco a los módulos, una segunda parte que aborda la forma de concretar el marco en los módulos, y una última que trata de estrategias y aspectos evaluativos.

PRIMERA PARTE

1. ANTECEDENTES

1.1 Caracterización de la Población Objetivo

La población objetivo está conformada por mujeres y hombres de escasos recursos que precisan una formación profesional que facilite su inserción laboral inmediata y desarrolle su empleabilidad para una proyección laboral a mediano o largo plazo. Se trata de personas jóvenes que viven en un entorno social difícil que no estimula, ni habilita o de personas adultas que después de tener un período de inserción profesional se encuentran desocupadas, con conocimientos obsoletos y que están obligadas a reacomodar sus expectativas.

La población está marcada por la diversidad, principalmente respecto a escolaridad formal, situación socioeconómica y trayectorias de vida. Se trata, en la mayor parte de los casos, de personas cuyas oportunidades de educación formal y de trabajo han sido pocas y/o de calidad deficiente. En el caso de personas que han tenido más oportunidades, les ha sido difícil poder aprovecharlas bien debido tanto a factores internos como externos. En el plano de los procesos formativos, la escolaridad formal es incompleta y si ha habido capacitación, ésta ha sido más bien breve y de baja calidad. Respecto al trabajo, el acceso ha sido normalmente a trabajos precarios y mal pagados, con posibilidades prácticamente nulas de desarrollo de carrera.

Desde una perspectiva más amplia, de educación permanente, son personas que pueden ser caracterizadas de la siguiente manera: poseen un bagaje cultural e instrumental importante correspondiente al tipo de aprendizajes y capacidades no reconocidos en los medios académicos convencionales, pero que les permiten diseñar e implementar estrategias importantes, dignas de valoración y recuperación en el proceso de formación profesional.

En lo que se refiere a escolaridad y situación socioeconómica, es esperable una variabilidad importante entre los países participantes. Esta variabilidad se mueve en un rango que va desde grupos con poca escolaridad formal, más probable en realidades como la sierra boliviana, hasta una escolaridad que sobrepase a la primaria completa y una situación desmejorada, pero con elementos de base, como puede suponerse con el fenómeno de los denominados los *nuevos pobres* en Argentina.

Los/as participantes pueden proceder de realidades urbanas o rurales y haber accedido a distintos programas de capacitación, así como tener distintos grados de experiencia laboral. Por otra parte, las experiencias previas y trayectorias laborales de hombres y mujeres difieren, dada la particular inserción de cada uno/a en la familia y otros ámbitos sociales y la distribución desigual de recursos de acuerdo al sexo de cada uno de ellos. En lo relativo a la edad, se parte del supuesto que los/as participantes del curso tendrán distintas edades, con predominio de la faja etárea de 25-35 años.

1.2 Necesidades

Las necesidades son múltiples, pudiéndose distinguir necesidades iguales en hombres y mujeres como también algunas específicas, que dependen de la condición de ser hombre o mujer. Las principales necesidades comunes se refieren a poder generar mecanismos de ingreso y mantenerse activos/as y productivos/as durante el mayor tiempo posible. Para ello, habrá que tender a superar las limitaciones educacionales fundamentales y lograr una preparación con algún grado de especificidad que permita acceder a un trabajo, mantenerlo y avanzar en el desarrollo de la trayectoria laboral. En todos los casos, la disminución de los riesgos de obsolescencia de los aprendizajes constituye un imperativo.

Las necesidades específicas se derivan de la desigual distribución de oportunidades entre hombres y mujeres debido a la persistencia de representaciones sociales restrictivas de lo femenino y de lo masculino, a las normas que regulan el comportamiento en ambos sexos, a las prácticas sociales diferentes (responsabilidad casi completa de las mujeres del cuidado de los/as niños/as y de los otros miembros de la familia y de las tareas del hogar) y a aspectos psicosociales derivados de la socialización de género que inciden en el desarrollo de la autoestima, autonomía personal, afán de logro y capacidad de proyectarse al futuro.

En lo que respecta al campo laboral, distintos estudios han dado cuenta del hecho que las mujeres enfrentan barreras específicas para la formación y el empleo y que ellas son de diverso orden: culturales, sociales y económicas.

1.3 Proyecto personal de formación y trabajo

Conforme a lo planificado en FORMUJER, se invitará a cada participante a elaborar un proyecto personal viable de formación y trabajo que se denomina *proyecto ocupacional*. El Sistema de Orientación Profesional y Laboral¹ se responsabilizará de la facilitación de este proyecto, procurándose que todas las otras acciones de Formación Profesional colaboren a este fin. Dentro de esta colaboración, dos puntos destacan como principales: a) la realización de dos módulos introductorios sobre estas materias –uno sobre empleabilidad y otro sobre ciudadanía– que contextualicen, aporten herramientas e introduzcan un elevado componente de auto-diagnóstico personal referido al posicionamiento individual y colectivo en el medio social y laboral; b) el tratamiento transversal del tema por parte de cada docente de los cursos de formación a lo largo de todo el programa (lo que requerirá de una acción de formación de formadores/as, también considerada en FORMUJER).

¹ El Sistema de Orientación Profesional y Laboral forma parte del paquete metodológico desarrollado por el Programa FORMUJER y entre sus componentes se encuentra el Manual de Información y Orientación Ocupacional para los/as Participantes, al que se hace referencia en este programa formativo. A la fecha se cuenta con la publicación por parte de la Fundación INFOCAL (Bolivia) de los siguientes cuatro cuadernos destinados a mujeres 1. ¿Qué es lo que conozco de mí y del mundo del trabajo?; 2. Construyendo mi proyecto ocupacional; 3. Mercado de Trabajo y 4. El trabajo independiente. Próximamente se realizará una publicación regional con similares contenidos pero dirigida al conjunto de los/as usuarios/as de formación en la región.

Los dos módulos deben, por lo tanto, ser tratados en estrecha relación con la elaboración, el perfeccionamiento y el desarrollo del proyecto ocupacional. Cada participante debería poder comprender y vivenciar que los esfuerzos de FORMUJER son coordinados y que cuando él o ella llenen, por ejemplo, un formulario sobre su trayectoria laboral, en la primera Unidad del módulo para el desarrollo de la Empleabilidad, está continuando la labor iniciada en los módulos del proyecto ocupacional y esta nueva reflexión deberá ayudarle a ratificar, mejorar, perfeccionar e incluso rectificar lo realizado hasta ese momento. En otras palabras, es un proceso dinámico que no se sostiene sobre productos acabados, sino que apoya una construcción en el tiempo que permitirá egresar del curso de formación profesional con un resultado acumulativo.

2. TRABAJO, GÉNERO Y POBREZA

2.1 Cambios en el trabajo

La globalización económica, la intensificación de la competencia internacional, la variabilidad y diversificación de la demanda y la introducción de nuevas tecnologías se están traduciendo en cambios en los procesos productivos, en las políticas de gestión empresarial y en las estructuras ocupacionales.

Las innovaciones tecnológicas implican la aparición de nuevas actividades, pero también la caída y crisis de otras. Las constantes variaciones en la composición de la demanda de trabajo plantean la necesidad de incesantes y no raras veces penosas readaptaciones de la oferta de trabajo con los consecuentes períodos de desempleo.

El proceso de racionalización y de modernización lleva a las empresas a redefinir el contenido de numerosos empleos, las pautas de clasificación, el modo de evaluación de los mismos y las líneas de rotación y movilidad. Las nuevas competencias requeridas exigen implementar políticas de gestión de los recursos humanos destinadas a la formación personal y continua de los trabajadores. Aquellos que están más dotados de una adecuada formación pueden adaptarse más fácilmente a los cambios impuestos por las innovaciones tecnológicas y de organización. Por consiguiente, la reestructuración afecta con mayor fuerza a los trabajadores menos calificados o sin calificaciones transferibles y a aquellos que tienen menos acceso a programas de capacitación.

En el proceso de modernización en marcha se pierden o debilitan derechos cuyo logro han significado grandes esfuerzos para la humanidad: grados crecientes de seguridad laboral, mejores condiciones y relaciones laborales. En la actualidad, la tendencia a la desregulación de los trabajos se traduce en una menor protección y promoción del trabajador, sobretodo en el caso de las mujeres y en los hombres de más baja calificación.

Una Ministra de Educación y Trabajo de Gran Bretaña ha expresado que «Los empleos a tiempo parcial son necesarios. Es una forma de contrato que es conveniente para bastantes personas. Es preciso, sin embargo, no confundirlos con contratos temporales desprovistos de protección social; el desarrollo tecnológico ha cambiado la noción del empleo de por vida. Los asalariados deben revisar constantemente sus calificaciones en función de las mutaciones del mercado laboral. Los jóvenes están más conscientes de esta transformación que sus padres, y de aquí la importancia de la Formación Profesional» (Shepard, 1997).

Algunos elementos de síntesis sobre el tema podrían ser los siguientes:

- La situación del empleo permanente, estable, remunerado y de plena dedicación es cada vez menos común.
- Dentro de las restricciones existentes, las fuentes más numerosas de empleo dependiente están en las PYMES (empresas pequeñas y medianas).
- El empleo independiente está creciendo, con desarrollo del autoempleo o empleo por cuenta propia.
- Conviven en los países de América Latina y el Caribe empresas modernas e innovativas con desarrollos microempresariales de producción artesanal, con difícil acceso a las nuevas tecnologías.
- El conocimiento pasa a ser «el factor principal de la producción» (Drucker, 1996), lo que plantea a cada trabajador una exigencia mayor de formación básica para el acceso a los nuevos códigos de la modernidad y frente a las nuevas formas de ser alfabetizado (alfabetismo científico y tecnológico).

De cara a cambios tan importantes, las personas precisan prepararse técnica y psicológicamente para el empleo, con sus nuevas características, y también para el autoempleo y para enfrentar en la mejor forma posible períodos de desempleo.

2.2 Pobreza y exclusión social

La teoría de la exclusión social en el análisis sobre las causas y persistencia de la pobreza entrega elementos altamente relevantes para la población del programa².

Para esta teoría, la pobreza no sólo se expresa en la privación de bienes básicos y en la satisfacción de las necesidades por ausencia o reducción del poder de compra y carencias sociales (educación, salud, vivienda), sino también en otras formas más intangibles: aislamiento social, vulnerabilidad, inseguridad, relaciones de dependencia y subordinación a otros en la satisfacción de sus necesidades básicas. Estas formas intangibles aumentan la vulnerabilidad de las personas a caer, y recaer, en la pobreza frente a situaciones de riesgos e imprevistos. En este sentido se postula que la pobreza tiene un carácter multidimensional y que es preciso atender al conjunto de sus dimensiones, las mismas que se refuerzan mutuamente.

Dimensión económica

- ➔ desigual acceso a los recursos productivos: propiedad de la tierra, capital, crédito, empresas;
- ➔ limitado control sobre el trabajo propio, especialmente por las normas socioculturales;
- ➔ desigualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades y recursos para el trabajo: educación y capacitación;
- ➔ menores oportunidades para acceder al trabajo remunerado.

² Ver, por ejemplo, documentación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre el tema.

Dimensión sociocultural

- ➔ carencias sociales: escolaridad inadecuada, deficitario acceso a la salud;
- ➔ aislamiento, falta o pobreza de redes y vínculos sociales;
- ➔ menor valoración de las actividades y tareas, menor reconocimiento social y poder para expresar opiniones y desarrollar proyectos personales y colectivos.

Dimensión política

- ➔ lejanía de los espacios de decisión;
- ➔ menores posibilidades de organización;
- ➔ precariedad de las relaciones de las personas con las instituciones sociales;
- ➔ desconocimiento del funcionamiento de las instituciones y ausencia de canales en las instituciones para conocer las necesidades;
- ➔ menores oportunidades de ejercer derechos: mayores obstáculos para acceder a la propiedad, acceso precario al sistema judicial, falta de protección jurídica, falta de información, escasa experiencia organizativa;
- ➔ menor incidencia en la toma de decisiones de la comunidad. Una baja representación en las organizaciones políticas y otros factores les impiden participar en la toma de decisiones.

Dimensión geográfica

- ➔ en las zonas urbanas, ubicación en las periferias y dificultad de acceso a los centros;
- ➔ en las zonas rurales, lejanía y desconexión.

2.3 El género como instrumento de análisis

Las personas satisfacen sus necesidades afectivas, materiales, sociales y culturales a través de una variedad de recursos además de los ingresos. La posibilidad de las mujeres de acceder a los recursos está muy relacionada con su posición y la valoración que tienen en la familia y en su comunidad, así como también con la cantidad y variedad de redes sociales que integran, con las maneras en que las políticas sociales definen a sus beneficiarios, con las oportunidades de trabajo que el mercado ofrece a las distintas generaciones de hombres y mujeres.

La mayor vulnerabilidad de las mujeres de caer en situaciones de pobreza y las mayores dificultades para acceder y permanecer en el mercado tienen que ver con factores tales como las desventajas sociales frente a los varones para acceder y controlar los recursos, su menor participación en las instituciones y la menor valoración social que reciben sus actividades y capacidades.

Entre otros factores cabe destacar:

- La división sexual del trabajo, la valoración social diferente de los trabajos realizados por las mujeres y hombres, las ideas sobre lo que deben ser y hacer las mujeres y hombres explican que la pobreza femenina y las posibilidades de acceder a la educación y capacitación sea diferente a la de los hombres.
- El trabajo doméstico y de cuidado a los/as otros/as exige a las mujeres una gran cantidad de energía sobre todo en lugares con un escaso desarrollo de infraestructura, les resta tiempo para participar en las organizaciones de su comunidad y tienen menores oportunidades para acceder al mercado de trabajo. Las mujeres sobre todo las de menores recursos, deben transar la calidad del trabajo por la flexibilidad que les es necesaria para armonizar su doble presencia en la familia y en el trabajo remunerado.
- Las concepciones culturales acerca del valor de las mujeres, de las relaciones que ellas deben establecer con sus padres, hermanos/as y marido y sobre lo que les está permitido hacer, impiden el desarrollo de sus capacidades para enfrentar la pobreza e incorporarse al mercado de trabajo en condiciones de menor precariedad.

Los factores de la pobreza de la mujer se asocian más a la familia que en el caso de los hombres. La enfermedad de los hijos/as, la muerte o abandono del marido, el nacimiento de hijos/as son algunas de las causas por las cuales las mujeres caen en la pobreza, abandonan la formación laboral y se retiran del mercado. Para los hombres, la pobreza está más relacionada con su ingreso al mercado de trabajo.

De lo anterior se puede deducir que para aumentar la empleabilidad de las mujeres no bastan medidas como incrementar la escolaridad, mejorar la capacitación laboral y facilitar su acceso al crédito y los recursos productivos. Es necesario, además, reinterpretar, cambiar la valoración que merecen las tareas femeninas y el trabajo que ellas realizan. Se trata también de debilitar la rígida división sexual del trabajo y de fortalecer a las mujeres para que sean más independientes en sus decisiones y puedan llevar a cabo sus proyectos personales.

3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación profesional es una condición necesaria, pero no suficiente para el logro de un empleo. En este sentido, si bien se considera que ella constituye una herramienta indispensable para la población de FORMUJER, por sí sola no puede constituir la variable decisiva para lograr un empleo y permanecer en él.

A las instituciones educacionales, sean de educación formal o de formación profesional, se les atribuye en forma frecuente toda la responsabilidad del destino laboral de sus egresados/as. No obstante, ellas no pueden ni deben asumir esta carga que no les corresponde. Su fin es generar capacidades en las personas, dar una base de saber, saber hacer y desarrollo personal y social que cada sujeto debe poner en acción para desarrollar sus propias competencias orientadas hacia el logro y mantenimiento de un empleo y el desarrollo de su carrera. Por otra parte, es preciso tener siempre presente el conjunto de variables macro y microeconómicas que inciden en el empleo y que se mueven en ocasiones en un sentido contrario a los esfuerzos desplegados por las personas y las instituciones de formación³.

³ Una interesante discusión sobre este tema puede encontrarse en la documentación de la V consulta UNESCO/ONGs sobre Educación y Trabajo, París, febrero, 1997.

La parte de responsabilidad que les corresponde a las instituciones es, sin embargo, dramáticamente importante, porque deben poder demostrar que la formación ha ayudado a las personas a insertarse laboralmente, a cambiar exitosamente de trabajo y a obtener buenos resultados en rendimiento y en movilidad laboral. Debe también demostrar que el desempeño de las personas hace uso de los aprendizajes obtenidos en la institución y no solamente, por ejemplo, de aprendizajes obtenidos en la familia o en forma autodidacta.

Desde la perspectiva de género, la formación profesional ha tenido un sesgo, el sesgo masculino, hacia el cual se han volcado históricamente sus mejores esfuerzos, dejando como formación de mujeres las manualidades y especialidades poco valoradas y muy mal pagadas.

¿Qué tipo de formación profesional se está requiriendo? Cada vez más se desdibujan las fronteras entre las diversas formas de educación, siendo la tendencia a fusionar la educación formal, no formal y ambiental en una gran red de *educación permanente* que debería acompañar a la persona a lo largo de toda su vida y en todos los espacios en los cuales ella se desarrolla tales como el hogar, las instituciones educativas y el espacio laboral.

La formación profesional se vuelve más integral, buscando referentes conceptuales y metodológicos más acordes con el estado del arte de la educación permanente en la sociedad de hoy, los cambios en el trabajo y la internacionalización de la cultura y de la economía. En este contexto, el movimiento de las competencias crece y se desarrolla constituyendo, como bien lo ha expresado el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de México (*Conocer*), «un vínculo entre el trabajo, la educación formal y la capacitación» (*Conocer*, 1996). A continuación se analizan algunos aspectos generales relativos a competencias, destacando lo que se estima más relevante para los módulos.

4. LA COMPETENCIA PROFESIONAL

4.1 Definiciones

Desde Francia, la norma francesa sobre terminología de la formación profesional define la competencia profesional como «la operacionalización (*mise en oeuvre*), en situación profesional, de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad» (Afnor, 1996). En la OIT, María Angélica Ducci define la competencia laboral como «la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo» (Ducci, 1997).

En el ámbito latinoamericano, el glosario de *Conocer* define la competencia laboral como «la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber-hacer» (*Conocer*, 1997).

Desde un campo más tradicionalmente educacional, Monique Boekaerts utiliza para competencias objetivas una definición dada por Masterpasqua y complementa el concepto con la noción de competencias subjetivas. Así, en la conceptualización de Masterpasqua, competencias (objetivas) son «las características personales (conocimientos, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos» y a esto habría que agregar las competencias subjetivas consistentes en «la apreciación subjetiva que tiene el individuo de sus competencias». Las principales competencias subjetivas son, de acuerdo a la autora, el concepto de sí mismo, la autoestima, la autoeficacia, el locus de control, la responsabilidad, la expectativa de resultados y la autoconfianza (Boekaerts, 1991).

Para el presente trabajo, se utiliza como definición operacional la definición de CINTERFOR/OIT que expresa que la competencia laboral es «la capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado» (CINTERFOR/OIT, 1995). «No se trata de *algo* que una persona aprende para repetirlo después en el tiempo dentro de las mismas coordenadas. Es un *aprendizaje* que constituye un capital que la persona, con todo lo que es y tiene, pone en juego adaptativamente según las circunstancias en que se encuentre» (Irigoin, 1999).

Las competencias son fundamentales tanto en el presente del trabajador, como en sus posibilidades de movilidad horizontal y vertical, con ascensos o cambios de trabajo. Los certificados de la educación formal y de la formación profesional no siempre reflejan capacidades reales de las personas para desempeños competentes posteriores. «Precisan, a menudo, ajustarse más a la realidad de lo que la persona conoce y lo que la persona sabe hacer con lo que conoce. Por muchos años se habló de que había que ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas. El concepto de competencias suena bastante parecido. ¿En qué consiste la diferencia? La diferencia mayor está en que este nuevo concepto de competencias abarca el desarrollo de las actitudes de la persona, lo que el individuo es en su afectividad y su volición, buscando un enfoque integrador en que la persona desde su ser ponga en juego todo su saber y su saber-hacer» (Irigoin, 1997).

Las competencias identifican funciones, conjuntos de tareas, no puestos de trabajo propiamente tales, ni conjuntos de operaciones; se trata de situaciones concretas de trabajo y no de los elementos estructurales de una operación o de sus elementos.

Un aspecto central a considerar respecto a competencias en el marco de los *Módulos de Formación para la Empleabilidad y para la Ciudadanía* es que la educación, en general, y la formación profesional, en particular, buscan facilitar la acumulación de recursos y el desarrollo de capacidades que la persona deberá poner en juego, *movilizar*, más tarde para poder demostrar una competencia. Expresado de otra manera, las competencias sólo se despliegan en una situación de trabajo y no en las aulas y talleres de formación. Los casos en que se podrían desarrollar competencias en situaciones de formación podría ser cuando participan en un curso trabajadores/as en servicio que puedan aplicar los aprendizajes en situaciones laborales reales o simuladas.

4.2 Niveles

Hay niveles de competencias que van, por ejemplo en el caso del NVQ⁴ británico, desde el primero (1) que se refiere a las «actividades mayoritariamente de rutina y predecibles», hasta el quinto (5), que exige una «substancial responsabilidad, autonomía, conducción del trabajo de otros gestores, asignación de recursos, análisis, diagnóstico, planificación y evaluación». Para cada nivel están establecidas las equivalencias aproximadas de requerimientos de escolaridad formal y la experiencia usualmente necesaria para poder aprobar el nivel de competencia. Estos niveles tienen un carácter referencial, puesto que lo más importante es que la persona sea capaz de demostrar las competencias, independientemente de dónde, cuándo y cómo las obtuvo.

4.3 Clasificaciones

Es frecuente utilizar alguna clasificación de competencias, de modo de organizarlas conforme a algún criterio que habitualmente se ajusta al grado de generalidad de la competencia. Es así como en el sistema mexicano, por ejemplo, se identifican competencias básicas (vinculadas a niveles generales de lectoescritura, aritmética, etc.), genéricas o transversales (por ejemplo, trabajo en equipo, comunicación efectiva) y específicas (las competencias propias de un cargo o trabajo determinado).

El Informe SCANS⁵, por su parte, considera que «los conocimientos prácticos en el lugar de trabajo» consisten en dos elementos: una Base y un Conjunto de Competencias. En la Base distingue, a su vez, entre Habilidades y Cualidades Personales. En las Habilidades, incluye leer (textos, tablas, gráficos, diagramas...), escribir y las relacionadas con Matemáticas y Computación (mantener archivos, calcular resultados o aplicar procedimientos de control estadístico). En el caso de las Cualidades Personales, señala la Responsabilidad, Autoestima, Sociabilidad, Autocontrol e Integridad y Honradez.

4 National Vocational Qualification.

5 «SCANS. Lo que el trabajo requiere de las escuelas». Informe de la comisión SCANS para América 2000. Washington, D.C., Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, 1991. A pesar del tiempo transcurrido, se aplica actualmente con buenos resultados (ver, por ejemplo, informe de EE.UU. a la reunión del «Human Resources Group» de la APEC (Santiago, enero de 1999).

En cuanto al conjunto de competencias, se reconocen elementos comunes en términos de aptitudes que aparecen como necesarias. Estos son:

Recursos

Identificación, organización, proyección y asignación de diferentes tipos de recursos, tiempo, dinero, materiales e instalaciones y recursos humanos.

Interpersonal

Capacidad para trabajar con otros, como por ejemplo formar parte de un grupo, ejercer liderazgo, negociar, enseñar cosas nuevas.

Información

Adquisición y utilización de datos, con los que se evalúa y se organiza la información o se la interpreta y comunica. También implica destreza en el uso de computadoras.

Sistemas

Comprensión de interrelaciones complejas, entre las que se incluyen sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos. También implica controlar y corregir la realización de tareas y capacidad para mejorar sistemas existentes y diseñar sistemas alternativos.

Tecnología

Trabajo con una variedad de tecnologías, en el que se seleccionan procedimientos, instrumentos o equipos, lo que incluye computadoras; por lo que se aplica la tecnología a la tarea y a la prevención e identificación de problemas del equipo.

No es del caso continuar con clasificaciones, puesto que interesan sólo en cuanto pueden contextualizar la decisión curricular que se tome al respecto que, como se verá más adelante, se vincula a trabajar con un Informe Scans modificado para ajustarlo a lo que se consideran características específicas del programa FORMUJER.

La dimensión afectivo-social ocupa un lugar fundamental en toda la temática de las competencias, pero también debería ser vista en un marco más global en cuanto hace referencia a los aspectos afectivos, emocionales, que sustentan los procesos de formación, sea incentivándolos o interfiriéndolos. Los conflictos pueden tener un origen individual o generarse al interior del grupo. Así por ejemplo, la exposición a la violencia o la subordinación a un excesivo autoritarismo, inhibe a las mujeres que tienen, entonces, mayores dificultades para liberar sus energías y abrirse a nuevos conocimientos. En muchas oportunidades, basta con propiciar el intercambio de las experiencias conflictivas para desbloquear a las mujeres y orientar sus energías al proceso de aprendizaje.

Al interior de los grupos pueden generarse dinámicas diferentes: de competitividad, de temor y/o dependencia excesiva, que también es necesario explicitar para facilitar el desarrollo de los programas. En este sentido, la consideración de las dimensiones afectivas, actitudinales y valóricas presentes en las competencias permite que su desarrollo fluya naturalmente de la dimensión afectivo-social.

Finalmente, la significación que los participantes dan a la formación depende de sus condiciones de vida. Las mujeres tienden, habitualmente, a valorar enormemente las oportunidades de sociabilidad que les ofrecen los programas de formación y el reconocimiento que pueden suscitar en sus cercanos y atienden en menor medida a las posibilidades de desenlace laboral, como ha podido comprobarse a través de diversas investigaciones.

4.4 Componentes de los sistemas de competencia laboral

Generalmente se distinguen cuatro componentes en los sistemas de competencia laboral: a) la definición, identificación o construcción de las competencias; b) la normalización o estandarización; c) la evaluación; y d) la certificación de las competencias.

Una vez definida la competencia, deberá ser convertida en norma a través de la cual se reconoce su aplicabilidad para una generalidad de casos, en diversos ambientes laborales. En el caso del sistema mexicano, una norma para una competencia (para una unidad de competencia) indica lo que la persona debe ser capaz de hacer, la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho, las condiciones en que debe demostrar la competencia y las evidencias que demostrarán la misma (*Conocer*, 1998).

La norma es una respuesta a la pregunta sobre «¿cuánto es suficientemente bueno?», y como respuesta incluye varios elementos:

- a) **criterios de desempeño: márgenes de ganancia, velocidad de producción, errores, desperdicios y otros;**
- b) **definición de tiempo (frecuentes en educación);**
- c) **definiciones mínimas y objetivos: para niveles de entrada y para obtener cierto nivel o tipo de reconocimiento (Mertens, 1996).**

La certificación es el proceso por el cual se reconoce formalmente la competencia del trabajador. En consecuencia, la evaluación no implica una certificación automática. Existen proyectos en los cuales el mismo ente evalúa y certifica la competencia; existen muchos más en los cuales la evaluación es hecha por un actor y la certificación por otro independiente del primero.

Junto a la definición, normalización, evaluación y certificación, habría que agregar la formación basada en el enfoque de competencia laboral y la gestión de recursos humanos por competencias. Si la evaluación arroja un resultado insuficiente para certificar una competencia, es evidente la necesidad de una formación para el logro necesario. En México, por ejemplo, el desarrollo de un Sistema de Certificación de Competencias ha sido complementado con el desarrollo simultáneo de un Sistema de Formación Basado en Competencias. Por otra parte, la gestión está haciéndose cargo de la centralidad de las competencias y es así como la formación, el desarrollo de carrera y prácticamente todos los aspectos relacionados con la gestión de recursos humanos están avanzando hacia una gestión basada en competencias.

El camino ya recorrido y la experiencia que se está acumulando ha permitido al movimiento de competencias empezar a generar una capacidad crítica que sin duda servirá de vigilancia y se constituirá en un factor de perfeccionamiento. En el caso de la metodología NVQ del Reino Unido, las críticas de autores como Terry Hyland se han referido a las dificultades de la metodología para satisfacer necesidades del desarrollo a largo plazo y para trabajar en los niveles superiores. Señala que el sistema tiende a concentrarse en los niveles 1 y 2 por la facilidad de acceso a la información (Hyland, 1994). En el caso de CEDEFOP, las preocupaciones centrales se relacionan con puntos como los siguientes: a) que el sistema genera demasiada información; b) la organización de la información es demasiado mecánica; c) es repetitivo entre niveles; d) los requerimientos de objetividad de los NVQ's serían irreales, puesto que no consideran los aspectos de «la compleja relación entre supervisores y trabajadores» (CEDEFOP, 1998). Los costos son objeto reiterado de preocupación, con propuestas para simplificar procedimientos y acortar tiempos.

Las lecciones que se están aprendiendo de la experiencia de definición y aplicación de competencias constituyen un capital que, bien usado, puede permitir progresos realmente significativos en un tema tan valioso como éste. En lo positivo, las competencias están mostrando caminos reales de relaciones concretas entre educación y trabajo y respecto al principio ético y práctico de que nadie debería ser prejuzgado por dónde estudió, cuánto y cómo y que lo que interesa más es lo que la persona pueda demostrar que puede hacer con aquello que ha aprendido a lo largo de la vida.

5. LA FORMACIÓN BASADA EN EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

Si el mundo del trabajo está utilizando crecientemente la certificación de las competencias, se hace evidente la necesidad de que la formación se base en competencias. En este marco, la evaluación y certificación de competencias ha estado y está tensionando a los sistemas de formación para adaptar su diseño y desarrollo curricular a la formación para las competencias.

Conforme a Fernando Vargas, «un sistema de formación profesional es un arreglo organizativo en el que diferentes actores concurren con ofertas de formación coordinadas en cuanto a su pertinencia, contenido, nivel y calidad; de modo que, en conjunto, logren un efecto mayor en la elevación de la empleabilidad de los trabajadores al que se lograría actuando separadamente. Cuando el sistema acuerda la utilización de normas de competencia laboral para fundamentar la elaboración de programas, la formación, la evaluación y la certificación, se puede distinguir como un sistema normalizado» (CINTERFOR/OIT, 1999).

Los procesos de formación basada en competencias son bastante nuevos y parecen surgir, principalmente, de dos orígenes:

- a) En la necesidad del trabajador/a de obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación de «Aún no competente»;
- b) En los procesos de modernización de los sistemas de formación que ven en el movimiento de las competencias un referente muy válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente.

CINTERFOR/OIT está impulsando el tema. Se dice en uno de sus Informes Técnicos: «La competencia laboral se convierte en un punto crucial, a partir del cual se vienen transformando los esquemas de educación, formación y capacitación de recursos humanos... Las nuevas competencias necesarias a una economía abierta a las corrientes del comercio internacional, en condiciones altamente competitivas, no pueden ser alcanzadas a través de formaciones que respondan a los antiguos esquemas de una organización fordista y taylorista...» (CINTERFOR/OIT, 1996).

El concepto de competencia puede constituir para efectos de la formación una herramienta que permite diseñar el curriculum atendiendo en mejor forma a la complejidad del mundo real para el cual las personas deben educarse. En palabras de Elenice Leite: «Ante la creciente difusión de un nuevo perfil de competencias en el mercado del trabajo, empieza a perder sentido la dicotomía «educación-formación profesional» y la correspondiente separación de los campos de actuación entre las instituciones educacionales y las de formación profesional. Trabajo y derechos ciudadanos, competencia y conciencia, no pueden ser vistos como dimensiones diferentes, sino que reclaman el desarrollo integral del individuo que, al mismo tiempo, es trabajador y ciudadano, competente y consciente» (Leite, 1996).

¿Cómo se aprenden las competencias? «Hay algo que aparece claramente cuando uno se aproxima al mundo real del trabajo y a las dificultades y logros de los trabajadores: las trayectorias técnico-profesionales son historias de vida en contextos cambiantes, que articulan saberes provenientes de distintos orígenes». «La formación para el trabajo es un “mix” original en cada trabajador entre educación formal..., experiencia laboral, y formación específica, la mayoría de las veces no formal, adquiridas a lo largo de la vida» (Gallart y Jacinto, 1995).

En la formación basada en el enfoque de competencia laboral se busca apoyar el desarrollo de capacidades para su posterior despliegue en el proceso de inserción laboral, el mantenimiento del empleo y el desarrollo de carrera.

6. UNA ESTRATEGIA CURRICULAR PARA AVANZAR HACIA UNA FORMACIÓN MODULAR BASADA EN EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

Hace ya décadas que la formación profesional ha buscado formas de relacionar de la manera más estrecha posible los procesos de formación con la realidad en la cual tendrán que actuar los/as participantes una vez terminada la intervención educativa. En este contexto, la organización modular ha sido y es valorada como una estrategia potente y práctica destinada a discernir las partes de los procesos formativos con miras a salidas ocupacionales nocionales o reales que permitan a las personas hacer algo con lo que aprenden.

Operacionalmente, se entiende por módulo «la serie de actividades de aprendizaje destinada a facilitar a las/os estudiantes el logro de un conjunto integrado de objetivos así como la demostración de este logro. El módulo corresponde, por consiguiente, a un concepto y no es el material físico en el cual se expresa» (Irigoin, 1996).

Si el diseño de la formación profesional busca convertirse en una formación basada en competencias, serán las competencias que el/la egresado/a deberían demostrar las que guiarán el diseño curricular para la construcción de capacidades conducentes a ellas. En este sentido, «el conjunto significativo» de objetivos que constituirán cada uno de los módulos deberá ser organizado con referencia a las competencias que se espera las personas pudieran demostrar posteriormente en su situación laboral. El antecedente próximo de estas competencias son las denominadas capacidades que el curriculum tratará de desarrollar.

Desde la formación profesional y desde el trabajo, la competencia se demuestra en una situación de trabajo y la formación basada en competencias facilita en las personas la construcción de capacidades para posteriores desempeños competentes. Sin embargo, cuando los/as participantes de los procesos de formación ya han tenido experiencia laboral o están sometidos a un proceso con un fuerte componente de práctica o son trabajadores en ejercicio, es posible pensar en certificar competencias. De otro modo, lo que se certifica normalmente son capacidades destinadas a demostrarse posteriormente como competencias.

Desde la perspectiva educacional propiamente tal, se habla de competencias en forma mucho más amplia, estimándose que los establecimientos educacionales facilitan en sus estudiantes el desarrollo de competencias de diverso tipo. Las reformas educacionales de España y de México pueden ilustrar el caso. En Brasil, la nueva «Prueba de habilidades Básicas» que constituye el examen nacional de enseñanza media, FIEMG, está basado en competencias de diverso tipo.

En cualquiera de los casos, el estado del arte con relación al movimiento de las competencias muestra una diversidad de iniciativas y experiencias, circunstancia que hace aconsejable, según nuestro criterio, la idea de avanzar en forma reflexiva y progresiva, y tratando de normalizar conceptos, procedimientos y lenguaje en los distintos países sede del programa FORMUJER.

En el caso de la población del programa, una escolaridad baja constituye un obstáculo importante para las posibilidades reales de demostrar competencias. La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) puede ser, y debería ser, una aliada estratégica principal para la formación integral de las personas. El seguimiento que UNESCO está realizando del cumplimiento de los acuerdos de la Conferencia Mundial CONFITEA V (Hamburgo 1997)⁶ representa una posibilidad real de apoyo, puesto que las secciones de EDJA de los Ministerios de Educación de los países y ONG del tema buscan cada vez más relacionar a la EDJA con Formación Profesional y trabajo. Asimismo, están incorporando la perspectiva de género y proponiendo indicadores para dar seguimiento a su incorporación⁷.

Para el futuro, lo deseable como estrategia curricular integral sería que los/as participantes de las acciones formativas pudieran alcanzar buenos niveles de educación básica, completando, a lo menos, el nivel primario, en los casos que corresponda, con el fin de construirse cada persona una *infraestructura educativa* con desarrollo de las llamadas competencias básicas y como plataforma para la formación posterior continua.

⁶ Para América Latina, ver por ejemplo, UNESCO, «Hacia una educación sin exclusiones», Santiago, 1999, que da pistas sobre la forma de seguimiento.

⁷ Guzmán e Irigoin. Mesa de género.