



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ASPECTOS PSICOLÓGICOS DE LA CERTIFICACIÓN DE
COMPETENCIAS LABORALES.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
ARENAS RODRÍGUEZ MARTHA GABRIELA**

**DIRECTOR:
DR. GERMÁN ÁLVAREZ DÍAZ DE LEÓN**

**REVISORES: MTRA. YOLANDA BERNAL ÁLVAREZ
MTRA. MARGARITA MOLINA AVILÉS**

Cd. Universitaria, D. F. 2014





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria.

A mis padres: Marta Rodríguez y Gabriel Arenas, de quienes tengo la dicha de llevar sus nombres, con todo mi cariño y mi amor; influyeron en mi para lograr todos mis objetivos en la vida, es para ustedes esta tesis en agradecimiento por todo su amor, por todo aquello que hicieron en la vida para que yo pudiera lograr mis sueños, por motivarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba, a ustedes por siempre mi admiración y mi agradecimiento.

A Mario Lázaro, co-autor de todo este proceso, su apoyo constante y amor incondicional me alentaron para continuar siempre dando el máximo de mí, aun cuando parecía que me iba a rendir. Nunca le podré estar suficientemente agradecida.

A mis hermanas, Daniela y Andrea, su compañía en mi vida desde nuestra infancia influyó en mí para ser la persona que hoy soy, cada detalle compartido es de gran valor para mí.

Agradecimientos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, máxima casa de estudios que me brindó todo el conocimiento y las experiencias que hoy hacen de mí una profesionista con metas al éxito.

Dr. Germán Álvarez Díaz de León, su profesionalismo, confianza y constante guía hicieron de este sueño una realidad.

Mtra. Margarita Molina Avilés, Mtra. Yolanda Bernal Álvarez; Mtra. Gabriela Romero García y Lic. Cecilia Montes Medina; su experiencia y conocimientos me brindaron las herramientas para culminar exitosamente este importante proyecto.

Índice.

Introducción.....	1
La certificación de conocimientos laborales: ¿otra secuela de la globalización?	7
CAPITULO I. Los oficios en México.	11
1.1 ¿Qué es un oficio? Marco teórico e historia.....	11
1.2 Oficios en México: historia, evolución y mercado laboral.....	23
1.2.1 El tortuoso camino del artesanado medieval al capitalismo industrial... ..	26
1.2.2. Una enseñanza técnica para una sociedad en vías de industrialización.. ..	35
1.3 Estadísticas de personas que realizan un oficio en México.....	45
1.4 Estadísticas de oficios que se certifican de mayor a menor	61
CAPITULO II. Competencias laborales.	86
2.1 Fundamentos de la Educación Basada en Competencias (EBC): el auge de las competencias laborales.	86
2.1.1. Del capital humano a la productividad marginal: competencias y neoliberalismo	94
2.1.2 Competencias laborales y nuevo paradigma económico.	100
2.2 ¿Qué es la certificación de competencias laborales? Una perspectiva general. .	103
2.3 El ejemplo británico: Consejo Nacional de Calificaciones Profesionales (NCVQ).	107
2.2 La red CONOCER. Nacimiento, evolución y perspectivas del Sistema Nacional de Competencias (SNC).	114
CAPITULO III. Certificación laboral.	121
3.1. Alcances, beneficios y defectos de la certificación por competencias.....	121
3.2 La psicología laboral y la certificación ocupacional: referencias y perspectivas.. ..	132
Análisis e identificación de competencias según escuela teóricas.....	135
3.3 El trabajador ante la certificación laboral. Fortalezas y debilidades de CONOCER.	138
Conclusiones.....	148
Referencias	154

Resumen.

Esta tesis es una revisión documental sobre dos aspectos entrecruzados: la evolución histórica, filosófica y taxonómica del mundo de los oficios en México y en el mundo así como la generación y desarrollo del marco teórico de las competencias profesionales y la certificación de competencias laborales que desde su temprana instauración en el Reino Unido durante la década de 1980 se ha convertido en guía fundamental de las políticas públicas de formación profesional. Estrategia internacional que en el caso mexicano tuvo su concreción práctica con la fundación del fideicomiso público Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales en 1995. Analizar y contextualizar la clasificación de los oficios en esta nueva estructura sistémica de definición de ocupaciones que la Organización Internacional del Trabajo lleva décadas homologando y que servirá para entender el papel de la psicología laboral ante este nuevo reto teórico-práctico de las competencias y su aplicación en el complejo mundo de los oficios, remanente de un mundo no industrial existente en la actual sociedad de masas.

Introducción.

La psicología social y el mundo laboral están claramente imbricadas en la esfera de las organizaciones, sean públicas o privadas. El campo de reclutamiento profesional de muchos egresados se da en los departamentos de Recursos Humanos (RH) donde los psicólogos son requeridos para el desarrollo de herramientas y protocolos aplicables tanto a los procesos de selección de personal como a los conflictos y dinámicas internas en pos de una mejora en los valores, el sentido de pertenencia, la comunicación interna y la estrategia de cambio/adaptación que proponga la empresa bajo cuyas directrices trabajan muchos psicólogos.

Toda labor del analista de RH va mucho más allá de la capacitación teórica y profesional que adquirí en la carrera de psicología pues incluye aspectos legales y organizacionales que interactúan con otras disciplinas. Pese a ello, puedo fundamentar que sin los conocimientos y las habilidades adquiridas durante mis años en la UNAM sería muy difícil entender cómo y por qué tomo ciertas decisiones. Más difícil sería entender el abordaje que se da a los problemas del día a día porque la psicología del trabajo y las organizaciones –así definida por García-Ramos, Díaz-Juarbe, & Santiago-Estrada (2013)- lleva más de un siglo tratando el tipo de conflictos que muchos egresados deben encarar en su quehacer diario. El sentido de una tesis profesional se revela, justamente, en la creación de un proyecto de síntesis cuyo armazón metodológico y conceptual

debe probar que los años pasados en la UNAM han fructificado la capacidad de comprender, analizar e incluso cambiar el mundo que rodea a los universitarios.

La cuestión es que la necesaria preparación no evita un rudo y doloroso contacto con la realidad del trabajo. Son muchos los egresados que laboran en empresas donde sus conocimientos teóricos se ponen a prueba en un entorno que supera y complica los marcos teóricos que quedan grabados durante su proceso de aprendizaje. En este proceso de contacto con lo real, se viven las contradicciones de esta disciplina aplicada al mercado laboral. Son contratados para coadyuvar a la mejora de la productividad y el rendimiento de los trabajadores pero también deben potenciar el desarrollo personal del empleado y el clima laboral de la organización que los contrató.

Una noble y compleja tarea que en el fondo tiene algo de *contradictio in terminis* pues el lucro, fundamento natural de toda empresa, pasa muchas veces por encima de las necesidades de la planta laboral sujeta a horarios, regulaciones y sueldos que en pos de la productividad máxima provocan, a menudo, el acelerado deterioro de este mismo clima laboral que sobre el papel debe ser cuidado e incentivado. El choque entre la voluntad conciliadora de los psicólogos y la maximización de beneficios de los administradores tiende a resolverse de un solo lado y es fácil saber de cuál se trata. Este es el entorno donde se mueven los egresados de periodismo y en él se fortalecen pero también es justo decir que nadie está del todo preparado para los imponderables de la vida profesional. Pero incluso cuando las cosas no funcionan como se esperan, la preparación académica sigue siendo un escudo necesario para encarar los retos de la vida.

El *clima organizacional*, definido como el conjunto de “características del medio ambiente de trabajo percibidas directa o indirectamente por los trabajadores que se desempeñan” (Juárez-Adauta, 2012, pág. 308) en ella así como la *satisfacción laboral*, articulada sobre “la actitud del trabajador hacia su propio trabajo y en función de aspectos vinculados como posibilidades de desarrollo personal, beneficios laborales y remunerativos” (Juárez-Adauta, 2012, págs. 308-309), son dos factores esenciales a correlacionar dentro de cualquier empresa. Si las encuestas o reactivos aplicados en las empresas donde trabajan los egresados de la carrera muestran un grado aceptable de empatía entre empleados y empleadores se puede decir que la estrategia está funcionando y que todo aquello que se aprendió sobre psicología laboral se está aplicando correctamente en el nicho diario de diagnóstico y resolución de problemas.

Este excursio sobre lo que espera a todo psicólogo tras la graduación sirve para concretar las razones que fundan esta investigación sobre los aspectos psicológicos de la certificación en competencias laborales aplicada al campo de los oficios. No puede entenderse este nuevo proceso de formación-actualización de conocimientos sino como parte de un nuevo paradigma del mercado laboral que cambió la forma de entender la tarea de los departamentos de Recursos Humanos. Incluso la diaria labor de medir el clima laboral de una organización concreta mediante muestras aleatorias y cuestionarios/reactivos es parte de este enfoque holístico de las relaciones laborales.

Por ello, esta tesis profesional pretende ubicar todos los elementos de este mismo paradigma laboral para comprender el marco normativo que usan los psicólogos sociales, es decir, cómo y por qué se trabajan ciertas categorías y/o

procesos en nuestro quehacer diario. Y esta es, a fin de cuentas, la razón primordial de esta tesis. *Aterrizar* los conceptos teóricos al campo de la certificación laboral y estudiar los efectos de su implementación en México mediante la red CONOCER.

Finalmente, estas políticas públicas, apoyadas por la iniciativa privada, buscan concretar las ideas y estrategias que surgieron de la interacción entre campo académico y empresarial, por ejemplo el concepto de *calidad total*¹, objetivo final de esta gigantesca reconversión de la planta laboral que están proponiendo y generando instituciones internacionales, gobiernos nacionales y cámaras de la industria desde hace varios lustros. No es nada nuevo pues, como se verá más adelante, el capitalismo industrial había definido mucho antes de la crisis sistémica de 1973 las bases de esta misma *calidad total*, vista, al decir de Tomasimi (1994), como una filosofía administrativa que busca de manera sistemática y con la participación organizada de todos los miembros de una organización, elevar consistente e integralmente la calidad de sus procesos, productos y servicios, previendo el error y haciendo un hábito la mejora continua, con el propósito central de satisfacer las necesidades y expectativas del cliente” (Citado por Montoya Abrego, 2008, pág. 99)

Las organizaciones empresariales toman este marco normativo como una hoja de ruta obligatoria que debe implementarse en todos los procesos, internos y externos. Desde el punto de vista de nuestra especialidad, y siendo nuestra

¹ Para saber más sobre este concepto, véase Waldo Flores, J.D. (2009) *Calidad total: factor de responsabilidad empresarial*. Tesis de maestría no publicada, Facultad de Contaduría, UNAM, México. Existen muchos textos canónicos sobre la llamada Gestión de Calidad Total (abreviatura de TQM, proveniente del inglés Total Quality Management) empezando por James, P. (1997). *La gestión de la calidad total: un texto introductorio*. México: Prentice Hall. Sobre los teóricos en este campo, sirve de compendio Guajardo, E (2003) *Administración de la calidad Total*. México: Editorial Pax.

función estudiar y mejorar el clima laboral de las organizaciones, partimos de una idea más humanista y menos tecnológica de la *calidad* considerándola como un: “conjunto de cualidades que constituyen el ambiente óptimo para el trabajador, es decir que se traduzcan en satisfactores reales y tangibles para mejorar su nivel de vida. Entendemos que si un trabajador satisface sus necesidades primarias, tendremos un personal que transforma su desempeño en calidad de servicio” (Toscano & Arredondo, pág. 133).

Y este punto es esencial para fundamentar esta tesis profesional. En última instancia, la gestión del clima laboral de una empresa es una consecuencia de los procesos de cambio/adaptación que vive el capitalismo desde el *shock petrolero* de octubre de 1973 cuando la guerra del Yom Kipur entre Israel y sus vecinos árabes produjo una alza temporal de los precios del petróleo que preludió el fin de un largo ciclo histórico (1920-1970) de hidrocarburos baratos para la industria occidental.

Aunque la profecía del petróleo caro no se cumplió realmente hasta la emergencia de China y la región Asia-Pacífico como nuevo polo industrial del mundo (Acosta, 2004), aquella primera crisis de suministros anunciaba una nueva época en el mercado laboral cuyos fundamentos teórico-prácticos debemos comprender para ubicar la emergencia de la certificación de competencias laborales en los cinco continentes.

Los modelos de producción, los sistemas de gestión y el propio capital humano se vieron resquebrajados por una espiral de crisis –industrial, financiera pero también medioambiental- que obligó al sector privado a replantearse la forma de hacer las cosas. El mundo que emergió tras las confusas décadas de 1970 y 1980

nada tenía ya de estable. La llamada globalización se combinó con la tercera revolución industrial para provocar un cambio sistémico que afectó a todos los países del planeta (Rifkin, 2000). El trabajo fijo y permanente en grandes factorías del primer mundo con sueldos altos y protección social que pareció el paradigma a imitar en las naciones en vías de desarrollo se convirtió en competencia global de todos contra todos donde el outsourcing o la externalización de servicios y producción al menor costo posible fue meca empresarial.

Subcontratación que requería esquemas de flexibilidad en la planta laboral tras el final del modelo Fordista de relaciones laborales. Planteamientos horizontales, grupos pequeños, liderazgos compartidos, coordinación e interacción, redes cibernéticas o suministros *Just-In-Time* cambiaron la forma de concebir los negocios en todo el mundo. Se impuso la llamada Reingeniería Organizacional (RO) que más allá de un programa de reajuste (o despido de personal excedente) buscó revertir la pesadilla habitual del ciclo de los negocios: costos abultados, beneficios estancados. Los estrategas de la Reingeniería Organizacional pensaron en forma radical. Si los procesos de siempre ya no servían, se requería radicalidad en los diagnósticos y en la ejecución de los procesos para revertir la tendencia negativa del ciclo de los negocios.

No es este un tema colateral a nuestra investigación pues el auge actual de la certificación en competencias (Amigot Leache & Martínez, 2013) se enmarca dentro de estos mismos procesos de RO basados en “modelos organizacionales emergentes” cuyo sustento es: “la flexibilidad estructural” acorde al “principio de la participación sistemática de los grupos autónomos en las organizaciones” (Barba, 2000).

La llamada RO inició en la década de 1980 como una forma de dar respuesta a la misma crisis estructural del capitalismo que había ralentizado la actividad económica desde los setentas. Razón por la cual la revisión y rediseño de los procesos internos de las organizaciones en aras de conseguir una radical mejor en productividad y beneficios pasó a ser la meta principales de las empresas multinacionales que definieron el camino hacia la desregulación arancelaria, la liberalización comercial y la deslocalización/subcontratación de los procesos productivos. Se abordará el conjunto de principios de gestión y administración debido a que sin ellos no puede entenderse el sentido y la meta de la certificación de competencias laborales.

La certificación de conocimientos laborales: ¿otra secuela de la globalización?

Delineado el marco normativo y personal que rige este proyecto de investigación, se considera que esta introducción no puede terminar sin mencionar el propio sesgo de mis investigaciones. Toda tesis parte de ciertas preguntas de investigación pero estas mismas hipótesis nacen no solo de la duda sino del contacto del investigador con la realidad circundante. Años de trabajo en el área de Recursos Humanos, con la aplicación de herramientas de gestión y principios de administración vinculados a este nuevo modelo productivo, híbrido y flexible, han permitido añadir a mi formación teórica un abordaje profesional del tema. Por esta razón, el texto desprende una visión positiva del abordaje del mercado laboral. Pocas dudas hay que en psicología industrial e incluso en sociología del

trabajo, existen una pluralidad de voces que siguen discutiendo sobre este campo de acción, es decir, a favor y en contra de las prácticas de certificación y el enfoque en competencias que desarrollara por primera vez el psicólogo y profesor de Harvard David McClellan en su famoso artículo que llevaba por nombre *Evaluar la competencia en vez de la inteligencia* (1973).

Se busca encuadrar un tema polémico tanto en sus fundamentos teóricos como en su aplicación práctica cuyos efectos se perciben en el terreno de las políticas públicas y en el ámbito de la psicología laboral pero es necesario considerar que estos procesos son un parteaguas en la relación entre la administración y la fuerza de trabajo, pues asumen que la formación-capacitación necesita de la *igualdad cognitiva* entre empleados y empleadores:

Esto significa que para descubrir el origen de un defecto, se necesita la cooperación entre ingenieros y obreros, y para lograr esta cooperación cada uno debe respetar el saber del otro, el entendimiento pragmático, local y práctico de los obreros, el saber abstracto, general y matemático de los ingenieros. La igualdad cognitiva no significa que uno puede ocupar el papel del otro, sino que cuando hay defectos a resolver, solo la colaboración de los dos permite resolverlo. (Mercier & Tripier, 2003, pág. 19)

Este principio de colaboración horizontal que impulsó Walter A. Shewart (1891-1967) en Bell Telephone's -fundador del concepto y la aplicación del *control de calidad* (1931)- fue profundizado y articulado por sus reconocidos ayudantes, es decir, William Edwards Deming y Joseph Juran cuya asesoría ante las grandes multinacionales de EEUU sirvió para iniciar la certificación en la industria del

automóvil que dio lugar al nacimiento de la norma ISO 9000² gracias a la cual el concepto de calidad devino una batería de reglas homologadas evaluadas anualmente, un cambio sistémico en la visión de una industria enfocada, desde entonces, hacía el consumidor-cliente. Perspectiva que no tardaría en fusionarse con los descubrimientos de McClelland sobre competencias laborales, elementos esenciales que trataré de narrar tanto en el marco teórico como el estado del arte.

Es importante plantear que la razón occidental es una razón organizacional. Aprendemos, desde pequeños, a reducir la complejidad del mundo para que quepan en un patrón de procesos simplificados bajo criterios de eficiencia terminal donde todo se mueve al compás de una lógica estrictamente funcional. En universidades e institutos politécnicos aprendemos que los problemas se plantean y se resuelven aplicando el método científico. Las estructuras productivas que nos llegaron el Taylorismo y el Fordismo son consecuencia de esta razón instrumental que las empresas usan desde los inicios de la revolución industrial donde están claramente separados los sistemas de administración burocrática y el mismo proceso de fabricación o cadena de montajes. Visto en perspectiva, aquellos métodos o compartimientos estancos eran tan rígidos que convertían a los trabajadores en engranaje de una maquinaria impersonal, tal y como se muestra en la icónica película de Charles Chaplin *Tiempos Modernos*.

Las nuevas formas de administración y gestión que definen la empresa del siglo XXI apuestan, cuando menos, a fortalecer la imaginación y la libertad de los

² Más sobre el tema en Macías, F. (1998) Introducción al ISO-9000 (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Cuautitlán Izcalli. México.

seres humanos trabajando junto de una forma creativa. Los círculos de calidad y otras formas de organizar la producción que se consolidaron desde la emergencia del toyotismo buscaban justamente un delicado equilibrio entre los acelerados procesos de automatización, la humanización del factor trabajo y la atención preferencial al cliente. No es una síntesis fácil y si algo pretende esta tesis es mostrar el largo camino de la certificación en competencias laborales y sus posibilidades en un país como México. A fin de cuentas y como ya señalaba el primer pensador moderno de Europa, Nicolás Maquiavelo:

Los hombres, en general, juzgan más por los ojos que por las manos; y si pertenece a todos el ver, no está más que a un cierto número el tocar. Cada uno ve lo que parece ser; pero pocos comprenden lo que eres realmente; y este corto número no se atreve a contradecir la opinión del vulgo, que tiene, por apoyo de sus ilusiones, la majestad del Estado que le protege. (*El príncipe*, 1970, pág. 39)

Atrévete a pensar, la máxima kantiana que define la Ilustración del siglo XVIII, es el deber sagrado de todo universitario que quiera en verdad actuar en una sociedad que quiere cambiar desde la raíz. Por ello, se refiere de esta tesis la idea que la certificación de competencias laborales es una herramienta útil para los trabajadores y los empresarios que genera un mercado laboral dinámico donde las oportunidades se suceden y todos pueden acceder a un mejor nivel de vida pero es obligación de esta misma tesis probar si la idea y su concreción son realmente lo mismo. Si se consigue esta perceptible mejora de ingresos y estatus, podrá decirse que se cumplió el objetivo de la certificación laboral.

CAPITULO I. Los oficios en México.

1.1 ¿Qué es un oficio? Marco teórico e historia.

En un sentido estrictamente filológico, y de acuerdo a la Real Academia Española, se define el oficio como la: “ocupación habitual” o la “profesión de algún arte mecánico” (*Diccionario de la lengua española*, 2014). Esta tercera acepción sigue las viejas clasificaciones romanas sobre las *artes vulgares*, o los trabajos mecánicos, es decir, hechos con manos o con maquinaria. En el mundo hispanoamericano, este mismo concepto de los oficios se vincula tanto al mundo del trabajo no asalariado dentro de la economía informal como al mundo de los artesanos, es decir, aquellos grupos étnicos o sociales que perpetúan la tradición de los gremios que por siglos definieron un modo de producción no capitalista y que desaparecieron por el impulso de la revolución industrial y los sistemas organizacionales del trabajo conocidos como modelo taylorista-fordista (Zúñiga, 2012).

En un principio, y buscando la máxima claridad en los términos expositivos, se puede decir que los oficios son aquellos trabajos que perviven al margen de las estructuras industriales o tecnológicas más avanzadas de los predominantes sistemas organizacionales, burocráticos o empresariales. Las fábricas, las empresas de servicios o las administraciones estatales que requieren o bien

trabajadores altamente especializados o bien egresados universitarios no entran en el universo de los oficios considerados como trabajos de menor sueldo y menor reconocimiento social.

Este es, en síntesis, el sentido común recurrente sobre la cuestión de los oficios, entendidos como saberes fundados en la experiencia por oposición a las profesiones entendidas como un amplio estrato de ocupaciones relativamente prestigiadas, pero de muy diversa índole, cuyos miembros han tenido algún tipo de educación superior y se identifican más por su estatus educativo que por sus habilidades ocupacionales específicas. (Freidson, 2001, pág. 32)

Como bien recuerda Freidson las tres únicas profesiones que se reconocieron como tales durante la edad media fueron la medicina, el derecho y el sacerdocio. Los letrados de aquellos tiempos adquirían gracias a la cultura escolástica de las universidades un estatus de caballero o un acceso a un sistema de privilegios y cargos que consistía básicamente en escapar del trabajo manual que podían derivar hacia sus esclavos, sus indios, sus siervos o sus criados.

La llegada del capitalismo industrial complicó la nítida diferencia entre los letrados y el pueblo raso pues las nuevas estructuras socioeconómicas dieron paso a una asombrosa cantidad de ocupaciones en la empresa y el Estado cuyos asociados reclamaron, a su vez, el estatus de profesionistas para conseguir “un lugar seguro y privilegiado en la economía” (Freidson, 2001, pág. 33). Pese a ello, las diferencias entre la Europa continental y el mundo anglosajón se revelaban en un punto esencial. En Francia, Alemania o España el estatus lo daba el paso por

alguna de las grandes escuelas preparatorias, tecnológicas o universitarias construidas por el Estado burgués mientras que en el mundo angloamericano las corporaciones profesionales, como la barra de abogados, sellaban el destino profesional y el reconocimiento social de los agremiados.

Hay, pues, una explicación científica para esta valoración social de las profesiones frente a los oficios pero este mismo sector ocupacional tiene una importancia real en la economía como se verá más adelante. Además de un valor sociológico pues el oficio es aquella cualidad primera, que motiva cualquier proceso de trabajo, que está relacionada con el manejo de técnicas y de instrumentos de producción, por tanto con el saber asociado a su uso, su aprendizaje y transformación. (Tonioni, 2011, pág. 79)

En esta misma definición del oficio como *práctica social* confluyen la sociología del trabajo y la psicología laboral. Desde el campo sociológico, el mundo laboral se observa como la interacción entre las actividades laborales y las comunidades humanas, fenómeno que esta rama del saber estudia tanto en un taller artesanal como en una gran factoría. Desde la psicología laboral (Rüssel, 1976), se busca entender las relaciones entre cultura y ambiente para analizar a detalle el llamado clima laboral. Siguiendo las conclusiones de Allaire y Firsirotu (1984) toda organización se asume como un sistema cultural en el cual un grupo de individuos sigue ciertas pautas de comportamientos nacidas de las exigencias, supuestas o reales, del grupo al que pertenecen. Pero incluso dentro de esta misma disciplina, el abordaje psicológico del mundo laboral se puede sustentar,

cuando menos, en cinco corrientes contrapuestas y enfrentadas que define con acierto Pulido-Martínez:

El primero se concentra en la visión instrumental de la psicología hegemónica industrial, organizacional, ocupacional o del trabajo para examinar las aplicaciones que se adelantan, con el objetivo de proponer una serie de cambios o transformaciones para mejorarla. El segundo, toma como base las carencias que tiene la psicología hegemónica para proponer una serie de contra-psicologías que puedan llegar a suplantar a la psicología hegemónica. El tercer camino señala el carácter ideológico de la psicología del trabajo. El cuarto, considera que la relación entre la psicología y el trabajo se articula alrededor de un problema de producción de la subjetividad y de gobierno del mundo laboral. El último camino examina el lugar de la psicología del trabajo en relación con las geopolíticas del conocimiento. (Pulido-Martinez, 2013, pág. 3)

Esta síntesis de cien años de aportaciones a la psicología del trabajo prueba la pluralidad de perspectivas existentes en la academia pero este primer capítulo no quiere ser un estado del arte sobre las aportaciones recientes en nuestro campo sino un análisis genérico y sintético de los oficios, un término polisémico, es decir, cargado de significados diferentes y a veces contrapuestos, que a lo largo de la historia ha mutado varias veces de sentido. Es por ello necesario hacer un obligado excursus, a medias entre la filología y la historia, para ubicar el complejo asunto de los oficios en un marco referencial previo a nuestro estudio sobre la certificación de competencias laborales.

El primer problema a la hora de abordar las modernas clasificaciones del mundo del trabajo es que sus precedentes clásicos refutan el sentido moral y

lógico que el orden social contemporáneo da a este constructo. En tiempos greco-romanos *laborar* era asunto de esclavos pues todas las ocupaciones útiles para el mantenimiento de la vida eran de naturaleza servil y eran ejecutadas solo por aquellos que estaban sujetos por la fuerza a la esclavitud (Prieto, 2000).

En el imperio romano, el trabajo era cosa de extranjeros, libertos y esclavos así que la sociedad patricia despreciaba profundamente las actividades manuales, intelectuales o artísticas que dependían de un salario. Pese a todo, existían ciertas diferencias entre trabajos nobles como arquitecto o médico y la masa de carpinteros, por ejemplo. Los oficios, tal y como hoy se entienden, sufren hoy las mismas formas de devaluación que operaban en la antigüedad clásica. Los gremios medievales nacieron justamente de la organización romana en *collegia* de los oficios artesanales cuyo sistema de cuotas, caja común y reglas de acceso era tutelado por la autoridad imperial que de esa forma controlaba a la plebe otorgándole un espacio en el orden social que evitaba toda tendencia al desorden entre la plebe.

Esta sociedad estamental fue la herencia de Roma a la sociedad europea de los siglos posteriores. Las formas asociativas y/o gremiales del artesanado pervivieron en toda Europa (y en las colonias americanas de España) hasta inicios del siglo XIX pero como señala un texto canónico del siglo XVII, estas organizaciones corporativas estaban marcadas por el sello de la infamia a los ojos de la buena sociedad:

Los artesanos, o gente de los oficios, son aquellos que ejercen las artes mecánicas y, de hecho, denominamos habitualmente mecánico a

aquello que es vil y abyecto. Los artesanos, al ser expresamente mecánicos, son considerados personas viles. (Loyseau, *Tratado de los órdenes y simples dignidades*, citado en Prieto, 2000, pág. 23)

Como afirma Prieto (2000), el menosprecio del trabajo artesanal fue norma en todas las sociedades europeas desde la edad media a la edad moderna. El mundo de los oficios era vil por definición y solo aquellos que no tenían otra opción se dedicaban a las llamadas artes mecánicas que la RAE sigue considerando el sustento de todo oficio. Por ellos, las corporaciones medievales redimían a los artesanos de su condición de prole (personas sin linaje ni estatus) mediante su incorporación a la dignidad social que daban los gremios reconocidos por la autoridad local o real. Solo de esta manera el oficio se convertía en: “una actividad social dotada de utilidad colectiva” (Prieto, 2000, pág. 23).

La modernidad entendida como: “el logro de un rápido crecimiento económico acumulativo a través del capitalismo industrial” (Darwin, 2012, pág. 47) cambió de raíz el sentido y la misión del trabajo que se vuelve central para la nueva sociedad burguesa. El *homo faber* reformuló para siempre la forma en que los hombres concebían el trabajo:

El repentino y espectacular ascenso de la labor desde la más humilde y despreciada posición al rango más elevado, a la más estimada de todas las actividades humanas, comenzó cuando Locke descubrió que la labor es la fuente de toda propiedad. Surgió cuando Adam Smith afirmó que la labor era la fuente de toda riqueza y alcanzó su punto culminante en el «sistema de labor» de Marx, donde ésta pasó a ser la fuente de toda productividad y expresión de la misma humanidad del hombre. (Arendt, 1993, pág. 113, citado en H Prieto, 2000)

La economía de mercado basado en la retribución monetaria se convirtió en el signo de la nueva economía durante el siglo XIX en la cual que el trabajador libre -desvinculado de la sociedad gremial y de los vínculos comunitarios generados por el mundo de los oficios- vendía su fuerza de trabajo convertida en mercancía dentro del mismo mercado laboral. La cuestión de quién obtenía la riqueza social generada por el trabajo fue desde entonces la cuestión central que dividió a derechas e izquierdas desde la emergencia del pensamiento marxista y el movimiento obrero. Y aunque esta cuestión queda lejos del planteamiento central de esta tesis, lo cierto es que el empleo y su regulación se convirtieron en tema prioritario para el Estado moderno convertido en necesario regulador de las relaciones entre el capital y el trabajo.

El punto que si afecta a esta investigación se refiere a las consecuencias de este vendaval histórico. Tras la destrucción de la estructura gremial que por siglo cobijó el trabajo de los artesanos y la conversión de los hombres de oficios en trabajadores libres que debían vender su fuerza de trabajo a la industria, se aniquiló un viejo sistema de producción pero este cataclismo no fue total. Muchos oficios permanecieron y en sociedades de desarrollo desigual estas formas precapitalistas se mantuvieron no solo en el mundo rural sino en la economía informal. Así que en el nuevo orden económico perviven formaciones antiguas y formas de empleo que no se ubican ni en la escala de las profesiones ni en las organizaciones del sector secundario y terciario que definen las principales fuentes de empleo, es decir, obreros y oficinistas.

Pero esta misma revolución que dio lugar a la actual *sociedad del trabajo* o *sociedad salarial* está en cuestión desde la crisis sistémica de la década de 1970 y desde la emergencia del pensamiento neoliberal en la década de 1980 (Prieto, 2000). La perspectiva del pleno empleo desapareció del horizonte político y se combinó con el quiebre de un orden social donde el salario era el baremo de todas las cosas. El caso mexicano es el ejemplo más evidente de los efectos combinados de la destrucción de esta norma social. Los oficios, la venta ambulante, las transacciones y labores ejercidos fuera de esta misma sociedad salarial así como el mantenimiento de modos de producción ajenos a la modernidad capitalista prueban el viejo aserto que civilización y barbarie conviven en el mismo entorno social. ¿Cuándo “la producción informal en México representa 30% del PIB total, y los trabajadores informales constituyen ceca de 50% de la fuerza de trabajo” se puede decir que el viejo mundo de los oficios ha desaparecido? (Loayza & Sugawara, 2009, pág. 889). Como sugieren los mismos autores, es más que dudoso que este universo laboral haya desaparecido realmente.

Siguiendo este enfoque clasificatorio, existen otros ejemplos de la dificultad de nombrar las cosas de una sola forma. Puede tratarse, por ejemplo, el asunto de las artes y los oficios, cuya trayectoria histórica demuestra lo difícil que es, a veces, acotar nuestro campo de investigación.

La distinción entre artistas y artesanos, entre arquitectos y albañiles, entre pintores de caballete y pintores de paredes no es una divisoria que haya existido desde el inicio de los tiempos. No fue sino hasta el siglo XVIII que nació la

jerarquía de las *Beaux Arts*, o Bellas Artes, “como opuesta a la de artesanías y oficios” (Shiner, 2010, pág. 156). Un proceso histórico que se dio en menos de un siglo y cambió para siempre la relación, antes natural, entre los artesanos y los artistas. Hasta el siglo de la Ilustración, la palabra *arte* era una derivación de la palabra griega *techné* que en latín pasó a llamarse *ars*. En el mundo greco-romano este vocablo se refería a la capacidad humana de hacer, fabricar o ejecutar objetos, obras u acciones que podían ir desde un mueble o un poema, a una escultura o la participación en una carrera de caballos (Shiner, 2010, pág. 46).

Sobre este terreno común de las artes existían también las artes miméticas como la pintura o la tragedia que Platón y Aristóteles denominaban así por su capacidad de imitar la realidad pero a las cuales no se daba una categoría diferente o superior a la mera fabricación de sillas por ejemplo. Incluso algunas distinciones que hoy nos parecen permanentes no eran tiempo de ser entonces. Los letrados, los abogados o los escritores no eran considerados en la antigua Roma más que como practicantes de un oficio o arte. Solo existía una sutil división entre artes liberales y artes vulgares que distinguía entre aquella que solo requieren el uso intelectual del raciocinio y aquellas que se basan en el trabajo físico y remunerado, también denominado servil. Había, pues, unas artes que la élite romana consideraba de buen tono –las artes verbales (retórica, dialéctica y gramática) y las artes matemáticas (aritmética, geometría o música)- en contraposición a aquellas artes que eran comunes entre el vulgo, la plebe o la prole, es decir, los romanos de baja extracción que no tenían linaje aristocrático.

En esta diáfana división, no existían artistas sino artesanos, es decir, los hombres de variados oficios que hacían artes productivas (como la construcción de barcos) o artes de ejecución, al estilo de la medicina o la retórica. Incluso los pintores o los escultores que hoy parecen la cima del arte griego eran considerados simplemente como “trabajadores manuales” (Shiner, 2010, pág. 51). Los oficios u artes del mundo clásico estaban vinculados a rituales, funciones sociales y ceremonias religiosas. Nada de lo que se construía, desde templos a estatuas, se hacía para ser admirado por un público con vocación estética sino en función de su utilidad social y/o religiosa. Aún con diferencias, este concepto realista del artesano/artista vinculado al universo de los oficios se mantuvo en la edad media y gran parte de la era moderna.

Acorde a la investigación de Shiner (2010), las cosas cambiaron para siempre con la erección de un nuevo sistema de artes, o de Bellas Artes, en la Francia borbónica del siglo XVIII que destruyó la vieja unidad de los oficios vistos como un conjunto único de trabajos prácticos con funciones sociales y/o religiosas para dar paso al campo autónomo del arte donde escultores, pintores o arquitectos se separarían para siempre del común de los artesanos en un proceso que fijó lo artesanal como la elaboración de productos utilitarios y ornamentales, lo artístico como la creación de obras únicas y originales y lo obrero como la producción en masa de mercancías.

Hubo serias y prolongadas resistencias contra este nuevo sistema del arte y prueba de ellos fue el movimiento de Arts & Crafts que desde la industrializada Inglaterra argumentó a mediados del siglo XIX que la separación entre artes y

oficios sería un desastre social sin paliativos. La impronta de William Morris o John Ruskin marcó la reivindicación, polémica y propositiva, de los hombres de oficios o los artesanos manuales.

Aunque “la imposibilidad de restaurar a gran escala ese modo de producción” condenó los grandes ideales de aquella oleada en pro de la cultural artesanal, sus presupuestos estéticos se enraizaron en la sociedad de tal forma que proliferaron por todo el mundo las escuelas de artes y oficios. Gracias a su esfuerzo precursor de Morris, años después nacieron, al calor de las vanguardias artísticas, movimientos de *diseño total* que buscaban el reencuentro de todas las artes para generar una nueva calidad en los objetos y en las obras arquitectónicas. Escuelas cuya influencia llega a día de hoy, tal cual es el caso de la Bauhaus alemana o el constructivismo soviético que intentaron, con resultados, desiguales, superar la fosa entre artes y oficios que se había ido creando desde el siglo XVIII (Shiner, 2010, pág. 337).

Esta línea bebía de muchas otras fuentes, pero el tronco común fue la crítica radical al capitalismo que Karl Marx retomaría desde la perspectiva económica. Las secuelas de la revolución industrial son conocidas: los artesanos se convirtieron en obreros reducidos a cumplir una dura y agotadora actividad mecánica. La única forma de destruir aquel infierno en la tierra sería la disolución del mercado como lugar de intercambio de mercancías para permitir que algún día las bellas artes y las artes aplicadas se reencontraran en la vida cotidiana donde “el artista ya no estará por encima del artesano” y “sólo habrá artes y creación humana” (Shiner, 2010, pág. 322).

Aunque pueda parecer que la disyuntiva artes/artesanía pertenece exclusivamente al campo de la estética o la historia del arte, este primer capítulo busca delimitar el estado del arte en relación a los oficios, única forma de precisar el nacimiento y evolución de este concepto hasta llegar al actual sentido común imperante, es decir, la consideración de los oficios como actividades esencialmente manuales desvinculadas de la disciplina industrial clásica (fábricas) y de las profesiones liberales basadas en la educación superior.

Como ya se ha dicho, este mismo sentido común asocia los oficios con aquellos empleos libres que perviven en el mundo del empleo, como por ejemplo zapateros, panaderos o relojeros sobre la base ya mencionada de la diferencia con los profesionistas cuyo aprendizaje es validado por universidades o instituciones de educación superior que ofrecen conocimientos especializados y cuentan con un respaldo académico enfocado a actividades específicas de este rango. Muchos son los ejemplos de profesión, desde médicos, a ingenieros, pasando por periodistas o arquitectos. (OIT, 1958) pero esta esquemas clasificatorios adolecen de ciertas imprecisiones pues como se verá en posteriores capítulos esta misma diversidad taxonómica genera ciertas dudas. ¿Qué tienen en común organizadores de eventos, payasos, artesanos de mimbre, fonderos, profesores universitarios, sastres o masajistas?

En todo caso, se puede decir que existe un sector de los oficios en el orden laboral que define la actual sociedad del trabajo. Pese a la polisemia del término, el abordaje interdisciplinar (histórico, sociológico y psicológico) que se hizo en este primer capítulo prueba la existencia de este mundo de los oficios en el siglo XXI

así como la necesidad de clasificarlos y certificarlos tal y como sucede en la estrategia establecida por la red CONOCER. Es tiempo de aplicar este mismo enfoque al caso mexicano.

1.2 Oficios en México: historia, evolución y mercado laboral

La colonización europea del continente americana, iniciada en 1492, supuso la traslación/hibridación de los patrones culturales, religiosos, sociales y económicos que predominaban en el viejo mundo. El imperio católico español desarrolló, en sus posesiones americanas, el orden político que construyó en el espacio peninsular. Por esta misma razón, la estructura de los gremios medievales se copió integralmente en América. De esa forma, los llamados artes y oficios marcaron la pauta del desarrollo artesanal en nuestro continente. Maestros, oficiales y aprendices se movían en una regulada estructura de trabajo que incluía exámenes de ingreso, reglamentos internos y multas severas a quien incumplieran los lineamientos de las corporaciones. Lineamientos que incluyeron, desde mediados del siglo XVI, la pureza de sangre, es decir, probar que el interesado no descendía de moro, judío o converso y era, por tanto, *cristiano viejo*.

Por esta misma razón, los indígenas o naturales de América no podían llegar a ser maestros o jefes de taller u obrador pero formaban la mayoría de oficiales y aprendices del sistema gremial mexicano. Las investigaciones del historiador Manuel Carrera Stampa (1917-1978) sobre la organización del trabajo

en el México virreinal y decimonónico son el principal legado accesible a los estudiantes del siglo XXI. Detallados estudios sobre el gremio de los plateros, los obrajes indígenas o el sistema monetario colonial que arrancan de su primera y esencial tesis doctoral sobre los gremios en la Nueva España (Carrera Stampa, 1954) que este trabajo recoge en forma sintética.

Cabe recordar que el trabajo artesanal ocupaba, en la larga transición de la edad media al capitalismo, todos los nichos posibles de actividad económica desde la elaboración de pan y vino hasta la ornamentación de edificios públicos o los curtidos y telas. La manufactura de productos originales y de gran belleza era la meta de la organización gremial cuyos resultados, según el propio Carrera Stampa, “aspiraban a ser obras de arte” (1954, pág. 55).

El sistema productivo artesanal europeo se combinó con las tradiciones indígenas pero la propia cultura española, al primar el concepto de la hidalguía y el desprecio al trabajo manual, terminó por promover una división del trabajo en la cual los pueblos originarios (y los esclavos provenientes de África) se encargaban de garantizar la producción alimentaria, utilitaria y ornamental de las ciudades pobladas, en su primer cuadro, por los europeos y sus descendientes que se dedicaban a las artes nobles de la milicia, la abogacía, la clerecía o los negocios.

Indios y castas, denominación que incluía a todo aquel que no fuera español o criollo, debían aprender aquello que el obispo de la Nueva Galicia Juan Cruz Ruiz de Cabañas llamó las necesarias habilidades para “perfeccionar las artes” de la población local que gracias a dichos trabajos manuales podría tener un modo decoroso de ganarse la vida (González Villalobos, 2012, pág. 152).

El consejo se convirtió en norma pues los europeos que llegaban a América no querían ser artesanos, pese a que las ordenanzas promovían su ascenso automático a maestros. Finalmente, Méndez en 1996 refiere que el status asumido por la población blanca y el recelo que motivaba a este grupo desarrollar actividades artesanales, aunado a la posibilidad de obtener mayores beneficios económicos en otras actividades derivadas de títulos de propiedad territorial y encomiendas motivo que este grupo abandonara con rapidez el trabajo artesanal (Méndez, 1996, pág. 200)

Aunque esta cita es de un estudio sobre el artesanado en la ciudad de Mérida, Venezuela, sus conclusiones aplican para toda la América española. Los oficios y los gremios terminaron por convertirse en la actividad preferente de castas, mestizos e indígenas, es decir, la población que no tenía acceso a los medios de producción o a las prebendas del sistema colonial reservadas a europeos o criollos.

Estas castas son las únicas que finalmente definen la estructura social novohispana, y las leyes basadas en estamentos finalmente les confieren títulos que les organizan socialmente en un reparto económico con una división y especialización social del trabajo y la producción. (Rionda, 2010)

El artesanado y el campesinado indígena proveían las necesidades de las ciudades, verdaderos y cerrado espacio de poder europeo en un mar de

diversidad racial (Rama, 1998). Esta estratificación de la sociedad indiana se mantuvo durante toda la época colonial sin cambios de fondo y prosiguió tras las independencias americanas del primer cuarto del siglo XIX. En la división del trabajo de las colonias americanas, la función de los indígenas era “producir lienzos, alfombras, tapetes, cojines, tejer algodón, además ser molineros y curtidores” (Bustos Flores, 2009, pág. 45) aunque esto no aplicaba en todos los oficios pues: “los indios tenían prohibido trabaja en los obrajes de los españoles, en el lino, la lana, el algodón y en los trapiches” (Bustos Flores, 2009, pág. 46).

Excepto en aquellas labores que podían opacar a los productores peninsulares, indígenas y castas recibían enseñanza de artes y oficios que solían dar las órdenes religiosas establecidas en América y este sistema de enseñanza acorde al patrón gremial se mantuvo inalterable hasta bien entrado el siglo XIX.

1.2.1 El tortuoso camino del artesanado medieval al capitalismo industrial

La forzosa obligación de afiliarse a los gremios desapreció con la promulgación el 8 de junio de 1813 de la Constitución de Cádiz que instauraba el trabajo libre y voluntario en todas las posesiones de la corona española cuyos efectos llegaron a México para enero de 1814 gracias al bando publicado por el virrey Calleja:

1º. Todos los españoles y extranjeros avecindados o que se avecinen en los pueblos de la monarquía podrán libremente establecer las

fábricas o artefactos de cualquiera clase que les acomode, sin necesidad de permiso ni licencia alguna, con tal de que se sujeten a las reglas de policía adoptadas o que se adopten para la salubridad de los mismos pueblos. 2º. También podrán ejercer libremente cualquiera industria u oficio útil, sin necesidad de examen, título o incorporación a los gremios respectivos, cuyas ordenanzas se derogan en esta parte. (Bando del virrey Calleja, citado en Illades, De los gremios a las sociedades de socorros mutuos: el artesanado mexicano, 1814-1853, 1990)

La formal abolición de los gremios para el libre desarrollo de las fuerzas productivas en un mercado capitalista no terminó, de un plumazo, con aquellas estructuras corporativas pues la débil inserción de México en los procesos de industrialización y el caos político que vivió el país entre el fin del dominio español y la consolidación de la independencia dejaron en segundo término los presuntos cambios legales. El sistema de exámenes para el acceso a la condición de maestros (herrereros, panaderos, etc...) se fue degradando conforme avanzaba el siglo XIX pero la base de artesanos en proceso de depauperación siguió presente en la vida de México donde las masas urbanas pobres eran, en esencia, artesanos.

Por ello, y siguiendo a Illades (1990), conviene definir con precisión que se entendía por artesano:

Una respuesta posible indicaría que se trata de un pequeño productor (de mercancías o servicios) cuyo proceso de trabajo incluye una división de actividades escasa o nula y unos instrumentos de producción

poco desarrollados Por lo general, los artesanos controlarían el proceso de trabajo y la circulación de sus productos. (s/n)

En general, las clases populares del continente, excepción hecha de EEUU y Canadá, se mantuvieron en una economía de subsistencia, o producción artesanal, aunque muchos de ellos pasaron a formar parte de la economía mundial en las haciendas, minas y otras áreas de exportación que los puertos-enclaves de América Latina ofrecían a los países occidentales pero lo cierto es que poco a poco el sistema gremial, con sus santos patronos, fiestas y días de asueto, fue extinguiéndose. Solo la falta de una verdadera industrialización permitió la subsistencia del artesanado mediante la protección y apoyo del Estado (escuelas de artes y oficios) así como con la propia organización solidaria (las sociedades de socorro mutuo).

Entre 1820 y 1860, se crearon escuelas de Artes y Oficios en todos los países occidentales que siguieron el modelo de la primera Escuela de Oficios en La Montagne³ fundada el año de 1788 en Liancourt, departamento del Oise, que Napoleón convirtió en Escuela Imperial de Artes y Oficios. Experiencias parecidas nacieron, al cabo de pocos años, en Prusia o Inglaterra hasta llegar al momento emblemático de 1851 cuando el imperio británico mostró su poderío industrial y militar ante el mundo en la célebre Exposición Universal de Londres en 1851 que sirvió de acicate a los gobiernos para fomentar y reorganizar este tipo de

³ Más información sobre los inicios de las Escuelas de Artes y Oficios en el sur de Europa puede hallarse en La educación técnica popular en Duran Rodríguez, María Dolores (2009) La educación técnica popular en Francia y España (1780-1950): algunas consideraciones acerca de las escuelas de artes y oficios en ambos países. En *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*, 2009, 13: pp. 69-99.

enseñanza, dotándolas de mayores medios” en un “movimiento favorable a la enseñanza popular de las artes y oficios” visto “como una necesidad social urgente” o “una reacción a la *crisis del aprendizaje* provocada por la disolución de los gremios”. (Pereira & Sousa, 2010, pág. 221).

De hecho, la reivindicación, difusión y enseñanza de los oficios fue un legado directo de la Ilustración. Como recordaba González Villalobos, historiadora jalisciense (2012), la herencia intelectual de personajes ibéricos como Gaspar Melchor de Jovellanos y Pedro Rodríguez Campomanes (Duran Rodríguez, 2009, pág. 72) llegó a México para finales del siglo XVIII sentando las bases para la futura creación de Escuelas de Artes y Oficios que pretendían destruir el viejo sistema gremial y favorecer la circulación libre de conocimientos para que los súbditos de la monarquía tuvieran acceso sin restricciones a toda la gama de oficios que por siglos fue controlado por las corporaciones artesanales.

La idea de formar “ciudadanos útiles e industriosos para el bien de la patria” (González Villalobos, 2012, pág. 151) fue motor de una política pública que en los últimos tiempos del imperio colonial español llegó a tierras americanas. Estas ideas, propias del llamado reformismo borbónico, pretendían no solo canalizar mano de obras hacia un incipiente circuito industrial sino evitar las secuelas de la pobreza estructural que afectaban por igual a España y América. La erección de hospicios vinculados al aprendizaje de oficios para los expósitos parecía la forma más funcional de matar dos pájaros de un tiro: los niños sin hogar dejaban de

mendigar y gracias al aprendizaje de los oficios se convertían en el ciudadano leal que esperaban los reformistas de la época.

En la transición del taller a la fábrica que estaba definiendo la revolución industrial iniciada en Inglaterra, no era extraño que la monarquía española quisiera imitar los procesos de industrialización que ya estaban en marcha. En México: “la idea de apoyar la educación artesanal en establecimientos educativos, como parte fundamental de los diferentes proyectos orientados a la implantación del trabajo manufacturero” estaba definida en textos de varios y contrapuestos ideólogos que desde el pensamiento conservador o liberal (Lucas Alamán, Esteban de Antuñano, José María Luis Mora o Lorenzo de Zavala) buscaban dar un sustento económico viable al país tras la independencia de España y el largo proceso revolucionario que dejó a México en una situación ruinosa.

La Escuela de Agricultura y Artes, fundada en la Ciudad de México el año de 1843, fue el primer intento de llevar al terreno de lo prácticos estos principios de aprendizaje de oficios para el denominado pueblo raso. Pero su finalidad quedó coartada por las dos tendencias subyacentes a este tipo de instituciones: formar personal para las venideras industrias mecánicas que iba a requerir México en la economía capitalista o recuperar/reeducar para la sociedad a los llamados *ceros sociales*, denominación que incluía desde leprosos a prostitutas pasando por mutilados o huérfanos (González Villalobos, 2012, pág. 155). Hasta el año de 1858 no fue fundada la Escuela Nacional de Artes y Oficios que impartía las primeras enseñanzas y posteriormente oficios de tipo tradicional como herrería,

carpintería, hojalatería, talabartería, plomería, alfarería, sastrería, tenería, tejidos, tratando de explicitar los procedimientos de dichos oficios tradicionales y de incorporar conocimientos técnicos, a la vez de introducir oficios modernos como electricidad, mecánica, diseño, tipografía, litografía, galvanoplastia, fotografía entre otros. (Weiss & Bernal, 2013, pág. 153)

Esta escuela ubicada en la Ciudad de México dio lugar a un pequeño sistema de enseñanza técnica durante la república restaurada que siempre adoleció de: “alta deserción, baja eficiencia terminal y escasa valoración de sus estudios” (Weiss & Bernal, 2013, pág. 153). Esta incipiente red educativa para artesanos de la industria, se movía entre el asistencialismo humanitario y la formación de productores para la industria. Por noma, las escuelas técnicas intentaban una supuesta e inalcanzable misión redentora para convertir a los más pobres de México en artesanos modernos que darían gloria al país y vivirían dignamente del producto de su trabajo.

Como ya se ha señalado antes, había, sin duda, una clara diferencia entre las artes liberales y las artes manuales cuya clave estaba en el hecho que las artes liberales suponían el ejercicio de una profesión letrada, abogados en especial, que requería instrucción específica o universitaria en códigos, leyes y escrituras de todo tipo que solo era accesible, por aquel entonces, a una minoría (primero vinculada a la iglesia a y luego a la política).

En todo caso, este aspecto tutelar y paternalista en el aprendizaje de los oficios en México tuvo durante el Porfiriato (1876-1911) un sesgo cuando menos siniestro pues la red de correccionales, hospicios y casas de beneficencia que generalmente era administrado por eclesiásticos en condiciones penoso pasó a manos del Estado que bajo la idea de la modernización quiso reestructurar la sociedad mexicana:

En el plano social, muchas medidas y campañas buscaban moldear la conducta, los hábitos y las costumbres tanto individuales como colectivas, tanto públicas como privadas. A través de campañas educativas se buscó propagar valores y sentimientos de identidad, incentivar prácticas "modernas" y capacitar a los trabajadores. Paralelamente, se elaboraron cuerpos legales para modificar los comportamientos de los individuos y lograr que estuvieran a la par de los habitantes de las naciones civilizadas, que fueran trabajadores, limpios, honrados, ahorrativos, saludables, moderados, responsables, que vistieran de forma decente, etcétera. Y finalmente, junto a las campañas educativas y a los cuerpos legales, se observó también la edificación y fortalecimiento de obras e instituciones dirigidas a lograr un mayor control social, tales como hospitales, hospicios, cárceles y escuelas, entre otros. (Bailón Vásquez, 2012, pág. 142).

Moralizar y civilizar, las dos divisas que el régimen de Porfirio Díaz propagó por todo México fueron poco más que un artefacto retórico, mera imitación de las modas y modismos que los países occidentales divulgaron en la época, es decir, un canon cultural que las clases dirigentes de América Latina, enfocadas a la exportación de materias primas y al intercambio desigual con el primer mundo, asumieron como un cliché que escondía otra realidad más atroz. *México bárbaro*

(2007), el famoso reportaje-denuncia del periodista estadounidense John Kenneth Turner, mostraba la otra cara de aquella misión civilizadora en las haciendas de Oaxaca o las fincas henequeneras de Yucatán donde miles de peones, esclavos o prisioneros políticos trabajaban en condiciones infrahumanas esperando la única salida a aquel infierno de explotación: la muerte.

El *control social* era el objetivo manifiesto de las leyes y regulaciones emanadas del Estado liberal a fines del siglo XIX. El estudio de las relaciones entre el poder y los artesanos de la Ciudad de México que escribiera el historiador de la UAM Carlos Illades (1996) ofrece un excelente marco teórico para entender la vida de los artesanos entre 1853 y 1876, un periodo entrecruzado por crisis periódicas, motines y situaciones de guerra que ponía en aprietos a una población cuyo sustento se debía a oficios variopintos cuyos vaivenes explican el surgimiento de la enseñanza técnica de los oficios, pensada para vigilar las legiones de niños mendigos que poblaban las principales ciudades de México y corregir su supuesta tendencia al vicio y al latrocinio.

Por ello, y como resaltan varios historiadores⁴, el nacimiento de escuelas correccionales de artes y oficios se dio a partir del Código Penal de 1877 que instauraba procedimientos de rehabilitación para los jóvenes delincuentes en casas correccionales. Aquellas instituciones no buscaban certificar competencias

⁴ Varios son los trabajos sobre el vínculo entre instituciones penales y escuelas de artes y oficios en el porfiriato, destacando la ya mencionada obra de Illades junto a los trabajos de Padilla, Antonio (2007) *Pensamiento social y penal en el México decimonónico*. México: Archivo General de la Nación. Lorenzo Dolores (2007) o Lorenzo, Dolores (2007) "El Tecpam de Santiago. Una institución de asistencia pública para los futuros trabajadores", en Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli (coords.), *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, p. 249-261.

para una mejor inserción en el mercado laboral porque los alumnos de las correccionales eran considerados posibles o probados delincuentes y no trabajadores formales pero la idea subyacente que el aprendizaje de un oficio es una fuente de provecho y mejora social es una constante en los distintos enfoques que el Estado mexicano planteó sobre el mercado laboral en su desarrollo histórico.

Basta ver la descripción que Balión (2012) hace de la currícula de la Escuela Correccional de Artes y Oficios de Oaxaca para resaltar los parecidos con los cursos de capacitación que se han vuelto comunes dos siglos después.

Talleres de herrería, carpintería y zapatería en intensos horarios diarios y largos ciclos de práctica que podían durar hasta 8 años pero que concluían cuando la autoridad militar al cargo del correccional decidía que los alumnos-reclusos ya tenían los conocimientos necesarios “para encontrar trabajo en algún taller” (Bailón Vásquez, 2012, pág. 159). Todos los elementos indican que el papel de estos reclusorios juveniles en una supuesta y adecuada formación para el trabajo fue irrelevante aunque el Estado mexicano desarrolló, más allá del aspecto puramente correctivo, una estrategia de enseñanza técnica para las clases populares de México ya para principios del siglo XX tal y como señala Ortega (Ortega, 2008) en una reciente tesis de maestría.

Esta estrategia de correccionales dio mayor importancia a la enseñanza de herramientas para el taller artesanal que al trabajo mecánico en la industria pues

la clase dominante porfirista prefirió convertir la educación artesanal en “una expresión más de la asistencia social” (Eguiarte Sakar, 1989, pág. 188).

Esta vías represivas del Porfiriato no impidieron que la vieja Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENO) se transformara para 1915 en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos e Ingenieros Electricistas, sustento pedagógico e institucional para la creación en 1936 del Instituto Politécnico Nacional, obra clave del sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) que dio inicio a una política educativa integral para la capacitación de cuadros industriales en todas sus ramas.

1.2.2. Una enseñanza técnica para una sociedad en vías de industrialización

Pese al esfuerzo del régimen revolucionario para dar coherencia y profundidad a la enseñanza técnica, Weiss & Bernal (2013) destacan que más allá de ciertas rupturas formales se dio una continuidad entre el Porfiriato y el estado priista:

- Importancia creciente otorgada a la educación, la ciencia y la técnica para el desarrollo productivo y el mejoramiento social;
- Modernización continua de las artes y oficios;
- Enriquecimiento y sustitución de las artes y oficios tradicionales por formaciones técnicas y científicas; integración de circuitos escolares: las escuelas y niveles educativos más altos se articulan con sus niveles

antecedentes y viceversa. (*Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana*, pág. 155)

Aunque la creación de esta primera piedra de un sistema de enseñanza industrial terminó para siempre con toda visión asistencialista de los oficios, la instauración de un verdadero Sistema Nacional de Educación Tecnológica tardó aún varias décadas. Durante los años del llamado desarrollo estabilizador (1946-1970) no se construyeron suficientes planteles e instituciones para aumentar el nivel de conocimientos de obreros y técnicos vía educación especializada pese a que esta idea estuvo siempre presente a raíz del éxito del modelo de escuela politécnica nacido en la Francia decimonónica (Weiss & Bernal, 2013) así como de las escuelas industriales tuvieron en Occidente desde finales del siglo XIX:

Los Estados americanos emergentes (...) vieron en la fundación de escuelas técnicas superiores no sólo la vía más idónea para emprender una “alfabetización” del conocimiento científico y técnico entre los gremios artesanales y en general, entre los grupos sociales mayoritarios de la sociedad, que les permitiera entender los códigos de la operación, mantenimiento y reparación de las nuevas y sofisticadas maquinarias, sino también, el medio más eficaz para la adquisición y difusión del conocimiento científico y tecnológico reciente que se construía en las sociedades más industrializadas de la época, indispensable para el desarrollo económico y el progreso material. (Ruiz-Larraguivel, 2011, pág. 38)

Con los años, y tras la consolidación del estado posrevolucionario, se puede decir que la concepción de los oficios tomó un cariz más profesional. Aun así, no fue hasta la década de 1950 que se creó dentro de la estructura

administrativa de la SEP la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior (1958) que junto a la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los denominados Institutos Tecnológicos Regionales inician el delicado proceso de separar la formación profesional del control directo del Instituto Politécnico Nacional cuya vocación de dirigir los destinos educativos en este ámbito técnico era notorio.

Pese a ello, este esfuerzo gubernamental no se vio reflejado en los hechos hasta la década de 1970 cuando en los sexenios presidenciales de Echeverría y López Portillo se hicieron los esfuerzos más consistentes para adecuar la currícula educativa a las demandas de la industria nacional. Así nació un complejo y completo sistema de educación técnica de nivel medio gracias a una variada oferta de nuevas opciones educativas, entre las cuales destacan las preparatorias CECyT (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos) del IPN, los CETA (Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria) y CETF (Centros de Estudios Tecnológicos Forestales) dependientes de la SEP o los CECyTEM (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México).

La piedra angular de este sistema profesional de enseñanza técnica fue la creación por decreto gubernamental de 1978 del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), la primera red nacional de escuelas de formación profesional que buscaba dotar al país de los técnicos especializados que requerían todas las ramas de una industria madura. La Subsecretaría de Educación Media y Superior de la SEP generó todo tipo de planteles para

personas interesadas en programas de capacitación ocupacional que permitieran su integración a un trabajo bien remunerado y estable. Proveer de personal especializado y solvente al sector de servicios y producción fue la meta natural de la educación técnica en un país que hacía del desarrollo industrial su principal motor económico.

Las políticas públicas enfocadas a la creación de una educación técnica media y superior se basaron, pues, en el ejemplo francés donde los colegios politécnicos y las escuelas universitarias se encargan de proveer los profesionales que la industria demande o demandará en detrimento del modelo alemán que siguiendo la tradición gremial deja a los empresarios los largos ciclos de aprendizaje de los trabajadores gracias a un sistema de contratos largos y sindicalismo hegemónico que predomina aún en muchas corporaciones germánicas (Weiss & Bernal, 2013). Educación in situ que los empleados complementan en escuelas técnicas, pues solo en el caso del taller artesanal, la unidad de vida propia de la sociedad estamental hace del proceso de capacitación para el trabajo un proceso formativo, toda vez que dicho modelo concibe al trabajador como persona y lo trata como la unidad personal que es y desarrolla la única formación que cabe plantearse sobre estos supuestos, aquella que, aunque privilegia lo propio del ámbito laboral, se refiere siempre a esa totalidad y no la descuida, porque así lo exige la unidad de vida que ordena todo el quehacer humano de manera congruente. (Meza Mejía, 2005, pág. 86)

En el caso mexicano, sucedió otro fenómeno que cambió el rumbo de la educación técnica tal y como se concibió desde el siglo XIX. La inserción de nuestro país en las cadenas productivas de EEUU y Canadá, refrendada por la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con América del Norte el 1 de enero de 1994, cambió no solo la estructura productiva de nuestro país sino muchas de las ideas imperantes en asuntos de trabajo y educación de tal forma que el modelo anglosajón de formación profesional llegó para quedarse. En este modelo no existe una tradición de formación técnica ni escolar ni sustentada en los gremios, sino que las empresas contratan personas formadas en la educación general, a las que proporcionan capacitaciones específicas. Como las empresas anglosajonas trabajan desde hace mucho tiempo bajo el principio de *hire and fire*, es decir que emplean y despiden personal según la coyuntura, generando un ambiente de alta y permanente rotación del personal, no tienen interés en establecer formaciones técnicas largas para su personal, sino que se concentran en realizar capacitaciones cortas y puntuales. (Weiss & Bernal, 2013, pág. 163)

Fruto de este modelo, afirman Weiss y Bernal, es la llegada a México del modelo estadounidense de capacitación y acreditación de competencias laborales, promovido por el Banco Mundial. Para 1992 un giro total se produce en los planteamientos básicos de la enseñanza técnica profesional. Se inician los trabajos para crear un Sistema Normalizado de Competencia Laboral y un subsiguiente Sistema de Certificación de Competencia Laboral originados por la necesidad de estructurar un nuevo modelo de educación basado en competencias que fuera capaz de reconocer: “los conocimientos, habilidades y destrezas

adquiridas fuera de las aulas”, misión que fue asumida y tutelada por la misma CONALEP dando lugar a un libro blanco sobre esta reforma educativa llamado *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (Argüelles, 1996) - cuya finalidad no era otra que adaptar a la realidad mexicana los postulados teórico-políticos que varias instancias internacionales habían recapitulado desde *Aprender a ser* (Faure, 1973) el primer informe de la UNESCO que advertía de los cambios de paradigmas que estaban por llegar.

El 2 de agosto de 1995 tuvo lugar la instalación oficial del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) cuyo programa inicial dejó en claro que este impulso a las competencias se dio:

Porque las transformaciones del mercado exigieron a las empresas adoptar modelos de producción flexible que, a su vez, requirieron esquemas de organización flexible y abierta. Estos se basan en redes y equipos de trabajo, ya no en la concepción atomística y aislada del puesto de trabajo”. (Cinterfor / CONOCER, 1997)

Aunque el análisis crítico de Wess y Bernal se centra en la idea que tal modelo fue un fracaso excepto en las ramas textil y hotelera (2013, pág. 63), este fideicomiso público-privado o institución mixta entre el Estado y las patronales de la empresa mexicana llamado CONOCER; objeto de estudio en esta tesis, fue el preludio de un cambio de paradigma en la educación pública de México con la instauración de una reforma completa de las estructuras curriculares bajo el denominado sistema de la Educación Basada en Competencias (ESB), educación por competencias o Educación Basada en Estándares de Competencias (EBEC)

cuyo pautas teóricas e ideológicas definen la línea programática de la Secretaría de Educación Pública.

Es un tema cuya importancia rebasa esta síntesis histórica sobre los oficios y la educación técnica en México. Será tratado ampliamente en otros capítulos porque entender el paradigma mundial de las competencias permite entender su concreción en el asunto de las competencias laborales y el impacto en el sector oficios de la estrategia emprendida por CONOCER.

Pese a ello no quiero concluir este capítulo sin mencionar algunos aspectos de la compleja relación entre la educación formal y el mercado laboral en nuestro país. Los avances en la modernización económica que se dieron en México durante los años del desarrollo estabilizador (1946-1970) no evitaron el desarrollo desigual entre clases, regiones y etnias que sigue rigiendo la vida social. Ello propició el mantenimiento de oficios antiguos y redes de economía informal que convivieron simultáneamente con formas avanzadas de producción capitalista. Así pues, la convivencia entre profesionistas, obreros especializados y oficios se mantuvo hasta el día de hoy.

Para finales del siglo XX, y pese a las recurrentes crisis y cambios de fondo en el modelo económico mexicano, se podía decir que una gran parte de la población se había incorporado a la fuerza laboral en el sector secundario (industria) o terciario (servicios) pero la participación de los mexicanos en el capitalismo industrial o de consumo no se completó realmente, es decir, una cantidad ingente de connacionales consiguen su sustento en la economía informal

del tianguis o la compra-venta de servicios fuera de los circuitos legales establecidos.

Se entiende por economía informal aquello en la cual el prestador de servicios no cuenta con contrato legal, servicios de salud, sistema para el retiro, crédito para vivienda y todas las prestaciones asociadas a la economía formal y al pago de impuestos derivado de esta inserción (contractual o por honorarios) en el mercado laboral (Portes & Haller, 2004).

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) durante el periodo enero-Marzo de 2014 define informalidad laboral como el trabajo no protegido en la actividad agropecuaria, el servicio doméstico remunerado de los hogares, así como los trabajadores subordinados que “aunque trabajan para unidades económicas formales, lo hacen bajo modalidades en las que se elude el registro ante la seguridad social.” (INEGI, 2014)

Y los resultados son un jarro de agua fría sobre la normalidad laboral del trabajador mexicano:

Los resultados de la ENOE indican que en el primer trimestre de 2014, todas las modalidades de empleo informal sumaron 28.7 millones de personas, para un incremento de 0.3% respecto a igual periodo de 2013 y representó 58.2% de la población ocupada. (INEGI, 2014).

Estos datos podrían explicar, el carácter sacramental de la profesión como (supuesta) puerta de acceso a un estatus social superior concedida, generalmente, por la vía del título y/o el posgrado universitario define en el campo cultural latinoamericano la diferencia radical entre profesión y oficio. Ser profesionista es la aspiración meritocrática de cualquier joven de clase obrera o media pues se presupone que el título universitario garantiza el acceso a mejores sueldos. Toda ocupación vinculada al sistema de homologación universitario, como por ejemplo el periodismo, tendrá siempre una alta cuota de postulantes interesados en ingresar a los planteles donde se estudie esta carrera aunque los cambios tecnológicos del siglo XXI pongan en cuestión la viabilidad real del periodismo como ocupación remunerada.

Esa misma visión de las profesiones como *elevador social* convierte los oficios en objeto de menosprecio devaluatorio en países como México donde se considera que este tipo de empleos es indicativo de una baja formación social y/o cultural. Basta ver las bromas hirientes sobre los alumnos de los CONALEP o los CETI en redes sociales para entender el estigma que aún pesa sobre la enseñanza técnica. Pese a las recurrentes crisis económicas que afectan el país desde 1982 y han puesto en cuestión el estatus del profesionista, los estudios estadísticos coinciden con esta visión pues los egresados reciben ingresos muy superiores a los de sus contemporáneos sin estudios superiores, en un contexto nacional en el que alrededor de la tercera parte de los jóvenes se encuentra sin trabajo o ha conseguido trabajo pero en condiciones tan precarias que sigue viviendo por debajo de la línea de pobreza. (De Vries & Navarro, 2011, pág. 9)

Aunque en México no se considera que la formación universitaria sirva solo para terminar conduciendo un taxi, acorde a la supuesta *sobreoferta de graduados*, lo cierto es que “la tasa de desempleo —neta o bruta— es más elevada que en países comparables, mientras que los salarios son los más bajos”, circunstancia que no impide que “la ganancia salarial que brinda la educación superior” se ubique “entre los lugares más alto” (De Vries & Navarro, 2011, pág. 25). El problema es la estratificación entre universidades públicas y privadas que reserva los puestos de poder económico a los egresados de estas últimas con una evidente y preocupante desigualdad en los salarios según la procedencia universitaria, acentuada por la reducción del aparato estatal tras la masiva privatización de empresas públicas en los últimos años.

Los cambios de fondo en la organización del trabajo deberían, sobre el papel, cambiar la tradicional percepción de los oficios o trabajos manuales como menesteres de castas inferiores ya que “las nuevas circunstancias permiten superar el viejo prejuicio de considerar superior el trabajo intelectual al manual”. En el trabajo en equipo, el aprendizaje organizacional y las nuevas formas horizontales del mundo empresarial debería primar más “alguien que usa estrategias cognoscitivas de alto nivel” y eso no requerirá posgrados sino competencias laborales actualizadas y polivalentes. Pero como dice el refrán del dicho al hecho hay un trecho y en las conclusiones de este estudio será bueno confirmar o desmentir si el trabajo de CONOCER en el sector oficios ha roto los viejos prejuicios contra las artes mecánicas que perviven desde la antigua Roma.

1.3 Estadísticas de personas que realizan un oficio en México

Para entrar de lleno en asuntos relacionados con la clasificación de perfiles profesionales es importante definir, acorde a los estándares internacionales de la OIT, qué se entiende por empleo, es decir, el: “conjunto de tareas cumplidas o que se supone serán cumplidas por una misma persona” (OIT, 2004). La proliferación y masificación de estas tareas similares es lo que determina una ocupación. Y la ocupación se define por las competencias requeridas para la realización de un trabajo, entendiendo por competencia “la capacidad de desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado” (OIT, 2004). Según el tipo de competencias requeridas para cada empleo (complejidad, diversidad y especialización) la OIT determina cuáles son los principales grupos ocupacionales que se plasman en la *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO)*, establecida por las Conferencias Internacionales de Estadísticos del Trabajo que actualizan desde 1957 este índice mundial del empleo que todos los gobiernos adheridos a la OIT aceptan y promueven en sus respectivos países.

Este titánico esfuerzo de jerarquización y clasificación del empleo surgió como secuela natural de los principios y las prácticas para de la Organización Internacional del Trabajo, filial de la Sociedad de Naciones que se creó en 1919 con el fin de promover el progreso social y resolver a través del diálogo y la cooperación los problemas sociales y económicos que generaban los conflictos de intereses. A diferencia de los movimientos revolucionarios de la época, apostó por

reunir a trabajadores, empleadores y gobiernos a nivel internacional, no para confrontarlos, sino para unirlos en la búsqueda de unas normas, unas políticas y unos comportamientos comunes que pudieran ser beneficiosos para todos. Ello la dotó de unas características singulares. Sobre todas las cosas, la Organización concedía a esos actores económicos el mismo poder de decisión que a los Estados, e introducía nuevas fórmulas de tratado internacional para sus fines sociales, unidos a nuevos medios de aplicarlos. En términos ideológicos se basó en las principales corrientes políticas democráticas europeas de la época, en concreto, la socialdemocracia, la democracia cristiana y el liberalismo social, y actores de todas estas corrientes participaron en su labor y en su desarrollo. (Rodgers, Lee, Swepston, & Van Daele, 2009, pág. 2).

Un organismo internacional novedoso que surgió como efecto de la I Guerra Mundial y su brutal costo en vidas humanas y la revolución rusa que en 1917 desafió el sistema político-social que definían las potencias hegemónicas de Occidente. Siendo que el trabajo y las luchas asociadas al mercado laboral se convirtieron, a principios del siglo XX, en banderas de cambio y transformación, la OIT supuso el primer intento transnacional de elaborar una política conjunta que regulara y calmara la acuciante *cuestión social* que en los albores de la segunda década del siglo XX parecía un asunto impostergable.

La OIT nació como parte del espíritu de la Conferencia de Paz de Versalles que en 1919 y sobre los camposantos europeos (donde murieron millones de

soldados) esperaba ofrecer al mundo una solución viable “para ampliar y hacer cumplir una serie de normas internacionales del trabajo” (Rodgers, Lee, Swepston, & Van Daele, 2009, pág. 7) gracias a las cuales la vida de los empleados en todo el mundo debía mejorar de forma sustancial. Las grandes ideas sobre legislación del trabajo y sistemas de seguridad social nacieron en sus conferencias e informes que durante casi un siglo hicieron énfasis en la necesidad de dar “una sólida dimensión social” (Rodgers, Lee, Swepston, & Van Daele, 2009, pág. 177) al capitalismo. Ideas y proyectos vinculados a la universalización del Estado del Bienestar, o Welfare State, que la globalización neoliberal propuesta por otras instancias mundialistas, del FMI al Banco Mundial, dejó en segundo lugar:

Contemplada en un contexto internacional más amplio, la filosofía de la seguridad social de la OIT, basada en la universalidad, la solidaridad y la redistribución, sigue siendo profundamente diferente de la que ha promovido el Banco Mundial en los últimos años, definida por el concepto de «gestión de los riesgos sociales», que tiene la ventaja de ser más amplio que el de seguridad social. Se trata de prevenir los riesgos y no sólo de reaccionar ante ellos, y de proporcionar «instrumentos de gestión de los riesgos» a las personas, y especialmente a los pobres, como parte de una estrategia más amplia de desarrollo y lucha contra la pobreza. Pero implica también que el tratamiento de los riesgos sociales dependa de la gestión individual; se considera a las personas como empresarios que gestionan su propia vida y venden sus competencias en el mercado de trabajo, y por consiguiente la participación del Estado es muy limitada. Esta tendencia a minimizar la solidaridad es reflejo de una problemática posición ideológica, porque las propias pautas de distribución afectan claramente a la capacidad de los individuos de protegerse contra los riesgos sociales. (Rodgers, Lee, Swepston, & Van Daele, 2009, pág. 179)

El énfasis en las competencias que define las políticas públicas que en el caso mexicano llevaron a la creación del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) en 1995 fue tutelado por la Organización Internacional del Trabajo debido al esfuerzo que esta agencia de la ONU hizo para clasificar todos los sectores ocupacionales pero cabe insistir que la filosofía básica de la OIT no concuerda exactamente con estos planteamientos funcionalistas y asépticos, vinculados al lenguaje neoliberal al uso.

Ejemplos de este enfoque desarrollista y socialdemócrata que asume la OIT desde sus inicios se percibe en el marco discursivo de la 18ª Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo, realizada en diciembre de 2008 en Ginebra, que estableció un interesante proyecto metodológico para la evaluación interdisciplinar del mercado laboral mexicano, llamados *Indicadores de Trabajo Decente* cuyas cuatro variables son el acceso al empleo, la seguridad en el empleo, los derechos laborales y el diálogo social. Sus resultados en el primer semestre del 2013 indicaban el luctuoso hecho que 6 de cada 10 empleos en México se daban en el sector informal, práctica que “profundiza la desigualdad” (OIT, 2013) y contradice las intenciones fundacionales de esta agencia que siempre quiso establecer condiciones dignas de trabajo en todo el mundo.

Este es un necesario excursus para entender el sentido y el destino de la *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones* (CIUO) tal como fue concebida. Sin duda, este es “un esfuerzo impresionante para crear una sistema

de clasificación internacional estandarizado de ocupaciones” como “requisito previo para el estudio de las estructuras ocupacionales entre países y a lo largo del tiempo” (Bergman, 2005, pág. 7) pero tiene sus contradicciones:

Los creadores de este sistema de clasificación asumen implícitamente que, en primer lugar, una ocupación puede ser reducida a un conjunto específico de tareas y funciones aisladas y que las habilidades se puede reducir a la educación formal e informal así como a los programas de formación en los puestos de trabajo; segundo, que las tareas, deberes y competencias de cada profesión han sido esencialmente capturados para su clasificación; tercero, que las tareas, deberes y competencias ni interactúan ni pueden compensar otras durante el cumplimiento exitoso de una labor; y, en cuarto lugar, que el conjunto de tareas, deberes y habilidades relacionadas con la ocupación son inmutables en el tiempo y los contextos transnacionales. (Bergman, 2005, pág. 8)

Otros autores opinan que una de las últimas actualizaciones, el CIUO-88, puede ser vista como un inventario estándar para diferentes fines relacionados con la administración pública por ejemplo; o bien como una propuesta más, con cierta base teórica, de estratificación ocupacional donde el eje principal es el nivel de calificación, donde aún permanece la distinción manual / no manual. Su uso en investigaciones empíricas ha sido bastante difundido, y a la vez, flexibilizado. (Rivas Rivas, 2008, pág. 383).

Inventario que al decir de Rivas halló sus fundamentos teóricos en la obra de John Goldthorpe cuyos estudios sobre estructura de clase y movilidad social han sido muy influyentes en América Latina (2008). Para este académico británico las ocupaciones definen las posiciones de clase entendiendo por clases “la división de la población entre grupos desigualmente recompensados” (Crompton, 1994, citado en Gómez Rojas, 2005). Mercado, trabajo y estatus son tres variables a correlacionar para evaluar la movilidad social existente en cada país.

Esta “ordenación de conglomerados de ocupaciones” (Rivas Rivas, pág. 378) se aproxima a los mismos lineamientos del CIUO-88 pues el proyecto CASMIN de Goldthorpe y Erikson⁵ define tres fundamentales categorías de clase: **clase de servicio** (profesionales, altos directivos y altos funcionarios a los que siguen profesionistas y/o supervisores), **intermedias** (empleados no manuales y la llamada pequeña burguesía de propietarios menores y trabajadores por cuenta propia) y **trabajadoras** (de los obreros manuales calificados, o aristocracia obrera, a trabajadores manuales del campo y la ciudad).

Once posiciones dentro de tres grandes categorías de clase que se combinan con la idea genérica de la Clasificación Internacional Uniforme por Ocupaciones a partir de cuatro variables estructurales:

⁵ CASMIN es el acrónimo en inglés para el Análisis Comparativo de Movilidad Social en Naciones Industrializadas. Para conocer más sobre el enfoque neo-weberiano del sociólogo John Goldthorpe existe este registro de sus textos en Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=43863>) pero algunas de sus principales obras (Goldthorpe, 1992) no han sido aún traducidas al español

1. El trabajo es central en el acceso a bienes materiales por parte de las familias, por lo tanto, nos estaríamos refiriendo indirectamente al grado de oportunidades de vida que tienen las personas y sus familias.

2. Sigue siendo un buen indicador de la conformación de identidad personal, y de esta forma de estilos de vida y orientaciones de consumo, culturales y políticos.

3. Las ocupaciones nos permiten inferir el grado educacional y de niveles de ingreso de las personas, dos componentes básicos en los que descansa un sistema de estratificación socioeconómica.

4. Por otro lado, tenemos una razón que es de corte metodológico. Esto es, la ocupación es más confiable y válida que preguntar directamente por ingreso y riqueza (Rivas Rivas, 2008, pág. 382).

Estas variables explican la lógica utilización de este inventario de oficios por varios gobiernos del mundo que crean, sobre esta matriz, su propio sistema nacional de clasificación de ocupaciones. La clave para entender la delimitación del sector oficio en la catalogación internacional así como en la mexicana radica en el nivel de competencias exigida en cada grupo ocupacional.

Un primer nivel de competencias vincula al trabajador con ocupaciones que no requieren más que una enseñanza de primer grado, un segundo nivel de competencia se refiere a trabajos para los cuales se necesita escolarización de segundo grado (más entrenamiento profesional) mientras que el tercer nivel CIUO define aquellos trabajos que requieren estudios preparatorios o técnicos entre los

17 y los 20 años. Siguiendo esta pirámide de conocimientos, se llega al cuarto nivel de competencias, vinculado a la obtención de un grado universitario.

Correlacionando la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) con la Clasificación Internacional Normalizada de la Enseñanza, o la estructura de clasificación que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve para organizar la información en educación y formación se puede entender el papel que juegan los oficios en la división internacional del trabajo. Basados en el aprendizaje práctico o el diploma técnico no universitario, los oficios incluyen una gran variedad de empleos formales e informales cuyo abanico de competencias no requiere, en principio, una educación universitaria. Esta línea de división entre la enseñanza superior y los grados menores de educación formal (secundaria, preparatoria o técnico-profesional) se mueve dentro de la clásica línea divisoria entre profesiones, empleos industriales y oficios varios.

Este inventario mundial de ocupaciones tuvo tres sucesivas recopilaciones básicas -1958. 1968 y 1988- pero más allá de sus cambios en la jerarquización de las ocupaciones, que también serán analizadas, la CIUO tuvo un valor fundamental pues como señala Fernández-Ríos (1985) facilitó la integración, mundial y compartida, de datos estadísticos, permitió la adopción de políticas públicas a escala global y ofreció un modelo comprensible y funcional a los gobiernos que quisieran instaurar este mismo sistema clasificadorio en sus territorios.

Así pues, y de acuerdo con la Oficina Internacional del Trabajo, la clasificación internacional uniforme de ocupaciones se divide en 73 subgrupos que se descomponen, a su vez, en 201 grupos unitarios. Los grandes grupos, los subgrupos y los grupos unitarios se constituyeron como figuras perennes gracias a la clasificación suscrita por la Novena Conferencia Internacional de Estadígrafos del Trabajo que tuvo lugar en Ginebra, Suiza, los meses de abril y mayo de 1957 tras la cual los grupos unitarios se dividieron en 1345 ocupaciones. Clasificación que fue evolucionando hasta la configuración final acordada en 2007 que dio en llamarse CIUO-08 (OIT, 2007) y define los grandes grupos y subgrupos principales en el siguiente esquema:

1 Directores y gerentes
1.1 Directores ejecutivos, personal directivo de la administración pública y miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos
1.2 Directores administradores y comerciales
1.3 Directores y gerentes de producción y operaciones
1.4 Gerentes de hoteles, restaurantes, comercios y otros servicios
2 Profesionales científicos e intelectuales
2.1 Profesionales de las ciencias y de la ingeniería
2.2 Profesionales de la salud
2.3 Profesionales de la enseñanza
2.4 Especialistas en organización de la administración pública y de empresas
2.5 Profesionales de tecnología de la información y las comunicaciones
2.6 Profesionales en derecho, en ciencias sociales y culturales
3 Técnicos y profesionales de nivel medio

3.1 Profesionales de las ciencias y la ingeniería de nivel medio
3.2 Profesionales de nivel medio de la salud
3.3 Profesionales de nivel medio en operaciones financieras y administrativas
3.4 Profesionales de nivel medio de servicios jurídicos, sociales, culturales y afines
3.5 Técnicos de la tecnología de la información y las comunicaciones
4 Personal de apoyo administrativo
4.1 Oficinistas
4.2 Empleados en trato directo con el público
4.3 Empleados contables y encargados del registro de materiales
4.4 Otro personal de apoyo administrativo
5 Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados
5.1 Trabajadores de los servicios personales
5.2 Vendedores
5.3 Trabajadores de los cuidados personales
5.4 Personal de los servicios de protección
6 Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros
6.1 Agricultores y trabajadores calificados de explotaciones agropecuarias con destino al mercado
6.2 Trabajadores forestales calificados, pescadores y cazadores
6.3 Trabajadores agropecuarios, pescadores, cazadores y recolectores de subsistencia
7 Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios
7.1 Oficiales y operarios de la construcción excluyendo electricistas

7.2 Oficiales y operarios de la metalurgia, la construcción mecánica y afines
7.3 Artesanos y operarios de las artes gráficas
7.4 Trabajadores especializados en electricidad y la electrotecnología
7.5 Operarios y oficiales de procesamiento de alimentos, de la confección, ebanistas, otros artesanos y afines
8 Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores
8.1 Operadores de instalaciones fijas y máquinas
8.2 Ensambladores
8.3 Conductores de vehículos y operadores de equipos pesados móviles
9 Ocupaciones elementales
9.1 Limpiadores y asistentes
9.2 Peones agropecuarios, pesqueros y forestales
9.3 Peones de la minería, la construcción, la industria manufacturera y el transporte
9.4 Ayudantes de preparación de alimentos
9.5 Vendedores ambulantes de servicios y afines
9.6 Recolectores de desechos y otras ocupaciones elementales
10 Ocupaciones militares
10.1 Oficiales de las fuerzas armadas
10.2 Suboficiales de las fuerzas armadas
10.3 Otros miembros de las fuerzas armadas

Tabla 1. Cuadro general de la CIUO-08 (OIT, 2007)

Es notorio que en esta pirámide de estratificación social, los llamados oficios se encuentran en la categoría 7 solo por encima de ensambladores o limpiadores, trabajos precarios, de escasa visibilidad, formación y expectativas. Esta posición en el escalafón de las ocupaciones muestra que el mencionado estigma de los oficios como un trabajo reducido a las clases populares o al mundo indígena se aplica incluso en la última actualización de la CIUO.

Cabe destacar que este mismo esfuerzo taxonómico, aplicado al caso mexicano, dio lugar en 2011 a la creación del Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO) para “alcanzar la estandarización de las clasificaciones, como instrumento fundamental para la producción y análisis estadístico, así como para asegurar un manejo uniforme y comparable de los datos producidos por distintas Unidades del Estado o por otras instituciones nacionales” (INEGI, 2011). Tal integración de información ocupacional permitió ordenar la estructura de empleos existente en 9 divisiones generales, articuladas en 53 grupos principales, 156 subgrupos, subgrupos 145 y 486 grupos unitarios que integran a un total de 5295 ocupaciones las cuales pueden ser debidamente certificadas.

1	Funcionarios, directores y jefes
2	Profesionistas y técnicos
3	Trabajadores auxiliares en actividades administrativas
4	Comerciantes, empleados en ventas y agentes de ventas
5	Trabajadores en servicios personales y vigilancia

6	Trabajadores en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza y pesca
7	Trabajadores artesanales
8	Operadores de maquinaria industrial, ensambladores, choferes y conductores de transporte
9	Trabajadores en actividades elementales y de apoyo

Tabla 2. Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (INEGI, 2007)

La definición y jerarquización del sector oficios en los perfiles ocupacionales que maneja la red CONOCER (Conocimiento/Competitividad/Crecimiento) cubre un amplio espectro de posiciones en el mercado del trabajo. La Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) define desde 1958 los grupos de profesiones que existen en el mercado laboral. Los gobiernos nacionales se encargan de adecuar esta jerarquía universal de profesiones al propio mercado interior. No hay, pues, diferencias sustanciales en los sistemas clasificatorios mundiales y los mexicanos.

El problema es que el sector oficios engloba no solo aquellos aspectos que la academia considera artesanales o no industriales -tal cual se vio en capítulos anteriores al definir la evolución histórica del concepto de artes y oficios- sino el nivel y especialización de la competencia. Nivel que se mide por la naturaleza del trabajo o la ponderación entre el trabajo realizado, el nivel de enseñanza formal y la cantidad de experiencia informal adquirida en la vida laboral. De tal forma que el sector oficios se ubica entre los niveles de competencia 1 y 2 en la escala de 4, es decir, “la realización de tareas físicas o manuales sencillas y rutinarias” que

“pueden necesitar fuerza y/o resistencia físicas y/o requieren del uso de herramientas manuales” y “el desempeño de tareas tales como el manejo de maquinarias y equipos electrónicos, la conducción de vehículos, así como la manipulación, ordenamiento y almacenamiento de información” (INEGI, 2011, pág. 13).

Ocupaciones que no requieren más que un grado de educación secundaria, preparatoria o secundaria técnica. Todo lo que no se base en formación universitaria puede caber en este peculiar grupo donde se clasifican peluqueros, payasos, operadores telefónicos, curanderos y orfebres aunque en forma contradictoria también aparecen profesores de universidad que como es sabido no pueden ejercer sin título y cédula profesional. Vacíos, lagunas e imprecisiones que a la hora de definir cuales oficios son certificados se intentarán aclarar.

En la compleja y extensa clasificación de oficios caben también los *trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados* que representan el principal aporte en este sector por la hegemónica presencia de la informalidad en la economía mexicana, la cual se definen bajo este paraguas conceptual:

Este gran grupo comprende las ocupaciones cuyas tareas principales requieren para su desempeño los conocimientos y la experiencia necesarios para la prestación de servicios personales y servicios de protección y de seguridad o la venta de mercancías en un comercio o en mercados. Dichas tareas consisten en servicios relacionados con los viajes, los trabajos domésticos, la restauración, los cuidados personales, la protección de

personas y bienes, el mantenimiento del orden Público o la venta de mercancías en un comercio o en los mercados”. (Organización Internacional del Trabajo, 1988)

Tal y como señala la OIT:

“la mayoría de las ocupaciones de este gran grupo requieren competencias de segundo grado, tal como las define la CIUO. Este gran grupo se subdivide en dos subgrupos principales, nueve subgrupos y 23 grupos primarios, los cuales reflejan las diferencias entre las tareas que obedecen a la disparidad de los terrenos de especialización” (Presentación CIUO Marco Conceptual, 1988).

Los mismos requisitos aplican con los trabajadores artesanales, divididos en estos subgrupos:

1.1 Trabajadores en la extracción y la edificación de construcciones
1.2 Artesanos y trabajadores en el tratamiento y elaboración de productos de metal
1.3 Artesanos y trabajadores en la elaboración de productos de madera, papel, textiles y de cuero y piel
1.4 Artesanos y trabajadores en la elaboración de productos de hule, caucho, plásticos y de sustancias químicas
1.5 Trabajadores en la elaboración y procesamiento de alimentos, bebidas y productos de tabaco

1.6 Artesanos y trabajadores en la elaboración de productos de cerámica, vidrio, azulejo y similares
1.7 Otros trabajadores artesanales, no clasificados anteriormente

Tabla 3. Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (INEGI, 2011)

Este apartado viene a colación porque se refiere a los oficios tal y como se han descrito en capítulos anteriores, es decir, en su sentido más tradicional desligado de los servicios y la industria como motores del capitalismo maduro. Y es de esta forma son descritos ya que durante la elaboración y fabricación de bienes de consumo intermedio o final mantienen bajo su control el proceso y ritmo del trabajo. Generalmente estos trabajadores conocen y ejecutan todas las etapas del proceso de producción artesanal; desde la planeación y preparación de las materias primas hasta su acabado final, a través de métodos denominados como tradicionales. (INEGI, 2011, pág. 205).

Este ordenamiento matricial deja ciertas dudas sobre lo que hoy en día podríamos denominar oficios más allá de lo que se entiende como el mundo de los artesanos. Cuando un recolector de basura y un académico entran en el mismo cajón de sastre de los oficios es tiempo de reflexionar si fueron los suficientemente correctos los trabajos conjuntos del Comité Técnico Especializado de Estadísticas del Trabajo y Previsión Social (vinculado al INEGI), la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo

Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y la Secretaría de Economía (SE).

En todo caso, algo está claro en este repaso por el sistema clasificatorio que sirve como base estadística para la certificación de competencias laborales: “Este concepto se inserta en el mundo laboral, a principios de los años 80, a raíz de una nueva corriente de pensamiento social contemporáneo que pone énfasis en la vinculación entre el sistema educativo y el productivo para lograr la afinidad entre la capacitación de la mano de obra y las necesidades de las empresas” (INEGI, 2011, pág. 12).

Más allá del marco teórico e instrumental que permite acotar el objetivo de nuestra investigación, o el poco diáfano sistema de los oficios en el mercado laboral, la certificación de competencias laborales es parte de un cambio sistémico que será estudiado en la segunda parte de esta tesis.

1.4 Estadísticas de oficios que se certifican de mayor a menor

La clasificación de ocupaciones es, ante todo, un “sistema para la organización y agregación de datos relativos a la ocupación que garantiza una coherencia entre la recogida, tabulación y análisis de los datos,

constituyéndose en un instrumento de armonización e infraestructura estadística” (Instituto Nacional de Estadística, 1994). En el caso mexicano, CONOCER se encargó en 2011 de elaborar un estudio para “determinar las competencias requeridas para las distintas ocupaciones en México” cuya base estadística fue, sin duda, amplia pues se entrevistaron a 18 mil empresarios y trabajadores. La misión no podía ser más clara. Se trataba de estandarizar las competencias necesarias para cada sector ocupacional y saber, en función de los datos duros: “la pertinencia de la oferta educativa a los requerimientos de la demanda laboral” (CONOCER, 2012, pág. 6).

El estudio sirvió para reforzar, estructurar y delimitar el marco mexicano de clasificación ocupacional definido en la Clasificación Única de Ocupaciones (CUO) que pasó a denominarse durante el sexenio del presidente Calderón (2006-2012) como Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SNCO). Tal y como se indicó en párrafos anteriores, esta jerarquización ordena y describe todas las ocupaciones legales que se realizan en territorio mexicano.

En la propia descripción del CONOCER se aclara la estructura que preside y encuadra los criterios de clasificación:

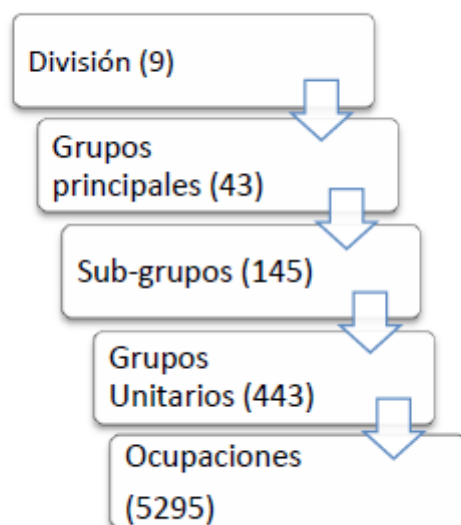


Ilustración 1. Estructura básica Sector Oficinos (CONOCER, 2012)

Esta misma estructura se desagrega por ocupaciones:

Divisiones	Grupos Principales	Sub Grupos	Grupos Unitarios
1. Funcionarios y directivos	7	15	54
2. Profesionistas y Técnicos	8	37	144
3. Auxiliares	2	9	19
4. Comerciantes y Ventas	3	6	15
5. Servicios Personales	4	12	29
6. Agricultura, Ganadería, Forestal	3	9	30
7. Artesanales	6	19	52
8. Operadores	3	17	46
9. Elementales	7	21	54
	43	145	443

Tabla 4. División por grupos sector Oficinos (CONOCER, 2012)

Cada perfil ocupacional se define por un código número, un título o nombre que define su categoría y una descripción del oficio. El título identifica con toda claridad la ocupación mientras que la descripción resume las funciones, las inclusiones y especializaciones de los oficios dentro de cada grupo principal. Cabe resaltar que esta medición masiva sirvió para promediar “las opiniones, actitudes y valores de los 443 perfiles ocupacionales, mediante 17,490 entrevistas cara a cara en el lugar de trabajo”, herramienta estadística que fue aplicado en toda la República Mexicana pues la nación se dividió “en 5 regiones definidas por estratos socioeconómicos” dentro de las cuales se levantaron un total de 3,498 cuestionarios” (CONOCER, 2012, pág. 8).

Hechas las pertinentes acotaciones sobre la delimitación del llamado Sector Oficios dentro del Sistema Nacional de Competencias, se resumirán en las siguientes páginas las características básicas de cada perfil ocupacional y las competencias exigibles en su cumplimiento.

- **Auxiliares en servicios jurídicos / Grupo unitario 2532**

Competencias básicas identificadas: se trata, en esencia, de “escribir documentos y demandas de orden jurídico, recopilar información y armar experimentos de casos en la aplicación de juicios, asesorar a clientes en asuntos penales, civiles y mercantiles, resguardar de información confidencial, analizar

datos de investigación” (CONOCER, 2012, pág. 9). La *responsabilidad* es el valor más importante en el rubro de actitudes.

- **Animadores y organizadores de eventos / Grupo unitario 2552**

Competencias básicas identificadas: siendo un sector específico pero complejo al mismo tiempo, se requiere desde un “manejo de conocimientos en atención al cliente, con gran capacidad en atención y relaciones públicas” (CONOCER, 2012, pág. 10) a la certera combinación de iniciativa y creatividad como competencias sociales esenciales para este oficio.

- **Payasos, mimos y circeros / Grupo unitario 2553**

Competencias básicas identificadas: en este rubro predomina “el manejo de conocimientos en expresión artística o entretenimiento”, razón por la cual sus hacedores desarrollan “rutinas circenses a presentar al público” para los cuales necesitan capacidad creativa, comunicación verbal y “agudeza motriz” (CONOCER, 2012, pág. 12), competencia en destreza que es básico para unos oficios enquistados en el alma de México.

- **Mecánicos en mantenimiento y reparación de instrumentos de precisión musicales / Grupo unitario 2636**

Competencias básicas identificadas: en este oficio se trata de “diagnosticar las condiciones de operación de instrumentos de precisión y aparatos musicales” y

por tanto se requieren “habilidades para la afinación y calibración de instrumentos” (CONOCER, 2012, pág. 13) así como valores vinculados al orden y la responsabilidad.

- **Trabajadores en reparación de equipos electromecánicos / Grupo unitario 2646**

Competencias básicas identificadas: en este caso se trata de un oficio centrado en mecánica y/o electricidad. Por ello, el perfil ocupacional y el tipo de competencias se centra sobre especialistas en “reparación de motores eléctricos, equipos y maquinaria automotriz” (CONOCER, 2012, pág. 14) con un buen manejo de relaciones públicas y herramientas manuales.

- **Curanderos, hierberos y hueseros / Grupo unitario 2826**

Competencias básicas identificadas: en este curioso pero real nicho de oportunidades, se especifica que este oficio, extendió en toda la República mexicana, requiere un tipo de competencias vinculadas a “conocimientos en medicina o ciencias de la salud” (CONOCER, 2012, pág. 15) aunque su dudoso estatus científico requiere de sus practicantes un completo dominio de la comunicación verbal, arma de sugestión principal entre curanderos. También se considera necesario un aprendizaje constante en conocimientos de plantas y remedios naturales.

- **Fumigadores y controladores de plagas / Grupo unitario 2827**

Competencias básicas identificadas: en este grupo unitario, se requieren conocimientos específicos sobre medio ambiente, química o biología pues se manejan sustancias y materiales altamente peligrosos. Por eso un valor primario es la responsabilidad y una destreza imprescindible es la agudeza visual. Elaborar planes de control de plagas cuenta como competencia técnica necesaria.

- **Taquígrafos, mecanógrafos y similares / Grupo unitario 3112**

Competencias básicas identificadas: aunque las competencias asignadas a este grupo parezcan remontarse a tiempos no cibernéticos, se determinó que este oficio requiere manejar “sistemas de escritura por signos y operación de equipo destinado a la transcripción de documentos” (CONOCER, 2012, pág. 18). En el ámbito de las competencias transversales, necesarias para multitud de oficios, se estableció la limpieza como elemento clave.

- **Trabajadores en archivo y correspondencia / Grupo unitario 3131**

Competencias básicas identificadas: Tanto la “revisión, recepción, registro y clasificación de correspondencia” (CONOCER, 2012, pág. 19) como la elaboración de directorios o el resguardo de información caben dentro de esta categoría ocupacional cuyas competencias requieren una buena organización del trabajo

amén del conocimiento en profundidad de los diversos paquetes computacionales centrados en archivo de documentos.

- **Trabajadores que brindan información por teléfono (centro de llamadas) y anunciadores / Grupo unitario 3212**

Competencias básicas identificadas: si un sector representa los claroscuros de la globalización este es sin duda, el de los llamados *call centers*. Para trabajar en ellos, se requieren competencias en “manejar equipo de oficina, recibir, registrar, informar, orientar y canalizar a las personas, clientes o pacientes mediante comunicaciones telefónicas locales y de larga distancia” (CONOCER, 2012, pág. 20). En el terreno de las habilidades, este sistema de clasificación menciona la orientación al servicio y los protocolos de telemarketing como puntos a favor de todos aquellos que busquen empleo en este sector.

- **Telefonistas y telegrafistas / Grupo unitario 3213**

Competencias básicas identificadas: el oficio de telegrafista entra en la categoría de los trabajos obsoletos que terminaron cerca de desaparecer aunque telegramas y giros postales siguen existiendo. Esta es la razón que explica porque en su clasificación oficial solo se refiere al oficio de telefonista que sirve para “controlar llamadas de un conmutador y enlazar a los usuarios que solicitan comunicarse, brinda asesoría e información y elabora reportes de llamadas”. Solo se mencionan aspectos vinculados al segundo rubro cuando el texto se refiere a

“operar equipos de envío y recepción de mensajes (sic) telegráficos” (CONOCER, 2012, pág. 22). Cabe destacar una competencia de innovación que no se exige en otras tareas: saber inglés.

- **Artesanos de productos de bejuco, vara, palma, carrizo y mimbre, excepto madera / Grupo unitario 3231**

Competencias básicas identificadas: pocas dudas hay en la atribución precisa de este oficio pues lo que importa es “el manejo de destrezas en diseñar y elaborar artículos a base de bejuco, palma, mimbre o carrizo (armado, corte, habilitado, armado y dar acabado)” (CONOCER, 2012, pág. 24) En el apartado de competencias de innovación y sustentabilidad es importante resaltar las aportaciones que el discurso ecológico ha generado en la percepción de lo artesanal. Ahora el perfil ocupacional valora la sustentabilidad y el respeto al medio ambiente.

- **Encuestadores / Grupo unitario 3232**

Competencias básicas identificadas: se trata de un oficio bien delimitado que ha tomado un gran auge en el México democrático. Señala este reporte de 2011 que se busca en este perfil tanto la atención al cliente como el manejo de información confidencial aunque las actitudes y valores deben centrarse en la amabilidad, única vía de penetrar casas y conciencias ajenas. También se afirma

que entre las nuevas competencias necesarias no puede olvidarse el uso de GPS o el conocimiento de técnicas para la encuesta efectiva.

- **Demostradores y promotores / Grupo unitario 4231**

Competencias básicas identificadas: un trabajo que fluctúa entre las relaciones públicas y la atención detallada al cliente y en el cual se requieren, ante todo, competencias sociales altamente desarrolladas como son la sociabilidad y la empatía. Debe resaltarse la poca corrección de estilo en este y otros párrafos del reporte oficial sobre el sector oficios, pues se observa otra falta como “atención personalidad (sic) a clientes y usuarios”.

- **Edecanes/ Grupo unitario 4232**

Competencias básicas identificadas: rubro en constante expansión dentro del capitalismo de consumo, este oficio se orienta al servicio, en un cariz similar al de los promotores. Comparten, por ello, unas mismas competencias sociales que no necesitan de educación formal pues la sociabilidad y la empatía se destacan por ser características de la personalidad individual y aunque pueden aprenderse, acorde a reglas formales, tales factores evaden los conocimientos que puedan recibirse en la enseñanza formal.

- **Trabajadores en el alquiler inmobiliario (casas, terrenos, etcétera) / Grupo unitario 4311**

Competencias básicas identificadas: las competencias de este grupo se delimitan en un rango de actividades que pasa por “promover, asesorar, orientar” e “informar al cliente sobre las características, beneficios y costos del inmueble por arrendar” (CONOCER, 2012, pág. 29), es decir, actuar como agente de la propiedad inmobiliaria por cuenta propia o dentro de una organización. La asertiva comunicación verbal o la capacidad de seducción es clave en este oficio cuya clasificación de competencias llega, incluso, al cobro de la renta a los inquilinos.

- **Trabajadores en el alquiler de bienes muebles (loza, películas, videojuegos, entre otros) / Grupo unitario 4312**

Competencias básicas identificadas: entre las tareas esenciales pueden destacarse la entrega y retirada de artículos alquilados, la renta de todo tipo de objetos (desde mesas a películas) así como la inspección y/o limpieza de productos entregados por los clientes una vez concluido el periodo de renta. Los valores y hábitos que exige este oficio se relacionan con conocimientos básicos de administración de empresa pero también con el impulso dedicado a la publicidad de su establecimiento.

- **Fonderos / Grupo unitario 5112**

Competencias básicas identificadas: uno de los oficios más conocidos de México. Comidas corridas abren y cierran cada año en nuestro país pero para el Sistema Nacional de Competencias las competencias relevantes de este oficio radican en “la preparación de alimentos y bebidas, la planificación del menú y la coordinación del personal de apoyo” que redundan en “el manejo higiénico de los alimentos y la capacitación constante en nuevas técnicas de preparación de alimentos” (CONOCER, 2012, pág. 31).

- **Cocineros domésticos / Grupo unitario 5113**

Competencias básicas identificadas: las mismas que para el oficio de fondista aunque se deduce que este perfil ocupacional se refiere a casas de comida corrida no regularizadas y puestos callejeros.

- **Meseros / Grupo unitario 5116**

Competencias básicas identificadas: el servicio de bebidas y alimentos a los comensales en establecimientos dedicados a la restauración y el ocio es el primer tipo de competencia que define este oficio. Dentro de las competencias sociales buscadas para este perfil se destacan la amabilidad y la capacidad de llevar las cuentas. Como inevitable exigencia de la globalización, el inglés se está convirtiendo en obligada competencia de innovación.

- **Profesores universitarios y de enseñanza superior / Grupo unitario 5211**

Competencias básicas identificadas: caso paradigmático de una supuesta profesión (requiere de título y cédula profesional emitida por la SEP) que se convierte en oficio en función de la baja remuneración que obtienen una mayoría de estos trabajadores. Es solo una hipótesis pero las competencias perfiladas son impartir clase, examinar a los alumnos e investigar, o todos los rangos de actividad de un profesor en este sector de la enseñanza incluyendo habilidades como “el manejo de métodos de enseñanza, la organización del trabajo, comprensión verbal y escrita, de comunicación verbal, manejo de equipo de cómputo, y del manejo de métodos de investigación” (CONOCER, 2012, pág. 35). El mal uso de las preposiciones en el párrafo mencionado denota, por cierto, la mala gramática de este reporte oficial.

- **Maquillistas, manicuristas - pedicuristas y tatuadores / Grupo unitario 5212**

Competencias básicas identificadas: incluye el arreglo y cuidado del cabello pero también el trabajo sobre el cuerpo mediante tatuajes en la piel o trabajos de embellecimiento de las uñas. Se buscan, pues, competencias de higiene y seguridad por un lado y de creatividad y observación por el otro. En un esquema de innovación que obliga a la actualización de conocimientos: depilación, pirsing o tratamiento de piel, entre otros.

- **Bañeros y masajistas / Grupo unitario 5213**

Competencias básicas identificadas: en resumen, “proporcionar los insumos a los clientes así como la aplicación de masajes simples” (CONOCER, 2012, pág. 38). No se requieren muchas más habilidades en el negocio de los baños y las casas de masajes aunque estas últimas se convierten, muchas veces, en tapaderas para otro tipo de negocios relacionados con la explotación sexual. Primeros auxilios y nuevas técnicas de masaje son competencias de innovación requeridas en este oficio.

- **Azafatas y sobrecargos / Grupo unitario 5231**

Competencias básicas identificadas: antes de la desregulación, era uno de los trabajos mejor pagados en el sector oficios, hoy tiene una aureola *low cost* que le quito mucho de su encanto. En todo caso, se requiere de ellos capacidad para “brindar información y apoyo a los usuarios y asegurar el cumplimiento de estándares de seguridad y calidad en el servicio” (CONOCER, 2012, pág. 39). Entre las competencias técnicas requeridas, una parece de cajón: servir refrigerios y alimentos a los pasajeros.

- **Jardineros en establecimientos / Grupo unitario 5241**

Competencias básicas identificadas: todos aspectos del cuidado y mantenimiento de la flora de jardines públicos y privados incluyendo, para ello, la

atención el cliente y la preservación de la salud física, es decir, las condiciones necesarias para realizar un trabajo que significa un desgaste seguro para sus practicantes. Razón por la cual las competencias transversales que se incluyen en este perfil ocupacional tienen que ver con el uso de todo tipo de herramientas, manuales, eléctricas e hidráulicas.

- **Jardineros en casa habitación / Grupo unitario 5242**

Competencias básicas identificadas: la sutil diferencia entre jardinero en establecimientos y jardinero en casa habitación radica en el hecho que este último vende su fuerza de trabajo en el mercado de las familias que poseen jardines en vivienda unifamiliares con espacios para la flora. Excepto por “sembrar y trasplantar ejemplares botánicos”, las competencias de un jardinero en casa habitación son las mismas que requiere un jardinero en establecimientos. Dicho en español simple, una forma de rizar demasiado el rizo.

- **Astrólogos, adivinadores y afines / Grupo unitario 5251**

Competencias básicas identificadas: sorprende la amplitud de miras en la clasificación de oficios, literalmente nada se deja fuera. Y eso incluye a los profesionales de la adivinación cuyo perfil incluye “encontrar algún tipo de influencia de los astros y otros fenómenos en la vida cotidiana de los clientes, el “conocimiento de teoría y práctica de distintos oráculos (sic)” e “interpretar

acontecimientos, sueños o cualquier otra situación de los clientes. Además del manejo de sus horóscopos. No queda demasiado claro porque se requiere el conocimiento de ciencias físicas matemáticas en las denominadas competencias de sustentabilidad.

- **Trabajadores en servicios funerarios / Grupo unitario 5253**

Competencias básicas identificadas: ante todo, fortaleza y vigor para acarrear ataúdes y orientación al servicio, atención al cliente y cierto conocimiento de las relaciones humanas que permitan una buena comunicación verbal. El luto, el velorio y todos los sentimientos vinculados al acto mortuario requieren de relaciones públicas y herramientas prácticas (trámites ante el registro civil o maquillaje de cadáveres). Un oficio complejo en sus competencias y habilidades.

- **Entrenadores de animales y ocupaciones relacionadas con el cuidado de mascotas / Grupo unitario 5254**

Competencias básicas identificadas: finalmente se trata de cuidar apropiadamente de mascotas y animales tanto para su entrenamiento para los servicios asociados al manejo de animales, desde el punto de vista estético, higiénico, médico, de pensión o meramente recreativo. En este perfil va incluido el adiestramiento y corrección de la conducta de animales conflictivos o destinados a tareas de seguridad.

- **Supervisores de artesanos y trabajadores en el tratamiento y elaboración de productos de metal / Grupo unitario 7201**

Competencias básicas identificadas: Lo más destacable en este oficio es la “gran capacidad en la organización del trabajo” (CONOCER, 2012, pág. 47), es decir, la supervisión, programación y coordinación de las actividades de los artesanos encargados del manejo de herramientas manuales. Perfil que incluye la “capacitación a los empleados sobre prácticas laborales y seguridad laboral” (CONOCER, 2012, pág. 48).

- **Joyereros, orfebres, plateros y pulidores de metal / Grupo unitario 7223**

Competencias básicas identificadas: entre los requerimientos de este perfil ocupacional destacan “diseñar y elaborar todo tipo de alhajas, reparar todo tipo de joyería y relojes” (CONOCER, 2012, pág. 48) así como las lógicas habilidades en fundición de metales preciosos, cuidado de bienes muebles, atención al público y *last but not least* la creatividad como competencia social que permite destacar en tan competitivo oficio.

- **Supervisores de artesanos y trabajadores en la elaboración de productos de madera, papel, textiles y de cuero y piel / Grupo unitario 7301**

Competencias básicas identificadas: siguiendo el mismo esquema ocupacional de la supervisión de trabajadores, este perfil sugiere que los candidatos a puestos de esta índole deben supervisar, verificar y cotizar, amén de capacitar y asesorar a los empleados que se encuentren bajo su control y/o dirección. Responsabilidad y atención son competencias primarias necesarias para este tipo de puesto ya que el incremento de productividad generado será consecuencia natural de estas habilidades de supervisión.

- **Carpinteros, ebanistas y cepilladores en la elaboración de productos de madera / Grupo unitario 7311**

Competencias básicas identificadas: para este oficio en especial, el perfil ocupacional debe enfocarse a “diseñar, habilitar, armar y dar acabado a artículos de madera de acuerdo a las especificaciones establecidas en planos, croquis o bocetos; así como, (sic) aplicar las medidas de seguridad en cada proceso y procedimiento a realizar” (CONOCER, 2012, pág. 51). Son trabajos de calidad, acabado y experiencia que requieren de competencias transversales como el trabajo en equipo.

- **Artesanos y trabajadores en la elaboración de productos de papel y cartón / Grupo unitario 7321**

Competencias básicas identificadas: gama de oficios identificado con un sector cuasi industrial que se dedica, ante todo, al diseño, moldeo, corte, armado, ensamblado y comercialización de artículos hechos de cartón o papel. Entre el conjunto de valores, actitudes y hábitos requeridos para este trabajo se valoran la iniciativa, la perseverancia y la amabilidad que se juntan con estrategias de cooperación y un enfoque al trabajo en grupo.

- **Artesanos y confeccionadores de productos textiles / Grupo unitario 7342**

Competencias básicas identificadas: para este segmento específico, se busca un perfil ocupacional basado en destrezas como “seleccionar, lavar, operar cargar, descargar y teñir fibras textiles naturales en la producción de hilados y estambres”. Entre las habilidades requeridas destacan proponer nuevos diseños y solventar problemas concretos.

- **Bordadores y deshiladores / Grupo unitario 7447**

Competencias básicas identificadas: el bordado y calado de camisas y otras prendas incluye dos procesos consecutivos; deshilar la prenda de algodón y bordar luego otra forma sobre la misma prenda. Para ello se requieren algunas

competencias técnicas como el “bordado de objetos y tiras elaboradas a mano con hilo o ceda de hilaza” o el aprendizaje de “técnicas de bordado con máquinas especializadas” (CONOCER, 2012, pág. 56).

- **Zapateros artesanales / Grupo unitario 7353**

Competencias básicas identificadas: a diferencia de la industria del calzado que usa en gran parte procesos automatizados, esta rama de artesanos zapateros destaca por mantener competencias específicas en confección y reparación de calzado debido al uso intensivo de conocimientos heredados de generación en generación sobre aspectos torales de este negocio como el curtido, el diseño o las costuras necesarias para realizar zapatos destinados a una clientela de calidad o radicada en regiones remotas.

- **Supervisores de artesanos y trabajadores en la elaboración de hule, caucho, plástico y de sustancias químicas / Grupo unitario 7401**

Competencias básicas requeridas: en cargos de supervisión, tal y como se ha visto en ejemplos anteriores, se requiere un *know how* sobre los procesos incluidos en cada proceso de fabricación. Para este caso concreta, una buena competencia en compra-venta de materias primas es fundamental para surtir a las organizaciones vinculadas a este oficio porque de planear y controlar al detalle todo tipo de suministros. Igual que en casos anteriores, ningún perfil es funcional sin dotes de comunicación verbal y solución de problemas en tiempo real.

- **Supervisores de artesanos y trabajadores en la elaboración de productos de cerámica, vidrio, azulejo y similares / Grupo unitario 7601**

Competencias básicas requeridas: siguiendo el mismo patrón perfilado en otras tareas de supervisión, el rango de competencias es casi el mismo solo que en este caso se enfocan más hacia “la programación, coordinación, verificación, calculo, capacitación y definición en los procedimientos de la elaboración por métodos tradicionales de productos de cerámica, vidrio, azulejo y similares” (CONOCER, 2012, pág. 60)

- **Alfareros y trabajadores ceramistas / Grupo unitario 7611**

Competencias básicas requeridas: dentro de esta categoría se está ubicando a los artesanos que siguen anclados a un modelo económico preindustrial para lo cual sus competencias se perfilan como “destrezas para diseñar, preparar, elaborar, vaciar, comprimir, operar, y dar acabado a las piezas de arcilla y yeso que serán la base para los objetos de cerámica”. Por su limitado mercado y producción a mano, este tipo de artesanos se enfoca a ofrecer productos de mayor calidad cuyo proceso de fabricación requiere de varios pasos (operación de prensa y horno, por ejemplo) explícitamente señalados como competencias técnicas necesarias para este oficio.

Son cuarenta descripciones incluidas en Competencias de personas y perfiles ocupacionales Sector Oficios. Sirven para entender el sistema de clasificación que la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de

Normalización y Certificación de Competencias Laborales adoptaron para este tipo de trabajos. Todas ellas se alejan del rango de actividades gerenciales, industriales o profesionales de estatus superior en la pirámide económica y como bien explica el propio reporte tal sistema de clasificación depende de los Comités de Gestión por Competencias que se organizan para definir la agenda de capital humano para la competitividad en su sector, desarrollan estándares de competencias, determinan su vigencia así como la de los certificados y seleccionan a las instituciones responsables de capacitar, evaluar y certificar las competencias de las personas con base en dichos estándares de competencia (CONOCER, 2012, pág. 113)

Ochenta de estos comités están instalados en todos los sectores ocupacionales de México y en la segunda parte de esta tesis se ubicará su determinante papel dentro de la CONOCER. De momento y aplicando sus reglas de clasificación al Sector Oficios, objeto de esta investigación, es momento de concluir este capítulo con un rápido listado de otros oficios clasificados en el reporte de 2011.

Otros oficios incluidos en el listado de CONOCER

<ul style="list-style-type: none">• Trabajadores del vidrio y similares / Grupo unitario 7613
<ul style="list-style-type: none">• Trabajadores en la elaboración de productos de hueso, concha, coral y similares / Grupo unitario 7614
<ul style="list-style-type: none">• Moldeadores, torneros y troqueladores / Grupo unitario 7211
<ul style="list-style-type: none">• Hojalateros, chapeadores, latoneros, cobreros y pintores de metales / Grupo unitario 7213
<ul style="list-style-type: none">• Cerrajeros, afiladores y pulidores de herramientas / Grupo unitario 7222
<ul style="list-style-type: none">• Pintores y barnizadores de madera / Grupo unitario 7312
<ul style="list-style-type: none">• Impresores linotipistas, fotograbadores y encuadernadores / Grupo unitario 7322
<ul style="list-style-type: none">• Reveladores e impresores de fotografía / Grupo unitario 7323
<ul style="list-style-type: none">• Sastres y modistos, costureros y confeccionadores de prendas de vestir / Grupo unitario 7341
<ul style="list-style-type: none">• Tapiceros / Grupo unitario 7351
<ul style="list-style-type: none">• Peleteros, cortadores, curtidores y teñidores de cuero, piel y similares / Grupo unitario 7352
<ul style="list-style-type: none">• Trabajadores en la elaboración de productos de hule, caucho, plástico y vulcanización de neumáticos / Grupo unitario 7411
<ul style="list-style-type: none">• Trabajadores en la elaboración de productos de carne, pescado y sus derivados / Grupo unitario 7511
<ul style="list-style-type: none">• Trabajadores en la elaboración de pan, tortilla, repostería y otros

productos de cereales y harinas / Grupo unitario 7513
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores en la elaboración de productos de cemento, cal, yeso, azulejo, piedra y ladrilleros / Grupo unitario 7612
<ul style="list-style-type: none"> • Operadores de máquinas en la elaboración de vidrio y productos de vidrio y similares / Grupo unitario 8173
<ul style="list-style-type: none"> • Choferes en casas particulares / Grupo unitario 8343
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores de apoyo en la industria de la cerámica, vidrio y similares / Grupo unitario 9237
<ul style="list-style-type: none"> • Cargadores / Grupo unitario 9331
<ul style="list-style-type: none"> • Supervisores en limpieza, amas de llaves, mayordomos y en estacionamientos / Grupo unitario 9601
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores domésticos / Grupo unitario 9611
<ul style="list-style-type: none"> • Barrenderos y trabajadores de limpieza (excepto en hoteles y restaurantes) / Grupo unitario 9621
<ul style="list-style-type: none"> • Limpiadores de calzado / Grupo unitario 9624
<ul style="list-style-type: none"> • Lavadores de vehículos en establecimientos / Grupo unitario 9631
<ul style="list-style-type: none"> • Lavadores de vehículos en vía pública / Grupo unitario 9632
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidadores y acomodadores de autos en estacionamientos / Grupo unitario 9633
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidadores de autos por propina / Grupo unitario 9634
<ul style="list-style-type: none"> • Lavaderos en establecimientos / Grupo unitario 9641
<ul style="list-style-type: none"> • Planchadores y tintoreros en establecimientos / Grupo unitario 9642
<ul style="list-style-type: none"> • Lavanderas y planchadores domésticos / Grupo unitario 9643
<ul style="list-style-type: none"> • Ayudantes de jardinería / Grupo unitario 9651

<ul style="list-style-type: none"> • Recolectores de basura y materiales reciclables / Grupo unitario 9661
<ul style="list-style-type: none"> • Clasificador de deshechos / Grupo unitario 9662
<ul style="list-style-type: none"> • Recolectores de otros materiales / Grupo unitario 9663
<ul style="list-style-type: none"> • Carteros (a pie y en bicicleta) / Grupo unitario 9721
<ul style="list-style-type: none"> • Repartidores de mensajería (a pie o en bicicleta) y mandaderos / Grupo unitario 9722
<ul style="list-style-type: none"> • Repartidores de mercancía (a pie y en bicicleta) Grupo unitario 9723
<ul style="list-style-type: none"> • Elevadoristas y ascensoristas / Grupo unitario 9733
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores de apoyo a la realización de espectáculos, deportes y en parques de diversiones / Grupo unitario 9713

Tabla 5. Clasificación restante Oficios (CONOCER, 2012)

CAPITULO II. Competencias laborales.

2.1 Fundamentos de la Educación Basada en Competencias (EBC): el auge de las competencias laborales.

Antes de penetrar en la selva conceptual, es necesario remontarnos al origen de los marcos teóricos. El pensamiento crítico es una exigencia primaria para los universitarios. Y como tal nos obliga a formular ciertas cuestiones enmarcadas dentro del propósito, el supuesto y el concepto que define cada una de nuestras investigaciones. Por ello existe una pregunta que es tan inevitable como fatal en una tesis de estas características: ¿Cómo nació el paradigma de las competencias que hoy es hegemónico en todo el mundo? Pero incluso antes de esta pregunta es necesario pensar su lógico antecedente: ¿Qué entendemos por enfoque centrado en competencias?

La segunda cuestión parece simple pero no lo es tanto. Acorde a la polivalente definición de la RAE, competencia puede ser tanto la “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo” como la “situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio”. En otro sentido también puede referirse a: “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2001). Dentro de esta acepción se perfila la pista que dará lugar al uso masivo del término en nuestros días y ya en su forma plural. Así pues la competencia sería el desarrollo

de una capacidad para el logro de un objetivo o resultado en un contexto dado, esto se refiere a la capacidad de la persona para dominar tareas específicas que le permitan solucionar las problemáticas que le plantea la vida cotidiana dentro de su entorno laboral

La diferencia entre *competence* -en inglés, habilidad para desarrollar una tarea mediante entrenamiento- y *competency* –en inglés, talento o cualidad innata de una persona- no existe en español por lo cual en nuestra lengua se mezclan conceptos nacidos de la gerencia organizacional, el marketing y el dogma neoliberal: competir, ser competitivos o competencia, palabras asociadas a una carrera darwinista por el éxito donde solos los mejor preparados para el cambio, la innovación y el sacrificio llegan a la meta: altos beneficios para los patronos, altos sueldos para los trabajadores.

La Educación Basada en Competencias, o Competency-Based Education (CBE por sus siglas en inglés), también llamada enfoque por competencias, se ha convertido en paradigma para la supuesta o real solución de una variada gama de problemas sociales que afectan tanto a los proceso de formación-capacitación en el mercado de trabajo como a los procesos educativos en los sistemas de escolarización formal de todo el mundo, de tal forma que entre fines del siglo XX y principios del siglo XXI se volvió hegemónica “la idea de una educación estructurada en torno a un conjunto acordado de competencias que proporcione a los alumnos las experiencias necesarias para adquirirlas” (De la Orden Hoz, 2011, pág. 51).

Los orígenes técnicos del concepto, enfocados al *entrenamiento* de los trabajadores para una mejor inserción en el cambiante mercado laboral, terminaron derivando en un nuevo enfoque de la *educación* pero ambos términos, aunque no antagónicos, adolecían de una “insuficiente distinción” (De la Orden Hoz, 2011, pág. 51).

Pese a los avances del enfoque en competencias tras la adaptación curricular de escuelas y universidades y el auge de los cursos de capacitación profesional a medias entre el Estado y el sector privado, esta idea-motriz de *una educación basada en competencias profesionales* no dispuso de un consenso absoluto en el ámbito pedagógico, sociológico e incluso filosófico donde el extenso y complejo tema sigue en abierta discusión. Este cambio paradigmático ha transformado los sistemas organizacionales de todo el mundo pero aún estamos lejos de probar que este nuevo enfoque sea la panacea global. Hay voces críticas que sugieren todo lo contrario:

Eliminado o reducido al mínimo el pensamiento creativo en las ciencias y humanidades, gracias a las competencias, se refuerza el camino que lleva a que los latinoamericanos se asuman como países maquiladores, simplemente ensambladores de productos y servicios desarrollados en otra parte y a lo más productores primario Y convierte nuestros egresados en agentes de la inversión y tecnología externa, no en los constructores del conocimiento necesario y las profesiones para las naciones latinoamericanas del siglo veintiuno. (Aboites, 2010, pág. 40)

Las dudas, las contradicciones y los cuestionamientos existen pero no es función de esta tesis la crítica a los orígenes y evolución de la Educación Basada en Competencias sino más bien su descripción y encuadramiento en la realidad contextual que dio nacimiento a CONOCER. Para ello es necesario entender la relación entre educación y trabajo, o los vínculos entre sociedad y mercado laboral, pues fueron estos los que dieron lugar al extenso corpus teórico de las competencias que no siendo, repito, el objeto principal de esta tesis debe ser analizado.

La razón es simple: la certificación en competencias laborales que luego pasaría a ser parte integral de la reforma educativa a escala global nace como herramienta de *pedagogía empresarial*, es decir, “aquella rama de la Pedagogía que se ocupa de formar personas en el ámbito de la empresa y promueve educar las capacidades humanas, integrando la orientación técnica y ética” (Meza Mejía, 2005, pág. 78)

Esta concepción instrumental y práctica de la educación remite a las fuentes originales del trabajo organizado o las artes, cuya forma más longeva, las corporaciones artesanales, tratamos en capítulos anteriores. Y se entiende que sea así porque el origen de la capacitación para el trabajo en forma sistematizada se halla en el sistema formal de las artes y oficios, en gremios y cofradías y en los talleres artesanales⁶ que, durante varios siglos, antes y después de la Edad Media, orientan el desarrollo de los productos basados en la habilidad y el conocimiento de quien los hace, aunque su primera intención no sea la de formar

al artesano, sino la del control socioprofesional, a través de la monopolización de la artesanía o la técnica para elaborarla. (Meza Mejía, 2005, pág. 78)

La extinción del modelo artesanal, sustituido por la administración científica del ingeniero Frederick Winslow Taylor, aplicado en las fábricas del siglo XX, convirtió el proceso educativo del artesanado, basado en el desarrollo máximo de las cualidades del aprendiz, en especialización, la cual se conseguía con el *training*, es decir, entrenamiento para el desarrollo de funciones específicas en la cadena de montaje o las cualidades necesarias para la administración empresarial. Este paradigma quedó asentado y codificado a principios del siglo XX bajo la denominación de disciplina industrial, herramienta organizacional basada en el aprendizaje de procesos simples, efectuados con la máxima rapidez por los operarios de la línea de montaje.

La automatización de tareas vía robots, la nueva era de la información así como los cambios en el paradigma industrial desde la década de 1970 trajeron ya en el siglo XXI cambios notables en la forma de entender el aprendizaje/educación en el sector empresarial. Se ahondará en este aspecto un poco más adelante pero el parteaguas fue la convicción que la ventaja competitiva en tiempos de acelerada globalización iba a ser la capacidad de aprender más rápido que los competidores (Meza Mejía, 2005).

El cambio organizacional que tuvo lugar entre las décadas de 1970 y 1990 se centró en la búsqueda de un modelo empresarial capaz de sustituir el viejo sistema de producción y administración que dio en llamarse taylorista-fordista.

Esta revolución en las estructuras del capitalismo tuvo grandes implicaciones sobre el mercado laboral:

El horizonte inmediato de calificaciones de la fuerza de trabajo perfilado por muchos países plantea que, para afrontar los retos del nuevo siglo, cada trabajador deberá estar dotado de las habilidades básicas y de un dominio técnico productivo, así como de actitudes clave que le permitan adaptarse fácilmente a nuevas condiciones tecnológicas de trabajo. (OEI, 1998, pág. 15)

¿Cuál sería, el parteaguas de la Educación Basada en Competencias (EBC)? Viendo cual era el modelo de formación profesional predominante en la cúspide del capitalismo industrial, es decir, en la década de 1960 se podrán percibir las grandes diferencias que llegaron para quedarse. Hasta inicios de los ochentas se pedían esencialmente capacidades para realizar actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. Primaba la noción de tarea, sobre la de función integrada en el sistema de empresa. Era más importante la prescripción e instrucción que la promoción de corresponsabilidad e iniciativa dentro del sistema. Se compartía una visión de la organización de la tarea segmentada y aditiva y raramente se requerían dinámicas de interdependencia de acción entre funciones, para preservar y mejorar el sistema-empresa. (Martínez & Echeverría, 2009, pág. 128)

En el nuevo mundo de la globalización y el neoliberalismo, ya no se trata solamente que los trabajadores reciban una buena educación formal hasta

secundaria y preparatoria para “el buen desempeño de las habilidades básicas de lectoescritura y matemática aplicada” (Gallart, 1997, pág. 161). Para enfrentar un mundo de competencia desregulada entre empresas y naciones se requería “la capacidad de aprendizaje y de recalificación a través de una formación permanente, en respuesta a los cambios en el mercado de trabajo, la creación y destrucción de nichos ocupacionales, y la innovación tecnológica” (Gallart, 1997, pág. 161).

Para que esta formación ocupacional recurrente tuviera efectos duraderos sobre el mercado laboral se elevaron a la categoría de absoluto las llamadas competencias laborales, o “el conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica”. Procesos que no son fruto “de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de “un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas” (Gallart, 1997, págs. 161-162).

Esta combinatoria de conocimientos tecnológicos personales y experiencia adquirida en el mercado laboral requería, pues, la invención de un sistema de reconocimiento y certificación de estas mismas competencias laborales:

La definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen entonces acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se adquieren en trayectorias que implican un *mix* de

educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal (Gallart, 1997, pág. 162).

Este replanteamiento del capital humano o la fuerza de trabajo tuvieron cierta influencia de la psicología laboral y otras disciplinas anexas que favorecían el modelo del aprendizaje organizacional, en donde el «aprender a aprender» se presenta como un sistema de aprendizaje continuo dentro de la empresa, identificamos la teoría cognoscitivista y la tendencia educativa a aumentar las habilidades del pensamiento, como son el enseñar a analizar, a sintetizar, a tomar decisiones y muchas otras habilidades de pensamiento más. La capacitación para el trabajo busca en esta fórmula vencer la obsolescencia técnica a la que se enfrentan las organizaciones empresariales en un mundo globalizado (Meza Mejía, 2005, pág. 87).

Esas premisas establecieron los fundamentos de la llamada Educación Basada en Competencias (EBC) que varias escuelas y disciplinas tomaron como referente para aminorar tanto la fractura entre el mundo del trabajo y el universo de la educación formal como para articular la nueva estructura de un mercado laboral acorde a las necesidades de las corporaciones multinacionales. Un delicado y complejo proceso que debe ser explicado en todas sus fases y evoluciones.

2.1.1. Del capital humano a la productividad marginal: competencias y neoliberalismo

Sin duda, la teoría del capital humano desarrollada por los economistas estadounidenses Theodore W. Schultz y Gary S. Becker en la década de 1950 se puede considerar el precedente de la EBC. La idea del capital humano como “capacidades adquiridas por los trabajadores a lo largo de su proceso de formación” (Odriozola Guitart, 2008, pág. 241), fue el sedimento o la base para entender la revolución conceptual que llegaría años después pues sus argumentos daban cobertura intelectual a la idea que cada trabajador aporta un conjunto de habilidades, competencias, calificaciones y atributos al mercado laboral que bien encaminadas generarán beneficios a las empresas siempre que estas puedan balancear las capacidades innatas de sus empleados, su educación formal y la formación que reciben en su experiencia laboral (Becker, 1983).

El fundamento ideológico de este concepto del capital humano también estaba claro. Sobre el papel, los empleados dejaban de ser la parte débil de la maquinaria empresarial para convertirse en socios y colaboradores del proceso de producción: más formación = más conocimientos = más productividad = más ingresos.

Círculo virtuoso que determinó gran parte de las políticas públicas en todo el mundo pues los organismos internacionales apoyaron la idea que la educación superior era la válvula y el canal para el desarrollo económico de las sociedades. La creación y expansión de las universidades públicas entre los cincuenta y los

setentas –la UNAM como caso prototípico- fue la demostración práctica que el cultivo del capital humano se había convertido en doctrina oficial del desarrollismo.

Así nació la teoría de la funcionalidad técnica de la educación cuyo sustento es la idea que: “en la sociedad industrial los requisitos de capacitación del empleo aumentan de manera constante debido al cambio tecnológico” (Beltrán Nava, 2011, pág. 17). Por ello, es necesario un entrenamiento en capacidades específicas y generales que se consigue en la educación formal.

Aunque esta teoría se ha impuesto en casi todos los niveles de gestión política, hay escuelas teóricas que cuestionan el factor personal involucrado en sus presupuestos considerando que la estratificación del mercado de trabajo (teoría del mercado dual) y su complejidad (teoría de los mercados segmentados) inhiben la posibilidad que el capital humano como proceso de cambio personal tenga influencia alguna en los sistemas organizacionales del capitalismo avanzado. Críticas surgidas desde la economía neoclásica aunque la escuela marxista también negó toda validez al capital humano pues el trabajo es considerado un factor de producción sin realizarse distinción alguna entre las categorías “trabajo” y “fuerza de trabajo”, por lo que el excedente se presenta como un resultado de las capacidades de los individuos y no de las relaciones de explotación capitalistas” (Odriozola Guitart, 2008, pág. 259).

En la misma línea crítica surgieron en los últimos años plataformas de análisis que concluyeron en la llamada teoría de la construcción social del

mercado de trabajo. Entre la abrumadora presencia de la teoría neoclásica que define el libre encuentro-acuerdo entre ofertantes y demandantes para fijar las condiciones del empleo y el salario (donde prima la supuesta racionalidad de los agentes en pos de una competencia perfecta) y las aportaciones de la teoría sociodemográfica, capaz de concebir el trabajo como una larga red de encadenamientos productivos que atraviesa la familia, el Estado y los sistemas de producción, se posicionó estos últimos años la escuela de la *construcción social del mercado de trabajo*.

Sin refutar los apriorismos del dogma neoclásico, esta corriente presume que la racionalidad de los actores sociales no genera un equilibrio perfecto sino un conflicto permanente donde las restricciones estructurales (edad, escolaridad, familia, género, etnia o red social de pertenencia) determinan las estrategias de empleo. Entre actores y grupos, se mezclan factores subjetivos con entorno social, económico y cultural, variables que condicionan el encuentro real entre el mercado de la oferta y de la demanda, dado lugar a la mencionada construcción social del mercado del trabajo (De la Garza E. , 2001).

Este pequeño excursus sobre las teorías fundamentales sobre el tema se antoja casi innecesario. Predomina la narrativa del capital humano que sigue a pies juntillas el marco neoclásico y su mayor constructo, es decir, la teoría de la productividad marginal que explica la querencia empresarial por el empleo flexible, precario y sin restricciones. En rápido esbozo, la idea es simple:

Por el lado de la oferta de empleo se supone que opera la ley de rendimientos decrecientes, es decir, después de cierto punto, agregar una unidad más de trabajo al proceso productivo se traducirá en una cantidad decreciente del producto. Al emplearse un exceso de trabajadores los salarios sobrepasarán al producto marginal (incremento en el producto con respecto del incremento en el trabajo). En el equilibrio el producto marginal igualará al salario, aunque también los salarios de equilibrio varían en sentido inverso con la oferta de trabajadores. Si aumentan los salarios y todo los demás factores permanecen constantes se reducirán las ganancias del capital, esto provocará emigración de dicho capital hacia ramas que ofrezcan una mayor utilidad, lo que ocasionará en la rama original una caída de la producción, provocando con ello la disminución en la demanda de obreros y, finalmente, la caída de salarios, otra vez, hasta que se logre el equilibrio. (De la Garza E. , 2003, págs. 2-3)

Ergo, todo intento de restricción de las condiciones impuestas por el ofertante y por ende de sus ganancias vía contratos colectivos, legislación laboral, aumentos del salario mínimo y restricciones a la flexibilidad de contratación es un atentado a las leyes naturales de la economía. La productividad marginal es uno de los pilares de la doctrina neoclásica, hoy llamada neoliberal, que se aplica con singular ortodoxia en México. El esbozo de su aplicación al mercado de trabajo sirve de referencia para adentrarnos en una de sus desarrollos posteriores, es decir, la formación en competencias.

En todo caso, la teoría del capital humano, de raíz neoclásica, pavimentó el camino a la Educación Basada en Competencias, pero el verdadero padre fundador del término que cambió para siempre la forma de entender el trabajo y la

educación fue el psicólogo estadounidense David Clarence McClelland (1917-1998). Su artículo *Testing for competence rather than intelligence* (1973) es, sin asomo de duda, el parteaguas intelectual de las competencias. Desde la teoría de las motivaciones (logro, poder, afiliación) articuló una visión de la lucha por el estatus y la influencia como motor de la creatividad humana. Siguiendo este mismo enfoque, McClelland llegó a la conclusión que para el éxito en la contratación de una persona, no era suficiente con el título que aportaba y el resultado de los tests psicológicos a los que se le sometía, sino el desempeño que tiene dependía más de las características propias de la persona y de sus competencias que de sus conocimientos, currículum, experiencia y habilidades (Sandoval, Miguel, & Montaña, 2010, pág. 5).

Estaba naciendo la idea que la competencia (por mejores puestos) y las competencias (habilidades y capacidades no siempre formales) eran elementos motrices en el mundo del trabajo más allá de los rígidos procesos de selección que la administración científica usaba desde hacía décadas. En 1978, este camino se consolidó con la obra clave de Thomas Gilbert *Human competence. Varias oleadas de cambio* (Sandoval, Miguel, & Montaña, 2010) determinarían desde entonces la imposición de esta malla conceptual entre los organismos internacionales, la gran empresa y los gobiernos de todo el mundo:

1. Ola Inicio (1970-1979): En esta etapa se establece la oposición entre Competencia y Actuación (Competente y Performance). Es el inicio de la palabra en los ambiente de psicología.

2. **Ola de Inclusión (1980-1995):** Se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones. Es la inclusión del concepto en los entornos laborales.

3. **Ola para el ABC “Aprendizaje Basado en Competencia” (1995-2007):** Es la combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. El concepto evoluciona hacia las unidades educativas, planteándose la inclusión dentro de los planes de formación o curriculum.

4. **Ola para la Evaluación (2008- Actual):** En esta etapa la competencia se define por la capacidad productiva de un individuo, se mide en términos de desempeño en un determinado contexto, la competencia tiene una evidencia para la certificación, en esta etapa se inicia la base de compartir y evaluar para la calificación de los trabajadores. (Evolución del concepto de competencia laboral, 2010, pág. 5)

La evaluación por competencias ha llegado a todos los niveles educativos de México y el estudio detallado de la labor de CONOCER en el sector oficios nos permite entender la malla conceptual que maneja desde hace ya algunos sexenios el ejecutivo federal. En todo caso, esta no es una decisión sin sentido. El Estado mexicano buscaba, desde la década perdida de los ochentas, un modelo de recambio al nacionalismo revolucionario. Este nuevo modelo se dio como consecuencia de las transformaciones estructurales del capitalismo.

2.1.2 Competencias laborales y nuevo paradigma económico.

Este factor explica, incluso mejor que las propias teorías académicas, el peso fundamental que la Educación Basada en Competencias tiene hoy en todo el mundo. Así pues es necesario subrayar las tres causas que dieron lugar a su propagación hegemónica de esta herramienta conceptual. Siguiendo a Ducci (1996), el primer factor que explica su éxito fue la internacionalización de la economía que al presionar hacía la competitividad del todos contra todos presionó la reestructuración de todos los sectores económicos, proceso simultáneo a las transformaciones profundas de los sistemas de producción y trabajo que bajo el nombre de reingeniería organizacional implementaron esquemas de flexibilización de plantillas laborales que modificaron, para siempre, las condiciones de trabajo.

Entre cadenas de despidos y nuevas formas de contratación, el empleo se volvió más precario y más volátil. En una tercera fase, esta profunda reestructuración del mercado laboral forzó el tercer eje del cambio, es decir, nuevos perfiles ocupacionales donde lo importante era “una combinación de competencias cognoscitivas de base, de comportamiento profesional y técnicas específicas” centrado en “la exigencia de una capacidad permanente de adaptación al cambio y de gestión y desarrollo del propio acervo de competencias” (Ducci, 1996, pág. 18).

Esta transformación estructural se halla resumida en este gráfico:

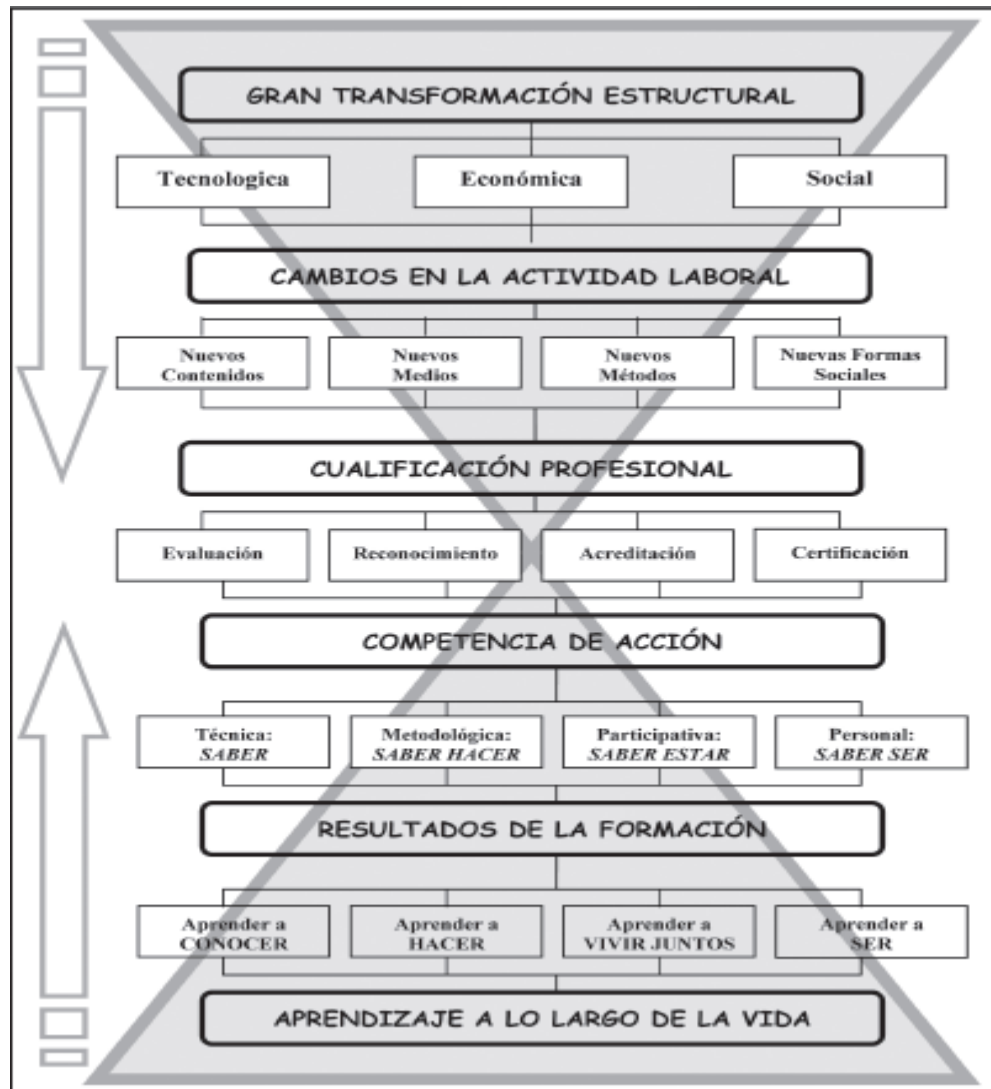


Figura 2. Transformación del mercado laboral (Martínez & Echeverría, 2009)

Este fin del trabajo tal y como se entendió en la generación de nuestros padres y abuelos dio lugar a una ingente cantidad de textos teóricos sobre el colapso del viejo modelo industrial que definieran Taylor y Ford, la emergencia del toyotismo como sistema productivo de transición y la cultura organizacional que en

este siglo XXI estableció unos nuevos parámetros para el sistema-empresa (Amigot Leache & Martínez, 2013). En todo caso, y como resumen básico, este es el gráfico que define el antes y después en el mercado del trabajo:

ESQUEMA CLÁSICO	TENDENCIA ACTUAL
<ul style="list-style-type: none"> - Organización vertical. - Compartimentación, áreas en espacios estancos. - Gestión de gerenciamiento absoluto y centralizado. - Estructuras orientadas al producto, con predominio del elemento tangible. - Maquinarias y equipamientos similares, de uso en base a conocimientos y prácticas prolongadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras planas. - Integración de áreas. - Gestión de mayor horizontalización y responsabilidad decisoria en niveles inferiores. - Estructuras basadas en el conocimiento con una incidente carga en elementos intangibles. - Equipos y maquinarias disímiles, de usos múltiples y renovación permanente.

Figura 3. Esquema del mercado de trabajo (Masseilot, 2000)

Es un hecho irreversible el desarrollo de la psicología organizacional en el mundo de la empresa así como la implicación de los psicólogos en funciones de evaluación y selección de personal, mejora del clima laboral o formación ocupacional, por ello la aplicación masiva de programas de certificación laboral en grandes y medianas empresas amplió, en forma dramática, el campo de trabajo de los psicólogos industriales.

Como resaltan Campuzano & Díaz (2007) esta apertura del nicho profesional generó que el psicólogo estudiara: “aspectos del comportamiento humano en ambientes de trabajo, tales como capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes” (p. 109).

Por tanto “los fenómenos que actualmente aborda bajo el rubro general de “competencia laboral” no constituyen algo distinto a lo ya abordado” (Campuzano & Díaz, p. 109). El *ejercicio interdisciplinar* de la psicología organizacional se concreta en sus servicios a todo tipo de empresas y organizaciones gracias a la aceptación del marco teórico de las competencias que hoy define las políticas públicas y privadas. Estos emergentes nichos profesionales tienen en la certificación de competencias laborales un espacio de aprendizaje y profesionalización que debe mucho a la estrategia público-privada de CONOCER.

2.2 ¿Qué es la certificación de competencias laborales? Una perspectiva general.

El cambio de paradigma en las competencias laborales no puede entenderse sin la reciente evolución de la economía mundial que en poco más de tres décadas ha mutado en forma absoluta. La tercera revolución industrial es el acicate de esta colosal reconversión/expansión del capitalismo mundial que tras el final del mundo bipolar que acaeció entre la caída del muro de Berlín (1989) y el final de la Unión Soviética (1991) se aceleró por obvias razones. Esta tercera revolución industrial se caracterizó por el desarrollo de la ciencia y la tecnología

basado, principalmente, en la informática, la telemática, la robótica y la biotecnología. La importancia de las industrias electrónica, química y automotriz es desplazada aceleradamente por la microelectrónica y la computación aplicada a los procesos de producción y organizacionales, por mencionar algunos casos. Esta revolución tecnológica se convierte en una de las condiciones sustantivas para la modernización y la flexibilización de las instituciones (Barba, 2000, pág. 12).

Este proceso de cambio que definieron teóricos como Rifkin (2000) o Castells (2006) también se denomina, en círculos académicos, como la *revolución de la información* o la emergencia de un nuevo paradigma tecno-económico (Freeman & Louçã, 2002) engarzado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El resultado más evidente de este cambio paradigmático en las relaciones capital-trabajo fue la adecuación del mercado laboral y los sistemas educativos a las necesidades empresariales. Por primera vez en la historia del mundo contemporáneo, sociedad y Estado se pusieron al servicio de los empleadores no solo en el ámbito de la formación profesional sino incluso en la *currícula* de la educación superior. La emergencia de las competencias como meta final de la sociedad posmoderna se desarrolló en varios planes y concluyó en “la Competencia Profesional”, como un nuevo paradigma en la relación entre formación y empleo y un intento de unificar criterios en el desarrollo de instrumentos europeos para la movilidad ocupacional y la transparencia entre los diversos sistemas educativos y laborales. Especialmente, a través del concepto de

la cartera de competencias que pretende ser una especie de curriculum vitae personal e intransferible que todo trabajador o trabajadora tendrá en el futuro como garante de sus competencias o capacidad laboral práctica y real, adquiridas a partir de las competencias claves transmitidas en la formación reglada, así como de la experiencia acumulada, a lo largo de su carrera profesional (Guerrero S, 1999, pág. 337).

Este es el enfoque general que marcó los cambios de fondo en los modelos laboral y educativo de la Unión Europea y Estados Unidos que vía cooperación internacional, tratados de libre comercio o asociación y programas o fondos de organismos multinacionales, se impusieron como modelo de recambio para los viejos sistemas organizacionales del resto del mundo.

El nacimiento del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales es parte de esta oleada de reformas estructurales que determinaron en el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) la incorporación de México a la globalización capitalista. La hoja de ruta estaba trazada por los países occidentales que ya estaban aplicando la Educación Basada en Competencias en sus respectivos sistemas escolares:

Desde la perspectiva pragmática, el enfoque surge de la necesidad de dotarse de un instrumento que describa y explique los requisitos de formación realmente demandados por la industria y los servicios en la actualidad y los codifique y unifique de cara a la formación continua, en el marco de las políticas de movilidad laboral de la Unión Europea. Se trata, pues, de aunar criterios en torno a las políticas de empleo y de sustituir las distintas Clasificaciones Nacionales de Ocupaciones por un conjunto de

competencias realmente necesarias a la hora de ocupar unos determinados puestos de trabajo, susceptible de aplicarse en el ámbito de la empresa y generalizarse, en concreto, en el de la Unión Europea. Paralelamente, como señala Grootings (1994: 5), tales criterios pueden incorporar la posibilidad de mejorar la formación profesional, para adaptarla de manera más adecuada al mercado laboral y al sistema de empleo. (Guerrero S, 1999, pág. 337)

Solo enmarcando en la red CONOCER en esta dinámica mundial, se puede entender su aplicación como parte de una política pública de largo alcance. Finalmente, todo ello era producto de un largo proceso de mutación en el mercado laboral. Las entidades de certificación y evaluación de competencias laborales tienen por misión principal pasar de las llamadas virtudes laborales (habilidades y destrezas mecánicas propias de la cadena de montaje) a las competencias profesionales.

Esta es la palabra clave que sirvió para forzar la adaptación de la planta laboral a la tercera industrialización basada en la producción industrial de servicios y la sociedad del conocimiento donde la productividad se mide en función de “capacidad de análisis, trabajo en equipo, negociación, capacidad de aprendizaje permanente y solución de problemas, entre otras” (Zúñiga, 2012: 18).

2.3 El ejemplo británico: Consejo Nacional de Calificaciones Profesionales (NCVQ).

Y este parteaguas inició en Inglaterra. El año de 1986 nació el *National Council for Vocational Qualification* (Consejo Nacional de Calificaciones Profesionales o NCVQ por sus siglas en inglés), el primer sistema de formación profesional cuyo fundamento es la Educación Basada en Competencias (EBC). Fue el primer esfuerzo sistemático de organizar una política pública que definiera, promoviera y midiera las competencias laborales que debían poseer los trabajadores para su correcta inserción en los diversos sectores de la economía.

Los principales criterios que se adoptaron en México ya para la década de 1990 tienen su origen en esta pionera experiencia. En primer lugar, el gobierno británico tropicalizó el sistema ocupacional de la OIT adecuándolo al mercado de trabajo local y para ello creó las Calificaciones Profesionales Nacionales (NVO por sus siglas en inglés). Estas jerarquías se definían en función del desempeño laboral requerido por los diversos organismos empresariales, encargadas de diseñar las ocupaciones específicas que requería cada sector de la economía así como las competencias necesarias para cada área de responsabilidad en un nivel del uno al cinco.

Esta jerarquización de funciones se complementó con un Consejo Nacional de Calificaciones Profesionales encargado de certificar conocimientos y habilidades en el trabajo a partir de las Calificaciones Profesionales Nacionales

Generales (GNVQ por sus siglas en inglés), instrumento diseñado como puente flexible entre la educación académica y el entrenamiento profesional.

Este es el modelo que el Estado mexicano copió al detalle pues el Consejo británico delega en certificadoras de calificaciones del sector privado (parecido a los Comités de Gestión por Competencias del CONOCER) la definición y operación del mercado de las certificaciones y capacitaciones. En este esquema de asociación entre el capital privado y el Estado, este Consejo se desenvuelve como organismo público dependiente de la Secretaría de Educación y Empleo del Reino Unido. Como afirmaba uno de sus funcionarios:

El sistema beneficia a todos: las empresas al actualizar sus requerimientos mediante las NVQ, medio transparente para traducir las normas en calificaciones ampliamente reconocidas; los individuos, porque el sistema es abierto y accesible, está basado en la competencia laboral y no en las destrezas adquiridas en el salón de clase. Las NVQ representan la oportunidad de obtener y actualizar las calificaciones que dicen algo sobre la habilidad práctica del individuo para hacer el trabajo. (Taylor, 1997, pág. 49)

La *paternidad británica* de CONOCER no es siquiera un secreto a voces. Un consultor del organismo, Miguel Ángel Báez López, fue el encargado de traducir al español la ponencia de Taylor, presentada en el seminario internacional *Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*, evento que tuvo lugar los días 23, 24 y 25 de mayo de 1996 en la ciudad de Guanajuato. Aquel congreso fue la primera acción de presencia pública del recién creado Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral

(CONOCER) que organizó el encuentro en copatrocinio con el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor), órgano dependiente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) encargado de impulsar y coordinar “los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región” (Cinterfor / CONOCER, 1997, pág. V).

Esta puesta en escena de un organismo público nacido en el verano de 1995 fue también símbolo de la aceptación de la doctrina del libre mercado que el Estado mexicano sancionó públicamente el 1 de enero de 1994 con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) que sentenció el final del proteccionismo, el Estado mixto y la doctrina del nacionalismo revolucionario así como la inserción de México en el área de influencia de EEUU. Expresión de un cambio de modelo que quedó refrendada el 8 de diciembre de 1997 cuando México y la Unión Europea firmaron el Acuerdo Global, que tres años después dio luz verde al Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea (TLCUEM).

Una correcta interpretación de la instalación del CONOCER en agosto de 1995 tampoco puede obviar el contexto histórico que acompañó su gestación. Aunque, de nuevo, no es el principal objetivo de esta tesis rastrear los antecedentes de su formación ideológica, hay que señalar que al copiar, de manera mecánica, el modelo institucional del británico Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales y asumir, sin reflexión previa, el discurso del movimiento de la competencia, el gobierno mexicano estaba trasladando a la

esfera pública un *discurso pedagógico* entendiéndolo por ello una regla que encierra un discurso sobre competencias (habilidades diversas) dentro de un discurso sobre el orden social de tal manera que este último siempre domine el anterior. Hay que entender el discurso instructivo como el discurso que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas, y el discurso regulativo como aquél que crea una identidad, relación y orden especializado (Bernstein, 1990, citado en Jones & Moore, 2011, pág. 9).

¿Y qué discurso social o ideología encierra el discurso de las competencias? Al decir de Jones & Moore uno que, por un lado, toma referencias prestadas de otras escuelas, teorías y corrientes culturales (de Chomsky a McClellan) “selectivamente extraídas del contexto y reubicadas, de forma apropiada, dentro del espacio institucional de una organización determinada” (Jones & Moore, 2011, pág. 10). Luego, en una segunda fase, esta ensalada conceptual entró en fase de recontextualización e incorporación, es decir, de conversión en discurso pedagógico estable para fines de una ideología determinada.

¿Cuál sería esta? Acorde a Jones & Moore, el movimiento de las competencias fue en EEUU el arma doctrinal de la nueva derecha de Ronald Reagan que al llegar a la presidencia en 1980 inauguró el ciclo político del neoliberalismo junto a la británica Margaret Thatcher.

Si “el objetivo político declarado era reducir significativamente la fiscalidad por medio de reducciones en el gasto público”, era necesario “traducir el trabajo de grupos profesionales, tales como profesores, en

formas directas susceptibles de ser medibles” Esta fue la razón principal para promover el discurso pedagógico según el cual “el trabajo profesional debía ser dirigido y evaluado en base a competencias definidas según estándares de desempeño” (Jones & Moore, 2011, pág. 11).

El nuevo enfoque pedagógico sería parte de un proyecto de cambio cultural que más allá de la presunta neutralidad o transparencia del lenguaje de la formación en competencias expresaba el triunfo del capital sobre el trabajo:

El proceso central es el de la desprofesionalización y la transferencia de poder desde los grupos de profesionales a gestores orientados por las reglas de mercado. La competencia es un método por el cual las habilidades, tradicionalmente invertidas en las culturas de los grupos ocupacionales, son traducidas en formas “transparentes”, en técnicas abiertas a la regulación directa en base a las cuales se asignan valores de mercado -el objetivo explícito del CPBTE⁶ en Estados Unidos. En este sentido, el modelo neoliberal de mercado traducido a la metodología de las competencias, es esencialmente una forma de control del gasto público a través de la provisión de una medida para el cálculo de los gastos de provisión. El movimiento de la competencia y su metodología facilita la transferencia del control desde los profesionales a los gestores a través del logro de la mercantilización de la experiencia profesional. (Jones & Moore, 2011, pág. 12)

⁶ *Competence and Performance Based Teacher Education (C/PBTE)* fue un movimiento educativo de la década de 1970 que buscaba reformar la formación del profesorado con un enfoque conductista y empresarial de las competencias. Los esfuerzos para minar la credibilidad del sistema de educación pública fueron parte del nuevo enfoque en competencias que el gobierno estadounidense ratificó en 1983 con la publicación de *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform* escrito por una comisión de notables de la empresa y la academia que dio en llamarse National Commission on Excellence in Education. Más información sobre el tema en *Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations* (Earley, Imig,, Michelli, & (Eds.), 2011)

Un proyecto, pues, para conformar el mundo a imagen y semejanza de la gerencia o administración científica iniciada por Taylor, Ford o Fayol extirpando todo elemento de pensamiento crítico o sistémico. De esta forma, el trabajo (antes influenciado por doctrinas como el marxismo) se convertiría en receptáculo pasivo de las decisiones del sector empresarial. Esta visión beligerante de la formación en competencias no se refleja en esta tesis porque mi punto de vista concuerda más con planteamientos funcionalistas o constructivistas pero es importante resaltar la existencia de estos planteamientos en el ámbito académico.

Existen escuelas y corrientes cuya oposición frontal a los preceptos de la EBC se refleja en cuestionamientos políticos-sociales. La prueba más evidente de estas tensiones estructurales entre modelos se da, por ejemplo, en la enconada oposición de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación a la reforma educativa transexenal adoptada desde el ejecutivo federal. Quede constancia en estas páginas para corroborar la intensidad de un debate que afecta la vida de todos los ciudadanos de México.

La formación en competencias asume un criterio claro y preciso sobre la *competencia laboral* considerada como factor clave para “el desarrollo de una capacidad para el logro de un objetivo o resultado en un contexto dado”, es decir, “la capacidad de la persona para dominar tareas específicas que le permitan solucionar las problemáticas que le plantea la vida cotidiana dentro de su entorno laboral” (Sandoval, Miguel, & Montaña, 2010, pág. 10).

La creación en 1994 del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales se inscribe en este proceso de cambio histórico. Capacitar a los trabajadores mexicanos en las necesidades emergentes de la industria y los servicios fue la meta inicial de este proyecto.

Tal sistema aplicado al sector empresarial sirve para identificar y evaluar si la persona es competente en una tarea específica. La certificación ofrece la certeza de la habilidad y conocimientos requeridos para la labor entendiendo, por ello, que la certificación es el proceso mediante el cual un organismo como tercera parte reconoce y certifica, que un individuo demostró ser competente para una función laboral determinada (Anta, 1998).

Los tipos de conocimientos y habilidades que se certifican son los siguientes

- Competencias Básicas: capacidades generales (leer, escribir, lógica matemática).
- Competencias Genéricas: actitudes, aptitudes y valores asociados al desempeño profesional requeridos.
- Competencias cooperativas: habilidad de analizar, aprender, enseñar, trabajar en equipo, evaluar riesgos, comunicarse.
- Competencias específicas: conocimientos, habilidades y destrezas que se requieren para desarrollar funciones específicas. (Peirano, 2005).

El presente trabajo asume la perspectiva que la certificación de las competencias laborales puede ser beneficiosa para las empresas participantes en los programas de la red CONOCER. Algunos trabajos de campo confirman, no sin críticas puntuales, las virtudes de estas evaluaciones aplicadas, por ejemplo, a los vendedores en las tiendas departamentales en El Palacio de Hierro (Cisneros Carbajal, 2010) pero será necesario estudiar algunos trabajos de campo para aventurar algunas conclusiones provisionales. Punto que va a tratarse con posterioridad en esta tesis.

Sin duda, todos estos procesos de certificación buscan reforzar los tres principales (y supuestos) beneficios derivados de la certificación: oportunidades en el plan de carrera, mejoras de competitividad y productividad dentro de las empresas amén de reconocimiento emitido por CONOCER con validez a nivel nacional gracias al aval conjunto de la SEP y la Secretaría de Trabajo.

2.2 La red CONOCER. Nacimiento, evolución y perspectivas del Sistema Nacional de Competencias (SNC).

La acreditación de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas a lo largo de la vida laboral se realiza acorde a los lineamientos de organismos institucionales encargados de esta revalidación de conocimientos. Tal y como se vio en anteriores capítulos, el CONOCER no fue más que la tropicalización o actualización de los sistemas de capacitación profesional acorde a los

lineamientos previstos tanto por organismos internacionales como por gobiernos próximos a la élite política mexicana, desde Estados Unidos a España que para mediados de la década de 1990 estaba adaptando su currículum escolar y laboral al modelo pedagógico denominado Educación Basada en Competencias (EBC).

En este marco contextual tuvo lugar el 2 de agosto de 1995 el nacimiento del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (conocido por sus siglas en español CONOCER), concreción práctica de los trabajos realizados por las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social dentro del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación que, en esencia, pretendía implantar en México el modelo británico del National Council for Vocational Qualification, organismo para la evaluación y acreditación de conocimientos profesionales creado en 1986.

Esta entidad paraestatal con participación tripartita (sector gobierno, sector productivo y sector laboral) tiene como misión contribuir a: “la competitividad económica, al desarrollo educativo y al progreso social de todos los mexicanos” (CONOCER, 2014, pág. 9) mediante la institucionalización de un Sistema Nacional de Competencias de las Personas (SNC). La red público-privada integra entidades de certificación y evaluación, organismos certificadores y evaluadores independientes de todo el país. (CONOCER, 2012).

Su organigrama se expresa mediante los Comités de Gestión por Competencias, encargados de elaborar los estándares de competencias exigidos por cada sector económico. Hecho el trabajo de definición y jerarquización, se

integran los datos al Registro Nacional de Estándares de Competencia del CONOCER. Estos comités formados por representantes de la sociedad civil (organismos privados, grupos empresariales o representantes de los trabajadores) dictaminan qué organismos deben llevar a cabo los procesos de evaluación y certificación de las personas. La calidad de la fuerza laboral es el primero objetivo del SNC que define los beneficios de la formación laboral en competencias según el siguiente desglose:

- ▶ Fortalecer la credibilidad a los sectores empresariales para la contratación de personal competente y posicionar a México y a sus sectores productivos ante el mundo, como un destino seguro y rentable para inversiones productivas, dada la certificación de sus trabajadores y estudiantes como personas competentes para las funciones clave que requieren.
- ▶ Fortalecer también la movilidad laboral de los trabajadores en sus sectores, en el territorio nacional y aún a nivel internacional, al reconocer la autoridad educativa del país, sus competencias por medio de un certificado de SEP-CONOCER.
- ▶ Contribuir a una mejor alineación de la oferta educativa con los requerimientos de los sectores productivos y al ofrecer la posibilidad de certificar estudiantes en competencias laborales durante sus programas de estudio, da más herramientas a nuestros jóvenes para integrarse al mercado laboral de manera exitosa.
- ▶ Desarrollar instrumentos adicionales para fortalecer el diálogo social, en el marco del trabajo decente y la alianza por la productividad entre empleadores y trabajadores.
- ▶ Establecer convenios internacionales orientados a la homologación de certificaciones para asegurar la movilidad laboral dentro y fuera del país, con base en competencias de personas.

Tabla 6. Objetivos del SNC (Página web CONOCER)

El CONOCER es una entidad paraestatal del gobierno federal mexicano, sectorizada en la Secretaría de Educación Pública, con participación tripartita.

El CONOCER es una entidad paraestatal del Gobierno Federal de México, con un órgano de gobierno de alta relevancia y con participación tripartita

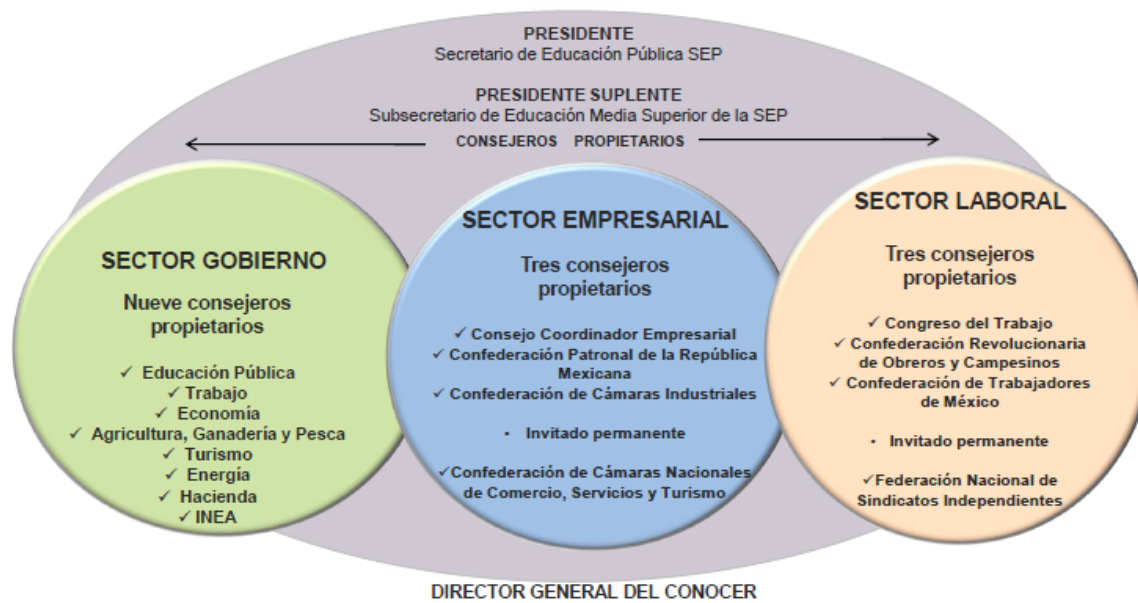


Tabla 7. Organigrama del CONOCER (CONOCER 2014)

El CONOCER es un proyecto organizado, desde sus principios, como una plataforma pública para proteger, guiar y fomentar las herramientas de la certificación en competencias entre los gremios económicos de México a partir de un esquema tripartido que pone especial énfasis en la participación de empleadores y empleados en tal encomienda. Este gráfico resume la estructura fundamental del Consejo:

Se ha repetido más de una vez en esta tesis. Se entiende por *competencia laboral* la capacidad que tienen las personas para desempeñar una función laboral

de acuerdo con los estándares y calidades esperadas por la empresa contratante. Así pues, el concepto de competencia laboral que asume CONOCER engloba habilidades y actitudes requeridas para un trabajo específico aunque en su definición se incluye también la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada por el trabajador en su desempeño diario (Ruiz de Vargas, Jaraba Barrios, & Romero Santiago, 2011)

El CONOCER es la entidad paraestatal del gobierno federal que promueve el Sistema Nacional de Competencias en el país y reconoce los conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos de las personas sin importar la forma en que estos hayan sido adquiridos, otorgando certificados con validez nacional.

El proceso burocrático de validación de competencias funciona de la siguiente manera:



Figura 4. Cómo funciona la validación de competencias (Página web del CONOCER)

Resumiendo las ilustraciones del gráfico, los diversos Estándares de Competencia que se encuentran inscritos en el Registro Nacional de Estándares de Competencia (RENEC) generan un listado de competencias laborales requeridas en cada sector de la economía. Los trabajadores identifican estos estándares, consultan qué organismos evalúan las capacidades y habilidades requeridas según el listado y luego se ponen en contacto con el organismo certificador que evaluará sus competencias. Se supone que el desarrollo educativo y el progreso social fundado en el capital humano –razón mayor para la existencia del CONOCER- generan un claro beneficio tras la certificación de los trabajadores.

El certificado CONOCER, actúa como equivalente de grado con el sector educativo formal al permitir que muchos trabajadores comprueben por la vía del examen y la certificación sus competencias laborales. El gobierno de México define así los beneficios de la certificación:

<ul style="list-style-type: none"> • Mejorarás tu desempeño en el trabajo.
<ul style="list-style-type: none"> • Podrás integrarte al mercado laboral de manera exitosa.
<ul style="list-style-type: none"> • Tendrás mayor movilidad laboral.
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentarás la estabilidad de tu empleo.
<ul style="list-style-type: none"> • Obtendrás un documento oficial de alcance nacional que respalde tus conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos reconocido por los sectores productivos, social, educativo o de gobierno.
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentarás una superación personal, mayor motivación y mejores resultados en tu trabajo.
<ul style="list-style-type: none"> • Gozarás del reconocimiento social por el trabajo que realizas.

Tabla 8. Beneficios de la certificación (Página web Portal del Empleo)

Se oye lindo, para decirlo en lenguaje llano, pero ¿qué tan real es la oleada de beneficios? Tiempo de analizar el largo trecho entre metas soñadas y realidades visibles de la formación en competencias.

CAPITULO III. Certificación laboral.

3.1. Alcances, beneficios y defectos de la certificación por competencias.

Los denominados *Cuadros Nacionales de Cualificaciones Profesionales* que en México definen los organismos certificadores vinculados al CONOCER son la expresión burocrática de este pensamiento funcionalista-constructivista que se ha impuesto en el ámbito internacional y mediante los organismos de las Naciones Unidas u otras instancias supraestatales como la Unión Europea.

Este paradigma hegemónico determinó que todas las instancias gubernamentales establecieran sus políticas públicas acorde a la Enseñanza Basada en Competencias (EBC) provocando “conflictos importantes entre los resultados de la educación y su definición *a priori* en forma de competencias, con la confusión consecuente que genera tanto en el mercado de trabajo como en el sistema educativo” (Planas Coll, 2013, pág. 77)

Este conflicto termina por producir un fenómeno de distorsión o contrasentido que señalan distintos académicos desde la economía, la psicología laboral o la sociología. Para Jordi Planas Coll, profesor de Sociología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, esta desviación-derivación

provocó un giro absurdo de la genuina idea de las competencias al establecer dos premisas erróneas:

- a) que las competencias necesarias para desarrollar cualquier actividad o empleo se pueden definir a priori y de manera estable; y b) que la adquisición de estas competencias se puede, y debe, garantizar desde la educación inicial formal. (Planas Coll, 2013, pág. 79).

Si la genuina idea de competencia era revolucionaria, afirma Planas Coll, se debía al entendimiento que las competencias eran vectoriales, es decir, una “conjunción de series de capacidades elementales relacionadas con el saber, saber hacer y saber estar” (Planas Coll, 2013, pág. 79) que no pueden resumirse en un rígido paquete de titulaciones o calificaciones al estilo anglosajón. Siendo, pues, un *vector de características individuales*, el concepto de competencia incluía la noción que esta red de conocimientos podía adquirirse de muchas formas.

Tanto en el ámbito formal como en el informal, tanto por experiencia como por formación, tanto por vida social, conocimientos innatos, como por aprendizaje en el trabajo. Se asumía que recorridos profesionales distintos definían la *totalidad de competencias* que acarrea cada persona, aunque ésta no use el 100 % de sus capacidades en cada uno de los trabajos que desempeña.

Tal riqueza de conocimientos no puede y no debe expresarse solamente como un paquete de “certificaciones educativas y de formación” que definen

nuestro perfil ocupacional. Pero este efecto reductor y equívoco nació con la entronización de la Educación Basada en Competencias que pretende utilizar un término, el de competencias, nacido para superar las correspondencias predefinidas entre formación y empleo, para realizar una nueva predefinición de estas correspondencias, aunque la descripción de una y otra se haga en términos de competencias. Como si la introducción de la palabra competencias pudiera revitalizar y legitimar el viejo y fracasado modelo adecuacionista. (Planas Coll, 2013, págs. 79-80)

Según este sociólogo, el resultado de este modelo *adecuacionista y escolar* serían esquemas de educación formal que “mediante procesos minuciosamente detallados y prescritos, deberían conducir a la adquisición de cualificaciones predefinidas y descritas en términos de competencias” (Planas Coll, 2013, pág. 80). Tal política se realiza en forma rígida y mecanicista pues requiere la creación de “un mapa global de correspondencias entre formaciones y empleos” (pág. 80).

Esta cartografía de las competencias y el empleo se realiza dentro del Sistema Nacional de Competencias establecido por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, organismo dependiente de la SEP, que trabaja en conjunto con la iniciativa privada en las diferentes ramas económicas. Y esta misma colaboración tiene lugar en los llamados Comités de Gestión por Competencias (CGC) que desarrollan en cada sector productivo la evaluación de competencias y la certificación de los trabajadores adscritos a esta esfera de actividad económica.

Tal rigidez mecanicista se ha visto, por ejemplo, en la descripción precisa de las competencias que establece el CONOCER para cada sector del mundo laboral tras la tropicalización de organigramas clasificadores que tuvo lugar en el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO) ya estudiado en la presente tesis. Aun así es dudoso que este planteamiento fundacional del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral hubiera podido dar lugar a otro modelo. Finalmente y como señala uno de los mejores estudiosos del fenómeno de las competencias,

El propósito del movimiento de la competencia laboral es dar respuesta a la necesidad de identificar y construir nuevos ámbitos de saberes, bajo un enfoque que permita la adaptación a las nuevas circunstancias que van apareciendo. Exigencia que puede parecer ambivalente: crear normas acerca de saberes que se modifican con el tiempo. (Mertens, Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos, 1996, pág. 109)

Ambigüedades y confusiones jalonan la trayectoria de este movimiento de la competencia laboral pero es tiempo de probar algunos ejemplos concretos que prueben las bondades o los defectos de su aplicación en México.

Un caso práctico para detectar los efectos reales de la formación en competencias se halla en la empresa de tiendas departamentales conocida como

Palacio de Hierro. Una reciente tesis de grado (Placeholder2) ofrece una visión retrospectiva sobre el asunto.

Los procesos de certificación en esta conocida empresa se dividen en dos columnas que explican la necesidad de estas capacitaciones voluntarias:

Lo que se aprende	Lo que se requiere
<ul style="list-style-type: none"> • La labor de venta • Conocimiento y características de la mercancía • Servicios adicionales • Protocolo de servicio 	<p>Brindar un servicio personalizado al cliente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de requisición de formato administrativo del proceso de servicio • Descripción de servicios y procedimientos para realización de cambios y devoluciones 	<p>Realizar los servicios complementarios al proceso de venta</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento de reetiquetado • Tipos y colocación de sensores • Orden del área de trabajo 	<p>Control de la mercancía asegurando la identificación, calidad y registro.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de exhibición de mercancía • El acomodo de la mercancía en el mobiliario acorde a las necesidades del departamento. 	<p>Acomodar y exhibir la mercancía con técnicas de presentación visual.</p>

Figura 5. Sobre certificaciones en Palacio de Hierro

La habilidades, conocimientos y destrezas para el desarrollo profesional de los empleados del Palacio de Hierro termina en una evaluación final que se define en “competente” o “todavía no competente” y que en caso afirmativo implica la emisión de un certificado tras la evaluación de las siguientes variables (Cisneros Carbajal, 2010, págs. 89-90):

1. Actividad-contribuir a objetivos.
2. Asesoría y atención.
3. Resolver cuestionarios.
4. Resolver cuestionarios de procedimientos de devoluciones crédito etc.
5. Resolver evaluación de formación básica de conocimientos del producto.
6. Llenado de formatos.
7. Acomodo de mobiliario y orden (perspectiva del departamento).
8. Acomodo de la mercancía.
9. Resolver cuestionario.
10. Cobro de mercancía.
11. Cuestionario de cheques y vouchers.
12. Retiradas parciales.
13. Se formulan preguntas.

Un cuestionario que plantea un portafolio de evidencias o evidencias de desempeño individual que el Organismo certificador contratado por la empresa entrega a los encargados de Recursos Humanos y determina la entrega final de certificados de competencias laborales. Sobre los efectos reales de estos procesos administrativos internos, Cisneros Carbajal (2010) señala que estos cuestionarios del Palacio de Hierro adolecen justamente de burocratismo: los vendedores de mayor experiencia no pueden aportar su experiencia a los jóvenes y las certificaciones carecen de flexibilidad. No hay aprendizaje personalizado ni trabajo en equipo y la preparación para los exámenes es insuficiente ya que los

jefes de planta no dan a los empleados tiempo suficiente para el estudio de las denominadas guías de autodiagnóstico. En conclusión, cabe señalar la importancia del manejo de las estrategias didácticas para que las prácticas sean lo más cercano al mundo laboral tanto para el facilitador como para el participante, se debe favorecer en dichas estrategias un desarrollo de los Recursos Humanos así como la elevación de la competitividad así como la permanencia y el crecimiento de las fuentes de trabajo y la formación. (Cisneros Carbajal, 2010, pág. 154)

La tesis sobre la certificación laboral en Palacio de Hierro define el marco regulatorio que permite la eficiencia de estos procesos formativos, es decir la adopción de reglas claras que pasan por seguir las especificaciones de la Norma Técnica de Competencia Laboral que es: “una clara referencia para juzgar la posesión o no de la competencia laboral, es decir, la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida”. Pese a todo, su carácter instrumental, carente de método estadístico, no permite detectar si este tipo de capacitación mejora realmente el desempeño profesional de los empleados y les ofrece expectativas reales para su superación.

Otro proceso de capacitación tratado por la academia se dio en la Secretaria de Comunicaciones y Transportes. Acorde a Méndez García (2010) los procesos de capacitación inician por lo regular cuando “los conocimientos, habilidades, y/o actitudes que poseen los trabajadores, son deficientes, obsoletos

o inapropiados para el puesto o las actividades laborales que desempeñan por requerimientos del servicio” (pág. 85). Otro parámetro que facilita la adopción de medidas correctoras es “el requerimiento de preparar algunos servidores públicos para que desempeñen un puesto diferente al que actualmente ocupan o para que realicen actividades de trabajo distintas o de un mayor nivel de complejidad”, Medida que favorece la movilidad laboral que como se ha visto en otras partes es la base del cambio sistémico en los modelos de relaciones laborales. A confesión de partes, relevo de pruebas se dice en jerga de abogados pero el aprendizaje de la polivalencia sirve, sin duda, a los fines gerenciales de una compañía pero puede provocar naturales resistencias si la movilidad laboral no se asocia con incremento de sueldos y prestaciones para la planta laboral.

Aspecto que no se toca en la tesis de Méndez García donde bajo el rubro de actualización profesional se utiliza un lenguaje técnico aplicable a la necesidad que puede tener cualquier servidor público de actualizar sus conocimientos, habilidades, o actitudes para obtener una mejor preparación profesional, laboral o personal independientemente del puesto que ocupen o de las actividades laborales que desempeñan. (Méndez García, 2010, pág. 27) Cuadro de mejoras voluntarias que requiere la aplicación de capacitaciones que en el caso de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes terminarían siendo anuales pero que adolecen de serios problemas en el enfoque didáctico.

Considera necesario Méndez (2010) vincular la pedagogía humanista que pretende, enseñar a los 109 posibles instructores un proceso de planeación de

cursos de capacitación en una perspectiva de seres íntegros, con pensamientos ordenados y críticos en un ambiente laboral sano, además de vincular la propia capacitación con el trabajo diario, espacio donde se constituya la reflexión y se dan siempre aportaciones para la construcción del aprendizaje. (págs. 108-109).

Existen, pues, algunos estudios de campo sobre la aplicación de la certificación de competencias laborales pero falta quizás una visión general sobre las políticas públicas de capacitación profesional aplicadas en México. La mayoría de tesis y ensayos consultados para la elaboración de esta investigación concluyen, en forma apriorística, sin aportar una validación real de los supuestos beneficios tangibles. Un ejemplo de ello es la tesis sobre la certificación en el servicio de mantenimiento para aparatos de línea blanca (Sarabia, 2000) cuyos resultados son solo una proclama que este es “el rumbo que tomarán las relaciones de trabajo en el futuro” y que los resultados fueron “una mejora en todos los procesos de organización” (pág. 199).

Por ello resulta imprescindible acercarse a los textos de Leonard Mertens, consultor Internacional en gestión de productividad, formación, empleo y relaciones laborales en la sede mexicana de la Oficina de la Organización Internacional del Trabajo. Su larga estancia en México (desde 1996 a la actualidad) lo acredita como el mayor conocedor del tema. Muchos son sus textos teóricos que sirven de guía y referencia en la cuestión de las competencias laborales pero es momento de acercarse a su aspecto experimental pue Mertens estudió el impacto de las políticas de capacitación en la industria mexicana del

azúcar. *Aprendizaje organizacional y competencia laboral: la experiencia de un grupo de ingenios azucareros en México* (Mertens & Wilde, 2001) es a día de hoy el texto más completo sobre la aplicación de las certificaciones laborales en una industria concreta, es decir, los ingenios azucareros.

Sus conclusiones se enfocan en dos partes:

Como resultados tangibles se tienen mejoras concretas al proceso que surgieron de las juntas de retroalimentación. No se tiene un registro completo de las mejoras propuestas y aplicadas y los ahorros y/u otros beneficios generados, pero hay ejemplos claros en cada caso. En el ámbito de la gestión de recursos humanos hubo mejoras sustanciales en materia de capacitación, seguridad, participación y comunicación. Son frecuentes los comentarios del personal obrero, que a pesar de haber estado más de 25 años en el ingenio, nunca habían asistido a una capacitación y mucho menos a una junta de información y retroalimentación donde son informados y escuchados por los gerentes y mandos medios de la fábrica. (Mertens & Wilde, 2001, pág. 90)

Por otro lado, destaca cuando menos un indicador que cambió con los procesos de mejora y certificación:

Los indicadores duros como caña molida, eficiencia en fábrica, petróleo por tonelada de caña molida, pueden ser en gran medida debidos a los proyectos de inversión que año con año en el periodo de reparación se realizan en el ingenio. Sin embargo, un indicador que bien puede ser debido a este mayor compromiso adquirido por los trabajadores con el proceso de producción, es el indicador de tiempo perdido personal, el cual

es medido a partir de los errores, descuidos y fallas provocadas por el trabajador dentro de su área de trabajo. En el cuadro se observa que este tiempo perdido a disminuido a la mitad (de 0.44% a 0.22%) del inicio de implantación del sistema a la fecha. (Mertens & Wilde, 2001, pág. 90)

El texto de Mertens & Wilde es considerado un parteaguas por una mayoría de investigadores pero como resaltan Guerrero y López (2014) es insuficiente dada la diversidad y complejidad de sectores productivos sobre los cuales no existen estudios con sólidas bases científicas. Las críticas al análisis de Mertens y Wilde sobre los ingenios azucareros y las supuestas mejoras de la certificación laboral inciden en dos aspectos:

1. “No se llevó a cabo un registro completo de las mejoras propuestas y aplicadas a los ahorros y/u otros beneficios generados, aunque hay evidencia del conocimiento y mejoramiento del proceso general de producción de azúcar, así como de asumir mayor compromiso y responsabilidad con los resultados de la zafra”. (2014, pág. 217)
2. “Hay un desconocimiento del comportamiento de otras variables organizacionales que deben analizarse para aportar más datos que clarifiquen los supuestos beneficios que supone la certificación de competencias laborales, tales como las relacionadas con la rentabilidad económica y rendimiento laboral”. (2014, pág. 217).

Estos factores no desvirtúan la importancia de *Aprendizaje organizacional y competencia laboral: la experiencia de un grupo de ingenios azucareros en México* pero obligan a repensar los límites de una investigación que por su limitado impacto no sirve siquiera para definir una espiral de cambios cuantificables en el sector azucarero. La falta de análisis estadísticos de gran calado complica todo diagnóstico final sobre las virtudes de la certificación en competencias laborales. Desde el ámbito de la psicología laboral y la sociología del trabajo queda demasiado por hacer. Y si no se ha hecho en sectores industriales de vanguardia, tampoco se dan trabajos de investigación aplicados a la certificación en oficios.

3.2 La psicología laboral y la certificación ocupacional: referencias y perspectivas.

Las competencias como modelo de recambio en las relaciones laborales y en la esfera de la educación tienen un país de origen: Estados Unidos. Es bien sabido que David McClelland, docente de psicología de la Universidad de Harvard, fue el primero en aplicar el concepto tal y como hoy se conoce. La historia de cómo se percató que las pruebas académicas no eran garantía suficiente para un buen desempeño laboral inició una nueva visión: la búsqueda de otros factores para asegurar el éxito social, las denominadas “competencias” que tras su trabajo pionero pasaron a formar un omnipresente campo de estudio en áreas tales como la salud, la educación o la psicología organizacional.

Muchas son las corrientes que dieron lugar a la psicología social tal y como hoy la conocemos: desde la escuela de la influencia social (Asch, Mugny, Moscovici) al interaccionalismo simbólico (G.H.Mead y Blumer), las de la influencia social (Asch, Mugny, Moscovici) pasando por el grupalismo (Lewin, Bion y Anzieu) o el llamado antropologismo u etnometodología (Goffman y Garfinkel), a las cuales cabe añadir las teorías conductistas (Allport y Skinner), psicoanalíticas (Freud, Pichon Riviere y Kaës) y gestalticas (Heider y Newcomb) sin olvidar las recientes aportaciones del institucionalismo (Foucault y Castoriadis) o el pensamiento sistémico (Watzlawick, Minuchim y Slutzky).

Todas ellas han marcado, de una u otra forma, el campo cultural de las competencias y la investigación universitaria asociada pero se puede decir que ciertas tendencias articulan el discurso genérico sobre las competencias. Entre estas corrientes principales se fundamenta la investigación desde hace ya varias décadas. Por un lado, destaca el funcionalismo que considera la competencia como una función laboral, es decir, como el resultado que se debe lograr. Esta forma de concebir la competencia resulta de considerar que lo más importante en el trabajo no son las actividades de los trabajadores sino los productos que logran con su hacer. El enfoque funcionalista tuvo por objetivo alinear la formación educativa con lo solicitado en la industria, de ahí que para la formación de su metodología involucre a diversos profesionales que contribuyen a elaborar normas de desempeño. (Campuzano & Díaz, 2007, pág. 96).

Una visión normativa del mundo del trabajo y de la educación que prima, ante todo, las necesidades de la industria y del capital, factor primario de las sociedades modernas que acorde a esta doctrina académica debe ser prioridad tanto en las políticas públicas de todo gobierno como en la propia empresa donde capacitación y certificación serían un *work in progress* permanente para adecuar la dinámica interna de las organizaciones a la movilidad general del empleo y las funciones que requiere la globalización.

En cambio, el constructivismo asume las competencias laborales “como una construcción social del conocimiento basado en el comportamiento colectivo. Aquí se considera que la capacitación debe realizarse colectivamente, pues es de esa manera que “el entorno influye sobre la capacitación, que a su vez influye sobre el entorno y llega a ser determinante para la vida individual y colectiva” (Campuzano & Díaz, 2007, pág. 96).

En la mirada constructivista se combinan cuatro elementos - habilidades, desempeño, destrezas y características- que todo individuo movilizará para la consecución de una tarea concreta. En un esbozo rápido, y acorde al esquema generado por una académica guatemalteca (Gaborit Madrid, s/f) los tres enfoques podrían resumirse así:

Análisis e identificación de competencias según escuela teóricas.

Enfoque constructivista “basado en las teorías de Piaget y Vigotsky cuyos protagonistas son el individuo y el contexto (el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento). Este enfoque induce la teoría a través de la práctica y evalúa lo que las personas saben para poder realizar un programa de formación que se va desarrollando de acuerdo a lo que la persona va aprendiendo, promueve la participación de los trabajadores en los procesos de enseñanza aprendizaje, concibiendo la formación como continua y permanente identificando las competencias requeridas para cada puesto de trabajo; de esta cuenta muchas veces las competencias iniciales son modificadas para encauzarlas a las nuevas competencias necesarias para desempeñar otras funciones organizacionales”. (Gaborit Madrid, s/f, pág. 3)

Enfoque conductista que “estudia el comportamiento y capacidades de fondo en aquellas personas que realizan un trabajo con eficacia y con un rendimiento notablemente superior al resto de personas que desempeñan el mismo puesto. Se aplica a los niveles directivos, y se circunscriben a las capacidades ante circunstancias y situaciones no predefinidas, para lo cual es necesario tener capacidad analítica, toma de decisiones y creatividad. No se derivan de los procesos de la Organización, sino se derivan del análisis de las capacidades de las personas, de cómo planear los objetivos, toma decisiones, identifica situaciones y toma riesgos”. (Gaborit Madrid, s/f, pág. 3)

Enfoque funcionalista, entendido como “metodología comparativa en donde se analizan las relaciones existentes en las empresas entre aptitudes, cualidades, valores y conocimientos de los trabajadores. Tobón, expresa que este enfoque se enfatiza en: “asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas” (2006, p.19). Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP) por su parte considera que “es una técnica utilizada para identificar las competencias laborales inherentes a una función productiva mediante el desglose o desagregación y el ordenamiento lógico de las funciones productivas. Este puede llevarse a cabo en una empresa, un grupo de empresas o todo un sector de la producción o los servicios.” (Gaborit Madrid, s/f, p. 59)

De acuerdo a Ramírez & García (s/f) un 63.6 % de las empresas españolas asumen una perspectiva funcionalista-conductista a la hora de elaborar una política interna de competencias laborales. No se conocen para el caso mexicano estudios parecidos pero otro elemento que explica la vigencia de las competencias laborales como cartografía de nuestro tiempo radica en el auge de los estudios de gestión de Recursos Humanos que cambiaron, con su empuje, los viejos departamentos de personal de la mayoría de empresas al considerar que el enfoque por competencias era “una herramienta para gestionar de manera más eficiente la evaluación del desempeño de sus trabajadores y los procesos de selección” 205 (Guerrero D & López, 2014, pág. 205).

Pero en cuestión de enfoques, se puede determinar sin asomo de duda que el paradigma teórico que hoy asumen los organismos internacionales, los gobiernos hegemónicos y el resto de países subsidiarios surge tras el triunfo de un planteamiento gerencial del mundo económico, es decir, la llamada teoría del capital humano (Becker, 1983) ya explicada en anteriores capítulos. Sus efectos, cuestionados o no, se dejan sentir en todas las esferas del Estado y la sociedad. El largo y delicado proceso de la reforma educativa en México y los enconos suscitados por su aplicación en ciertas regiones de la república es un buen recordatorio del choque entre paradigmas abstractos y realidades concretas.

Desde la perspectiva de la psicología laboral, un cierto escepticismo se impone. Los marcos teóricos que ha generado nuestro campo académico han sido validados por una práctica enfocada a la consecución de resultados cuantificables para las organizaciones donde laboran una mayoría de los egresados, es decir, el mundo del trabajo en el sector público, privado o social. Por ello, comparto la afirmación de Rodríguez Campusano que el término competencias laborales es un repositorio polisémico que los profesionales utilizan sin una estricta devoción formal:

Hay que señalar que el psicólogo en ambientes de trabajo se ha dedicado desde el principio a la identificación, desarrollo y evaluación de diversas capacidades humanas (González, 2002; Richard, 1971), aun cuando la forma de abordar dicho fenómeno tiene diversas limitaciones: no se delimita con precisión el fenómeno psicológico; las actividades

profesionales se definen de acuerdo con las demandas específicas de cada empresa, al margen de un cuerpo de conocimientos teórico, y los fenómenos se abordan a través de múltiples concepciones teóricas, entre otras (Rodríguez Campuzano & Posadas Díaz, 2007, pág. 97)

3.3 El trabajador ante la certificación laboral. Fortalezas y debilidades de CONOCER.

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) nació en 1995 como fideicomiso público dependiente de la Secretaría de Educación cuya tarea principal es operar los Sistemas de Normalización de Competencia Laboral así como el Sistema de Certificación en Competencias Laborales, que se encargan de promover las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) que regulan la capacitación profesional de los trabajadores mexicanos en todos los sectores del mercado laboral, es decir, la certificación de competencias laborales.

Su nombre legal es Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) y se define por ser una entidad paraestatal sectorizada en la Secretaría de Educación Pública, creada el 29 de abril de 2005, cuyo propósito es dar a México, a través del Sistema Nacional de Competencias de las personas, un instrumento adicional, impulsado desde el sector educativo, para fortalecer su competitividad económica,

capacidad de crecimiento y progreso social para beneficio de todas y todos los mexicanos. (SEP, 2013)

Para ello, este *andamiaje nacional cuadripartito* se encarga de generar una estructura y mecanismos de alcance nacional que permitan, a través del desarrollo de estándares de competencia y la certificación de personas, impulsar la competitividad de la fuerza laboral y empresarial del país, así como de los trabajadores del sector social y de gobierno y con ello, fortalecer la productividad y capacidad de desarrollo de México (SEP, 2013).

Se han visto algunos ejemplos de su aplicación en empresas y administraciones pero tras cuasi lustros en operación ¿qué se puede decir realmente de sus resultados?

No existen estudios masivos a escala nacional que permitan detectar la influencia real de CONOCER en todos los ámbitos económicos de México pero ya existen, cuando menos, aproximaciones regionales que crean serias dudas sobre los resultados concretos de este proyecto transexenal. Buen ejemplo de ello es el cuestionario-guía que se aplicó a 45 empresas de la comarca lagunera de Coahuila para conocer “la percepción de los directivos sobre necesidades y prioridades de las competencias laborales en el sector industrial de la región” (Sologaitoa Guangorena, del Carmen Armenteros, Zermeño, & Jaramillo, 2014).



Figura 6. Conocimientos de CONOCER en la comarca lagunera.

El resumen de esta investigación regional es todo menos satisfactorio. Las conclusiones delatan la paradoja mexicana del CONOCER. Veamos cual es:

La figura 6 denota que las prácticas de capacitación y certificaciones de competencias es (sic) muy bajo, con un 77% de empleados sin certificar. El dato se puede relacionar con el hecho de que también el 77 % de las empresas no conocen el modelo CONOCER de certificación y evaluación nacional de competencias laborales de México, que siendo uno de los pioneros en América Latina ha sido calificado de ineficaz por el BID.

De las 10 certificaciones de competencias laborales 6 son del área tecnológica, lo cual reafirma la necesidad en el sector industrial de desarrollar certificaciones en mantenimiento y procesos de producción; cuatro son de recursos humanos, lo que evidencia las necesidades de la certificación de competencias genéricas como la formación de equipos de trabajo, la comunicación y valores organizacionales.

En cuanto a la percepción de los beneficios de la certificación de las CL tanto para la persona como para la organización la mayoría (del 37-39% al 45%) fueron evaluados de alto. Dentro de los beneficios los 18 ítems que miden el beneficio personal sólo tuvieron significancia el 16,6%; y de los 27 ítems del beneficio de la CL a la organización el 18,5% resultaron con significancia atendiendo al tamaño, la etapa de madurez de la empresa y formación académica del gerente, destacándose la mejora de la gestión de

las funciones del personal y la mejora del clima organizacional, ambas a nivel de la organización, con el mayor nivel de significancia y atendiendo a la etapa de madurez y formación académica de los gerentes.

La paradoja mexicana se debería al hecho que una gran mayoría de empresas no tiene un conocimiento certero sobre el CONOCER aunque todas expresen las virtudes y beneficios de la formación ocupacional y la certificación en competencias laborales. En todo caso, hay dos maneras de saber si esta percepción local tiene su correlación en todo México. Para ello es necesario consultar dos fuentes estadísticas, los propios datos del fideicomiso público de la SEP y las encuestas bianuales sobre el mercado del empleo que levanta el INEGI.

Los resultados de la formación para el trabajo son francamente pobres, según datos del Módulo de Educación, Capacitación y Empleo (MECE, 2001), la población ocupada formalmente que ha tomado cursos relacionados con el trabajo ha sido de 1,646,459 trabajadores y se han impartido en institutos de capacitación; la gran mayoría de los cursos de formación para el trabajo se siguen tomando en el lugar de trabajo con 5,786,561 trabajadores; el resto, 561,405 trabajadores no está especificado dónde se forman. (Salinas-García & Tang, 2014, pág. 10).

Si se amplía el cuadro estadístico, se observa que el fenómeno de la certificación de competencias laborales no alcanzó en años recientes una masa

crítica suficiente para detonar un cambio sustancial en las rutinas establecidas del mercado de trabajo:

Los datos del MECE correspondientes al año 2009 muestran también un comportamiento bastante pobre. Del personal ocupado al momento de la aplicación de la encuesta, sólo habían tomado un curso de capacitación 8, 604,307 de trabajadores. Los programas de gobierno intervienen poco en la formación de las personas que ya están laborando dentro de una empresa y únicamente han capacitado durante ese mismo año a 1, 895,378 de trabajadores. Este indicador es superado incluso por la iniciativa que tiene el propio trabajador de invertir en su formación ya que 2, 390,880 de ellos han aportado el costo de la capacitación; quien más invierte en este rubro sigue siendo la empresa con 11, 108,033 casos. Finalmente, un aspecto que llama la atención es que 18, 656,473 de trabajadores no continúan preparándose para el trabajo y esta situación trae consigo aspectos negativos para el aumento de la productividad de las empresas porque los empleados carecen de las competencias para adaptarse a los cambios que experimenta el mundo del trabajo y las exigencias de competitividad. (Salinas-García & Tang, 2014, pág. 10)

En este mapa de resultados, expectativas y marcos reales, es necesario entender que CONOCER no es la única vía de capacitación que ejerce el Estado mexicano. Existen dos sistemas, escolarizado y no escolarizado, para la formación ocupacional que cubren más presupuesto y más campo que el propio Consejo público-privado:

El primer tipo es coordinado por la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) de la SEP y es ejecutado a través de dos subsistemas: los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) del gobierno Federal y los Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT) de los gobiernos estatales. El segundo tipo consiste en la capacitación para el trabajo dirigida a trabajadores desempleados que desarrolla la Coordinación General de Empleo (CGE) de la STPS. (Ahumada Lobo, 2014, pág. 25)

Sobre esta estructura primaria aparecen otras fuentes de capacitación como BÉCATE que ofrece desde capacitación mixta (cursos de formación) hasta capacitaciones para la práctica laboral en pequeñas empresas. 308 mil personas pasaron por sus instancias educativas en 2013 que forman parte de las políticas activas del gobierno mexicano en el mercado de trabajo basadas en mejorar las tasas de colocación de trabajadores desempleados en las cadenas productivas. Pero la misma selva burocrática hace que los esfuerzos encaminados a la certificación laboral no caminen por la misma vereda:

Si el BÉCATE decidiera dar mayor importancia a la certificación de los conocimientos y habilidades adquiridos por sus beneficiarios, le convendría construir una estrecha vinculación con el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), que es la instancia responsable de definir normas técnicas de competencia laboral y de normar y supervisar la certificación de las competencias laborales de los trabajadores. (Ahumada Lobo, 2014, pág. 31)

Es complicado, por tanto, definir el alcance real del CONOCER aunque estudios recientes ofrecen una perspectiva que ahonda en esta paradoja mexicana: la existencia de un consenso masivo sobre las necesidades y virtudes de la certificación laboral y los pocos cambios que el modelo de las competencias ha generado en las condiciones de vida de los trabajadores mexicanos. Para entender el significado final de las cifras de capacitación, hay que integrar el espectro total de la población económicamente activa (PEA) que acorde a los datos ofrecidos por la Subsecretaría de Empleo y Productividad Laboral abarca un total de 52.084.225 personas⁷.

Así pues, el papel efectivo del Consejo Nacional para la Certificación es el que sigue:

Desde 2008 se ha otorgado un promedio anual de alrededor de 50 mil certificados de competencia laboral, por lo que hay casi 400 mil personas inscritas en el Registro Nacional de Personas con Competencias Certificadas, lo que equivale a menos del 1% de los 52 millones de integrantes de la PEA a fines de 2013 (INEGI, 2014a).

En resumidas cuentas, una gota de certificaciones en un mar de empleados que no conocen, usan o disfrutan de las prebendas de un modelo basado en

⁷ Datos disponibles en la página web de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, de libre consulta en http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/conoce/areas_atencion/areas_atencion/web/pdf/perfiles/perfil%20nacional.pdf

competencias para su desarrollo profesional. Un presupuesto que en su máximo tope supera los 120 millones de pesos (unos 9 millones de dólares) permite inferir que limita el rango de actividades que este fideicomiso público puede establecer en toda la república si se excluyen gastos de operación, personal y otros gastos fijos. Como bien señala Ahumada (Ahumada Lobo, 2014, pág. 51), la coordinación institucional de todos los programas de capacitación/certificación que existen bajo el amparo del gobierno federal no tienen aún el tipo de vinculación operativa necesaria para maximizar los beneficios de una misma política pública. Ejemplo preclaro de ello es que

Las soluciones al limbo real que sufre CONOCER son tan claras como los diagnósticos sobre las sinergias necesarias en este campo. Las conclusiones de Ahumada, 2014 se resumen perfectamente, el *debe ser* de la certificación en competencias laborales expuesto a un baño de realismo ante las expectativas fallidas tras 19 años de operación:

Ante el reconocimiento de la dispersión y falta de sinergias de los diferentes sistemas de educación tecnológica y formación profesional, el gobierno ha planteado la conveniencia de contar con un sistema de normalización y certificación de competencias laborales que establezca estándares comunes para todas las instituciones. En este sentido, el CONOCER sería el eje articulador de los diferentes sistemas. Sin embargo, por falta de voluntad política en las instancias rectoras de las políticas económicas, educativas y laborales, su presupuesto es insuficiente y el alcance de sus acuerdos con las otras instancias responsables de la FPC es reducido. Varias instituciones, como el CONALEP y la DGCFT, siguen

emitiendo sus propios certificados de competencia laboral. (Ahumada Lobo, 2014, pág. 56).

En la encrucijada de la modernización pendiente, el discurso y la práctica de las Formación Por Competencias (FPC) se ha vuelto norma institucional en México. Pero en el largo trecho del dicho al hecho, otro problema señalado por Ahumada inhibe el potencial de las políticas públicas para la mejora de las condiciones del mercado laboral. Tres décadas de crecimiento raquítico han dislocado el mercado real del trabajo al punto que solo un 40% del empleo se desarrolla en el circuito formal. Esto explica, por ejemplo, la relevante presencia de oficios informales en los cuadros clasificatorios del CONOCER, el punto nodal de nuestra investigación. Tal y como resalta el propio Ahumada el interés por atender los requerimientos de las empresas de la economía formal, aunque todavía presente en los principales programas de FPC, ha perdido relevancia, a la vez que ha tendido a aumentar el interés por impartir las competencias laborales que requieren los trabajadores para aprovechar adecuadamente los apoyos que reciben para trabajar por cuenta propia. (Formación profesional y capacitación en México., 2014, pág. 55).

Una red nacional de certificación que tiene en cuenta la infinita variedad de empleos informales que existen en México (de masajistas a hierberos pasando por payasos) asume, implícitamente, las reglas de exclusión social existentes. No hay suficientes empresas de nueva economía, suficientes clusters de innovación y empresas verdes o suficientes cadenas productivas de vanguardia para reciclar

una ingente masa laboral en profesionales polivalentes con altas expectativas de empleo y sueldo. La cara oscura de la economía mexicana, armada con tianguis, fayuca y otras industrias ilegales, desarma el discurso de las competencias laborales. Certificarse en autoempleo es una forma de *changarrización* que desmiente, por la vía de los hechos, el discurso modernizador de las competencias. Este es, seguramente, el talón de Aquiles del CONOCER: un modelo económico que inhibe el crecimiento y el desarrollo endógeno pero que espera de sus trabajadores un esfuerzo de capacitación que no repercutirá en una mejora concreta para muchos de ellos.

Conclusiones.

Esta larga investigación documental sobre el denominado Modelo de formación y capacitación nace de una red reglamentaria impulsada por gobiernos y empresas desde hace ya varios lustros. Las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) definen, desde finales de la década de los setenta un mismo marco teórico cuyo horizonte práctico pasa por la completa reforma de los sistemas escolares para vincular, en forma directa, el mundo del conocimiento teórico con el mundo de la habilidades prácticas, es decir, la adecuación entre el mercado académico y el mercado laboral que tras la crisis sistémica de 1973 se puso en cuestión desde diversas instancias internacionales.

El mismo discurso se repite una y otra vez en cualquier nación que forme parte de la globalización económica y sus instrumentos internacionales de homologación (FMI, BM; OCDE, OIT, ONU): “revisar y adecuar los sistemas de formación y capacitación para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia, y calidad de la formación que ayude a las personas a tener éxito laboral” (Méndez García, 2010, pág. 31). Este discurso hegemónico, emanado de fuentes institucionales múltiples, fue asumido por los organismos encargados de capacitar a los trabajadores en el nuevo sistema de competencias laborales polivalentes que exige el mercado mundial.

Esta tesis se enfocó a delimitar dos aspectos torales de los oficios y las competencias. La historia y evolución de los oficios sirvió para ubicar tan polisémico constructo en el marco actual de los mercados de trabajo tanto en México como en el mundo. El primer apartado del presente trabajo quiso señalar la compleja jerarquización de los oficios y las artes mecánicas desde tiempos grecorromanos hasta la actualidad advirtiendo las mutaciones producidas en el camino, sobre todo desde la instauración a mediados del siglo XVIII del sistema de Bellas Artes y su distinción entre altas y bajas artes y la conversión de una gran gama de oficios en artesanía y espacios excluidos de las sucesivas revoluciones industriales. Fuera del proletariado urbano y del sector terciario asociado a oficinas y gerencias, el amplio abanico de los oficios sufrió las consecuencias de la modernización capitalista quedando como resabio del pasado o como zona gris de economía informal.

La fractura histórica entre trabajo intelectual y trabajo mecánico, entre licenciados e iletrados, que definió por décadas las posibilidades del ascenso social mediante la educación universitaria no ha desaparecido en el México de hoy. Pese al fantasma de la crisis recurrente que iniciara a partir de 1982 en esta tesis argumenté que la posesión de títulos de enseñanza superior marca aún diferencias de salario y posición en la estratificación social de nuestro país.

Tras esta primera mirada sobre el universo cultural y taxonómico de los oficios (siguiendo los esquemas de clasificación aplicados por el CONOCER), la segunda parte de la tesis se centró en el enfoque por competencias y la

capacitación/certificación en lo laboral, nuevo paradigma sobre el cual trabajaron los sistemas público-privados de Occidente las últimas tres décadas. Paquete de políticas públicas que llegará a México para mediados de la década de 1990 y hoy representa una tupida red de relaciones entre el Estado, los organismos patronales y las entidades certificadoras asociadas a este triángulo administrativo que se conoce bajo el nombre certificación en competencias.

En el apartado anterior, se delimitaron finalmente los límites aparentes de una política pública en competencias laborales que no ha detonado una oleada de nuevos conocimientos en la planta laboral mexicana excepto en aquellos nichos que por su integración a mercados maduros y globalizados han integrado, en su dinámica organizacional, el modelo de formación en competencias.

No hay estudios disponibles sobre la transformación que este modelo educativo y laboral haya podido ejercer en el mundo de los oficios. Sus características atomizadas y subalternas hacen del mundo de los oficios un engranaje menor en las cadenas productivas del mundo capitalista.

Un sistema de estándares profesionales donde la actuación de los profesionales se vincula a unos *outputs* determinados que están rigurosamente preestablecidos antes de iniciar cualquier proceso de certificación; este es en esencia el sistema burocrático británico que México copió al pie de la regla, es decir, una modelo de competencias: “basado en estándares de certificación profesional, los cuales tienen como objetivo valorar las actuaciones efectivas

relacionadas con el conocimiento, habilidades, tareas y los roles en el puesto de trabajo” (Guerrero D & López, 2014, pág. 214). Su talante constructivista erradicaba toda variable individual y facilitaba la administración jerárquica y burocratizada de los instrumentos de certificación pero la tropicalización de este experimento británico no parece haber tenido en cuenta la singularidad del mercado laboral mexicano donde 6 de cada 10 trabajadores viven fuera de la economía formal.

Desde el punto de vista de la psicología laboral, no se puede negar lo obvio. Las competencias laborales se han introducido de tal forma en la cultura organizacional que ningún egresado de la carrera puede rehuir el conocimiento y adaptación a este marco teórico de obligada aplicación en el mercado laboral. Así pues, solo queda recordar el compromiso del psicólogo del trabajo con “una actitud de apertura y selectividad para incorporar estos conocimientos a su bagaje profesional” para que la formación en competencias sea “un elemento de enlace e intercambio con otros profesionales, en su afán de comprender al individuo en ambiente de trabajo, desde otras perspectivas” (Aranda R, 2010, pg. 104).

Por esta misma razón, y siendo una herramientas instrumental para la mejora de la productividad y el profesionalismo de los trabajadores mexicanos, esta tesis debe concluir desde la duda razonable. Repitiendo lo dicho por Guerrero & Jiménez (1999); los estudios sobre el efecto real de las certificaciones en competencias laborales son pura anécdota, trabajos marginales que no toman impulso ni sirven para definir las mejoras concretas en sectores de la economía.

La mayor sorpresa que se lleva cualquier investigador que estudie la Formación Por Competencias es el desbalance aterrador entre presupuestos teóricos y resultados homologados y fiables.

La adaptación de los sistemas de enseñanza pública a las necesidades del mercado laboral es otra fase de esta lucha simbólica entre partidarios de un orden social fundado en el libre flujo de la mercancía y los conocimientos y los partidarios de un Estado social que frene las tendencias anárquicas del mercado. La guerra de las competencias o la educación concebida como servicio público o como desafío a la competitividad global es otra fase de este recambio de paradigmas que encubre un conflicto ideológico entre formas de entender el mundo que nos rodea.

No es el tema principal de esta tesis. Lo único que puede decirse con certeza tras este largo viaje por el mundo de los oficios y las competencias laborales son las aportaciones de la psicología laboral, la sociología laboral u otras ciencias sociales o gerenciales no evita la sensación de colapso civilizatorio que rodea nuestras vidas. La idea que el mundo fue alguna vez un lugar seguro donde todos tendríamos la vejez asegurada sin hambre ni enfermedades ha mutado en conciencia de un tiempo de incertidumbre y zozobra. La formación ocupacional no puede pensarse sin una mirada sincera sobre el volcán donde todo estamos sentados. Lo expresaba con palabras más lúcidas, el sociólogo Ulrich Beck:

Si alguien despierta del sueño de la rutina de la investigación y abre bien los ojos, se planteará la inquietante cuestión del futuro de la formación, ante el cambio del sistema de la sociedad industrial, y verá ante sí un alud de cuestiones cuya clara urgencia sólo parece superada por su carácter irresoluble. ¿Cómo influye propiamente la situación de paro masivo de larga duración en el sistema educativo? ¿Qué consecuencias educativas pueden derivarse del paso hacia el subempleo? ¿Cómo se resolverá la competición entre las iniciativas de reforma de la tecnología de la información en el ámbito de la enseñanza y las nuevas fases tecnológicas que precisamente convierten en inútiles esas reformas? ¿Tiene sentido, en esa situación, orientar la enseñanza preponderantemente hacia la profesionalización o es preferible abandonar el intento puesto que no hay manera de ponerse al día? (1998, pág. 187)

Más allá de nuestras propias tareas profesionales, nada es más importante para un universitario consciente que trazar rutas de esperanza en medio de las tormentas del siglo. La certificación en competencias laborales abre vías para que los trabajadores rompan viejos esquemas pero es posible también que los viejos esquemas sean, a vista de pájaro, un mejor modelo de vida para las clases populares. La flexibilización del mercado laboral puede ser el dogma que el mercado busca para exorcizar el espectro de la crisis recurrente pero ¿qué tal si en vez de pensar las competencias en función de lo que exigen los empresarios se escuchará más a los presuntos beneficiarios de la certificación? Igual y entonces sabríamos si esta larga adaptación de la enseñanza al mercado ha mejorado la vida de todos.

Referencias.

- Aboites, H. (2010). **La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias.** *Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 25-44.
- Acosta, A. D. (Diciembre de 2004). **El shock petrolero.** *Tendencias Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 5(1-2), 123-130.
- Ahumada Lobo, I. (2014). **Formación profesional y capacitación en México.** Santiago de Chile: CEPAL.
- Allaire, Y., & Firsirotu, M. (1984). **Theories of organizational culture.** *Organization studies*, 5(3), 193-226.
- Amigot Leache, P., & Martínez, L. (2013). **Gestión por competencias, modelo empresarial y sus efectos subjetivos. Una mirada desde la Psicología Social Crítica.** *Universitas Psychologica*, 12(4), 1-29.
- Anta, G. (1998). **Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral.** Madrid: OEI.
- Aranda, R. (2010) **Las competencias laborales en la plantación de recursos humanos y el rol del psicólogo.** *Tesis profesional inédita.* México: Facultad de Psicología, UNAM
- Arendt, H. (1993). **La condición humana.** Barcelona: Paidós.
- Argüelles, A. (. (1996). **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.** México: Noriega Editores.

- Bailón Vásquez, F. (2012). **La Escuela Correccional de Artes y Oficios de Oaxaca, 1889-1901**. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*(44), 137-173.
- Barba, A. (Enero-junio de 2000). **Cambio organizacional y cambio en los paradigmas de la administración**. *Iztapalapa*(48), 11-34.
- Beck, U. (1998). **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós.
- Becker, G. S. (1983). **El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación**. Madrid: Alianza Editorial.
- Beltrán Nava, E. (2011). **La formación profesional y los mecanismos de vinculación como factores de inserción al mercado laboral de los egresados del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)**. *Tesis inédita de Maestría en Trabajo Social*. México: Escuela de Trabajo Social UNAM.
- Bergman, M. (2005). **Comparing Social Stratification Schemata: CAMSIS, CSP-CH, Goldthorpe, ISCO-88, Treiman, and Wright**. (S. Publications, Ed.) *Cambridge Studies in Social Research*(10), 1-37.
- Bernstein, B. (1990). **The Structuring of Pedagogic Discourse, class codes and control** (Vol. 4). Londres: Routledge.
- Bustos Flores, C. (Enero-junio de 2009). **La producción artesanal**. *Visión Gerencial*, 8(1), 37-52.
- Campuzano, M. D., & Díaz, A. P. (2007). **Competencias laborales: algunas propuestas**. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 93-112.
- Carrera Stampa, M. (1954). **Los gremios mexicanos. La organización gremial en Nueva España 1521-1861**. México: EDIAPSA.

- Castells, M. (2006). ***La sociedad red: una visión global***. Madrid: Alianza Editorial.
- Cinterfor / CONOCER. (1997). ***Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas***. Montevideo: Cinterfor / CONOCER.
- Cisneros Carbajal, A. C. (2010). **Enfoque educativo basado en competencias. Un estudio de caso: el Programa de certificación en El Palacio de Hierro**. Tesis de grado no publicada. México: UNAM.
- CONOCER. (2012). ***Competencias de personas y perfiles ocupacionales Sector Oficios***. México: Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales.
- CONOCER. (2014). ***Presentación Institucional***. México: Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias / SEP. Obtenido de http://www.conocer.gob.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=100
- Crompton, R. (1994). ***Clase y estratificación: una introducción a los debates actuales***. Madrid: Tecnos.
- Darwin, J. (2012). ***El sueño del imperio. Auge y caída de las potencias globales 1400-2000***. Madrid: Taurus.
- De la Garza, E. (2001). **Subjetividad, cultura y estructura**. *Iztapalapa*, 21(50), 83-104.
- De la Garza, E. (2003). **Notas acerca de la construcción social del mercado de trabajo: crítica a los enfoques económico y sociodemográfico**. IV Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo (pág. 22). AMET.

- De la Orden Hoz, A. (2011). **El problema de las competencias en la educación general.** *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 47-61.
- De Vries, W., & Navarro, Y. (mayo de 2011). **¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México.** *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 27.
- Ducci, M. A. (1996). **El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. Formación basada en competencia laboral.** *Seminario Internacional (OIT/CINTERFOR/CONOCER)* (págs. 15-26). Guanajuato: CONOCER.
- Duran Rodríguez, M. D. (2009). **La educación técnica popular en Frania y España (1780-1950): algunas consideraciones acerca de las escuelas de artes y oficios en ambos países.** *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*(13), 69-99.
- Earley, P. M., I. D., Michelli, N. M., & (Eds.). (2011). **Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations.** Florence, Kentucky: Routledge (Taylor & Francis Group).
- Eguiarte Sakar, M. (1989). **Hacer ciudadanos: educación para el trabajo manufacturero en México en el s. XIX: antología.** México: Universidad Iberoamericana Departamento de Arte.
- Faure, E. (. (1973). **Aprender a ser La educación del futuro.** París/Madrid: Alianza Editorial / UNESCO.
- Fernández-Ríos, M. (1985). **Análisis y descripción de puestos de trabajo: teoría, métodos y ejercicios.** Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Freeman, C., & Louçã, F. (7 de marzo de 2002). **As Time Goes By: From the Industrial Revolutions to the Information Revolution.** Oxford: Oxford University Press. Obtenido de

<http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/0199251053.001.0001/acpr of-9780199251056>.

Freidson, E. (2001). **La teoría de las profesiones.** *Perfiles educativos*, 23(93), 28-43.

Gaborit Madrid, R. (s/f). **Diferencias conceptuales de competencia.** *Maestría en Gerencia del Recurso Humano*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala/Centro Universitario de Oriente.

Gallart, M. A. (1997). **Los cambios en la relación escuela-mundo laboral.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 159-174.

García-Ramos, T., Díaz-Juarbe, R. O., & Santiago-Estrada, S. (2013). **Historicidad crítica de la psicología industrial/organizacional: hacia una nueva psicología del trabajo y las organizaciones.** *Psicología Desde El Caribe*, 30(1), 146-176.

Gilbert, T. (1978). **Human competence.** McGraw-Hill.

Goldthorpe, J. (1992). **The constant flux: a study of class mobility in industrial societies.** Oxford: Clarendon Press.

Gómez Rojas, G. V. (2005). AL **La aplicación del esquema de clase de J. Goldthorpe al estudio de la estratificación social y de género.** 7º *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo* (págs. 1-24). Buenos Aires: ASET.

González Villalobos, V. (Julio-diciembre de 2012). **Una solución a la pobreza: el establecimiento de las escuelas de artes y oficios en México durante el siglo XIX. El caso jalisciense.** *Historiela Revista de historia regional y local*, 4(8), 145-171.

- Guerrero D, C., & López, M. L. (2014). **Líneas de investigación en la certificación de la gestión por competencias.** *INCEPTUM Revista de Investigación en Ciencias de la Administración*, 8(14), 201-222.
- Guerrero S, A. (1999). **El enfoque de las competencias profesionales: Una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo.** *Revista complutense de educación*, 10(1), 335-360.
- Illades, C. (1990). **De los gremios a las sociedades de socorros mutuos: el artesanado mexicano, 1814-1853.** *Estudios de historia moderna y contemporánea de México* (13), 27-45.
- Illades, C. (1996). **Hacia la República del trabajo. La organización artesanal en la ciudad de México, 1853-1876.** México: Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- INEGI. (2011). **Sistema nacional de clasificación de ocupaciones (SINCO) 2011** . Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/sinco.aspx>
- INEGI. (2011). **Sistema nacional de clasificación de ocupaciones 2011.** México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2014). **Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo Cifras durante el primer trimestre de 2014.** México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística. (1994). **Clasificación Nacional de Ocupaciones 1994.** Madrid: INE. Obtenido de <http://www.ine.es/clasifi/ficno.htm>
- Jones, L., & Moore, R. (2011). **La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de**

"cambio cultural". *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-20.

Juárez-Adauta, S. (2012). **Clima organizacional y satisfacción laboral**. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 50(3), 307-314.

Loayza, N., & Sugawara, N. (Octubre de 2009). **El sector informal en México**. *Trimestre Económico*, 887-920.

Macías, F. (1998). **Introducción al ISO-9000**. *Tesis inédita de licenciatura*. Cuautitlán Izcali: Facultad de Estudios Superiores, UNAM.

Maquiavelo, N. (1970). **El príncipe**. Madrid: Espasa-Calpe.

Martínez, P., & Echeverría, B. (2009). **Formación basada en competencias**. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.

Masseilot, H. (Mayo-agosto de 2000). **Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional**. *Boletín técnico interamericano de formación profesional*.(149), 73-94.

McClelland, D. (1973). **Testing for competence rather than for Intelligence**. *American Psychologist*(28), 1-14.

McClelland, D. C. (1973). **Testing for competence rather than for "intelligence"**. *American psychologist*, 28(1).

Méndez García, M. L. (2010). **La norma técnica de competencia laboral, en el diseño y elaboración de curso para la Secretaría de Comunicaciones y Transportes : un análisis crítico y propositivo / 2010**. *Tesis que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

- Méndez, L. A. (1996). **Tradición, familia y parentesco en el artesanado merideño de los siglos XVI y XVII.** *Montalbán*(29), 197-214.
- Mercier, D., & Tripier, P. (2003). **El neo-management y la ceguera organizacional.** *IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo* (págs. 1-22). La Habana: ALAST.
- Mertens, L. (1996). **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos.** Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mertens, L., & Wilde, R. (2001). **Aprendizaje organizacional y competencia laboral: la experiencia de un grupo de ingenios azucareros en México.** Santiago de Chile: CEPAL.
- Meza Mejía, M. d. (2005). **Modelos de pedagogía empresarial.** *Educación y educadores*, 8, 77-89.
- Montoya Abrego, E. M. (2008). **Incursión del psicólogo en la cultura de la calidad total.** *Tesis inédita de licenciatura en psicología.* Iztacala: UNAM.
- Odriozola Guitart, S. (. (2008). **Análisis crítico de la teoría del capital humano: apuntes para una concepción alternativa para la construcción del Socialismo.** *Economía Y Desarrollo*, 143(1), 237-268.
- OEI. (1998). **Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).** Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura .
- OIT. (1958). **Clasificación internacional uniforme de ocupaciones.** Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

- OIT. (29 de septiembre de 2004). **CIUO (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones)**. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/isco88/publ2.htm>
- OIT. (3-6 de diciembre de 2007). **Resolución sobre la actualización de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones**. Obtenido de Reunión Tripartita de Expertos en Estadísticas del Trabajo : <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>
- OIT. (septiembre de 2013). **Situación del trabajo decente en México**. *Boletín semestral*. México: Oficina de Países de la OIT para México y Cuba.
- Organización Internacional del Trabajo. (1988). **Presentación CIUO Marco Conceptual**. Obtenido de Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, CIUO: http://ceccsica.org/programas-accion/laboral/contenido_paises/Regional/Productos/Empleo/Regional_Marco_Conceptual_CIUO.pdf
- Ortega, C. (2008). **La enseñanza técnica en México para inventar una nación industrial, 1900-1917**. *Tesis de maestría*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Panaia, M. (2008). **Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina**. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Peirano, C. (2005). **Introducción a la certificación de competencias laborales**. *DIA XXI*, 5(8).
- Pereira, F., & Sousa, J. (2010). **El origen de las Escuelas de Artes y Oficios en Galicia. El caso compostelano**. *Historia de la Educación*(9), 219-232.

- Planas Coll, J. (2013). **El contrasentido de la enseñanza basada en competencias.** *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 75-92.
- Portes, A., & Haller, W. (2004). **La economía informal.** CEPAL. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Prieto, C. (. Política y sociedad, 34, 19. de 2000). **Trabajo y orden social: de la nada a la sociedad de empleo (y su crisis).** *Política y sociedad*, 34(19), 19-32.
- Pulido-Martinez, H. C. (2013). **...Y entonces ¿esto de la crítica qué es? De la relaciones de la psicología con el mundo del trabajo.** *Universitas Psychologica*, 12(4), 1355-1368.
- RAE. (2001). *rae.es*. **Obtenido de Diccionario de la Real Academia Española:** <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=competencia>
- Rama, Á. (1998). **La ciudad letrada.** Montevideo: Arca.
- Ramírez García, J. R., & García, S. (s/f). **La gestión por competencias y el impacto de la capacitación.** Obtenido de Nodo50: https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/pensamiento/ramirezg_310805.pdf
- Real Academia Española. (2014). **Diccionario de la lengua española.** Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=oficio>
- Rifkin, J. (2000). **La era del acceso. La revolución de la nueva economía.** Barcelona: Paidós.
- Rionda, J. I. (Enero de 2010). **Exclusión indígena en México (historia económica en retrospectiva).** *TECSISTECATL*, 2(7).

- Rivas Rivas, R. (2008). **Dos enfoques clásicos para el estudio de la estratificación social y de las clases sociales.** *Espacio Abierto*, 17(3), 367-389.
- Rodgers, G., Lee, E., Swepston, L., & Van Daele, J. (2009). **La Organización Internacional del Trabajo y la lucha por la justicia social, 1919-2009.** Ginebra: Organización Internacional del Trabajo .
- Rodríguez Campuzano, M. d., & Posadas Díaz, A. (2007). **Competencias laborales: algunas propuestas.** *Enseñanza e Investigación en Psicología*. *Psicología*, 12(1), 93-112.
- Ruiz de Vargas, M., Jaraba Barrios, B., & Romero Santiago, L. (2011). **Competencias laborales y la formación universitaria.** *Psicología desde el Caribe*. de 2011). **Competencias laborales y la formación universitaria.** *Psicología desde el Caribe*(16), 64-91.
- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). **La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas.** *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 35-52.
- Rüssel, A. (1976). **Psicología del trabajo.** Madrid: Ediciones Morata.
- Salinas-García, R., & Tang, N. (2014). **Estrategias de reeducación y formación para el trabajo en China y México.** *Revista de Educación y Desarrollo*(29), 5-12.
- Sandoval, F., Miguel, V., & Montaña, N. (2010). **Evolución del concepto de competencia laboral.** *VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior.* Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Sarabia, M. (2000). **La capacitación enfocada a la certificación de competencias laborales : modelo de aplicación al caso : técnicos de**

servicio en línea blanca. *Tesis inédita de Maestría en Administración.*
México: Facultad de Contaduría y Administración, UNAM.

SEP. (27 de junio de 2013). **Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).** Obtenido de Secretaría de Educación Pública:
http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/conocer

Shewhart, W. A. (1931). **Economic control of quality of manufactured product.**
(Vol. 509). Milwaukee: ASQ Quality Press.

Shiner, L. (2010). **La invención del arte Una historia cultural.** Barcelona:
Paidós.

Sologaistoa Guangorena, A., del Carmen Armenteros, M., Zermeño, L., &
Jaramillo, M. (2014). **Las competencias laborales: estudio exploratorio en el sector industrial de la comarca lagunera.** *Global Conference on Business & Finance Proceedings. 2014. 9,* págs. 808-816. Honolulu, Hawai: IBFR.

Taylor, M. (1997). **Educación y capacitación basadas en competencias: un panorama de la experiencia del Reino Unido.** En Cinterfor/OIT, *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas, 1, Guanajuato, México, 1996. Documentos presentados* (pág. 262). Montevideo: Cinterfor/OIT/ CONOCER.

Tomasimi, A. (1994). **Retos y riesgos de la calidad total.** México: Grijalbo.

Tonioni, A. R. (2011). **Los oficios tradicionales en la modernidad.** *Revista de Trabajo Social*(22), 77-90.

Toscano, N., & Arredondo, R. (s.f.). **Importancia de la aplicación de Reingeniería en el manejo del RH para la productividad.** *Ciencias Empresariales*(13), 129-137.

Turner, J. K. (2007). **México bárbaro**. México: Editorial Porrúa.

Weiss, E., & Bernal, E. (2013). **Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana**. *Perfiles educativos*, 35(139), 151-170.