

# Competencias profesionales

## **Ajuste del sistema** de **educación superior** al **mercado de trabajo**

Proceso de formación escolar  
y demandas laborales  
Estudio de caso

Ma Concepción Patiño Guerra

*Coordinadora*



Competencias profesionales:  
ajuste del sistema de educación  
superior al mercado de trabajo

*Proceso de formación escolar y demandas  
laborales. Estudio de caso*



# Competencias profesionales: ajuste del sistema de educación superior al mercado de trabajo

*Proceso de formación escolar y demandas  
laborales. Estudio de caso*

MA CONCEPCIÓN PATIÑO GUERRA  
*Coordinadora*



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Primera edición 2015

D.R. © 2015, Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas  
Periférico Norte N° 799,  
Núcleo Universitario Los Belenes,  
C.P. 45100, Zapopan, Jalisco, México.

**ISBN: 978-607-742-397-3**

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

# Índice general

Introducción .....	9
<i>Planteamiento del problema</i> .....	14
<i>Pregunta</i> .....	22
<i>Hipótesis</i> .....	23
<i>Estado del arte</i> .....	25
<i>Justificación</i> .....	55
<i>Objetivo general</i> .....	58
<i>Metodología</i> .....	65
<i>Capitulario</i> .....	94
Capítulo I. Marco teórico.....	97
<i>La teoría sociológica de los mercados de trabajo</i> .....	97
<i>La ingeniería en la base de las competencias profesionales</i> .....	114
<i>Primera fuente: La ingeniería de los grandes sistemas de formación en el extranjero</i> .....	117
<i>Segunda fuente: La planeación de las instalaciones</i> .....	118
<i>Tercera fuente: La realización de auditorías de las instalaciones de formación</i> .....	119
<i>Cuarta fuente: Los proyectos de desarrollo</i> .....	121
<i>Quinta fuente: La gestión provisional de los empleos y de las competencias y la aplicación de los procesos de calidad a la formación</i> .....	121
<i>Sexta fuente: La producción y la administración de las competencias</i> .....	122
<i>Séptima fuente: El lugar central de la organización del trabajo en la construcción de las competencias individuales y colectivas</i> .....	124
Capítulo II. Reestructuración de los mercados laborales.....	139
<i>Transformaciones económicas globales</i> .....	140
<i>Dinámica del mercado laboral mexicano</i> .....	163

<i>Capítulo III. Contexto universitario</i> .....	167
<i>Modernización de las instituciones de educación superior</i> .....	167
<i>La Universidad de Guadalajara en red</i> .....	171
<i>Descripción general de la estructura discursiva</i> .....	183
<i>Nacimiento de un proyecto innovador en la Universidad de Guadalajara</i> .....	202
<i>Evaluación y acreditación de la educación superior en México</i> .....	217
<i>Capítulo IV. Formación profesional</i> .....	235
<i>Políticas globales de educación superior y aplicaciones locales</i> .....	235
<i>Contexto universitario e impulso modernizador</i> .....	250
<i>Capítulo V. Competencias profesionales de los egresados</i> .....	265
<i>Visión institucional del campo laboral</i> .....	269
<i>Caracterización de un segmento profesional</i> .....	273
<i>Capítulo VI. Conclusiones</i> .....	305
<i>Escenarios futuros del mercado de trabajo y el papel de la educación</i> .....	311
<i>Ser competente</i> .....	314
<i>Reflexiones a posteriori que nunca son tardías</i> .....	317
Bibliografía.....	321
Anexos .....	341

## *Introducción*

Los problemas que enfrentan las universidades latinoamericanas son múltiples y complejos, pues de ellas se espera que cumplan las funciones esenciales para el desarrollo de las naciones. Guevara Niebla destaca entre dichas funciones: producir conocimientos y tecnologías impulsoras del desarrollo económico, transformar las instituciones sociales, formar líderes políticos, entrenar directivos para las empresas, cumplir funciones de justicia social al impulsar el cambio y la movilidad social y difundir las formas superiores de la cultura en la sociedad (Guevara Niebla, en Acosta, 2004:11).

La educación superior avanza de manera lenta y arrítmica, con graves problemas de integración sistémica y con escasas respuestas a las preguntas que plantea la integración de las economías y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación. Aun así, la educación terciaria se ha convertido en un espacio sobrecargado de demandas y expectativas de los gobiernos y la sociedad. La educación superior, como la educación en general, parece ser la última gran utopía racionalista del siglo XX (Acosta, 2004:57-58).

En el ámbito nacional repercuten los ecos distorsionados de las reformas educativas iniciadas en otros contextos, que reclaman una formación basada en competencias y la necesidad de flexibilización de los programas educativos. La exigencia de preparar profesionales con mayor calidad y pertinencia social presenta serias dificultades a las instituciones de educación superior (IES) para enfrentar las responsabilidades que se les delegan y que provienen tanto de la dinámica ex-



terna como de los procesos internos. Las ráfagas de modernización y, al mismo tiempo, el arraigo de las prácticas tradicionales atraviesan las instituciones de educación superior acrecentando la incertidumbre en la función social que le corresponde, así como de su capacidad de responder en estos tiempos de rápidos cambios.

El fenómeno educativo está compuesto por innumerables problemas o nudos problemáticos que se abordan desde diferentes perspectivas. Aquí interesa la manera como se interpreta la idea de formación de competencias profesionales en el ámbito educativo y en los espacios laborales. Para ello se reflexiona sobre los procesos micro de la escuela y en los procesos macro del mercado de trabajo en los que se inserta una muestra pequeña de egresados la licenciatura en administración de la Universidad de Guadalajara. La reflexión se motiva por el compromiso declarado de modernizar la educación formando para el mercado de trabajo y la efectividad con que se asume —o con la que es posible responder dadas las nuevas circunstancias políticas y sociales— exponiendo algunos casos.

Los ejes sobre los que se selecciona y analiza la información son dos: la lógica de formación universitaria y la lógica de funcionamiento del mercado de trabajo a través de las interpretaciones y aplicaciones del concepto de competencias profesionales. Los referentes empíricos provienen de los discursos de los profesores, los empleadores y los egresados, cuyas apreciaciones sirven de marco para observar la dirección que toma el proyecto educativo en el mercado laboral; es decir: los tres grupos de informantes proveen elementos para identificar las coincidencias y los desfases en las demandas de competencias profesionales en los ámbitos concretos de desempeño laboral.

Las entrevistas con los profesores y los empleadores son insumos que se contrastan con las experiencias en formación escolar y en el trabajo referidas por los egresados. Esta información se organiza como un caso que da cuenta de las transformaciones educativas y laborales impulsadas por la reestructuración económica, y refleja ciertas características del ámbito local que se concretan en una muestra de egresados de la licenciatura en Administración del Centro Universi-

tario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Este estudio de caso observa el paso de la escuela al trabajo de unos jóvenes profesionales, para mostrar las divergencias ocultas entre los objetivos del sistema educativo y los del sistema productivo. A lo largo de esta investigación se discute cómo se realiza la adopción de un modelo de *formación profesional* que pretende operar el concepto de *competencias* articulando discursivamente intereses e ideologías polares, pues, al mismo tiempo que reconoce la heterogeneidad en el desarrollo de las personas, da validez al establecimiento de controles e indicadores estandarizados para medir el desempeño; asimismo, la equidad es un concepto central en el diseño de las políticas educativas, en tanto que estimula y premia en la práctica las capacidades competitivas.

La Universidad de Guadalajara, una de las más grandes de México, inició una reforma profunda de sus estructuras administrativas y académicas a partir de los años ochenta. Esta no fue una iniciativa solitaria: López y Flores (2006) afirman que, con el argumento de la ineficiencia de los sistemas educativos de Latinoamérica, organizaciones políticas y de financiamiento internacional promovieron reformas para modernizar la educación en esta región, con la lógica del libre mercado. En el mismo sentido, dicen estos investigadores, Chomsky nos advirtió que no es posible conocer ni explicar los objetivos de los programas y las políticas de Latinoamérica, sin considerar las recomendaciones de las agencias internacionales de financiamiento, que detallan específicamente cada área de la vida de los países no desarrollados, y condicionan los empréstitos al cumplimiento de sus recomendaciones.

En el mismo texto, López y Flores agregan que el diagnóstico y las propuestas para la modernización educativa de Latinoamérica se realizaron con la participación de diversos actores sociales de los Estados latinoamericanos, comandados por políticos, intelectuales, académicos y organismos no gubernamentales de Estados Unidos. Y señalan:

Los promotores de las reformas fueron El Diálogo Interamericano (DIA) y el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (CINDE), así como sus patrocinadores: United States Agency for International Development (USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), AVINA Foundation, The Tinker Foundation, GE Found, Global Development Net Work y otros. Así, para impulsar estos cambios educativos en Latinoamérica se creó en 1982 el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Disponible en: <http://www.preal.org>.

En el diagnóstico de la región identificaron que la falta de eficiencia, eficacia y productividad educativa radicaba en el acelerado crecimiento de los sistemas educativos nacionales, en los que el problema no solo era debido a la masificación de la matrícula, sino también a los ineficientes esquemas de operación administrativos altamente centralizados. El problema de la calidad educativa en Latinoamérica quedó reducido a un problema de gestión.

Los puntos de vista de Navarro (1998) y López y Flores (2006) coinciden en sus apreciaciones y señalan que la cooptación de la izquierda mexicana fue una circunstancia que facilitó la entrada de una nueva visión respecto de la educación universitaria. El ejemplo que analiza Navarro es el de la Universidad de Guadalajara, a la que considera representativa por el giro que dio a sus políticas. Antes de arribar al nuevo milenio, la ideología socialista y combativa que la caracterizaba se transformó, y el discurso de educación popular fue sustituido por el de excelencia académica. Así, con el argumento de mejorar la calidad, restringió la matrícula y modificó los objetivos educativos en el Plan de Desarrollo Institucional 1995-2001, para vincularlos prioritariamente con el sector productivo y empresarial. Los actores principales de las reformas universitarias, según los autores mencionados, fueron los rectores, exlíderes estudiantiles de izquierda, bajo el auspicio de la iniciativa privada del estado de Jalisco y la embajada norteamericana.

Innegable es el carácter neoliberal que han adquirido las políticas gubernamentales, tanto como las políticas educativas; sin

embargo, faltan evidencias empíricas que demuestren la capacidad de los órganos de gobierno —estatal y educativo— para instrumentar las políticas impulsadas por los organismos internacionales y la capacidad de atender al mismo tiempo los problemas de inequidad e ineficiencia.

Sospechas tal vez fundadas, pero sin datos que las sostengan, apuntan que la adopción de las nuevas políticas impulsadas por los países del Norte carece en los del Sur de un diagnóstico de la realidad social, económica y laboral, lo que obstaculiza su aplicación, o lleva a que los esfuerzos de adaptación den resultados no deseados. Estos supuestos, unidos a los desequilibrios que ya estamos padeciendo por acciones políticas “al tanteo”, impiden llegar a acuerdos racionales para incluirnos en condiciones ventajosas en la procuración del desarrollo equitativo, sustentable y global.

La expansión del renovado modelo económico, junto a las innovaciones tecnológicas, ha generado profundos cambios en la definición del trabajo y del mercado laboral. De aquí, entonces, se delega al sistema escolar una función renovada que da prioridad a la formación profesional; es decir: a la formación de competencias para el trabajo. Una mala traducción del objetivo podría quedar plasmada en los arreglos curriculares por desconocimiento. Así, el propósito de esta investigación es mostrar la trama compleja en que se adopta un modelo educativo —en general y en un caso particular—, conforme a la propuesta por competencias.

Para ejemplificar la manera como que se consume el vínculo entre el espacio laboral y el escolar, esta investigación expone en un estudio micro las vivencias de un grupo de egresados universitarios con estudios de administración, y aporta reflexiones que muestran la complejidad encerrada en los supuestos de formación profesional basada en el logro de competencias laborales. En este análisis se acude a diferentes disciplinas, principalmente la sociología y la economía, como plataforma teórica para observar algunos hechos referentes a los desplazamientos de los egresados en el mercado de trabajo. Desde la perspectiva metodológica, se puede considerar como estudio de caso, porque no es una muestra representativa. El conjunto de los egresa-

dos participantes se constituyó naturalmente de manera aleatoria; es decir: con los que se pudieron localizar de la cohorte seleccionada.

### ***Planteamiento del problema***

En el lenguaje cotidiano utilizamos los conceptos de trabajo y empleo casi indistintamente, porque ambos remiten al desempeño de actividades productivas. Sin embargo hay que precisar que el trabajo nos remite a la idea de movilización del potencial humano —fuerza, habilidad, creatividad y valores— para lograr la transformación de algo en un resultado o producto de mayor valor, independientemente de que se comercie o no. El empleo es trabajo que se vende y se compra. La persona que vende su trabajo tiene un empleo por el que recibe un salario si tiene un contrato, o una paga si vende su trabajo de manera independiente.

Las transformaciones históricas del trabajo están determinadas por los procesos económicos y sociales de la humanidad, de ahí que desde los albores de la industrialización apareciera la noción de empleo, es decir, de trabajo contratado por un salario.

En los años recientes no se puede estudiar el empleo sin aludir a la escolaridad. Esto porque, a pesar de los rezagos e inequidades sociales,<sup>1</sup> vivimos en un mundo predominantemente escolarizado que, además, sigue poniendo sus apuestas en los sistemas educativos para elevar los niveles de desarrollo. La formación escolar es una condición de primer orden en la contratación de trabajadores, aun si solo se trata de tareas simples. Lo paradójico es que la expansión de la escolaridad y el aumento porcentual de las personas que adquieren mayores niveles de educación no son procesos paralelos a la mejora del empleo. En términos laborales y económicos, la inversión en educación proporciona recompensas muy desiguales en calidad y remuneración de los puestos de trabajo, y no hay datos contundentes respecto de

---

1. En México, el 17.7 % de la población entre 20-24 años de edad asiste a la escuela. El dato para Jalisco es de 18%. INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos. Aguascalientes, Ags. , 2001.

qué hace esas diferencias, pero se considera que convergen diversas circunstancias, tales como: la posición socioeconómica de origen, la institución formadora, el tipo de estudios realizados, la estructura productiva, las nuevas formas de trabajo, las capacidades individuales de gestión, etcétera.

Pese a los cuestionamientos a la simplicidad explicativa de la teoría del capital humano, no hay duda de que la escolaridad sigue teniendo un alto valor en el mercado de trabajo; por supuesto, sometida a las condiciones actuales de la producción, del tipo y calidad de la formación, de la creciente tecnologización y del crecimiento poblacional. El capital cultural y social acumulado por las personas que han adquirido estudios tiene un potencial intrínseco que mejora el desempeño de los individuos en diferentes ámbitos.

Sin embargo, el agotamiento del modelo de industrialización y las múltiples causas que lo originaron tienen signos preocupantes, pues la generación de empleos resulta insuficiente para las personas que tienen que incorporarse al mercado laboral, hay frecuentes recortes de personal, disminuyen las prestaciones y el salario, en tanto aumentan las exigencias en tiempo y productividad y se multiplican las tareas de un puesto de trabajo. Contrasta el crecimiento de la población y de la escolaridad con la disminución, en cantidad y en calidad, de los puestos de trabajo.

Las cifras impresionantes de las grandes encuestas pueden sernos indiferentes por falta de casos concretos de comparación, pero tienen la virtud de motivar preguntas acerca de lo que ocurre en las situaciones cercanas.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) registra que hay millones de personas en el mundo en edad de trabajar que buscan empleo sin encontrarlo, o, si lo tienen, es inestable, carece de garantías y no proporciona los ingresos suficientes para vivir con decencia. Una proporción creciente de individuos —imprecisamente estimada— engruesa cada día las filas del llamado sector informal, formas de trabajo que en los países subdesarrollados tiene diferentes manifestaciones y nombres: desempleo encubierto, trabajadores por cuenta propia, subempleo, ocupación parcial y otros más que designan

a la parte de la población económicamente activa (PEA) en situación de subcontratación o autoempleo. El problema podría ser peor de lo que registran las estadísticas, pues este tipo de actividades informales, con frecuencia, son de subsistencia y se contabilizan como ocupados. En México, por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) divide la población económicamente activa, o fuerza laboral, en ocupados y abiertamente desocupados; estos indicadores son convenciones de la Organización Internacional del Trabajo que se basan en el marco normativo de las conferencias internacionales de estadígrafos y no reflejan la heterogeneidad de los mercados de trabajo en México.

El desempleo se ensaña en los jóvenes, no obstante que se ha incrementado el acceso y los niveles educativos en esta cohorte generacional. “A escala mundial, las matrículas se han más que duplicado en veinte años, pasando de 28 millones de alumnos en 1970 a más de 60 millones en la actualidad” (Delors, 1996:144). Pese a la expansión, la OIT identifica a los jóvenes como uno de los grupos más vulnerables y los caracteriza como aquellos que, debido a circunstancias socioeconómicas (y a veces políticas), encuentran dificultades en el proceso de integración al mercado laboral o, si están trabajando, lo hacen en condiciones inadecuadas. “Debido a las vulnerabilidades relacionadas con el trabajo, los jóvenes son más débiles no solamente como trabajadores, sino también como ciudadanos y agentes de cambio” (OIT, 2006:35).

El desempleo y las condiciones poco estimulantes en el trabajo no tienen barreras de contención, los trabajadores de todas las edades, incluso en los países ricos, empiezan a tener pruebas de ello. El desaliento es frecuente entre los jóvenes de todo el mundo —antes considerados el futuro de las naciones—, por la falta de confianza en el sistema y en sí mismos. Esta manera de percibirse lesiona la capacidad para construir una familia, para fijarse metas alcanzables y, con ello, la proclividad al ocio. Todas estas circunstancias aumentan las probabilidades de reproducir adultos pobres.

Para la OIT, el problema no se resuelve con tener un empleo, sino que este debe ser de calidad. Para precisar, aplica el elemento

de “transición” como criterio de calidad en el paso de los jóvenes de la escuela al trabajo. Con este recurso supera la indefinición entre ocupados y no ocupados, que resulta insuficiente para dar cuenta de las formas y condiciones de empleo tan diversas a las que deben adaptarse los jóvenes para subsistir. Lo mismo ocurre con una proporción importante de la fuerza de trabajo de los países pobres. La OIT considera que:

Una persona no ha “transitado” hasta que no esté establecida en un trabajo que cumpla con unos criterios básicos de “decencia”, a saber: una permanencia que le ofrezca al trabajador una sensación de seguridad (por ejemplo un contrato permanente), o un trabajo en el que el trabajador se sienta personalmente satisfecho.

La escolaridad tampoco es garantía de obtener un empleo decente, influyen las condiciones socioeconómicas y culturales de la región, la abundancia de la oferta con respecto a la demanda, el desfase de las calificaciones y los requerimientos de trabajo. Estos y otros elementos se conjugan y levantan un muro a las aspiraciones de mejores condiciones de vida por la vía de la escolaridad. La OIT observa en las estadísticas de algunos países una tendencia que se presenta también en México, y que consiste en el crecimiento de las demandas excesivas de niveles de estudio para las contrataciones de personal. Encuentra que:

Es probable que exista una mayor oferta que demanda de jóvenes con títulos universitarios, lo que resulta en una situación en que los empleadores elevan los requisitos educativos hasta de los puestos que requieren habilidades básicas. Esto resulta en niveles altos de subempleo por habilidad (donde los empleados están sobre calificados para el trabajo que desempeñan).

El grave problema de desempleo se asocia a los avances tecnológicos, que han eliminado muchos empleos tradicionales, así como a la necesidad de capacidades diferentes en la fuerza de trabajo; en esto,



sin duda, hay mucha razón; lo que resulta inaceptable, si se considera la tendencia creciente del desempleo, es que sean efectos temporales de los ajustes económicos globales y que a mediano plazo se logrará el equilibrio al poner en marcha un plan de reestructuración laboral flexible. Este plan apoya la estrategia de reactivación económica y pone en primer término elevar la productividad y la competitividad implicando a los sistemas educativos, cuya consigna es efectuar también una reestructuración profunda que oriente sus acciones hacia la formación profesional para la empleabilidad.

Es importante reformar la formación profesional con el objeto de crear perfiles de egreso más flexibles, capaces de adaptarse a cambios drásticos en el mercado laboral en el corto plazo, que deberán complementarse con una oferta más amplia y a la vez flexible de programas de educación continua (Cordera y Lomelí, 2006:21).

Las anticipaciones dan por hecho que la consecuencia lógica del crecimiento económico es la derrama de beneficios a la sociedad. No queda claro, en el contexto socioeconómico latinoamericano, cómo una propuesta para elevar la productividad y la competitividad se corresponde con la de empleo pleno o trabajo decente, pues los signos del mundo actual son la concentración de la riqueza y el deterioro de las condiciones de trabajo. Las estadísticas muestran que, efectivamente, la productividad mundial ha crecido, pero aun más han crecido el desempleo y la pobreza.

Se señala con frecuencia que el desempeño del sistema educativo es ineficiente, y con las evidencias que aportan los instrumentos de medición del conocimiento es difícil demostrar lo contrario. Esto da pie para justificar un cambio en las obligaciones que pone como prioridad la formación adecuada a los requerimientos de la planta productiva. Las empresas también son llamadas a compartir el compromiso de capacitar a los trabajadores. Sin embargo, el nivel de exigencia parece tan laxo como las capacidades de negociación de los trabajadores.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en su conocido Informe a la Organización de las Naciones Unidas

para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), enfatiza que “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI”, y las misiones que debe cumplir deben servir al desarrollo económico y social. Ciertamente, la relación entre educación y formación para el trabajo no es la única que considera importante el informe. La propuesta insiste en una educación para la cohesión social, la democracia, el combate a la pobreza, a las desigualdades y la exclusión social; al mismo tiempo, en la ampliación de las oportunidades de acceso y en la calidad del servicio. Funda sus planteamientos en cuatro pilares indiscutibles en la formación del ciudadano —aprender a convivir, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser—; sin embargo, es preciso tener en cuenta que la preocupación renovada por la educación nace de un proyecto económico cuyo sostenimiento depende de que cada uno —nación, institución o individuo— asuma su lugar y se integre en armonía a la sociedad global de acuerdo con sus condiciones particulares. La reestructuración económica y las reformas educativas abruman con su retórica en la cual los mismos datos negativos del desarrollo sirven para fortalecer sus argumentos. Es en la realidad donde, como todos los modelos, encuentra las dificultades de interpretación y operación.

Las recomendaciones de políticas de los organismos económicos internacionales revaloran la importancia de la formación profesional permanente y flexible para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado, y han puesto en circulación conceptos que manifiestan el interés particular en la formación de recursos humanos: *lifelong learning*, competencias, cualificación, calificación, capacidades, rasgos de personalidad y otros que “deben ser analizados y puestos sobre la mesa para percibir las semejanzas y diferencias entre ellos, así como su prioridad o dependencia conceptual” (Navío Gámez, 2005:22), pero, sobre todo, las implicaciones educativas y sociales de su aplicación. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), dependiente de la UNESCO, declara que:

La educación tiene un rol fundamental en la promoción de los avances de los conocimientos, el desarrollo de los valores y el logro de com-

portamientos que permitan la sostenibilidad y la estabilidad dentro y entre los países, la seguridad de mujeres y hombres, la democracia y la paz.

Para lograr los objetivos mencionados, las propuestas educativas deberían permitirles a los estudiantes apropiarse de las habilidades (*life skills*) o competencias que los habiliten a actuar constructivamente, enfrentando con éxito los desafíos y las situaciones que la vida les presenta (OREALC, 2002).

Cuando se alude a procesos de innovación educativa, “no estamos sino apelando a nuevas metáforas del cambio social, que en este caso viene marcado por el signo de la globalización” (Llavador, 2005).

La función que desempeña la educación en los acelerados cambios del mundo actual es motivo de controversia, pues se advierte la responsabilidad ineludible de transformaciones profundas sin perder de vista los fines irrenunciables de la formación humanista. Como acertadamente señala Hopenhayn:

La educación en la llamada sociedad posindustrial —compleja y ambivalente— aparece como el medio predilecto para asegurar mañana lo que hoy no se ha logrado: un dinamismo productivo con equidad social, y una democracia basada en una ciudadanía sin exclusiones. Esa expectativa encierra el peligro de una futura decepción, pues tales objetivos solo pueden ser logrados a través de un vasto esfuerzo sistémico, del cual el sistema educativo puede constituir una parte importante, pero en ningún caso puede ofrecer las “llaves del reino” (Hopenhayn, 2000:34).

El Informe Universidad 2000 (Bricall) expresa el sentido de este cambio:

La sociedad basada en el conocimiento en la que estamos ya instalados induce a pensar que la enseñanza no va a reducirse a la mera

transmisión de los conocimientos disponibles en un momento determinado (que, por otra parte, es muy posible que queden ya obsoletos cuando los estudiantes hayan terminado su periplo de estudios tradicionales), sino también y esencialmente a la estimulación de los mecanismos de reflexión propios de cada disciplina o de los que son necesarios para adquirir las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad profesional (Informe Bricall, 2000:167).

El curso desalentador de las transformaciones en la composición, la cantidad y la calidad del empleo tiene como contrapartida las anticipaciones de cambios favorables mediante el apuntalamiento en la formación de recursos humanos. Esto incita el interés en las “competencias”, dispositivo que se ha vuelto fundamental en la reforma de los planes de estudio de nivel superior. De ahí que esta investigación ponga en el centro de su análisis el desarrollo conceptual y operativo de las “competencias profesionales” en el espacio educativo del CUCEA y la función que cumplen como medio de inserción de los egresados en el mercado de trabajo.

La noción de competencias profesionales al servicio de esta investigación se limita al reconocimiento de los aprendizajes escolares de la formación universitaria, también llamada inicial, si se ubica en el largo recorrido de la formación permanente. Sin ignorar el aporte de otras instituciones, el recorte se hace bajo el supuesto de que, al egresar de esta etapa, los jóvenes afinaron las capacidades para incorporarse a la vida laboral, y que la escuela ha sido la agencia socializadora más influyente en el desarrollo sistemático del potencial de los individuos, el lugar donde se conjuntan y consolidan los conocimientos, las actitudes, las habilidades y los valores con sus atributos personales.

La discusión en torno a la adopción del modelo formativo por competencias se ha ido intensificando, sin llegar a un acuerdo respecto de la manera de ponerlas en operación; ello no ha sido obstáculo para que, al mismo tiempo, se desarrollen sistemas evaluadores e indicadores que demuestren que ya se hace un esfuerzo por formarlas en las instituciones educativas. Hay importantes avances para reconocer

y tipificar las competencias que son necesarias en los espacios de la producción (Mertens, 1996) y lo mismo ocurre en el sistema educativo, con mayor exigencia de resultados en el nivel superior (Le Boterf, 2005; Segre, 1999; Gallart, 1997; Bunk, 1994). La Universidad de Guadalajara propone un modelo de formación por competencias profesionales integrales, pero falta un esfuerzo mayor para valorar los efectos en el plano individual y social, con evidencias que contribuyan a reforzar el sentido y las prácticas educativas en las circunstancias actuales.

El cuestionamiento que motiva esta investigación abarca diferentes dimensiones y áreas de conocimiento imbricadas en el fenómeno del trabajo y la formación escolar. Es una indagación que recorre categorías analíticas inauguradas por otras investigaciones (Reynaga, 2003), que se retoman aquí con el propósito de ahondar en la comprensión de los detalles empírico-metodológicos que precisa un estudio de caso. Este esfuerzo tiene, sobre todo, la intención de aportar nuevos elementos para la construcción de alternativas educativas viables que incluyan estrategias para lograr la eficiencia, sin desmedro de otros valores educativos que dan al desarrollo de los individuos la calidad de integral, y, así, la aspiración de lograr un lugar decoroso en el mundo a través del trabajo.

Con los antecedentes expuestos sobre la escasez de trabajo y el deterioro de los empleos disponibles, esta investigación observa la posición aparentemente más favorable de los “recursos humanos” “competentes” para averiguar si los aprendizajes logrados en el nivel de educación superior son los que se requieren para responder a las demandas del mercado de trabajo, y si este, a su vez, ofrece oportunidades de desarrollo personal en el campo profesional que idealmente correspondería al grupo de estudio seleccionado. De los planteamientos previos surge la pregunta de investigación:

### ***Pregunta***

¿Cómo se relacionan los objetivos de formación profesional por competencias con las demandas y prácticas del mercado laboral en los

egresados de la licenciatura en administración del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara?

La pregunta pone en primer plano la discusión de las competencias que se promueven en el transcurso de la carrera con el fin de armonizar el proceso educativo y la formación de capacidades para la empleabilidad. Por esta razón, se observan las particularidades de los puestos de trabajo y los requerimientos de desempeño de un conjunto de exalumnos que concluyeron sus estudios en 2003. Se trata de individuos jóvenes que ya han probado por varios años sus credenciales y sus aptitudes en el mercado laboral y que tienen en común haber cursado la misma carrera universitaria, en el mismo lugar, y, como ámbito posible de trabajo, la misma ciudad.

La hipótesis de trabajo que se deriva de la pregunta cumple la función de anticipar algunos supuestos para abrir la búsqueda a través de los elementos teórico-conceptuales y del análisis de las entrevistas.

### ***Hipótesis***

La formación por competencias profesionales, propuesta de ajuste a las demandas actuales del empleo, ignora los problemas estructurales del mercado laboral y del sistema escolar. Esto da lugar a interpretaciones arbitrarias de los docentes, empleadores y egresados, y, en consecuencia, no constituye un recurso que clarifique los requerimientos del empleo, que dirija las estrategias educativas institucionales ni que mejore la empleabilidad de los egresados.

La hipótesis afirma que el desarrollo conceptual de las competencias no es suficiente para lograr el acoplamiento de los sistemas educativo y productivo, ya que las prácticas demuestran, por una parte, que la búsqueda de una mejora sustantiva en las aptitudes para el trabajo se entrapa en la rigidez estructural del sistema escolar, y, por otra, que las competencias que requiere el mercado laboral no concuerdan con los planteamientos de equidad por los que se pronuncia la educación.

Los elementos que sirven como evidencia para sostener la hipótesis se obtienen mediante la recuperación analítica de los procesos globales de formación y empleo y se contrastan con lo que ocurre en el contexto local. El curso que toman tales procesos se rescata gracias a la percepción de los individuos entrevistados. Con estos componentes se construye una imagen de lo que ocurre con el empleo profesional de los administradores en Guadalajara.

Por los rasgos señalados, el papel de la hipótesis responde a definición propuesta por United Nations Environment Program:

Las hipótesis cualitativas pueden explorar relaciones y tendencias respecto de las cuales existen pocos o ningún dato numérico, como situaciones de crisis y discontinuidades. Es más fácil que incorporen motivaciones, valores y conductas humanas y que creen imágenes que capten la imaginación de sus interlocutores (UNEP, 2002).

La herramienta básica para someter a prueba las afirmaciones de la hipótesis son las entrevistas semiestructuradas a egresados, profesores y empleadores, cuyas declaraciones se complementan con otras fuentes de información para contrastar el currículum y las acciones escolares con los resultados en el ámbito del trabajo. Una relación positiva daría como resultado la incorporación al empleo profesional a través del dominio manifiesto de las conductas identificadas como competencias; en lugar de eso, hay elementos para anticipar que el mercado de trabajo para estos profesionales está muy atomizado en áreas de actividad, puestos y tareas, y con frecuencia se contrata personal con alta escolaridad no porque se requieran conocimientos especializados, sino porque hay una amplia oferta de diplomados que aceptan bajos salarios ante el riesgo del desempleo. Las características de los empleos y las experiencias de formación escolar permiten reflexionar sobre cómo se traduce la flexibilidad en el mercado y cómo se aprovechan los recursos humanos formados para atender este sector.

La relación que importa en esta investigación es la que se establece entre la formación de los estudiantes de administración y el desempeño requerido en el dominio profesional —que se supone exis-

te— en el mercado de trabajo. El perfil de puestos-competencias que resulta deja ver lo pertinente del modelo formativo de la licenciatura en cuestión, y abre la reflexión sobre los puntos débiles que habría que reforzar para ofrecer educación integral de calidad con beneficios individuales y sociales.

### ***Estado del arte***

#### *Crisis económica y problemática educativa en México*

Las reformas en el sistema educativo es un tema que no se puede tratar desvinculado de los problemas sociales nacionales, así como de los procesos que se desarrollan a escala mundial. Avanzados en la primera década del siglo XXI, se habla de una crisis económica desde hace cuarenta años, por lo que vale preguntarse si realmente se trata de una crisis o si es una situación que se ha vuelto permanente. La crisis es un pico, un estado extremo que rompe con la continuidad de un proceso de manera temporal, y, aunque tres o cuatro décadas pueden parecer un lapso breve para evaluar las transformaciones de un modelo económico, corresponden aproximadamente a la mitad del periodo de vida de un individuo y de una generación que no ha conocido otra situación que la de crisis. Es difícil comprender o dimensionar un hecho social a través del lenguaje macroeconómico, como el producto interno bruto, las tasas de productividad, e incluso las tasas de desocupación mundial, pero queda claro —por cotidiano— cuando se habla de las dificultades para encontrar empleo, de los bajos salarios y de las malas condiciones laborales que afectan a una población muy amplia.

En los años sesenta se dio una coyuntura importante para el desarrollo del país. El auge de la industrialización, la intervención del Estado en la reactivación económica, la fuerza del sindicalismo y el crecimiento de la matrícula, entre otros hechos, convergieron y dieron lugar a un momento de relativa bonanza, gracias a que se abrieron oportunidades de empleo para grandes “ejércitos” de campesinos y trabajadores urbanos que se convirtieron en obreros protegidos por



el derecho laboral. Aún más favorecidos de este estado de bienestar fueron los escasísimos profesionales que, contratados en las empresas o trabajando de manera independiente, mostraron signos claros de prosperidad. Uno de los factores considerados de mayor importancia para el crecimiento económico se atribuía a la escolaridad, idea sostenida por la teoría del capital humano que sigue vigente en la actualidad. Esta explicación teórica se posiciona a favor de las inversiones en educación, salud y experiencia como prioridades para el crecimiento económico, argumentando que, por integrarse al individuo, se constituyen, a la vez, en factores de movilidad de sus poseedores y, por ende, de progreso social.

Muy pronto, los economistas tuvieron que admitir que el modelo proteccionista de desarrollo era insostenible en una sociedad global abrumadoramente competitiva. Antes de iniciar el siglo XXI, México enfrenta serios problemas para sostener el crecimiento, se contrae el empleo formal y, por el contrario, crece el empleo informal y precario, situaciones que aumentan la migración y los problemas políticos internacionales. Por supuesto, el profundo deterioro de la economía es un asunto mundial, pero está ampliamente documentado que los países cuya actividad productiva depende de los más desarrollados resultan mucho más afectados.

La necesidad de un ajuste funcional entre educación —escolaridad, para ser más precisos— y empleo ha sido una de las ideas más aceptadas desde los mismos inicios de la crisis económica. Rodríguez Guerra (1999:381) señala que, en las décadas de los sesenta y setenta, la enorme expansión del sistema educativo mexicano, sobre todo en los niveles medio y superior, estuvo sostenida en los supuestos de que los problemas de desempleo y la escasez de trabajadores para actividades productivas especializadas se debían a la falta de cualificación, y que esta podría resolverse a través del sistema educativo. Los resultados posteriores mostraron que la masificación de la matrícula no se tradujo en avances democráticos ni en movilidad social, pues se sobredimensionaron las posibilidades de articulación con el sistema productivo y se produjeron grandes cantidades de graduados que el mercado de trabajo no podía absorber, no obstante que la matrícula

se mantuvo en niveles muy por debajo de la población en edad de ser atendida.

Deterioro de la calidad, falta de adecuación al sistema productivo, rigidez curricular y financiamiento escaso constituyen hoy los puntos de estrangulamiento de la educación superior. En la perspectiva de la planeación, la educación superior comienza a ser evaluada a partir de una lógica que se aproxima a la de mercado: la visión prevaleciente es que la educación superior ofrece un servicio de mala calidad a un costo muy alto. En este contexto, los temas de la evaluación y de la autonomía constituyen el eje de la agenda de los años noventa (Kent, Rollin, 2001:92-93).

La desvinculación con el mercado de trabajo no es el único problema que concierne a la educación, pero sí puede considerarse el punto culminante de una larga lista de asuntos pendientes que se arrastran desde los niveles básicos: el abandono de los estudios a edades tempranas, la reprobación, la cobertura insuficiente, la calidad deficiente del servicio, la débil eficiencia terminal, el financiamiento escaso, etc. Sin olvidar, claro, que resolverlos no compete exclusivamente a la escuela, y que hay otros actores sociales que tendrían que asumir un papel más activo en la parte que les corresponde.

#### *De los números reales a las vidas reales*

El problema del desempleo es cada vez más preocupante, pues se expande por el mundo entero y no se advierten signos de recuperación. La formación escolar de larga duración no ha probado ser un remedio eficaz ni en las economías más sólidas, aunque sigue anunciándose como tal. Por esta razón, se considera de interés abordar la situación laboral de quienes han invertido más en educación.

En adelante se recurre a los aportes de la Organización Internacional del Trabajo para mostrar, a grandes rasgos, el problema mundial del deterioro del empleo, cuyas manifestaciones se observan en amplios volúmenes de la población que busca trabajo o desempeña empleos temporales, mal remunerados, sin garantías sociales, etcétera.

El grupo de profesionales que se seleccionó para esta investigación corresponde a uno de los sectores aparentemente más prometedores de la economía actual, el sector servicios. Según datos extraídos de los que presenta la Oficina Internacional del Trabajo, la posibilidad de empleo en este campo laboral supera a los demás sectores de la industria en las economías industrializadas. Esta actividad profesional incrementa su importancia en función de las operaciones comerciales y de servicios que caracterizan al capitalismo. No se trata solo del desarrollo inusitado de un sector, sino también de transformaciones profundas en la estructura laboral originadas en el desarrollo científico-tecnológico y en la recesión económica. Entre las oportunidades y las amenazas, se ha tenido que probar otras formas de equilibrio económico y social dando lugar a nuevas actividades productivas, diferentes tipos de empleo, así como distintas relaciones de trabajo, pero esto no modifica la creciente amenaza de desempleo y de trabajo en condiciones no decentes en el mundo.

Se estima que en los últimos años ha crecido el producto interno bruto (PIB) de los países. A escala macroeconómica, este es un indicador positivo que da cuenta del progreso económico y del potencial competitivo alcanzado; sin embargo, el firme crecimiento económico no ha logrado revertirse en reducciones a la pobreza y al desempleo. Según la misma fuente, hay en el mundo 195 millones de desempleados, y cada vez hay un mayor número de trabajadores que viven por debajo de la línea de pobreza, incluso en el país más rico del mundo. La OIT señala:

El PIB solo puede aumentar si las personas trabajan con más eficacia (y, en consecuencia, mejora la productividad), o si hay más personas empleadas. Una vez más, como ha venido ocurriendo durante los últimos diez años, el crecimiento económico obedeció más bien a un aumento de la productividad que a un aumento del empleo. Esta tendencia no constituye necesariamente una amenaza para los trabajadores, siempre y cuando el aumento de la productividad lleve al aumento de los ingresos, lo que no siempre sucede (OIT, 2006, *Indicadores claves*).

Los indicadores claves de 2006 se pueden resumir en: crecimiento económico, crecimiento de la población económicamente activa, crecimiento del grupo de personas en edad de trabajar y, por el contrario, contracción del empleo, del ingreso individual, de las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes y de las condiciones decentes de trabajo.

La OIT declara que los jóvenes son un grupo vulnerable en el mercado de trabajo. Esto se debe a que las circunstancias socioeconómicas y políticas dificultan las posibilidades de que se incorporen a un empleo o, si lo consiguen, encuentran condiciones inadecuadas que los debilitan como trabajadores, y también como ciudadanos y como agentes de cambio. Los jóvenes en estado de vulnerabilidad pierden su autoestima y la confianza en el sistema social. En el momento crucial de tomar decisiones para su vida adulta, son los que sufren más el déficit de empleo decente. Incluso con niveles altos de educación, enfrentan serias dificultades para incorporarse al mercado de trabajo o de establecerse en condiciones básicas de seguridad y satisfacción en el empleo.

Los datos en México no difieren de estas tendencias mundiales, pues, aunque se observen ligeros signos de mejoría durante 2007, no hay certeza de que el mercado de trabajo sea más receptivo o que se hayan incrementado las oportunidades de empleo. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) observa que, durante el año señalado, la expansión económica se tradujo en un aumento de los empleos formales; sin embargo, persiste un alto número de personas en empleos informales, con bajas remuneraciones y sin beneficios sociales. Incluso, admite que la elevación de la cifra de los empleos formales —una tasa cercana al 5%— podría deberse a la formalización de los empleos preexistentes más que a la generación de nuevos puestos de trabajo.

Con frecuencia se afirma que una de las fortalezas de México son sus jóvenes, pero las políticas de empleo y escolaridad no los favorecen con programas que estimulen cuantitativa y cualitativamente sus oportunidades de desarrollo. Al igual que como se han deteriorado las condiciones de trabajo, en términos de escolaridad se han estancado

las cifras y es muy alto el número de jóvenes que no tienen acceso a los niveles de estudios superiores; a esto se agrega que quienes alcanzan esa meta obtienen ventajas competitivas relativamente modestas si se miden con los criterios de calidad académica o movilidad social. Las mujeres aparecen menos representadas en las estadísticas; sin embargo, la distribución puede diferir dependiendo de la zona geográfica o del tipo de estudios elegido. Algunos datos muestran la tendencia a escala nacional. El promedio de la población de 24 años y más que ha aprobado algún grado de estudios de nivel superior en el país, de acuerdo con los datos de 2005 del INEGI es del 14.5 (16.5 de los hombres y 12.7 de las mujeres). Jalisco registra en total 13.8% (15.9 para los hombres y 11.9 para las mujeres).

Si se toma en cuenta la población de quince años y más y las cifras registradas en 2000 y 2005, se puede observar el crecimiento del volumen poblacional que registra estudios superiores. A escala nacional pasa de 11.0 a 13.6, y en Jalisco de 11.2 a 14.0.

El grupo de los hombres supera al de las mujeres en los dos periodos señalados. El incremento porcentual nacional transitó de 12.7 a 14.8, en tanto las mujeres pasaron de 9.4 a 12.4.

En Jalisco se observa la misma tendencia: los hombres elevaron las cifras de 12.9 a 15.5 entre 2000 y 2005, mientras que las mujeres con educación superior aumentaron de 9.4% a 12.7%, lo que supera la media nacional.

Tanto a escala nacional como en el caso de Jalisco, los hombres tienen una representación mayor en los estudios superiores, aunque este dato no corresponde a la distribución que existe en las carreras profesionales, ya que algunas han mantenido el predominio masculino o femenino incluso con la homogeneización de tareas. La licenciatura en administración es una de las que sí han transformado su composición, con una tendencia creciente a la feminización.

Las informaciones contradictorias dejan espacio abierto para muchos supuestos con respecto a la interrelación del empleo y la escolaridad, y a la vez constituyen rutas inacabadas para la investigación. Los menos optimistas están de acuerdo con Howard (2004) en que los empleos son pocos y malos, y que la escolaridad no es garantía de

mejores oportunidades para los individuos que han invertido más en su formación. Un escenario diferente se puede imaginar, por ejemplo, con las estadísticas sobre composición del empleo que señalan el incremento de los puestos de trabajo en el sector servicios,<sup>2</sup> de donde podría deducirse un aumento en la demanda de personas capacitadas para desempeñarse en actividades administrativas.

Otros datos, aparentemente favorables, son los de la encuesta aplicada a empresarios<sup>3</sup> jaliscienses en el año 2000. En ella registran las necesidades en la formación de recursos humanos y se destaca la demanda de contadores y administradores entre las 74 licenciaturas que se les presentaron como opciones. Según los datos, estas carreras sobresalen con amplio margen entre las que las siguen en importancia: más del triple con respecto a ingenieros en electrónica y médicos cirujanos.

Las cifras provocan algunas inferencias respecto de las oportunidades abiertas para los licenciados en administración; sin embargo, de los números nada puede saberse sobre cómo se han reestructurado las prácticas y las condiciones de trabajo. Los animadores de las reformas laborales y económicas insisten en que continuamos por la vía correcta hacia el desarrollo, y que los cambios son ajustes hacia formas flexibles de empleo que permitan a los trabajadores vender su fuerza de trabajo de acuerdo con sus competencias, decidir cuánto quieren trabajar para gozar de sus tiempos de ocio, participar en la toma de decisiones en el proceso productivo, desarrollar sus capacidades creativas, etc. Navío Gámez (2005:24) expresa la pregunta que muchos otros nos planteamos: ¿En qué sentido pueden ser de utili-

- 
2. El 39.78% de ocupados en el sector servicios, indica el cuadro “Composición de la población ocupada de 14 años y más según sector de actividad económica (nacional)”, de enero de 2006, de la Encuesta nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI).
  3. Estudio Vocación Jalisco. Resumen Ejecutivo. Gobierno del Estado de Jalisco: Sistema Estatal de Información Jalisco (SELJAL) y Secretaría de Promoción Económica (SEPROE). Asociación de Relaciones Industriales de Occidente, Asociación Civil (ARIOAC), junio de 2000.

dad las competencias en los contextos de formación y empleo? ¿Son siempre útiles o esconden en ocasiones peligros que deben conocerse, manifestarse o controlarse?

Competencia es parte del lenguaje de los empresarios, los políticos, los educadores y los educandos; es un concepto multifuncional que se acomoda a distintos discursos e ideologías que se entretajan artificialmente en una sola: la producción eficiente (Bacarat y Graciano, 2002). La investigación abre perspectivas de análisis multidisciplinar para develar en qué consisten las competencias y si es pertinente hacer de ellas el eje de formación educativa. No sabemos con exactitud cómo se adquieren y qué lugar ocupa la escuela en ello, pero lo que sí sabemos es que los títulos y grados no garantizan la formación de las competencias más pertinentes para desempeñarse en la vida productiva. Como señala el informe de la OIT (diciembre de 2005), que afirma que un gran número de personas posee cualificaciones que no emplea en su trabajo.

Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comunidad Económica Europea (CEE) expresan la necesidad de una formación más flexible. Con respecto a las relaciones entre educación y trabajo, intentan superar el concepto restringido de flexibilidad para defender la flexibilidad de la formación proporcionada por el sistema educativo mediante el desarrollo de competencias.

Como puede advertirse, hay muchas muestras de confianza en la formación por competencias, pese a que las precisiones operativas son muy escasas. En tanto algunos autores discuten sobre la pertinencia o no de un currículo basado en competencias, otros intentan descomponer sus elementos constitutivos con el fin de hacerlas asimilables a las prácticas educativas. En el terreno, lo que parece frecuente es la confusión de los docentes, que acaban por creer que “es lo mismo con otro nombre” y, por lo tanto, aunque el concepto pasa a formar parte del discurso, no hay crítica ni esfuerzos consistentes para transformar las prácticas rutinarias.

Las sugerencias de los organismos internacionales marcan profundamente las políticas educativas de los países menos desarro-

llados. En México, constreñido por el entorno competitivo, el sistema educativo nacional “moderniza” sus planes educativos asumiendo el encargo de formar para el trabajo. Pasadas, al menos, un par de décadas de que se inició el experimento, hace falta contrastar la calidad del servicio con los resultados escolares; es decir: con qué discurso y con qué recursos se ha enfrentado el compromiso para responder a las demandas del mercado en términos de competencias, y cómo estas se relacionan con los fines de la educación integral. En esta investigación interesa saber cuáles son las competencias logradas en el proceso de formación escolar, qué relevancia tienen en el mercado laboral y en los ambientes más amplios de actividad social e individual; en suma: saber en qué consiste la contribución de las competencias para el desempeño productivo y en la vida de los individuos.

Con este propósito, en esta investigación se observa el caso de egresados universitarios de las áreas económico-administrativas. El interés se centra precisamente en identificar las competencias profesionales que los sujetos atribuyen a su formación universitaria y saber cómo les permiten insertarse y desempeñarse en los puestos de trabajo y en otros órdenes de la vida social.

La elección de un grupo con estas características comparte el punto de vista de Rodríguez, quien señala que:

Si los jóvenes que viven en hogares afectados por agudos cuadros de pobreza y exclusión deben ser el eje de las políticas públicas de juventud, desde el ángulo en que estas toman a los jóvenes como destinatarios, los jóvenes altamente calificados deben serlo desde el ángulo en que estos son considerados *actores estratégicos del desarrollo* (Rodríguez, 2004:10).

El trabajo adquiere nuevas características, de muchas maneras impuestas por la dinámica global de la economía, y que van configurando espacios laborales particulares de los cuales sabemos muy poco. Hacerlos objeto de análisis nos permite anticipar un escenario futuro del trabajo y de los trabajadores, así como de los factores que pesan en su modelación. Ante los procesos laborales actuales y el



encargo de formar en función de los requerimientos de la economía, los sistemas educativos están obligados a repensar el trasfondo y las implicaciones a mediano y largo plazo para que, además de contribuir en la formación de sujetos productivos, recreen los valores que le dan sentido a su acción. Álvaro Marchesi (1998) señala que:

Las demandas que desde todos los sectores —social, económico y político— se están produciendo sobre el sistema educativo, la renovada confianza en el poder de la educación y en el desarrollo de los recursos humanos para el progreso de un país, la masiva participación de los niños, los jóvenes y adultos en las instituciones educativas, y el incierto horizonte futuro, están obligando al conjunto del sistema educativo a replantearse sus objetivos y a formular de nuevo sus prioridades (Marchesi, 1998:28).

### *El contexto mundial*

Los problemas relacionados con el trabajo no son exclusivos del país. Millones de personas en todo el mundo no tienen empleo y un amplio porcentaje de los que están empleados perciben en promedio dos dólares al día, dinero insuficiente para vivir o para alentar a los individuos. Los jóvenes están identificados como el grupo de edad más vulnerable, pues uno de cada tres busca trabajo sin encontrarlo. Según estimaciones de la OIT, en 2007 había en México 462,000 jóvenes desempleados, cerca de 5.4 millones laboraban en condiciones de informalidad y cuatro millones no estudiaban ni trabajaban.

Para superar las dificultades funcionales del engranaje entre la escolaridad y el empleo, alrededor de los años setenta se empieza a configurar una propuesta de los organismos internacionales que reestructura la tradicional idea de educación e introduce el concepto de formación flexible. El modelo educativo impulsa la formación de sujetos que dominen el conocimiento, las técnicas y los códigos de conducta que sirvan al fortalecimiento de los fines económicos y en las recomendaciones involucran a diferentes actores sociales, pero dejan a la escuela una fuerte carga de responsabilidad en la formación de individuos competentes y suficientemente flexibles para adaptarse a

las eventualidades del mercado de trabajo. En el mundo globalizado, en el cual los procesos afectan a todo el planeta y las reglas de los países más fuertes se imponen, parece no haber alternativa.

El marco en el que se desarrolla la noción de competencias es el de la educación a lo largo de la vida —*lifelong learning*—, iniciativa de la Unión Europea centrada en el aprendizaje permanente, cuyo fin es ampliar el periodo y las opciones formativas para permitir al individuo el desarrollo de los conocimientos que mejoren la calidad en su vida personal, social y laboral.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Delors, enfatiza el objetivo de aprender a convivir, enfrentando de manera pacífica los conflictos que se derivan de una sociedad estrechamente interrelacionada. Para ello, es necesario, primero, aprender a conocer compaginando la especialización con la cultura general, y así sentar unas bases sólidas para el aprendizaje durante toda la vida. También es preciso aprender a hacer, no dentro de los límites de un oficio, sino desarrollando una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones imprevisibles y facilite el trabajo en equipo. En conclusión, todos estos aprendizajes deberán conducir a aprender a ser, lo cual implica que el individuo habrá de lograr mayor autonomía y capacidad de juicio, el fortalecimiento de la responsabilidad y el despliegue de talentos tales como la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. (Delors, 1996:16-17):

Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender. A esta se agrega otra obligación, la de aprender a vivir juntos..., crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdepen-

dencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro (Delors, 1996:16).

En esta sociedad utópica que se presenta como posible —con equilibrio global, pacífica, democrática, equitativa, etcétera—, el desempeño de los individuos es de primer orden. Se apela al potencial natural y generativo que permite ampliar las capacidades humanas prácticamente sin límite. De ahí que, bajo la denominación de “competencias”, se busque enlazar todas las formas de aprendizaje que permitan al individuo, inserto en un contexto particular, desempeñarse con éxito mediante el despliegue de “sus” competencias. El anhelo educativo de formar individuos autónomos y socialmente responsables compagina perfectamente con estos planteamientos. El concepto y los propósitos vinculados a la filosofía educativa son irreprochables, de manera que han logrado imponerse como paradigma de la reforma —modernización— educativa de muchos países.

Necesitamos esa realidad imaginaria para procurarla, sin dejar de atender los signos de la realidad vivida para buscar los medios de encauzarla. Pero tener un modelo ideal no significa tener al mismo tiempo el ambiente y los recursos para lograrlo. Sara Morgenstern (1999:329) encuentra sorprendente que la renovada confianza en la educación como medio para salir de la crisis provenga de los empresarios, los economistas y los tecnólogos, preocupados sobre todo por la reconquista de la productividad. Lo que cuestiona la autora no es el valor del renovado planteamiento educativo, sino que se asuma como solución a la crisis sin analizar la complejidad de la reestructuración política del trabajo, lo cual implica un nuevo esquema de poderes y reglas a escala mundial. Lo que nos recuerda esta autora es que la crisis no se limita al ámbito regional o nacional, y que los problemas, ahora globales, requieren una solución también global; además, rechaza que se siga pensando la educación vinculada a la organización del trabajo a partir de categorías naturalizadas a fuerza de repetirse que no han logrado más que afianzar diferentes formas de la exclusión.

La cuestión parecería resolverse averiguando cuáles son las competencias que se requieren para el desempeño laboral y proveyendo

la formación adecuada para desarrollar, en todos los niveles escolares, las aptitudes y actitudes pertinentes, pero no es así de simple. El problema tiene que plantearse analizando las condiciones locales con respecto a la capacidad de respuesta frente a las demandas mundiales, pero, sobre todo, examinando cuidadosamente la congruencia de los principios educativos con la escala de valores que proclama la formación flexible y las evidencias de que realmente ocurre un cambio favorable. Esto es, el encuentro de los proyectos económico y educativo en uno solo: el proyecto social.

### *Orígenes y evolución del concepto de competencias*

Para reconstruir cómo se ha ido perfilando la noción de competencia y la manera como ha ampliado paulatinamente su campo de aplicación a otros ámbitos disciplinares que confluyen principalmente en la formación para el trabajo, se presentan las reflexiones de varios autores. Maldonado (2002) destaca el aporte fundamental de Chomsky a la lingüística con el desarrollo del concepto de competencia. La afirmación “todos los seres humanos somos capaces de producir un número infinito de oraciones a partir de un número finito de datos” tuvo un gran impacto en otras disciplinas, entre las que se destacan la psicología, la epistemología y las ciencias de la educación. Maldonado, basado en el los planteamientos de Chomsky, concluye:

Competencia es disposición para, es teoría, es una hipótesis de trabajo del genoma humano, es una capacidad inherente al hombre (así la denomina Chomsky). Está arraigada al conocimiento de las reglas de la gramática; su complemento es la actuación o producción de oraciones o frases comprensibles; con ella el hablante participa de modo dinámico en diversos roles lingüísticos (Maldonado, 2002:17).

Desde este punto de vista, hay un componente individual en la noción de competencia altamente creativo que permite hacer las propias producciones adecuándolas a las normas y a las prácticas gramaticales en una sociedad. La competencia lingüística, entonces, se construye en la interacción de las claves individuales y las prácticas

sociales. “Es imposible la existencia de un hablante sin un dominio funcional de su lengua”. El análisis comunicacional amplió el concepto de competencia agregando el contexto en el cual se realizan las producciones gramaticales y señalando que los sujetos que participan en un acto de comunicación demuestran una competencia lingüística o gramatical, además de una competencia paralingüística o situacional que se evidencia en el tono de voz, la distancia, los movimientos corporales. Un acto comunicativo supone ciertas competencias adquiridas que permiten el desarrollo de otras en un aprendizaje continuo.

La lingüística es la primera disciplina que recurre a la noción de competencia, definida por Chomsky como la capacidad de producir una lengua: en esta acepción, el autor la distingue de la actuación, identificada como la utilización efectiva de la lengua en situaciones concretas (Alberici y Serri, 2005:17).

La competencia humana general, según Rodríguez García (2006), es resultado del dominio de conceptos, destrezas y actitudes, los que reconoce como conocimiento declarativo, procesal y actitudinal. Esto significa, aclarando el primer término, que la persona sabe lo que hace, por qué lo hace, y conoce el objeto sobre el que actúa; un segundo componente de la competencia es la capacidad de ejecución, en la cual se despliegan las destrezas intelectuales y psicomotoras; por último, implica la disposición, el querer hacer eso que se afirma saber. Las competencias humanas generales son aprendizajes comprensivos que abarcan la totalidad de las experiencias educativas formales e informales, y llegan a formar parte de la conducta de los individuos en cualquier situación de su vida. El contexto y los valores cumplen una función importante, pues las competencias son cualidades que la comunidad estima valiosas y el individuo las desarrolla a partir del potencial para aprender frente a los retos que se le presentan en las diferentes etapas de la vida. Se constituyen en poder o capacidad para desempeñar múltiples tareas de manera adecuada y eficiente.

El planteamiento de Gerhard Bunk (1994) eslabona el mundo educativo y el mundo laboral a través del concepto de competencias

profesionales. Para remitirnos al surgimiento de esta noción, alude a la aparición de los oficios industriales en Alemania y al reconocimiento de la necesidad de una formación de “capacidades profesionales” constituidas por conocimientos, destrezas y aptitudes para la realización de actividades definidas, vinculadas al desempeño de una profesión. Bunk establece tres objetivos básicos a la propuesta que denomina pedagogía del trabajo:

- I. *Desarrollo de la personalidad*, orientada a la formación de un ser con ética, que actúa con carácter, autonomía y gran responsabilidad.
- II. *Cambio de comportamiento*, en el que se manifiestan las transformaciones operadas por el aprendizaje incluyente de las áreas cognoscitiva, afectiva y motriz.
- III. *Desarrollo de la eficiencia*, que consiste en el despliegue articulado del conjunto de competencias que se despliegan en cualificación, flexibilidad, humanidad y participación como resultado de la fusión de los aprendizajes que ocurren con mayor dinamismo en la educación superior, técnica, tecnológica, o en la formación para el trabajo.

Es reiterativo en el uso del concepto de “cualificación” para designar el desarrollo de la “eficiencia” como la integración del proceso pedagógico orientado al trabajo. Vista desde esta perspectiva, la cualificación envuelve o tiene entre sus componentes la noción de competencia. Toca a la educación el desarrollo de procesos de aprendizaje integrados, en los que, además de competencias de especialista, se transmitan competencias humanas y sociopolíticas. Para Bunk, el desempeño de un trabajador es similar al de un hablante de su lengua materna. En ambos casos, tiene que desempeñar diferentes roles, en distintos escenarios y situaciones, poniendo en juego competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas.

Desde la visión empresarial, Leonard Mertens (1996)<sup>4</sup> afirma que formación por competencias es un concepto que se determina social e históricamente. Si bien está de acuerdo con otros autores en que la definición abarca un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, advierte que, expresado así, se sitúa en un plano ahistórico, ausente de sentido crítico o estratégico. Estos atributos, asegura, se demuestran mediante el logro de determinado resultado en un ambiente de trabajo.

A partir de la noción de competencia laboral, Mertens establece una clasificación en la que agrupa competencias de fundamentación básica y competencias transversales. En las primeras incluye los conocimientos esenciales y los especializados, las aptitudes analíticas y las cualidades personales. En un plano más complejo sitúa las competencias transversales, que dan cuenta de la potenciación de las competencias básicas y se demuestran en la gestión de recursos, las relaciones interpersonales, la gestión de la información, la comprensión sistémica y el dominio tecnológico.

El autor analiza las competencias en el funcionamiento sistémico de las empresas, donde identifica las diversas fortalezas internas que la hacen eficiente en lo interior y competitiva hacia el exterior. Por esta razón, sitúa en un lugar prominente los recursos humanos y pone atención en los antecedentes de la formación profesional que comienza en las escuelas y debe continuar en el ámbito de trabajo como objetivo de la capacitación permanente.

Mertens (1996) identifica dos enfoques de competencia laboral, el estructural y el dinámico cada uno de ellos enfatiza diferentes aspectos de la competencia que no solo pueden combinarse, sino también es deseable que ocurra tal articulación en el desempeño de las organizaciones. El enfoque estructural se refiere a los atributos de la persona, pero no solo como capacidad individual en la cual se resumen conocimientos, habilidades, actitudes, comunicación y personalidad,

---

4. Leonard Mertens. Consultor empresarial en el Reino Unido y América Latina. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/01.htm>.

sino que además, es condición que estas características se realicen en el acto de trabajar. Competencia es capacidad real ante las situaciones de trabajo, pero para que se logre, la organización empresarial debe crear las condiciones que hagan funcionar todos los subsistemas de manera coordinada y armónica y, al mismo tiempo, garantizar el grado de efectividad estableciendo mecanismos tales como indicadores de desempeño. Esto implica que el grupo y la organización empresarial articulen sus esfuerzos para conformar un ambiente propicio en el cual el sujeto realice sus competencias. Este enfoque se apoya en la idea de reciprocidad entre el individuo y la empresa, pues considera que un individuo competente optimiza su desempeño en una empresa competente, lo que viene a explicar el otro enfoque; es decir: que la empresa se vuelva competitiva.

El enfoque dinámico se refiere a la tendencia hegemónica general que regula el funcionamiento de las empresas; no obstante, el desempeño externo de las empresas depende inevitablemente de los procesos internos. Por lo tanto, no se concibe separado del capital humano ni las fortalezas organizativas internas. Mertens subraya que las competencias internas de una empresa son factor decisivo de las posibilidades de desarrollo en el contexto evolutivo de los mercados. Aun si los servicios y productos que venden no se comercializan internacionalmente, los procesos económicos globales marcan las pautas con efectos que dependen de la rama, el sector productivo, el tamaño, el grado de tecnologización de la empresa, etc. Desde su punto de vista, las tendencias hegemónicas de los mercados se caracterizan por cuatro fenómenos simultáneos que condicionan el desarrollo de la capacidad competitiva de las empresas:

La complejidad de los parámetros en cuanto a precio, calidad, diseño y servicios; la apertura de los mercados; mayor dinamismo en los mercados y mayores exigencias de calidad entre los competidores. Ante este panorama, se requiere identificar las competencias claves de las empresas; por lo tanto, las empresas y las personas son competentes si pueden obtener de manera conjunta el mejor partido de sus competencias claves. Se entiende por “competencias claves” aquellas que particularizan a los individuos y a las empresas con atributos



“únicos” que los hacen destacar en el mercado. Generalmente, dice Mertens, no son el equipo ni las instalaciones, sino las relaciones críticas que tiene configuradas para movilizar recursos, no cualquier recurso, sino aquellos que contribuyen a la dinámica de innovación, a la mejora continua de producto y proceso.

Acorde con la misma idea, Guy Le Boterf (2005) afirma que la competencia es una combinación de varios recursos incorporados y transferibles que, entrelazados con la red de recursos del ambiente, dan al individuo la capacidad de actuar en función de un objetivo aun ante situaciones profesionales imprevistas. Tener competencias es saber alguien movilizar y combinar eficientemente sus propios recursos y las redes que le permiten interactuar en contextos más amplios incrementando la calidad de su actuación, saber construir a tiempo las respuestas pertinentes para gestionar unas situaciones profesionales cada vez más complejas. Le Boterf no se detiene en la definición del concepto y hace una propuesta para evaluar las actuaciones competentes que considera tres aspectos: la evaluación de los resultados, la evaluación de la actividad en función de los criterios de realización que se fijaron con anticipación, y la evaluación de recursos desplegados en el proceso para conseguir el fin determinado.

También hay similitudes en la definición que hacen Gallart y Jacinto (1995), en virtud de que se refieren a las competencias requeridas en el contexto laboral. Competencias, desde el punto de vista de estas autoras, es el “conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas de trabajo”, pero reconocen la necesidad de poner este concepto en relación con las nuevas demandas del trabajo, que no se limitan a las habilidades para desempeñar un puesto, sino en la perspectiva de familias de ocupaciones que exigen competencias semejantes. Ellas establecen dos niveles en las competencias de empleabilidad. Unas son las habilidades básicas, entre las que incluyen la lectoescritura, la matemática aplicada y la resolución de problemas. En otro nivel agrupa capacidades tales como: uso racional de recursos, competencias interpersonales, competencias de comunicación, competencias sistémicas y competencias tecnológicas.

No abundan en la distinción entre calificación y competencia; sin embargo, señalan que en tanto que las competencias se refieren a la aplicación del conocimiento en circunstancias críticas e implican conocimiento inseparable de la acción, sin que eso involucre imprescindiblemente el nivel de escolarización, la calificación, en cambio, implica el diploma y la antigüedad.

A manera de propuesta, Segre (1999) señala que es necesario un intercambio interdisciplinario para discutir el impacto de los cambios en el contexto sobre los procesos educativos y la forma como afectan los intereses, tanto de los productores como de los consumidores de bienes materiales y simbólicos. Considera necesario que el ciudadano se familiarice con ese contexto, y que la educación asuma los desafíos de formación de recursos humanos dentro de una visión de sociedad democrática en la cual el trabajo no aliene, no explote, no descualifique al individuo y no provoque mayor segmentación o exclusión en términos de raza, sexo o edad. No es raro que los sistemas educativos se pierdan en las argumentaciones técnicas o científicas tratando de ajustarse a los cambios económicos, y dejen en un plano inferior los criterios éticos y sociales.

Una mirada a la manera como ha ido cambiando el contexto laboral ilustra las tensiones que han dado un nuevo curso a la orientación educativa. Segre afirma que la crisis del modelo clásico taylorista-fordista conlleva una crisis del modo de organización del trabajo, con la intensificación cada vez mayor de la lucha de clases. Los cambios en el régimen económico hicieron necesaria una transformación para satisfacer las exigencias del mercado mediante un sistema de producción flexible. Este se traduce en un incremento del control sobre la mano de obra, y de manera plena en todo el proceso productivo, pues disminuye la separación entre planificación/concepción y ejecución. Las estrategias se centran en la introducción de tecnologías de base microelectrónica, o en nuevas formas de organización del trabajo.

Según la exposición de Segre,<sup>5</sup> los autores que explican los cambios no llegan a un acuerdo satisfactorio sobre las opciones para responder a la nueva situación económica. Desde su punto de vista, algunos estudios suponen la superación del modelo clásico taylorista-fordista, mientras que otros conjeturan que se define un nuevo modelo de acumulación que sustituye el paradigma fordista sin alterar sus objetivos. Respecto del lugar de la tecnología en las transformaciones del trabajo, señala que:

Es necesario alertar sobre el grave riesgo de confundir los cambios del contenido y organización del trabajo con los del modo dominante de las relaciones sociales de producción, escondiendo el problema central de los mecanismos y de las formas dentro de las cuales la nueva base tecnológica nace y se difunde (Segre, 1999:389).

Los cambios ocurridos en el trabajo no están determinados por los avances de la tecnología, sino por las elecciones sociales y las estrategias políticas de utilización. Al respecto hay dos posturas, la visión tecnocéntrica y el enfoque antropocéntrico; para la primera, la tecnología puede ir desplazando el trabajo humano, pues es costoso y perturbador; para la segunda, debe revalorarse para que máquinas e individuos operen de manera complementaria, ya que considera factible el trabajo integrado de individuos y tecnología.

Ante los cambios económicos y tecnológicos, queda claro que la educación tiene que hacer ajustes; sin embargo, el autor defiende con energía la idea de que la modernidad tiene que ir de la mano con la justicia social, y que la competitividad del país no podrá avanzar si persiste la desigualdad. Todo parece indicar que la educación debe cumplir una función importante como instancia cualificadora, a la vez que promotora de las mejoras sociales en general.

---

5. Segre (1999:388) se basa en Zarifian (1992), quien caracteriza cuatro modelos alternativos, denominados modelo clásico renovado, modelo de cooperación horizontal, modelo de organización por proyecto, modelo de organización de capas superpuestas; este último ejemplifica el modelo japonés de producción.

El concepto de polivalencia se introdujo para superar el de cualificación, solo que ha sido mal entendido como la utilización instrumentalista del individuo, pues, de acuerdo con Segre, se relaciona:

Con un trabajo variado e intensificado, más que con un cambio cualitativo de tareas. Representa una racionalización formalista con fines instrumentales y pragmáticos, ya que aprovecha tiempos muertos, optimiza la utilización de equipos y facilita la sustitución de puestos de trabajo (Segre, 1999:396).

En contraposición al concepto de polivalencia, algunos educadores empiezan a utilizar el concepto de politecnia; con este se pretende integrar la dualidad que caracteriza al sistema educativo en el que existen cursos escolares diferenciados para las universidades y los tecnológicos.

La amplia gama de definiciones no es obstáculo para percibir algunas ideas subyacentes sobre la concepción funcional de individuo y sociedad hacia la cual se orientan predominantemente. Esto genera tensiones entre los objetivos del sistema educativo y los del mundo empresarial, cada uno con sus intereses y formas de organización y proyección social. A pesar de las diferencias, hay una percepción bastante generalizada de que es necesario relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo. La transformación curricular traería aparejados oportunidades y riesgos ante los que hay que tomar previsiones reflexionando acerca de lo que supone para los diferentes sectores sociales un currículum por competencias.

Bernard Rey (2000) presenta su concepción de las competencias y señala que una competencia está compuesta por competencias segmentarias comunes a varias ocupaciones; por ejemplo, la competencia de fontanero,

puede detallarse en un gran número de competencias parciales, tales como *saber cortar un tubo* de cobre, o *saber utilizar un destornillador*. Si el primero de estos dos ejemplos representa quizás una competencia específica del fontanero, la segunda es, sin embargo, una

competencia segmentaria que uno puede encontrar en el electricista, el mecánico, etc. Es, por tanto, una competencia transversal a varias ocupaciones (Rey, 2000, 10).

El mismo procedimiento se puede aplicar a otro tipo de competencias, como las escolares. Hay conocimientos específicos en un estudiante de inglés que le permiten usar las reglas del idioma o encontrar expresiones equivalentes; sin embargo, saber utilizar un diccionario es un conocimiento o competencia parcial común a varias disciplinas. Los conocimientos segmentarios, que en la escuela se denominan metodológicos, tales como saber tomar notas, organizar el trabajo, poner en orden los documentos, saber hacer un esquema, resumir, etc., son condición básica para adquirir los conocimientos o competencias específicas. Segmentar los conocimientos puede ser una tarea fecunda, pero dudosa para determinar que realmente son competencias transversales, pues pueden referirse a operaciones mentales totalmente distintas.

Pero, para que aparezca aquello que es común a diversos conocimientos escolares, es posible utilizar otro procedimiento. Aquel que consiste en separar la forma de una actividad intelectual de su contenido. Así como en la gramática el alumno debe *observar unas frases*, aislamos el acto de observar del objeto observado (en este caso las frases). La disposición a observar se convierte en un elemento transversal. En la literatura pedagógica contemporánea se denominan a menudo capacidades a los conocimientos transversales de este tipo... Se puede hablar de la capacidad de identificar, analizar, discriminar, comparar, averiguar, ordenar, memorizar, etcétera.

Aunque siguiendo este procedimiento, Rey es cauteloso con las evidencias que hacen que parezca que existen capacidades transversales, y para corroborarlo agrega la condición de que tales capacidades sean susceptibles de ser aplicadas a contenidos muy distintos en situaciones nuevas. Esto, porque un sujeto que sabe resolver una

operación lógica no sabe siempre resolver un problema que tenga apariencia distinta, aunque implique la misma operación.

Sería irrelevante e imposible hacer una lista de todas las situaciones en las que podría aplicarse, por ejemplo, el teorema de Pitágoras, y hacer a los alumnos trabajarlas sistemáticamente.

Se requiere que los alumnos sepan adaptar los procedimientos a situaciones inéditas. Es necesario, por lo tanto, que finalmente el alumno localice la situación o el problema como un caso en el que se aplica un conocimiento que él tiene. Si bien ello depende del sentido que él dé a la situación... Nos proponemos denominar *encuadre* a esta operación, la mayor parte del tiempo implícita, a través de la cual un sujeto delimita una situación que se le ofrece y, en la multiplicidad de rasgos que la caracterizan, retiene algunos y negliges otros. Es este encuadre el que hace ver la situación como relevante de uno u otro conocimiento que el individuo posee.

De este punto de vista se deduce que un individuo puede poseer una capacidad real que no sabe transferir a situaciones distintas a aquellas en que fue adquirida, o, por el contrario, que puede desempeñar una actividad en forma rutinaria sin que haya plena conciencia del sentido de la actividad. Las competencias transversales se logran cuando el sujeto es capaz de encontrar las relaciones de lo que sabe gracias a que encuentra un sentido en su esquema conceptual, en sus intereses, en su mundo.

A continuación se presenta un cuadro en el que se resumen los elementos más importantes que varios autores integran en su definición de competencias.

Cuadro I  
Las competencias definidas por varios autores

<i>Autor</i>	<i>Concepto</i>	<i>Definición</i>
Chomsky, Noam (1965)	Competencia lingüística	Disposición para... Capacidad inherente al ser humano Potencial creativo Se construye en la interacción de las claves individuales y las prácticas sociales
Rodríguez García (2006)	Competencia humana general	Dominio de conceptos Capacidad de ejecución de destrezas intelectuales Querer hacer eso que se dice saber hacer (Conocimiento declarativo, procesal y actitudinal)
Bunk, Gehrard	Competencias profesionales Pedagogía del trabajo Eslabona el ámbito educativo al laboral	Competencias de especialista, humanas y sociopolíticas: técnicas, metodológicas, sociales y participativas Desarrollo de la personalidad Cambio de comportamiento Desarrollo de la eficiencia (cualificación)
Mertens, Leonard (1996)	Competencia laboral Competencias claves	Capacidad real ante las situaciones de trabajo: conocimientos, habilidades, actitudes, comunicación y personalidad Distingue las competencias claves en: Enfoque estructural. Atributos de la persona articulados a los objetivos de la empresa Enfoque dinámico. Capacidades organizativas y funcionales de las empresas articuladas a sus recursos humanos para ser competitivas
Gallart y Jacinto (1995)	Competencias de empleabilidad en circunstancias críticas  Reciclarse siguiendo los cambios	Conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones de trabajo Observa familias de ocupaciones que requieren competencias semejantes  Distingue competencias de empleabilidad en dos niveles: Competencias básicas: lectoescritura, matemática aplicada, y resolución de problemas Competencias de 2º nivel: uso racional de recursos, competencias interpersonales, competencias de comunicación, competencias sistémicas y competencias tecnológicas

<i>Autor</i>	<i>Concepto</i>	<i>Definición</i>
Segre (1999)	Cualificación politécnica vs. polivalencia Sistema antropocéntrico Desarrollo humano multilateral Relación democracia-trabajo	Termina con la dualidad formación profesional/ formación general Dominio de la técnica a escala intelectual Amplía los procesos de socialización sin restringirse al inmediatismo del mercado de trabajo
Le Boterf, Guy (2005)	La competencia es una combinación de recursos incorporados y transferibles entrelazados con la red de recursos del ambiente (cualificación)	Actuar en función de un objetivo ante situaciones imprevistas Saber movilizar y combinar el doble equipamiento de los recursos personales y los recursos del ambiente Competencia técnica: Saber y saber actuar Competencia social: Saber aprender, saber estar, hacer saber Se requiere evaluar los objetivos; evaluar el proceso en función de los criterios de realización y evaluar los recursos
Huerta Amezola, Pérez García y Castellanos (2000)	Competencias profesionales integrales u holísticas Abarcan competencias básicas, genéricas y específicas	El rasgo esencial es la relación teoría-práctica. No solo en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien "partir de una formación profesional que, además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción, y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables" (Gonczi, 1996)



<i>Autor</i>	<i>Concepto</i>	<i>Definición</i>
Rey, Bernard (2000)	Competencias transversales compuestas por competencias específicas y competencias parciales comunes a varias ocupaciones	No hay certeza en las capacidades observadas. Las competencias transversales consisten en disposiciones, también denominadas capacidades. Algunas son específicas de una ocupación y otras son segmentarias, de tipo metodológico, y son comunes a diversas ocupaciones. Entre ellas: observar, identificar, analizar, discriminar, comparar, averiguar, ordenar, memorizar, etc. Las competencias transversales no se traducen en palabras que en realidad se refieren a actividades mentales absolutamente distintas. Es la capacidad de adaptar los procedimientos a situaciones inéditas encontrando el encuadre o relevancia en la estructura previa de conocimientos y disposiciones.

Fuente: Los autores citados.

Baeza (1999) distingue en la “maraña genética” del concepto dos vertientes, la subjetiva y la objetiva, que se oponen y a la vez se mezclan en las propuestas. La primera, inscrita en la perspectiva generativa de Chomsky, es una condición de potencialidad, una “capacidad para” que determina el saber hacer, no obstante que la posesión es independiente de su puesta en ejecución y de las evidencias demostrables. La vertiente objetivista de las competencias tiene filiación con el “saber hacer”, aun si no se es plenamente consciente. De aquí se derivan tres concepciones de la definición de competencias, una que se centra en los atributos personales, otra en el desempeño de tareas, y la última es una síntesis que el autor denomina atributos en contexto. Esta clasificación se asocia con las corrientes de pensamiento subjetivista, objetivista y constructivista. Cada una de estas visiones enfoca las competencias como capacidades individuales que difieren en el grado de voluntad y autonomía en el proceso de realización.

Los modelos de competencias escamotean su filiación, bajo la apariencia de modelos de organización de los logros de formación... Suelen aparecer como modos de racionalización de la formación profesional

o la gestión de recursos humanos, pero no desarrollan los aspectos educativos ligados a la misión que asumen con el desarrollo humano (Baeza, 1999: s/p).

Congruente con Romeo (1998), Baeza destaca tres perspectivas curriculares que dan un sesgo particular a la misión educativa:

1. La perspectiva academicista, cuya misión es “dar cuenta del saber acumulado” mediante un modelo de competencias centrado en los atributos personales desde una concepción educativa vocacional.
2. La perspectiva técnica del currículo tiene la misión de “alcanzar altos niveles de producción y, por consiguiente, resultados preestablecidos como logros de aprendizaje necesarios para obtener” el propósito señalado. El modelo de competencias se basa en el modelo de análisis de tareas y en el modelo funcional que parte de una concepción liberal de la profesionalidad.
3. Por último, considera la perspectiva holística del currículum, la cual “asume las oportunidades de actualización de las potencialidades, ya sea a nivel de cada persona como de los grupos de pertenencia, e incluso los ajenos al sujeto, dados los fenómenos de transculturación que el mundo de hoy vive”. Esta representa al modelo constructivista, que concibe un profesional que actúa reflexiva y críticamente sobre la práctica.

En una recapitulación muy breve se hace, a la vez, un agrupamiento diferente. Para algunos autores (Bunk, 1994; Gallart y Jacinto, 1995; Mertens, 1996; Huerta y otros, 2000; Le Boterf, 2005), el punto importante estriba en reconocerlas, jerarquizarlas e instrumentarlas como recurso de formación permanente que compromete inicialmente a la escuela y posteriormente al trabajo mediante las experiencias y la capacitación. Se dan por hecho las buenas intenciones de todas las partes y toda la sociedad gana. Otros, como Rey (2000), advierten obstáculos para obtener evidencias concretas o critican el uso instrumental (Segre, 1999) que se hace de ellas y el abandono (Alberici y Serri, 2005) de los aspectos cognitivos, emotivos y éticos.

Esta investigación no hace un planteamiento diferente, porque la finalidad no es aplicativa sino interpretativa. La Universidad de Guadalajara se declara partidaria de la perspectiva holística en la propuesta de “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”, publicada en el año 2000 por Huerta Amezola, Pérez García y Castellanos Castellanos.

El aporte de esta investigación consiste en analizar ese repertorio conceptual para comprender el andamiaje teórico —cargado de supuestos— en que se fundamentan las interpretaciones y los usos que se da a la noción en diferentes contextos. A grandes rasgos, se puede decir que la mayoría de los autores mencionados reconocen en las competencias un potencial generativo —innato o social— que se desarrolla a través de las experiencias de vida de los individuos y pasa a formar parte de las capacidades que posee cada sujeto y pone en juego para aprovechar las oportunidades con mayores probabilidades de éxito. La debilidad de los planteamientos no está en el reconocimiento de las competencias y de la necesidad de formarlas, sino en que parecen olvidar las dificultades de un mercado de trabajo turbulento, el desempleo masivo por falta de puestos de trabajo más que por falta de capacidades, y el alto porcentaje de población que no logra más que una deficiente educación elemental.

### *Reforma de la educación técnica e implicaciones para el sistema de educación superior*

Ante las limitaciones y los problemas del sistema de formación-capacitación de mano de obra, en la década de los ochenta se empezó a promover y aplicar en México el enfoque de políticas activas de mercado de trabajo. El concepto “activo” se entiende en dos planos o sentidos. El primero es la involucración directa y activa de los actores de la producción en la definición, la ejecución y la evaluación en las políticas de mercado de trabajo, en este caso, de la formación de la mano de obra. El segundo significado es de mayor alcance. Se refiere al concepto de sociedad activa, que surgió en el contexto de la búsqueda de focalización de la relación entre costo-beneficio en las políticas de mercado de trabajo y en particular en la protección social... Se partió

de la necesidad de dar mayor énfasis a la capacitación en el trabajo, articulándola con la capacitación para el trabajo (Mertens, 1996:45, 46).

El Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) es el marco para el establecimiento en México del sistema de educación y certificación basado en normas de competencia laboral. El propósito es vincular los sistemas educativo y productivo mediante la estrategia de formación de recursos humanos para las necesidades empresariales. En los años ochenta sentó antecedentes el Reino Unido y lo siguieron otros países industrializados, como Australia, Nueva Zelanda, Francia, Alemania, Estados Unidos y Canadá.

En México, el sistema de competencias laborales se ha desarrollado en dos vertientes, la educativa y la laboral como parte de la reforma integral de la educación propuesta por Ernesto Zedillo, entonces secretario de Educación. De acuerdo con Ibarra (2007:28), se sustentó en cuatro elementos centrales:

- I. La modernización de la educación básica, que incluía su federalización, la adecuación de planes y programas de estudio y la revaloración del trabajo magisterial.
- II. La reforma de la educación tecnológica, que en su primera etapa incluía la compactación de los currículos de este nivel educativo.
- III. La reforma de la educación superior y de posgrado, cuyo propósito era alcanzar el nivel de excelencia en la formación de recursos humanos a escala profesional.
- IV. La reforma de los servicios de capacitación, que tenía como propósito elevar su eficiencia, calidad y pertinencia con respecto a las necesidades de la población y la planta productiva.

Los sistemas de normalización y certificación de competencia laboral en México se iniciaron, con el acuerdo de las secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social en 1993, derivados de un proyecto sobre educación tecnológica y modernización de la capacitación que formaba parte de la estrategia planteada por Zedillo. Dos años después se creó el Consejo de Normalización y Certificación de la Competencia Laboral (CONOCER) para operar el Proyecto de

Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) (Argüelles, 2007; Álvarez y Pérez, 2005).

Este proyecto, que pretende actuar sobre el sistema educativo y el laboral incidiendo en los programas y planes de estudio de las instituciones de educación técnica terminal, comenzó con 30 millones de dólares aportados por el Banco Mundial. Al principio, su ámbito abarcó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los centros de capacitación del trabajo industrial (CECATIS) y los centros de estudios tecnológicos industriales (CETIS). En la segunda fase del proyecto se agregaron instituciones de educación superior que estuvieron interesadas. En 2003, el Banco Mundial retiró el apoyo al CONOCER por desacuerdo con los resultados, la Secretaría de Educación Pública quedó como responsable del PMETYC y obtuvo un crédito por 204 millones de dólares del Banco Interamericano de Desarrollo, crédito al que se podrá acceder en los próximos seis años, siempre y cuando se cumplan las condiciones señaladas en el Programa Multifase de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (Álvarez y Pérez, 2005).

En el centro de la estrategia de cambio está la formación integral y permanente de los recursos humanos, acorde con la necesidad de la empresa de elevar los niveles de productividad y competitividad para enfrentar en mejores condiciones los mercados globales y el cambio tecnológico (Ibarra, 2007:31).

Por competencia laboral se entiende la capacidad productiva de un individuo, que se define y mide en términos de desempeño en determinado contexto laboral; abraza los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y calidad. “En su visión, los académicos discuten acerca de las definiciones puras de las competencias, las calificaciones, las tareas, y prestan poca atención al desarrollo de un marco de interpretación práctico” (Mertens, s/f: 60).

### ***Justificación***

El concepto destacado en esta investigación es el de competencias profesionales, porque emerge como la clave de la reestructuración laboral y obliga a los sistemas educativos a empatarse con las necesidades del ámbito del trabajo. Definidas de manera esquemática, las competencias están constituidas por conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al individuo ser y actuar eficientemente en los contextos de incertidumbre que caracterizan el mundo actual; sin embargo, la enumeración de los elementos constitutivos no da cuenta del sentido que se les imprime ni de en qué se transforman en el hecho educativo y en el ejercicio de la profesión.

Por lo tanto, una definición bien elaborada para lograr el desarrollo integral del individuo resulta insuficiente para tomar decisiones respecto de las características de los cambios deseables y posibles en los entornos educativos locales. Educadores, políticos y administradores, sorprendidos por los cambios acelerados en el contexto mundial, buscan mecanismos de adaptación ante los hechos aparentemente inevitables, pero las reacciones apresuradas dejan al margen o en el total olvido los efectos que a mediano plazo podrían sobrevenir.

Más allá de la confusión conceptual, están otras dificultades importantes en el terreno operativo para alcanzar los niveles mínimos de calidad del servicio educativo. Vivas (2008) afirma que al deterioro iniciado con la expansión de la matrícula de mediados del siglo XX se suma la diversidad de intereses que reclaman la diversificación de los perfiles, la demanda de profesionalización de los estudios universitarios y la necesidad de rendir cuentas. A estos rasgos, que parecen compartidos por diversas universidades del mundo, habría que agregar los atrasos y debilidades históricos que afectan al sistema educativo en México y que dificultan aún más la tarea de educar. Por ejemplo, el volumen de recursos financieros que se le destinan, la distribución presupuestal inequitativa y un cúmulo de prácticas y actitudes docentes rutinarias que no propician la reflexión y la innovación. Ante las decisiones políticas, las confusiones técnicas y los resultados escolares alarmantes en términos de calidad y de congruencia con la realidad,

parece obligada la revisión cuidadosa de lo que se propone ser un modelo profesionalizante por “competencias”.

Este modelo encierra una visión diferente del quehacer educativo apremiado por la evolución de las sociedades más desarrolladas, la globalización de la economía y los cambios tecnológicos y sociales. En él se destaca la importancia del aprendizaje permanente, la responsabilidad y la iniciativa de los individuos como clave para la adaptación.

Las implicaciones económicas y sociales en los países con menos fuerza en las decisiones económicas mundiales son muy importantes. Faux (2003) y Shaiken (2003) consideran que hemos visto crecer la brecha de las desigualdades, la pobreza en todas sus manifestaciones, la incapacidad para dirigir los destinos, la desesperanza. En un mundo crecientemente informatizado con recursos cada vez más veloces y efectivos para transmitir información, parecen diluirse el conocimiento y la capacidad para discernir, reencontrar y redefinir un proyecto nacional, con posibilidades diversas, en el que tengan lugar las realizaciones familiares e individuales.

Desde el nivel micro, no por eso menos importante y complejo, en esta investigación se analiza el concepto de competencias profesionales, integrando en esta noción las facultades especializadas que los individuos desarrollan en su trayectoria de escolaridad superior, con las que se esperaría que los egresados mejoraran sus oportunidades de promoción laboral y movilidad social.

El aporte de esta investigación consiste en analizar las concepciones de competencia desde las que se realiza la formación profesional y el panorama laboral en el cual se inserta un pequeño grupo de egresados de la licenciatura en administración del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Este estudio muestra la diversidad de interpretaciones adoptadas por los integrantes de una misma comunidad educativa que se caracteriza por el liderazgo en el ámbito de la educación superior pública —local y nacional— y las dificultades reales para poner en marcha el modelo de formación de competencias. Este proyecto tiene múltiples caras que obnubilan el sentido crítico, pues convence con una propuesta educativa de formación para la vida y a lo largo

de toda la vida, que en los hechos pone mayor énfasis en la formación para el trabajo, utilizando el señuelo de que las capacidades que logra desarrollar en los alumnos mejoran las condiciones de empleabilidad en esta etapa crítica en la que tan escaso y debilitado se encuentra el empleo. Este trabajo se propone ofrecer un conjunto de observaciones de los actores educativos de una institución en particular, confiando en que motive un autoanálisis libre de indicadores externos para procurar, primero, la mejora del desempeño educativo propio, y después buscar establecer compromisos efectivos entre todos los sectores sociales.

El corpus está constituido por las experiencias de egresados, profesores y empleadores sobre lo que ocurre en la institución escolar y en las relaciones de inserción y desempeño laboral. El número reducido de casos limita su poder explicativo, si se considera aislado de otras investigaciones sobre educación y mercado de trabajo. Sin embargo, ofrece elementos puntuales para reflexionar acerca del proceso formativo y la relación que guarda con los resultados en el ámbito de trabajo de estos profesionales, además de servir de base para repensar el proyecto educativo en este y en otros casos.

Las investigaciones que se efectúan sobre las competencias como estrategia de formación profesional para el trabajo se distribuyen principalmente en dos grupos: las que desagregan los elementos para clarificar sus contenidos y la manera de gestionarlos en el proceso de formación (Le Boterf, Mertens, Bunk, etcétera), y las que las descalifican como innovaciones que tienden a mejorar la calidad del desempeño y las oportunidades de desarrollo social (Navío, Tanguy).

Este aporte contiene los resultados de una investigación empírica en la cual se recuperan las nociones de competencia interpretadas por los entrevistados y se someten al análisis retomando la discusión de ambas posturas. Para ello se recurre a un caso, integrado por egresados, profesores y empleadores, de los cuales se rescatan experiencias, acciones y apreciaciones sobre las competencias necesarias en el área profesional de los administradores. A diferencia de otros estudios, este procura un acercamiento a los hechos, a las interpretaciones no



doctas, a la realidad de un contexto, sin omitir por eso el respaldo de los análisis teóricos o empíricos previos.

Ya se ha señalado que hay una tensión polarizada y poco crítica en las instituciones educativas de nivel superior sobre la formación por competencias profesionales, y ciertas evidencias de oportunismo de los empresarios para adaptar el concepto a favor de las necesidades de competitividad en el mercado. No obstante, esta es una discusión inconclusa. Si los conceptos y las prácticas se construyen y reconstruyen progresivamente en los contextos en los que se utilizan, entonces hace falta el reconocimiento del contexto que se supone conocido y de las prácticas que se fundan en diversas creencias. En esta investigación se tienden puentes para develar las circunstancias en las que la noción de competencias profesionales para el trabajo entra al lenguaje y a las acciones educativas, observa los resultados en el campo laboral y reflexiona sobre la posibilidad de una opción educativa que mantenga su esencia humanística.

La contribución de este trabajo consiste en proveer información sobre el destino ocupacional de los egresados de la carrera estudiada y acerca de las competencias que, de acuerdo con su perfil profesional, les demanda el mercado de trabajo. Estas reflexiones podrían ser útiles para la reestructuración curricular de la carrera, evaluar y reorientar los esfuerzos institucionales de capacitación docente, estimular los programas de prácticas externas, y motivar la comunicación con los sectores empresariales.

Por las razones expuestas, a continuación se sintetizan los aspectos sobresalientes que constituyen el objetivo de esta investigación y que consisten en:

### ***Objetivo general***

Analizar la funcionalidad de las competencias como dispositivo de formación profesional y facilitador de la empleabilidad en el mercado laboral, a partir del caso de los licenciados en administración de la Universidad de Guadalajara.

Como se ha venido exponiendo, esta investigación se propone la tarea de observar el hecho educativo desde las experiencias de trabajo donde los egresados ponen a prueba la calidad, la eficiencia y los beneficios de los conocimientos adquiridos en la escuela. En este caso, el hecho educativo se lee a través de las experiencias y la reflexión de los sujetos entrevistados, en contraste con las circunstancias que determinan el entorno laboral. El propósito es contribuir a la comprensión de las condiciones objetivas que intervienen en la reestructuración de las condiciones de trabajo y los puntos de enlace con los esfuerzos educativos.

*El objeto de estudio: las competencias profesionales*

Esta es una investigación que sitúa en primer término las competencias que dicen los egresados de la licenciatura en administración que ponen en práctica para obtener un empleo y para desempeñarse en él. En esta investigación se designa *competencias profesionales* a las capacidades adquiridas o maduras en el proceso escolar para realizar un trabajo en el campo especializado de estudios de administración.

Con la conciencia de que es prácticamente imposible atribuir las a la formación escolar de manera exclusiva, pero también ante la dificultad de precisar el origen y el desarrollo, se utiliza la noción de competencias profesionales como las facultades de desempeño alcanzadas en el punto culminante del nivel educativo superior. No se entra en detalles acerca del desarrollo paralelo de capacidades en el curso de vida de los individuos, en los distintos ámbitos en los que se relacionan.

Hay una carga importante de arbitrariedad en el uso del concepto que requiere la información de los profesionales en las situaciones de trabajo para identificar qué competencias tienen que poner en juego a fin de evaluar la contribución de la escolaridad en sus posibilidades de inserción y movilidad.

La concepción de competencias se ha ido desarrollando en el lenguaje de la formación profesional y en el ámbito laboral, pero aún no tiene un cuerpo conceptual delimitado que oriente las prácticas educativas, ni referentes empíricos claros que den a los egresados una base de certidumbre de sus capacidades en el mercado de trabajo.

Primero llegó a las escuelas tecnológicas y ahora se promueve como elemento clave de la formación para todos y para toda la vida; es decir: más allá de todos los niveles y modalidades educativas, pero, por supuesto, se pone énfasis especial en la educación superior por la inversión social e individual que implica.

Diversos factores confluyen para explicar la singular importancia que el tema de las competencias y su desarrollo ha ido cobrando tanto a nivel de la discusión pedagógica en las instituciones de educación superior (a nivel internacional su caso emblemático es el desarrollo del proyecto Bologna de la Unión Europea, mediante el cual se establece un sistema común para los países comunitarios que permite el reconocimiento de estudios de nivel superior y experiencia profesional) como de políticas gubernamentales de desarrollo. Un actor decisivo, sin embargo, ha sido el enfoque de la gestión de recursos humanos desde la mirada del capital humano como recurso estratégico para la proyección de la empresa (Baeza, 1999: s/p).

Competencias es, como señala Le Boterf (2005), un concepto en construcción, aun inacabado, que tiene la fuerza para construir formas de pensar y actuar. Se considera idóneo para mejorar el desfase del sistema educativo con las necesidades del desarrollo social, pero aún no hay acuerdo sobre la manera de proceder para su implementación. En algunas instituciones educativas se han puesto en marcha proyectos de innovación con desconocimiento de los antecedentes y las implicaciones, y suponiendo apenas el funcionamiento del aparato productivo y del mercado de trabajo. Entre los académicos están los entusiastas que promueven las adaptaciones, pero prevalece la indiferencia de quienes han visto pasar varias “modas” educativas sin advertir cambios sustanciales. La mayoría de las definiciones de las competencias son muy elaboradas, tan razonada y lógicamente argumentadas, que resulta difícil oponer resistencia a los planteamientos; es, quizá, en los intereses particulares de quien las interpreta donde adquieren distintos matices.

Utilizadas en diferentes áreas de conocimiento, las competencias no han adquirido un estatus propio como teoría, salvo tal vez en el caso de la lingüística generativa, hecho que no le resta significatividad en el seno de las teorías económicas, que ven en la formación de recursos humanos la clave para potenciar la productividad.

Desde el punto de vista pedagógico, Baeza sostiene, apoyado en Bernard Rey, que hay dos puntos centrales de referencia: el concepto de competencias lingüísticas de Noam Chomsky, asociado a la vertiente subjetivista, y el enfocado en el análisis de tareas, que corresponde a la vertiente objetivista. La postura chomskiana es una idealización de las capacidades innatas del individuo que le permiten interiorizar un sistema fijo de principios con los que es capaz de producir y reconocer frases pertenecientes a una misma lengua. Advierte en las competencias una potencialidad o “capacidad para” que no necesariamente se observa en el *performance* o desempeño de una actividad. Por el contrario, el análisis de tareas se basa en la observación de la ejecución para juzgar que una persona es competente dependiendo de la exactitud y la oportunidad con que realiza una tarea. En el primer caso se olvida que “enseñar a adquirir una competencia supone a la vez hacer adquirir un procedimiento y el campo de aplicación de ese procedimiento”; esto es, que, aun aceptando que hay disposiciones innatas, es necesario socializarlas —aprender las reglas y aplicarlas en un contexto— para que se desarrollen. Por otra parte, la vertiente objetivista omite la consideración de que las conductas observadas, aparentemente precisas, expertas o competentes, podrían ser resultado de actos repetitivos y mecánicos que exigen un mínimo de reflexión.

A partir de estas posturas extremas, Baeza distingue tres grandes concepciones que influyen en los modelos pedagógicos: la concepción de tareas, la de atributos personales y la de atributos en contexto. Este último se subdivide en funcional y constructivista.

La concepción de tareas reconoce las competencias únicamente en el repertorio de comportamientos observables que demuestran que una persona posee los conocimientos y habilidades y los aplica eficientemente en una situación determinada. Las competencias son aprehensibles como un conjunto de actos que, bajo la mirada experta,

se pueden subdividir o desagregar para dar cuenta de su complejidad. Este modelo encaja históricamente con las ideas de planificación racional del trabajo.

El enfoque de los atributos personales observa las competencias en los resultados esperados, donde cabría la posibilidad de aplicar diferentes procedimientos para lograr la meta de manera eficiente. Esta perspectiva supone que los resultados son la evidencia de un desempeño superior en el que subyacen las competencias. El potencial individual —innato— es el que permite el despliegue de las capacidades para dominar un conjunto de tareas y llevarlas a la consecución de un fin propuesto.

La idea de atributo-contexto conecta las dos perspectivas anteriores y supone que competencia es la capacidad real que se traduce en la actuación idónea del individuo frente a las situaciones de trabajo. La persona es capaz de poner en acto conocimientos, experiencia, habilidades, actitudes y valores adecuándolos al sentido que configura el contexto particular en que se aplican.

Es posible subdividir esta concepción, a su vez, en dos tipos: el del sistema funcional y el del constructivista.

El sistema funcional describe el puesto o función compuesto por elementos de competencia susceptibles de evaluación con la finalidad de medir los niveles mínimos requeridos. Aunque evalúa los resultados desagregando las acciones, difiere del modelo conductista en que no son las acciones en sí mismas las que se consideran valiosas, sino entiende la organización como un sistema abierto en dependencia con el contexto, y las competencias siempre están relacionadas con la consecución de un objetivo o proyecto.

El sistema constructivista se caracteriza por la alta participación de las personas involucradas en el desempeño de una organización, cualquiera que sea el nivel de conocimientos o de educación que tengan. Planteada así, asegura Baeza, no hace suficiente justicia al apelativo de “constructivista”, pues no percibe la relevancia de la interacción entre el sujeto y el mundo; es decir, la mutua influencia entre ambos que es crucial en esta epistemología.

Es en este sentido que debe entenderse, por ejemplo, la idea de Guy Le Boterf, para quien “la competencia es una construcción: es la combinación de varios recursos (...) Es decir, la competencia es ‘conocimiento combinatorio’ producto de la interacción entre sujeto y mundo, sujeto y práctica, sujeto y estructuras para la acción y depende de la calidad de esa interacción”. Se puede comprender, en términos de Le Boterf, como “*saber actuar*”, concepto que va más allá del “*saber hacer*” o “*saber operar*”. “Frente a los azares y acontecimientos, frente a la complejidad de las situaciones, se pide al profesional que no solo sepa ejecutar en función de lo prescrito, sino que sepa ir más allá de lo prescrito” y resume la interacción de un “saber actuar”, “querer actuar” y “poder actuar”, acercándose de esta manera a la concepción generativa de Chomsky (Baeza, 1999: s/p).

Esta investigación reconoce su filiación con la concepción constructivista de las competencias profesionales, en tanto que la discusión está centrada en las formas de relación que se generan a través del uso de este concepto como elemento dinamizador de prácticas.

En este esfuerzo de reconocimiento no hay, *a priori*, un pronunciamiento a favor o en contra del concepto ni de las pretensiones de incluirlo como eje de la formación profesional. La postura es de duda sobre cómo se entiende y cómo se procede a utilizarlo en la licenciatura en administración y en los puestos de trabajo que ocupan estos profesionales; para ello se destacan los rasgos con que los entrevistados las reconocen, independientemente de que las llamen competencias, habilidades, capacidades, etc. En este caso se incluye la capacidad no solo de describir los tipos de competencias, sino también de saber cómo los saberes profesionales les han permitido enfrentar las situaciones inciertas que se les presentan.

Muchos investigadores nos remiten a extensas listas y jerarquías de competencias para la empleabilidad —incluso Le Boterf—, sin tocar de fondo el problema de la peculiaridad individual de las capacidades y de los ambientes en que se tienen que desempeñar. En el espacio educativo y laboral de que se ocupa esta investigación, efectivamente, se observa que la noción de competencias está

en construcción, ha entrado al lenguaje igual que otras novedades tecnológicas que aporta la globalización, y se va reconfigurando progresivamente en el nuevo contexto, pero sin la fuerza y el sentido con que se utiliza en otros lugares. La necesidad de un lenguaje común precisa de referentes compartidos que no sean solo conceptuales sino también empíricos. El esfuerzo de las instituciones educativas solo será educativo en la medida en que las competencias encuentren un ámbito propicio para su construcción y aplicación; es decir, que haya ambientes formativos y puestos de trabajo que permitan a los sujetos continuar desarrollándolas para que efectivamente sirvan como mecanismo de tránsito hacia mejores trabajos y condiciones de vida.

Las pretensiones de esta investigación consisten en reconocer qué y cómo se hace en la licenciatura de administración para formar competencias para el trabajo, y si realmente esas competencias son valoradas en los segmentos laborales en que se ubican los egresados. Esta reflexión se propone reconocerlas en las narraciones que hacen los egresados, vistas en contraste con los programas institucionales y las referencias de los profesores y los empleadores. La información refleja, en primera instancia, una panorámica del proceso específico de formación para el trabajo y de inserción laboral de un grupo de profesionales, pero perfila una problemática mayor en el mercado de trabajo que distorsiona los mecanismos de empleabilidad.

La discusión sobre las competencias profesionales tiene su punto de anclaje en la teoría sociológica de los mercados de trabajo (TSMT), pues esta da cobertura a la sociología de la educación y a la sociología del trabajo. La TSMT es un paraguas multidisciplinar que favorece la producción de nuevas explicaciones para la realidad compleja de los países en desarrollo. Así, la noción de competencias profesionales cabe en esta perspectiva acompañada de la idea más general de flexibilización que adoptan los mercados, los trabajadores, la educación, los procesos productivos, reeditando las formas de relación laboral.

### ***Metodología***

Una vez reconocido un tema general de investigación, la indagación comienza con aproximaciones a la información; se ensaya la construcción de una estructura teórico-conceptual con los avances previos en el área de conocimiento y se diseñan las estrategias y los medios con los cuales se espera profundizar en el tema focalizado. Parece fácil resumir un desarrollo metodológico; sin embargo, ni al proceso mental ni a la operación del proceso corresponde una secuencia lineal de etapas, aun si la presentación final logra mostrar un recorrido lógico ordenado. A cada decisión la precede un conjunto interminable de tanteos y rectificaciones que se originan en las dudas sobre la pertinencia de la situación seleccionada, la relevancia de las preguntas que se plantean ante el fenómeno, la significatividad de los de elementos observables, así como sobre el enfoque metodológico más pertinente.

Hasta hace muy poco tiempo la investigación cuantitativa y la cualitativa se caracterizaban como rutas irreconciliables.

Una defendida en la precisión, la objetividad y la confiabilidad de sus explicaciones; la otra, relegada a una posición inferior por considerarse inconsistente, subjetiva y de corto alcance explicativo. Esta división estéril para la producción de conocimiento se ha ido superando hasta lograr el enriquecimiento mutuo y, más aún, hasta constituirse en una sola vía de conocimiento en las ciencias sociales. Cortés, Escobar y González de la Rocha (2008) demuestran, en la evaluación cualitativa de un programa social de cobertura nacional, que lo cuantitativo y lo cualitativo son niveles de análisis distintos que se requieren en una explicación.

La investigación cuantitativa produce información estadística de poblaciones numerosas, y sus resultados sirven para describir el contexto o marco general en que se desarrolla un hecho. En cambio, la investigación cualitativa opera con muestras muy reducidas mediante las que se profundiza en aspectos que permanecen ocultos en una investigación más amplia. La investigación cualitativa desagrega los elementos de una variable, regresa a las situaciones clave, reformula conceptos, deja entrar la racionalidad, la percepción y la motivación de los actores. La primera es portadora de las hipótesis del investigador,



en tanto la segunda aporta en la fineza de los detalles las vivencias y percepciones de los actores de donde se recupera el sentido. “La complementariedad de lo cuantitativo y lo cualitativo subyace a la capacidad de generar hallazgos” (Cortés, Escobar y González de la Rocha, 2008:380).

Con esta postura renovada, la metodología de las ciencias sociales se desprende de prejuicios para explorar con una perspectiva más amplia. Ya no desde una trinchera ideológica que separa las operaciones que median entre la teoría y la información empírica, sino reflexionando desde la práctica misma de la investigación, enfrentando las dificultades de conocer ciertos aspectos de la realidad estudiada y liberándose de las barreras paradigmáticas ficticias para obtener un conocimiento más profundo.

Las investigaciones más exitosas incluyen acercamientos cualitativos que facilitan el descubrimiento de relaciones y procesos, y acercamientos cuantitativos que ponen a prueba esos descubrimientos en poblaciones grandes y complejas. Pero entre estos momentos hay muchos otros en los cuales se van añadiendo las variaciones que producen diversos casos para llegar a formulaciones generales susceptibles de ser estudiadas cuantitativamente. De aquí la complementariedad de los métodos cualitativo y cuantitativo, y la conveniencia de considerarlos parte de un solo método científico como enfoque general de la investigación (González de la Rocha y Escobar, 2008:147).

Las herramientas de la metodología cualitativa son muy diversas en razón de la multiplicidad y la peculiaridad de los objetos de que se ocupa. Una de las debilidades que más se ha señalado a sus procedimientos indagatorios es la incapacidad para producir resultados generalizables, por lo que se ha procurado acrecentar su poder explicativo con la conjunción de técnicas de corte estadístico. Para González y Escobar esta debilidad no es inherente a la opción metodológica, las limitaciones están, en todo caso, en la conceptualización inadecuada del problema, en la construcción incongruente de los indicadores empíricos de los conceptos y en las ligas conceptuales endebles o poco claras

que logra establecer el investigador. La generalización es posible si se logra encontrar relaciones entre conjuntos de variables o entre el hecho que se estudia, el contexto y el cuerpo de conocimiento que lo antecede. No importa si la búsqueda parte de lo particular a lo general o si se efectúa con el procedimiento inverso.

La investigación cualitativa procede de ordinario con pocos casos, y con frecuencia suponiendo que sus hallazgos se limitan a los elementos analizados. Frente a esta postura cabe señalar que un objeto de investigación, por más acotado, particular o individual que sea, es un objeto en el mundo, inmerso en una red de relaciones mucho más amplia de lo que parece a simple vista. Un hecho singular se desarrolla en circunstancias y contextos que se traslapan, se influyen y se explican solo como un sistema de relaciones. Si bien la investigación cualitativa pone atención en conductas, normas y significados de los actores, comporta, aun si no lo reconoce o no lo declara el investigador, conexiones con los hechos generales. Por lo tanto, tiene validez externa; es decir, no se descarta la posibilidad de que sus resultados se puedan extrapolar a otras situaciones o casos.

El estudio de caso es parte del repertorio de herramientas que despliega la investigación cualitativa. González y Escobar destacan la idea de que los estudios de caso se hacen con instrumentos conceptuales de índole general, pero también se puede decir que amplían las posibilidades de generación de conocimiento conjuntando el potencial de otras metodologías. De ahí que se admita cada vez más la confiabilidad y la validez de sus afirmaciones, así como su capacidad de generalización, tanto empírica como teórica.

Entre las razones para preferir este recurso con respecto a otras opciones de indagación se encuentra la necesidad de conocer con detalles un aspecto muy particular de la realidad, pero también pesan algunas circunstancias en las que se desenvuelve la investigación, como, por ejemplo, las limitaciones de financiamiento, el trabajo solitario de un investigador y el tiempo disponible para informar resultados. Sin embargo, no es el tamaño o la especificidad de la investigación lo que la caracteriza, sino la reunión de distintos aspectos para comprender

y reflexionar sobre asuntos que, por cotidianos se vuelven invisibles, o ante los que los participantes en un hecho se tornan insensibles.

Las investigaciones recurren con frecuencia a este procedimiento metodológico, y parecería, por lo acotado de los objetos de estudio, que el trabajo de indagación no presenta grandes dificultades. Es cuando se tienen los fragmentos de información que se cae en la cuenta del difícil proceso de reconstruirla y encontrarle sentido. Los estudios de caso se consideran una opción factible cuando se busca conocimiento sobre diversos rasgos que confluyen en un hecho social, una institución, una persona, o cualquiera que sea la unidad de investigación elegida.

#### *Caracterización de un estudio de caso*

Esta es una investigación cualitativa que reúne datos de todo tipo en un estudio de caso. El propósito es, como señalan Escobar y González (2008), comprender la interacción de las instituciones sociales, económicas y culturales en la conducta y la racionalidad de los sujetos que constituyen la unidad de análisis.

Su objetivo, sin embargo, es el mismo que el de otras formas de investigar: el conocimiento de orden general sobre las relaciones que guardan varios fenómenos entre sí. Se distinguen de otras formas de investigar por sus capacidades privilegiadas de: 1) ahondar en el conocimiento de los procesos que llevan a un efecto, y 2) al elaborar este conocimiento de procesos de manera analítica y formal, reformular los modelos de causalidad que se ponen a prueba (González y Escobar, 2008:146).

Para profundizar en el conocimiento de los procesos relacionados con la interpretación y la operación de las competencias profesionales en el ámbito escolar y laboral de los administradores ha sido necesario ir de las situaciones particulares en las trayectorias de los individuos, retomar datos producidos en la institución de la cual se extrajo la muestra, así como los producidos por diversos organismos internacionales y los de otros investigadores relacionados con el tema. Los diversos hechos particulares que se hacen converger en el estu-

dio no tienen interés particular en una universidad, en un grupo de profesionales, en un colectivo docente o en un sector empresarial. La reunión de todos ellos busca comportamientos en un contexto y esto, de por sí, le da cierto nivel de generalización que, dependiendo del tratamiento metodológico y del caso y del desarrollo de esta línea de investigación, puede alcanzar relaciones más amplias

Esta es una mezcla extraña para los puristas que ponen en compartimientos diferentes la investigación cuantitativa y la cualitativa. Sin embargo, cada vez son más los investigadores que ponen a prueba las posibilidades de complementación de ambas metodologías. Para Escobar y González, el número de elementos de la muestra es irrelevante, lo mismo que el tipo de componentes del estudio, pues el éxito de una investigación consiste en la conceptualización precisa del problema y en la construcción adecuada de los indicadores empíricos de los conceptos. Esto significa que son conceptos que se relacionan con teorías y que pueden expresar sus variaciones a través de algún tipo de medición.

Los casos de estudio deben contener la máxima variación posible de estos factores y variables, y el investigador debe ahondar en lo que sucede cuando se modifican, con el fin de generalizar los resultados a la población de interés, y no solo a los casos (Escobar y González, 2008:146).

King, por su parte señala que:

A la hora de elegir qué se va a observar, lo que realmente nos preocupa son las *observaciones* utilizadas para extraer inferencias, en cualquiera que sea el nivel de análisis que nos interese; de ahí que recomendamos a los científicos sociales que se basen en las observaciones que van a poder hacer y no en la imprecisa terminología de los “casos” (King, 2000:127).

Como estrategia de investigación, el estudio de caso es útil en muchas situaciones para contribuir al conocimiento de individuos,

grupos, organizaciones, sociedades, políticas y fenómenos relacionados. Ya no sorprende que su uso sea cada vez más común en psicología, sociología, ciencias políticas, trabajo social, negocios, planificación comunitaria; incluso se encuentran en economía para estudiar la estructura de determinada industria o la economía de una ciudad o una región. Se prefiere cuando el “cómo” o el “por qué” son las preguntas que se plantean, cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos, y cuando la atención se centra en un fenómeno contemporáneo al interior de un contexto real (Yin, 2003:1).

La ciencia política, a través de su enfoque vanguardista de las políticas públicas, se enriquece con este tipo de estudios. La teoría se confronta con la realidad y reconstruye sus explicaciones desde el enfoque de la pluralidad y la multidisciplinariedad.

No hay..., una perspectiva, teoría o modelo que domine la visión del análisis de las políticas públicas, sino que se reivindica la necesaria contextualización de diferentes marcos analíticos y métodos desde los cuales se intenta capturar la complejidad económica, política, social y cultural que incide en el desarrollo de las políticas públicas (Méndez y Lendo, XVII, en Parsons, Wayne, 2007).

Un ejemplo es el estudio de Cortés, Escobar y González de la Rocha (2008), pues deja ver, por una parte, la complementariedad de los estudios cualitativos y cuantitativos, y, por otra, la capacidad de generalización de los estudios de caso.

Estos investigadores realizaron evaluaciones cualitativas del Programa Oportunidades en 2001 y 2002, para analizar los cambios en los hogares antes y después de recibir apoyo del programa. Las familias fueron seleccionadas en seis comunidades semiurbanas del país, y la muestra analítica incluyó tipos de casos diferentes. El propósito era comprender los cambios en la vulnerabilidad, el bienestar y la organización de unidades domésticas, atribuibles al programa.

Nuestras evaluaciones de las diversas etapas del programa Oportunidades son estrictamente cualitativas, pero buscan hechos genera-

les... Naturalmente, los responsables de los programas sociales no procuran entender lo que sucede únicamente en el número limitado de casos estudiados, sino lo que sucede *cuando coinciden o no conjuntos de factores y variables* (Cortés, escobar y González, 2000:147).

Investigaciones de esta naturaleza manifiestan un cambio en la manera de hacer las políticas sociales, pues se procura conocer el impacto de los programas en las poblaciones y las estrategias con las cuales se involucran los afectados. La intervención externa se modifica mediante el reconocimiento de la dinámica interna de los grupos a los que va dirigida, para fortalecer los resultados.

Para tranquilidad de quienes utilizan la metodología cualitativa, se admite cada vez más que las ciencias sociales tienen como elemento constitutivo la subjetividad, y que esta no es totalmente producto de la imaginación de un individuo aislado, sino situado en un contexto histórico-social en el que comparte significados. Fernando Cortés sostiene, en consonancia con Popper, el principio de contrastación, y afirma que “La objetividad de los enunciados científicos descansa en el hecho de que pueden contrastarse intersubjetivamente” (p. 38). Incluso, asegura King (2000:41), con frecuencia podemos lograr un mayor control sobre la veracidad de nuestra teoría si utilizamos datos de otros.

Por si esto fuera insuficiente para reconocerle objetividad —y utilidad— a los estudios de caso, se utiliza la triangulación, que, de acuerdo con Stake (2005:96), no consiste en mirar desde tres ángulos, sino en observar un hecho a partir de tantos ángulos como sea posible para comprenderlo y darle una interpretación plausible. En otro tenor, King pone un matiz intenso a la interpretación y subraya que:

Ciencia e interpretación *no* son empresas fundamentalmente diferentes que persigan objetivos distintos. Ambas dependen de la elaboración de cuidadosas descripciones, de una comprensión profunda del mundo, de que se planteen buenas preguntas, de la formulación de hipótesis falsables a partir de teorías más generales, y de la recogida de las pruebas necesarias para evaluar tales hipótesis (King, 2000:49).

Si a pesar de tales argumentos los resultados se siguieran desvalorizando como ejercicio exclusivo de la subjetividad, habría que destacar los aportes de la imaginación y de la inventiva personal para construir la imagen de un problema y abrir canales de discusión entre los diferentes sectores involucrados.

No son pocos los investigadores que conciben el estudio de caso con una perspectiva muy corta y, en consecuencia, los resultados esperados y sus aplicaciones son también limitadas desde la concepción del proyecto. Por ejemplo, Gillham (2000:10) lo encierra en el paradigma cualitativo o naturalista, totalmente opuesto a los métodos positivistas o experimentales, y por lo tanto, libre de supuestos. Desde su punto de vista, las hipótesis en la investigación cualitativa no anticipan resultados, sirven para inducir la búsqueda de significados profundizando en la percepción de los actores inmersos en un proceso. Sin duda hay muchos trabajos interesantes de este tipo que, teniendo posibilidades de tender puentes hacia otras situaciones, no traspasan los cercos del propio investigador.

King, Keohane y Verba (2000) llevan más lejos el objetivo de los estudios de caso, al reconocer que tienen amplias posibilidades de generalización. Para estos autores la ciencia social de calidad pretende superar los pormenores para alcanzar un conocimiento más general. La generalización no quita la importancia al detalle, y valora tanto la profundidad como la amplitud de los datos para sacar inferencias. De hecho, se puede hacer una inferencia válida casi en cualquier situación, independientemente de lo limitado que sean los datos, siempre que se calcule en forma razonable el grado de incertidumbre. Esto es, evitando sacar conclusiones muy ambiciosas a partir de pocos datos consistentes: “hay que ser valiente al hacer inferencias causales, siempre que detallemos cuidadosamente su incertidumbre” (King, 2000:88).

Bassey (1999) afirma que el término genérico de estudio de caso abarca un amplio espectro de posibilidades. Puede referirse a un individuo o hecho, como también a un conjunto de elementos que formen un sistema integrado; es esta condición la que permite estu-

diarlo como “caso”, aun cuando sus elementos no funcionen con una racionalidad clara.

Una de las ventajas del estudio de caso en profundidad, que suele pasarse por alto, es que desarrollar una buena hipótesis causal *complementa* una buena descripción, no rivaliza con ella. Encuadrar un estudio de este tipo en una pregunta explicativa puede producir una descripción más centrada y relevante, aunque al final el estudio no logre extraer una sola inferencia causal válida (King, 2000:57).

Desde el punto de vista de Stake, los casos que interesan en educación los constituyen personas y programas y encuentra que existen semejanzas entre estos. Interesan por lo que tienen de único, pero también por lo que tienen de común. Los actores cuentan sus historias sobre las que se pueden tener reservas, del mismo modo que ellos pueden tenerlas sobre lo que el investigador dice. “Pero salimos a escena con el sincero interés de aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos” (Stake, 2005:15).

La investigación se aborda atendiendo la complejidad de las múltiples relaciones que involucra; esto es: rastreando las pistas que concurren en el objeto desde diferentes ángulos, sean de la teoría, sean de la experiencia. El caso es una situación que se reconstruye conjuntando y problematizando las conceptualizaciones precedentes con los procesos en curso. Investigadores connotados en la investigación cuantitativa reconocen el aporte de estos microestudios al conocimiento de los problemas macro. Theodore Schultz (1992), refiriéndose a los análisis económicos, afirma que:

El análisis del restablecimiento del equilibrio abarca la macro y la microteoría. También puede abarcar los efectos de las instituciones y la política. La razón para concentrarse en la microevidencia es que sus connotaciones son más verificables que aquellas que derivan de la macroteoría... Lo que hacen los individuos y las familias dentro de las empresas y dentro de los emprendimientos domésticos, o quienes



trabajan por cuenta propia, da origen a muchos conjuntos de datos (Schultz, 1992:225).

A favor de una metodología capaz de innovar y regenerar los recursos metodológicos cualquiera que sea la etiqueta con que se le haya denominado, Scholz (2002) se pronuncia por la selección adecuada de métodos en función del objetivo. Para este autor no hay un método ni procedimientos científicos predeterminados para integrar el conocimiento, menos aun cuando se trata de estudios de caso. Considera que el uso complementario de los métodos cuantitativos y cualitativos ayuda a incrementar la transparencia, la confiabilidad y la objetividad, condiciones que son necesarias para que se puedan comparar los resultados con investigaciones similares.

Los estudios de caso recurren a la descripción densa de detalles del objeto estudiado y sus nexos con diversas situaciones. Una de las ventajas de este tipo de análisis es que enriquece los marcos explicativos; sin embargo, con frecuencia se recurre a ellos como herramientas de investigación pragmática y son utilizados para sustentar la toma de decisiones. Enraizados en una problemática mayor, los casos estudiados no pueden anclarse en una disciplina, y aquí reside una buena parte de las dificultades que enfrenta el investigador, pues se requiere una aproximación multilateral e interdisciplinaria para que el esfuerzo resulte de valor.

Varios autores, entre ellos Stenhouse (1985), Stake (1998), Bassey (1999) y Gillham (2000), defienden la pertinencia de los estudios de casos como estrategia metodológica de la investigación cualitativa; aun así, están de acuerdo con la utilización de técnicas variadas tanto del enfoque cualitativo como del cuantitativo, pues se trata de observar desde múltiples perspectivas el fenómeno de interés. Stake, aludiendo a Louis Smith, a quien presenta como uno de los primeros etnógrafos educativos, participa de la idea de que el caso es un “sistema acotado”, cuyo análisis se aborda más como si se tratara de un objeto que como si fuera un proceso. Sturman (1994), en Bassey (1999), agrega que el rasgo distintivo del estudio de caso es la convicción de que los sistemas humanos desarrollan una totali-

dad e integridad característica, de suerte que son más que un simple agregado inconexo de eventos.

Stake (2005) presenta tres tipos de estudios de casos: el estudio intrínseco de casos; el estudio instrumental y el estudio colectivo de casos. El primer tipo se refiere a unidades claramente identificadas que resultan de interés por sí mismas. Un caso no se estudia para relacionarlo con otros casos ni con problemas más generales, sino porque se quiere conocer “ese” en particular, que interesa por sus especificidades. Los estudios instrumentales se aplican en situaciones en las cuales se busca una comprensión general. Están incrustados en un contexto mayor que les da sentido. La finalidad de este tipo de estudio es ampliar los horizontes de comprensión de “otra cosa” utilizando el caso seleccionado como instrumento. El caso colectivo difiere de los anteriores en que reúne varios casos individuales coordinados en función de un objetivo de indagación. Las diferencias que establece Stake, más que una distinción categorial de los estudios, corresponde a una metodología diferente. Entre más intrínseco sea el caso, estará más centrado en lo particular y menos atento a aspectos periféricos.

La opción con la cual se identifica la investigación realizada es el estudio de caso instrumental, porque el caso de los egresados de la licenciatura en administración es el “pretexto” para ver cómo se ha desarrollado la formación por competencias y qué aceptación tienen en el mercado laboral los “recursos humanos” formados bajo esa denominación. El objetivo es la comprensión del uso discursivo y las interpretaciones operativas que se le da en la escuela y en el trabajo a la noción de competencias profesionales. La unidad está dada por la idea que tienen los sujetos de las competencias, aunque no necesariamente esté clara en los individuos ni en los ambientes en los que se explora. La búsqueda, sin embargo, no es superflua, porque, mientras en los discursos está presente, hay fuertes dudas respecto del sentido con que se forman en el entorno educativo, la aplicación que tienen en los ámbitos de trabajo y los resultados en el desarrollo individual que se esperarían según las definiciones que las defienden.

Para el pensamiento ortodoxo los procedimientos del estudio de caso pueden chocar con las previsiones cautelosas de las metodologías

cuantitativas basadas en criterios de representatividad y objetividad. Por fortuna, el desarrollo de las ciencias sociales ha ampliado su visión respecto de las ciencias positivas, y ganado una mayor apertura hacia nuevas relaciones interdisciplinarias que permiten el reconocimiento de problemas antes no considerados y la exploración de nuevas formas de abordarlos (Wallerstein, 1996).

El estudio de caso es una estrategia metodológica que admite de antemano la presencia de un investigador que interpreta y hace regresos para replantear el hecho del que se ocupa, gracias a la resignificación de las observaciones tempranas. Es posible volver a los datos, a la teoría y a los procedimientos para mejorar la eficacia de las inferencias; es decir: para otorgarles más confianza y aplicabilidad a los resultados. El tratamiento holístico de los fenómenos, característico de este tipo de estudios, parte de la afirmación de que en el mundo social los diferentes aspectos que lo conforman guardan una estrecha relación entre sí. Desde el punto de vista de Stake, los fenómenos comparten una amplia variedad de contextos: temporales, espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales sociales y personales. Sin embargo, estos no aparecen naturalmente a la vista y es necesario buscar de manera acuciosa para reconocer la unidad.

Cabe aquí la encomienda de Sánchez Puentes (1993), quien sostiene que conocer es problematizar, acto que define como un cuestionamiento radical y plurirreferencial. Radical porque no solo el objeto sino también las preguntas y quien las plantea deben ser sometidos a cuestionamientos rigurosos. Plurirreferencial porque el objeto no está aislado, tiene vida en un contexto en el que se relaciona e interactúa con mayor o menor cercanía con otros objetos, fenómenos y procesos que también lo explican y en conjunto dan lugar a una clarificación gradual y progresiva.

Atendiendo las recomendaciones señaladas, el estudio se adentra en el propósito de reconocer las competencias profesionales en las narraciones de los individuos. Es en la diversidad de situaciones y puntos de vista donde se busca el sentido que unifica el caso. Las interpretaciones individuales de los egresados de la carrera, además de los profesores y los empleadores, aportan sus percepciones y vivencias

sobre cómo se establece un vínculo entre la formación de nivel superior y el mundo del trabajo a través de las competencias. Este proceso de contrastar y tejer versiones, aun si son contradictorias, se efectúa con la finalidad de reconocer las paradojas, las visiones encontradas, las perspectivas distintas desde las cuales se construye, a pesar de todo, o quizá gracias a eso, una nueva realidad.

En este estudio de caso las generalizaciones se extraen de las relaciones dinámicas entre diferentes fenómenos. Las explicaciones propuestas estriban en la conjunción de diversos elementos interrelacionados teóricamente en el concepto organizador de competencias profesionales. Con ello se intenta profundizar y generar asertos particulares que tengan relación con procesos más amplios.

El reto más importante de esta investigación consiste en relacionar visiones y contextos para comprender el hecho que motiva las observaciones; sin embargo, se apuesta a que sus inferencias descriptivas y causales pueden convertirse en afirmaciones útiles para otros casos, ya que sirven para explicar la evolución de procesos más generales. La singularidad del estudio no implica que sea un aporte modesto para el conocimiento; hay bastantes ejemplos de hechos singulares que han sido determinantes para comprender el desarrollo de otros acontecimientos. Para King (2000:53), el término “singularidad” es engañoso, pues cada aspecto de la realidad social es infinitamente complejo y se relaciona de alguna manera con acontecimientos naturales y sociológicos anteriores.

Lo que realmente plantea la singularidad es el problema de la complejidad. La cuestión no es si los acontecimientos son de por sí únicos, sino el hecho de que sea posible o no extraer de un amasijo de acontecimientos las características principales de la realidad social que queremos comprender (y) La simplificación sistemática es un paso crucial para el conocimiento útil (King, 2000:54).

#### *Formulación de los temas relevantes en el estudio de caso*

Con un estudio de caso se busca una mayor comprensión de situaciones particulares penetrando en la singularidad y la complejidad que

caracteriza las interrelaciones entre el hecho observado y su contexto. El interés principal se centra en gran medida en la situación y en la circunstancia, por lo que Stake sugiere armar la estructura conceptual puntualizando los temas destacados: “Mi propuesta es utilizar temas como estructura conceptual —y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación— para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad” (Stake, 2005:26). La ventaja que encuentra es que los temas (*issues*) sugieren el enfrentamiento con los problemas y los conflictos que desarrollan una situación problemática.

Los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y, sobre todo, personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos. Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana (Stake, 2005:26).

Un hecho social, identificado como problema o situación que requiere ser analizada, se percibe en primera instancia como una unidad; sin embargo, a medida que avanza el análisis se van reconociendo los diversos elementos conceptuales que lo constituyen y que a su vez pueden desagregarse para lograr un acercamiento cada vez más fino. Del mismo modo, se reconocen sus vínculos con contextos más amplios y con problemáticas de mayor amplitud. Con el propósito de distinguir los elementos sobresalientes y las relaciones entre ellos, el caso estudiado en esta investigación se organiza en torno a tres temas estrechamente articulados: la reestructuración del mercado de trabajo, la formación profesional y las competencias profesionales. Estos se analizan en el marco de la teoría sociológica de los mercados de trabajo (TSMT), que propone una reflexión multidisciplinar pertinente para este estudio de caso.

En la perspectiva sociológica y política que se denomina teoría sociológica de los mercados de trabajo se aglutinan posturas analíticas que “revisan” los planteamientos de la teoría económica neoclásica y replantean las explicaciones de la problemática del trabajo en este contexto. Los sociólogos del trabajo en Latinoamérica abren un espacio de reflexión específico para los problemas que aquejan a la región y destacan los rasgos estructurales que hacen diferentes los procesos en el mercado de trabajo. A partir de las “teorías fuertes”, herencia de los países desarrollados, la TSMT reconstruye conceptos y límites disciplinarios, rompe con las metodologías rígidas y formula nuevas hipótesis, sintetizando nociones económicas, políticas y del trabajo en las que reconoce los contextos culturales e institucionales particulares, los actores específicos, las relaciones de poder que dan un carácter distinto a la reestructuración productiva y del trabajo, a las relaciones sindicales y a las demandas de formación de recursos humanos (De la Garza, 2000).

El tema de la reestructuración del mercado de trabajo se aborda considerando las determinaciones globales que presionan los procesos de formación profesional hacia la producción de recursos humanos. La base argumentativa desde la cual se refuerza esta orientación se justifica en los avances tecnológicos y sus repercusiones en la organización del trabajo. Sin embargo, a lo largo de la investigación otras dimensiones ponen un matiz distinto a la idea de que el problema en el mercado laboral es la aparición de nuevas ocupaciones que requieren formas distintas de desempeño, y puede verse la relación con fenómenos mundiales tales como el desempleo, el empleo no decente y las exigencias crecientes de la productividad y la competitividad, que, además, muestran la complejidad del problema que se descarga en la formación de nivel superior

En la formación profesional se analizan las observaciones relacionadas con la gestión de la institución educativa a través de los lineamientos políticos, las definiciones curriculares, la vinculación con el entorno laboral, las estrategias docentes y las actitudes estudiantiles que de manera intencional se orientan a la formación de capacidades para el trabajo.

Las competencias profesionales se abstraen de las declaraciones de los entrevistados, de las ofertas de trabajo en el área correspondiente y se contrastan con los desarrollos conceptuales de diferentes autores para mostrar una panorámica de las capacidades con las cuales se desenvuelven en el mundo del trabajo y configuran el campo laboral de los administradores.

Indudablemente, existen muchos riesgos de sesgo en los datos, pero esta no es una debilidad exclusiva de la investigación cualitativa, pues como subraya King, aunque cuantificar produzca precisión, no favorece necesariamente la exactitud y, del mismo modo, existen métodos más y menos precisos para describir acontecimientos no cuantificables. Las observaciones que presenta esta investigación no se controlan por medios estadísticos y difícilmente se puede afirmar que se establecen relaciones precisas de causalidad. Sin embargo, se describen hechos, circunstancias, comportamientos, que se suponen interconectados con la hipótesis de trabajo y con la realidad laboral de un amplio sector de profesionales. Tal vez sea una pequeña recompensa a un esfuerzo prolongado de investigación, pero no por ello menos valiosa si se toma en cuenta que una buena descripción es mejor que una mala explicación.

Los temas seleccionados aportaron los conceptos organizadores que dieron la pauta para sistematizar las observaciones, pero también para comparar los datos con otros de diversa procedencia como medida de control, a la vez que de soporte a las inferencias emitidas.

#### *Posibilidades de complementariedad metodológica*

Se han desarrollado diferentes metodologías de investigación cualitativa, pero no son propiamente “modelos” a los que el investigador debe apegarse con exactitud sino al objeto de estudio que se va construyendo. El caso que se estudia es considerado un objeto social y como tal es un espacio para el análisis de la incesante interacción colectiva, por lo tanto, no hay un diseño a la medida de lo que se quiere estudiar. La metodología es una composición creativa del método científico para conocer el objeto y hacerlo reconocible, accesible a los demás. En repetidas ocasiones Bourdieu señala que:

tal vez les parezca irrisorio. Pero, ante todo, la construcción del objeto (...) no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas (...), se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia; es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisivas (Bourdieu, 1995:169).

No obstante, ningún procedimiento es tan laxo como pudiera parecer, aun considerando que, en la medida en que se construye, el objeto se transforma y el sujeto que investiga también. La apuesta a la espontaneidad y a las intuiciones tiene un límite si se quiere aportar un conocimiento socialmente útil. Esto impone la honestidad de revelar la posición epistémica del investigador y explicitar los controles formales de la investigación para dar el carácter de científicidad y utilidad a los asertos. Si bien la investigación cualitativa puede prescindir de las variables como instrumentos de medición y de la prueba estándar de las hipótesis, ello no significa que no se hagan esfuerzos orientados a la objetividad.

Lo que buscan todos los investigadores en todas las disciplinas son evidencias y teoría (Gillham, 2000). Todos precisan de hechos para comprender y explicar. La diferencia está en que algunos asumen la teoría como algo establecido y no como algo que se crea a partir de los hechos.

La metodología de un estudio de caso abarca el uso de herramientas cuantitativas y cualitativas; esto significa que los datos no se limitan a un solo tipo y pueden ser tratados con procedimientos analíticos de ambos métodos. Los primeros dan una idea general de lo que ocurre en el corte de realidad seleccionado, proporcionan pistas para la problematización y hacen surgir rutas de exploración. Los datos cualitativos, por su parte, proveen detalles y facilitan la identificación de relaciones entre hechos y fenómenos, entre la macroestructura y los procesos micro, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo individual y lo social.

En el caso al que da seguimiento el estudio en cuestión, los sujetos refieren su propia experiencia y su versión particular en torno a los



procesos de formación profesional y laboral, pero estas apreciaciones subjetivas significan poco si no se insertan en procesos más amplios y en explicaciones que las respalden. De manera que, sin importar la naturaleza de otras investigaciones que se ocupan de temas afines, se consideran materiales valiosos para el estudio.

### *El rigor metodológico en los estudios de caso*

El rigor no proviene del tipo o la cantidad de datos, sino de la crítica reflexiva que lleva a emitir asertos que avanzan en el conocimiento de la realidad. Stake advierte que tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa hay una resistencia a la impetuosidad y participa de la idea de secuenciación que proponía Pavlov, lo que en un estudio de caso significa extender los hallazgos por mínimos que parezcan hacia los resultados de otras investigaciones para darle continuidad a una línea de trabajo.

Sin la rigidez de los sistemas clasificatorios de las ciencias exactas, hay, no obstante, una exigencia de rigor en los observadores sociales quienes apegados a diversos recursos teóricos y metodológicos hacen el esfuerzo por sistematizar y precisar en forma coherente la lógica de descomposición y recomposición de un fenómeno para comprenderlo inserto en una red de relaciones y darle validez explicativa.

Desde una perspectiva positiva, pero pertinente para los propósitos esclarecedores acerca de la rigurosidad metodológica que comparte todo tipo de estudios, Martín Puchet (1999) plantea que los problemas cruciales son: a) cómo obtener información de los hechos, y b) cómo formular proposiciones sobre ellos. Para resolver el segundo problema planteado por el autor, es necesario centrarse en tres objetivos:

Un primer objetivo es definir conceptos que sirvan para describir estructuras, situaciones y hechos y, después, plantear cómo la observación de ciertos aspectos acotados de lo fáctico, que siempre están insertos en situaciones y estructuras sociales, requiere descripciones lógicamente previas. Un segundo objetivo consiste en desarrollar lineamientos de una metodología formalizada para obtener datos sustentados en modelos estadísticos, y un tercer objetivo: darle significado a la

expresión “observabilidad” de los hechos, mediante una aproximación específica que supone construir la realidad social (Puchet: 1999:921).

Se aspira, dice este autor, a que las categorías metodológicas definidas: a) tengan la posibilidad de ser sustanciadas mediante conceptos de cualquier teoría y, b) expresen cualquier modalidad de explicación. Las categorías permiten el paso de la teoría a las explicaciones y, al mismo tiempo, de la descripción a los datos por medio de la observación; es decir, constituyen una estructura que articula los razonamientos deductivos e inductivos, donde es posible que unos enunciados se deriven de otros y que sean corroborables mediante la evidencia empírica contenida en los datos. Las categorías permiten identificar los tejidos relacionales entre los hechos, las situaciones y las estructuras.

Independientemente de la metodología que se haya elegido en una investigación está el compromiso de formalizar y jerarquizar las observaciones y los datos sustentándolos en el marco de una interpretación.

Puchet insiste que en la construcción metodológica debe quedar claro a) cómo se describe la estructura social, b) cómo se describe la situación social, y c) cómo se observan los hechos sociales. Estas precisiones no son exclusivas para un enfoque investigativo, son la exigencia que de una manera u otra se tiene que cumplir en todo tipo de investigación.

La elección de los elementos observables o temas que dirigen una investigación es parcialmente arbitraria, pues, si bien refleja las apreciaciones, inclinaciones y prejuicios de quien investiga, las decisiones se acompañan de teoría y datos empíricos que son externos y constituyen el punto de contraste de la subjetividad con la realidad. Rolando García (2001) expresa sus consideraciones sobre el lugar de la epistemología en la construcción del dominio empírico de una disciplina. Señala que se debe “establecer” o “especificar”, y no “definir”, cuál es el dominio de los fenómenos de que se ocupa, esto porque no se trata de un dominio construido de antemano de manera definitiva. La anotación resulta muy importante, pues es a partir del dominio empírico que se pueden establecer los referentes con la realidad; es decir, con el conocimiento objetivo.

Este autor destaca la importancia de construir el dominio empírico y afirma que “Si una disciplina no tiene referentes empíricos, no es ciencia”, pero deja clara la distinción entre “ciencia empírica” y “empirismo”. Este último consiste en el registro de los datos de la experiencia que no necesariamente han pasado a niveles superiores de análisis. Por otra parte, una ciencia empírica construye sus conceptos y teorías pasando por la observación y la comprobación directa de los datos, pero obtiene el estatus de científicidad porque va más allá mediante el análisis y la interpretación.

La construcción del nivel superior de conceptualización precisa de los datos de la experiencia que se consideran de nivel inferior, de manera que se establece una relación de interdependencia entre los distintos niveles. Esto no significa que se trata de una estratificación jerárquica, sino que se interrelacionan entre sí en forma dialéctica. No hay jerarquías predeterminadas; García afirma que los niveles se definen de distinta manera, según el problema, cada nivel funciona como dominio y se posiciona como de nivel inferior o superior dependiendo de la relación con otros niveles.

Según García (2001), son tres los niveles de análisis que contribuyen a la formulación de las conceptualizaciones y teorizaciones que serán el objeto de estudio de la epistemología.

El primer nivel estaría constituido por los hechos sociales y procesos sociales. En el segundo nivel, el sociólogo, con alguna versión apropiada de los hechos históricos que sea significativa para su propósito, realiza su labor teórica para formular esquemas explicativos que lo aproximen al nivel de teoría científica. En el tercer nivel —epistemológico— se toman como dominio o referente empírico las descripciones, conceptualizaciones y teorizaciones del segundo nivel. Sobre la base de este material se analizan los conceptos básicos utilizados y su fundamentación, las presuposiciones implícitas, la estructura de la(s) teoría(s) que ha(n) propuesto su capacidad explicativa y el concepto de explicación que está en juego.

El autor concluye señalando que la crítica epistemológica de la sociología busca la respuesta de tres preguntas:

- I. Cuál es el dominio empírico al cuál se está refiriendo el sociólogo en cuestión.
- II. Cuál es el material empírico aceptado por el sociólogo como referente “objetivo” para describir las situaciones específicas que caracterizan los temas a explicar.
- III. Qué tipos de conceptualizaciones y construcciones teóricas utiliza el sociólogo, y cuál es su teoría explicativa; en particular, cuáles son las suposiciones básicas explícitas o subyacentes.

En síntesis, se puede decir que hay objetos de estudio que, por sus características —científico-técnicas o histórico-sociales—, requieren con mayor exigencia tratamientos metodológicos cuantitativos o cualitativos, aunque cada vez más se admite que el conocimiento de la realidad social tiende a liberarse de las ataduras de los esquemas predefinidos. El problema no es con qué parámetros se representan las explicaciones, sino los aspectos que ocultan intencional o involuntariamente. Los números no son datos despreciables de los que se deba prescindir: solo son insuficientes para mostrar las circunstancias en las cuales se desarrolla el hecho observado. Parece que los extremos no son la opción de quien quiera ofrecer una imagen de la realidad, pues, así como los relatos adolecen de falta de objetividad y las interpretaciones de falta de datos suficientes, las pruebas estadísticas esconden las desigualdades en los rangos y en los promedios.

Fourez (1994) señala que las ciencias modernas, con sus métodos, han sido instrumentos eficaces de la burguesía para dominar política, colonial y militarmente el planeta. Sin negar los beneficios enormes que las ciencias y las tecnologías han traído a la vida humana, reconoce que las evoluciones sociales ponen en cuestión la civilización de la precisión, como lo demuestra el deseo de muchos de volver a encontrar un contacto más vivo con la naturaleza.

El límite de la gestión del mundo por parte de lo científico-técnico se hace patente cuando vemos la impotencia del progreso para solucionar los problemas sociales del mundo, y especialmente su incapacidad para suprimir las opresiones humanas, sobre todo las generadas por la industria y la explotación del Tercer Mundo (Fourez (1994:118).

En el campo sociológico la elección de los medios y procedimientos se justifica por la conjunción óptima de recursos para lograr el objetivo de investigación cumpliendo el compromiso de ser fiel a la realidad y de aportar conocimiento para modificarla. El estudio de caso tiene un amplio potencial en esta tarea, pues permite reconocer prácticas y procesos a través de los actores. Las debilidades y fortalezas de un recurso de investigación no son imputables a este, sino a las maneras de aplicarlo.

Finalmente, las decisiones sobre cómo proceder para conocer y comunicar un hecho responden a las concepciones y capacidades del investigador, al *stock* de conocimiento sobre el tema, así como a las oportunidades que ofrece el objeto mismo para ser estudiado. En esta investigación, como ineludiblemente ocurre en todas, la metodología involucra la postura epistemológica del investigador; es decir, un conjunto de creencias acerca de la realidad, la verdad, los valores y sobre los procedimientos para ahondar en el conocimiento de la situación observada.

El estudio de caso que aquí se registra ofrece una versión de la realidad mediante la recuperación de las ideas y las experiencias de los sujetos en el trayecto de formación y en la aplicación de los saberes en las prácticas de trabajo. La tarea del investigador —siempre inacabada— consiste en proponer una interpretación del significado de las acciones individuales en el contexto estudiado, con el afán de llegar al ámbito institucional y abrir la discusión sobre los horizontes de acción educativa ante las presiones del contexto globalizado.

#### *Reconocimiento inicial del objeto de estudio*

Suele considerarse superflua la explicitación de los motivos en que el investigador encuentra sentido y pone pasión a aquello que investiga. Con frecuencia se cree que son pérdida de tiempo, pues la reflexión también ha sido atacada por los criterios inflexibles de la productividad y la competitividad. Para ahorrar tiempo, entonces, se omiten la historia, los procesos y las condiciones en los que germina y se va desarrollando una idea. No se habla de las podas ni de otros obstáculos que se presentan y cómo se resuelven, aunque esta información les dé la calidad de falsas o verdaderas, de artificiosas o vividas (reales) a las

investigaciones. Lo azaroso, lo absurdo, los errores, van perdiendo su lugar en la exposición formal de los avances de investigación, pese a que es ampliamente aceptado que son constitutivos del proceso de construcción del conocimiento y que reconocerlos es parte complementaria de la búsqueda acuciosa que se tiene que hacer para comprender, rectificar y ofrecer resultados útiles. A fin de “cuentas”, vigilar la ruta de navegación denota el trazo de la racionalidad y el compromiso ético del investigador ante la problemática estudiada. Entonces, hay que tener a la mano estos datos, o anécdotas, por más que parezcan hechos pasados y superados.

Esta investigación ha tenido varios reajustes antes de asentarse en las competencias profesionales. Comenzó con observaciones sobre la problemática del empleo en el caso de los jóvenes con escolaridad de nivel universitario. El motivo lo proporcionaron los alumnos y exalumnos que referían las dificultades para incorporarse al mercado de trabajo, así como por las evidencias que registran los cada vez más abundantes seguimientos de egresados. Esto llevó al cuestionamiento sobre qué aptitudes valoran los empleadores y cuál es el aporte de la universidad para fomentarlas y abrir oportunidades laborales a los egresados, o, por otra parte, qué ocurre en el sistema educativo para generar ciertas expectativas que probablemente no se cumplirán.

En el proyecto inicial se planteó el problema de las “condiciones laborales” de los egresados del nivel licenciatura; la idea era construir una muestra de egresados que se desempeñara en empleos estables en uno de los sectores económicos más importantes, para ver qué rasgos de su formación les habían permitido acceder al mercado de trabajo en situación ventajosa, incluso con respecto a individuos con nivel educativo similar.

El primer encuentro con la realidad de los egresados mostró un panorama diferente, pues no se encontraron suficientes individuos en el sector elegido que, además, cumplieran con el requisito de empleo formal; no solo la muestra sino también la problemática tenía que ser abordada desde otra perspectiva. De esta manera, las competencias profesionales toman el primer plano para conocer las características de la formación universitaria y la correlación con las demandas del

empleo, antes que dar por hecho ciertas condiciones en un nicho laboral imaginario.

### *Sondeo preliminar*

La exploración inicial se efectuó por medio de un mensaje de correo electrónico dirigido a todos los egresados del semestre 2002 B y 2003 A. La base de datos integra alrededor de 600 registros, incluidas las dos generaciones. Sin embargo, solo 62 egresados —aproximadamente el 10%— respondieron las tres preguntas que les fueron planteadas:

- ¿Cuál es el trabajo que desempeñas actualmente?
- ¿Desde cuándo te desempeñas en ese trabajo?
- ¿Tienes contrato definitivo, o temporal?

La primera búsqueda se proponía localizar a los egresados que estuvieran empleados en la industria electrónica, esta se había preferido entre otros sectores industriales altamente productivos y la intención era averiguar en qué actividades estaban laborando, el tiempo que tenían en el mismo puesto de trabajo y si tenían un contrato formal, suponiendo que a partir de las respuestas se podría construir una muestra que incluyera escolaridad de nivel superior con empleo de calidad. El esfuerzo resultó prácticamente nulo, pues solo una persona apareció en esta situación. El objetivo inicial era incursionar en el mercado formal para reconocer las condiciones en las que se daba la contratación, la permanencia y la promoción en los “promisorios” mercados globales. Las respuestas mostraron un panorama diferente o, mejor dicho, mostraron lo que otros estudios de mercado trabajo (Novick 2002; Carrillo e Iranzo 2002; Cordera Campos y Lomelí, 2006, etcétera), han señalado desde hace varias décadas: una acentuada heterogeneidad en los puestos, tipo de empresas que los contratan, salarios y oportunidades de desarrollo que se deterioran aún más en los tiempos recientes. Los datos obtenidos resultaron muy dispersos para otros usos; aun así, se organizaron algunos cuadros que resumen la información (cuadros 2 y 3).

El dato sobre el tiempo de permanencia en el empleo dejó ver que la mayor parte de los egresados obtuvo el trabajo actual cuando

egresaron de la carrera. Los extremos mostraron una amplitud entre catorce años y un mes de haber ocupado un empleo, así que los agrupé en tres rangos que corresponden aproximadamente a los años anteriores a su ingreso a la licenciatura (14-6 años), durante el curso de los estudios de licenciatura (5-3 años) y, por último, el periodo en el cual ya habían terminado sus estudios (dos años o menos). Sólo cuatro individuos ocupan el primer rango, ocho se sitúan en el segundo; es decir, empezaron a trabajar durante sus estudios profesionales, y en el último rango, de dos años y menos, están 44 personas, lo que significa que la mayor parte cambió de empleo o empezó a buscarlo cuando terminó sus estudios. Estos cálculos no consideraron a los autoempleados (cuatro), a los que continuaron estudios (tres), ni al que se registra como desempleado (uno).

Cuadro 2  
Distribución ocupacional de los egresados de la licenciatura  
en administración 2002 B y 2003 A

<i>Actividades</i>	<i>Núm. de egresados</i>
Áreas administrativas (sin especificar)	13
Empresas diversas	9
Gerentes	7
Contratación de recursos humanos	6
Ventas	5
Cobranza	4
Dependencias de gobierno	4
Dependencias UdeG	3
Representantes de laboratorios médicos	2
Autoempleados	4
Continuaron estudios	3
Desempleado	1
Total	62

Fuente: Elaboración propia con los datos del sondeo inicial a los egresados de la licenciatura en Administración UdeG en 2002 B y 2003 A, por correo electrónico.



Cuadro 3  
Duración en el último empleo

<i>Rangos</i>	<i>Núm. de individuos</i>
14-6 años	4
5-3 años	8
2 años y menos	44
Autoempleados, estudiantes y desempleado	8
Total	62

Fuente: Elaboración propia con los datos del sondeo inicial a los egresados de la licenciatura en Administración UdeG en 2002 B y 2003 A, por correo electrónico.

Las respuestas a la última pregunta dejaron ver que lo eventual o definitivo de un empleo no se relaciona con la formalidad o informalidad. Un individuo puede ser contratado a prueba antes de obtener un contrato definitivo, o bien tener un empleo “permanente” sin contrato formal ni los derechos que marca la ley. De acuerdo con las respuestas, 32 tienen un trabajo relativamente estable, pero no en todos los casos hay un contrato que respalde su condición laboral. Los que declaran que tienen un trabajo temporal son 24, pero no solo es temporal; con frecuencia describen actividades de recepcionistas o empleados de mostrador. Los resultados en conjunto muestran un contexto atomizado que dificulta la concentración de los rasgos buscados en un espacio limitado y preciso.

Cuadro 4  
Tipo de contrato

<i>Forma de contratación</i>	<i>Núm. de contratos</i>
Contrato definitivo	32
Contrato temporal	24
Total	56

Fuente: Elaboración propia con los datos del sondeo inicial a los egresados de la licenciatura en Administración UdeG en 2002 B y 2003 A, por correo electrónico.

Lo que queda de manifiesto es la necesidad de procurar acercamientos a situaciones particulares para tratar de dar cuenta de algunos

detalles que serían útiles para la toma de decisiones educativas. Esos primeros intentos de observar resultaron muy accidentados, pero sirvieron para rehacer el experimento con mayor cuidado.

### *El trabajo de campo*

A lo largo de la investigación se utilizaron diversos recursos para reunir información; entre los más importantes: un sondeo por correo electrónico, entrevistas directas, llamadas telefónicas, análisis de oferta de trabajo en línea para administradores en Guadalajara, el Seguimiento a Egresados 2002 y la Encuesta a Unidades Empleadoras en la Zona Metropolitana de Guadalajara que realiza la UdeG.

En el primer acercamiento se hizo un sondeo para localizar a los egresados de las generaciones 2002 B y 2003 A, y se realizó a través de un mensaje de correo electrónico con tres preguntas para ubicarlos en su campo de trabajo y definir lo que sería la muestra en un mercado delimitado. Las 62 respuestas que se obtuvieron no presentaban un patrón y se tuvo que reconstruir la idea inicial tomando en cuenta la dispersión en los espacios y puestos de trabajo.

La segunda fase estuvo dedicada a la concertación de entrevistas con los exalumnos; en ellas se utilizó una guía de preguntas que les permitía hablar con libertad sobre las “habilidades” que necesitaban en sus puestos de trabajo y cómo las habían desarrollado. Los entrevistados de forma directa fueron diez, y de todos se obtuvo un testimonio grabado que después fue transcrito y analizado. Las entrevistas que no se pudieron realizar cara a cara fueron 30. Estos egresados accedieron a responder por teléfono, básicamente a las mismas preguntas, pero de manera breve.

Las entrevistas a los profesores de la licenciatura se hicieron en el lugar de trabajo, en sus cubículos o en la sala de profesores. De ellos también se lograron diez grabaciones. El requisito para formar parte del grupo de informantes fue ser docentes en la licenciatura de administración, sin importar el tipo de contrato académico ni los años de experiencia como profesores.

Fue más difícil acordar citas con los empresarios, aun sí, se consiguieron cinco en las empresas; dos, de conferencistas en el CUCEA,

y tres más en un curso de Administración de Recursos Humanos que impartió la Cámara Nacional de la Industria de Restaurantes y Alimentos Condimentados del Estado de Jalisco (CANIRAC). De diez entrevistados, solo tres permitieron que se hiciera la grabación de audio, de los otros se registraron los comentarios por escrito. Las entrevistas se hicieron en forma totalmente aleatoria, dependiendo de la posibilidad de establecer el contacto, independientemente del tamaño de la empresa y del número de administradores contratados entre su personal.

En la última etapa se recuperó la información de otras investigaciones, de bases de datos de la Universidad de Guadalajara y de una bolsa de trabajo en línea, de donde se seleccionó la oferta dirigida a los administradores.

Con toda la información recabada se muestra, en primera instancia, una descripción del destino laboral y de las experiencias e interpretaciones que los entrevistados dan a las “competencias” en los espacios que les cede el mercado laboral. Las declaraciones y los datos se analizan para producir asertos o afirmaciones sobre el propio caso estudiado y, en ciertos aspectos, relacionarlos con afirmaciones más generales de lo que ocurre en contextos más amplios.

### *Herramientas metodológicas*

Después de varios ensayos con cuestionarios de preguntas preestablecidas, se optó por la entrevista semiestructurada a partir de guías temáticas básicas que orientaran y a la vez permitieran el libre flujo de las respuestas para retomar los temas interesantes que no habían sido considerados en las preguntas iniciales. Las herramientas de indagación y la manera como se utilizan son elementos cruciales en las ciencias sociales. La entrevista es un recurso técnico-metodológico muy utilizado en investigación que nada tiene de trivial. Su uso requiere práctica del entrevistador y una observación atenta capaz de dejar fluir la espontaneidad del entrevistado al mismo tiempo que mantiene el hilo conductor de los objetivos que se persiguen. Aquí cobran sentido la “vigilancia epistemológica” y la “reflexividad”, conceptos con los que Bourdieu nos reclama la atención permanente sobre

los procedimientos de búsqueda de conocimiento. Esto es, analizando la propia postura del investigador, lo que investiga y la relación que guardan con las estructuras profundas de la sociedad.

Esta investigación declara como propósito obtener información sobre las competencias que los egresados de una carrera profesional tienen que poner en acto en el desempeño laboral y establecer correspondencias con la orientación de los esfuerzos educativos hacia la formación para el trabajo. Por tal motivo, las experiencias relatadas por los egresados son la base para tratar de reconocer el valor de las competencias profesionales —sean o no determinantes— en la conformación de un espacio en el mercado de trabajo para los licenciados en administración de la Universidad de Guadalajara.

La herramienta metodológica principal es la entrevista semiestructurada, dirigida a tres grupos de informantes. El interés principal está puesto en los egresados, sin embargo, la elección de los otros dos grupos —profesores y empleadores— tiene la finalidad de ampliar y contrastar los discursos, las prácticas y los contextos en los cuales se ha ido construyendo la idea de competencias para el desempeño laboral de los profesionales en el área de administración.

La información pertinente al caso se triangula; es decir: se observa desde diferentes ángulos, entre los que se integran algunos datos estadísticos y los aportes de investigaciones afines. No es el objetivo aportar pruebas generalizables, sino mostrar el difícil engranaje entre las pretensiones educativas y los requerimientos del empleo. Sobre todo, cuando no se tiene un perfil claro de “eso” que se quiere formar.

El valor de este estudio no es estadístico. En este caso se muestran los intereses, las acciones y los sentimientos que manifiestan los entrevistados y que son importantes para identificar los resultados del proceso formativo en el ámbito laboral y el significado que adquieren en el marco de los fines educativos.

De manera complementaria, este microestudio agrega algunas cifras con el fin de ofrecer un panorama general de la problemática social derivada de las discordancias en el mercado de trabajo que no solo son atribuibles al tipo de formación.

Cada grupo —egresados, profesores y empleadores— fue entrevistado con una guía distinta (anexo 1). La demanda de información más abundante se hizo a los egresados, pues son ellos quienes reconocen sus competencias, pueden dar cuenta del bagaje que adquirieron en su trayectoria escolar y relacionar sus habilidades con las actividades laborales que realizan. Los empresarios, por su parte, conocen las competencias que requiere la empresa para el funcionamiento interno y para mantenerse o destacar en las condiciones que les impone la competencia externa. Finalmente, los profesores proveen información sobre cómo opera el proyecto educativo mediante la aplicación de un programa formativo que ofrece interrelacionarse con los requerimientos de capacitación del mercado de trabajo. A lo largo de la investigación se integran diversos elementos del contexto mundial, nacional y local, para tratar de comprender las decisiones insertas en un sistema en el cual, como señala Stake (2005:27), “en todos los estamentos las personas afrontan problemas y la observación de cómo abordan la presión y los problema contribuye a comprender el caso”.

Parecería que un estudio de tan corto alcance explicativo no puede aspirar sino a la toma de conciencia personal y al entrenamiento sistemático de la observación y el análisis. Esto es parcialmente cierto, pues Stake afirma que el caso es la fuente principal de interés y las interpretaciones tienen validez para ese caso en particular. Sin embargo, las generalizaciones menores —asertos— que se producen con regularidad durante el proceso de estudio del caso van perfeccionando la comprensión y pueden llegar a modificar las generalizaciones mayores. Esta investigación tiene la aspiración de profundizar en los procesos que ocurren con un conjunto de egresados de una licenciatura y procura la posibilidad de compartir algunos resultados que sirvan para la reflexión y la innovación en el ámbito específico de formación profesional.

### ***Capitulario***

Los capítulos de esta investigación son seis. El primero expone el marco teórico, con la finalidad de sentar las bases de la discusión

acerca de las competencias profesionales. La importancia que se le concede a esta noción se debe a la importancia que ha adquirido en las negociaciones laborales y, por ende, en la reestructuración de los mercados de trabajo, y, sobre todo, por la influencia que tiene en las reformas de los sistemas educativos, más acentuada aún en la educación terciaria. El apartado expone los principios críticos de que parte la teoría sociológica de los mercados de trabajo (TSMT), para revisar las explicaciones de los modelos económicos cuando se aplican a los países en desarrollo, y las características que con ellos han tomado los mercados de trabajo. Incluye, además, la discusión en torno a las competencias profesionales y cómo ha ido avanzando la elaboración de este concepto con el que se pretende orientar la educación superior, dando por hecho que es una opción formativa que forja individuos adaptables a los requerimientos del sistema productivo y que incrementa las posibilidades de inserción laboral.

El capítulo dos se dedica a la reestructuración laboral; en él se analizan los procesos económicos globales, la lucha por la competitividad de las empresas, el desfase entre crecimiento y empleo, el deterioro o la precarización del trabajo asalariado, y las medidas adoptadas para reactivar la economía. Aquí también se ofrecen referencias sobre los espacios de inserción laboral que encuentran los egresados que forman parte del estudio.

El capítulo tres presenta el contexto universitario mediante aproximaciones sucesivas; es decir: observa los hechos mundiales que impulsan la renovación de los sistemas educativos, el giro de las políticas educativas nacionales y la reforma de la Universidad de Guadalajara, ahora convertida en Red. En este mismo apartado se hacen algunas reflexiones acerca de la evaluación externa de la calidad, los ejercicios de diseño curricular por competencias, y otros elementos que dan cuenta de la complejidad abrumadora que dificulta la definición de un modelo educativo que cumpla con las expectativas de los diferentes sectores sociales.

El capítulo cuatro trata sobre la formación profesional, considerando las transformaciones y exigencias de los sistemas productivos. Se analizan el plan de estudios y algunos procesos internos que pre-

tenden dar cuenta del ambiente en que se formaron los estudiantes de la licenciatura en Administración incluidos en este estudio de casos

El capítulo cinco entra de lleno en el terreno empírico recuperando las experiencias narradas por los entrevistados sobre la formación de competencias, la utilidad de los recursos en el campo de trabajo, las estrategias de adaptación, etc. Estos aportes se complementan con los resultados de otras investigaciones y se contrastan con las ofertas de empleo, en lo que podría perfilarse como el espacio laboral de los administradores.

Por último, el capítulo seis concluye con reflexiones —derivadas del caso— sobre los límites del mercado de trabajo para los administradores y sobre las acciones implementadas para innovar y a la vez preservar el sentido educativo en la formación profesional.

## Capítulo I.

### *Marco teórico*

#### *La teoría sociológica de los mercados de trabajo*

La teoría sociológica de los mercados de trabajo sostiene una mirada crítica sobre la reestructuración productiva y del trabajo, a partir de las afirmaciones de la teoría neoclásica, las de la nueva ola de la administración y del posfordismo, entre otras. Las proposiciones de esta corriente no se identifican como un conjunto sólido de teoremas y leyes, pues ella revisa los postulados elaborados por otras teorías a la luz de los procesos reales en el mundo del trabajo. En el nivel micro observa la organización técnica, las condiciones para la empleabilidad, la transformación de los puestos de trabajo, las relaciones y los recursos de negociación. También se ocupa en el nivel macro de las reformas globales, los mecanismos de expansión y competencia de las empresas en el contexto global, los actores del cambio y, por supuesto, de los efectos que la nueva dinámica económica imprime a la vida social. Esta perspectiva sociológica y política permite trabajar el caso seleccionado por la concurrencia temática y por la intencionalidad crítica y de búsqueda con la cual se identifica esta investigación.

La TSMT abre las interrogantes a la problemática del empleo articulando diversas perspectivas teóricas que han sido insuficientes por sí mismas para dar cuenta de la particular complejidad del mundo laboral en los países cuyas economías dependen de los más desarrollados. Se trata de un cuerpo conceptual en construcción al que aportan principalmente los sociólogos latinoamericanos del trabajo “revisando” los planteamientos de la teoría económica neoclásica y las



nuevas corrientes de las relaciones laborales. Mediante este esfuerzo se abre un espacio de reflexión específico en el cual se destacan los rasgos estructurales que diferencian los procesos del mercado de trabajo en esta región. A partir de las “teorías fuertes”, legado de los países desarrollados, y en concordancia con las tendencias actuales de las ciencias sociales, la TSMT reconstruye conceptos y límites disciplinares, rompe con las metodologías rígidas y formula nuevas hipótesis, sintetizando nociones económicas, políticas y del trabajo. Desde la perspectiva sociológica e interdisciplinar, vuelve a trazar los contextos culturales e institucionales particulares, los actores específicos y las relaciones de poder que dan un carácter distinto a la reestructuración productiva y del mercado de trabajo, transformando las demandas de formación de recursos humanos (De la Garza, 2000).

Al tener la sociología del trabajo en América Latina puntos de partida teóricos amplios, que no son solo sociológicos sino también económicos y políticos, engarza con tradiciones intelectuales latinoamericanas anteriores preocupadas por el desarrollo, el Estado y los sujetos sociales y políticos, pero ahora partiendo del trabajo (De la Garza, 2000:12).

Esta tendencia renovadora abarca a todas las ciencias sociales (Wallerstein, 2000); sin embargo, la sociología del trabajo institucionalizada tiene que actualizarse si quiere producir teoría que responda a los problemas reales en contextos particulares. Esto significa avanzar en la discusión rebasando los problemas típicos y los procedimientos ordinarios que amplíen la legitimidad de la disciplina (De la Garza, 2000).

Como no hay un cuerpo sólido de formulaciones atribuibles a la TSMT, es necesario referirse a las teorías que le sirven de punto de partida, con las que se ha explicado la contribución del trabajo al crecimiento económico, los factores que refuerzan la productividad y las transformaciones por que atraviesa en el mundo actual. El debate se origina fundamentalmente en los planteamientos de la teoría económica neoclásica, que, aplicados al mercado de trabajo, dieron

lugar a interpretaciones discordantes. Neffa (1996) llama “revisionistas” —aunque no con el sentido peyorativo que comúnmente se da al concepto— a las posturas críticas que encuentran elementos para refutar la teoría neoclásica mediante análisis que incluyen los niveles micro y macroeconómico. En términos generales, señala que desde la segunda posguerra el paradigma teórico neoclásico:

ha dominado el centro de la escena y se ha consolidado en los principales centros académicos de nivel internacional (...) A partir de los planteamientos de esta teoría han surgido posturas revisionistas que intentan mostrar las falacias lógicas y las contradicciones operativas en el mercado de trabajo (Neffa, 1996:44).

El soporte teórico de esta investigación se ubica en este contexto de “flexibilidad” interpretativa, en tanto se considera que no hay una única postura teórica que funcione como prototipo para comprender la complejidad de los procesos que articulan las lógicas de acción de dos espacios en torno al trabajo: el ámbito de la educación superior y el del mercado de trabajo. Se asume, por tanto, la opción de la teoría sociológica de los mercados de trabajo para tratar de comprender los hechos con el sentido que le atribuyen los actores a la relación formación-empleo, poniendo la noción de competencia como eje de la discusión.

#### *Modelos interpretativos de base para la teoría sociológica de los mercados de trabajo*

Ludger Pries (2000) hace un estado del conocimiento que integra los enfoques analíticos tradicionales, así como los aportes recientes que discuten sobre el funcionamiento del mercado de trabajo. Este autor expone algunas de las preguntas que forman el temario nuclear de la teoría sociológica del mercado de trabajo (TSMT), postura crítica a la cual se adhiere esta investigación, porque abre la posibilidad de observar con la amplitud de diferentes ángulos la dinámica que imprime la entrada en escena de las competencias profesionales en el ámbito de trabajo y las demandas que de ahí derivan a las instituciones edu-

cativas y a los individuos respecto de la formación. Pries replantea los cuestionamientos mediante la caracterización y la crítica a los modelos explicativos puramente económicos:

¿cómo se preparan las personas para poder ejercer cierta actividad económico productiva, y por qué lo hacen específicamente de estas maneras?; ¿cómo los que buscan empleo y los que buscan trabajadores obtienen qué tipo de información, y cómo se encuentran?; ¿qué normas y mecanismos regulan el acceso a empleos?; ¿quién y cómo asigna un trabajador a un puesto o un empleo a un empleado?; ¿cómo se definen los niveles y criterios de remuneración y de la movilidad horizontal y vertical de la mano de obra? (Pries, 2000:511).

En el recorrido por las elaboraciones teóricas, Pries marca los avances más relevantes en las explicaciones, hasta llegar a las producciones recientes que abren brecha a la TSMT. El punto de partida es la visión economicista que renace con las políticas neoliberales. De acuerdo con este enfoque, el mercado de trabajo es uno de los mercados parciales en la sociedad de mercado capitalista y su funcionamiento sigue la lógica de un mercado ideal. Existe la posibilidad de un equilibrio entre la oferta y la demanda de puestos y empleos. La falta de correspondencia que algunos reconocen como deficiencias estructurales los partidarios las atribuyen a “imperfecciones” o “regulaciones erróneas” que pueden ser controladas. Pero, en tanto minimizan estas imperfecciones, advierten sobrerregulaciones riesgosas que deben ser eliminadas para permitir el libre juego de la demanda y la oferta. Por ejemplo, el monopolio de los empleadores únicos y, sobre todo, el monopolio de los sindicatos capaces de negociaciones colectivas. No es la lógica de mercado, sino la “limitación artificial”, la que genera los desequilibrios.

Clark Kerr (1954) fue uno de los primeros autores en hablar sobre el enfoque dual de los “mercados institucionales” de trabajo al hacer la distinción entre “mercados internos” y “mercados externos”. Para él, las formas y normas de capacitación, reclutamiento, asignación y remuneración no se rigen por la lógica de competencia

del mercado. Hay grupos de trabajadores que compiten entre ellos, pero no todos compiten por los mismos puestos. Las empresas, sobre todo medianas y grandes, definen —independientemente de la interferencia de los sindicatos— sus propias reglas y prácticas “institucionales” para preparar y promover y remunerar a los trabajadores. Las empresas grandes tienen “puertos de entrada”, normalmente en los niveles más bajos de competencia, para los cuales reclutan mano de obra “desde afuera” a la que pueden pagar menores salarios. Para los demás puestos prefieren capacitar y promover a los trabajadores “internos”, familiarizados con los procesos de producción y la “cultura de la empresa”.

Desde una perspectiva macroeconómica, otros partidarios del enfoque institucional dualista distinguieron un sector primario y un sector secundario del mercado de trabajo (Doeringer y Piore, 1971), a los que distinguen como puntos polares por la estabilidad en el mercado de trabajo, las condiciones del empleo y el potencial tecnológico-productivo.

Autores como Burkart Lutz y Werner Sengenber (1988) criticaron los modelos duales de los mercados de trabajo y propusieron el modelo de una segmentación triple de los mercados de trabajo: un segmento organizacional o de empresa, un segmento profesional o de oficio y un segmento de cualquier persona. Con este concepto de segmentación la teoría del mercado de trabajo se vuelve más sociológica. El enfoque de segmentación hace énfasis en las normas e instituciones sociales que rigen y estructuran territorios diferentes dentro del conjunto del total de interrelaciones entre puestos y trabajadores.

A partir de los ochenta se abren nuevas líneas de investigación empírica y teórica que refuerzan la tendencia hacia la sociologización. Un primer campo es la investigación sobre la segregación por género del mercado de trabajo. La división del trabajo por funciones y posiciones productivas y reproductivas en las sociedades patriarcales incluye inevitablemente relaciones asimétricas de poder y dominación. La adquisición de competencias, las normas de ingreso, promoción y remuneración se relacionan fuertemente con el género.

Una segunda línea de ampliación de las investigaciones sobre el mercado de trabajo es la del análisis de los mercados de trabajo locales que se caracteriza por un enfoque empírico y frecuentemente estadístico. Un punto de partida central es la idea de que la mano de obra como mercancía no tiene la misma movilidad espacial de otras mercancías. El área de movilidad laboral se restringe a las posibilidades de desplazamiento diario. En algunos casos esto permite la existencia de diferencias salariales por regiones. También hay estratos ocupacionales globalizados, como el caso de los profesionales especialistas en computación o transportación aérea y marítima.

Un tercer campo nuevo de investigaciones sobre el mercado de trabajo parte de la aplicación del enfoque de redes sociales, según el cual no hay aplicación de normas sin ingredientes de interpretación y de reconstrucción de situaciones sociales personales, de lealtad, de confianza mutua; los prejuicios basados en experiencias particulares, etc., no son “impurezas” negables, controlables o desechables, sino representan ingredientes básicos imprescindibles que usan los actores en el llamado “mercado de trabajo”.

Hay una cuarta línea nueva de investigaciones sociológicas sobre mercado de trabajo que se puede llamar la perspectiva de las instituciones estructurantes de la dinámica del empleo. Parte de una perspectiva dinámica y longitudinal del mercado de trabajo. El objeto núcleo de estudio son los procesos, y son sobre todo movimientos de personas por posiciones. Las unidades de análisis no son la organizaciones ni los individuos, sino los cursos de vida y de trabajo de las personas como secuencias de posiciones ocupacionales-laborales en el tiempo (Pries, 2000).

Esta investigación se ubica en la perspectiva de la teoría sociológica de los mercados de trabajo; por lo tanto, mantiene la vigilancia de su objeto atendiendo las distintas líneas de investigación que coadyuvan a la comprensión de lo educativo y a la valoración de este hecho en el mercado laboral, frente a los acelerados cambios económicos mundiales que toman un carácter particular en el contexto estudiado.

*El modelo neoclásico y sus contradicciones en el mercado de trabajo*

La teoría neoclásica ortodoxa sobre el mercado de trabajo se construyó en un contexto histórico dado, la revolución industrial y la emergencia del asalariado, y parte de las afirmaciones de que, para lograr el equilibrio, el libre funcionamiento del mercado es el modo óptimo y que el mismo debe estar autorregulado por una competencia pura y perfecta. Gracias al mercado, cada uno podría obtener el bien que necesita y busca, al precio que le conviene (Nefa, 2001:3).

Los supuestos básicos son que los individuos son racionales y tienen información suficiente para tomar las decisiones que optimicen sus ganancias. Todo en un contexto de competencia perfecta en la cual oferta y demanda pueden alcanzar el punto de equilibrio.

Entre las principales hipótesis que defiende la teoría neoclásica en la dimensión microeconómica, Nefa (1996:45) incluye las siguientes:

- I. El factor trabajo, o sea la mercancía fuerza de trabajo, es de naturaleza homogénea.
- II. La oferta y la demanda de trabajo son independientes entre sí y se ajustan de manera flexible, inmediata y automática para lograr su optimización.
- III. Los oferentes y los demandantes de fuerza de trabajo disponen de información transparente y completa del mercado de trabajo para tomar decisiones.
- IV. La fuerza de trabajo sería un factor móvil y racional que busca la optimización de sus ingresos monetarios.
- V. La oferta y la demanda de trabajo tendrían un comportamiento predominantemente elástico, y el salario actuaría de manera flexible para efectuar el ajuste y determinar la movilidad de las fuerzas de trabajo entre las regiones, sectores, ramas y empresas.
- VI. Dadas condiciones normales, el mercado de trabajo funcionaría como competencia pura y perfecta hasta alcanzar el equilibrio.

El mismo autor enumera las críticas más importantes que le han hecho al modelo neoclásico; entre ellas, que se trata de un modelo es-

tático que no toma en cuenta las diferencias de tiempo y espacio; que en la práctica los mercados no operan en condiciones de competencia pura y perfecta, ni se ajustan todos ellos automáticamente vía precios; los factores de la producción —particularmente capital y trabajo— no son homogéneos ni sustituibles, y que tampoco se puede probar el comportamiento totalmente racional de las decisiones de las personas.

Neffa resume las posturas críticas que se oponen a los planteamientos del paradigma neoclásico; entre ellas incluye:

- I. *Las teorías del capital humano*. Estas reconocen la heterogeneidad de la fuerza de trabajo que resulta de las inversiones en los propios individuos. Los componentes que elevan el valor económico del trabajo individual, es decir, de su productividad, son la experiencia de trabajo, la instrucción, una mayor educación y la salud.
- II. *Las teorías de la búsqueda de empleo* centran su atención en los costos que implica el periodo de búsqueda de empleo y se oponen a las ideas de transparencia del mercado laboral y de disponibilidad de información suficiente.
- III. *El trabajo como factor de producción casi fijo* aduce la ponderación de otros factores, tales como costos de reclutamiento, formación profesional, indemnizaciones, que se suman al valor del trabajo usado e impiden los ajustes automáticos entre los costos laborales y la cantidad de trabajo usado.
- IV. *La segmentación de la fuerza de trabajo* distingue mercado interno de mercado externo, así como mercado primario y secundario. Esta escuela de pensamiento no admite la existencia de mercados interdependientes, identifica una tipología de empleos y de mercados de trabajo balcanizados, en los cuales las políticas de funcionamiento interno de las empresas son independientes de las disposiciones externas. Los salarios y las condiciones de trabajo son consecuentes con las disposiciones internas y no dependen de la evolución de la productividad. Por otra parte, distingue el mercado primario y el secundario por la calidad del trabajo y del empleo y por el nivel de remuneraciones. El mercado primario se caracteriza por empleo estable, garantías y condiciones favorables.

- V. *Los contratos implícitos*. No hay reglas explícitas entre trabajadores y empleadores. El esfuerzo y el compromiso del trabajador dependen del control ejercido por los empleadores. Los ajustes y las negociaciones no son por la vía de los precios, sino de contrataciones o despidos. Trabajadores y empleados enfrentan así la incertidumbre del mercado laboral.
- VI. *Los salarios de eficiencia* confirman la heterogeneidad del trabajo que funciona por el mecanismo de asignación de salarios diferenciados de acuerdo con la productividad y el esfuerzo del trabajador. Esta estrategia conviene a los empresarios para conservar los mejores trabajadores, aun en caso de desequilibrios.
- VII. *Trabajadores insiders versus outsiders*. Esta corriente analítica reconoce la heterogeneidad de la fuerza de trabajo y la imposibilidad de que la optimización del mercado de trabajo se logre de manera flexible e instantánea. Los trabajadores integrados a la empresa tienen poder que pueden ejercer para presionar el logro de beneficios o para impedir la contratación de candidatos externos.

El modelo neoclásico mostró fuertes debilidades también en la dimensión macroeconómica. La desocupación masiva y permanente durante la crisis de 1930 sirvió como evidencia para que Keynes refutara el equilibrio permanente y simultáneo de todos los mercados, incluido el mercado de trabajo, y afirmara la existencia de una desocupación involuntaria que se debía a la falta de demanda y no a la decisión de los trabajadores.

Las políticas propuestas por los keynesianos para hacer frente a la desocupación dieron un giro respecto de las inducidas por los neoclásicos; así fue como implementaron estrategias para que el funcionamiento del mercado de trabajo no se confiara a procesos espontáneos y automáticos. Entre ellas, se trató de estimular la demanda efectiva de trabajo para activar el consumo y la inversión. Además, se aplicaron políticas de salarios y subsidios y se impulsaron la obra pública y las tasas bajas de interés. En ese momento, la inflación y



el desempleo se volvieron motivo de mediciones econométricas para tratar de controlarlas.

El período que abarcó desde la Segunda Guerra Mundial hasta principios de los setenta estuvo marcado por una relativa estabilidad en la cual los diversos agentes económicos se vieron beneficiados. Sin embargo, la crisis que sobrevino después, atribuida al régimen de acumulación y al modo de regulación, hizo notorias las debilidades de la estrategia seguida por los keynesianos. Especialmente, se cuestionó la actuación del Estado, que había tenido una amplia intervención en los asuntos económicos, y se planteó la necesidad de crear nuevas instituciones reguladoras. Las condiciones económicas de ese momento obligaban a la rectificación de las consideraciones anteriores, y se intentó restablecer el equilibrio siguiendo las hipótesis de la teoría de la regulación, con sus apuestas por las innovaciones tecnológicas y organizacionales, para cambiar los productos y procesos productivos.

La regulación consiste en el establecimiento de mecanismos de ajuste del sistema económico y social global. El modo de desarrollo consiste en la articulación entre el régimen de acumulación y el modo de regulación. Este está configurado por un conjunto de formas institucionales o estructurales; entre las más importantes están el Estado, la restricción monetaria, la inserción del sistema productivo nacional en la división internacional del trabajo, las formas de competencia entre capitales en el mercado, y la relación salarial. El régimen de acumulación es el resultado del funcionamiento de las regularidades económicas, que tienden a ser durables y a resolver las contradicciones generadas por el modelo de acumulación. Los dos regímenes predominantes de acumulación son el extensivo y el intensivo. Estos no constituyen períodos históricos, sino tipos ideales que representan dos estrategias de acumulación. No obstante, hay autores que ponen una marca divisoria en la Segunda Guerra Mundial.

El funcionamiento del régimen de acumulación extensivo se caracteriza por producir el excedente mediante la explotación de una abundante fuerza de trabajo sin calificación y con escasa tecnología. Por eso se dice que este régimen está basado en la extracción de plusvalor absoluto, lo que significa que el valor agregado al producto que

se vende procede del trabajo. Un volumen considerable de la población no tiene empleo y la competencia por tenerlo propicia los bajos salarios y que se den condiciones poco estables a quienes lo tienen. Generar excedente implica un mayor desgaste del trabajador, porque tiene que dedicar más tiempo a lo que produce para compensar la escasez de inversiones en tecnología; es decir, hay un débil aumento de la productividad que se revierte en bajos ingresos y escaso poder adquisitivo que afectan la reproducción de la fuerza de trabajo.

Las características del “fordismo” ejemplifican el régimen de acumulación intensivo: alta productividad basada en la organización científica del trabajo, inversión de capital e incorporación de tecnologías. Además de salarios relativamente altos a la par con la inflación, beneficios sociales, condiciones y relaciones de trabajo favorables y negociables con la intervención del Estado y de las organizaciones sindicales. Trabajadores más calificados producen más con mejores medios y menor desgaste. En apariencia, opera un círculo en el que productividad, ingreso, consumo e inversión se reactivan permanentemente. En consecuencia se observa el incremento del consumo masivo de bienes durables a lo largo del periodo en que se implementó esta política de desarrollo económico.

Un régimen de acumulación se sostiene sobre un modelo de organización del trabajo, y estos dos regímenes —extensivo e intensivo— comparten las formas organizativas y técnicas del taylorismo que se refinaron con el fordismo. El taylorismo introdujo la división social del trabajo, y con ello la separación entre trabajo y saber del trabajador. El fordismo profundizó esta disociación y aumentó el rendimiento con la implantación de la cadena de montaje para producir en serie y a una velocidad controlada por la máquina (Bustelo Gómez, 2003).

Actualmente, sin que desaparezcan estas formas de organización del trabajo, han ido surgiendo propuestas novedosas en distintos puntos del planeta para reforzar el poder del capitalismo. Así, mientras que el fordismo marcó una etapa con la producción de grandes series de productos homogéneos, la teoría de la regulación privilegia las series cortas de productos heterogéneos para satisfacer las demandas de consumo más diversificadas.

En los planteamientos regulacionistas se introduce el concepto de flexibilidad productiva, que supone la transformación de todos los procesos de producción y de las relaciones de trabajo. Desconcierta el ensamble de dos conceptos que en la lógica estándar son opuestos: por una parte, sugiere la idea de poner en regla, controlar, reordenar, al contrario de flexibilidad, que implica elasticidad, laxitud de las reglas. El modelo regulacionista parece tener la capacidad de unir contrarios y de conformar nuevas coherencias. Sin embargo, el concepto se refiere a que en el nuevo esquema económico es inaceptable la idea de las tendencias espontáneas hacia el equilibrio. Los medios para el cambio consisten en:

- I. *Flexibilización de la organización del trabajo*: A través de la introducción de las nuevas tecnologías informatizadas y la subcontratación.
- II. *Flexibilización de la fuerza de trabajo* de acuerdo con las exigencias generadas por la crisis. Recurriendo a despidos y a evaluaciones exigentes a los trabajadores para que se adapten a las necesidades de la empresa.
- III. *Flexibilización externa*. En lugar de la relación salarial fordista, aparecen formas particulares y precarias de empleo.
- IV. *Flexibilización interna*. La fuerza de trabajo es elemento clave para las transformaciones. En lugar de promover la especialización y la división social y técnica del trabajo, se requieren trabajadores con mayor formación profesional, polivalentes y multifuncionales, capaces de asumir otros puestos, tomar decisiones con visión integral del trabajo y con mayor nivel de implicación y compromiso.

En suma, el regulacionismo es una forma diferente de conducir la economía capitalista introduciendo cambios en los factores, en los actores y en los principios y normas para reactivar el funcionamiento del mercado. Por tanto, los cambios operan en todo el sistema social y afectan el tipo de ocupaciones, las tecnologías para realizarlo, los volúmenes y la composición de la población ocupada, las habilidades, las capacidades, e incluso los compromisos éticos para desempeñar un

empleo. Estos reacomodos de la economía se proponen el restablecimiento del equilibrio, pero, como señala Theodore Schultz (1992), aun cuando en el proceso de modernización se procuran efectos favorables para el ingreso, al mismo tiempo ocurren muchos desequilibrios que impiden una distribución equitativa de los beneficios para todos los agentes económicos, más aún, algunos individuos y familias ven francamente lesionados sus ingresos con la entrada de un nuevo orden. Otros autores concuerdan con esta postura; por ejemplo, De la Garza expresa que:

La reestructuración capitalista está significando dos tipos de grandes cambios en los mundos del trabajo. Por un lado, en el trabajo formal, la introducción de nuevas tecnologías, nuevas formas de organización del trabajo, la flexibilidad interna y cambios en calificaciones; por el otro, la precarización de una parte del mercado de trabajo, el empleo informal, a tiempo parcial, subcontratación, etc. En ambos casos cambian las experiencias de trabajo y sería aventurado afirmar *a priori* que esas transformaciones no tienen impactos subjetivos y en las identidades (De la Garza, 2000:31).

La conjunción de las innovaciones tecnológicas, organizacionales e históricas de cada formación social está dando lugar a varios modelos o paradigmas alternativos que reformulan las nociones del taylorismo y el fordismo para adecuar los procesos productivos a las exigencias actuales de la economía. La teoría regulacionista es quizá la más abarcadora de las nuevas concepciones, pero también se pueden mencionar otras que ponen su centro de atención en aspectos tales como el equilibrio entre innovaciones de productos y procesos, la democracia industrial, la especialización flexible apoyada en las tecnologías, la producción magra o *lean production*, etc. Es evidente que estas visiones han influido en Latinoamérica, pero adquiriendo los rasgos históricos, políticos y sociales que le dan una configuración diferente a la reestructuración productiva y que, sin duda, adquieren otra dimensión en el mercado laboral y en los procesos de trabajo.

Para Martínez-Herramienta (2000), las nuevas formas de organización del trabajo (NFOT), sin importar cuál sea el nombre con el cual se las designe y las diferencias que comporten, son parte de un mismo movimiento internacional del capital en búsqueda de un modelo productivo que no cambia de manera sustantiva la relación capital-trabajo.

### *Mercado(s) de trabajo*

Las investigaciones sobre mercado de trabajo en los países de Latinoamérica tienen una relación estrecha con las reflexiones teóricas de la economía neoclásica, base de la discusión de estos temas.

El uso ordinario del término *mercado* designa un espacio físico donde se realiza la compra-venta de mercancías. El concepto está inmerso en la red semántica de *mercader*, *mercadería*, *mercantilismo*, que nos remiten a los inicios del sistema capitalista y a los principios filosóficos que sostienen la idea de libertad individual.

En términos económicos, *mercado* es un contexto abstracto en el cual los que compran y los que venden bienes o servicios acuerdan un intercambio mercantil. Los compradores son los demandantes y los vendedores son los oferentes, unos y otros buscan la máxima ganancia en la operación. El resultado de la tensión entre la oferta y la demanda es el precio, y este se relaciona con la abundancia o la escasez de la mercancía en cuestión, aspecto en el cual intervienen, por supuesto, las características específicas de la mercancía o producto que se vende, la abundancia o escasez del producto, así como elementos de orden subjetivo.

Obviamente, la familiaridad con que utilizamos el concepto de mercado o mercado de trabajo se debe a que son nociones imprescindibles en la comunicación cotidiana del modo de producción capitalista que ahora domina prácticamente todo el mundo. Para subsistir en el capitalismo; es decir: para obtener los bienes y servicios necesarios, la mayor parte de los intercambios se realizan como operaciones de compra-venta en las cuales los productos tienen un valor “objetivo” que se traduce en monetario. El trabajo, esfuerzo humano, también

se compra y se vende como cualquier otra mercancía, aunque tiene características que lo hacen diferente.

En el mercado de trabajo lo que se vende es la fuerza de trabajo —o las capacidades para desarrollar una actividad productiva—, y el precio de esta mercancía es el salario. La oferta de trabajo está del lado de las personas que desean trabajar, en tanto la demanda está constituida por las empresas que requieren los servicios de los trabajadores para realizar sus actividades. El mercado de trabajo posee características distintas a otros mercados, principalmente por la diversidad de tareas y condiciones de realización, que a su vez requieren capacidades diferentes para ser desempeñadas, por la voluntad y las preferencias tanto de oferentes como de demandantes, por las limitaciones de desplazamiento de los trabajadores, etc. Para precisar el concepto de mercado de trabajo, Raquel Partida abunda sobre algunos elementos constitutivos del concepto, en concordancia con Carrillo e Iranzo:

En primer lugar, se quiere señalar que por mercado de trabajo se entiende el objeto de estudio que analiza y explica los mecanismos, las normas y las prácticas sociales del empleo, pero también se preocupa de la formación y la capacitación, del acceso y reclutamiento de personas para actividades productivas, de la ubicación y asignación de puestos, actividades productivas y personas y de la movilidad horizontal correspondiente, además de la remuneración, los ascensos y la movilidad vertical correspondientes. En segundo, uno de los puntos claves dentro del estudio de los mercados de trabajo es, sin duda, la calificación. Con la calificación se pueden designar los atributos del individuo, las exigencias de los puestos de trabajo o la resultante de la estructura de clasificaciones en vinculación con su remuneración (Partida Rocha, 2005:14).

La designación general de mercado de trabajo no expresa la complejidad con que se da este tipo de transacciones en las prácticas concretas, sean individuales, grupales o societales. El punto de ganancia óptimo para los oferentes y los demandantes tiene un número

ilimitado de opciones que dependen de las necesidades y posibilidades de ambos conglomerados de actores en un contexto determinado. De tal manera, en función del mismo acto de compra-venta de fuerza de trabajo se desarrollan procesos diferentes o “submercados” en los que las actividades productivas, las formas asociativas, las normas, prácticas y condiciones, pueden ser bastante diferentes. Esta panorámica fragmentada que predomina en los países del Tercer Mundo es la que ha hecho rectificar la noción para convertirla en *mercados de trabajo*, de los cuales se dice que son heterogéneos y segmentados.

El empleo es la forma que ha adoptado el trabajo en el modo de producción capitalista, en el cual se diluye la voluntad individual de crear a través del trabajo y este se realiza sobre pedido y se intercambia por un salario. El trabajo y el empleo son dos categorías que se requieren para explicar el fenómeno del mercado de trabajo. El trabajo, con la connotación de esfuerzo humano, tiene un sentido de voluntad de acción: hacer para transformar, para satisfacer necesidades, pero, con la evolución de las sociedades y de los procedimientos para obtener los bienes necesarios, el trabajo se sujetó a las reglas mercantiles y las actividades transformadoras o productivas no dependieron más del deseo del trabajador, sino del comprador de su fuerza de trabajo.

El concepto de trabajo ha sido central en las disciplinas económicas para determinar los valores de la ecuación trabajo-productividad-ganancia, pero desde el siglo XIX han cobrado fuerza las disciplinas sociales que hacen intervenir los problemas humanos que se derivan de la relación laboral: las asignaciones salariales, los tipos y condiciones de empleos, las formas organizativas, las reglamentaciones, etcétera.

Actualmente, el desplazamiento de la fuerza de trabajo por las tecnologías y los cambios organizacionales de la producción abren cuestionamientos sobre el futuro del trabajo y respecto de la función que efectivamente desempeña en la construcción de los mundos de vida y en las subjetividades de los trabajadores. Los extremos del debate consideran, por una parte, que el trabajo seguirá teniendo un lugar central como actividad humana; por la otra, que las tecnologías sustituirán la mano de obra.

De cualquier manera, las posiciones de quienes siguen estudiando el trabajo de diversas formas se dividen, como en los cincuenta, entre los optimistas, que ven en los nuevos modelos de producción una esperanza liberadora del trabajo humano, de su carácter enajenado, rutinario, con escaso control del trabajador sobre sí mismo, hoy fuente de nuevos consensos e identidades con la empresa (Erikson, 1990; Handy, 1986), y los pesimistas, que ponen el énfasis en nuevas segmentaciones del mercado de trabajo, la extensión del trabajo precario o atípico, y ven el toyotismo como una forma superior de control gerencial sobre el trabajo (Hardt y Negri, 1994; De la Garza, 2000:757).

En uno u otro caso se vislumbran escenarios completamente diferentes a los conocidos, pues la reestructuración capitalista que opera a escala mundial conlleva ya grandes cambios en los mundos del trabajo, que impactan tanto al empleo asalariado como a las actividades laborales no contratadas o informales.

Para De la Garza (2003:15-16), la teoría social aborda el trabajo desde dos perspectivas: la hermenéutica y la objetiva. Para la primera, el trabajo consiste en la transformación de la naturaleza con el fin de satisfacer necesidades, y tiene una concepción cultural que concuerda con la estructura y las relaciones de poder. En la concepción objetivista, el trabajo es una actividad orientada conscientemente a transformar la naturaleza y al individuo mismo, independientemente de la valoración social que se haga de él. La posición hermenéutica, o subjetivista, advierte un valor que no está en relación directa con la producción, que no se cuantifica y no se paga con salario; la postura objetivista, por el contrario, salda su deuda con el trabajador a través del salario.

Los estudios sobre mercado de trabajo tendrán que tomar en cuenta que “Los límites del trabajo, su contenido y papel en las teorías sociales, no está desvinculado de las formas de interpretar el mundo dominantes, pero cambiantes en diferentes periodos de la sociedad, y en particular del capitalismo” (De la Garza, 2000:16).

El nivel de desarrollo y el tipo de recursos de cada sociedad dan lugar a una composición particular del mercado de trabajo y a formas



de negociación distintas. En consecuencia, los problemas no necesariamente son los mismos, y las relaciones con otros hechos sociales pueden ser de diferente naturaleza.

### ***La ingeniería en la base de las competencias profesionales***

Como parte del esquema teórico conceptual en que se apoya esta investigación, y dado el objetivo de ver cómo funciona el concepto de competencias en la formación profesional y en el mercado de trabajo, se recurre a Le Boterf (2005), ya que sus planteamientos se basan en experiencias personales al frente de la dirección de diversos planes de desarrollo que involucran estos aspectos. Funcionario de diversos organismos internacionales y con una perspectiva amplia de los procesos globales, este autor supo encontrar y proyectar el sentido de la época, como lo registran las etapas que va describiendo. Que sus actividades se hayan realizado en Argelia o en Francia no es obstáculo para reconocer las razones que las impulsaron y el impacto mundial que se gestó en esos experimentos locales. He aquí, dicho sea de paso, un ejemplo de cómo los casos particulares pueden dar lugar a planteamientos de mayor envergadura.

Le Boterf sobresale en la literatura revisada como la reflexión más elaborada e incluyente de la diversidad de puntos de vista de otros autores, con el agregado de que sustenta su postura en experiencias que sirvieron de base para la sistematización y el refinamiento progresivo de un modelo de formación de competencias profesionales. Del desarrollo de esta noción se deriva no solo una visión diferente de lo educativo, sino también diferente de las estrategias para lograrlo.

Las competencias, según el autor citado, son atributos personales que se conforman con los rasgos psicológicos, físicos, cognitivos, relacionales y procedimentales que la persona sabe combinar y poner en acto para enfrentar las situaciones que surgen de la inmediatez, la incertidumbre y la complejidad. Un individuo competente es, sabe, sabe hacer y relacionarse, gracias al equipamiento de sus fortalezas personales y de los circuitos y ramificaciones con que extiende su potencial hacia ámbitos más amplios, más allá incluso del espacio de

trabajo. Pero el individuo competente no solo es reactivo sino además actúa en función de objetivos planificados y negociados cuyos resultados son la medida para evaluarlo y considerarlo competente o no.

El autor demuestra que la misma manera de enfocar los objetivos de formación por competencias, aplicada a diferentes programas sociales participativos, se volvieron experiencias pedagógicas en las que los individuos pudieron desarrollar sus capacidades aun cuando sus actividades y niveles educativos eran muy diversos. De aquí deduce que la planificación de los proyectos y la búsqueda de consenso y de medios para la consecución de un fin constituyen el ambiente favorable para generar competencias, independientemente del tipo de preparación escolar de los participantes. Los contextos a los que se refiere parecen lejanos. Sin embargo, los resultados inspiraron las sugerencias de los organismos internacionales empeñados en la tarea de probar mecanismos diferentes para activar la eficacia y la eficiencia en proyectos educativos y sociales.

En esta investigación se adopta la propuesta de Le Boterf para observar cómo ocurren los procesos de adaptación de los administradores al mercado de trabajo, y si en ello hay un despliegue deliberado de capacidades. Las competencias para el trabajo o para la empleabilidad, denominadas aquí “competencias profesionales”, consideran el desempeño especializado que los estudiantes, ahora profesionales, obtuvieron principalmente a través del proceso escolarizado. Para los fines de este análisis, la definición que hace Le Boterf se inserta en un espacio teórico que toca el debate de los mercados de trabajo, en tanto le atañe la formación y la utilización óptima de recursos humanos en el aparato productivo. Congruente con una postura económica y sociológica, sirve para comprender cómo se desarrollan las competencias en el ámbito de actividad de los entrevistados y las implicaciones que se derivan hacia la sociedad. No es la precisión teórica la que le imprime interés de investigación; por el contrario, es la paradoja de la ambigüedad y la fortaleza con que enlaza dos campos de actividad que se definen distintos.

El concepto de competencias ha evolucionado acompañando las transformaciones económico-sociales. Desde el punto de vista de Le

Boterf, en el dominio del desarrollo de competencias, de la formación o de la gestión de recursos humanos, los conceptos que utilizamos son conceptos evolutivos. Son conceptos en “vías de fabricación”, y tal plasticidad se explica por la interacción permanente entre las prácticas profesionales y los conceptos.

Para ubicar cómo se introdujo la noción de competencias en la formación de recursos humanos de nivel profesional, Le Boterf establece relaciones con los procesos que desde hace más de tres décadas se han venido dando en el mundo. Los referentes que proporciona permiten advertir las circunstancias en que se amplía el sentido del concepto en cuestión y las adaptaciones que se efectúan en los países del Tercer Mundo para tratar de engancharse en los procesos mundiales, pese a que tienen una dinámica económica y cultural muy diferente.

El autor hace un recorrido histórico en el cual distingue varias etapas progresivas. En primer lugar, reconoce el aporte de la ingeniería en el desarrollo de su concepto de competencias profesionales, porque comienza en las escuelas de formación de ingenieros donde se rompe con el esquema tradicional de especialistas en un área; pero también por el procedimiento que utiliza para desagregar los componentes del concepto de competencias profesionales. Así pasa del proyecto de formación de ingenieros generalistas a la propuesta de ingeniería de la formación de competencias. Las transformaciones que muestra el autor permiten apreciar la plasticidad de la noción de competencias en la interacción permanente con las prácticas profesionales y con la evolución del proyecto social, pues, como bien señala, las prácticas se orientan por los conceptos, pero estos se nutren de las prácticas.

El autor francés cita las fuentes que alimentaron las construcciones progresivas de este concepto. Por orden cronológico cita siete; a saber:

- I. La ingeniería de los grandes sistemas de formación en el extranjero.
- II. La programación del equipamiento educativo y cultural.
- III. La realización de auditorías en los centros de formación.
- IV. La ingeniería aplicada en los proyectos de desarrollo.

- V. La gestión preventiva de los empleos y de las competencias.
- VI. La producción y la administración de las competencias.
- VII. El lugar central de la organización del trabajo en la construcción de competencias individuales y colectivas.

### ***Primera fuente: La ingeniería de los grandes sistemas de formación en el extranjero***

Esta primera fuente la constituye la concepción de los grandes sistemas de formación profesional en los países en vías de desarrollo. Tomando el caso de Argelia al inicio de los años 70, Le Boterf considera que se trataba, un poco antes de acceder a la independencia de ese país, de concebir y poner en su lugar a los institutos de tecnologías y las escuelas de ingenieros cuya misión era formar en un plazo rápido los cuadros medios de técnicos superiores e ingenieros. Esos centros debían ser competentes y eficientes, muy fuertemente enfocados en los objetivos profesionales y además se les demandaba funcionar con los mejores resultados de costo/eficacia.

Estas experiencias fueron los lugares importantes de inversión metodológica que permitieron formalizar, conceptualizar y experimentar en la formación de generalistas. Se puso en marcha una concepción distinta a la de especialistas, para que los ingenieros pudieran trabajar con los expertos de diferentes áreas.

Un buen número de formadores y de organizaciones, muy marcados por la tradición escolar o por una cultura psicosociológica muy expandida en los años 60, consideraba que las nociones de “sistema” o “ingeniería” relevaban una conducta tecnocrática indigna de la noble misión de transmisión del saber. Los tiempos cambiaron mucho, Le Boterf hace notar que después de la crisis económica de 1973, una vez llegado el fin del crecimiento asegurado y la disminución de recursos económicos, el concepto de ingeniería comenzó a ser adoptado en Francia. De igual manera que en los países en vías de desarrollo, hacía falta razonar la formación en términos de eficacia y eficiencia. Este primer acercamiento de la ingeniería de la formación estaba ampliamente inspirado en los proyectos industriales. Era aún una

ingeniería relativamente pesada y lineal que se fue transformando con el tiempo.

De esta experiencia Le Boterf extrajo un conjunto de reglas o principios básicos a los que fue agregando otros de las experiencias posteriores. Destaca los siguientes:

- I. Las necesidades de formación no existen “en sí”; hace falta identificar y analizar las situaciones concretas o los referentes que están en el origen.
- II. Es necesario definir en las primeras etapas los contextos de empleo y formación que servirán como criterios de evaluación.
- III. Toda formación sobre medida supone la elaboración de un manual de programación y obligaciones que especifique objetivos, organización, progresión, evaluación y, sobre todo, quiénes participan y de qué manera.
- IV. Las decisiones de formación deben ser pertinentes, coherentes y aplicarse en el tiempo oportuno para anticipar la formación de recursos humanos.
- V. La jerarquía debe estar implicada en la formación desde la fase inicial de identificación y análisis de necesidades de formación.

Una aproximación en términos de ingeniería de la formación supone una explicitación de los procesos y de los medios que se requieren para lograr el resultado esperado. De la tipología de los problemas dependerá la elección de los métodos que se pongan en acto. Es igualmente importante la calidad de la gestión participativa en la formación de recursos humanos, para evitar el riesgo de considerar a las personas como simples objetos de una planificación de inspiración tecnocrática o funcionalista.

### ***Segunda fuente: La planeación de las instalaciones***

La OCDE puso en marcha un programa de estudios sobre la construcción escolar y proponía una mejor coordinación para integrar las instalaciones escolares y comunitarias: colegios de enseñanza secundaria, casa para todos, aldeas de vacaciones, centros de salud, museos,

áreas deportivas, teatros. Lo que parecía necesario era la confección de un instrumento intermediario, un lenguaje común entre los pedagogos, los arquitectos, los padres de los alumnos, los responsables del urbanismo, que permitiera la cooperación de los diversos actores para discutir un proyecto arquitectónico que fuera funcional.

Estas experiencias permitieron a Le Boterf corroborar que el rigor no es incompatible con la creatividad, y que es indispensable preservar la zona de autonomía de los actores para que puedan dar lo mejor de sí mismos. La calidad de la formación sería incompatible con una concepción que hiciera de los participantes simples ejecutores, pues se pondría en riesgo el resultado.

La compatibilidad entre la ingeniería y la flexibilidad le hacía pensar que era posible la formación mediante varias pedagogías, dejando que los actores fueran parte del proyecto. El trabajo interdisciplinario es educativo porque requiere un esfuerzo de concertación. Cada participante aprende tomando en cuenta el punto de vista del otro, se confronta y es conducido a clarificar y afinar su propio proyecto.

### ***Tercera fuente: La realización de auditorías de las instalaciones de formación***

Al final de los años 70 se multiplicaron las auditorías de formación en las empresas, las administraciones, los organismos de formación, los colectivos territoriales. El término “auditorías” no había sido utilizado en la década precedente. Diversas razones explican ese desarrollo.

La formación estaba siendo considerada cada vez menos como simple gasto social, al menos en las grandes empresas; un gran movimiento se diseñaba después de varios años, para tratarlo como una inversión. Esta evolución no se debía a simples efectos de moda, sino al arribo de un nuevo contexto económico.

El desarrollo de recursos humanos era considerado cada vez más como una variable esencial del desempeño de las empresas y de su estrategia de desarrollo. La formación no debía solamente seguir o acompañar, sino también anticipar. Apostar inteligentemente sobre el futuro era medir los riesgos que correr.

Las grandes empresas comenzaron a considerar que sus problemas de formación no podían ser resueltos por la entrega de “paquetes” producidos a gran escala. Las exigencias crecientes eran “sobre medida”, para que las empresas u organizaciones pudieran resolver problemas o realizar proyectos contextualizados.

En el desarrollo del concepto y las prácticas de auditoría se encontraban tres ideas clave:

- I. La auscultación sistemática. Con la preocupación de un examen global y sistemático que no dejara nada al azar.
- II. La utilización de un marco de referencia de criterios explícitos para medir los extremos, destacar las contradicciones, reducir las disfuncionalidades e identificar los recursos.
- III. Una orientación al servicio de la administración para que sus decisiones sean más eficaces. Parte de que la auditoría es una actividad de servicio y no solo de control.

Esta concepción de las prácticas de auditoría no ocurría sin que influyera en la ingeniería de la formación. En ambos casos se aplicaban los siguientes criterios:

- I. La pertinencia. Para estimar si los objetivos sirven bien a los problemas a resolver.
- II. La coherencia entre objetivos y medios, así como entre los medios.
- III. La conformidad con las disposiciones legales.
- IV. La eficacia o resultado acordes con los efectos esperados.
- V. La eficiencia, para vigilar la utilización óptima de los medios humanos, financieros y materiales.
- VI. La temporalidad, criterio que tiene el fin de asegurar que las decisiones y sus consecuencias sean oportunas y sincronizadas.
- VII. La adhesión, para hacer que los actores que forman parte del sistema de información se apropien los objetivos y se comprometan.

***Cuarta fuente: Los proyectos de desarrollo***

La cuarta fuente que hizo evolucionar en Le Boterf el concepto de ingeniería de la formación fue la confrontación directa con los problemas y los proyectos de desarrollo.

El desarrollo es un proceso que implica el crecimiento de la capacidad de intervención de una sociedad sobre ella misma. En el análisis de los proyectos de desarrollo (local, regional...) aparece de manera evidente que el desarrollo de una colectividad no puede resultar solamente de la voluntad y de los programas de los planificadores. Se puede comprobar, en efecto, después de décadas de experiencia de cooperación, la debilidad de un modelo de acción social que se basa en los programas de desarrollo pensados y programados “desde el exterior” para las poblaciones y las instituciones calificadas de “objetivo” por los expertos o los técnicos que se suponen expertos.

El éxito de los proyectos de desarrollo está ligado a un proceso de planificación a la vez ligero y participativo. Por lo tanto, es necesario reunir las condiciones para la participación de los actores en todas las fases de elaboración, realización y evaluación de proyectos. La ingeniería de la formación es una ingeniería participativa.

***Quinta fuente: La gestión provisional de los empleos y de las competencias y la aplicación de los procesos de calidad a la formación***

A partir de los años 80, de cara a las evoluciones en los contextos de las empresas y las mutaciones en general, parecía necesario tomar las medidas que permitieran prevenir los problemas de empleo pre-visibles a mediano plazo. El término de “gestión preventiva” empezó a utilizarse de manera corriente. Las negociaciones se apoyaban en el concepto clave de empleo tipo, definido entonces por el Centre d’Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREC) como el reagrupamiento de “puestos” o de “situaciones de trabajo” comunes que podrían ser ocupados por un mismo individuo.

En este debate, Le Boterf propuso y desarrolló el “esquema director de los empleos y de los recursos humanos” (SDRH) como he-



rramienta de administración. Frente al aumento de la complejidad y la incertidumbre, la previsión no podía reducirse a la planificación clásica. Este esquema no entra en el detalle del ordenamiento de las etapas y de los medios. En cambio, identifica el conjunto coherente de las grandes decisiones a tomar sobre las variables de un sistema de gestión de recursos humanos (remuneración, formación, movilidad, reclutamiento, apreciación, administración, organización, condiciones de trabajo, etcétera) para maximizar las oportunidades de obtener los efectos deseados en términos de competencias y enfrentar las evoluciones previsibles y deseables del empleo.

La producción de competencias no se lograba solamente a través de una ingeniería de la formación, sino también a través de una ingeniería mucho más global donde múltiples factores debían concurrir.

Otra fuente que habría de contribuir a esta evolución y a reforzarla fue la aplicación de criterios de calidad a los procesos y medios de formación. Estas aproximaciones de la formación en términos de calidad no se debieron al azar: ellas son la consecuencia de la entrada de la formación en la lógica de la economía de servicio.

La formación empezó a ser tomada como un componente de la producción y del mantenimiento de las competencias. Convenía, entonces, identificar la calidad de las competencias a producir, los criterios para reconocerlas y asegurar calidad sobre los procesos que las generan.

### ***Sexta fuente: La producción y la administración de las competencias***

Es los años 90 la competencia profesional toma un sitio de primer plano en las preocupaciones de las grandes empresas y de los individuos. Una convergencia de intereses se manifiesta al respecto: los directores operacionales se dan cuenta cada vez más de que la competencia puede ser un recurso clave para lograr el desempeño de una ventaja competitiva. Para hacer frente a las exigencias crecientes de calidad y reactividad, los procedimientos no son ya suficientes. Hace falta tener confianza en los actores de las empresas, en los asalariados, y no solo

en los cuadros. Eso supone contar con su profesionalismo para enfrentar los eventos imprevistos; es decir, que actúen con competencia.

La competencia no es solo preocupación de los directores. Es igualmente buscada por los individuos. En un contexto económico difícil o en que el empleo estable se vuelve incierto, poseer un portafolio de competencias y poder hacerlas un estado deviene triunfo innegable. El capital de las competencias hace gestionar en los mejores su movilidad profesional y su empleabilidad.

La gestión de competencias está a la orden del día de las grandes empresas y las organizaciones. Pero ocurre demasiado seguido que se toman decisiones prácticas débiles. Muchos de esos proyectos se quedan en la confección de un repertorio de oficios y en las respuestas clásicas en términos de formación.

Una de las razones de esta situación se debe al uso de una definición débil de competencia. En la mayor parte de los casos, se observa la asimilación de la competencia a un saber hacer fragmentario. Y los referentes de competencias devienen listas heteróclitas e interminables donde la competencia, reducida a migajas, escapa a todo tratamiento operatorio y pierde todo su sentido. La lógica de descomposición taylorista mata la competencia. Se requieren definiciones más rigurosas si se quiere evitar que los proyectos de gestión y de desarrollo de competencias sean progresivamente abandonados. Dando por hecho que su necesidad no es discutible, parece particularmente necesario:

- I. Considerar al individuo como constructor de su competencia gracias a la capacidad de combinar y movilizar un doble equipamiento de recursos: recursos incorporados, tales como conocimientos, capacidades, cualidades personales, experiencia, y una red de recursos de su ambiente que sabe aprovechar, entre ellas redes profesionales, redes documentales, bancos de datos, etcétera.
- II. Reconocer que el saber combinatorio de los individuos no es idéntico y puede evolucionar en el curso del tiempo. Puede haber diversas estrategias o conductas pertinentes y la competencia no se puede reducir a un solo comportamiento observable.

- III. Distinguir “la” competencia de un individuo —que reside en su aptitud para combinar y movilizar unos recursos— y las actividades que él realiza con competencia gracias a ese saber combinatorio.

***Séptima fuente: El lugar central de la organización del trabajo en la construcción de las competencias individuales y colectivas***

Las empresas pasaron progresivamente de la descripción de puesto de trabajo (podría decirse “referenciales de puestos”) a la descripción y caracterización de los referenciales de empleo, lo cual representa cierto progreso para salir del cuadro demasiado estrecho de los puestos de trabajo. Las nuevas organizaciones del trabajo privilegian la formación de equipos autónomos organizados en torno a procesos que propician la reunión y la cooperación para el desarrollo de “competencias colectivas”. Se ha pasado de una lógica de empleo/competencias a una lógica de organización/competencias. Por otra parte, la preocupación por la competencia colectiva conduce a buscar una traducción operatoria mediante indicadores y condiciones favorables para la cooperación entre las competencias.

Las nuevas generaciones que llegan al mercado de trabajo no encaran el futuro profesional de la misma manera que las generaciones precedentes. Un número importante de jóvenes de las nuevas generaciones buscarán desarrollar su experticia navegando en diferentes empleos, descubriendo los nuevos contextos de trabajo y franqueando las viejas barreras aduanales de los servicios, las divisiones, los departamentos y otros compartimentos en los cuales el hermetismo funciona cada vez peor. Es probable que las nuevas generaciones buscarán realizar las “navigaciones profesionales” como navegan en Internet. Los referenciales de competencias serán *entonces* considerados como “espacios” posibles y visibles de evolución profesional.

Finalmente, Le Boterf expone los rasgos que caracterizan a los individuos que actúan con competencia:

Una persona competente sabe actuar con pertinencia en un contexto particular, eligiendo y movilizando un doble equipamiento

de recursos personales y de redes. Los primeros consisten en conocimientos apropiados tales como saber-hacer, cualidades personales, cultura, recursos emocionales, etc., en tanto que los recursos de redes implican el manejo de bancos de datos, redes documentales, redes de expertos, entre otras. Por lo tanto, saber actuar con competencia supone ser capaz de construir y activar las combinatorias pertinentes utilizando ambos recursos. No es suficiente que una persona posea los recursos para “ser” competente: falta que sea capaz de organizarlos y movilizarlos en combinatorias pertinentes para gestionar las “situaciones profesionales”, tomando en cuenta los criterios de realización a los que están ligados. Son estos los que guiarán la construcción de combinatorias de recursos para gestionar una gama de “situaciones profesionales” que se presentan en una actividad o situación a la cual se asocian unos “criterios de realización” en un contexto específico.

El cuadro 5 resume los recursos propios y los externos que se espera que un individuo competente sepa movilizar y combinar con oportunidad para responder a las eventualidades y cumplir con los objetivos de la organización.

Cuadro 5  
Equipamiento individual para actuar con competencia

<i>Recursos incorporados potenciales</i>	<i>Recursos externos</i>
Aptitudes físicas	Redes de saberes capitalizados:
Recursos emocionales	Banco de datos, documentación...
Dominio del lenguaje	Redes de cooperación:
Capacidades cognitivas	Expertos, colegas, oficios diversos...
Capacidad y estilo de aprendizaje	
Capacidad de memorización	
Conocimientos	
Saber hacer formalizado	
<i>Habitus</i>	
Saber hacer (en situación)	
Cultura	
Valores	

Fuente: Le Boterf (2005).

El equipamiento incorporado del cual la persona puede extraer para actuar con competencia comporta diversos tipos de capacidades, entre las que Le Boterf señala:

- Los conocimientos generales
- Los conocimientos específicos del ambiente profesional
- Los conocimientos procedimentales
- Saber-hacer operacional
- Los conocimientos y saber-hacer experienciales
- Saber-hacer relacional
- Saber-hacer cognitivo
- Aptitudes y cualidades
- Recursos psicológicos
- Recursos emocionales

La aproximación a una definición detallada del contenido de las competencias no se detiene ahí, sino que, además, distingue tres módulos para evaluar las actuaciones competentes considerando tres aspectos: la evaluación de los resultados, la evaluación de la actividad en función de los criterios de realización que se fijaron con anticipación, y la evaluación de recursos desplegados en el proceso para conseguir el fin determinado.

Como podrá comprobarse en los planteamientos de Le Boterf, la idea de formación por competencias surge de las escuelas de ingeniería y se desarrolla progresiva y sistemáticamente aprovechando los resultados de otras experiencias, tanto en el campo educativo como en el social. En estas se probaron diferentes metodologías para hacer más eficiente y más eficaz el aprovechamiento de los recursos materiales y humanos, pero Le Boterf la presenta como una propuesta enriquecida que deviene pedagógica, pues, según el autor, se vuelve experiencia de aprendizaje al involucrar la participación de los actores en la toma de decisiones. Desde su punto de vista, las posiciones jerárquicas se diluyen y los sujetos dejan de ser solo receptores de las políticas y programas de desarrollo social y económico para sumir el papel de gestores. El aprendizaje se da en la medida en que se apropian el proyecto, enfrentan las dificultades, asumen riesgos, trabajan en equipo

y redefinen medios para lograr los objetivos programados. En fin, se erige como el medio para reunir la reflexión y la práctica en contextos definidos en los cuales los sujetos se reconocen y se comprometen con objetivos negociados. ¿Qué puede haber de censurable en esta búsqueda de racionalidad, eficiencia e inclusión?

Se trata de una propuesta finamente armada, sin aparentes fallas conceptuales ni limitaciones locales, por lo que parece tener amplias posibilidades de adaptación en diferentes contextos. La construcción impecable y la situación económica en declive hacen de las competencias una opción atractiva que comparte los intereses de formación y desempeño profesional, de manera que una buena parte de la investigación que se realiza sobre el tema consiste en definir las y adecuarlas a programas específicos.

Parece que pasa inadvertido el costo que significa para los individuos, con frecuencia desmotivados, porque las condiciones contextuales y laborales no les permiten realmente participar en la definición de objetivos, ni obtienen los beneficios esperados de su colaboración.

Una primera crítica a la postura optimista de este autor es que presenta los objetivos de la organización como el móvil de la acción colectiva y pasa por alto que, en la realidad del trabajo, los proyectos no son de toda la colectividad, sino nacen de los intereses de un grupo con poder. El trabajador tiene un espacio de poder delegado que consiste en evitar los conflictos respondiendo eficientemente ante las eventualidades, lo que no significa que tome decisiones propias. Parece necesario recurrir a muchos artificios para resolver la paradoja de la evaluación del desempeño que, por una parte, tiene un referente colectivo, mientras que las competencias de un trabajador solo pueden ser evaluadas de manera individual, son un capital personalizado y diferente al de cualquier otro individuo. Esto hace surgir fuertes dudas sobre las posibilidades objetivas de distinguir las capacidades reales de un individuo, de las expectativas que tiene —sobre el desempeño de ese individuo— quien supervisa el cumplimiento de los objetivos en una organización laboral.

### *Cuestionamientos al modelo de educación por competencias*

La perspectiva de Le Boterf, profundamente comprometida con la reingeniería de la formación profesional, muestra los intereses que dieron otra dimensión a los procesos de formación no solo en Francia, sino también en el mundo entero. Si en otros tiempos eran bien acogidas las novedades del Primer Mundo, en esta época, en que la información no tiene fronteras temporales ni espaciales, estas ideas extienden su influencia con más fuerza sobre los países en desarrollo, porque se presentan como el mecanismo de reactivación económica. Sin embargo, las preguntas empiezan a ser más frecuentes, pues la situación laboral empeora en términos cuantitativos y cualitativos a pesar de varias décadas de reformas educativas fallidas y de esfuerzos continuados de reactivación del empleo. Está probado que el crecimiento económico que registran los países de todo el orbe no se transforma en mejora de las oportunidades ni en la calidad de vida de los trabajadores.

El proyecto de formación por competencias no surge aislado de los procesos históricos en que se gesta una nueva concepción educativa, ni es una propuesta exclusiva de un país en particular. La promueven los países más desarrollados, con la intermediación de los organismos internacionales, para señalar la dirección de las políticas mundiales de recuperación económica. La noción de competencias tiene un marco conceptual mayor, del cual es una pieza importante para ponerlo en marcha. En contraste con la visión optimista de Le Boterf, se recuperan las reflexiones de Dubar (2001), con las que se pretende ampliar la perspectiva de esta discusión en los países de la Unión Europea.

¿De qué se trata —pregunta Dubar (2001)— la formación a lo largo de la vida?, ¿qué recubre el slogan *lifelong learning* propuesto por la Comisión Europea en su Libro Blanco intitolado *Hacia la sociedad cognitiva*? Lo que observa son ciertas modulaciones en relación con las políticas y prácticas de formación continua que se consignan en el marco jurídico e institucional del sistema francés. Hace notar que los acuerdos de julio de 1970 y las leyes de julio de 1971 quedaron inscritos en el marco del código del trabajo y no en el código civil, y en esto los actores de la escuela prácticamente no participaron. Este

autor pone mucho énfasis en que no es lo mismo “educación permanente” que “educación continua”, pues en esta última el compromiso fuerte es el de “formación-empleo” y no el de “educación-ciudadanía”. Se trata de impulsar una formación modular en las instituciones educativas y en las empresas para alargar la etapa productiva de los individuos ofreciéndoles los medios para adaptar sus conocimientos y desempeño a los rápidos cambios que se presentan en el trabajo. Esta estrategia supone individuos autónomos, motivados y comprometidos que identifican sus necesidades de conocimiento, que tienen una oferta disponible, suficiente y accesible para ser competitivos y promoverse en el empleo. Supone también empresarios dispuestos a invertir en sus recursos humanos y a ofrecer oportunidades de promoción, además de instituciones educativas con la capacidad física, académica y operativa para desarrollar las capacidades intelectuales y morales de los alumnos.

Las apuestas actuales emergieron del reencuentro de esta formación profesional continua con dos dinámicas recientes: las empresas y su modelo de la competencia, y Europa con su llamado a la sociedad cognitiva que implica la idea de *lifelong learning*. ¿En qué concierne a los actores de la escuela? Se pregunta Dubar.

La formación profesional continua se inscribe en el campo del trabajo (y de su derecho) y no en el de la educación (y de sus instituciones), lugar de la ciudadanía (y de sus asociaciones). Son la empresa y sus “aliados sociales” quienes fueron depositarios de los temas de formación continua en el contexto de la época. Pero el Estado fue quien los inscribió en el marco de las políticas del empleo y del trabajo. El motor no fue el Ministerio de Educación, ni los actores de la escuela (tampoco fueron los actores locales y asociados), fue el Ministerio del Trabajo y sus aliados sociales, sobre todo el *Conseil National du Patronat Français (CNPFF)*. Las consecuencias de ese hecho han sido considerables. El impulso se inicia a lo largo de los años 60, cuando se conjugan los intereses de los “reformadores” de la empresa, sobre todo los jefes de personal, convencidos de la necesidad del “perfeccionamiento de cuadros”, y los de los “altos funcionarios”, preocupados por hacer evolucionar el “diálogo social” y de permitir una “modernización



de las relaciones sociales en la empresa”. Lo que mejor caracteriza el espíritu del sistema francés es el proyecto de hacer de la empresa una verdadera “institución formativa” que obliga a los empleadores a gastar en la formación de sus asalariados. Pero, si es verdad que la formación de los asalariados se ha vuelto una realidad en los últimos treinta años, al menos en las grandes empresas que están efectivamente modernizadas desde mediados de los años 80, es sobre todo la competitividad económica la que ha acompañado el despegue de la formación. Ciertamente, la escuela no tiene ya el monopolio de la formación, pero la empresa realiza una práctica específica de la formación centrada en favorecer la movilización productiva de los asalariados mediante la batalla de la competencia, por obra de las organizaciones patronales.

Los organismos de formación continua, públicos y privados, se multiplicaron e impusieron progresivamente otra concepción de la formación, diferente de la que subyace a la “formación escolar”. Los nexos entre trabajo y formación se reforzaron. El punto frágil de esas “innovaciones” es, sin duda, el débil peso ejercido por los sindicatos sobre el funcionamiento de ese sistema.

La formación profesional continua “a la francesa” constituyó un elemento importante de la modernización de las relaciones sociales, al mismo tiempo que de la individualización, positiva y negativa, de la relación de empleo. Ha contribuido a transformar a numerosos asalariados en actores de su vida de trabajo. Para comprender esta mutación hay que ir a la raíz del cambio en curso en la que la fórmula “formación a lo largo de la vida” puede ayudar a aclarar. La apuesta es una nueva relación respecto al tiempo. Una nueva concepción del ciclo de vida. Un descenso de la relación entre “transmisión” y “construcción”, entre “escuela” y “vida activa”, entre la “infancia” y la “edad adulta”...

La expresión *lifelong learning* surge de la fórmula propuesta al inicio de los años 70 por Olaf Pålme en la OCDE: educación recurrente. Es una expresión que pertenece a la experiencia colectiva (de origen protestante) de los “círculos de estudio” o “universitarios populares” seguidos por los trabajadores de los países escandinavos o germánicos

desde el fin del siglo XIX. En esta cultura, cada uno debe perfeccionarse sin cesar, seguir un “camino vocacional” sobre el cual nadie haya avanzado. Esto permite a cada uno, en todo momento, orientarse, formarse.

La implicación sindical en la formación continua continúa siendo una llave en la lucha contra las desigualdades de acceso, del éxito de las innovaciones que van en el sentido de elevar la cualificación y el reconocimiento de las habilidades adquiridas en el trabajo.

Ligar la “elevación de las cualificaciones” y “el reconocimiento de las competencias” constituye una apuesta mayor: se trata ni más ni menos que de permitir la matriz para los salarios de sus recorridos profesionales. Visto de esta manera, la “formación a lo largo de la vida” puede constituir una oportunidad de reactivación de la negociación social en el interés de los asalariados de mañana. No se trata solo de defender las cualificaciones adquiridas en la formación inicial, sino de construir y de hacer reconocer “un sistema coherente de significaciones negociadas”. Incluyendo la “validación de las competencias adquiridas en la actividad de trabajo” y su transferencia a otras situaciones de empleo.

Lejos de oponer las cualificaciones que no son más que diplomas de formación inicial, y habilidades, que son a menudo verdaderas capacidades adquiridas por y en el trabajo, este enfoque debería permitirles a los sindicatos encontrar una nueva legitimidad ante los ojos de los asalariados: la de ayudar a construir carreras inseparables del desarrollo personal. En este país en el que la acción sindical es tan significativa, Dubar considera que a esta instancia le corresponde la función mediadora de velar para que los asalariados tengan las condiciones de trabajo “cualificantes”, así como el acceso a formaciones “adaptadas” que ellos puedan hacer reconocer como “competencias adquiridas”. Sin duda, el marco de la empresa en esta tarea se ha vuelto insuficiente para lograr este objetivo de reconciliación de las competencias y las cualificaciones, y es el momento de construir otros. Es lo que la formación a lo largo de la vida, teóricamente, debería permitir.

Es imposible no evocar las indispensables evoluciones de la formación inicial, si con esta se quiere preparar a los jóvenes para las

nuevas carreras profesionales acompañadas de múltiples formas de aprendizajes en y fuera del trabajo. Para formar a lo largo de la vida hace falta haber adquirido cierta manera que se expresa en la ley de orientación de 1989: “hacer de cada alumno un sujeto aprendiente” para que, como señala el libro blanco de la Unión Europea, “esté preparado para formarse a lo largo de toda su vida”.

Tres implicaciones importantes señala Dubar en el caso de Francia. La primera es cómo articular mejor la formación inicial y la formación continua. ¿Cómo se reconstruirán las carreras profesionales? ¿Cuál será la implicación de los establecimientos universitarios? ¿Cómo se facilitará el retorno de los adultos a la universidad? ¿Se sabrá evaluar los aprendizajes adquiridos en la experiencia de trabajo? ¿Se sabrá transformar la pedagogía para hacer sitio a los adultos que tienen las competencias y quieren ser actores de su formación? Hay mucho que hacer. ¿Los enseñantes están listos para recibir este nuevo público y transformar sus prácticas? La situación de los jóvenes ha empeorado con la crisis, ¿cómo permitirles tener una vida profesional satisfactoria y facilitar, al mismo tiempo, su formación continua?

La segunda implicación consiste en cómo modificar a fondo el desempeño de los alumnos menos favorecidos —y de los enseñantes— en el acto de formación, evitando que una parte de ellos salga de la escuela en situación de fracaso y relegación. Hace falta que la formación se convierta en una decisión personal y no sea una obligación impuesta. De los enseñantes y formadores depende ampliamente la respuesta que se dé a este aspecto. Las problemáticas pedagógicas no pueden seguir siendo campo exclusivo de la escuela. Aprender a partir de la práctica, de las actividades colectivas, y no de “saberes-objeto” ha constituido un objetivo de los movimientos educativos progresistas. La pregunta se dirige a la acción de los sindicatos y a la pedagogía escolar para que se orienten en esa dirección.

La última implicación, que al autor le parece la más importante, es el lugar de los enseñantes del servicio público en la formación continua, por lo que cuestiona las acciones de la universidad para integrar a sus enseñantes en este proceso, así como para multiplicar los intercambios entre enseñantes y formadores.

Entre los puntos importantes de los planteamientos de Dubar que vale la pena repensar están los temas relacionados con los mecanismos para poner en marcha la formación a lo largo de la vida (*lifelong learnig*), pues aun los países desarrollados encuentran dificultades para instrumentarlas.

Por último, Dubar afirma que “la formación a lo largo de la vida” no deberá ser ni la simple prolongación de la de la formación profesional continua “a la francesa”, ni el retorno a las viejas formas de la educación popular. Será lo que los asalariados y los adultos de mañana inventarán para encarar los desafíos del mercado de trabajo y de la ciudadanía. Pero también será lo que las instituciones educativas y culturales sabrán inventar para estimular las demandas y responder a las aspiraciones de los adultos deseosos de progresar en el curso de su existencia.

Estas disertaciones no hacen sino aumentar la incertidumbre sobre el matiz que podrían tener las competencias profesionales en un espacio económico y productivo muy distinto del que describen los autores. Sobra decir que el accionar de los actores institucionales es también muy diferente y afecta de maneras impredecibles la actuación de las organizaciones y de los sujetos.

#### *Las competencias y los argumentos económicos y académicos*

Las formas de vida locales y tradicionales pasan a un plano secundario ante la fuerza de los cambios que operan a escala mundial; los países menos desarrollados se ven compelidos a actuar de acuerdo con las reglas que marcan los países científica y tecnológicamente más avanzados. La acción educativa, más que reforzar las identidades nacionales, como se procuraba en otros tiempos, se concentra en el logro de estándares que permitan participar en los procesos económicos mundiales. En la dinámica actual la renovación educativa toma como propias las sugerencias de la Comisión Europea, que, en el comunicado del 12 de noviembre de 1977, formula los nuevos objetivos que educación, los cuales han de ceñirse a:

El desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas (*Comunicado de la Unión Europea, 1977:78*).

Al menos en las declaraciones, las reformas de las políticas nacionales en materia educativa y laboral reconocen que se configura un nuevo esquema de relaciones entre las empresas, la administración pública y los centros de investigación y de formación superior. Los vínculos fortalecidos con esta relación contribuirían a la exploración exitosa de oportunidades.

Están de un lado quienes se arraigan en la idea de que les corresponde la vigilancia crítica de los procesos sociales, y otros que creen que hay que adecuarla a las necesidades concretas que define la economía capitalista. El contexto mundial parece marcar el rumbo inevitable, pero eso, más que resolver el dilema, genera grandes confusiones y escenarios preocupantes que exigen un análisis atento. Ante el embate de los procesos globales resurge la importancia de los análisis y las acciones en espacios delimitados, de aquí que la función de los educadores y las observaciones que emiten sobre sus prácticas merezcan un lugar en el análisis, con el fin de contribuir al conocimiento de los hechos y de las acciones educativas a seguir. Como bien señala Le Boterf (2005:23), el enseñante no puede contentarse más con anécdotas, sino debe distanciarse de su cotidianidad para dar su opinión sobre el conjunto del funcionamiento de las actividades educativas; debe salir del presente para emitir las hipótesis sobre el futuro y anticipar las consecuencias posibles de las decisiones a tomar.

Si bien el concepto de competencias aplicado al desempeño profesional causa molestia a los educadores porque suponen que implica rigidez en la formación de los individuos y control en los programas docentes, seguramente en la práctica educativa tiene soluciones mejores que la indiferencia o la resistencia ante la realidad que corre afuera de los centros escolares.

Se debe a las investigaciones de David McClelland en los 70 el cambio del foco de atención en las variables de desempeño en el trabajo. A diferencia de los estudios tradicionales que describían las tareas y los atributos de los puestos de trabajo, él observó las características y los comportamientos de las personas, y mostró con ello la insuficiencia de los *test* en las predicciones acerca del éxito de los trabajadores en los puestos de trabajo (Vargas, 2001).

En afinidad con Gonczy, Tejada (1999:10) considera que hay tres enfoques que evidencian globalmente el aspecto de las competencias:

- I. *El enfoque conductista*, que entiende la competencia asociada a la conclusión satisfactoria de tareas específicas atomizadas, cuya totalidad no es más que la suma de las partes, y desprecia la conexión de las diferentes tareas. La evaluación de las competencias se realiza a través de la observación directa de la ejecución de las tareas. Este enfoque tuvo su apogeo en los años 60-70; en la actualidad se la tacha de reduccionista e inapropiado, por ignorar los procesos subyacentes, la interacción del grupo y la importancia del juicio profesional en la ejecución inteligente.
- II. *El enfoque genérico* se concentra en las características generales del individuo que son cruciales para una actuación efectiva. Concede más importancia a los procesos subyacentes, entre ellos el conocimiento y el pensamiento crítico, que pueden ser aplicados a muchas o a todas las situaciones ignorando el contexto en el que se aplican. Las críticas a este enfoque señalan: a) la falta de evidencias que prueben la existencia de las competencias genéricas, b) la duda sobre su transferibilidad, y c) la descontextualización de la competencia y su abstracción de las situaciones concretas en las cuales se pone en juego.
- III. *El enfoque integrado o relacional* intenta enlazar el enfoque genérico de los atributos individuales con el contexto en que son utilizados. Considera combinaciones complejas de atributos personales (conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores) y el despliegue efectivo que hacen los profesionales de dichos atributos ante una situación particular para resolverla de la manera idónea. La competencia es, entonces, un conjunto

estructural complejo que relaciona la aplicación inteligente de los atributos individuales con las situaciones emergentes en un contexto particular.

Cabe la relación de estos enfoques con el apunte de Tejada (1999:14) sobre los niveles de cualificación, que propuso en 1986 la National Vocational Qualification (NVC):

*Nivel 1.* La competencia ocupacional, que desempeña un determinado rango de tareas bajo supervisión.

*Nivel 2.* La competencia ocupacional, que desempeña un amplio rango de las tareas más demandadas y con supervisión limitada.

*Nivel 3.* La competencia ocupacional requerida para un desempeño responsable.

El mismo Tejada considera que el enfoque integrado o relacional supera la postura conductista y la del enfoque genérico. En términos teóricos representa un avance, pero no una solución, pues el autor reconoce que el problema fundamental se mantiene en el foco de atención de la teoría social-orientadora que polariza a los autores en la actualidad. Al problema de la imprecisión teórico-social —y sus implicaciones— hace falta agregar las dificultades metodológicas para aprehender las evidencias de “desempeño inteligente” verificable en los “contextos particulares” en que se combinan. Por lo tanto, decidir si una persona es competente o no, exige la observación individualizada y situada en un contexto. Un reto gigantesco para los investigadores que quieren entrar en este terreno.

Desde esta perspectiva, el manual de formación de Cinterfor, elaborado por Vargas, Casanova y Montanaro (2001), parte de que:

La competencia laboral es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo, movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos del trabajador como base para facilitar su capacidad para

solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo (Vargas, 2001:30).

Tejada afirma, utilizando un fragmento de Jiménez, que:

La consecución de las distintas competencias desemboca de otra forma en la cualificación profesional, que no es más que la acreditación, mediante un título, de haberlas logrado. La competencia puede adquirirse mediante procesos reglados y no reglados; sin embargo, la cualificación supone la concesión de un título reglado.

En este trabajo, la expresión “competencias profesionales” pone en relación el grado escolar que de manera formal han alcanzado los administradores con las capacidades de desempeño que se supondría alcanzan en este nivel para incorporarse a la vida productiva con mayor éxito. Profesional, según la concepción de esta investigación, implica un título, pero idealmente enriquecido por las características de la formación *por* competencias en el nivel educativo superior que lo provee de aptitudes y actitudes para desplazarse eficientemente en el mercado de trabajo. La noción implica el reconocimiento de un sector en la división de actividades ocupacionales especializadas en el que se requiere un conjunto de competencias intencionalmente promovidas, y, a la vez, un ámbito social más o menos delimitado en el cual tiene cabida su actividad.





## Capítulo II.

### *Reestructuración de los mercados laborales*

La idea de reestructuración del mercado laboral tiene como justificación los enormes desajustes entre la oferta y la demanda; las grandes diferencias en las condiciones y el ingreso de quienes tienen un contrato de trabajo; la aparición de nuevas formas de autoempleo fuera de todo control, y el cada vez más acentuado empobrecimiento de la mayor parte de la población. El impresionante avance de la ciencia y la tecnología contrasta con las desigualdades en el acceso a los beneficios del desarrollo, lo que da lugar a múltiples subculturas, formas de convivencia y subsistencia que constituyen un peligro potencial para la estabilidad social y para los poderes económicos y políticos establecidos.

Quizá más por la presión de la amenaza que por la preocupación misma del destino de los pobres, los actores que sostienen el juego del capitalismo se proponen dar una nueva orientación a las formas de relación laboral en la cual toca al trabajador poner en juego su capacidad de adaptación para enfrentar los cambios internos y externos de las empresas.

El origen de dichos cambios se encuentra en los avances del conocimiento, la sustitución de la fuerza de trabajo manual por las tecnologías, y las nuevas formas de competencia en el contexto mundial. Todo esto unido a cambios en la estructura de la población, el ingreso de la mujer al mercado de trabajo y la elevación de los niveles de escolaridad.

La reestructuración del mercado laboral obliga a la reestructuración de los campos que le son afines; así, cambia la perspectiva de la educación, que se pronuncia a favor de la formación para el trabajo, y se torna punto de debate en la discusión actual el esquema de derechos que poseían los trabajadores en la etapa anterior del desarrollo capitalista.

### ***Transformaciones económicas globales***

Para reflexionar sobre los procesos actuales en que se desenvuelve el trabajo es necesario ubicarlo no solo en el contexto local en que se encuentra el caso estudiado, pues ya no hay procesos ni problemas reales independientes de lo que ocurre en los ámbitos más amplios. Lo local, lo regional, lo nacional y lo mundial forman un tejido a pesar de las discontinuidades, diferencias y particularidades que conservan los distintos grupos sociales. Se dice ahora que habitamos en una sociedad global, pero este hecho no es totalmente inocuo, por las múltiples implicaciones económicas, políticas, culturales y de diversa naturaleza a las que da lugar. La dinámica globalizadora iniciada hace varios siglos se aceleró a la par con los avances científicos y tecnológicos que facilitaron las comunicaciones y el intercambio de mercancías en todo el mundo y, con ello, el surgimiento de nuevos poderes y fuerzas sociales.

No sería correcto, advierten Fujii y Ruesga (2004), hablar de globalización como un nuevo fenómeno económico y social; en todo caso cabría hablar de un proceso de intensificación de la interacción entre los distintos aspectos económicos. Tampoco se puede afirmar que es una línea de continuidad sin alteraciones o sin reacciones. Cabe distinguir una dimensión histórica del fenómeno, pero también otra dimensión subjetiva en la cual se redefinen las jerarquías de los objetos económicos y sociales de acuerdo con el nuevo orden internacional, y además modifica la mentalidad de los sujetos económicos —empresarios o consumidores—, a medida que internalizan los cambios del nuevo orden mundial.

Globalización es un término que se viene utilizando con mucha frecuencia desde hace cuatro décadas. El uso se popularizó a través de los medios de comunicación de una manera simple y reduccionista que no refleja el conjunto de transformaciones complejas en las relaciones económicas y sociales que se suceden en el plano internacional, y que afectan profundamente los distintos escenarios nacionales (Fujii y Ruesga, 2004). El fuerte poder mediático se ha utilizado para difundir el mejor rostro del globalismo a través de las imágenes selectas con que se presenta el mundo; sin embargo, poco a poco la sociedad civil encuentra espacios en los cuales muestra otras caras del fenómeno y, con esto, la evidencia de que no hay poderes absolutos a pesar de que hay poderosas fuerzas económicas que se imponen.

Todo lo que continúa siendo local, provincial, nacional y regional, incluyendo identidades y diversidades, desigualdades y antagonismos, adquiere nuevos significados, a partir de los horizontes abiertos por la emergencia de la sociedad global (Ianni, 2001:104).

La tendencia homogeneizante que parece impulsar el globalismo —o globalización— no se da sin reacciones que sacuden a la economía y a la sociedad, así como a la política y a la cultura, provocando distorsiones en los procesos tradicionales, pero, al mismo tiempo, abriendo nuevos horizontes. Con la misma fuerza expansionista de las reglas económicas que operan a escala mundial se transforman las reglas éticas y morales, la percepción del sí mismo del individuo, de su lugar en la sociedad y de sus relaciones con el entorno. Definitivamente, se crea un paradigma diferente que introduce otra ideología y, por lo tanto, otros canales epistemológicos para construir el futuro. Se delinean otras fronteras geopolíticas, se desarticulan y recomponen las fuerzas productivas, desaparecen muchas de las actividades económicas antiguas, se animan las actividades económicas nuevas, se crean otras modalidades de organización del trabajo y de la producción, se reforma el Estado, se modifica el significado de la sociedad civil y de la ciudadanía, y se alteran las condiciones de soberanía y hegemonía.

Lo que caracteriza al mundo del trabajo a finales del siglo XX, cuando se anuncia el siglo XXI, es que se hizo realmente global. En la misma medida en la que se da la globalización del capitalismo, se observa la globalización del mundo del trabajo. En el ámbito de la fábrica global creada con la nueva división transnacional del trabajo y de la producción, la transición del fordismo al toyotismo y la dinamización del mercado mundial, todo esto ampliamente favorecido por las tecnologías electrónicas, en ese ámbito se plantean nuevas formas y nuevos significados del trabajo (Ianni, 2001:104).

La racionalidad toyotista o flexible del trabajo y de la producción sustituye a la racionalidad característica del patrón manchesteriano, taylorista, fordista estajanovista. Octavio Ianni se refiere al toyotismo como un nuevo modelo productivista de acumulación flexible, marcada por un enfrentamiento directo con la rigidez del fordismo. Se apoya en la flexibilidad de los procesos de trabajo, de los mercados de trabajo, de los productos y patrones de consumo. Se caracteriza por el surgimiento de sectores de la producción enteramente nuevos, nuevas formas de suministro de servicios financieros, nuevos mercados y, sobre todo, tasas altamente intensificadas de innovación comercial, tecnológica y organizacional.

La acumulación flexible involucra rápidos cambios de los patrones de desarrollo desigual, tanto en los sectores como entre las regiones geográficas, y crea, por ejemplo, un vasto movimiento en el empleo del llamado “sector servicios”, así como conjuntos industriales completamente nuevos en regiones hasta entonces subdesarrolladas, pero, además transforma la “comprensión del espacio-tiempo” en el mundo capitalista por la velocidad en las comunicaciones y en el transporte, que posibilita la difusión inmediata de la toma de decisiones públicas y privadas en un espacio cada vez más amplio y variado.

Estos poderes aumentados de flexibilidad y de movilidad permiten que los empleadores ejerzan presiones más fuertes para controlar el trabajo de una fuerza de trabajo de cualquier modo debilitada por los brotes salvajes de deflación, fuerza que vio aumentar el desempleo en los países capitalistas avanzados (salvo, tal vez, el caso de Japón)

hacia niveles sin precedentes en la posguerra. El trabajo organizado fue encubierto por la reconstrucción de focos de acumulación flexible en regiones que carecían de tradición industrial y por la reimportación hacia los centros más antiguos de las normas y prácticas regresivas establecidas en esas nuevas áreas.

La acumulación flexible parece implicar niveles relativamente altos de desempleo “estructural” (en oposición al friccional), rápida destrucción y reconstrucción de habilidades, ganancias modestas (cuando las hay) de salarios reales y el retroceso del poder sindical —una de las columnas políticas del régimen fordista—. El mercado de trabajo, por ejemplo, pasó por una reestructuración radical. Frente a la fuerte volatilidad del mercado, al aumento de la competencia y la disminución de los márgenes de lucro, los patrones se aprovecharon del debilitamiento del poder sindical y de la gran cantidad de mano de obra excedente (desempleados o subempleados) para imponer regímenes y contratos de trabajo más flexibles (Ianni, 2001:108).

El patrón flexible de organización de la producción modifica las condiciones sociales y técnicas de la organización del trabajo, hace al trabajador polivalente, abre perspectivas de movilidad social vertical y horizontal, arriba y abajo, pero también intensifica la tecnificación de la fuerza productiva de trabajo, potenciándola. El trabajador es llevado a ajustarse a las nuevas exigencias de la producción de mercadería y excedente, lucro o plusvalía. En última instancia, lo que comanda la nueva flexibilidad del trabajo y del trabajador de un nuevo patrón de racionalidad del proceso de reproducción ampliada del capital, lanzado en escala global.

La industrialización regida por el modelo fordista requirió grandes volúmenes de obreros o “mano de obra” para la producción masiva de los bienes. Con los cambios tecnológicos, organizativos, y la diversificación de la clientela y de sus necesidades de consumo, el trabajo se vuelve cada vez más abstracto y la figura del obrero se desvanece y deja su lugar a otro tipo de actividades productivas y a otras formas de calificación para desempeñarlo. En general, el proceso productivo se

caracteriza por la racionalización que resulta no solo de la evolución natural de la organización técnica y administrativa del trabajo, sino también de la experimentación de estrategias para producir de manera competitiva. Diversas disciplinas de las ciencias sociales, además de la ingeniería, la electrónica y la informática, contribuyen al logro de los niveles más avanzados posibles de racionalización. El reciente modelo productivo se fortalece con aportes de la ciencia

Apoyándose en la afirmación que hacen Knoth Dohse y otros sobre la organización social del proceso de trabajo en la industria automovilística japonesa, Ianni anota que:

Respeto por la dignidad humana —tal como lo entiende la Toyota— significa eliminar de la fuerza de trabajo a las personas ineptas y parásitas, que no deberían estar allí, y despertar en todos la conciencia de que pueden perfeccionar el proceso de trabajo por su propio esfuerzo y desarrollar el sentimiento de participación. Descubrir y eliminar secuencias innecesarias de trabajo y movimientos de los trabajadores también es algo relativo al empeño de racionalización.

Al igual que el capital y la tecnología, la fuerza de trabajo y la división del trabajo tejen el nuevo mapa del mundo transformando las formas y significados del trabajo y, sin duda, las formas y significados de la subjetividad.

Es evidente que en el “mundo pobre” es aún más acentuado el fenómeno del desempleo, en la mayor parte de los casos agravado por la carencia o la deficiencia de los medios de protección social. Sin olvidar que el desempleo estructural, en los países subdesarrollados o en desarrollo, generalmente es provocado por las políticas adoptadas por las matrices de las transnacionales.

Simultáneamente —al desempleo—, se acentúa la explotación de la fuerza de trabajo empleada en los países en desarrollo. Claro que la utilización de la fuerza de trabajo se realiza en condiciones de sobreexplotación: salarios ínfimos, largas jornadas de trabajo “legitimadas” por la institución de las horas extras, aceleración del ritmo de trabajo por la emulación del grupo de trabajo y por la manipulación de

la velocidad de las máquinas y de los equipos productivos, ausencia o escasez de protección al trabajador en ambientes de trabajo, inseguridad social. Sobreexplotación en este contexto significa “que no está garantizada la recuperación física y mental, así como la reproducción de la fuerza de trabajo gastada en el proceso de trabajo...” (Ianni, 2001:116-117).

El desmantelamiento de la estructura anterior y la transformación radical de las formas de organización que han sobrevenido con la globalización del mundo del trabajo hace más complejas las condiciones de formación de la conciencia social de los obreros y de cualquier otro trabajador. Ianni enumera brevemente algunos aspectos de esas condiciones. .

Primero, el trabajo entra como la fuerza productiva fundamental en la reproducción ampliada del capital, pero ahora desde una perspectiva global. La implantación de empresas transnacionales y la operación virtual han desterritorializado los centros de decisión y las estructuras de poder. En cierta medida, las condiciones de vida y de trabajo pasan a ser determinadas en puntos muy distantes del lugar de trabajo.

Segundo, el paso del fordismo al toyotismo, o a la organización flexible de la producción, es simultáneo al paso de la economía nacional a la global; son dos, entonces, los procesos que subsume la nueva división internacional del trabajo, los cambios en el modelo productivo y la ruptura de las fronteras económicas, políticas y culturales.

Tercero, en el ámbito de la fábrica global parecen multiplicarse las diversidades, desigualdades y tensiones que involucran raza, sexo y edad como determinantes socioculturales que atraviesan relaciones, procesos y estructuras.

Cuarto, en el ámbito del capitalismo global, las metamorfosis de la fuerza de trabajo se realizan en una escala diferente de las que ocurrían en el ámbito del capitalismo nacional. Ahora el trabajador adquiere dimensión y significado mundiales.

Quinto, la sociedad global en formación con la mundialización del capitalismo incluye necesariamente el desarrollo de la cultura en



escala también mundial (...), se da un nuevo y amplio brote de mundialización de patrones y valores socioculturales, políticos, religiosos y otros (...) Se multiplican y cruzan fundamentalismos religiosos y culturales. El *marketing* global se encarga de popularizar mercaderías e ideas, modas y modos, signos y símbolos, novedades y consumismos de todos los países, culturas y civilizaciones (Ianni, 2001:121-124).

El globalismo incluye la pluralidad de posturas ideológicas que coexisten en una sociedad. Como cualquier otra, la sociedad global es escenario de tendencias contradictorias y conflictivas. Globalismo no es sinónimo de neoliberalismo, pero este es el esquema ideológico dominante comandado por las fuerzas económicas y políticas. No se trata, entonces, de una evolución natural del desarrollo del sistema económico; como bien señala Fujii, los programas de ajuste, con liberalizaciones, desregulaciones, privatizaciones de empresas públicas, etc., responden a una estrategia organizada de respuesta frente a la crisis que comenzó en los años setenta. Esto ha venido a significar un cambio en la correlación de fuerzas y de posibilidades de negociación entre los diferentes sectores.

#### *Cambios en la estructura productiva y nuevas demandas de formación de recursos humanos*

El trabajo es uno de los mayores desafíos del mundo globalizado, debido a las transformaciones técnicas y organizativas que dan por resultado el crecimiento exponencial del desempleo. Aunque es un problema mundial, las características de los mercados laborales son distintas en dependencia de los contextos nacionales. Fujii (2004) observa que los Estados Unidos se han caracterizado desde hace una década por tasas de desempleo relativamente bajas acompañadas por el lento crecimiento de los salarios. La caída de los salarios reales es más acentuada en los trabajadores menos cualificados y la creciente disparidad en los niveles de ingreso de los diferentes estratos sociales se explica principalmente por la diferenciación salarial. Los países de la Unión Europea se caracterizan por un mayor índice de población en situación de desempleo prolongado que afecta principalmente a

los trabajadores con poca cualificación. América Latina se caracteriza por una elevada proporción de trabajadores con empleos en el sector informal, que incluye a las ocupaciones precarias, mal remuneradas y sin seguridad social, con enormes disparidades de ingresos y salarios.

Entre las diversas explicaciones que se han dado a los problemas laborales en el mundo desarrollado, Fujii señala en primer lugar las que ponen el acento en el progreso técnico que, por una parte, ha desplazado a muchos trabajadores y, por otra, ha sesgado la demanda a favor de los más cualificados. Adicionalmente, los sindicatos se han debilitado y la producción de los bienes se ha dispersado en varios establecimientos para reducir los costes salariales. Todo poniendo en desventaja a los trabajadores menos cualificados.

Otra de las explicaciones de los cambios en el mundo del trabajo señala a la globalización, asociada a la liberalización comercial y financiera de los países, lo que estimula el traslado de las inversiones de capital a zonas donde los costes de producción son más bajos. La desconcentración territorial de las empresas transnacionales desplaza de los procesos productivos más intensivos de trabajo —menos cualificado y más fragmentado— a los países de reciente desarrollo industrial, para minimizar los costes de producción, con lo que contribuyen a la destrucción de empleos en los países desarrollados de los que son originarias. Por otra parte, agrega Fujii, uno de los efectos poco estimados de la deslocalización de la producción es la generación de nuevos empleos y flujos de importaciones y exportaciones entre estos grupos de países.

En los países de la Unión Europea empiezan a plantearse el problema del desplazamiento de las inversiones hacia el Este, lo que podría agravar los problemas de empleo en la Europa de los Quince. La misma preocupación había sido mostrada por los sindicatos de los Estados Unidos con motivo de la firma del Tratado de Libre comercio con México. Incluso en los países en desarrollo que han estimulado el crecimiento de la industria maquiladora surge la preocupación del desplazamiento de la producción hacia China y hacen frente a la “amenaza” conteniendo los salarios en niveles muy bajos.

De los argumentos anteriores sobre cambio tecnológico y globalización se desprende otra explicación que pone el énfasis en las instituciones que regulan el mercado laboral. Los países desarrollados, así como los que están en proceso de desarrollo, se pronuncian por modificaciones profundas en el marco institucional que regula las relaciones laborales, con el fin de lograr una mayor flexibilidad. Se afirma que Estados Unidos mantiene tasas relativamente bajas de desempleo por la flexibilidad que caracteriza su mercado. La misma observación se hace respecto del Reino Unido, que, en comparación con el resto de la Unión Europea mantiene niveles bajos de desempleo.

Con respecto a los problemas laborales en América Latina ya se ha señalado que el más importante es la generación de empleos para una población que mantiene aún índices altos de crecimiento, junto con el reto no menos importante de reducir el trabajo informal. Se han planteado tres explicaciones sobre la conformación de los mercados laborales latinoamericanos, y muy probablemente ninguna es rechazable en este complejo panorama. La primera se centra en el modelo de desarrollo seguido por la región hasta los años ochenta, bajo la dirección del Estado, y señala que se estimuló la industrialización orientada hacia el mercado interno, desalentando las actividades productivas intensivas en trabajo poco cualificado en las que los países de la región habrían tenido ventajas comparativas frente a las derivadas de la disponibilidad de recursos naturales.

Otro de los rasgos en la región fue la generación de un marco de relaciones laborales orientado hacia la estabilidad del empleo y de un sistema de seguridad social que encareció la contratación de trabajadores. Esta se considera una de las causas importantes del bajo dinamismo en la generación de empleos en América Latina, por lo que se propone que la reforma comercial sea complementada con la reforma laboral, incluyendo las modificaciones en el sistema de seguridad social. Igual que en los países desarrollados, se pone el énfasis en las modificaciones al marco regulatorio de las relaciones laborales para superar el desempleo y convertir el empleo informal en formal. Sin embargo, estas medidas no toman en cuenta las características estructurales de los mercados de trabajo en América,

cuyo rasgo predominante es la heterogeneidad; es decir, coexisten rasgos de modernidad y de atraso, lo que se manifiesta en diferentes planos: hay empresas modernas junto con una gran cantidad de establecimientos productivos de subsistencia; el progreso se concentra en algunas regiones, mientras que otros permanecen en la marginación; en el plano laboral existe una legislación de validez universal que se puede aplicar solo al empleo formal, pero no alcanza a las ocupaciones informales en las cuales se ubica alrededor de la mitad de los trabajadores. En estas condiciones, la flexibilización de las relaciones laborales acarrearía el deterioro de las condiciones del empleo en el sector formal y las acercaría a las del sector informal.

Una tercera vertiente pone el acento en que, para alcanzar el crecimiento económico, la generación de empleo y la reducción de la desigualdad en el ingreso, las reformas estructurales deben complementarse con la inversión en capital humano. Según esta interpretación, existe correlación entre los niveles de cualificación de la fuerza de trabajo y las tasas de desempleo y polarización de los salarios e ingresos por niveles de cualificación. Se afirma en el supuesto de que hay una relación causal entre estas variables, en que la primera determina a las otras.

#### *Efectos de la globalización en los mercados laborales latinoamericanos*

Para Cordera y Lomelí (2006), la globalización y la dinámica demográfica se han combinado en la sacudida de las instituciones laborales en México. Los cambios de las últimas tres décadas han disminuido los avances en los derechos sociales que los trabajadores alcanzaron durante el periodo de desarrollo estabilizador, y al inicio del siglo XXI México experimenta el estancamiento del empleo formal, la contracción del empleo agropecuario y el crecimiento acelerado del sector informal y precario. El tema se vuelve prioritario en las agendas de investigación y en el replanteamiento de políticas, pues la dinámica de la economía global es sumamente inestable y produce resultados diferentes en cada país.

La interdependencia económica mundial da al problema del empleo ciertos rasgos comunes; sin embargo en los países con menor

desarrollo las dificultades se acentúan. Cordera y Lomelí consideran que el desempleo tecnológico, la reubicación de los procesos productivos intensivos de trabajo y las legislaciones laborales más laxas han vulnerado sensiblemente al movimiento obrero organizado de todo el mundo. Bajo estas condiciones, se han reducido las posibilidades de negociación de los trabajadores y la reestructuración de los procesos laborales queda solo del lado de los intereses capitalistas.

Las reformas estructurales iniciadas a finales de los setenta para reducir el impacto en el empleo y en la equidad en América Latina han tenido efectos contrarios. Los objetivos de las reformas planteaban que una mejor asignación de los recursos contribuiría al crecimiento de la economía y al incremento del empleo:

Los estudios empíricos coinciden en que la tasa de crecimiento del empleo ha descendido después de las reformas, lo que significa que la elasticidad del empleo respecto al producto no solamente no aumentó, sino que disminuyó (Cordera y Lomelí, 2006:13).

Las explicaciones a este fenómeno no llegan a un acuerdo: unos ven muestras claras de deterioro, mientras que los defensores de las reformas reclaman una desregulación más profunda de los mercados laborales para elevar el empleo, admitiendo incluso cierto grado de normalidad en la reducción de los salarios en un primer momento que redundaría, en un plazo más largo, en la mejora esperada en el empleo.

El desarrollo tecnológico ha mejorado los procesos de trabajo, pero, al mismo tiempo, grandes contingentes de trabajadores se han quedado sin empleo. El llamado desempleo tecnológico no solo afecta a los países desarrollados en los que predominan las actividades que requieren el uso de tecnologías, sino también ha hecho su aparición en aquellos cuyos procesos de trabajo se caracterizan por la heterogeneidad estructural; es decir, donde la industrialización ha sido muy desigual y coexisten sectores empresariales altamente desarrollados con establecimientos de inversión extremadamente limitada o que realizan procesos intensivos en mano de obra.

El crecimiento económico sostenido que mostraron los países de Latinoamérica después de la segunda posguerra mundial se basó en la producción estandarizada e intensiva de mano de obra, lo que propició que la fuerza de trabajo se concentrara en las actividades industriales y de servicios, lo que ocasionó intensos movimientos migratorios de la población hacia las zonas urbanas y el deterioro progresivo de las actividades agropecuarias. Poco duró este momento, en el que parecía expandirse el bienestar a las clases bajas mediante el trabajo asalariado, pues los avances tecnológicos empezaron a expulsar trabajadores antes de que se pudieran abatir las grandes desigualdades sociales que son el rasgo común de la región.

Los autores citados (Ianni, Fujii, Cordera y Lomelí) concuerdan en la idea de que la globalización introduce nuevas reglas que no prevén los efectos nocivos en las sociedades estructuralmente heterogéneas, y tampoco parece el asunto más importante cuando aún no se han definido los liderazgos internacionales. El imperio norteamericano se tambalea por el surgimiento y la progresiva consolidación de la Unión Europea y la emergencia de los países asiáticos con alto potencial competitivo en el terreno económico; en tales circunstancias, la democracia ocupa un segundo plano.

Después de la crisis iniciada en los años setenta, las economías industrializadas empezaron a mostrar cierta mejoría en 2003, lo que se advierte en la elevación de la productividad, mas no en términos de crecimiento del empleo global, como puede apreciarse en los datos de la Organización Internacional del Trabajo, que señalan que el desempleo creció y las condiciones empeoraron a escala mundial. Mientras que en el año de referencia el producto nacional bruto (PNB) mundial creció en 2.3%, el desempleo aumentó de 185.4 millones de personas en 2002 a 185.9 en 2003. Desempleo y desigualdad en el ingreso son los rasgos sobresalientes en el mundo, pues, según la OIT, a fines de 2003 había 550 millones de trabajadores que ganaban un dólar o menos al día. Por supuesto, la organización reconoce grandes diferencias entre países y regiones, al señalar que los países de Latinoamérica y el Caribe han sido de los más afectados, pues, junto a la disminución de puestos de trabajo, aumenta la presión sobre el mercado laboral de

la población que cada año se suma al volumen de los demandantes de empleo, principalmente jóvenes con mayores niveles de escolaridad que no ven compensada su inversión educativa.

A los avances tecnológicos se agrega la competencia de otros países que abaratan su mano de obra para atraer las inversiones. Esta competencia abierta incluso entre los países pobres del planeta empeora las condiciones de los trabajadores, ya que implica la explotación creciente mediante la ampliación de la jornada de trabajo, el estancamiento o reducción de los salarios, la sobrecualificación en el puesto, la minimización de la protección legal y otros aspectos ante los que el trabajador cede por falta de oportunidades y de mecanismos legales de defensa de los derechos alcanzados en la etapa anterior.

Norma Samaniego (2006) observa que el desvanecimiento de la coyuntura histórica que dio origen a las instituciones del trabajo hace que estas se derrumben y arrasen con los sistemas de pensiones, seguros de enfermedad, de incapacidad y de vida; la jornada máxima de trabajo, el salario mínimo, la capacidad de negociación colectiva, etcétera.

Dentro de este nuevo contexto, los sistemas de bienestar social están en retroceso, “la ideología de la inclusión se está marchitando ante el impulso renovado del principio de supervivencia del más apto”. No se vislumbra una fuerza mediadora entre capitalismo y democracia (Samaniego, 2004:43).

Los índices internacionales de empleo y desempleo, ideados para los países en los que el mercado laboral está constituido principalmente por empleo formal y el desempleo cuenta con seguros y subsidios, resultan insuficientes para valorar el problema del trabajo en México, donde, por el contrario, el trabajo informal y precario prolifera en los estratos medios o bajos de ingreso y gana terreno al empleo asalariado formal. El empleo informal es un campo difuso conformado por personas que se emplean a sí mismas y los familiares, sin pago, muchos de ellos sin local fijo, en la vía pública o en el propio domicilio, y abarca una gama muy amplia de actividades comerciales y de servicios en las

que se refugian las personas que perdieron el empleo, o que no lo han adquirido. Este tipo de trabajo enmascara las verdaderas dimensiones de la incapacidad de la estructura productiva y la falta de recursos y programas eficientes que no solo lo persigan sino también abran oportunidades de trabajo decente.

De acuerdo con Samaniego, en los países desarrollados el trabajo informal se estima en menos del 5% (OCDE, 2004) y tiene un alto componente de ilegalidad y ocultamiento. Se considera un trabajo encubierto o tramposo que tiene que ser legalizado para convertirlo en formal. El trabajo informal en México es plenamente ostensible y, aunque se presiona para reglamentarlo, en su inmensa mayoría no es trabajo ilegal sino el medio de sobrevivencia de una parte importante de la población, por lo que su conversión a la formalidad resulta prácticamente imposible.

La misma autora define el trabajo informal como el que realiza un gran número de individuos que en el sector no agropecuario conforman dos grandes grupos que distingue como “empleo precario” y “asalariados sin ninguna prestación”.

El primero es un conjunto altamente heterogéneo, integrado por individuos cuya actividad se identifica con estrategias ocupacionales de sobrevivencia y la carencia o precariedad de local, y el segundo es el de los trabajadores asalariados, subordinados a un empleador, sin prestaciones ni protección social de ninguna especie, aun cuando la empresa cuente con local, generalmente en alguna microempresa, aunque en algunos casos puede tratarse de una unidad formal.

Sobre la base de los datos del INEGI, Samaniego muestra la evolución del empleo informal en México y afirma que a principios de los años noventa el empleo formal superaba en casi dos millones de personas al empleo informal, situación que se revirtió en 1995, a raíz de la crisis, y el empleo informal rebasó al formal. Sin embargo, al finalizar el mismo año, la población asalariada con seguridad social tuvo una ligera recuperación, aunque continuó expandiéndose el trabajo informal, pues absorbió parte de la caída del empleo agropecuario.



Hacia el año 2000, la población ocupada en ambos grupos presentaba cifras equivalentes, y para 2003 las evidencias de la expansión del empleo informal eran innegables. Frente al empleo precario, el desempleo abierto es sustancialmente menor, se estima alrededor del 3% respecto de la población ocupada; no obstante, este es un dato poco confiable que no distingue a la gente ocupada en empleos eventuales porque no puede prolongar la búsqueda por periodos largos.

El panorama no parece muy alentador para México en el contexto de la globalización: por una parte, se arrastran enormes problemas de desempleo y de empleo informal y precario, y, por otra, el empleo formal se ha vuelto más exigente con el perfil del trabajador, que en adelante deberá adaptarse al cambio incesante en el contenido y la organización del trabajo.

Se exigen: aptitud para el trabajo en equipo, facilidad de comunicación, de interpretación de códigos, capacidad para resolver problemas nuevos, en organizaciones “moldeables”, que demandan habilidades múltiples y aprendizaje continuo... Lo común es hoy la *volatilidad*.

Por si fuera poco, los trabajadores tienen que arreglárselas en adelante en forma individual con las situaciones laborales que han perdido el carácter nacional, los derechos de la etapa anterior de la industrialización y la cobertura de las instituciones que resguardaban esos derechos laborales. No se perfila aún, expresa Samaniego, una instancia mediadora entre economía global y sociedad. Los trabajadores están desprotegidos ante las reglas flexibles del mercado laboral y frente a las demandas particulares de las empresas que sesgan la idea de flexibilidad hacia precariedad, incluso si se trata de establecimientos formales.

### *El neoliberalismo en la base de la reestructuración flexible de los mercados de trabajo*

El neoliberalismo es el sistema económico social que le da sentido a la globalización; si bien, como señala Fujii (2004), en esta confluye todo tipo de ideologías, el neoliberalismo tiene la supremacía en la

transformación de los esquemas de intercambio económico y de las relaciones comerciales y sociales. De la Garza se refiere a este fenómeno mundial como una configuración de configuraciones que no es sistémica, sino se caracteriza por discontinuidades y contradicciones.

Es, por un lado, una concepción del mundo, con centro en las teorías de la línea genética neoclásica y hoy de las de elección racional; es un tipo de política de ajuste macroeconómico, que enfatiza el combate a la inflación por medio de la depresión de la demanda agregada, y una forma de cambio estructural de las economías dirigida a permitir la “acción” del libre mercado; es también una forma de Estado que rompe con los acuerdos de keynesianos y con los pactos corporativos que buscaron conciliar acumulación de capital con legitimidad política del Estado; y es, asimismo, una forma de reestructuración productiva, consecuente con la apertura y globalización de las economías, así como con la ruptura de aquellos pactos corporativos. La flexibilización del mercado de trabajo es una de las tareas ya emprendidas en esta formación económica neoliberal (De la Garza, 2003:148).

Los ajustes neoliberales se iniciaron con las dictaduras militares del Cono Sur en los años setenta, se expandieron por los gobiernos civiles en los ochenta y se establecieron en Latinoamérica durante los noventa. Las políticas económicas que sentaron bases en este periodo tienen dos vertientes: el control de la inflación y la reforma estructural, suponiendo que, una vez controlada la economía y realizada la reforma estructural, se propiciaría el flujo de la inversión productiva.

El papel disminuido del Estado como inversor productivo no ha significado la total desaparición de su influencia en la reestructuración, sea por intervenir, sea por no hacerlo. De la Garza subraya, por ejemplo, que ha desviado la política industrial proteccionista vigente durante el periodo de sustitución de importaciones hacia la ausencia actual de una política industrial específica, excepto por las medidas monetarias genéricas de ajuste macro y cambio estructural; destaca también la política salarial de mantener los aumentos de los salarios reales por debajo de la inflación, salvo algunas excepciones,

y, la inducción a la flexibilidad en el mercado de trabajo, apoyada en tres perspectivas teóricas de distinta procedencia que, sin embargo, coinciden en la necesidad de flexibilizar las relaciones laborales para enfrentar las nuevas condiciones que emergen con la apertura y la globalización:

- I. Por los neoliberales en la economía, para los que la flexibilidad del trabajo sería una condición abstracta para que haya tendencias hacia el equilibrio, única forma de convergencia que es reconocida.
- II. La doctrina de la “nueva ola” del *management*, que adoptó la perspectiva de la calidad total y el justo a tiempo o toyotismo.
- III. Los intelectuales posfordistas, con su propuesta de flexibilidad negociada u ofensiva (De la Garza, 2003:149).

La apertura económica y el cambio de las políticas del Estado hacia el neoliberalismo dieron impulso a la reestructuración productiva. Esta implica cambios en la configuración sociotécnica de los procesos productivos introducidos en la tecnología, la organización y la gestión, las relaciones laborales, el perfil de la fuerza de trabajo y las culturas. En Latinoamérica, la reestructuración productiva dista mucho de ser satisfactoria, pues ha tenido un impacto limitado al ámbito de las grandes empresas, y resultados muy parciales y diversos en las empresas modernizadas de la región.

La reestructuración productiva sigue al menos dos estrategias: el cambio tecnológico duro, como se ha hecho en Chile y Argentina, o el cambio organizacional, como en México y parte de Brasil. Aunque, apunta De la Garza, hablar de innovación tecnológica dura en América Latina significa en muchos casos la introducción de maquinaria y equipo que no son de última generación, sobre todo se informatizan las oficinas, pero la microelectrónica y la automatización se introducen en muy pocos procesos. Respecto de la innovación organizacional, se observa con frecuencia que se trata apenas de la introducción o profundización del taylorismo. Las nociones de justo a tiempo y calidad total se han difundido, pero los trabajadores tienen poco poder de decisión sobre los procesos y la identificación con los objetivos de la

empresa es muy débil, lo que parece provenir de la insatisfacción por los bajos salarios.

Al igual que otros autores, De la Garza afirma que:

El cambio realmente importante en el mercado de trabajo en América Latina ha sido, desde los ochenta, el crecimiento del sector informal, y no tanto la constitución de una nueva clase obrera polivalente de calificaciones amplias, con trabajo enriquecido (De la Garza, 2003:151).

Es necesario acudir al concepto de flexibilidad para entender los cambios en las relaciones laborales a partir de los años ochenta. Flexibilidad pasa a ser parte del glosario de nuevos términos que se acumulan en las últimas décadas, y enturbian la comprensión de lo que ocurre entre el capital y el trabajo y minimizan sus implicaciones sociales. El significado puede variar según la fuente conceptual de que provenga. De la Garza encuentra tres vertientes que se funden con frecuencia en el uso actual del término: el más antiguo proviene de la teoría neoclásica; el posfordista, y el de las modernas teorías gerenciales de la organización de la empresa.

Recapitulando brevemente, la teoría neoclásica se posiciona en la idea de flexibilidad del mercado de trabajo, entendiéndola fundamentalmente como la eliminación de las trabas para que el factor trabajo tome valores arbitrarios que se atribuyen a los mecanismos espontáneos del mercado. Supone que los agentes económicos deciden de manera racional, con información suficiente sobre las oportunidades, la ubicación, los costos de desplazamiento y otras condiciones para calcular el máximo beneficio. Los teóricos de esta corriente construyen o utilizan modelos ideales demasiado rígidos para explicar la realidad, y de ellos derivan sugerencias con las que se proponen controlar las variables que afectan negativamente el progreso. Se pone tanta confianza en los modelos, que consideran externalidades o “fallas” del mercado los hechos cotidianos que contradicen el modelo.

Flexibilizar el mercado de trabajo, para los neoclásicos, es flexibilizar la oferta y la demanda de trabajadores, facilitando el empleo y el des-

empleo, el uso de la fuerza de trabajo dentro del proceso de trabajo, individualizando formas de pago de acuerdo con la productividad marginal. Es decir, la flexibilización del mercado de trabajo es la adecuación de la realidad, en la que hay instituciones, sujetos colectivos, normas y conflictos a los supuestos del modelo de competencia perfecta (De la Garza, 2003:155).

Conviene tomar en cuenta dos críticas importantes a la teoría neoclásica. La de los marxistas, que se oponen a la fusión de “trabajo” y “fuerza de trabajo” como una misma categoría. Argumentan que lo que el empleador compra es la fuerza de trabajo por cierto tiempo, y no el valor agregado que el trabajador pone a la mercancía mediante su actividad productiva. Los institucionalistas critican a los neoclásicos su propensión a declarar espurias las instituciones y organizaciones mediadoras en el mercado de trabajo, como los sindicatos y los sistemas de relaciones industriales.

El posfordismo abarca corrientes como el regulacionismo (Boyer, 1988), la especialización flexible (Piore y Sabel, 1990) y el neochumpeterianismo (Freeman, 1982), que tienen en común considerar que se llegó al fin de la producción en masa estándar y que se transita hacia una nueva forma de producción más o menos flexible (De la Garza, 2003:156).

Los regulacionistas coinciden con los institucionalistas en que no creen en la regulación automática de los mercados. Entre las principales diferencias acerca de la idea de flexibilidad está, en primer lugar, que el regulacionismo se centra en la flexibilización del proceso de trabajo, en tanto que los neoclásicos ponen el acento en la flexibilización del mercado de trabajo; en segundo lugar, los regulacionistas conceden valor a las relaciones entre los actores de la producción y postulan una flexibilidad negociada entre empresas, trabajadores y sindicatos, y, finalmente, como tampoco creen que la producción crea su propia demanda, se declaran a favor de nuevos acuerdos a escala macro para estimular el consumo.

El concepto central de esta teoría es el de regulación, que de manera general es entendida como la forma en que una relación social se reproduce a pesar de su carácter contradictorio (según el regulacionismo, recordando al funcionalismo, hay reproducción porque hay normas y valores interiorizados más mecanismos institucionales) (De la Garza, 2001:41).

La especialización flexible, otra corriente del posfordismo, también plantea que la producción en masa llegó a su límite obligada por el cambio en las preferencias de los consumidores y favorecida por la introducción de tecnología en las pequeñas y medianas empresas. Estas podían tener ventajas competitivas respecto de las grandes empresas, produciendo pequeños lotes de mercancía de acuerdo con el gusto cambiante de los consumidores, y organizando redes de colaboración social y empresarial en ambientes locales. La especialización flexible supone flexibilidad de las empresas para adaptarse a la demanda diversificada de los consumidores y para colaborar con otras pequeñas y medianas empresas (PYMES), con el fin de obtener ventajas respecto de las grandes corporaciones, pero, además, supone una fuerza de trabajo flexible, un “nuevo artesanado” polivalente, flexible en horarios, puestos y tareas, con capacidad de decidir en los procesos de trabajo e identificada con la empresa.

Sin embargo, la teoría de la especialización flexible no logró comprobar, fuera de argumentos lógicos basados en el supuesto tránsito hacia la producción en pequeños lotes y cierto ejemplos en Italia, Alemania o Estados Unidos, que la gran corporación estuviera en decadencia, sobre todo que por su gigantismo fuera menos innovadora que la PYMES. En particular, la producción en masa no tendió a desaparecer, sino que alimenta a la producción por lotes a través de insumos o componentes; además, la producción por lotes dirigida a sectores de ingreso medio y alto no asegura el crecimiento del producto a nivel internacional, y, sobre todo, oculta que buena parte del éxito o permanencia en el mercado de las PYMES se debe a que

funcionan como subcontratistas con salarios y condiciones de trabajo peores que las grandes (Oñoro, 2007:85).

También centrado en el proceso productivo, el llamado toyotismo, o sistema corporativo japonés, se presenta como alternativa a la rigidez taylorista, sobre todo a la separación entre concepción y ejecución distintiva del taylor-fordismo. Los conceptos de calidad total y justo a tiempo involucran el saber hacer y la participación comprometida de los trabajadores en los equipos de trabajo. El toyotismo demanda una fuerza de trabajo apta para movilizar su creatividad (Kaisen), haciendo propuestas y resolviendo las dificultades que se presentan en el proceso de trabajo. Se desvanece el individualismo que se sustituye por la racionalidad de la empresa, cuyos valores son interiorizados por el grupo y conforman una identidad. La flexibilidad del toyotismo es sobre todo interna, y sostiene que la rotación en los puestos de trabajo acaba con el tedio y la fatiga del trabajo repetitivo y propicia el desarrollo de un trabajador multiespecializado (Tanoko). El objetivo es satisfacer las demandas del mercado en el momento oportuno, evitar el almacenamiento de mercancía y los costos que implica.

“El toyotismo está conformado por siete elementos: dirección estratégica, producción justo a tiempo, administración de la calidad total, trabajo en equipo, descentralización directiva, fuerza de trabajo numéricamente flexible y trabajadores funcionalmente flexibles” (Bellón, 2006:50). Según el punto de vista de Fantín y Núñez (s/f), es un sistema de producción que busca la máxima eficacia eliminando de manera radical las pérdidas y excedentes, evitando los tiempos muertos, impidiendo el aislamiento de los trabajadores para favorecer la comunicación cuando se requiere y para encarar con éxito los mercados inciertos y diferenciados.

### *Las críticas al concepto y las prácticas de la flexibilidad*

Para algunos críticos, el toyotismo es una continuación del fordismo en una versión más explotadora del trabajo humano. De la Garza señala que no se busca el equilibrio entre capital y trabajo, sino una mejora continua del proceso productivo.

La flexibilidad del toyotismo es sobre todo interna, entre puestos, categorías, departamentos, turnos u horarios de trabajo, con polivalencia; está también en los criterios de ascenso según capacidad y no por antigüedad, y salarial (salario en función del desempeño) (De la Garza, 2000:159).

La primera crítica al concepto de flexibilidad es que tiene varios significados y fundamentos teóricos diversos. Según De la Garza, una idea de flexibilidad sería la pretaylorista practicada en las pequeñas y medianas empresas no modernizadas, sujeta a las contingencias y a la arbitrariedad de los patronos; habría otra flexibilidad toyotista o posfordista con consensos y acuerdos entre obreros y patronos y, finalmente, habría una flexibilidad desde el punto de vista neoclásico, referida a los mercados de trabajo, que con mayor propiedad debería llamarse desregulación de la oferta y la demanda del empleo. Las dos primeras acepciones corresponden a los procesos productivos y de trabajo al interior de las empresas, en tanto la última se refiere a la dinámica más general de la oferta y la demanda de trabajo.

La segunda gran crítica que destaca De la Garza es un cambio en la relación de fuerzas económicas, con la consecuente derrota de la clase trabajadora, sobre la que se ha descargado el peso de la crisis. El debilitamiento de las instituciones reguladoras y de los sindicatos es causa y efecto de una situación que parece el regreso a los neoclásicos y su concepto de flexibilidad en el mercado de trabajo.

Otra crítica advierte que la flexibilidad es una ideología de carácter preventivo cuyos planteamientos son poco factibles en las empresas, pero sirven para tener en tensión permanente a los trabajadores, bajo la amenaza de pérdida del empleo.

En cuanto a la flexibilidad laboral como remedio a la crisis de la productividad, existe la duda acerca de que las nuevas formas de organización del trabajo signifiquen beneficios para los trabajadores y que, en realidad, sea un proyecto político que se propone reducir su poder frente a los patronos mediante la destrucción de las organizaciones laborales. Otra fuente de desconfianza procede de la función dinamizadora que se atribuye a las PYMES, ocultando que, en la



economía globalizada, las grandes corporaciones imponen las reglas y que las pequeñas y medianas empresas son menos innovadoras, pagan peores salarios y tienen peores condiciones de trabajo. Esto significaría que no se está gestando un “nuevo artesanado” y que hay muy pocas probabilidades de que surja.

Algunos piensan que la realidad de la flexibilización, dejando fuera las excepciones, es la de la desregulación, pérdida de seguridad en el empleo, en el salario o las condiciones de trabajo, y que se conforma un nuevo dualismo con polarización en sentidos regionales, generacionales, étnicos o de género y con extensión del trabajo precario (De la Garza, 2000:161).

Por último, se critica a la flexibilización que reivindica la desigualdad como valor, tanto del lado de la demanda de los consumidores como en las diferencias de capitales humanos desde el lado de la producción. La flexibilidad se aplica a los mercados de trabajo, a las actividades productivas, a las relaciones intra e interempresariales, a los trabajadores; en fin, a todos los agentes y a todas las operaciones relacionadas con el trabajo. En teoría, la flexibilidad se entiende como una forma de adaptación simultánea de todos los factores que intervienen en la producción para incrementarla, suponiendo que los ajustes conducen al logro de beneficios compartidos. En la realidad del trabajo se observan diferentes prácticas que responden a diferentes concepciones y, con frecuencia, no son parte de una estrategia organizativa, sino resultado de la arbitrariedad que encuentra un terreno propicio en los vacíos conceptuales y en la debilidad de las fuerzas reguladoras del trabajo.

La importancia del concepto de flexibilidad se debe a que liga la productividad con la competitividad de las empresas en los mercados abiertos (De la Garza, 2006), pero eso da pie a que, al mismo tiempo, estas lo adecuen con libertad a la relación laboral y limiten los recursos legales de protección de los trabajadores, con lo que afectan los niveles salariales e imponen condiciones al desempeño de los puestos de trabajo. Interna y externamente, la flexibilidad parece tener tantos sentidos como intérpretes.

Con eje central en la idea de flexibilización del mercado de trabajo, el concepto de flexibilidad se amplía a los ocupados dentro de los procesos de trabajo y a la forma de dirimir las disputas en la justicia laboral. Nunca ha implicado en la práctica la abolición absoluta del derecho laboral. Frente al principio de realidad política, las tendencias, más que a la abolición, han sido en el mundo hacia la flexibilización de las relaciones laborales y limitaciones a los derechos de huelga, asociación y contratación colectiva (De la Garza Toledo, 2006:498).

Las prácticas irregulares de las empresas en sus relaciones con el exterior pueden ser sancionadas porque existen las estructuras normativas; en cambio, los procesos internos de trabajo, las formas de organización y las negociaciones individualizadas entre empleador y empleado no están sujetos a una legislación laboral que impida que los intereses capitalistas lesionen a los trabajadores.

### ***Dinámica del mercado laboral mexicano***

El mercado adopta características propias en contextos determinados. Aun en Latinoamérica, cada país tiene su particular estructura poblacional y productiva, subdividida en regiones con sus propias necesidades y recursos. Por esa razón, cuando se habla de mercado laboral, en realidad se hace referencia a un conjunto heterogéneo de mercados locales que se comunican entre sí.

...en el mercado de trabajo mexicano destaca, por el lado de la *oferta laboral*, que el descenso de la fecundidad y de la natalidad, aunado a una disminución menos que proporcional en las tasas de mortalidad, se habría traducido en una paulatina disminución de la tasa de crecimiento natural de la población mexicana, que del 3.4% anual en 1970 habría descendido a 2.5% en 1988 y a solo 1.7% en el año 2000. Si a ello se añade la sistemática emigración neta de mexicanos al exterior —principalmente a Estados Unidos—, en una magnitud equivalente entre 0.3% y 0.4% anual, se observa la más significativa caída de la tasa total de crecimiento de la población mexicana, que

del 3.1% en 1970 habría descendido a solo el 1.3% en el año 2000. Esas mutaciones constituyen efectos de la transición demográfica que, entre otras repercusiones, se reflejaría en modificaciones de significación en la estructura de edades de la población, tendiendo a envejecerla y —en especial— a mantener elevado el crecimiento de la población en edades productivas... En la actualidad se estima que tal magnitud excede a los 800,000 entrantes netos a la actividad económica cada año (Hernández Laos y Llamas Huitrón, 2006:10).

Las transformaciones en el mercado laboral son visibles en la relación oferta-demanda, pero también son notables las modificaciones en la estructura productiva, en el tipo de ocupaciones a las que da surgimiento, así como en movimientos migratorios que desplazan la fuerza de trabajo hacia los centros y sectores más productivos. Grandes empresas transnacionales se han instalado en el país, y en contrapartida ha crecido la cifra de establecimientos de menor tamaño que absorben parte del proceso productivo de esas empresas o micro negocios dedicados especialmente al comercio y a los servicios. Según el comparativo histórico de los autores:

Entre 1970 y el año 2000, el empleo total se acrecentó en 3.3% anualmente en promedio, con notables variaciones en diversos subperíodos... Vale apuntar, sin embargo, que en términos de empleo lo característico ha sido la terciarización de la economía, tanto en servicios como en comercio y turismo... El sector primario redujo su participación en el empleo nacional; el secundario la acrecentó ligeramente, y el terciario casi la duplicó en los últimos 30 años.

A pesar de la recesión y de la desaceleración económica de los ochenta y los noventa, el empleo no muestra un descenso dramático. Esto se debe, según los observadores, a la forma de clasificación que se utiliza en las estadísticas nacionales, por una parte, pero también a las iniciativas de autoempleo de los mexicanos y a las formas flexibles de empleo que son cada vez más utilizadas por los empresarios. Estas no están bien definidas, pero consisten en empleos y salarios

condicionados al desempeño, temporales o por tiempo indeterminado, que ponen al trabajador en riesgo permanente de desempleo.

Los autores afirman que hay indicios de que el desempleo obedeció menos a las personas que perdieron su empleo que al incremento de la búsqueda de trabajo de los nuevos entrantes o de los que terminan sus estudios. Las características de la población que se incorpora al mercado de trabajo año tras año —jóvenes y en una proporción considerable con mayor escolaridad— complejiza aún más el problema. Los empleados resisten las condiciones laborales para evitar el desempleo abierto, y los empleadores pueden renovar la fuerza de trabajo imponiendo sus particulares condiciones sin costos excesivos para la empresa.

Sin embargo, cabe señalar que en el caso de los trabajadores con educación superior también son consistentes con la presencia de credencialismo. Es decir, los empleadores estarían aumentando los requerimientos educativos de los trabajadores para ocupar los puestos de trabajo que se generan en las actividades productivas. Las estimaciones (Llamas y Garro, 2000) muestran que el efecto del credencialismo en la determinación de los diferenciales salariales puede ser tan importante como el de la mayor productividad asociada al mayor nivel de escolaridad, en el caso de los trabajadores con educación superior.

Dependiendo del punto de vista que interprete los indicadores, se pueden subrayar situaciones distintas; sin embargo, es importante tener presentes los grandes desequilibrios económicos regionales que repercuten en el mercado laboral con efectos ampliados a escala nacional. La visión optimista del crecimiento económico consideraría que el mercado laboral en México es eficiente porque se ha ido adaptando a la dinámica global. Al respecto, desde el otro extremo, se observan ineficiencias y rigideces que se resolverían quitando las trabas formales de la agonizante legislación laboral. Con este argumento se eleva el reclamo de una flexibilización mayor de los procesos productivos y la

modificación de la actuación de los diferentes sectores e instituciones para reforzar el proyecto económico.

Sobre el Estado, la escuela y el individuo recaen nuevas obligaciones. Al Estado se le coartan sus antiguas atribuciones en el campo económico y lo confinan a la función de árbitro, para que vigile el cumplimiento de las reglas del juego que establecen las fuerzas económicas; la escuela se transforma en el primer escalón para capacitar a la fuerza laboral que constituirá las reservas de trabajadores; la empresa se torna en otra instancia comprometida con las acciones de capacitación, y los individuos son inducidos a tomar el papel activo en la conformación de una trayectoria de trabajo exitosa mediante el despliegue de sus competencias profesionales. En la práctica, el Estado encuentra nuevas rutas de posicionamiento político en los establecimientos educativos, en concordancia con las reglas internacionales; la escuela entra también en esa lógica y muestra logros que no llegan a tocar de fondo los procesos de formación profesional, y los empresarios invierten escasamente en la formación de trabajadores internos para competir eficientemente con recursos humanos reducidos.

### Capítulo III.

## *Contexto universitario*

#### *Modernización de las instituciones de educación superior*

Los cambios económicos, tecnológicos y sociales de las últimas décadas han sido decisivos para la transformación de las universidades de todo el mundo. El prestigio que tuvieron durante largo tiempo está siendo fuertemente cuestionado por todos los sectores sociales, y es preciso adaptar sus funciones educativas a las necesidades actuales. La demanda básica es ajustar su misión a los criterios de eficacia y eficiencia que rigen los ambientes competitivos de las empresas, lo cual implica un cambio de dirección en los valores que, indiscutiblemente, hasta hace poco tiempo le daban sentido. No obstante que amplios sectores de la población reconocen la necesidad de cambios en la orientación de la universidad, el tránsito no se da sin resistencia, pues diferentes intereses internos y externos buscan imponer sus conveniencias.

Arechavala (1999) señala que este cambio de valores que transforma a la universidad-institución en universidad-empresa implica también un cambio ontológico en las características organizacionales de sus tareas de investigación, docencia y difusión de la cultura. Las funciones sustantivas adquieren un carácter diferente cuando los objetivos que las movilizan se vuelven abiertamente partidarios de los sectores sociales con mayor poder económico, y operan insensiblemente para resolver una crisis que es la crisis del capitalismo y no propiamente la de la mayor parte de la población mundial. Solidarias o sometidas, las universidades se entregan a las reglas de un juego

ajeno al que hasta hace medio siglo ponían barreras. El malestar social, que antes se localizaba en el reclamo de ingreso de las clases populares, ahora se desliza al desencanto por impulso débil a la movilidad, la decreciente calidad del servicio y el reblandecimiento de los valores.

Puesto en juicio su función, y dadas las condiciones de crisis económica generalizada, las universidades están sometidas a controles de evaluación, internos y externos, cuyos resultados se utilizan a la vez como indicadores para asignarles diferencialmente el financiamiento.

Rollin Kent (1996/2002) observa que desde los años noventa parece haber un consenso en América Latina alrededor de una crisis generalizada en los sistemas de educación superior que apremia una reestructuración institucional a fondo. Esta crisis es significativa, porque ha dejado de cumplir las expectativas de los diferentes sectores involucrados. Desde su punto de vista, factores endógenos y exógenos se combinan en esta crisis.

Al interior, Kent reconoce una crisis de calidad que se genera en la expansión desordenada de la educación superior, la proliferación de instituciones privadas de baja calidad, el deterioro de la educación pública, el crecimiento de las disciplinas suaves, además de la incapacidad para adaptarse a la economía competitiva, lo cual dificulta la inserción laboral de los egresados.

Al lado de estos factores internos, el mismo autor observa que la caída de la calidad de la educación superior se agrava con la reducción presupuestal impuesta por la crisis fiscal que padecen los países latinoamericanos desde los años ochenta. Ante la escasez de recursos, el Estado ha seguido una política redistributiva en la cual compiten otras áreas prioritarias, tales como salud, educación básica, vivienda, las cuales, dicho sea de paso, tampoco han recibido atención ni recursos suficientes.

Las restricciones presupuestales han forzado a las universidades a reducir sus gastos, mejorar la utilización de sus recursos y a procurar ingresos propios. En México, afirma Arechavala, las universidades han tenido que realizar un aprendizaje organizacional para plantear

sus necesidades de financiamiento en proyectos de investigación, tanto a los organismos públicos como a los privados, de manera que las decisiones sobre qué investigar y qué enseñar tienen un fuerte influjo de los organismos subvencionadores. El desarrollo de las actividades universitarias está marcado desde el exterior por las líneas prioritarias de investigación —definidas en otros ámbitos— con que se regula la asignación de recursos y se condiciona su supervivencia. La presión no es menor en el caso de la enseñanza, que debe ajustarse a las pautas de calidad y eficiencia delineadas desde la óptica empresarial.

El sentido de la docencia también ha sido trastocado. La universidad es presionada para adaptar de manera continua y estratégica sus programas de formación a las exigencias de una economía sujeta a cambios tecnológicos acelerados y a un mercado de trabajo dinámico. Un discurso común y recurrente denuncia la “inadaptación” de los planes y programas a las realidades actuales (Arechavala, 1999:21).

El mismo autor señala que la formación como aproximación comprensiva y crítica de la realidad cede ante las exigencias de adaptación funcional a los mercados. El estudiante-sujeto es visto ahora como estudiante-objeto que tiene que desarrollarse como producto para ser vendido en el mercado. No se trata de nuevas demandas sociales, sino de transformaciones en la relación con sectores específicos de la sociedad que conllevan cambios radicales en la producción de conocimiento, en el sentido de la docencia y en los objetivos de desarrollo de los individuos y de la sociedad.

El ímpetu del proyecto empresarial acompañado de los sistemas de evaluación tomó por sorpresa a los grupos universitarios enfrascados en las grillas internas, de manera que la debatida autonomía universitaria (Rollin Kent, 2002), escudo de la universidad durante el siglo xx, no levantó su ofensiva ante los promotores externos de la evaluación, impulsada por empresarios, banqueros, grupos de profesionales y organismos internacionales. Actualmente, con muy pocas resistencias, vemos avanzar el proyecto de universidad-empresa, a pesar de las diferencias que caracterizan a cada una de estas entidades.



Principalmente, señala Arechavala (1999:25) retomando los planteamientos de Thompson, se distinguen en las formas de gobierno. En las universidades podemos distinguir tres tipos de participantes que corresponden a tres niveles de responsabilidad y control: la técnica, la administrativa y la institucional. El nivel técnico incluye a la academia, con sus funciones de investigación, docencia y difusión. El nivel institucional está representado por órganos colegiados de gobierno, el rector y los directores académicos, que aseguran que la organización responda apropiadamente a las fuerzas sociales externas. El nivel administrativo está representado por el aparato burocrático encargado de mediar entre el nivel técnico y el nivel institucional, además de lidiar con las interferencias externas.

En las empresas privadas se dice que una organización es efectiva cuando el nivel institucional se especializa en enfrentar la incertidumbre externa y el nivel técnico funciona en condiciones de mayor certeza. Pero, en el caso de las universidades, estos niveles funcionan de manera más compleja y ambigua, pues en ocasiones el nivel técnico ocupa posiciones en los otros niveles o se relaciona con el exterior para gestionar recursos sin pasar por el nivel administrativo.

Las universidades, con respecto a las empresas privadas presentan diferencias esenciales en las formas de organización, gobierno, diversidad disciplinaria y operativa de las actividades, relaciones de interdependencia entre unidades, formas de contabilizar los resultados, tradición simbólica, recursos tecnológicos, etc. Las formas de organización y control influyen en los resultados, sobre todo cuando se quiere aplicar un modelo organizacional en un ámbito en el que difieren actores, procesos y recursos, pues no tienen las mismas consecuencias en ambos tipos de organizaciones. Por lo tanto, la modernización de la universidad no tiene que ser copia del modelo empresarial, a riesgo de profundizar las asimetrías sociales que en otros tiempos se proponía franquear.

### ***La Universidad de Guadalajara en red***

La Universidad de Guadalajara inició una reforma profunda a principios de los años 90, para superar el desgaste interno y para enfrentar los desafíos de las circunstancias mundiales. Este proceso inacabado marca la ruptura con un modelo educativo desfasado con las necesidades de desarrollo de la región y con las transformaciones que impulsaba el contexto mundial. Marum (Marum, *et al.*, 2005:146) registra los hechos importantes que tuvieron lugar en el inicio de una nueva era universitaria, y resulta de suma importancia histórica para reconstruir el curso que han seguido las políticas de educación superior pública en busca de mayor eficacia y legitimidad social. Al respecto, señala Adrián Acosta (2005) que no hay cambio social o institucional que se realice en el vacío histórico o político, sino que es justamente el entorno de los procesos de transformación lo que en buena medida ayuda a comprender quiénes, cómo y por qué impulsan los cambios.

Siguiendo los planteamientos de Marum, se destacan las líneas fundamentales de acción que guiaron la ruta de la reconstrucción del modelo de la Universidad de Guadalajara:

- I. Planeación, descentralización y regionalización
- II. Modernización y flexibilización académico administrativa
- III. Articulación curricular y nuevas ofertas educativas
- VI. Fortalecimiento de la investigación y el posgrado
- V. Profesionalización del personal académico
- VI. Mejoramiento de la extensión, la difusión de la cultura y el deporte
- VII. Diversificación de las fuentes de financiamiento
- VIII. Vinculación con sectores sociales y productivos

En este escenario de recomposición político administrativa se configura el modelo que conocemos actualmente como Red Universidad de Guadalajara, constituida por centros universitarios temáticos en los que se delineó una nueva identidad académica a las antiguas facultades. La descentralización, que tuvo entre sus más evidentes acciones la instalación de centros universitarios metropolitanos y regionales, se propuso ir más allá de una división de funciones ad-

ministrativas y reorganizó las tareas académicas bajo una nueva estructura departamental, con la cual se pretendía impulsar la reflexión disciplinar y la relación con las necesidades sociales. Mediante un largo proceso de trabajo colegiado —en correspondencia con las formas políticas en boga—, se inició el trabajo con diversos foros para realizar un diagnóstico prospectivo y formular las propuestas pertinentes desde lo que —se discutía aún— sería el ámbito disciplinar de cada centro universitario.

Los temas destacados en el Foro para la Reforma y el Área Económico-Administrativa fueron:

- I. Necesidades sociales, mercados de trabajo, demandas actuales de conocimiento y formación de profesionales
- II. Planes de estudio
- III. El proceso de enseñanza-aprendizaje; departamentos y colegios de enseñanza
- IV. Investigación
- V. Extensión
- VI. Servicios de apoyo, infraestructura académica y condiciones de trabajo
- VII. Financiamiento, planeación y evaluación de las propuestas

Para concretar el diseño del modelo, al que aspiraría el Centro Universitario para el Área Económico Administrativa, el 2 de octubre de 1991, el Rector de la Universidad de Guadalajara, licenciado Raúl Padilla López, convocó a miembros destacados de la comunidad académica de esta área, para que conformaran un comité de planeación que realizara un planteamiento preliminar para la estructura y el funcionamiento del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, cuya sede tendría como núcleo fundamental el área de los Belenes, en Zapopan, Jalisco (Marum, 2005:151).

Simultáneamente, las cuatro facultades que se integrarían a este centro —Administración, Contaduría Pública, Economía y Turismo— también fueron llamadas a elaborar un autoestudio, siguiendo indicadores específicos, cuyos resultados coincidieron en señalar:

- I. Gran desvinculación entre la docencia y la investigación, y los criterios particularistas con que se había hecho investigación en las que hasta ese momento eran facultades.
- II. Deficiencia en los cursos de actualización docente, que se traducía en ausencia de flexibilidad y de actualización de los currículos.
- III. Desvinculación con el sector productivo y con el entorno socioeconómico.
- IV. Baja eficiencia terminal y de niveles de aprovechamiento, con la consecuente desventaja de los egresados para competir en los mercados de trabajo.
- V. Además, fuertes carencias de infraestructura básica, como biblioteca, centro de cómputo y auditorio.

En octubre de 1993, el Consejo General Universitario aprobó la estructura organizacional del CUCEA. En el dictamen se recuperó una parte sustantiva de la propuesta presentada por el Comité de Planeación del Área de Ciencias Económico Administrativas.

El departamento sería la célula básica (al adquirir el mismo peso relativo con el que contaban las facultades), se impulsaría la generación de conocimientos, permitiría la especialización disciplinar, flexibilizaría los currícula, así como la administración de los programas educativos; así aumentaría la productividad académica y la calidad de la docencia (Marum, 2005:161).

El dictamen de creación del CUCEA de agosto de 1994 establece tres divisiones, con sus departamentos respectivos y centros de investigación que pondrían en marcha el proyecto institucional.

Entre 1990 y 1995 se refinaron las investigaciones básicas que exponen la filosofía y los compromisos sociales de la Universidad de Guadalajara.

La Universidad de Guadalajara se propone hacer compatible la democracia educativa con la excelencia académica y la eficiencia

administrativa. Su propósito principal es fortalecer la orientación popular de la educación.

La Universidad de Guadalajara contribuirá de manera equilibrada al desarrollo regional. Propiciará opciones de análisis y soluciones de las necesidades básicas de la población.

La Universidad de Guadalajara incrementará mediante formas efectivas y específicas la vinculación con los sectores productivo y social. Aumentará de manera más estrecha su conexión con los procesos productivos y con las sociedades urbanas y rurales.

La Universidad de Guadalajara flexibilizará y actualizará las estructuras académicas y administrativas para apoyar la integración cualitativa de las funciones sustantivas. Asegurará el fortalecimiento de sus condiciones actuales de desarrollo (Marum, 2005:164).

Con *Certidumbre y esperanza*, el Plan Institucional de Desarrollo 1995-2001, el proyecto de red siguió el camino de la consolidación. En busca de congruencia con el marco jurídico de la Ley Orgánica aprobada por el Congreso del Estado en diciembre de 1993, el CUCEA elaboró su propio Plan de Desarrollo Institucional apoyándose en los lineamientos del primero. Con sentido evaluativo, Elia Marum y colaboradores observan:

Es evidente que diversas variables han estado presentes en esa transición; sin embargo, llaman nuestra atención los elementos que son reiterativos: La ausencia de bases epistemológicas para la construcción del ámbito de trabajo de las divisiones, de los departamentos y de las estructuras internas; la falta de articulación entre la normatividad y las necesidades de transformación y definición de la estructura organizacional del Centro, así como el hecho de que han abundado las propuestas basadas en lo pragmático (Marum *et al.*, 2005:171).

Del Plan Institucional de Desarrollo de la Rectoría general de la Red UdeG se derivan las estrategias de acción de la Red Universitaria, y en la actualidad cada centro universitario, desde su propia rectoría, contribuye con su propia versión al desarrollo de los programas

generales. La manera como se produce una visión y se reproduce como ideología de los objetivos que competen a la universidad se refleja en la investigación de Miguel Ángel Navarro (1988:10), cuando analiza los procesos generados por el Plan Institucional de Desarrollo 1995-2001 de la Universidad de Guadalajara. Para este autor, el plan es de suma importancia por dos razones principales: por primera vez en la historia de esta institución se presentó un documento formal de esta naturaleza, y porque “contiene las definiciones sociales y educativas que gozarán de validez y legitimidad en el discurso universitario por los próximos años” (Navarro, 1998:10). De acuerdo con sus planteamientos, es cuando se introduce con derechos de legitimidad la ideología neoliberal.

En el campo de la educación, y particularmente la educación superior, las metáforas de la industria incorporan las del mundo de los negocios al lenguaje educativo como complemento discursivo a la tendencia de poner a las universidades al servicio de la economía y la tecnología. La calidad, la excelencia, la competitividad y la eficiencia de los “productos” educativos son calificativos inseparables de todo discurso que mire hacia el cambio de milenio (Navarro, 1998:23).

Las ideas y los proyectos no se traducen inmediatamente en prácticas por diversas razones, pero poco a poco se van incorporando en los discursos y en las acciones; es decir, se instituyen progresivamente y van transformando el pensamiento colectivo al interior y al exterior de las instituciones. Los registros escritos documentan el proceso de constitución del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y permiten observar cómo se va construyendo y naturalizando un nuevo modelo educativo y epistemológico. Actualmente, el CUCEA tiene un lugar destacado en la red universitaria y un amplio impacto social. A continuación se presentan algunos datos obtenidos del último informe del rector del centro universitario.

### *Recursos y prioridades del CUCEA*

El Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y Contables se constituye en 1994 como uno de los centros metropolitanos de la Red Universidad de Guadalajara, y en la actualidad es el centro con mayor cobertura, pues atiende casi al 20 % de la población total de estudiantes de la Universidad de Guadalajara.

De acuerdo con el Informe 2006-2007 del rector del CUCEA, doctor Jesús Arroyo Alejandro, en el año 2007, los programas que ofrece el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) son 26: dos de técnico superior universitario, diez licenciaturas, doce maestrías y dos doctorados, además de un número creciente de diplomados para mantener actualizados a los egresados en los conocimientos, tecnologías y estrategias encaminados a hacer más eficiente el servicio de las empresas. La oferta está compuesta por programas relacionados con negocios, ventas, mercadotecnia, contabilidad, turismo y procuración de fondos. También se imparten cursos de computación de manera permanente; estos están abiertos a la población en general. Sin lugar a dudas, el sentido de este centro universitario es empresarial, el ideal es la formación de las nuevas generaciones de empresarios y los cuadros de apoyo a los que ya están constituidos como tales. La licenciatura de contaduría es la más numerosa, seguida de la licenciatura en administración. En la actualidad, con la expansión de la red universitaria, el CUCEA ya no es el único centro que ofrece esta licenciatura, sino que siete de los ocho centros universitarios regionales también la tienen en su oferta educativa.

En lo sucesivo se presentan algunos datos del mismo informe para mostrar una panorámica del entorno físico, académico y cultural en que se forman los administradores que aportan información para esta investigación.

El rector destaca que ha habido una ligera disminución de la matrícula con respecto a 2006. En 2007 registra 13,353 alumnos del nivel superior, de los cuales alrededor del 18% son alumnos de la licenciatura en administración, marca superada solo por la licenciatura en contaduría. Las cifras enormes de aspirantes, más de 14,000 en 2004, confirman que hay una fuerte demanda social que influye en la oferta

educativa. Sobre todo los posgrados han crecido considerablemente, y es notable la diversificación de las opciones con que se trata de atender tanto la demanda de matrícula como los espacios laborales que se perfilan en las transformaciones económicas. En el nivel de licenciatura, el volumen de ingreso y las opciones se mantienen relativamente estables, aunque lo que parece un lento crecimiento se justifica por los límites de la capacidad física y académica de las instalaciones. Desde hace varios años, solo ingresan tres de cada diez aspirantes.

Hay una larga tradición en las preferencias de carrera, y en este centro se inclinan hacia las de contaduría y administración, pero la distribución porcentual se sujeta a controles mínimos que toman en consideración el volumen de solicitantes y los puntajes obtenidos en la prueba de aptitud académica (PAA) que se aplica para el ingreso. Entre más bajos estén los resultados de una carrera con respecto a la media de las licenciaturas, menor es el porcentaje de admitidos hasta que alcance el nivel promedio. Con esto disminuye el número de alumnos, pero se elevan los criterios de calidad, pertinencia y equidad entre carreras desde el inicio. Administración se mantiene desde hace varios años en el rango más alto de puntaje de ingreso.

En el CUCEA se realizan diversas acciones para mantener la cobertura del servicio sin desatender las recomendaciones de calidad de los organismos acreditadores. Una de las medidas para incrementar la atención a la demanda es la construcción de seis auditorios en los cuales se espera que un solo profesor —con varios asistentes— atienda a un mayor número de alumnos en asignaturas comunes a varias carreras. Como en las universidades del primer mundo, se precia la administración. Las mujeres han rebasado ampliamente a los varones en matrícula del CUCEA, aunque cuatro carreras —Administración Financiera y Sistemas, Sistemas de información, Economía y Técnico Superior Universitario en Servicios de Hotelería— tienen más hombres, las cifras globales registran seis mujeres de cada diez alumnos inscritos.

Los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior (CIEES) iniciaron la evaluación diagnóstica de los programas de las licenciaturas en 1999, preparando el terreno para recibir



posteriormente a los organismos externos de acreditación; así se sucedieron el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET), el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Contaduría y la Administración (CACECA) y el Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE), que partir de 2004 empezaron las visitas periódicas. Hasta la fecha, ocho licenciaturas han obtenido la acreditación, así como las recomendaciones que habrán de seguir para conservar el reconocimiento que las sitúa como programas de calidad. El programa de Administración es el que ha atendido el mayor número de las recomendaciones recibidas.

En 2004 la Coordinación General Académica propuso la reforma de los planes de estudio de toda la Red Universidad de Guadalajara para adoptar un modelo basado en competencias. Varias coordinaciones de carrera reformularon los planes de estudio, esfuerzo unido a la tarea de atender las recomendaciones de los organismos externos de evaluación. Todavía en 2007, la CGA apoya la capacitación de los coordinadores de carrera, presidentes de academia y otros académicos que participan en la reforma de los planes y programas por competencias.

Entre las recomendaciones que emiten los organismos evaluadores a los programas que corresponden a su dominio de competencia, hay algunas que son de observancia general y otras que de manera particular debe cumplir cada programa para alcanzar los parámetros de calidad. Algunos indicadores son muy difíciles de cuantificar en el sistema departamental y por créditos, ya que los alumnos pueden decidir cuáles asignaturas y cuántos créditos cursar cada semestre, de manera que no hay cohortes generacionales homogéneas que permitan estimar con precisión el volumen de egreso, el índice de reprobación, ni otros indicadores que son de suma importancia para la evaluación institucional. Sin embargo, hay una preocupación constante por la eficiencia terminal y la titulación; esta se promueve a través de diversos mecanismos, como la diversificación de las modalidades y la difusión de requisitos y trámites a seguir. En 2006 se advierte un descenso de 2% de titulados con respecto al año anterior, aunque es importante señalar que las modalidades que se ofrecen para mejorar los indicadores han desplazado casi por completo la producción de

investigación y tesinas, pues en conjunto no representan ni al 3% de los titulados.

Desde 2004 se efectúan reuniones informativas dirigidas a los alumnos que están a punto de egresar. En ellas se informa sobre los trámites de titulación, y los asistentes responden un cuestionario en el cual actualizan sus datos personales y evalúan los programas. Esta misma información sirve para constituir la base de datos de egresados, que antes de 2004 no se encontraba y en la actualidad tampoco incluye al total de los egresados.

La preparación de los docentes es crucial entre las transformaciones que avanzan en el CUCEA. En 2006, el Consejo de Centro aprobó el Programa Integral de Certificación Docente, con el objetivo de capacitar a los profesores para que mejoren sus prácticas pedagógicas sobre la base del constructivismo y el modelo curricular por competencias. Este modelo pretende actualizar a los profesores en las tendencias internacionales respecto de la educación superior. La preparación para los docentes incluye las políticas e innovaciones de formación profesional, tanto para sistemas presenciales como para los no convencionales. Particularmente se promueve la formación de competencias didácticas en los profesores para que, a su vez, contribuyan al desarrollo de competencias profesionales en los alumnos. El programa se puso en marcha en 2006, y consiste en un conjunto de cursos para capacitar a los docentes en aspectos teóricos relacionados con el constructivismo y con el modelo de competencias basado en la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL). En el informe del rector del centro se registran diecinueve cursos, en los cuales participaron 186 profesores de diferentes departamentos del CUCEA; de ellos, diecisiete ya obtuvieron la certificación mediante el diseño y la impartición de un curso basado en las características del modelo por competencias.

A pesar de que la planta de maestros de tiempo completo se ha incrementado muy poco desde el establecimiento del CUCEA, la relación profesor de tiempo completo por número de alumnos ha mejorado en la licenciatura. Este es uno de los parámetros de evaluación del PROMEP, que es utilizado también por los demás organismos evaluadores, y aún está lejos de alcanzarse el parámetro deseable

de 40 alumnos por profesor de tiempo completo. Entre los años 2000 y 2006 el promedio ha variado de 81 a 68 alumnos por profesor de tiempo completo, y se gestiona a través del PIFI la ampliación de la planta docente, aunque al mismo tiempo se planea el incremento de las conferencias masivas y de programas que serán ofrecidos en línea para atender más alumnos con pocos profesores.

Por supuesto, los controles a la calidad alcanzan todo el sistema: calidad, eficiencia y competitividad se introducen en todos los ámbitos del quehacer educativo, tanto por las presiones de evaluación externa como por la apropiación de la idea al interior del centro universitario. Arte, cultura, deportes, recreación y salud se promueven consistentemente a través de diversos programas en el CUCEA, con el propósito de incidir en la formación integral de los alumnos y para atender la recomendación de las instancias evaluadoras.

Hay un avance en la implementación de prácticas profesionales que no se percibe aún en las entrevistas a los egresados de esta investigación. Evidentemente, las cifras registradas son insuficientes para la población estudiantil del CUCEA; como se puede apreciar, el centro universitario cuenta en 2006 con 139 convenios firmados con diversas empresas, y otros 23 se encuentran en trámite. Durante el mismo año, se asignan 231 alumnos de varias carreras, entre ellas, Negocios Internacionales, Administración y Mercadotecnia, con lo que se da atención al 70% de la demanda de prácticas profesionales. Otra forma de vinculación con las empresas son las visitas guiadas. En 2006 se realizaron 30, con la asistencia de 733 alumnos. La Primera Feria del Empleo CUCEA 2006 tuvo la participación de veinte empresarios. Las compañías recibieron 1,920 solicitudes y ofrecieron 493 vacantes.

El servicio social es una actividad formativa con objetivos diferentes de las prácticas profesionales. Originalmente instituidas para desarrollar los valores de cooperación con la comunidad, consideraba a los sectores social, público y privado. De acuerdo con el informe, son un apoyo importante a las actividades sustantivas de la universidad, que reciben el 61% de los “prestadores” y los programas del sector público a los que se destina el 39%. No entran en estas cifras los apo-

yos que eventualmente se otorgan al sector privado. El porcentaje de solicitudes atendidas ha descendido en los últimos tres años; es decir, crece el número de programas que solicitan estos recursos humanos y descende la capacidad de atender esas peticiones. Según el texto oficial, podría significar que el mercado laboral valora los servicios de los alumnos y egresados del centro, pero también que la matrícula no ha crecido al mismo ritmo que el mercado de trabajo.

El primero de noviembre de 2007, el Consejo General Universitario aprobó modificaciones en el Reglamento General para la Prestación del Servicio Social que estuvo vigente desde octubre de 1996. Uno de los cambios más importantes es la reducción del tiempo obligatorio del servicio a 480 horas, casi a la mitad de lo que estaba estipulado con anterioridad. La intención —se dice, pero no queda asentada en el acuerdo— es que los alumnos complementen las 900 horas con prácticas profesionales. Esto cambia el sentido original para adaptarlo a las condiciones actuales.

Fundamentalmente en lo que se refiere a los costos y beneficios de la educación superior en dos sentidos: el de responsabilidad social y el de rendición de cuentas a la sociedad (CGU, 2007).

Al considerar al servicio social como parte de la formación integral del estudiante, es una propuesta de revitalización y reformulación del mismo por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y de los organismos acreditadores adscritos al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CGU, 2007).

Muchos cambios globales ocurren de manera simultánea y es preciso adaptar los procesos institucionales preservando la esencia del quehacer educativo. Este es el resumen de algunas condiciones en que se desarrollan los alumnos de la licenciatura en administración. Algunas no llegan a mencionarse en los documentos oficiales, aunque no se desconocen por completo y se buscan soluciones; por ello se pone tanto énfasis en las evaluaciones internas y en la investigación.

*El plan de estudios de la Licenciatura en Administración*

El plan de estudios de la licenciatura, que se consulta en línea, entró en vigor hace dos años. Se analiza esta versión, diferente de la que se utilizó en el periodo de formación de los entrevistados de esta investigación, porque las modificaciones se hicieron para cumplir con la recomendación de ajustar los contenidos a la formación por competencias, condición que no era una demanda explícita en el plan anterior, aunque, como se ha señalado, ya era un objetivo del sistema educativo nacional previsto en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

El plan de estudios y los programas de las carreras universitarias se elaboran con la participación del personal académico, que hace sus propuestas basándose en lo que la institución reconoce como necesidades en el panorama social; es decir, de acuerdo con los consensos que las altas autoridades universitarias traducen en políticas. La conformación en red de los centros universitarios de la Universidad de Guadalajara da a estos cierto grado de independencia para diseñar sus planes y programas de acuerdo con las necesidades particulares del contexto en que están insertos, aunque siempre en concordancia con los lineamientos señalados en los documentos normativos que emanan de la propia institución, cuyo referente próximo son las políticas nacionales, y estas a su vez articuladas a los procesos internacionales.

Una propuesta educativa tiene en el origen intereses que se traducen en objetivos definidos, y estos se transforman en acciones de formación. De ninguna manera significa que los receptores de una decisión o los diferentes niveles jerárquicos que intervienen en la operación del proyecto son pasivos. Uno puede intentar comprender un hecho desde los procesos, pero también a través de un texto escrito. El texto escrito es un medio que da cuenta del contexto en el cual se produce; es una práctica cultural en que se refleja la interrelación con otras prácticas habituales en el contexto en el cual se producen.

El plan de estudios es una unidad discursiva plasmada en un texto escrito y una opción en apariencia cuestionable para analizar los procesos que se desarrollan en las aulas y los resultados de formación

que producen; sin embargo, desde el punto de vista de la lingüística crítica (Wodak, 2003), a través del lenguaje se manifiestan las relaciones de poder que se establecen como convenciones sociales hasta convertirse en naturales. Es decir, se pierde de vista que es un recurso de poder y control y cómo pasa a ser un instrumento de construcción social de la realidad.

Van Dijk (en Wodak, 2003) sugiere que los discursos no son individuales en sentido estricto, y que en cualquier situación comunicativa se entrelazan las estructuras del discurso con las estructuras de la sociedad que revelan cómo se produce y reproduce el poder. Foucault (1970, 2001) fortalece la idea cuando afirma que el discurso se despliega en la dimensión de una historia general que envuelve el dominio de las instituciones, de los procesos económicos y de las relaciones sociales. Desde este punto de vista, el ejercicio que aquí se realiza no es un análisis gramatical o lógico de las frases, sino que se propone observar “cómo se construye el discurso institucional” (Wodak, 2003:32) en el plan de estudios para incorporar la noción de las competencias como nuevo valor curricular.

Si bien esta investigación no recurre al análisis el discurso como metodología general, este ejercicio intenta aproximarse a los planteamientos básicos en la formación profesional en el área de particular interés. Para ello se utiliza un breve texto que aparece en el plan de estudios en línea de la Licenciatura en Administración del CUCEA. La estructura completa consiste en varios apartados, de los cuales se han tomado dos para el ejercicio de reflexión. (Se puede consultar por esta ruta: CUCEA, Oferta académica, Licenciaturas, Licenciatura en Administración).

### ***Descripción general de la estructura discursiva***

Las partes que componen el documento completo son: Plan de estudios, Perfil de ingreso, Perfil de egreso, Campo laboral, Currículo del coordinador del programa y Página *web* de la licenciatura, en la que se muestra un resumen de los anteriores. Lo que se llama Plan de estudios es una amplia lista con los nombres de las materias que

se distribuyen en áreas de formación básica común y básica particular; área obligatoria de formación especializante y área selectiva de formación especializante; por último aparece el área de formación selectiva, con un porcentaje poco significativo de créditos. En suma, las áreas de formación selectiva y optativa representan el 13% de las posibilidades de elección que tienen los alumnos para orientar su proyecto formativo.

En la página electrónica consultada no están los objetivos de formación ni los contenidos o los principios y valores que orientan la elección de materias; además, carece de información sobre el contexto en que tiene lugar la propuesta de formación profesional. Es decir: no señala el sentido que tiene ese cúmulo de pretendidos conocimientos para incorporarse a la vida productiva y desarrollarse en el entorno familiar. De este “arbitrario cultural” se toman dos fragmentos —el Perfil de egreso y el Campo laboral— para tratar de reconocer las marcas relacionadas con las “competencias” para el desempeño profesional que los alumnos habrían adquirido al término de la carrera universitaria. Las competencias<sup>6</sup> son un concepto de reciente introducción en el lenguaje de la formación escolar. En el sistema educativo mexicano aparece primero en los planes de formación tecnológica y más tardíamente en el sistema universitario; de manera que aún es una noción en construcción que se establece con lentitud en el discurso institucional y en las subjetividades individuales.

---

6. Dos definiciones de competencias en Mertens (1998):

Desde el enfoque estructural, es un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo. La competencia laboral, así definida, es la capacidad demostrada por una persona en un contexto empresarial determinado para lograr un resultado que puede o no convertirse en un logro efectivo, considerando que esto depende del conjunto global. Los resultados del trabajador.

Desde el enfoque dinámico, las empresas y las personas son competentes en tanto demuestren capacidad para destacarse al ritmo de las competencias claves de la organización. Esto implica la elaboración de diseños educativos ajustados a mercados específicos (Mertens, Leonard, en Miguel Ángel Maldonado García, 2002).

### *Características del perfil de egreso*

De acuerdo con Van Dijk (2003), para cumplir con los objetivos sociopolíticos de una investigación, desde la corriente lingüística del Análisis Crítico del Discurso, se requiere un trabajo minucioso de teorización que articule texto y contexto. En este apartado se trabaja primero el texto como referente de las declaraciones oficiales, y más adelante se articula con otros elementos contextuales y discursivos encontrados en las entrevistas. No obstante que se trata de un texto breve, el ejercicio resulta interesante para destacar los objetivos de formación y la relación que guardan con lo que se supone que será su ámbito laboral.

Las estructuras discursivas se pueden analizar de múltiples maneras, según Van Dijk (2003:147), identificando, o poniendo de relieve diversos rasgos o propiedades, tales como unidades, niveles, dimensiones, iniciativas, estrategias, tipos de actos y dispositivos relevantes, entre otras posibilidades. En este caso, se trata de identificar la relación entre un texto y los dos contextos que se propone articular, el contexto universitario y el laboral.

Los objetivos fundamentales, inicialmente independientes, de estos dos contextos coinciden en la actualidad, por lo menos en el discurso, en lo que se refiere a los intereses formativos. El ámbito educativo ha defendido mediante la legislación la formación integral del ser humano para que acceda a la cultura y a la vida democrática, conociendo, ejerciendo y disfrutando sus derechos ciudadanos, y para que se relacione armónicamente y responsablemente con el medio. Los objetivos educativos tienen una función eminentemente social que busca mejorar la calidad de vida de los individuos y de la sociedad, lo cual incluye, obviamente, bienestar económico, pero desde una perspectiva axiológica más completa.

El ámbito laboral, por otra parte, ha centrado sus objetivos en los procesos productivos, y los individuos son apreciados como recursos humanos que contribuyen con su trabajo a mejorar los procesos de extracción de ganancia. Su función es esencialmente económica; es decir: tiene una perspectiva parcial de los valores humanos. ¿Cómo lograr que un currículum por competencias articule los dos objetivos? ¿Se



realizan las acciones efectivas para lograrlo, o se asume pasivamente el punto de vista económico? ¿Se advierten mejoras sociales con el cambio de función de la universidad? ¿Hay avances en los programas formativos que sirvan para resolver los problemas de empleo, equidad y bienestar social? El texto dice:

### Cuadro 6 Perfil del egresado

---

Será un individuo capaz de explicar la forma en que operan los diferentes sistemas sociales, a través de análisis de los fenómenos socioeconómicos y sus interrelaciones con los contextos nacional e internacional, por lo que estará preparado para mejorar los sistemas financieros, contables y de costos, así como el control de calidad, utilizados en las instituciones públicas y las empresas. Tendrá un espíritu de servicio ante la sociedad y en el ejercicio de su profesión, la que desarrollará con apego a las leyes, normas, principios y valores que rigen nuestro país. Mantendrá una actitud positiva ante las actividades que habrá de ejecutar en los ámbitos de trabajo en los que se desarrollará, y estará abierto al cambio, con una fuerte disposición al trabajo en grupo, siendo participativo y crítico y constituyéndose en un verdadero agente de cambio, con profundo respeto hacia las personas, las instituciones, procurando desarrollar una cultura de calidad que permita acrecentar los resultados de su labor, además de:

- Coordinar trabajo en equipo.
- Promover e integrarse a las nuevas tecnologías.
- Promover el desarrollo organizacional y la calidad de vida en el trabajo.
- Poseer espíritu negociador y conciliador.
- Dirigir con liderazgo.
- Conducirse por una inquebrantable ética profesional.

---

**Fuente:** Desarrollo web CUCEA, 2004-2005.

Evidentemente, esta proyección a futuro de lo que deberá ser y hacer un egresado se centra en el desempeño laboral, y solo hace alusión a las capacidades para relacionarse socialmente en el ambiente de trabajo y en función de desarrollar trabajo de calidad. Es decir, situado en el contexto de la productividad económica. El fragmento muestra que el discurso universitario se apega al discurso empresarial en tanto alude a los procesos socioeconómicos globales y enfatiza las capacidades del individuo y los deberes morales para el cumplimiento de un trabajo de calidad, situación que no sorprende, porque corresponde al área de formación de los administradores, pero, por

otra parte, no hay indicios de que se ponga atención en los valores necesarios para desenvolverse en los espacios de vida social distintos del laboral.

En referencia a las actividades de administración educativa de la Universidad de Guadalajara, resulta conveniente retomar una de las afirmaciones de Navarro, cuya validez alcanza para los propósitos explicativos de este estudio:

Quizá en ningún campo de la educación es tan evidente la colonización del discurso educativo de que habla Fairclough (1989) como en el campo de la administración, en el que la moda es hablar de excelencia, eficiencia, calidad de los productos y servicios educativos, rentabilidad social y relaciones costo/beneficio (Navarro, 1998:13).

En el texto no se encuentra una alusión expresa a la formación por competencias, no obstante ser una condición de la institución educativa para la reformulación de planes y programas.

Los enunciados que se podrían relacionar con competencias, y que por el momento se identifican como capacidades, se destacan a continuación.

Será un individuo capaz de...

- I. Explicar cómo operan los diferentes sistemas sociales
- II. Analizar los fenómenos socioeconómicos y sus interrelaciones
- III. Mejorar los sistemas financieros y de calidad de las instituciones públicas y las empresas
- IV. Espíritu de servicio ante la sociedad y ante su profesión
- V. Apego a las leyes, normas, principios y valores
- VI. Actitud positiva ante el trabajo
- VII. Apertura al cambio
- VIII. Disposición al trabajo en grupo
- IX. Participativo y crítico
- X. Agente de cambio
- XI. Profundo respeto hacia las personas e instituciones
- XII. Cultura de calidad que permita acrecentar los resultados de su labor

Cada enunciado puede traducirse en alguna de las llamadas competencias, independientemente de la definición que se adopte. En este caso se toma la propuesta de G. Bunk (1994), que, a partir de la visión integrada de competencia de acción, organiza cuatro grupos: competencia técnica, en la que incluye conocimientos, destrezas y aptitudes relacionadas con la expertitud en la profesión y con el potencial para dar continuidad a los requerimientos profesionales; competencia metodológica, con la que se refiere a la flexibilidad procedimental o capacidad para transferir las experiencias adquiridas y resolver las contingencias de manera autónoma; competencia social, referida a los comportamientos orientados a la comunicación, la colaboración y el entendimiento interpersonal, y, por último, la competencia participativa, a la que atribuye como contenidos la capacidad de organizar, decidir y aceptar responsabilidades en el puesto y en el entorno de trabajo.

Una vez más, se retoman los enunciados del plan de estudios para agruparlos de acuerdo con los contenidos del modelo de competencias de Bunk.

#### *Competencia técnica*

- Explicar cómo operan los diferentes sistemas sociales
- Analizar los fenómenos socioeconómicos y sus interrelaciones
- Mejorar los sistemas financieros y de calidad de las instituciones públicas y las empresas
- Apertura al cambio
- Cultura de calidad que permita acrecentar los resultados de su labor
- Promover e integrarse a las nuevas tecnologías

#### *Competencia metodológica*

- Solo visibles en las situaciones de trabajo
- Competencia social (individual e interpersonal)

#### *Espíritu de servicio ante la sociedad y ante su profesión*

- Apego a las leyes, normas, principios y valores

- Actitud positiva ante el trabajo
- Disposición al trabajo en grupo
- Participativo y crítico
- Agente de cambio
- Profundo respeto hacia las personas e instituciones
- Poseer espíritu negociador y conciliador
- Conducirse por una inquebrantable ética profesional

#### *Competencia participativa*

- Coordinar trabajo en equipo
- Promover el desarrollo organizacional y la calidad de vida en el trabajo
- Dirigir con liderazgo

De acuerdo con el texto, estas serían las competencias que importa desarrollar, pero esta no es condición suficiente para afirmar que opera el mismo sentido cuando el plan se pone en práctica. Menos aún si unas personas diseñan y otras traducen el texto a contenidos y actividades de aprendizaje.

En la práctica —dice Eaggleston— cada currículo supone un proceso de selección del saber, comprensión, valores y habilidades que se eligen para ser incluidos en él. Aun cuando se diga que el currículo es “abierto”, “flexible” y hasta “centrado en el niño”, por lo general no resulta difícil advertir los resultados de una selección o filtro de contenido en aquello que ocurre en el aula (Eaggleston, 1980:35).

La búsqueda de los propósitos formativos en un texto deja un vacío respecto del despliegue que efectivamente tienen que hacer los licenciados en administración en el puesto de trabajo ante la complejidad de los problemas laborales, sociales e individuales que tendrán que enfrentar. En realidad no hay “letra muerta”: un texto escrito puede omitir información o enunciar lo opuesto a las prácticas que genera, y en eso consiste precisamente su verdadero significado, porque “expresa las circunstancias sociales en que se produce el len-

guaje” (Fowler y Kress, 1993). Lo que queda manifiesto es la relación predominante con los intereses empresariales y la escasa promoción de valores distintos a los propiamente económicos que permitan a los alumnos desenvolverse en situaciones no propiamente laborales.

Al inicio se señala que el concepto que se quiere recuperar es el de competencias. Se toma para este análisis por la marcada insistencia en las reuniones académicas de transformar los planes de estudio “por objetivos” a planes “por competencias”. Desafortunadamente, el texto escrito no lo manifiesta en estos términos, pero aun la omisión sirve como dato para marcar la ambigüedad con que se utiliza la noción de competencias en el medio académico y la inadvertida diferencia conceptual que, según los estudiosos de este tema (Navío Gámez, 2005), tiene con respecto a otros conceptos. El texto expresa, sin embargo, un reconocimiento de que la formación que reciben los futuros profesionales debe adaptarse a las condiciones actuales en la búsqueda de armonía entre los objetivos educativos y los empresariales, sin que haya elementos que indiquen la correspondencia de estos últimos con el sentido de equidad que busca la educación. Lo que se puede señalar es que la fuerza ideológica de los grandes poderes de la economía mundial traspasa furtivamente las instituciones que regulan los mecanismos de comprensión de la realidad, en la cual se mezclan sin conflicto elementos ideológicos que se contraponen.

### *¿Para qué sirve lo aprendido?*

Las dificultades para contactar a los entrevistados son normales en el trabajo de campo. Por correo electrónico no responden, por teléfono no se encuentran y cuando finalmente se consigue una cita la cancelan unos minutos antes, o simplemente no se presentan. A veces hay que dejarse llevar por el espíritu aventurero y no dejar pasar las oportunidades, adaptándose a las situaciones. Los fragmentos que se transcriben a continuación se obtuvieron gracias a que una de las entrevistadas se reuniría a comer con sus amigas y permitieron la intromisión. En la reunión estuvieron cuatro egresadas —tres de ellas administradoras y una licenciada en mercadotecnia—. Lo que primero parecía un inconveniente para la entrevista resultó una buena ocasión

para que entre ellas intercambiaran impresiones con mucha libertad sobre sus experiencias de trabajo.

Sí, de la escuela pues..., ahí donde estoy trabajando como que siento que no aplico mucho, porque en la escuela vemos demasiada teoría y muy poca práctica. Yo siento que en donde más aprendí fue en los trabajos, porque yo empecé a trabajar desde que estaba en cuarto semestre..., y en la escuela siento que todo se quedó mucho en teoría, sobre todo en la administración, y siento que no sé, como que de todo lo que vimos en la escuela un 10 o 20 % es lo que aplico. También será porque en áreas como contabilidad, de matemáticas o cálculo y todo eso, yo no he estado en esas áreas trabajando. Ahí sí son como procedimientos y fórmulas ya establecidas que tienes que aplicar en el trabajo. O sea, como que siento que es menos la aplicación de lo que vimos en la escuela.

Era una materia en donde nuestros temas eran: ¿Qué opinaba de la virginidad de la mujer?, era para causar polémica, una semana de estar discutiendo, en donde no hablábamos de conocerte como ser humano, conocer tus raíces para poder explicarte el porqué del comportamiento humano enfocado a lo que estás hablando. Porque ya a esa edad de la facultad ya que. Yo te puedo decir qué era para mí la facultad en ese concepto. Creo que para muchos también. Era el momento en el que llegábamos de trabajar, porque trabajaba y estudiaba, llegaba agotadísima del trabajo y la escuela era mi desestrés.

De momento me he ocupado más en funciones contables, y de los demás (conocimientos) no los he llevado a cabo.

Pero en base de que yo estudié administración, más o menos me he dado cuenta por lo que yo he hecho y sigo viendo, que los sistemas contables siguen siendo los mismos, que los costos se llevan en una empresa, sí, así, como hace diez años.

Lo malo aquí es que cuando estás en una escuela, bueno, personalmente, ves tantas cosas, o sea, lo ves, pero pues nada más es como algo que te pasa, como una banda aquí. Cuando ya entras a una empresa... Y te lo digo porque yo ya había estado trabajando en puras empresas en donde hacía talacha, ¿no? Que si me ponían a escanear,

escaneaba. Cuando ya entré a una empresa en donde ya me tocaba a mí ser la responsable fue donde me di cuenta que todo lo que te enseñan en la escuela lo debes de saber para poder aplicarlo en el trabajo y es a lo que no nos enseñan en la escuela, la aplicación. O sea, te lo darán y te lo darán y te lo enseñaran y todo, pero la práctica es algo muy importante. Sí, luego lo checamos, luego lo checamos, pero hasta ahí se queda.

Para mí la gran diferencia entre un administrador y un mercadólogo es que ella tiene una especialización en mercadotecnia, en cambio yo como administración creo que soy todóloga y nadóloga, porque sé todo y a la vez no sé nada. Ella fácilmente puede entrar a un área de venta. En cambio yo, y te lo digo por experiencia porque me está tocando en mi trabajo, llevo casi cuatro años ahí, entré de administradora, luego estuve en contabilidad, luego en el área de ventas, y ahora ya estoy en recursos humanos, ya soy la encargada de recursos humanos, pues sí, pero, por ejemplo en donde me pude haber desarrollado más era en ventas, pero vamos, no sabía nada, absolutamente nada.

Pero es que, mira, te voy a decir: yo, por ejemplo, en mercadotecnia, son un montón de cosas, cuando dices mercadólogo tú piensas que es un vendedor, y no. Un mercadólogo te puede vender, te puede hacer una estrategia de venta, te puede hacer la logística de una empresa, te puede hacer una investigación de mercado. Un mercadólogo te puede hacer desde estadísticas hasta administración. O sea, todo el mundo piensa que es un vendedor y ya. Yo ahora estoy en ventas, ¿pero por qué?, porque ya tengo experiencia, pero no significa de que sales de la escuela y ya, ventas... No. O sea, tienes que tener experiencia, yo tengo mucha experiencia con el trato a clientes, pero tengo muchos amigos mercadólogos y no saben qué van a hacer... Yo porque caí en una empresa de auxiliar, así, de ve y trae, y archícame eso, y sácame copias, en recursos humanos, y ya de ahí me pusieron de encargada de capacitación.

¿Y sabes cuáles fueron las palabras del rector antes de terminar? “Acuérdense que ustedes son líderes y son personas emprendedoras y son futuros empresarios de México”, y todos aplaudieron.

Así te lo dicen, ¿o no? ¿Y cuáles fueron las palabras que el rector no nos dijo a nosotros? “Ustedes van a ser los trabajadores, van a ser los ve y trae”, Entonces yo te vuelvo a decir: ¿Dónde está la formación? ¿Tienen la misma visión los profesores para inculcárnosla a nosotros? ¿La tienen? No la tienen. ¿Cómo se va formando el alumno? No se puede. Porque si el profesor está muy bien formado, los forma. Como te dije, con el ejemplo.

Porque lo que tú adquiriste durante cuatro o cinco años de carrera obviamente tuviste que haber aprendido más que una persona que no lo ha tomado. Aunque tenga toda la experiencia del mundo, esos cinco años no los tomaste en balde. Algo te habrá quedado. Simplemente, cambia tu manera de pensar, cambia todo, porque, por ejemplo, yo que mi manera de vestir es muy casual, pantalón, camiseta y todo eso, de repente llegas a la universidad y hay maestros que te dicen que te vayas presentable a una presentación en donde tú eres la persona, en donde tienes que cambiar tu forma de vestir, tu forma de hablar y cambia todo.

¿Por qué hay tanta burocracia? ¿Por qué no dicen: ¿sabes que a ti de administración te voy a meter a la secretaría de administración para que pongas en práctica lo que aquí aprendiste? No, tienen un sistema burocrático enorme y no están haciendo nada.

¿Dónde está? Yo lo único es que sé es que falta esa formación, y no me refiero a la formación de “¿qué es administración?”, no, es metodología, porque a lo mejor en ese momento lo aprendes y se te va olvidar, pero ya sabes el camino, y sabiendo el camino con disciplina, para cualquier cosa. ¿Qué necesita? Investigación, pero nada más necesitas saber el camino y no lo enseñan. Pero lo único que hace falta, y no nada más es en la universidad, es desde que entras a la primaria y ahora desde el kínder, es la preocupación por la persona que está a tu lado, o el otro ser humano, nada más, desde que estás chico.

Si no le sacas provecho y no te interesa, eso ya depende de la persona. Claro, porque puedes estar en la mejor universidad, pero siempre hay maestros buenos y malos.



Pero también cada quien tiene un papel y una responsabilidad, y el que está al frente tiene más responsabilidad que el que está sentado.

Ah, claro, es lo que decía, depende de la manera en la que cada quien cumple con sus responsabilidades.

Hay personas, yo donde trabajo hay coordinadores, son gerentes de planta y tienen la secundaria, no tienen la formación académica, pero tienen lo empírico, y esa formación se las da la misma vida, ¿estás de acuerdo?, la misma experiencia.

En otras respuestas que dieron los exalumnos en diferentes entrevistas hay una fuerte insistencia en la desvinculación de los aprendizajes escolares con el trabajo, aunque al mismo tiempo se observa que quienes trabajaron durante la carrera ven en los programas de estudio y en las instalaciones del CUCEA un complemento para su formación. Así expresan diversos puntos de vista:

Bases teóricas, es lo único que te proporciona la UdeG.

Hay muchas materias propicias para hacer proyectos con el gobierno y con las empresas, para salir con experiencia y abrir posibilidades de empleo. Eso es algo que no se propicia en el CUCEA.

Bueno, especialmente yo, yo soy UdeG de corazón; cuando inicié la carrera hice un examen esperando salir, porque muchos son rechazados, pero afortunadamente salí y estoy muy agradecido con la universidad, con todo lo que me proveyó. Las instalaciones del CUCEA fenomenales, computadoras a préstamo, biblioteca. En nuestra generación, al año inauguraron la biblioteca, con todos los servicios, con todas las necesidades, o sea, no podemos, ninguno que haya estudiado en esa generación puede decir que no se le den las facilidades... No puedo decir algo malo...

Me parece que muy pocas son las situaciones que realmente se aplican en el trabajo, según mi experiencia laboral. Yo empecé a laborar antes de iniciar la licenciatura y trabajé en diferentes niveles de administración de empresa, y todas se manejan diferente, y si me dicen que tenemos que seguir la línea de varios libros, a lo mejor de

tres a cinco libros, esos textos no van a seguir la misma línea con respecto a los niveles de trabajo y de organización que se dan en realidad. Pero si lo vemos a nivel de marketing a nivel de costos, a nivel de matemáticas, a nivel de estadística, son números que se utilizan a diario de diferente forma, indiscutiblemente que se aplica. A nivel administración, las administraciones cambian, son completamente diferentes, no te puedo decir que el libro fulano de tal se adecue a todas las empresas, todas tienen un poquito de todo, pero no, no creo definitivamente que en todos los casos se apliquen al trabajo.

La carrera es muy amplia y al salir uno se pregunta ahora en qué voy a trabajar.

Los conocimientos son básicos, cuenta mucho la preparación externa que tuvimos. Si alguien aprendió idiomas es más fácil. Creo que se relaciona un poco con mi carrera.

En cuanto a habilidades para manipular la tecnología sí me sirvió mucho (en ese momento) no le veía tanto caso a saber utilizar al cien por ciento la computadora, los programas. Cuando estaba en la universidad aprendí a manejar lo que es Excel y durante ese tiempo, como lo estaba practicando, sí me sirvió mucho, pero ya después, por cuestiones x, ya no lo seguí practicando y ahora que lo quiero volver a retomar voy a tomar un curso especial. Sé manejar excelentemente Internet, y además, aquí en la universidad, los conocimientos que me dieron me enseñaron a diferenciar entre la información del cúmulo para tomar la información que realmente sirve.

Entonces me di cuenta que sí sirve lo que le enseñan a uno en la escuela, por ejemplo, la estadística, para sacar presupuestos, lo de resultados, comparaciones del año pasado, todo lo que se refiere a matemáticas. Todo eso sirve para las estrategias de ventas, eso me sirve mucho, pero también la experiencia, porque todo trabajo, por más pequeño e insignificante que se vea, uno va tomando y aprende algo. Ahorita ya estoy encargada de visitas a empresas, les ofrezco membresías a todos los empleados con una promoción especial, les mando información vía mail, voy por los pedidos, hago ventas, entonces ahorita estoy más metida en la relaciones públicas.

Los puntos de vista son diversos, pero todos los entrevistados coinciden en dar un lugar prominente a la experiencia. La escolaridad formal está limitada por muchas circunstancias personales e institucionales, pero a la vez constituye un conjunto de experiencias sociales que habrá que distinguir y evaluar tomando en cuenta que el valor educativo en los tiempos actuales no puede medirse exclusivamente por su adecuación a los múltiples espacios y requerimientos laborales.

El papel de la experiencia es innegable, afirma Meza Rojas (2008), pues es enfrentando dificultades como se van desarrollando las capacidades personales. Ahora, en un mundo tan competitivo, se requiere presentar pruebas de las competencias adquiridas cuando se busca empleo. La acumulación de conocimientos básicos, la sobrecualificación y las dobles formaciones no reemplazan la experiencia, que, por otra parte, no tiene como único referente la escolaridad, sino se obtiene a lo largo de la vida. La escuela puede proveer conocimientos especializados, y en muchos casos se incluyen prácticas profesionales con el fin de aplicar y consolidar los saberes teóricos recientes, pero son poco propicias para la adquisición de competencias autónomas.

Meza Rojas comparte con Claude Levy la idea de que “el desarrollo de las competencias no es una técnica que se deba adoptar, sino se trata de una actitud, de la voluntad de uno mismo de intentar concretar sus posibilidades de desarrollo y de encontrar los medios para eso”. Esta visión está confirmada, según la misma autora, por Jordi López e Isaura Leal (2002), quienes, basándose en los resultados de dos estudios —U.S. Bureau of Labor Statistics (1996) y The Teaching Firm Project (1998)—, expresan que la importancia de los aprendizajes formales se refuerza a través del entorno laboral, de la interacción con otros trabajadores, donde se adquieren las conductas, los valores y las formas de hacer las cosas. “En los resultados de ambos estudios se muestra que alrededor del 70% de los conocimientos o habilidades empleados por los trabajadores en realizar su trabajo se habían aprendido de manera informal” (Meza Rojas, 2008:24).

### *¿Currículum o plan de estudios?*

Ya se utilice el concepto de currículum o plan de estudios, el asunto alude a la planeación, la ejecución y la evaluación del proceso educativo. Rocha Moya (1997:15) presenta las cuatro preguntas que Tyler considera que es fundamental responder para dirigir cualquier propuesta curricular.

- ¿Qué fines se quieren alcanzar?
- ¿Cuáles experiencias educativas ofrecen mayores probabilidades de alcanzar estos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- ¿Cómo comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Los cambios de los últimos tiempos a escala mundial han obligado a las instituciones educativas a revisar y reformar sus propuestas curriculares para atender a “la paradoja de la importancia adquirida por los saberes y el conocimiento, elaborados y transmitidos por los sistemas de educación superior, y la relatividad espacio-temporal de los alcances y aplicabilidad de los saberes” (Payan Figueroa, 1997:21). La educación superior tiene la ineludible función de producir y transmitir conocimiento sin prescindir del pensamiento analítico, crítico y propositivo que la caracteriza. Esta debe ser una tarea permanente que, de acuerdo con sus fines, va más allá de la adaptación a las circunstancias, e implica el cuestionamiento de los “cómo”, “por qué” y “para qué”, anticipándose a las consecuencias de su acción pedagógica.

En los años recientes es habitual el uso de la palabra currículum para referirse al plan de estudios, aunque Martínez Boom *et al.* (2003) ubica los inicios de la reflexión curricular en el campo pedagógico en los primeros años del siglo pasado. Emerge de los sectores intelectuales medios para intentar imprimir una racionalidad a la acción educativa. Una racionalidad, insiste, porque no es la única propuesta que surgió durante el siglo XX, en el cual sobresalen curricularistas como Dewey y Bobbit. Los textos de historia de la educación destacan propuestas tales como la escuela activa o la psicopedagogía piagetana.

Es curioso, sin embargo, que los textos de historia de la educación no mencionen dentro de sus páginas a la corriente educativa y pedagógica de donde emergió el concepto de currículo... El taylorismo (organización científica del trabajo), el *management*, los procesos de *training* —de origen anglosajón— desarrollados desde comienzos de siglo en fábricas, empresas y hasta el ejército, con claros propósitos de eficacia, rentabilidad, control social, homogeneización y normalización de grupos humanos (Martínez, 2003:71).

Aguirre Lora (2001) afirma que en México se empezó a utilizar a partir de los años 70 en los ambientes educativos, sustituyendo la expresión de plan de estudios. El uso renovado de este concepto venía cargado de propuestas audaces e innovadoras con las cuales se quería romper los lastres del pasado y enfrentar los retos que implicaba el crecimiento acelerado de la población estudiantil. De acuerdo con la autora, es la UAM Xochimilco, creada en 1974, la que introdujo el concepto que muy pronto de extendería y alcanzaría a otras instituciones de educación superior y a otros niveles educativos. El currículum integraba lo que se percibía como prioritario en esos momentos y desplazaba al concepto de plan de estudios, que consistía más bien en listas de contenidos y objetivos abstractos, sin vinculación con las demandas sociales y sin una ubicación definida de las prácticas profesionales.

Plan de estudios y currículum, según Aguirre Lora, provienen de diferentes tradiciones, pero desde el lejano siglo XVI están ligadas a los procesos de reforma educativa y modernización, en la perspectiva más amplia de reordenamiento de la sociedad. Ni uno ni otro son inocentes en la actualidad, como tampoco lo fueron en el pasado. La escolaridad está asociada a la idea de moldeamiento y corrección de conductas, lo que significa que hay un tipo deseable de comportamientos:

Ponen al desnudo la ambigüedad de las atmósferas políticas, sociales, económicas, culturales en que estos se fraguan; participan de la ambigüedad que le es característica a la modernidad: por un lado ofrecen espacios para la participación de grupos académicos; por otro,

ofrecen formas más sutiles de control del trabajo académico (Aguirre Lora, 2001:12).

Entre los académicos se utilizan cotidianamente ambos conceptos como sinónimos, y parece no haber diferencias entre una noción y otra, aunque “plan de estudios” remite a un sentido esquemático cercano a la definición de Aguirre Lora, en tanto “currículum” implica una descripción más incluyente que comprende el análisis contextual, las expectativas de formación, las teorías del aprendizaje, las metodologías, las estrategias de enseñanza y evaluación, etcétera.

El currículo implica un cierto número de componentes, entre los que se encuentran propósitos, contenido, tecnología (metodología), distribución temporal (orden) y evaluación, que surgen, como el currículo mismo, de los sistemas normativos y de poder de la sociedad (Eaggleston, 1980:25).

Los elementos que enumera Eaggleston son imprescindibles en un currículo; sin embargo, el mismo autor reconoce que son más los elementos implícitos que los explícitos, por lo que los procesos y las experiencias relevantes en el desarrollo de la interacción educativa ayudan a reconocer las maneras como realmente funciona la propuesta curricular oficial. De acuerdo con la interpretación de Eaggleston:

La realidad siempre incluirá mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares; enfrentamos la diferencia entre las declaraciones curriculares “oficiales” y la práctica en el aula, entre lo formal y lo informal del currículo (...) es mucho más, claro está, lo que se encuentra oculto.

El currículum es el marco de racionalidad de las acciones educativas, sin ser estrictamente normativo. Es una propuesta en la cual se plasman los diversos intereses y, siendo más precisos, los intereses mejor defendidos en una negociación. El plan de estudios, o currículum, según lo prefiera la institución educativa, y los progra-

mas de asignatura que vienen a ser planes operativos, se diseñan y pueden tener varios años de aparente vigencia, pero muchos factores los remodelan sobre la marcha. Cada individuo, sea alumno o profesor, aporta su propia experiencia, hace sus propias interpretaciones, agrega, omite o transforma los conocimientos, valores y prácticas.

Los fragmentos del plan de estudios de la licenciatura en Administración es precisamente una lista de asignaturas que carece de los elementos señalados. Algunas precisiones están contenidas en los programas de cada asignatura, pero en general hay mucha libertad a la interpretación. La pregunta aquí es si una u otra opción de arreglo de los contenidos —plan de estudios o currículum— son asuntos sin importancia para la comprensión del sentido que deben tener las acciones formativas. Sobre el papel no se puede saber si, como expresa Aguirre Lora, son propuestas que terminan burocratizándose o si se abordan como una construcción social y cultural que contiene las voces de los actores involucrados.

Al currículum le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela (...), responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio.

Una propuesta curricular sirve de guía en el proceso educativo, pero no es estática ni neutral. La forma que adquiere y los contenidos que incluye resumen un contexto histórico social en evolución permanente y reflejan la preeminencia de unos poderes sobre otros. La selección del saber, los valores y las habilidades se realiza desde un nivel de poder que a su vez representa poderes superiores, por lo que toma decisiones sobre un proceso educativo. De la misma manera, se negocia y reconstruye en el nivel inferior de los que reciben las consignas.

Para Eaggleston:

el currículo constituye una parte importante del macrosistema, además de serlo del microsistema educativo. Y es que el currículo es una de las áreas claves en la que confluyen los valores y el sistema de poder de la escuela y la sociedad; un mecanismo clave de control social sobre los jóvenes y sobre quien les enseña.

A través del currículum, las sociedades secularizadas que apuestan a la educación laica conservan la impronta de origen: el modelo de los sistemas monacales y militares, así como las confianzas salvacionistas de la fe cristiana, que están instaladas en la escuela en forma de prácticas, de teorías y de consignas (Aguirre Lora, 2001:12; Querrien, 1979). El rasgo dominante del currículum escolar sigue siendo la contención y la normalización de las conductas mediante la imposición de un modelo conveniente para legitimar y sostener los intereses de las élites.

El dogmatismo del pensamiento religioso fundido en el pensamiento social se extiende inevitablemente al currículum, que constituye el núcleo que le da sentido a la vida escolar. Un currículum incluye valores comunes a la sociedad en general, además de los propios de una disciplina y del enfoque particular con que se identifica y subraya un subconjunto social de acuerdo con sus intereses. Por lo tanto, encontramos diseños distintos para programas denominados de la misma manera. No es el mismo propósito en escuelas confesionales que en escuelas laicas o en públicas y privadas.

Kemmis (1988) destaca la preocupación de varios teóricos sociales de la Escuela de Frankfurt respecto de la dominación del pensamiento científico. De Horkheimer refiere que se mostraba tan alarmado por la “cientificación” del pensamiento, que temía la desaparición de la misma razón crítica, en tanto que Habermas alude a la misma inquietud cuando señala que las formas actuales de pensar están caracterizadas por una fe ingenua en la ciencia como árbitro final de todo conocimiento. El resultado de esta cientificación lleva al extremo de querer construir el currículum suponiendo que la vida escolar, laboral y social, de manera general, puede transcurrir si-



guiendo modelos econométricos, fórmulas de optimización de recursos y procedimientos racionales precisos.

El currículum transmite una forma de pensamiento dominante utilizando diferentes recursos persuasivos, que se imponen utilizando diferentes lógicas, sea por el argumento de que están probados científicamente, que hacen funcionar racionalmente la sociedad, o que responde a las necesidades reales del contexto en que se desarrolla. Como señala Payan Figueroa (1997), “hablar de cambio no implica necesariamente hablar de innovación” cuando lo que se sustenta como proyecto educativo no es más que un mero artificio tecnológico que infundadamente se precia de tener bases científicas.

### ***Nacimiento de un proyecto innovador en la Universidad de Guadalajara***

La reforma académica de la Universidad de Guadalajara empieza en 1989, aunque, como señala González Romero (1997), es imposible decir exactamente cuándo comienza algo, especialmente si se trata del proceso histórico de una institución. La reforma, en los términos que la define este exrector, se refiere a transformar una universidad con una estructura tradicional en una universidad con estructura de red para que cumpla mejor con su misión, y hacerla más dinámica y capaz de atender los cambios científicos, económicos y políticos que se presentan con la globalización.

La red universitaria se constituye como tal en 1995, al extender sus instalaciones físicas a diversos puntos del estado de Jalisco con los llamados centros regionales, y en la Zona Metropolitana de Guadalajara con los centros temáticos. En total se formaron doce entidades, que en esa fecha abarcan licenciaturas y maestrías, y actualmente doctorados. La Universidad incluye también al sistema de educación media superior, que comprende escuelas preparatorias y politécnicas. Esta organización departamental que dio fin a las facultades sirvió para reestructurar las relaciones político-administrativas al interior y hacia el exterior, con implicaciones académicas de gran importancia.

La vieja estructura vertical se transformó con el establecimiento de varias figuras, entre ellas el Consejo General Universitario, máximo órgano de decisión; el rector como máxima autoridad unipersonal ejecutiva, y el Consejo Social, para dar pertinencia a los programas educativos.

Existía el principio de que la universidad es autónoma de los poderes establecidos: del ejecutivo, legislativo y judicial, pero que no es autónoma de la sociedad... El Consejo Social lo forman: representantes de los empresarios, representantes de asociaciones civiles, representantes de colegios de profesionales, representantes de padres de familia, representantes de profesores y alumnos de la universidad y representantes del gobierno estatal, del Gobierno Federal y del congreso del estado (González Romero, 1997: 32).

En esta temprana reseña de la reforma, González Romero explica que la tendencia mundial va en otro sentido. La prioridad no es ya diversificar la oferta educativa; no se trata de sobreespecializar a los alumnos en un área en particular, sino lograr que tengan capacidades y habilidades que les permitan adaptarse a diferentes entornos, con planes de estudio flexibles y permanentes. “Se trata de una tendencia hacia una formación *más* integral”.

La modernización de la Universidad implicó el análisis de los programas vigentes para hacer una reestructuración curricular prospectiva, atendiendo a las señales de las necesidades futuras en el entorno, y la creación de nuevos programas se revisó con más cuidado.

Ya analizamos si en el entorno se necesita, ya analizamos qué es lo que en el mundo se estila, ya analizamos hacia dónde viene la ciencia, la profesión en el futuro, y decimos: este es el perfil. Una vez que tenemos el perfil, empezamos a preguntar a los alumnos, sobre todo en las universidades que tenemos, en las preparatorias con nuestros propios alumnos, ya sea con encuestas de opinión, con lo que llaman ahora las técnicas de grupos focales, que permiten ver más o menos cuántos alumnos pudieran aspirar a esto. Una vez que se tiene en

los datos ya pasamos a lo que serían los lineamientos metodológicos, a la propuesta y a la aprobación.

También las encuestas del centro de estudios de opinión aportaron información de los empresarios, principalmente quejas de que los alumnos de todas las carreras estaban mal preparados. Nadie se refería a debilidades en los conocimientos específicos de las carreras; sin embargo, expresaron que los alumnos no sabían inglés, no tenían experiencia práctica ni sabían trabajar en equipo. Tampoco sabían usar las computadoras, eran muy cerrados, no sabían proyectar y eran muy introvertidos:

Solo decían que estaban mal preparados, y cuando se les preguntaba a qué se referían con mal preparados, nos hablaban de cosas que tienen que ver más con capacidades, con habilidades, con destrezas, e incluso más con valores que con conocimientos.

La innovación curricular, si bien tenía por objetivo formar más que informar, necesitó algunos controles administrativos que ya se venían dando en otros países. El sistema de créditos se instituyó, para darle valor numérico al esfuerzo de cada alumno en cada materia. Un crédito, según la definición de la ANUIES de 1972, que además es una definición internacional, equivale a ocho horas de clase de teoría, si la clase es teórica; pero si la clase es práctica, un crédito se obtiene en dieciséis horas, bajo el supuesto de que quien recibe una clase teórica requirió una hora más de estudio, mientras que en una clase práctica el alumno solo llega simplemente a hacer su trabajo. No solo en las clases varía el número de créditos, en las licenciaturas también. Oscilan entre 300 y 500 créditos.

Con el mismo sentido innovador, el currículum se organizó en varias áreas o bloques de materias, algunas obligatorias para todos los alumnos de un centro universitario temático, las llamadas tronco común o área de formación básica común; a estas se agrega otro conjunto de asignaturas también obligatorias enfocadas en la carrera, denominadas de formación básica particular. Los alumnos de los

últimos semestres orientan su carrera hacia una especialización para la cual se requiere alrededor de una cuarta parte del total de créditos de la carrera. Según la estimación de González Romero, alrededor del 75% de las materias serían comunes, pero el alumno podría decidir sobre el otro 25% para orientar su especialización.

La estructura departamental es responsable de ofrecer las materias y administrarlas con el sistema de créditos; esta forma de organización permite la creación de nuevas carreras a bajo costo porque:

En lugar de tener un 100% de materias nuevas, nuevos profesores, nuevos salones y solamente nos va a costar una décima parte de lo que nos costaría. Y si la queremos cambiar, tampoco es mucho problema, es más fácil que con estructura de facultades. De esta manera, con este proceso y con la estructura departamental y el sistema de créditos, logramos más flexibilidad.

Las innovaciones se proponían más que cambios político-administrativos. El entonces rector afirmaba: “la idea es que la institución se convierta en una empresa de aprendizaje en donde el profesor aprenda, el alumno aprenda, el rector aprenda, todo el mundo aprenda, con responsabilidad compartida en todo”. En cuanto al aprendizaje, se esperaba que los alumnos se responsabilizaran de su propio aprendizaje, que no dependieran del profesor para dar respuesta a sus preguntas y que pudieran resolver sus problemas, pero de los profesores también se esperaba que se especializaran dentro de su ámbito, enriquecidos por el entorno interdisciplinar. Las dificultades que se presentaban al poner en marcha el proyecto no se resolvían con facilidad; la estrategia fue entonces la programación académica, que se acordaba con los jefes de departamento, con los directores de división y con los coordinadores de carrera, para ir solucionando los problemas que semestre a semestre presentaba el nuevo diseño curricular flexible.

### *Albores del modelo por competencias profesionales integrales en la UdeG*

La Universidad de Guadalajara empezó sus experiencias de transformación de los procesos de formación de profesionales en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, en los albores del año 2000. El programa se ha ido ampliando a todos los centros de la Red Universitaria, con avances muy lentos en el establecimiento del nuevo modelo.

Los cambios incorporan aspectos innovadores con respecto a la elaboración de los planes y programas de estudio, desde la lógica de las competencias profesionales integrales. Con esta perspectiva se pretende, entre otras cosas, vincular más y mejor la escuela con el entorno (Huerta *et al.*, 2000).

Los autores consideran que una reforma educativa exige no solo cambios estructurales, sino también transformaciones en las prácticas educativas que implican profesores y los alumnos más comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto será posible en la medida en que interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias integrales. Esta denominación del modelo de formación profesional de la UdeG destaca las competencias laborales, entendidas como la capacidad de desempeñar habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores que puedan ser evaluados con evidencias según los criterios establecidos en el lugar de trabajo, pero considera importante la ocurrencia de otras acciones intencionales en el contexto, de la institución educativa y del entorno laboral, para lograr los cambios necesarios. Ser competente implica el dominio de la totalidad de los elementos, no solo de una parte; esto significa que el proyecto debe articular diversas fuentes de información para definir las necesidades y, del mismo modo, conjugar voluntades y recursos.

Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades

hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

La orientación de la formación por competencias profesionales integrales se define como un proceso abierto, flexible y permanente que trata de asegurar que los conocimientos adquiridos en las aulas sean transferibles a los contextos concretos de trabajo. Concibe tres cualidades importantes en las competencias, la transferibilidad de las situaciones de aprendizaje a los ambientes de trabajo, la multirreferencialidad o capacidad de actuar en diferentes contextos y culturas, y la formación en alternancia, que puede interpretarse como la motivación para continuar capacitándose de manera permanente. El modelo por competencias profesionales integradas requiere que los profesionales sean capaces de aprender y “desaprender” las competencias obsoletas para identificar y manejar la emergencia de nuevas competencias; por ello, pone el acento en el aprendizaje y no en la enseñanza. Esto no significa que los profesores hayan perdido su importantísimo lugar en la promoción de los aprendizajes significativos:

En este modelo, el papel del maestro sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante (Huerta *et al.*, 2000).

El compromiso institucional es elevar la calidad de la educación impartida, y los resultados de la calidad del aprendizaje de los alumnos depende, en gran parte, de las estrategias de apoyo directivo que puedan ofrecer los profesores para ayudarlos a conseguir sus propósitos en la vida y en el trabajo.

Los esfuerzos encaminados a reestructurar el currículo de todas las carreras es una tarea gigantesca que muestra en sí misma la complejidad de definir un proyecto que abarque todos los intereses.

En primer lugar, porque la Red está constituida por once centros temáticos, obviamente, con sus objetivos intrínsecos de formación, sus particulares juegos de poder en el interior y hacia el exterior, una cifra exorbitante de alumnos, y recursos financieros insuficientes para construir la plataforma de personal académico competente que forme alumnos competentes. Aun en el supuesto de la aceptación y la colaboración de la comunidad académica para poner en marcha el proyecto, quedarían muchas barreras por allanar.

Los organismos evaluadores de los programas educativos tienen un lugar determinante en la carrera desatada en las universidades nacionales para competir por la excelencia, que les reporta recursos adicionales. Las mismas instituciones se alinean e instan a los organismos evaluadores en busca de la certificación. De esta manera se fuerza el cumplimiento de algunos objetivos, pero se endurecen las posibilidades de análisis y crítica. La letra contradice las prácticas, pues no se convoca a la participación, sino se espera que “interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares”.

Los profesores entrevistados dicen al respecto...

Le voy a ser muy franco, yo, que participo en el comité de diseño curricular por competencias. En el centro universitario no hay una definición bien clara y precisa de lo que son las competencias en este nuevo programa, porque para mi opinión deberían ya de haberse definido competencias genéricas, comunes a todas las carreras y ya después competencias específicas a cada carrera, pero si no hay esa definición... Porque no hay ese trabajo, pues no se puede trabajar en ello. Nosotros podemos señalar implícitamente, mas no detalladamente, porque no hay un documento para formar emprendedores, y esta es una competencia común a todos los de este campus.

No solo es gente del departamento, ha sido una actividad con la maestra que coordina desde la administración general. Se ha trabajado mucho; sin embargo, no se trabaja en forma adecuada, porque siempre se separan los administradores, los contadores... Pero no hay trabajo interdepartamental de las carreras.... De ahí que en su investigación usted verá las grandes fallas que hay. Yo, por ejemplo,

no entiendo que en turismo digan que una competencia es “investigar”. Esto me hace pensar a mí que ni los profesores comprenden lo que son competencias.

Un administrador ocupa saber de investigación; sin embargo, a uno (a los profesores) no lo capacitan para ser investigador... Yo me baso, por ejemplo, en estos aspectos, porque tengo contacto con los exalumnos y me entero que los alumnos para investigar parten de una investigación sin tener los recursos. Sin planteamiento del problema... No conocen los métodos de investigación y entonces mucho menos cómo aplicarlo a la administración.

Si hablamos de investigación, de un investigador, hay competencias específicas para eso. Desgraciadamente, no todas las personas tenemos las capacidades para detectar problemas de investigación, o ponerlo en práctica.

Hay que saber analizar el entorno y de ahí poder ayudar a los alumnos.

Del departamento nada más participan cinco profesores (en el comité de diseño curricular) y de turismo hay más, pero siempre es una cifra muy variable... Como le digo, casi siempre hemos sido alrededor de veinte, pero juntos con los maestros de administración de otros centros. Entonces, realmente ahí noto otro problema, porque cada uno viene y define y defiende sus puntos de vista; por ejemplo, Puerto Vallarta, en el contexto de centro vacacional se enfrenta a distintas realidades, y eso es una problemática cuando nos piden que definamos conjuntamente las competencias. En una reunión solo compartimos tres competencias, todos los demás teníamos opiniones distintas.

No, ya no hemos vuelto a tener ese trabajo interdisciplinario..., todo queda muy ambiguo...

Entre los profesores circulan muchos supuestos, con frecuencia contradictorios, sobre las implicaciones y los sectores más favorecidos por los cambios. Por ejemplo, se cree que los empresarios serían provistos de trabajadores calificados sin costos directos para las empresas, pero también que tendrían mayor intercambio de infor-



mación y recursos con el sistema educativo, además del compromiso de continuar la formación de los individuos mediante la capacitación permanente en las empresas. En el caso del sistema escolar y las derivaciones en el currículo, se teme la rectoría de las empresas en los objetivos de formación y la desaparición de los valores humanistas a favor de principios netamente productivistas. La incertidumbre tiene buenas razones en la degradación del trabajo y en las explicaciones plagadas de conceptos ambiguos que justifican la formación para procesos de trabajo flexibles que hasta ahora solo dan muestras de una pérdida progresiva de derechos de los trabajadores.

#### *Plan de estudios y programas de asignatura por competencias*

Conviene, entonces, precisar que en esta investigación el plan de estudios y los programas de asignatura se consideran solo como la parte estática y normativa del currículum. Este último se entiende como las experiencias de los alumnos y los profesores construidas a partir de las consignas del plan de estudios y los programas de asignatura; es decir: se trata de develar, con apoyo en ambos elementos, los procesos escolares vividos en torno a unos contenidos, en busca de las pistas para identificar la labor de la escuela en el desarrollo de competencias que los profesionales. Lo que muestran los siguientes testimonios es una buena dosis de intuición, buenas intenciones e incluso improvisación, de los profesores para actuar frente a la consigna aún poco comprendida de transformar los programas de asignatura.

Vemos cuatro o cinco modelos de posibles formas de diagnóstico. Trato de que se vean dinámicamente, aparte de lo teórico, también que lo vivan. Pero que lo vivan con dinámicas específicas.

Yo los reto mucho (a los alumnos) a que hagan organizaciones, a lo mejor en negocios de los amigos, y ha habido muchos muy buenos trabajos, porque muchos de ellos a lo mejor su papá tiene un negocio, y entonces, sobre él hacen un diagnóstico.

Yo les digo a los alumnos que traten de platicar con los administradores (para que pregunten) si tienen algún documento básico que hable sobre cuál es el propósito para la institución.

Es iniciativa mía acercarlos a las empresas bien establecidas, pero no les dan información.

La primera parte teórica consta de siete unidades y la imparto yo (para concluir el programa) ellos tienen que elaborar un ensayo que posteriormente van a aplicar a un ramo determinado.

Las autoridades universitarias presionan para que se efectúen modificaciones en los programas, con la preocupación de acercar a la institución a los parámetros de calidad, pero no hay pautas claras ni apoyos para implementar una estrategia conjunta. El diseño y el desarrollo de un programa suele estar desvinculado de lo que se esperaría tuviera relaciones horizontales y verticales en el plan de estudios.

El plan de estudios es un trabajo de “expertos”. Los jefes de departamento y los coordinadores de carrera son los más involucrados cuando se hacen modificaciones a la propuesta. Muchos con amplia experiencia como funcionarios, docentes o investigadores, pero su experiencia se centra en el manejo de su área de conocimiento y, por lo regular, no hay persona alguna relacionada con aspectos curriculares. En el siguiente nivel de construcción, los programas de los cursos se elaboran por las academias; estas están constituidas por el conjunto de profesores que imparten cada asignatura. La selección de los contenidos específicos se realiza a partir de lo que se considera relevante, casi siempre desde lo que la intuición señala que es importante incluir. Las indicaciones generales vienen de las autoridades del departamento o de las áreas de planeación, y se traducen de maneras muy diversas en las academias. Luciano Oropeza señala que el currículum es “un producto de la epistemología social donde se entrecruzan conocimientos disciplinares, relaciones institucionales, experiencias laborales y tradiciones socioculturales (Oropeza, 2005:1). De aquí que afirme, en consonancia con Popkewitz, que el currículum es:

Conocimiento particular, históricamente formado, que inscribe reglas y estándares mediante los que “razonamos” sobre el mundo y nuestro “sí mismo” como miembros productivos de ese mundo. Pero también es una tecnología disciplinar que dirige cómo ha de actuar

el individuo, cómo ha de sentirse, hablar y “ver” el mundo. Como tal, el currículo es una práctica de gobernación (Oropeza, 2005:2).

A partir de esa reflexión se puede afirmar que los conocimientos que se seleccionan, las maneras como se transmiten y los resultados que se esperan son decisión de un conjunto de individuos que proyectan la percepción de sí mismos en los espacios educativos e imponen sus representaciones del mundo sobrepuestas a las demandas institucionales. De manera que la ideología, las políticas de gobierno y los planes de la institución educativa que se plasman en el currículum no son sino referentes más o menos lejanos que se activan en el acto concreto de enseñar y trascienden al mundo laboral.

Enseguida se muestran fragmentos de una reunión de academia en la que se puede ver la confusión y las interpretaciones que dan los profesores a la indicación de reformular sus programas por competencias.

*Registro de observación de la reunión de academia,  
2 de febrero de 2006, 10:00 hrs*

Con la autorización previa del jefe de departamento, y la anuencia de la presidenta de academia, espero que comience la reunión en la cual los profesores tomarán acuerdos para el inicio de semestre. Aprovechando que estarán juntos, me propongo hacer citas con algunos de ellos para entrevistarlos en otra oportunidad.

Empiezan a llegar. Ya nos hemos visto en los pasillos, así que no soy completamente extraña. Les llama la atención que esté en el saloncito de juntas, pero me saludan sin preguntar más y siguen platicando entre ellos. Comienzan con la lectura del orden del día media hora más tarde, sin presentarme:

- Lista de asistencia
- Lectura del acta anterior (no está la secretaria y se pospone esta actividad)
- Lectura del reglamento de la academia, y a partir de este se anticipa a los maestros que van a entregarles hojas para hacer avance programático, con el fin de evaluar sus actividades en el

aula. Hay protestas. Los profesores señalan que son decisiones opuestas a la cátedra libre.

(Nótese el uso de “cátedra libre” que parece significar manejo libre de los contenidos, pues estos están predeterminados por las academias).

- La presidenta, en su papel un tanto autoritario, vuelve con la lista de asistencia para registrar a los que siguen llegando. Los temas se abordan espontáneamente.
- Tal vez porque acaban de iniciarse las clases, una de las profesoras le recuerda a la asamblea que el semestre pasado se modificó el *programa por competencias* y aún no está en el sistema, por lo que sugiere dárselo impreso a los alumnos.

(Atención!! No sabía que se tocaría este asunto. Sigo tomando notas discretamente).

- Sin relación desde mi punto de vista, hablan sobre algunos eventos de vinculación que organizan cada año, y se discute si sería conveniente involucrar a otras academias, por las dificultades que implicaría. Uno es relacionado con “PYMES” y otro con “Habilidades”.

(En estas actividades está implícita la idea de ejercitar las habilidades directivas y de gestión de empresas en los alumnos).

- La presidenta insiste en seguir el orden de la reunión. “Ya nos salimos”, les dice.
- Vuelven al asunto del reglamento para la academia. Un profesor comenta que es limitado, no dice más de lo que dice el EPA (Estatuto del Personal Académico)... “Yo hice uno y no se le dio seguimiento”.
- Otro de los profesores menciona un evento del día 11. Hay que hacer llegar sugerencias antes del día 10.

(Se mezclan asuntos: la elaboración de un reglamento para el funcionamiento de la academia, la obligación de informar las actividades de clase en un formato, y que esas actividades demuestren que están formando competencias, la organización de dos eventos en los que participan los alumnos. Ninguno de ellos se cierra completamente).

- La presidenta retoma el asunto de los avances programáticos y les dice que “Los profesores de tiempo completo tienen que entregar informes”.

(Otra vez se manifiesta el desacuerdo generalizado: “El formato riñe con los programas por competencias”. “Ese formato es artificio tecnológico”. “Lo que hay que hacer es una planeación didáctica”. “Antes era por objetivos, ahora por ‘saberes’ (quiso decir ‘competencias’). “No son más que modas y no se mejora la educación”).

(Los comentarios más suaves que se escuchan son de los que opinan que “es lo mismo con otro nombre”; es decir: la probabilidad más alta parece ser que seguirán haciendo lo mismo que han hecho durante años).

- Presidenta: “Muy acertado su comentario, maestro”. Dice, dirigiéndose al último profesor que intervino.
- El profesor continúa: “Cada maestro debe hacer su planeación didáctica y, si se hace una auscultación, la evidencia es la que permite saber si se cumplió la competencia. En el artículo (...) sobre atribuciones del maestro dice que es atribución del maestro la administración del curso”.

(Competencia es, entonces, lo que se logra a juicio del profesor, y no hay referencias explícitas a los indicadores de resultados. Insisten en el reclamo de autonomía).

- La presidenta empieza a ceder: “¿Y cómo vamos a evaluar al final?”.
- Profesor: “Yo acostumbro hacer mi plan por objetivos de aprendizaje... En el ITESO —donde, según comenta, también trabaja— las competencias han servido para nada”.

- Presidenta: ¿Podría hacer usted un formato alternativo? De lo que se trata es de hacer una evaluación menos subjetiva. Queda abierta la elección de la forma, solo deben entregar informe dos veces por semestre. El profesor acepta la encomienda.
- Hablan sobre el cambio total en el formato del evento de habilidades. Se discutirá en un próximo taller.
- Profesor: Trabajamos con simulador... Estamos a la vanguardia en administración estratégica. ¿Por qué no hacemos un evento de un solo día en el que se presenten los mejores proyectos?
- No concluyen con un acuerdo. La presidenta dice que tal vez los de PYME y administración estratégica podrían tener el evento conjunto.
- Pasamos a asuntos varios.
- La presidenta de la academia me presentó, finalmente, como profesora del CUCEA y como estudiante del doctorado.
- El profesor de simulación estratégica entrega a la presidenta dos carpetas. Le dice que una es de teoría y otra de práctica (No entiendo).
- Un profesor reclama que no le informan regularmente de las reuniones: “Se les olvida que doy la materia de DESEM (Desarrollo Empresarial). y no me invitan a las reuniones de academia”. Pdta. Leemos el acta si lo consideran...
- Al final de la reunión había alrededor de una docena de profesores.
- Los maestros estuvieron de acuerdo y se leyó el acta anterior, con fecha del 14 de septiembre de 2005.

Hay múltiples maneras de leer las relaciones el registro; aquí lo que interesa de manera particular son los comentarios que suscitó la indicación de hacer los informes de actividades declarando las competencias que se desarrollan en su asignatura.

Una academia está conformada por los maestros de una o varias asignaturas que tienen afinidad. La elaboración o modificación de un programa se realiza por el conjunto de profesores que la imparten, y debe contar después con la aprobación de la academia y del jefe de

departamento. El proceso transcurre más o menos de la siguiente manera:

### El currículum por competencias según los profesores entrevistados

Hay acuerdos del colegio, sí, aunque ha habido cierta resistencia, y a veces la resistencia va... Bueno yo estoy en el doctorado de..., en desarrollo humano. Te encuentras a veces con ciertas resistencias porque creen que saben..., pero...

¿El trabajo por competencias?... Lo que pasa es que no está trabajado de manera conjunta, sino que son como iniciativas, a lo mejor de una academia, pero no de todo el departamento.

Sí, a su modo, a su manera. Entonces el muchacho no tiene una currícula congruente, coherente, con sentido hacia un tipo de competencias, hacia un perfil. Yo no dudo que todos tengamos buenas intenciones, pero hace falta, yo pienso, que la integración de esas..., iniciativas.

Debemos enseñarles la lección de no ser empleados, sino que pueden ser empresarios, pero yo creo que aquí muchas veces los estamos formando para ser empleados.

Cuando nos hablan de competencias es definitivamente que tenemos que pensar por otro lado, en qué se están buscando esas competencias, qué áreas tienen que ver, sobre todo pensando en la competencia laboral. Áreas como la programación..., que están mal definidas, son unos "Frankenstein", porque están mal elaboradas... Donde no se halla la competencia, ni la función, ni los deberes, ni los haceres... ¿Qué tiene que ver con la empresa en la realidad?

Han desarrollado programas por competencias; sin embargo, son programas bastante pobres, en donde no definen ni siquiera esas cosas, y basta ver los programas.

Yo siempre he dicho que no debería de existir tantas carreras, sino más bien especialidades, pero la carrera es en administración. Porque luego los licenciados en mercadotecnia, en negocios, etc., están luchando por un puesto que en un momento dado son para los

licenciados en administración. Y algunos dicen que un administrador es un todólogo.

Los profesores debemos de partir de una idea muy clara de qué es competencia, y me parece que aquí hay una pequeña laguna. Yo, en lo personal, suelo confundirme entre habilidades y competencias. Lo hemos discutido muchas veces, pero no termina de quedar claro. Es indispensable que en los programas, que estén claros, que haya objetivos y que a través de desarrollar las competencias estos se logren.

Las competencias deben de estar claras, ejercitarlas, y eso solo se logra practicando, haciendo talleres, y, sin embargo, sigue habiendo muchos profesores que hacen la clase puramente teórica y no hay ejercicios que permitan que ellos se percaten en un inicio qué tan desarrolladas tienen ciertas habilidades y ciertas competencias. Y luego ejercitarlas y finalmente darse cuenta qué tanto han avanzado y qué tanto deberán seguir practicando para seguir desarrollándolas aún más, específicamente en la materia de estrategias de aprendizaje grupal. Los estudiantes que asisten a este curso tendrán que percibir que les es más fácil estudiar y aprender, pero yo creo que este tipo de habilidades no se desarrollan solo en una asignatura que se llama así. Se tiene que trabajar en otras asignaturas también.

### ***Evaluación y acreditación de la educación superior en México***

Evaluar el desempeño de los alumnos es un proceso que ha venido acompañando las funciones escolares desde tiempos remotos; sin embargo, la evaluación de las instituciones de educación superior es un mecanismo relativamente reciente que ha cambiado de manera radical el foco de atención de los procesos educativos. El siglo pasado registra cambios demográficos, sociales y económicos muy importantes a los que se agrega una ideología de mercado y competitividad, además de la injerencia de actores externos en la definición de los procesos y en los objetivos a lograr. Los indicadores de calidad y productividad tienen una importancia crucial para la supervivencia de las universidades, pues de ello depende el acceso a fondos para sus programas



y el reconocimiento social; es decir, la aceptación de sus egresados en el mercado laboral y los intercambios con otras instituciones.

El Gobierno Federal, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y las propias universidades se han comprometido en esta obra que, además de necesaria, se ha vuelto imperativa de cara a los incluyentes procesos mundiales. La evaluación de las instituciones de educación superior (IES) se efectúa en todos los procesos que tradicionalmente realizaba, así como otros factores que se han ido agregando. De acuerdo con el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), institución que regula y respalda los procesos de acreditación de los organismos evaluadores, la certificación de programas incluye las siguientes categorías: el personal académico, el currículum, los métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje, los alumnos, la infraestructura y el equipamiento, la investigación, la vinculación, la existencia de normatividad institucional que regule la operación del programa, la conducción académico-administrativa del programa, el proceso de planeación y evaluación y la gestión administrativa y financiera.

Diferentes organismos constituidos como asociaciones civiles observan y califican el desempeño en las IES, aunque, a decir de algunos investigadores en la materia, no forman una red que opere con normas y criterios articulados. La evaluación institucional no es, de hecho, una imposición. Los gobiernos de las instituciones han entrado en esa lógica y se plantean metas de desarrollo o se ajustan a las recomendaciones para someterse, casi “voluntariamente”, al escrutinio de los organismos evaluadores, sabiendo los beneficios que en términos económicos o de prestigio les reporta. Los académicos, e incluso los administrativos, se han ido acostumbrando a desempeñar sus actividades con vistas a autoevaluaciones, evaluación de los pares y evaluaciones externas provenientes de organismos nacionales e internacionales. Todos los participantes en el proceso educativo son evaluados —y en algún momento son evaluadores—, aunque la mayoría de las veces los criterios están dados y el ejercicio se limita a juicios sobre indicadores preestablecidos.

Los primeros pasos para la formalización de la evaluación de la educación superior en México tienen sus antecedentes en 1978, al crearse, por parte de la Secretaría de Educación Pública, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), instancia en la cual participan representantes de las instituciones de educación superior y del Gobierno Federal. A partir de este organismo se instala, en 1989, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), constituida como instancia rectora de las actividades de evaluación. Los propósitos estuvieron orientados a impulsar un proceso de evaluación en todas las instituciones, formular lineamientos generales para dar continuidad y permanencia a este proceso, proponer criterios y estándares de calidad de las funciones y tareas del nivel de educación superior, apoyar a diversas instancias responsables de la evaluación para que cumplieran su cometido mediante los mecanismos más apropiados, y proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones prevalecientes en la educación superior (García López, 2002).

La creciente importancia mundial de la evaluación y la acreditación como mecanismos reguladores del sistema de educación superior marca el rumbo de las universidades mexicanas. Mendoza Rojas (2003) revisa los avances entre los años noventa y mediados de 2003 y analiza los planteamientos y los principales resultados de las políticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del Programa Nacional de Educación 2001-2006, a través de cuatro de los instrumentos diseñados con ese fin: los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, la acreditación de los programas de posgrado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Fondo de Inversión para las Universidades Públicas que cuenten con programas evaluados y acreditados.

Si bien la evaluación es una práctica inherente a la acción educativa, no fue sino hasta los inicios de los años noventa del siglo pasado, según Mendoza Rojas, cuando comenzó la institucionalización como mecanismo de regulación de la educación superior. Sin embargo, en

México, a diferencia de otros países, no hay una legislación que regule las diferentes instancias evaluadoras que se han ido construyendo por acuerdos entre las universidades y el Gobierno Federal. Las funciones y atribuciones de los organismos son diferentes; por ejemplo, los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (CIEES) realizan evaluación diagnóstica de programas educativos, sobre todo en el nivel de licenciatura, sin personalidad jurídica; los consejos de acreditación de programas educativos funcionan como asociaciones civiles y son avalados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES); el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) evalúa el posgrado; el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) efectúa la evaluación en este sistema; el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) diseña y aplica exámenes de ingreso y egreso en el nivel de educación superior, y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) acredita instituciones particulares.

Las prácticas de evaluación no son nuevas, pero se reforzaron por la preocupación de sostener la calidad de la educación ante fenómenos tales como la expansión de la matrícula, la creación de nuevas instituciones escasamente reguladas y la disminución del financiamiento a las universidades. Por otra parte, la educación superior, como otros proveedores de bienes y servicios, se abrió a las fuerzas del mercado y a la competencia, lo que generó temores y estrategias de sobrevivencia y adaptación. En los años setenta ya se habían realizado ejercicios de autoevaluación en algunas universidades mexicanas, y en los ochenta se había manifestado en la ANUIES la voluntad política de impulsar un sistema de evaluación institucional, sin llegar a un acuerdo nacional.

El estímulo más fuerte de institucionalización de la evaluación comenzó con el Programa para la Modernización Educativa 1988-1994. En él se plantea el objetivo de impulsar un proceso nacional de evaluación de la educación superior, a través de una comisión nacional, surgida del seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Tal comisión habría de basar su actuación en un conjunto de directrices claras que tomara

en cuenta la participación institucional, y sus resultados habrían de ser considerados para establecer las prioridades de desarrollo de la educación superior. Así, en 1989 se constituye la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), cuya tarea fue concebir y articular un sistema integral, sentar las bases para dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación, proponer criterios y estándares de calidad, y apoyar las diversas instancias responsables de la evaluación para que se lleven a cabo mediante los mecanismos más apropiados. Fueron tres las vertientes de evaluación planteadas: autoevaluación institucional a cargo de las universidades, evaluación externa de programas educativos a cargo de comités constituidos por pares académicos, y evaluación del sistema de educación superior.

Durante los primeros años de la década de los noventa, continúa Mendoza Rojas, cumpliendo los compromisos adquiridos con la CONAEVA, la totalidad de las universidades públicas realizaron evaluaciones y entregaron sus informes evaluativos. En los años posteriores los procesos de autoevaluación se dieron en el marco del Fondo para la Modernización de la Educación superior (FOMES), recién constituido por el Gobierno Federal, bajo la coordinación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), como uno de los instrumentos de financiamiento extraordinario. A mediados de los noventa dejó de operar la CONAEVA como instancia de concertación y acuerdo entre el gobierno y las universidades representadas por la ANUIES.

De manera paralela a la autoevaluación, se conformó un sistema de información con la estadística básica de las universidades públicas, que les permitió conocer los indicadores básicos de su funcionamiento y dirigir sus proyectos de desarrollo con una visión estratégica en los terrenos académico, organizativo y normativo. El apoyo de la SESIC, a través del FOMES, impulsó la transformación de las universidades, aunque este apoyo tuvo más impacto en el mejoramiento de la infraestructura que en otros aspectos de la vida académica.

La evaluación estuvo centrada en las universidades públicas estatales que constituían el universo de la SESIC. De manera independiente, el sistema tecnológico —subsistema centralizado por la SEP— era evaluado por el Consejo del Sistema Nacional de Educación

Tecnológica (COSNET), con su propia metodología y sus parámetros. Las universidades particulares no estuvieron involucradas en este proceso, aunque más tarde —en 1992— la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) diseñaría también el Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES, un sistema de acreditación que ha sido reconocido por la SEP para las instituciones particulares.

Una segunda línea de evaluación fue la del Sistema Nacional de Educación Superior, bajo la premisa de que la creciente internacionalización y los intercambios académicos conllevaban la necesidad de comparación con los estándares internacionales. En los años noventa se practicaron dos evaluaciones externas por organismos internacionales, una coordinada por Philip Coombs y otra por un equipo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

La evaluación de los programas educativos por pares académicos, tercera línea de evaluación propuesta desde la creación de la CONAEVA, llevó en 1991 a la constitución de los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior. Se formaron nueve comités, cada uno con nueve miembros del personal académico de las instituciones de educación superior del país: Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades, Ingeniería y Tecnología, Administración y Gestión Institucional y Difusión y Extensión de la Cultura.

Para el nivel de posgrado, desde 1992 el CONACYT aplicó mecanismos para el reconocimiento de la calidad de los programas con orientación científica y se conformó el padrón de excelencia para ciencia y tecnología, que sirvió para canalizar los apoyos destinados a la formación de recursos humanos de alto nivel.

La firma del Tratado de Libre Comercio en 1994 motivó que, en forma paralela a los procesos de evaluación diagnóstica, diversas asociaciones de escuelas, principalmente del nivel licenciatura, se dieran a la tarea de elaborar estándares y criterios para la acreditación de sus programas, por la relación que tiene este reconocimiento con la certificación de profesionales.

En la misma década se impulsó también la evaluación del personal académico, de manera análoga a como lo venía haciendo el Sistema Nacional de Investigadores (SIN), que evaluaba desde 1984 a los investigadores. En 1990 el Gobierno Federal constituyó un fondo especial para iniciar el controvertido programa de estímulos al desempeño académico.

Una sexta vertiente de evaluación fue la correspondiente a la evaluación nacional de los alumnos. En 1994, constituido como asociación civil, el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) comenzó a aplicar exámenes de ingreso al bachillerato y a la licenciatura, e inició la integración de organismos colegiados para el diseño y la aplicación de exámenes para egresados de distintas carreras profesionales.

La evaluación del aprendizaje a gran escala se considera un indicador importante de la calidad de la educación, porque permite mejor entendimiento y caracterización del logro educativo de los estudiantes. Desde hace más de 30 años, la SEP, a través de la dirección General de Evaluación, desarrolla proyectos de evaluación con el objetivo de producir información válida para determinar el avance, el estancamiento o el retroceso del aprendizaje, que permitan correlacionar este con otras variables y la equiparación de resultados en diferentes tiempos. Un asunto que preocupa a los investigadores es la confiabilidad y la validez de las evaluaciones. La confiabilidad se entiende como la capacidad de medir algo con precisión en forma consistente; la validez es la demostración de que el instrumento mide lo que se pretende medir (Martínez-Padilla, 2008).

La evaluación mediante los instrumentos adecuados se propone reconocer los avances para alcanzar los criterios de calidad de acuerdo con los referentes u objetivos formulados. Es en el sentido que se da a la calidad donde convendría hacer algunas reflexiones. Zúñiga (1997) dice que, desde su punto de vista, el desafío actual incluye el problema de cómo evaluar la calidad en contextos de desorientación universitaria, y pone en duda el supuesto de que las universidades saben hacia dónde van y de que reflexionan dinámicamente sobre su misión para asegurarse de que se insertan en un momento histórico

y en una sociedad. La desorientación se manifiesta en varios rasgos en los que Zúñiga reflexiona como conocedor de las universidades canadienses y chilenas, y hace apreciaciones que no parecen muy alejadas del acontecer en otros contextos. En primer lugar, el discurso de la autonomía de la universidad está exagerado, pues la universidad está profundamente infiltrada por la lógica económica, en parte por la necesaria búsqueda de fuentes de financiación a que predispone la reducción de los aportes del gobierno.

*Recomendaciones de los organismos acreditadores  
a la licenciatura en Administración*

Para dar seguimiento a las 81 recomendaciones emitidas en el Primer Informe de Avance a las Recomendaciones de la Acreditación del Programa Académico de Licenciatura en Administración, realizado en noviembre de 2004, el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CASECA) realizó la segunda visita en junio de 2006. El 24 de julio, una vez terminado el análisis, el comité dictaminador consideró que el programa había cumplido con 58 recomendaciones (71.6%) y encargó que se cubran las 23 que aún no están resueltas (28.4%) para el 15 de noviembre de 2007, fecha en que se realizaría la siguiente visita. El documento signado por el comité contiene las recomendaciones que se presentan enseguida, con una anotación adicional de la administración del CUCEA para mostrar las evidencias de los avances:

*Variable 1 Profesores*

*Categoría 1.1.6 Formación*

Presentará los programas de formación o actualización disciplinar existentes e incorporará las constancias a los expedientes de los docentes, evidenciando la participación de cuando menos el 40% de los profesores.

#### *Categoría 1.2.4 Experiencia*

Establecerá procedimientos de registro de la evaluación de la actividad y la calidad de investigación que realizan los profesores que participan en el programa académico evaluado.

#### *Categoría 1.3.1 Selección*

Mostrará las convocatorias públicas en el periódico, la página de la Universidad o en cualquier otro medio de comunicación de los tres últimos años, con el fin de evidenciar la aplicación de la normatividad existente al respecto.

#### *Categoría 1.3.3 Selección*

Presentará el acta constitutiva del cuerpo colegiado que selecciona a los candidatos a docentes, así como las funciones de dichos cuerpos. Adicionalmente, se presentarán las actas de los resultados del examen de los candidatos y el documento oficial donde se designa al profesor seleccionado, con el fin de evidenciar el funcionamiento del cuerpo colegiado.

#### *Categoría 1.5.3 Asignación de la carga*

Asignará en la carga horaria el 25% del tiempo de los docentes de tiempo completo, para que lo dediquen a las actividades de investigación, solicitándoles un proyecto debidamente autorizado y los reportes periódicos correspondientes.

### *Variable 2 Estudiantes*

#### *Categoría 2.1 Admisión*

Elaborará un diagnóstico que relacione el rendimiento de los alumnos con su bachillerato de procedencia. Esto dará un resultado que pueda servir para retroalimentar al nivel precedente, así como para determinar las escuelas que proveen los alumnos que más se adaptan al modelo educativo en que se desarrolla la carrera. (Evolución de los promedios de calificaciones, asignaturas reprobadas, padres que trabajan).



*Categoría 2.1.5 Admisión*

Realizará una entrevista a los estudiantes de nuevo ingreso, por medio de la cual se obtengan datos para apoyar a los alumnos en el desarrollo de sus estudios. (Alumnos que trabajan o no trabajan, ocupación del padre/ocupación de la madre)

*Categoría 2.1.7 Admisión*

Establecerá como obligatorio, para la inscripción, que los alumnos asistan al curso de inducción.

*Categoría 2.2.1 Evaluación de la calidad en el desempeño*

Establecerá en cada uno de los programas de la asignatura los criterios de evaluación continua y exámenes, así como su respectiva ponderación. (Evidencias: Programas de estudio por competencias profesionales donde se establecen los criterios de evaluación y sus porcentajes de ponderación).

*Categoría 2.2.2 Evaluación de la calidad en el desempeño*

Establecerá, en cada uno de los programas de las asignaturas, los criterios de evaluación de las actividades de investigación, así como su respectiva ponderación. Mostrará el resultado de dicha ponderación en las calificaciones de los alumnos. (Evidencias: 1. tríptico de la IX Jornada de Jóvenes Investigadores y preparativos para la Olimpiada de la Investigación en diciembre de 2007 y 2. ¡En los programas por competencias profesionales!).

*Categoría 2.2.3 Evaluación de la calidad en el desempeño*

Establecerá, en cada uno de los programas de la asignatura, los criterios de evaluación del uso de herramientas de cómputo, así como su respectiva ponderación. Mostrará el resultado de dicha ponderación en las calificaciones del alumno. (Evidencias: 1. Programas de estudios por competencias profesionales, donde se establecen los criterios de uso de las herramientas de cómputo y 2. Informe del Centro de Recursos Informativos sobre la infraestructura disponible).

### *Categoría 2.3.3 Apoyo académico*

Instituirá un programa formal de orientación, informando a los estudiantes las opciones que tendrán al egresar de la carrera; esto ayudará a los alumnos a integrarse en el mundo laboral. Dicho programa deberá incluir prácticas frecuentes con los alumnos de todos los semestres. Es importante destacar que el programa puede ser un factor importante para evitar la deserción. (Evidencias: Lista de asistencia —y presentación— a la Sesión Informativa de Orientación Profesional 2007 B).

### *Categoría 2.4.1 Titulación*

Establecerá como requisito de titulación la realización de prácticas profesionales (dos años), instituirá el procedimiento o reglamento para efecto y registro correspondiente. (Evidencias: acuerdos, reglamentos, manual de procedimientos, lista de alumnos que realizan prácticas, convenios suscritos con 40 empresas).

### *Categoría 2.4.4 Titulación*

Formulará y operará un programa anual de eventos académicos, en el que se involucre a los alumnos de la carrera y en especial a los de últimos semestres. Realizará los registros oficiales correspondientes, con el fin de poder evidenciar la participación de los alumnos del programa académico evaluado. (Evidencias: tríptico de la IX Jornada de Jóvenes Investigadores, registros de calificaciones del Taller de Expresión Oral y Escrita, relación de eventos realizados).

### *Categoría 2.5.3 Otros*

Realizará la reunión de los padres de familia, cada semestre, para tenerlos al tanto de los avances de sus hijos e involucrarlos en el desarrollo académico. Adicionalmente los invitará a eventos académicos, científicos, culturales, deportivos, etc., realizando los registros correspondientes para evidenciar la vinculación escuela-familia. (Evidencias: Proyecto de Escuela de Padres del CUCEA, encuesta a padres de familia de titulados 2007 A, asistencia a conferencias sin registro de asistentes, video).

### *Variable 3 Programa de licenciatura*

#### *Categoría 3.1.1 Currículum o generales*

Formulará y formalizará la misión, las políticas, los objetivos y las técnicas didácticas del programa académico de Administración específicamente y la integrará al plan de estudios. Presentará en formatos oficiales los programas de estudios de cada asignatura, debidamente firmados y sellados. (Evidencias: manuales y programas).

#### *Categoría 3.1.2 Currículum o generales*

Derivará de la misión, las políticas y los objetivos institucionales, la misión, las políticas y los objetivos correspondientes al programa académico de Administración, cuidando la consistencia entre ambos niveles. Asimismo, incluirá dentro de la estructura de todos los programas de asignatura las técnicas didácticas.

#### *Categoría 3.1.3 Currículum o generales*

Establecerá la revisión y la actualización del plan de estudios, como mínimo cada tres años, con la finalidad de dar respuesta en forma oportuna a las necesidades del mercado de trabajo. (Evidencias: iniciativas para la transformación de los programas por competencias profesionales).

#### *Categoría 3.1.4 Currículum o generales*

Elaborará un diagnóstico de las necesidades de formación docente, derivado de las evaluaciones realizadas a los profesores (por parte de los alumnos, de las academias, para las promociones, para estímulos, planteamiento que los propios profesores hagan, entre otras). Han de ser consistentes con el perfil docente por asignatura del Plan de Estudios de la carrera. (Evidencias: base de datos con las evaluaciones de los alumnos y gráficos).

### *Variable 4 Formación integral*

4.2 Elaborará el registro que evidencie el cumplimiento del porcentaje (30%) establecido por este criterio; los registros deberán elaborarse

por carrera y establecer como mínimo los siguientes datos: nombre, matrícula y firma del alumno, actividad cultural en que participa, fecha y hora; además del nombre y la firma del docente responsable de la actividad. (Evidencia: lista).

4.3 Instrumentará un mecanismo que permita motivar la participación de los alumnos del programa académico evaluado, en las actividades deportivas, para dar cumplimiento a la educación integral. Elaborará los registros por carrera para tener evidencia, con los datos de los alumnos y el docente responsable.

(No aparece la variable 5)

#### *Variable 6 Recursos financieros*

##### *Categoría 6.3.8*

Realizará un diagnóstico de las causas que originan la baja de titulación y, de acuerdo con los resultados obtenidos, formulará estrategias y programas que contribuyan a elevar el índice de titulados de la carrera, con el fin de llegar al porcentaje (90% de las tres últimas generaciones) requerido por este criterio. (Analizar el porcentaje de titulados por modalidad de titulación).

#### *Variable 7 Extensión-investigación*

7.6 Apoyará a los docentes con tiempo y presupuesto para que desarrollen proyectos de investigación derivados de las líneas de investigación del currículum de la carrera. Presentará los proyectos debidamente autorizados y registros de asignación de dichos proyectos.

Las variables que hay que atender son seis, de siete que aparecen en el documento, distribuidas de la siguiente manera:

## Cuadro 7 Recomendaciones y evidencias

<i>Variables y número de recomendaciones</i>	<i>Evidencias de avance incluyendo todos los criterios</i>
1. Profesores (5)	Constancias de actualización académica; profesores con posgrados; publicaciones; constancias de desempeño académico; evaluación por parte de los alumnos y las academias; participación en el programa de estímulos y becas; conformación de cuerpos académicos y redes temáticas de investigación; actas constitutivas, convocatorias y dictámenes de ingreso, promoción y permanencia; tutorías; controles de trabajo investigativo, entre muchas otras.
2. Estudiantes (10)	Diagnóstico de las escuelas de procedencia; reglamentos de admisión, de pruebas y exámenes, promedios del examen de conocimientos; formato de entrevista; trabajos de investigación de los alumnos; trípticos informativos, curso de inducción, constancia del nivel de inglés y del uso de herramientas de cómputo; programa y control de tutorías y asesorías; orientación sobre el sector productivo, reglamento de prácticas profesionales; reglamento de elaboración de tesis, etcétera.
3. Programa de licenciatura (4)	Plan de estudios con misión políticas y objetivos actualizados; instrumentos de diagnóstico y resultados de actualización del plan y de los profesores; pruebas de la interrelación entre las diferentes instancias internas y resultados de la vinculación externa.
4. Formación integral (2)	Constancias de participación en los programas de servicio social; programas de actividades culturales y deportivas con constancias, listas y porcentajes de participación.
5. No se hicieron recomendaciones	
6. Recursos financieros (1)	Estadísticas de titulados por modalidad, actas.
7. Extensión-investigación (1)	Relación de líneas de investigación; proyectos y participantes por línea; oficios de asignación, etcétera.

Entre las evidencias predominan los documentos oficiales, tales como reglamentos, plan operativo, ley orgánica, además de programas, actas, constancias e informes de actividades que se complementan con listas de asistencia y porcentajes de participación. Los requerimientos y las respuestas ponen el énfasis en el incremento porcentual como indicador de avance en la modernización; sin embargo, se observa cierta apertura del proyecto en la inclusión de los padres

de familia y en los esfuerzos de vinculación con el sector productivo. ¿Qué se evalúa? ¿Cómo lo interpretan y cómo se comprometen los involucrados? ¿Hacia qué sectores se vierten los resultados? Y como preguntaba Jesús Vivas en el seminario del 29 de abril de 2008 en el CUCEA: ¿Qué se entiende por resultados en la universidad?

Para Zúñiga, la universidad es vista cada vez más como una institución como cualquier otra, y los privilegios que reivindica son vistos como arcaísmos. Sometida al modelo de la organización productiva, tiene que informar resultados de acuerdo con los criterios de eficiencia de cualquier organismo de inversión, y las comunidades universitarias no han sabido defender las especificidades de la institución educativa.

Evaluar no es un experimento nuevo en las universidades, “evaluación y formación se convocan y se interpelan: ambas constituyen un llamado a la transparencia, a la honestidad, a la responsabilidad, a la autonomía” (Zúñiga, 1997:178). Se puede afirmar que hay consenso en que tiene una función importante para dirigir las acciones coordinadas de docentes, investigadores, alumnos y administrativos para cumplir la misión de la institución. Sin embargo, en los momentos actuales, el discurso de la crisis desorienta a la comunidad universitaria ante la urgencia de justificar los costos y el rendimiento de los medios utilizados.

Hay reacciones de la comunidad académica ante la actuación de los organismos de evaluación, pero, al mismo tiempo, se hace un esfuerzo para tratar de ajustarse a lo que proponen los organismos evaluadores. Indudablemente, elevar la calidad es el reto permanente; lo que se desdibuja son los términos hacia los que debe dirigirse esa búsqueda de calidad en los laberintos de indicadores y criterios que se han vuelto imposiciones. Las resistencias se doblan ante el argumento de que los criterios estandarizados permitirán el libre tránsito de los alumnos y de los académicos en los sistemas educativos y laborales de todo el mundo. En la superficie aparece el discurso de la mundialización, de la democratización de oportunidades, pero en las acciones cotidianas se reacomodan las fuerzas y cierran filas con el fin de posicionarse estratégicamente para competir con éxito por

el prestigio y los recursos. No más solidaridades entre los académicos para llevar a buen puerto el proyecto educativo.

García López (2002) opina que la complejidad de lo que se desea evaluar no se puede captar con apreciaciones parciales y desde perspectivas metodológicas diferentes que dan prioridad a la cantidad más que a la calidad del objeto de evaluación. Los criterios de calificación y los juicios que emiten están basados en procesos estandarizados que no son adaptables a todas las instituciones de educación pública. Insiste en que los juicios y las calificaciones son parciales, pues se centran únicamente en el objeto de valoración y no en el sistema.

Las instituciones educativas tienen problemas importantes por resolver, pero no todos se gestan en el interior ni tienen solución exclusivamente desde el interior. Lo que propicia este tipo de evaluaciones es la aparición de nuevas dolencias fundadas en la simulación. Ni la resistencia ni la indiferencia son convenientes en el plano educativo. Pensar en la homogeneización de los indicadores y los parámetros de evaluación es un afán inútil si no se tiene claro el sentido de lo que se evalúa y los efectos en la recomposición del escenario político, económico y social.

La evaluación educativa se ha ido extendiendo a todo el sistema educativo, con el fin de acercar los procesos a las exigencias cuantitativas y cualitativas que “demanda la sociedad” a través de los organismos económicos internacionales. Esta adhesión a un proyecto global cargado de supuestos pone fin a la autonomía, al pensamiento crítico y a la conformación de una comunidad aglutinada en torno a objetivos propios, si es que alguna vez existieron esas condiciones.

Del sentido de la evaluación en la formación universitaria es legítimo preguntarse: ¿Qué formación intelectual es la que la evaluación ejemplifica y transmite? ¿En qué sentido puede ser formadora de personas, de profesionales y de universidad? (Zúñiga, 1997:175).

En el mismo tenor, Roberto Miranda (2002) pregunta qué calificación le pondríamos a la educación en tanto formadora de ciudadanía y reproductora de las instituciones cívico-comunitarias. Desde su

punto de vista, la calidad puede estar asociada a diferentes objetivos y es una discusión que no se ha llevado a fondo:

El mercado es, entre otras cosas, una norma de evaluación; la democracia es también una norma de evaluación; por lo que no se trata solo de una guerra de números; porque los indicadores son representaciones simbólicas de las ganancias resultantes de la negociación y, por tanto, no son equilibradas (Miranda, 2002:199).





## Capítulo IV.

### ***Formación profesional***

#### ***Políticas globales de educación superior y aplicaciones locales***

El movimiento internacional que ha evolucionado las políticas educativas está marcado por la Declaración de Bologna de 1999. La finalidad inicial fue crear un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, con metas fijadas para 2010 a través de seis líneas de acción, a las que se agregaron otras tres en mayo de 2001, en Praga:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables
2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales
3. Establecimiento de un sistema de créditos
4. Promoción de la movilidad
5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad
6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior
7. Aprendizaje permanente
8. Instituciones y estudiantes de enseñanza superior
9. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior

Los compromisos involucran a los gobiernos, a los sistemas educativos de cada país, al sector educativo, a las universidades, a sus asociaciones y redes. Llamadas o no directamente, muchas universidades empezaron a dirigir sus reformas atendiendo esta iniciativa.

La Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE) responde con el Informe Universidad 2000 (Bricall), que reconoce la necesidad de incorporarse a las modificaciones en el ámbito de la educación superior y de involucrar a todas las instituciones que prestan este servicio en el conjunto de la sociedad.

”El tema más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación con las enseñanzas que imparte como con la investigación que realiza” (Informe Universidad 2000:2).

En marzo de 2000, las universidades europeas declararon en la Convención celebrada en Salamanca que:

Las instituciones de enseñanza superior son conscientes de que los estudiantes necesitan y reclaman titulaciones que les sirvan realmente para seguir estudios o ejercer una carrera en cualquier parte de Europa. Las instituciones, con sus respectivas organizaciones y redes, reconocen la responsabilidad y el papel que les incumbe a este respecto, y reiteran su propósito de organizarse para lograrlo respetando el principio de autonomía universitaria (Tuning, Afinar las estructuras educativas de Europa, 2003).

Un grupo de universidades europeas aceptó el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto denominado “Tuning —Sintonizar las estructuras educativas en Europa” y solicitaron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) el apoyo financiero del programa Sócrates para emprender la tarea de ampliar el grupo de participantes. El proyecto Tuning, además de apoyar las líneas de acción y los objetivos de Bolonia,

se propone *determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina* de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: Estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un pro-

ceso de aprendizaje. Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, pero, al mismo tiempo, introducen un *lenguaje común* para describir los objetivos de los planes.

En la primera fase del proyecto Tuning (2000-2002) participaron unas cien instituciones de la Unión Europea (UE) y del Espacio Económico Europeo (EEE), bajo la coordinación de las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). Se eligió el término *Tuning*, que significa afinar, para resaltar la idea de que las universidades no pretenden establecer planes de estudio ni programas de titulación homogéneos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua, respetando la diversidad y la autonomía de las autoridades académicas locales y nacionales.

En el marco del proyecto Tuning se ha elaborado una metodología para hacer comparables los planes de estudio y los sistemas de acreditación. Los grandes ejes de acción son: 1) Competencias genéricas, 2) competencias disciplinarias específicas, 3) el papel del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), y 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento de la calidad. El eje cuatro ha sido el menos atendido, y por esta razón se promueve en la segunda fase (2003-2004).

La segunda fase del proyecto Tuning no solo propone reforzar los avances de la primera, sino también busca ampliar su ámbito de acción a otros países (candidatos o en vías de adhesión) y a otras disciplinas orientadas hacia el mundo del trabajo. El objetivo es servir de plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos para continuar por la ruta trazada en los acuerdos de Bologna.

Los planteamientos iniciales surgieron de las necesidades económicas y sociales para la convergencia y el fortalecimiento del espacio europeo ante el embate de la competencia internacional; sin embargo, en la actualidad el proyecto ha alcanzado a países en América Latina. Aun antes del ingreso formal, muchas universidades empezaron a adoptar los mismos criterios en su planeación institucional, previendo

la inevitabilidad de un proceso a todas luces global, debido al flujo internacional de estudiantes y la conformación de redes de investigación también globales.

La Secretaría de Educación Pública anuncia que México entra al Proyecto Tuning-América Latina 2004-2006 con la participación de una universidad federal, la Universidad Autónoma Metropolitana, y de cinco universidades públicas estatales: la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad de Sonora, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Yucatán. Estas instituciones, además de representar la diversidad nacional, cuentan entre sus programas educativos las áreas de interés del proyecto y han demostrado interés por establecer redes académicas de intercambio para aprovechar la experiencia del proceso de Bolonia y favorecer el mejoramiento cualitativo de la educación superior en el ámbito nacional.

La prioridad de esta alianza estratégica es la calidad y la conquista del apoyo social, para ello se han formulado programas integrales de fortalecimiento institucional, planeados de manera participativa, en los cuales se precisan las políticas y las estrategias para abatir los problemas estructurales, lograr la acreditación de los programas educativos y rendir cuentas a la sociedad de las mejoras en la calidad. En este sentido, tiene especial importancia la elevación de la calidad de los profesores universitarios, la incorporación de nuevos enfoques educativos, la atención individual o en grupo de los estudiantes, los principales procesos académicos, la infraestructura y la mejora de las condiciones de trabajo de los profesores y los alumnos.

El reto es establecer y operar un esquema de planeación y coordinación que permita integrar el sistema nacional y los sistemas estatales. Entre otras cosas, se pretende alcanzar la transformación del actual sistema cerrado en uno abierto donde las IES participen en redes estatales, regionales, nacionales e internacionales de cooperación e intercambio académico entre instituciones y profesores-investigadores, así como facilitar el tránsito de los estudiantes entre niveles y programas educativos. (Disponible en: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/mexico\\_doc.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/mexico_doc.pdf)).

La V Reunión General del Proyecto Tuning América Latina tuvo lugar en la Ciudad de México entre el 21 y el 23 de febrero de 2007. En ella se dio cierre a la primera etapa y se presentó la estructura del libro recientemente publicado, que se puede consultar en línea: *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Los datos que resume Beneitone, gestor del proyecto en América Latina, registran que el número de países que se han sumado al proyecto son 54, entre ellos diecinueve latinoamericanos, y participan más de 185 universidades. Hay en cada país de Latino América un Centro Nacional Tuning (CNT), desde el que se coordinan los grupos de trabajo que atienden las siguientes redes temáticas: Administración, Educación, Historia, Matemáticas, Derecho, Medicina, Arquitectura, Ingeniería Civil, Química, Física, Geología y Enfermería.

Las líneas prioritarias son cuatro:

- Línea 1. Competencias genéricas y específicas
- Línea 2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación
- Línea 3. Créditos académicos
- Línea 4. Calidad y transparencia: Comparabilidad internacional de las titulaciones

Mientras que, en Europa, el surgimiento del crédito académico estuvo más relacionado con la transferencia y como herramienta fundamental para hacer posible la movilidad de estudiantes en el marco del Programa Erasmus, en América Latina aparece, para algunos países, como un eje a ser considerado para llevar adelante un diseño curricular basado en competencias... Para América Latina, comprometida con un profundo proceso de cambio y con el mejoramiento de la calidad de la educación superior entre sus objetivos, la inclusión de este debate aparece como natural, necesaria y lógicamente unida a los avances y reflexiones acordados en torno al aprendizaje basado en competencias y centrado en el estudiante (Tuning América Latina, 2007:300).

En función de la información recogida, pareciera existir, en la mayor parte de los países, un ámbito favorable para pensar en la posibilidad de crear un marco de entendimiento acerca de las unidades de medida de trabajo del estudiante para América Latina. Se requiere un enfoque que permita comparar los periodos de los estudios académicos de diferentes universidades de distintos países, ayudar a los estudiantes que, dentro del mismo país, cambian de carrera o de institución universitaria, y avanzar en los acuerdos bilaterales sobre mecanismos y pautas para el reconocimiento de títulos universitarios, tanto a nivel académico como para el ejercicio profesional. Las ventajas identificadas para una posible incorporación en las estructuras educativas de América Latina parecen superar las dificultades (Tuning América Latina, 2007:301).

La Convergencia Europea, que transformó la perspectiva de todos los países respecto a la formación, desata el entusiasmo de Latinoamérica, sumida en una problemática de empleo con grandes diferencias y con un sistema educativo muy débil. El Proyecto Tuning, aun con los esfuerzos de adaptación realizados en los nuevos territorios, requiere una reflexión atenta de las instituciones, pues no se trata solo de una decisión pragmática para comparar los resultados de los estudiantes, sino también de un cambio de filosofía educativa que implica a los estudiantes, a los profesores, a la administración y a los sectores sociales que adquieren un nuevo cometido en la formación.

*La “empleabilidad” en el núcleo de la formación profesional por competencias*

Todas las acciones que forman parte del proceso de Bologna —con reuniones y acuerdos anteriores y posteriores— surgieron como parte de la estrategia europea para el empleo, fundada en líneas directrices que reposan sobre cuatro “pilares”: empleabilidad (o capacidad de inserción profesional), espíritu de empresa, capacidad de adaptación de las empresas y de sus asalariados, e igualdad entre hombres y mujeres. Esas orientaciones generales se traducen en objetivos concretos (Fujii, 2004:136) que, por supuesto, responden a sus necesida-

des particulares de constituirse en bloque económico. De ahí que los países comprometidos tengan, además de estrategias compartidas, nociones comunes para atacar los problemas de desempleo. Es aquí donde empieza a utilizarse el concepto de empleabilidad, que establece en la Resolución sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos de la Organización Internacional del Trabajo (2000):

La empleabilidad es uno de los resultados fundamentales de una educación y formación de alta calidad y de la ejecución de varias otras políticas. Abarca calificaciones, conocimientos y competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían, e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida. Las personas son más empleables cuando han adquirido una educación y una formación de base amplia y calificaciones básicas y transferibles de alto nivel, incluidos el trabajo en equipo, la capacidad para resolver problemas, las tecnologías de la comunicación y la información, el conocimiento de idiomas, la comunicación y capacidad para aprender a aprender, así como competencias para protegerse a sí mismas y proteger a sus compañeros contra los riesgos y las enfermedades profesionales. La combinación de estas calificaciones les permite adaptarse a los cambios en el mundo del trabajo. La empleabilidad también abarca las calificaciones múltiples que son esenciales para conseguir y conservar un trabajo decente. El espíritu de empresa puede contribuir a crear oportunidades de empleo y, por ende, mejorar la empleabilidad. Sin embargo, la empleabilidad no es solamente una función de la formación, y requiere una serie de otros instrumentos conducentes a la creación de más empleos y de mejor calidad, así como a un empleo sostenible en un entorno económico que promueva el crecimiento del empleo y recompense las inversiones individuales y colectivas en la formación y el desarrollo de recursos humanos (Resolución sobre el Desarrollo de Recursos Humanos. Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 88ª reunión, Ginebra, junio de 2000, párrafo 9).



Apostando a una sociedad global cargada de buenas intenciones, con seres humanos intrínsecamente buenos que procuran el equilibrio y el bienestar general, los voceros del cambio tratan de convencernos de que su hipótesis está bien fundada. Pedro Daniel Weinberg, director de CINTERFOR/OIT, expone en el Foro Mundial de Educación, efectuado en Porto Alegre en julio de 2004, algunas consideraciones en el debate temático sobre “La formación profesional y la ilusión de la empleabilidad”. Los datos son inobjctables, la pobreza y el desempleo se expanden en sentido inverso al crecimiento económico.

Es en función de estos problemas que se ha buscado una respuesta desde el campo de la formación profesional. Sin embargo, esta búsqueda olvida con frecuencia que la formación profesional solo puede de forma directa ocuparse de adecuar sus contenidos y métodos a la realidad productiva, tecnológica y laboral, pero en ningún caso ser una fuente genuina de generación de empleos (Weinberg, 2004:5).

... la formación profesional no es una condición suficiente para acometer el problema del desempleo, aunque sí es absolutamente necesaria. En términos generales, la formación profesional constituye una de las herramientas que, combinadas con otras, pueden *contribuir* a establecer una plataforma para abordar la problemática del empleo.

Formar para la empleabilidad, según Weinberg, es:

Fortalecer las capacidades de los hombres y las mujeres mediante el desarrollo de competencias claves que les permitan la renovación permanente a lo largo de la vida, no necesariamente en un mismo puesto o actividad; formar para un aprendizaje permanente y complejo que implica: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, y además, apoyar a las personas a que identifiquen los obstáculos para el logro de sus objetivos y a que valoren sus habilidades y posibilidades frente a las demandas del mercado de trabajo.

Empleabilidad deberá entenderse como posibilidad de ser empleado, de tomar una posición en la fila de los posibles contratados,

lo cual no es una garantía de empleo, sino el ofrecimiento de una esperanza. Tal vez, si un trabajador es competente —que en realidad tiene algún tipo de competencias, si consideramos que estas son individuales— de acuerdo con la percepción del empleador; es decir: si se adapta a los requerimientos del empleador en cuanto a servicio y precio, tendrá más posibilidades de ser contratado. La empleabilidad es un poder pasivo que implica saber, saber hacer y saber adaptarse, incluyendo las intuiciones sobre el funcionamiento del mercado de trabajo, para no incurrir en el error de exigir más de lo que el patrón está dispuesto a pagar. No hay en esto negociación explícita, porque no hay más que un individuo prácticamente desprotegido de la cobertura legal, expuesto en solitario a las circunstancias. Empleabilidad sugiere elegibilidad, estar en situación de ser aceptado para desempeñar un puesto de trabajo. El que contrata decide si lo acepta o lo rechaza, aunque el trabajador también puede decidir entre aceptar las condiciones o permanecer en situación de desempleo.

No le falta razón a Weinberg cuando admite que hay cuestionamientos y críticas al concepto de empleabilidad, porque se sitúa junto a las nociones de flexibilidad y desregulación, perspectivas asociadas al abandono de la responsabilidad social con el empleo y al desmonte de la sociedad salarial. En el ámbito de la formación profesional se le critica el fomento del individualismo estructurado en torno a un banco de habilidades o competencias, donde la educación y la formación profesional, más que un derecho de todos, pasan a ser bienes o servicios que pueden ser adquiridos para competir en el mercado. En esta tónica, Ruíz del Castillo reafirma la desconfianza señalando que “hay una perversión del lenguaje que entorpece el pensamiento y hace suponer que en el interés de las minorías está reflejado el bienestar de las mayorías” (Ruíz del castillo, 2006:104).

#### *Aprendizaje permanente, competencias y empleabilidad*

La Organización Internacional del Trabajo se pronuncia por el desarrollo de los recursos humanos para conseguir el objetivo de crear mayores oportunidades para mujeres y hombres de obtener un trabajo

decente y productivo, en condiciones de libertad, seguridad y dignidad humana. En junio de 2004, la Conferencia General de la OIT expide la Recomendación 195, en la cual, por primera vez, define la educación contemporánea, el aprendizaje permanente, las competencias y la empleabilidad como temas centrales para compensar los efectos negativos de la globalización. Sin embargo, reconoce que una política de educación y formación es insuficiente si no está integrada a las políticas de crecimiento económico y del empleo. De acuerdo con el objetivo:

1. Los miembros deberían, sobre la base del diálogo social, formular, aplicar y revisar unas políticas nacionales de desarrollo de los recursos humanos, educación, formación y aprendizaje permanente que sean compatibles con las políticas adoptadas en los ámbitos económico, fiscal y social.
2. A los efectos de la presente recomendación:
  - a) La expresión “aprendizaje permanente” engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones.
  - b) El término “competencias” abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico.
  - c) El término “cualificaciones” designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial, y
  - d) El término “empleabilidad” se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten, con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo (Recomendación 195 OIT, 2004:4).

Respecto de las obligaciones de los miembros, señala que deberían atender por igual los objetivos económicos y los sociales para el

desarrollo sostenible de una economía en proceso de globalización, y de una sociedad basada en el saber y en la adquisición de conocimientos. Asimismo, alienta la participación de los interlocutores sociales para que inviertan en educación y formación de calidad, previa al empleo, reconociendo que es fundamental disponer de docentes y formadores cualificados que trabajen en condiciones decentes.

La Recomendación destaca la importancia de un marco nacional de cualificaciones que facilite el aprendizaje permanente, ayude a las empresas y las agencias de colocación a conciliar la demanda con la oferta de competencias, oriente a las personas en sus opciones de formación y de trayectoria profesional, y facilite el reconocimiento de la formación, las aptitudes profesionales, las competencias y la experiencia previamente adquiridas; dicho marco debería ser adaptable a los cambios tecnológicos y la evolución del mercado de trabajo, y dar cabida a las diferencias regionales y locales, sin que ello le reste transparencia en el plano nacional.

El aprendizaje permanente y el desarrollo de las competencias no solo comprometen a los sistemas educativos sino también reconocen y promueven el aprendizaje en el lugar de trabajo, tanto formal como no formal, y la experiencia laboral. Resulta, entonces, de gran importancia el concurso del sector empresarial; por ello, insta a los empleadores públicos y privados a adoptar buenas prácticas en materia de desarrollo de recursos humanos, mediante la aplicación de estrategias y programas de formación que tiendan a reducir las desigualdades.

Los miembros también deberían evaluar el impacto de las políticas en materia de educación, formación y aprendizaje permanente, tomando en cuenta los objetivos de desarrollo humano, tales como la creación de empleos decentes y la erradicación de la pobreza; recopilando información, creando bases de datos con indicadores cuantitativos y cualitativos por edad, sexo y otros criterios, así como sobre las competencias y las tendencias emergentes en el mercado de trabajo.

El documento consta de una docena páginas en las cuales se hace una invitación a los miembros y a los distintos interlocutores sociales a participar, negociar e invertir en la formación permanente y pertinente de recursos humanos. Al final, tenemos una propuesta,

una recomendación que reconoce los derechos de los trabajadores en materia de formación y el lugar que correspondería a los actores económicos y políticos, lo que de ninguna manera obliga a que se tomen puntualmente los señalamientos. Nunca serán suficientes las definiciones para explicar la realidad. El hecho notable es que no falta un planteamiento de justicia sino el equilibrio de los diferentes sectores en la negociación.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) emite en 2004 la evaluación de las principales políticas públicas en México y las propuestas de reformas estructurales para sostener un crecimiento alto. Identifica, en primer lugar, varios impedimentos: escaso capital humano y físico, ineficiencia del mercado laboral formal, debilidad de los marcos regulativos sectoriales, y un entorno de negocios poco amigable. De aquí se toman algunos datos relacionados con el interés de esta investigación.

Con la certeza de que el capital humano cumple una función crucial en el crecimiento, y frente al reto de una población que se incrementa a ritmo acelerado, las políticas gubernamentales han impulsado la expansión de la matrícula, poniendo especial atención en la educación básica. Aun con el sorprendente incremento cuantitativo de la matrícula, México sigue rezagado con respecto al resto de los países de la OCDE, tanto en cobertura como en resultados. Esto es una gran barrera, pues países con bajo nivel de desarrollo, pero con recursos humanos mejor preparados, compiten por los sectores intensivos de mano de obra. Es decir: que incluso en tales sectores el país resulta menos atractivo para la inversión. La OCDE señala que:

México requiere mejorar la difusión de nuevas tecnologías y desplazarse hacia la fabricación de productos más competitivos y con mayor valor agregado. Esto implicaría resolver tres retos principales:

- Aumentar la cobertura del sistema educativo, sobre todo de la educación secundaria.
- Mejorar la calidad del sistema educativo, que se ha convertido en una de las principales inquietudes de los últimos años.

- Proporcionar más y mejor capacitación a la mano de obra, incluyendo programas de educación básica para adultos (OCDE, 2004:80).

La estrategia educativa general quizá resulta insuficiente para abatir la pobreza y, sobre todo, la pobreza extrema, pues, además del acceso aún limitado a la educación básica, persisten las deficiencias en salud y nutrición, así como las carencias educativas de los padres. Sin embargo, a mediano plazo se busca que las personas se beneficien de las oportunidades de educación y de trabajo. Se han logrado algunos avances importantes; por ejemplo, el aumento de la matrícula en todos los niveles educativos, incluso en los estados más pobres, y, en consecuencia, el aumento del promedio de años de escolaridad de la población en edad de trabajar. Por otra parte, la calidad de los servicios educativos no ha aumentado al mismo ritmo que la cobertura, pues se siguen presentando altas tasas de deserción, reprobación y baja eficiencia terminal, que se manifiesta de manera dramática desde el nivel de educación secundaria. A estos resultados contribuyen las dificultades financieras de las familias para mantener a sus hijos por periodos largos en la escuela, la baja calidad de los servicios educativos, la administración ineficiente y la escasez de los recursos financieros que se le destinan.

De acuerdo con sus atribuciones, la OCDE también emite recomendaciones para dirigir las reformas estructurales que México necesita para un crecimiento alto. Según estas, el aumento de la eficiencia requiere una mejor evaluación de las instituciones, los programas y los maestros, y un seguimiento cercano de la puesta en marcha de las reformas, apremiando el trabajo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para que las escuelas rindan cuentas y no solo otorgar estímulos a las escuelas de calidad, sino también sanciones a las instituciones con desempeño deficiente.

La educación básica y la educación compensatoria, para facilitar el ingreso de los adultos al mercado laboral, ocupan el plano principal de atención de la OCDE. Sobre la educación terciaria observa que los derechos de matrícula bajos provocan una redistribución a favor de

las familias de las clases media y media alta; por lo tanto sugiere que los estudiantes paguen cuotas y el establecimiento de un sistema de créditos para subvencionar a los estudiantes pobres.

A tono con las demandas de otros organismos, la OCDE señala la necesidad de programas específicos de capacitación que apoyen el aprendizaje permanente con el fin de mejorar el capital humano. Este es:

... un reto de gran importancia en México, donde el 8% de la población en edad de trabajar no recibió ningún tipo de educación, el 40% dejó la escuela en la educación primaria y los jóvenes que hoy ingresan a la fuerza de trabajo aún se caracterizan por bajos logros escolares (...) La capacitación desempeñaría un papel decisivo en el aumento de la movilidad de la fuerza de trabajo entre sectores, facilitaría la adopción de nuevas tecnologías y la reestructuración de la economía mexicana presionada por la competencia. Sin embargo, solo una cuarta parte de los trabajadores ha recibido alguna vez capacitación de sus empleadores y, entre este porcentaje, los calificados son los beneficiarios principales, en tanto que los no calificados recibieron apenas el 10% de la capacitación total proporcionada por las empresas. En este contexto, se requiere la intervención pública para aumentar el acceso a la capacitación de los trabajadores sin educación suficiente (OCDE, 2004:88).

Ya desde 1995, al establecerse el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), bajo la supervisión de las secretarías de Educación Pública y del Trabajo, se observó la disposición de vincular el sistema educativo con la industria y las personas; es recomendable que se continúe con este esfuerzo (OCDE, 2004:88).

Si bien el sentido de las recomendaciones es el combate a la pobreza estimulando estrategias de capacitación y empleo, y previendo medidas para evaluar la efectividad de las acciones encaminadas a este fin, algunas sugerencias resultan sorprendentes en el contexto social mexicano; tal es el caso de la reforma laboral acorde con el Banco

Mundial, en la que propone reducir las obligaciones de las empresas respecto del pago de horas extra, el reparto de de las utilidades, así como las restricciones al despido y al monto de las liquidaciones.

En México, reconoce la OCDE, más de la mitad de la fuerza de trabajo se ubica en el sector informal, rasgo que muestra tendencia a crecer. Las personas que se encuentran en esta situación, por lo regular, no cuentan con seguro social, apoyos para la vivienda, ni ingresos fijos que les proporcionen una situación económica estable que les permita enrolarse en programas de capacitación, aun si estos son subsidiados. No es fortuito que las reformas a la ley laboral enfrenten serias dificultades para llegar a un acuerdo, pues de hecho significaría el abandono total de los trabajadores a la voluntad empresarial, el crecimiento del desempleo y la agudización de la pobreza.

Los países desarrollados también tienen problemas con el empleo, como ya se ha venido exponiendo a lo largo de esta investigación, sin embargo, tienen una composición distinta de la fuerza laboral, una estructura productiva diferente y en muchos casos, mecanismos de protección al desempleo. Aun así, las reformas efectuadas en el ámbito laboral no les resultan del todo cómodas, de manera que, como señala Michael Piore en la conferencia inaugural de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo 2008, la tensión entre los conceptos y las prácticas cotidianas ha empezado desarrollar un lenguaje para dar cuenta del surgimiento de nuevas realidades y nuevas exigencias no solo económicas, sino también sociológicas. En el mismo congreso, Martín Ardiles alude al concepto de flexiseguridad, novedad lingüística con la cual se quiere designar la necesidad de compensar con seguridad los efectos de la desregulación de los mercados y de la flexibilidad laboral.

Ya se observan en Europa diversas formas de precarización del empleo que suponen costes importantes no solo para el Estado, sino también para el trabajador; por ejemplo, disminuyen los puestos de trabajo; aumentan los contratos temporales no voluntarios; los jóvenes tardan en emanciparse, retrasan la maternidad y el desaliento incide en la construcción de la identidad. ¿Cómo confiar en formulaciones que no han mostrado sus bondades ni siquiera condiciones más propicias, donde los trabajadores tienen un elevado nivel educativo,



mejores resultados académicos y una plataforma económica y productiva que nada tiene que ver con la realidad mexicana?

### ***Contexto universitario e impulso modernizador***

Desde hace al menos tres sexenios —unidad para medir el tiempo en México— hemos visto cómo se ha transformado el sistema educativo desde preescolar hasta el posgrado.

Los ejes fundamentales en que descansa la reforma educativa están en la adecuación de los planes y programas de estudio, de los contenidos de la enseñanza, así como de la función de la docencia y la investigación a la denominada globalización económica (Ruíz del Castillo, 2006:15).

Organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ejercen presión sobre el Estado para darles otra dirección a las políticas en materia educativa. Las recomendaciones ponen en evidencia los intereses de los grandes capitales, que logran introducir en la escuela el discurso económico de la productividad, la competitividad y la excelencia.

En tanto que la escuela es prestadora de servicios, el alumno es cliente-consumidor y al mismo tiempo *un producto* que la empresa habrá de aprovechar. Por otra parte, tal producto no se reduce al egresado, ya sea técnico o universitario, sino a la investigación y a la posible adaptación de la tecnología que se genera en otros países a las “necesidades nacionales”. Por lo tanto, se da cabida, implícita o explícitamente, a la intervención empresarial en los procesos educativos, en los contenidos de la enseñanza, así como en las orientaciones de la investigación, debido a que las instituciones educativas se administran cada vez más bajo la lógica del mercado, y sus dirigentes se manifiestan dispuestos a satisfacer exigencias y requisitos de los empresarios (Ruíz del Castillo, 2006:17).

La crítica señala la distancia entre las acciones de gobierno y las declaraciones del Programa para la Modernización Educativa, en el cual se plantea fortalecer los derechos humanos, la democracia, la justicia, la libertad y la equidad, pero en los hechos se demuestra el sentido pragmático y utilitario hacia donde se ha orientado el conocimiento. Tal parece que el discurso humanista que vistió al programa de modernización sirvió solamente para encubrir la prioridad del mercado como norma para la acción pública y para la operación de los programas de gobierno, que, a través de una filosofía competitiva, ha reforzado el individualismo y justificado las desigualdades sociales. Este nuevo marco para percibir la realidad pone en otra posición a las instituciones educativas, que ahora se desgastan más en competir que en producir conocimiento.

Además, la escuela, de conformidad con la filosofía positivista dominante, debe convencer a cada estudiante de que en su esfuerzo personal y en su capacidad individual está la clave de su éxito; ningún obstáculo habrá de interponerse entre sus circunstancias económicas, socioculturales, familiares y sus preferencias vocacionales, su preparación escolar y, finalmente, su éxito laboral profesional. La máxima es, por tanto, “quien quiere puede”; a mayor capacidad personal, mayor preparación y mayores posibilidades de éxito productivo y social, según esta filosofía (Ruíz del castillo, 2006:79).

Inexplicablemente, en la sociedad del conocimiento y la información no impacta la realidad de los excluidos del sistema, de los que no alcanzaron, en el mejor de los casos, más que una incipiente educación básica y apenas subsisten con sus magros ingresos. Los escenarios mediáticos han acostumbrado a sus públicos a ver los hechos más dolorosos como espectáculo o como eventos aislados y extremos. Así se presenta la situación de millones de familias que viven en la miseria y que no pueden ni siquiera plantearse la posibilidad de que sus hijos estudien, con lo que dan continuidad a una cadena interminable de reproducción de la ignorancia y la pobreza que el sistema educativo es incapaz de resolver.

Quizá una de las mayores dificultades que enfrentamos en la actualidad es la forma mecánica y acrítica con que los funcionarios académicos introdujeron el discurso dominante en torno a la calidad, la eficiencia, la productividad y la necesaria evaluación, provenientes de los grandes empresarios y de los organismos internacionales que encontraron en la administración pública federal a sus más leales defensores y promotores.

El sistema educativo ya venía arrastrando problemas graves de eficiencia que se inflaron con la “masificación” de la matrícula, sin que esta fuera la causa determinante, pues el crecimiento numérico de alumnos, de cualquier manera, siguió siendo elitista. En esta posición vulnerable del sistema educativo arribaron los cambios de orientación formativa a las que siguieron las evaluaciones externas: ineficiente al interior, y por lo tanto, inoperante para impactar en el mercado laboral, ni en la cultura ni en los valores ciudadanos.

### *Organización e interpretación operativa del plan de estudios en el aula y su correlación con el entorno laboral*

Aludir a la formación profesional es centrar la atención en campos cuya atención ha sido asignada en forma legítima a las instituciones de educación superior. Definir la educación profesional implica una determinada concepción sobre el para qué y el cómo de la formación académica. El cómo no se limita a un problema de contenidos educativos, sino que involucra decisiones respecto de la organización de la experiencia escolar y su relación con el campo disciplinar. Así, el para qué es necesario contemplarlo inmerso en un contexto de necesidades diversas: de índole económica, social y cultural, sobre las que actuará el futuro profesional. Hablar de formación profesional alude generalmente a la comprensión de dos momentos: el de su formación académica, pero a la vez, a la posibilidad de ejercer una práctica profesional (Reynaga, 1998:35).

La renovación de los planes de estudio pone a los profesores de repente en el camino de las competencias. En una cultura académica en la cual se ha ido domesticando el pensamiento no se perciben los cambios de fondo que un concepto hace girar la episteme. Una de las primeras sacudidas conceptuales que han tenido que enfrentar es la organización de los currículos por competencias, a la que se sigue el reto de desarrollarlas en los alumnos y de gestionar las propias. Se trastoca el lenguaje y se confunden las prácticas en este proceso de recontextualización que, como señala Díaz Villa (2006:30), “confiere al discurso una cierta autonomía que no depende de su valor intrínseco, sino de la funcionalidad; esto es, del papel que juega para legitimar contextos, contenidos y prácticas pedagógicas”.

La diferencia principal se encuentra en que en los escenarios laborales la competencia se asume como una capacidad que solo se puede desplegar en situaciones concretas (problemáticas o no) de trabajo, a las cuales subyacen reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias. En cambio, en los escenarios educativos las situaciones tienden a ser imaginarias, mediadas por el discurso pedagógico, y evaluadas en términos educativos. Lo que la educación reproduce son principios, hechos y operaciones, que se expresan en términos de contenidos, los cuales tienen siempre un fundamento académico (Díaz Villa, 2006:46).

Los eventos muestran que se desdibuja el papel tradicional de la universidad en la memoria de los profesores, aunque no parece que se haya consolidado un sentido ni que exista la estructura institucional que encauce las acciones docentes. Casi todos los entrevistados manifestaron una tendencia a adaptar la propuesta formativa de acuerdo con su interpretación. Reconocen en las declaraciones que hay especificaciones distintas en el currículum, y hacen de manera individual lo que consideran pertinente.

En el nuevo programa, que ya lo diseñaron por competencias, vienen algunas sugerencias, pero las actividades que el profesor implementa

para reforzar o para que el alumno viva un poco más la realidad, pues eso ya depende de cada uno de nosotros; de hecho, alguna vez, en uno de los seminarios que tenemos en el departamento, se nos invitó a algunos profesores a que habláramos de nuestra experiencia docente, no sé cómo le llamaron al seminario..., y entonces cada uno de los que fuimos invitados hablamos de lo que hacemos, pero no significa que todos los maestros que impartimos ese curso así hagamos, cada quien, hay libertad en eso, cada quien de acuerdo con la experiencia personal va implementando actividades.

El programa de la materia, en cuanto a contenidos teóricos es lo mismo; o sea, yo le veo exactamente lo mismo. Sí, según el esquema ya no nada más se trata de enseñar conceptos, o sea, eso queda claro, el hecho también de hacer o el “cómo”.

En habilidades directivas ellos tienen que aplicar precisamente la manera de relacionarse, de leer información, de convencer a la gente. A los muchachos les da flojera y ponen pretextos como que no encuentran a la gente a la que se le va a pedir la información, y pues yo les digo que es algo que tienen que hacer.

Se tiene que pensar en dónde estamos parados, cuál es nuestro mercado laboral, ser conscientes de que las menos son las más grandes corporaciones. Arriba de un 95% son micro, pequeñas y medianas empresas. En estas se tiene que pensar fundamentalmente, en sus áreas administrativas de personal interdisciplinario.

Asumo y aplico todo lo que vemos en consultoría. No solamente van a ver conceptos de qué es la producción, qué son los inventarios y qué es seguridad industrial; no, al principio yo les digo que una empresa es una unidad viva; y yo digo: a ver, esto es un concepto, pero una empresa es una unidad viva, que, como cualquier ser vivo, nace, crece, se reproduce y muere; por lo tanto también se enferma. Enferma para mí es la clave, porque entonces qué rol va a tener el alumno... Curar a la empresa, ¿o el profesional? Curar a la empresa, entonces enfoco esa parte, y hablo ya no de funciones, hablo de disfunciones.

Las actividades docentes se encuentran reforzadas por una constante inversión en equipamiento tecnológico de las aulas y de espacios de aprendizaje autodirigido, para los alumnos y para los profesores; sin embargo, dice Acosta:

Las labores mismas de la docencia están atrapadas por las rutinas, la costumbre o las inercias, donde los mismos viejos profesores de asignatura (la mayor parte de los cuerpos docentes de nuestras universidades públicas), o parte de los nuevos de tiempo completo o medio tiempo, enseñan los mismos contenidos desde hace varios años, pero ayudados ahora con laboratorio de cómputo, vistosos equipos de exhibición con Power Point, o clases por teleconferencia a grupos que están del otro lado del salón, en un aula equipada con modernos y sofisticados equipos electrónicos y de video. La fetichización de la tecnología llegó a nuestras escuelas universitarias en los noventas para, en muchos casos, repetir los mismos viejos vicios y estilos que han perdurado en la universidad pública (Acosta, 2004:271).

La introducción y el uso de las tecnologías en la enseñanza como herramienta y como habilidad básica a formar, de acuerdo con la modernización curricular, es solo una entre otras necesidades para preparar a la planta docente para enfrentar los desafíos actuales de la universidad. Hay una fuerte responsabilidad institucional en la formación de profesores que se ha procurado de manera sistemática desde hace al menos una década con el Programa Institucional de Capacitación y Actualización del Personal Académico (PICASA); no obstante, escasean los convenios con el sector productivo y menos aún con sentido de colaboración.

La formación profesional de los alumnos adecuada a la realidad es imposible si no se cuenta con profesores capaces de reflexionar sobre la orientación que deben seguir los cambios y de acompañar a los alumnos para lograrlos. Navío Gámez (2005:186) dice que el *quid* está en cuáles son o deben ser las capacidades genéricas y específicas del perfil profesional del formador de profesionales.

Siguiendo a Pont (1996), Gámez propone atender a dos tipos de capacidades: las propuestas por el sistema educativo, que considera equivalentes a las básicas, y las capacidades técnico-transformadoras, o específicas. Entre las primeras incluye la capacidad de adaptación, que consiste en la disposición para enfrentar de manera activa las nuevas situaciones de trabajo tomando en cuenta las transformaciones tecnológicas y organizativas, pero, además, reconociendo el sentido y la función del trabajo de otros respecto al propio. Capacidad para valorar las condiciones de trabajo y de cuidar los aspectos que se refieren a la salud y la seguridad de las personas en el proceso de trabajo y el medio ambiente. Capacidad de implicación y compromiso con la profesión, para mantenerse actualizado y garantizar un trabajo eficaz y eficiente, enlazado con los valores culturales de la profesión. Capacidad de inserción en el mundo del trabajo, para valorar el mercado de trabajo teniendo presentes las competencias que el alumno debe ofrecer y las responsabilidades que debe asumir.

Respecto de las capacidades técnico-transformadoras de los profesores, el autor propone el desarrollo de diferentes capacidades, resolución de problemas, organización del trabajo, capacidad de responsabilizarse sobre el trabajo, de trabajar en equipo, de trabajar en forma autónoma, capacidad de relación interpersonal, y capacidad de tener iniciativa en el trabajo. Gámez continúa con diversas tipologías de competencias deseables en los agentes de la formación (directivos, formadores y participantes en programas de formación). Cada contexto tiene sus propias necesidades: en la Universidad de Guadalajara, la planta docente está constituida en la actualidad por profesores que se hicieron en la práctica utilizando una buena dosis de intuición para transmitir conocimientos, ajenos casi por completo a la reflexión pedagógica, a las técnicas de estimulación del aprendizaje y al sentido de su propia práctica. Ahora se vuelve imprescindible que los formadores adquieran también las competencias inherentes a su actividad profesional y las específicas del campo profesional para el que están preparando a sus alumnos y tutorados.

*Dispositivos institucionales de vinculación laboral*

Un de las razones más importantes que impulsan las reformas en las universidades es la desvinculación entre teoría y práctica; esto es, entre los conocimientos académicos y la aplicabilidad de esos conocimientos a las necesidades reales. Para recuperar el liderazgo y contribuir al desarrollo del entorno económico, ambiental y social, la docencia, la investigación, la extensión y todos los programas que se derivan de estas funciones son encauzadas hacia ese objetivo buscando el reforzamiento simultáneo de todas las áreas. Todavía de enfrentan muchos obstáculos, y en ocasiones los cambios tienen efectos nocivos en otros programas.

Las prácticas profesionales que hasta hace poco tiempo eran solo una aspiración reciben más atención desde 2007, pero, al mismo tiempo, se recortan las horas de prestación del servicio social en la Red UdeG. Las novecientas horas reglamentarias del servicio social se redujeron a 480, antes de tener la estructura formal para exigir la obligatoriedad de las prácticas profesionales a las que se les asignó una carga de 450 horas. Cada centro universitario es responsable de la organización de su propio programa y, dentro del marco general, de la gestión de los convenios con las empresas. El CUCEA tiene en la actualidad 166 convenios que incluyen empresas de diferentes tamaños, cámaras como la de la Industria Joyera, CANACO y la CO-PARMEX, el Sistema de Administración Tributaria y el Ayuntamiento de Tlaquepaque. Los alumnos asignados son apenas 186, aún como voluntarios de diferentes programas docentes. En junio de 2008, el funcionario responsable registra los siguientes datos:



Cuadro 8  
Asignación de alumnos del cucea a prácticas profesionales (junio de 2008)

<i>Programa</i>	<i>Número de alumnos</i>
Maestría en Negocios	1
Licenciatura en Negocios Internacionales	126
Licenciatura en Administración	78
Licenciatura en Mercadotecnia	62
Licenciatura en Recursos Humanos	44
Licenciatura en Contabilidad	21
Licenciatura en Administración Financiera y Sistemas	20
Licenciatura en Sistemas de Información	13
Licenciatura en Turismo	7
Licenciatura en Economía	5
Técnico en Redes	9
Total	186

**Fuente:** Unidad de Vinculación del CUCEA.

La licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales es la más joven y la única que tiene integradas las prácticas profesionales en su currículum. Se espera que la normatividad para todos los programas docentes quede establecida en el menor tiempo posible. Por lo pronto, hay cierto grado de discrecionalidad en las asignaciones que se concretan a petición de los alumnos, y se regulan mediante convenios entre el centro universitario y la empresa. La demanda de las empresas es mayor que la respuesta de los alumnos. Tal parece que se dan cuenta del vacío de la práctica en su formación cuando se les presentan las dificultades en el trabajo. Excepto por los datos numéricos, no se tiene resultados. El alumno está obligado a entregar un informe evaluativo cuando cumple 225 horas, y otro al término de la práctica; el receptor de la empresa también evalúa el desempeño del practicante.

Los institutos y centros de investigación del CUCEA han sido los más activos en la vinculación teoría-práctica y en el establecimiento de relaciones con el exterior, tanto por las actividades específicas de la investigación como por los nexos de colaboración con dependen-

cias gubernamentales, organizaciones civiles y empresas con las que trabajan en redes de colaboración, intercambios de información o consultorías, a veces compensadas con recursos financieros.

- Estamos vinculados con un programa del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología, de la Secretaría de Promoción Económica. Son proyectos semestrales, nos mandan una lista y nosotros atendemos a las empresas. Ellos están financiando toda la actividad y pagan las consultorías.
- Las visitas a las empresas son un recurso para conocer el entorno laboral que precede a las prácticas profesionales y continúa en la actualidad promovido frecuentemente por los profesores, pero son visitas esporádicas de grupo con logros muy cuestionables.
- Van a las empresas a observar, por ejemplo, cómo se administran los recursos humanos o cómo se contrata... Pero esto a veces también se desvirtúa, porque me parece que no están claros los objetivos y hacen la visita solo como visita y eso también se debe de controlar.
- Y sabes que hay profesores que —creo que es una riqueza aquí en el CUCEA entre los compañeros—, hay quienes nada más tienen una asignatura o dos clascitas y están trabajando ahí afuera; ellos sí, traen información de sus empresas, o sea, sí hay en el departamento de administración, investiga y te vas a dar cuenta entre los profesores que ese es un complemento.

### *Implicaciones educativas*

Más allá de las etiquetas con que nombran las capacidades potenciales o competencias individuales, parece que hay pocos elementos concretos desde los que se puedan construir indicadores para su observación, y que hace falta trabajo empírico para avanzar en el conocimiento del proceso de adquisición y sobre la función que toca desempeñar a la educación escolar para desarrollarlas.

En el ámbito italiano, Alberici y Serri (2005) se centran en el interés puesto en el concepto de competencia por las áreas de investigación y las materias incluidas en la categoría de ciencias de la educación. La inclinación metodológica de tipo aplicativo confirma

la importancia creciente por la renovación del sistema de formación, educación y trabajo. El debate hace referencia a la necesidad de superar las barreras de tipo organizativo y cultural establecidas entre el sistema escolar y la formación profesional. Resulta evidente la emergencia de una noción fuertemente ligada al “saber en uso”, “conocimientos en acción”, que se describen como “saber actuar” o ser capaz de poner en acción comportamientos, conocimientos y procedimientos adecuados a ciertos objetivos.

En realidad, en ausencia de un principio de referencia, se puede correr el riesgo de que la llamada a la dimensión del *saber en uso* se traduzca al conocimiento técnico (...) en el que no tienen relevancia los procesos cognitivos y emotivos de *reflexión* y *creación*; es decir, de aquella dimensión del *saber actuar* que constituye su connotación más profunda (...) una forma de debilidad intrínseca típica de los discursos que carecen de un bagaje teórico del que puede derivar la atribución de sentido (Alberici y Serri, 2005:23).

Ante el riesgo de que se desvanezca la parte esencial de los valores es necesaria una reflexión profunda sobre las formas y acciones en las que se está realizando el discurso educativo para replantear algunos aspectos que conciernen a la persona, al proceso de construcción del conocimiento, a la relación entre teoría y práctica, a las dimensiones emocionales y sociales, a la naturaleza del aprendizaje y a la práctica formativa. Para estos autores es crucial reconstruir la base conceptual de la práctica profesional a partir de una nueva epistemología cuyo núcleo sea la práctica profesional como *investigación práctica reflexiva*, diferente de la dominada por la racionalidad técnica.

El debate técnico especializado pone de manifiesto la presencia de dos aproximaciones clave de la competencia (la basada en la persona y la basada en la persona en el trabajo) y la tendencia, ahora difundida, de definir la competencia a partir de parámetros necesariamente flexibles y articulados.

Pero esta distinción no exime al individuo de un lugar predominante, pues el modelo se encamina hacia la competencia profesional, que consiste en un conjunto de características diversas en el cual las disposiciones y los recursos individuales son el motor indispensable para la realización de cualquier proyecto. Los autores corroboran sus afirmaciones con el informe de la OCDE sobre la evaluación y la certificación de los atributos y de las competencias profesionales, donde dicho organismo reconoce que estas están constituidas por una aptitud individual y subjetiva de disposición de los propios conocimientos, capacidades y atributos para desarrollar determinada función, y no existen competencias objetivas que puedan ser definidas independientemente de las personas que las poseen (OCDE, 1996). También la nueva economía pone en primer término el factor cognitivo en la organización del trabajo; para ello resulta conveniente utilizar las competencias profesionales y reservar al individuo el lugar protagónico.

La amplia variedad de aspectos con que se caracteriza la competencia, especialmente cuando se trata del ámbito profesional, obstaculiza identificar los itinerarios de su adquisición y establecer una conceptualización que concrete los conocimientos en la capacidad de “saber ser”, como propone la UNESCO a través del *Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo xx*. Una de las mayores barreras para el análisis consiste en querer precisar las competencias profesionales mediante definiciones tradicionales y recurriendo a criterios clasificatorios pretendidamente objetivos, con los cuales se pretende estandarizar y evaluar los atributos que se supone las manifiestan.

Los sesgos en la comprensión requieren atención desde una visión que supere la concepción instrumental del aprendizaje para promover a los individuos como actores sociales. Con este sentido, el principio de *lifelong learning* sostiene el ideal de un proceso de formación continua de todo ser humano, con una perspectiva multidimensional que conjuga el aprendizaje formal con el informal, y el desarrollo de las capacidades innatas con la adquisición de nuevas competencias. Algunos autores, como Baeza (1999) y Navío Gámez (2005), designan esta postura como constructivista, pero ella tiene la

dificultad de que cada individuo tiene su propio registro evolutivo; por lo tanto, el empeño por evaluarlas con medidas estandarizadas resulta poco fructífero.

Yo creo que gran parte de lo que se hace es intuitivo, porque no creo que sea una cuestión de nada más capacitación; creo que la universidad ha trabajado mucho en la capacitación de su personal docente y no me queda la menor duda de que el perfil sea elevado en general, pero esta cuestión, este cambio de paradigmas, va más allá de la capacitación, es un cambio de actitud. Muchos profesores siguen aferrados a sistemas bastante obsoletos, no solo de enseñanza, sino de interrelación con el grupo. No puede haber un sistema moderno o más innovador de enseñanza-aprendizaje si no hay un cambio de actitud del profesor.

De lo que yo me doy cuenta en las academias es del poco interés en nuestros programas, y los muchachos se están enfrentando a un futuro que no sabemos cómo va a ser. Yo creo que no los estamos preparando bien, y esta es nuestra misión y nuestro propósito. Ahora me doy cuenta que muchos de los maestros están cansados y dan la clase por darla, y ahí es donde hay que comprometerlos y hacerles conciencia de la importancia que tiene la competencia académica.

Yo siento que hay un conformismo tanto de maestros como de alumnos; entonces me pregunto: ¿Qué papel tiene la Universidad?

Ya tienen algunos años definiendo aquí los programas por competencias. Creo que es un programa a nivel nacional que busca homologar la calidad de las instituciones de nivel superior. Otros países ya también tienen mucho tiempo de estarlas desarrollando. Donde lo emplea uno es en los programas, definiéndolos de acuerdo con los puntos que se exigen para elaborar los programas. En eso nos basamos... Es algo ya más definido que la programación.

Pero no se imponen, ni en la academia, en las reuniones, como te digo, se dan criterios generales, pero ya cada quien es libre de buscar su propia metodología.

Cambios tan pasivos que no apoyan nada, por más que el rector diga que se va a hacer mucho.

La realidad docente está situada en un abismo. En la Universidad siempre que se quiere implementar alguna innovación, lo que se hace en realidad es una adaptación de lo que ya estábamos haciendo, pero no la implementamos realmente como es.

Queremos implementar innovaciones, pero no hay una infraestructura administrativa que respalde todo esto. También hace falta motivación por parte de la Universidad.

Al menos ya hay discusión. Tú sabes que otro problema es cómo se trabaja en esta institución. Ahora cada profesor, a veces guiándonos por el programa, si este lo permite, y si no alejándonos un poco, pero estamos trabajando para probar cosas nuevas desde el punto de vista de las competencias, pero todavía no está aterrizado en un programa. Lo estamos haciendo como cuadro de actividades, como un programa operativo. Donde sí están la competencia y las actividades para desarrollarla y anotando los resultados y medidas.

No faltan los esfuerzos institucionales para adecuar sus servicios a las necesidades del entorno y para capacitar y actualizar al personal docente, pero todavía la transferencia de conocimientos se sigue haciendo entre académicos y hay pocos acercamientos con los empresarios.



## Capítulo V.

### *Competencias profesionales de los egresados*

Esta investigación defiende el supuesto de que hay confusión o desconocimiento en la comprensión de las competencias profesionales, que impide avanzar en la construcción de un proyecto formativo que abarque tanto las necesidades requeridas en el mercado de trabajo como las capacidades personales para procurarse una vida plena vinculada a los ideales de desarrollo social.

Son pocos los testimonios que reflejan la visión informada de alumnos que se han fogueado en escenarios laborales competitivos, o de profesores más involucrados en el proyecto, pero un amplio sector pone de manifiesto el desconocimiento, la trivialidad y la falta de coordinación institucional.

Los siguientes ejemplos son representativos:

#### Versión de los alumnos

Adentro de la escuela yo no sentía competencia; bueno, obviamente sí sientes la competencia, de que sabes que saliendo vas a la competencia.

Competencia es como habilidades.

Conocimientos y saber hacer las cosas, ¿no? Tener la teoría y poder hacer la práctica.

Son las dos cosas, el conocimiento empírico y el conocimiento científico.



Hay una competencia impresionante porque vas a una entrevista y tienes a otras cinco chicas o cinco chicos que sabes que estudiaron lo mismo y que tienen las mismas capacidades y que tú lo ves y dices, o sea, voy a competir con ellos, y pues tienes que sacar todas tus armas y si no te gustaba hablar delante de la gente o hacer una entrevista, pues ahí sí te esfuerzas, porque obviamente está pendiente tu trabajo y tienes que presentarlo lo más que puedas; no sé, te tienes que arreglar bien y todo eso porque sí está muy difícil la competencia laboral hoy en día.

Por lo que hago aquí, podría decir que las competencias que se requieren son: Pensar más allá de lo que tienes a la mano: Establecer contactos, ser profesional, con calidad moral, ético, disciplinado, responder en tiempo y forma. Aquí no se requiere saber otro idioma, porque mi trabajo es con las personas que solicitan los créditos.

No hay nada de formación cultural en la UdeG, ni para la vida. En ITESO llevan teología y formación en valores humanos. En CUCEA falta más atención al servicio, a los alumnos con sus necesidades y con relación a las empresas.

## Versión de los profesores

Porque de hecho las competencias, entendidas como tal, como un conjunto de conocimientos y habilidades que debe tener una persona, que las va recibiendo en el transcurso de la carrera, y en un momento dado estas competencias se van a ir formando, conjuntando, para formar una competencia o habilidades.

Los profesores debemos partir de una idea muy clara de qué es competencia, y me parece que aquí hay una pequeña laguna. Yo, en lo personal, suelo confundirme entre habilidades y competencias. Lo hemos discutido muchas veces, pero no termina de quedar claro. Es indispensable que en los programas, que estén claros, que haya objetivos y que a través de desarrollar las competencias estos se logren.

Aquí el objetivo global es que el estudiante pueda, cuando está dentro de un grupo de cualquier tipo, él pueda propiciar que el grupo sea productivo, y para ello él tendrá que desarrollar varias competencias.

De repente me queda claro que las competencias en todas las licenciaturas son idénticas.

Lo que se hace en realidad es una adaptación de lo que ya estábamos haciendo, pero no lo implementamos realmente como es. Queremos implementar innovaciones pero no hay toda una infraestructura administrativa que respalde todo esto.

¿Competencias? ¿Competencias para competente o competencia para juego?... Yo utilizo todos los sistemas posibles, psicología aplicada, de resultados, conductismo, reflexología, estado de análisis transaccional, les pongo futuro: —¿Cómo te vas a ver en diez años? Aquí lo que falta es poner más atención, hay mucha falta de atención...

Por ejemplo, no entiendo por qué en turismo dicen que una competencia es “investigar”. Esto me hace pensar a mí que ni los profesores comprenden lo que son competencias.

Le voy a ser muy franco, yo, que participo en el comité de diseño curricular por competencias. En el centro universitario no hay una definición bien clara y precisa de lo que son las competencias en este nuevo programa, porque, para mi opinión, deberían ya de haberse definido competencias genéricas, comunes a todas las carreras, y ya después competencias específicas a cada carrera, pero no hay esa definición.

Casi siempre hemos sido alrededor de veinte, pero con los maestros de administración de otros centros. Cada uno viene y define y defiende sus puntos de vista. Por ejemplo, Puerto Vallarta, en el contexto de centro vacacional, se enfrenta a distintas realidades, y eso es un problema cuando nos piden que definamos conjuntamente las competencias. En una reunión solo compartimos tres competencias, todos teníamos opiniones distintas.

Cosas que le den rendimiento a la empresa, cosas que le den productividad, pero oye después los resultados, van a explotar más

al hombre, al trabajador, ¡eh!, a lo mejor va a ser cuestión más de estadística, pero se olvida pues la parte fina: la parte humana.

El asunto problemático, finalmente, no es la buena o mala definición que se tenga de un concepto, sino la falsa comprensión de los objetivos de desarrollo humano que persigue la educación. La preocupación por precisar los lineamientos técnicos para desarrollar y hacer comparables las competencias en la red universitaria desvía la atención hacia la forma y se pierde la reflexión sobre el contenido y las bases de ese contenido. Como señala Díaz Villa: “¿Qué discursos, qué competencias?”; yendo aún más atrás, se puede preguntar: ¿Qué ideología, qué discursos?

La dificultad parece residir no solo en la confusión de un término, sino también en la complejidad interna para incorporarlo y aplicarlo a través del programa formativo sin el soporte de referentes claros, ni para los profesores ni para los alumnos, de lo que ocurre en la realidad del trabajo. En la escuela se hace lo que se ha hecho siempre, enseñar, con recursos tecnológicos nuevos, pero enseñar lo que la envejecida planta docente domina como contenidos o hace apoyándose en los libros que, por la especialidad del área, se centran en las teorías y los procedimientos de la administración con sus valores de eficiencia. Los contactos con el exterior, sean con las empresas o con otro tipo de organizaciones, no es significativa si se piensa en que hay casi 13,000 alumnos de nivel licenciatura. Los profesores comprenden que hay necesidad de adaptarse a las necesidades actuales, pero parece difícil entender que la formación para la vida profesional no es unilateral y que, aun en el nivel superior, lo que se busca es la formación integral de los individuos.

Hay un discurso fuerte con una estructura interna débil para preparar a los alumnos para el trabajo, pero, además de la laxitud del proyecto de formación de competencias orientadas al desempeño laboral, se difuminan otros valores, que no son “otros”, sino los mismos que acompañan al trabajo como formador de la personalidad, de las metas individuales, de la iniciativa, de la creatividad y de la convivencia social. “Por un lado, homogeneidad en los argumentos del

cambio académico, y, por otro lado, heterogeneidad en los resultados” (Pedroza, 2006:78).

### ***Visión institucional del campo laboral***

El fragmento del plan de estudios que describe las opciones en el campo laboral de la licenciatura en Administración dice textualmente:

Será capaz de ejercer profesionalmente como: Promotor, empresario, asesor, director o jefe administrativo, analista de administración y organización en las instituciones públicas y privadas y en cualquier departamento donde se apliquen conocimientos económico- administrativos.

El ámbito que constituye “una promesa” de trabajo para los administradores se dispersa en la enumeración de los puestos para los que se esperaría estuvieran aptos los alumnos al término de sus estudios. El futuro optimista que se presenta prevé la inserción de los egresados en un mercado laboral que no tiene mucha semejanza con el que ellos describen, lo que no invalida que ejerzan profesionalmente como empleados de mostrador, auxiliares de nóminas, asistentes de logística e inventarios, etc. Y es que, efectivamente, el ejercicio profesional no depende de la calidad de los empleos que desempeñan, ya que “profesional” no siempre se apega a la idea de credencial o título de una carrera, sino a los valores que implican totalmente a los individuos con su trabajo. Ser profesional significaría, entonces, que se espera del sujeto un desempeño destacado por sus conocimientos, por su disposición y habilidad para poner en acto esos recursos en el cumplimiento de su labor, independientemente de que esta sea satisfactoria o bien remunerada.

Frente a las ambigüedades del sistema escolar está la visión objetiva de los empleadores, que, si bien no siempre logran precisar sus necesidades como competencias, o no son suficientemente explícitos, sí reconocen las cualidades de los recursos humanos que requiere el

funcionamiento de sus empresas. En las entrevistas encontramos comentarios como los siguientes:

Sí, contratamos administradores y ocupan puestos de supervisión en las rutas de nuestro producto. Su salario es entre cuatro y cinco mil pesos mensuales. Se les aplican varios exámenes y se contratan temporalmente, si no dan la medida se van en un mes... Si no están dispuestos a trabajar por lo menos doce horas no se les contrata. En recursos humanos tenemos un psicólogo que aplica los exámenes.

La verdadera prueba está en el desempeño del trabajo, que se mide por el monto de las ventas; se asignan cuotas que, si no se cumplen, ponen a los trabajadores en riesgo de despido. Este es un caso extremo, pero de ninguna manera excepcional —según la información sobre la precarización del trabajo que muestra la OIT—, que refleja las exigencias de fondo de la productividad, amparadas en el discurso de las competencias. Los programas de capacitación escasean al interior de las empresas en que laboran los egresados, o se limitan al entrenamiento básico para manejar las situaciones particulares del puesto. Con frecuencia son otros empleados con mayor antigüedad y experiencia los que instruyen a los recién contratados.

A mí me empezaron a mandar a otras bodegas a capacitar. Ahí me di cuenta que a las chicas les exigían más ventas, pero no las capacitaban, no les decían como hacerlo, lo único que sabían era llamar por teléfono, pero estaban en ceros.

Llamas y Garro (2003) observan que la capacitación en las empresas depende del tamaño, la organización y el grado de especialidad requerida. Sería entonces característico de las empresas pequeñas que los trabajadores con mayor experiencia capaciten de manera informal en el trabajo a los nuevos en el uso de la tecnología y en la solución de problemas cotidianos en la producción. Por otra parte, en las empresas grandes, la capacitación sería más formal, utilizando las mismas instalaciones o a expertos externos. En las entrevistas no

se encontró una diferencia importante, pues las empresas grandes también “transmiten” los conocimientos a través de los mismos trabajadores. Esto puede deberse al grado de especialización requerido por los puestos de los administradores. Otra condición que hace falta destacar es que las empresas, incluso identificadas como transnacionales por los entrevistados, funcionaban con poco personal en la mayor parte de los casos.

No se encontró más de dos casos en los que la empresa invierte sistemáticamente para fortalecer las capacidades de los trabajadores. La abundancia de oferentes con alta escolaridad y la negociación individual permite a los empleadores probar y despedir hasta retener a los más aptos. Al parecer, los empleadores esperan que la escuela cumpla ese cometido, para ahorrar en capacitación.

Las competencias deben estar claras, ejercitarlas, y eso solo se logra practicando, haciendo talleres, y, sin embargo, sigue habiendo muchos profesores que hacen la clase puramente teórica y no hay ejercicios que permitan que ellos se percaten en un inicio qué tan desarrolladas tienen ciertas habilidades y ciertas competencias.

La persona responsable de una empresa que presta servicios de asesoría empresarial y *out sourcing*, o reclutamiento, comenta algunos detalles acerca de su intervención para seleccionar el candidato idóneo para un puesto:

Nosotros, que prestamos el servicio a otras empresas, cuando levantamos el perfil del candidato, checamos qué necesidades tiene el cliente; a veces no saben ni qué quieren, pero por ejemplo, en cuanto a habilidades nos dicen: que sea muy dinámico, que sea una persona..., bueno, describen una serie de características según el puesto que quieren cubrir.

En la entrevista hay preguntas específicas; por ejemplo, la entrevista normal te pregunta sobre tus estudios, si has tomado cursos; pregunta sobre lo profesional enfocando más a su experiencia laboral; le pones un caso práctico para ver cómo lo resolvería; ves cómo con-

testa, si contesta seguro. Tienes que estar con mucho feeling de cómo lo ves. Hay veces que sí partes de lo subjetivo.

Hay muchas personas que ponen en el currículum que saben utilizar la computadora, que saben hacer no sé qué tantas cosas y en ocasiones lo tienes que comprobar porque no es cierto; o sea, unos no lo manejan. Entonces sí, la parte de esas habilidades sí tiene que estar más comprobada.

El examen psicométrico se hace como cualquier examen, lo perfilas ante el perfil de puesto y, por ejemplo, para un área contable, si se requiere alguien muy analítico, pues nos tenemos que fijar más en eso, y si es para servicio al cliente, que sea alguien dinámico, extrovertido... Eso se pone en el examen para poder comparar.

Hay algunas empresas que prefieren recién egresados para no pagarles tanto, para pagarles menos y hacerlos trabajar mucho. Por un lado viene la tendencia de que tienes un puesto con un sueldo menor, pero para un buen puesto los empresarios quieren gente que sea más estable, que necesite el trabajo, que se vayan a quedar ahí. Influye mucho la parte sueldo-puesto y experiencia, pero, como te decía, si es un puesto con menor sueldo van a preferir a alguien recién egresado.

En resumen, demasiadas imprecisiones para construir un perfil de egreso adecuado a las necesidades de la empresa con esta información, lo que, por fortuna no es el objetivo de esta investigación. Lo que ofrecen estos registros es una evidencia de que la flexibilidad en el empleo se entiende como sinónimo de adaptabilidad del trabajador a las condiciones del empleador, y que este no busca las competencias que los artífices se han preocupado por conceptualizar y sistematizar, ni lo que los políticos y funcionarios se han esforzado en promover y evaluar.

### ***Caracterización de un segmento profesional***

A partir de los casos estudiados para integrar esta investigación se describen las tendencias generales observadas y se comparan poste-

riormente con las del seguimiento de egresados de la Universidad de Guadalajara. En total se efectuaron 40 entrevistas a los egresados: diez de manera presencial (seis mujeres y cuatro hombres) y 30 por medio de llamadas telefónicas (dieciséis mujeres y catorce hombres). La distribución por sexo se presentó de manera aleatoria, pues las llamadas para contactarlos se hicieron siguiendo el orden de la base de datos. Las respuestas presentan una heterogeneidad tal que es difícil tabularlas; aun así, se presentan algunos rasgos del grupo de informantes.

En primer lugar, la edad registrada se sitúa entre los 25 y los 30 años, pero es la que tenían al momento de la entrevista y no en la que fueron contratados. Respecto del sexo, ya se señaló que se localizó a un número mayor de mujeres, lo cual es una distribución esperada, por el porcentaje mayor de mujeres en la carrera.

Los que concluyeron la carrera sin haber trabajado o habiendo trabajado en actividades distintas (alrededor del 40%) señalan que una de las principales dificultades para incorporarse al mercado en su área profesional fue la falta de experiencia. Los que trabajaron durante la carrera manifiestan ligeras transformaciones en las responsabilidades y el monto del salario en el empleo que ya ocupaban; son pocos los casos que cambiaron a otros empleos.

Solo dos de los 40 entrevistados continuaron estudiando una maestría; uno inició otra licenciatura porque no encontraba trabajo; cuatro habían cursado un diplomado, y tres estudiaban inglés en horarios fuera de su trabajo. La mitad (veinte) estaban titulados, casi todos por la opción de examen de CENEVAL y solo uno por excelencia académica; ocho eran no titulados y dos estaban preparándose para obtener la titulación.

Al momento de la entrevista, tres estaban desempleados, uno tenía una empresa de administración de eventos, y 36 estaban contratados como empleados. De estos últimos, uno con empleo en los Estados Unidos. Entre las empresas registradas no se distingue el tamaño, aunque a dieciséis las denominan simplemente “transnacionales”; se encuentran maquiladoras, comercializadoras, prestación de servicios administrativos, transportación y mensajería, además de servicios



financieros. El segundo bloque agrupa a veinte exalumnos que declaran estar ocupados en actividades como auxiliares de departamento administrativo, inmobiliaria o constructora, servicios educativos y de salud, uno en empresa tequilera, crédito-cobranza y reclutamiento.

La inserción en la empresa en la cual tenían el último empleo se había realizado por diferentes medios: Alrededor de la mitad continuaban en las empresas en las que habían empezado a laborar desde que eran estudiantes y habían obtenido una mejora en el puesto. Los que no habían tenido trabajo lo encontraron por medio de búsquedas en el periódico, solicitudes en las agencias de empleo establecidas y en Internet, cinco señalan el apoyo de conocidos o familiares, y uno obtuvo su puesto en la bolsa de trabajo de la Universidad de Guadalajara.

La temporalidad del contrato que predomina es por tiempo indefinido, término que incluye a quienes tienen un contrato formal (veinte) y a los que ocupan un puesto de trabajo sin acuerdos temporales ni contrato legal (ocho). Los que tienen contratos anuales o semestrales son cinco egresados; a prueba se encuentran dos, y uno trabaja por proyecto.

El periodo de búsqueda de empleo al término de la carrera oscila entre un mes y medio y tres años.

Lamentablemente, no todos los egresados informaron sus ingresos, porque este es un indicador importante de los beneficios económicos de su inversión escolar. A pesar de eso, los datos obtenidos se estiman en un rango entre 4,000 y 11,000 pesos.

De los cuarenta egresados que fueron entrevistados, doce opinan estar satisfechos con la carrera cursada, argumentando que es flexible y se puede aplicar a varios puestos de trabajo, por los aprendizajes y las instalaciones del CUCEA, cambió su manera de pensar, porque al menos tienen trabajo aunque sea con bajo salario, o porque su meta se está cumpliendo en parte.

Otros ocho declaran insatisfacción por motivos tales como: no se consiguen buenos empleos, no se han ubicado en lo que esperaban, han pasado periodos largos de desempleo, o porque en todos los lugares les dicen que necesitan experiencia.

La mitad (veinte) no se toma una posición definida, y dicen no saber por las siguientes razones: No es el trabajo que deseaba, pero

adquiero experiencia; no es lo que yo esperaba, etc. El siguiente cuadro ilustra con los datos actualizados en 2006 del Seguimiento de Egresados 2002 de la Universidad de Guadalajara cómo califican 58 exalumnos el cumplimiento de sus expectativas de la carrera cursada.

Cuadro 9  
Cumplimiento de las expectativas de la carrera

<i>Promedio de las calificaciones individuales asignadas al cumplimiento de las expectativas de la carrera cursada</i>	<i>Porcentaje</i>
En el ámbito profesional	7.9%
En el campo intelectual	8.0%
En el aspecto social	8.2%
En el terreno laboral	8.6%
En el desarrollo personal	7.7%
En el proyecto de vida	8.2%
Promedio general	8.1%

Fuente: Resumen de la tabla 15.36 a *Seguimiento de egresados 2002*, Universidad de Guadalajara.

Egresé hace cuatro años y aún no obtengo el empleo que esperaba, porque a los lugares que voy me dicen que necesito experiencia o que no pueden darme un puesto acorde a mis estudios porque tienen empleados con antigüedad y no es justo darme un puesto que sería para ellos; o que no pueden darme un puesto pequeño porque estoy calificada para uno más alto. Yo solo les pido que me den la oportunidad iniciando en un puesto pequeño para obtener experiencia y se me ha negado.

Bueno, especialmente yo, yo soy UdeG de corazón..., estoy muy agradecido con la universidad, con todo lo que me proveyó. Las instalaciones de las del CUCEA fenomenales, computadoras a préstamo, biblioteca, en nuestra generación al año inauguraron la biblioteca. Son fortalezas desaprovechadas. Yo no tengo ninguna queja, y si me pidieran decir, ¿si tuvieras oportunidad de volver a estudiar una licenciatura dónde la estudiarías? Definitivamente en la UdeG. A nivel académico es excelente, claro, como en todos lados, ¿no? Siempre hay

un frijolito en el arroz, así se dice, ¿no? Como en todo, no todos los maestros son excelentes, pero la mayoría son muy buenos, pero no por uno vamos a desmeritar a los demás, ¿no?

### *¿Dónde convergen las expectativas?*

La idea de lo que debería ser y hacer un administrador no tiene muchos puntos en común entre los tres grupos de entrevistados. Los egresados no reconocen un conjunto específico de funciones o tareas que configuren su ámbito de desempeño. Los profesores y conferencistas, que con frecuencia son empresarios destacados, les han pintado un panorama laboral en el que aparentemente les espera un lugar de liderazgo. Indudablemente, como recurso de motivación es muy positivo, y por supuesto existen los casos exitosos, aunque por los resultados de esta investigación se puede inferir que hay una proporción importante de egresados que cumplen con actividades muy diversas para las que no parece indispensable una escolaridad de nivel superior.

El problema reside, según Díaz Villa (2006:44), en que “La noción de competencia se ha convertido en un mercado intelectual crucial para la legitimación de diversas prácticas en diversos campos”. La noción de competencias no tiene el mismo significado en el ámbito laboral y en el pedagógico; incluso, en el supuesto de que al interior de cada uno de estos espacios hubiera cierta homogeneidad, cabría esperar ciertas diferencias en los discursos, derivadas de las características de los contextos laborales.

#### Versión de los alumnos

Claro que sí, para mí hay una gran diferencia entre un administrador y un mercadólogo y una financiera; es que ella tiene una especialización en mercadotecnia, en cambio yo, como administradora, creo que soy todóloga y nadóloga, porque sé todo y a la vez no sé nada. Ella fácilmente puede entrar a un área de venta. En cambio yo, y te lo digo por experiencia porque me está tocando en mi trabajo, llevo casi cuatro años ahí, entré de administradora, luego estuve en contabilidad, luego en el área de ventas, y ahora estoy en recursos humanos. En

donde me pude haber desarrollado más era en ventas, pero, vamos, no sabía nada, absolutamente nada.

Creo que se relaciona un poco con mi carrera, porque me ha tocado hacer análisis de puestos, misión y visión del departamento, aplicación de los procedimientos para la revisión de mercancía extraviada... Se aplican..., algunas cosas de la carrera. También hago análisis de las rutas para evaluar los tiempos de entrega y el funcionamiento de los operadores, y, como no hay recursos humanos suficientes, me toca auxiliar a los operadores en cuestión de formatos y cosas así...

Trabajo en el área de ventas de una empresa de comercialización, me toca hacer cotizaciones, ver proveedores, checar las existencias.

Los conocimientos que aplico en mi puesto es de auxiliar administrativo; son básicos, cuenta mucho la preparación externa que tuvimos. Si alguien aprendió idiomas es más fácil. Yo no hablo inglés, cubro para otros puestos, pero me falta el inglés. Es lo que nos diferencia, los estudios complementarios a la carrera.

## Versión de los profesores

Enseñarles la elección de no ser empleados sino que pueden ser empresarios, pero yo creo que aquí muchas veces los estamos formando para ser empleados. Algunos me dicen: yo quiero trabajar en una empresa, o yo quiero ser gerente de x empresa, pero nunca me dicen “yo quiero poner mi empresa, quiero empezar de poquito”. Van con la idea de ser empleados de empresas ya formadas, pero nunca con cosas que ellos puedan crear.

Entonces no se alcanza a distinguir muy bien las referencias de competencia, porque la dinámica de los sectores es totalmente diferente, no puedes comparar empresas tradicionales a empresas que tienen un alto desarrollo tecnológico, porque, pues, en todo lo ves, en la administración, en sus productos, todos sus procesos son totalmente diferentes.

Yo siempre he dicho que no deberían de existir otras carreras, sino más bien especialidades, pero la carrera debe ser en administración. Porque luego los licenciados en mercadotecnia, en negocios, etc., están luchando por puestos que en un momento dado son para los licenciados en administración. Y algunos dicen que un administrador es un todólogo.

De hecho, creo que debemos prepararlos para dirigir empresas, pero aquí va a jugar un factor muy importante, que es la ambición, la inquietud y el proyecto de vida de cada uno... Yo no creo que la universidad está preparando a sus alumnos solo para ser empleados, mientras que otras para dirigir empresas. Aquí también hay que ver a los alumnos y sus contactos, su vida personal. Aquí hay de todo.

Hay muchos que estudian una carrera, pero no hay campo de acción, porque no hay los puestos... Entonces, lo que tienen que hacer es buscar un trabajo de cajeros o de lo que sea, sin importar si tienen una licenciatura. Para eso no hay que estudiar una carrera, con preparatoria ya era suficiente.

## Versión de los empleadores

Yo le pediría una mayor interdisciplinariedad, por una razón muy sencilla. No podemos estar contratando especialistas en cada área. Las empresas pequeñas no podemos estar contratando estudiantes súper especializados.

Yo prefiero pensar en un administrador de empresas que puede trabajarme un poco de recursos humanos, que puede pensar un poco en el mercado, en la negociación, que tenga un poco de conocimientos en finanzas. En todo, un especialista.

Más que un especialista, alguien con una visión genérica de la administración.

Tiene que empezar por enseñarles la situación del empleo, no saben ni cuánto pueden cobrar por su trabajo, y piensan que solo con graduarse pueden pedir salarios inalcanzables.

La diferencia entre lo que es y lo que debería ser la competencia de los administradores, según la visión de los entrevistados, tiene sentido si se toma en cuenta que la noción de competencia laboral se construye en los ambientes de trabajo, y la competencia profesional se define desde el campo de la educación.

La diferencia principal se encuentra en que en los escenarios laborales la competencia se asume como una capacidad que solo puede desplegarse en situaciones concretas (problemáticas o no) de trabajo, a las cuales subyacen reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias. En cambio, en los escenarios educativos, las situaciones tienden a ser imaginarias, mediadas por el discurso pedagógico, y evaluadas en términos educativos (Villa Díaz, 2006:46).

De las competencias en las empresas se espera utilidad en términos operativos y económicos, en tanto que en la escuela la visión tradicional se ha apegado a una justificación basada en las necesidades de la sociedad y a la resolución de los problemas que limitan el desarrollo. La tensión a que es sometida la educación superior incita a un cambio para que la formación responda a los retos que plantean las condiciones actuales, ya no de trasmisión de conocimientos, sino para responder a las contingencias del mercado laboral. La dificultad que se presenta entonces es que las competencias se construyen en la interacción en los contextos reales de aplicación.

#### *Mecanismos de inserción laboral*

Las entrevistas a los egresados revelan la diversidad de recursos que utilizaron para insertarse en el mercado laboral. Al momento de la entrevista, 37 de los 40 tenían empleo y, de ellos, veinte habían continuado con un ligero desplazamiento ascendente en el trabajo que tenían cuando eran estudiantes.

Con datos obtenidos en las diferentes etapas del Seguimiento de Egresados de la Universidad de Guadalajara, Sánchez Lozano (2006) esboza la modalidad de incorporación al mercado laboral de los egresados de la licenciatura en Administración del Centro Uni-

versitario de Ciencias Económico Administrativas y de ahí se toman los siguientes porcentajes:

Cuadro 10  
Modalidad de incorporación al mercado laboral

<i>Modalidad de incorporación al mercado laboral</i>	<i>Porcentaje</i>
Acepta oferta de trabajo pactada	33.3%
Trabaja por cuenta propia o empresa familiar	9.8%
Consigue empleo relacionado con los estudios	45.1%
Consigue empleo sin relación con los estudios	11.8%
No contestó	0.0%
Trabaja en actividad relacionada con los estudios	82.4%
Trabaja en actividad sin relación con los estudios	17.6%

Fuente: Resumen de la tabla 5.36 *Seguimiento de egresados 2002*, Universidad de Guadalajara.

No es muy preciso el concepto de trabajo pactado, pero puede suponerse que, al igual que en las entrevistas que se realizaron para esta investigación, la mayor parte de los alumnos conserva, al egresar, los puestos de trabajo que ya tenían. En el cuadro hay indicadores que no fueron captados en las entrevistas porque, como se ha venido exponiendo, el grado de correspondencia entre estudios y trabajo depende de lo que el egresado conciba como sus funciones profesionales. Algunos admiten cierta normalidad en los trabajos secretariales o atención a clientes, dando por hecho que los empleos son malos. Otros siguen esperando el momento de obtener una gerencia.

Mi puesto es de auxiliar administrativo, en el área de logística... Como no hay recursos humanos suficientes me toca hacer de todo... Creo que se relaciona un poco con mi carrera..., y son las oportunidades de trabajo que hay. La carrera es muy amplia y al salir uno se pregunta: ahora en qué voy a trabajar.

Uno de mis objetivos siempre ha sido ser gerente, pues, por eso escogí la carrera de administración de empresas, y me he fijado que

las vacantes para gerente siempre utilizan mucho lo que es finanzas, contaduría, contabilidad y todo lo referente a números, y yo en ese ámbito, pues no tengo experiencia. Entonces, voy a tomar un diplomado en contabilidad. Estaba checando también las opciones para la titulación, y ahí decía sobre cursos de especialización o posgrado, que es una de las formas para titularse... Puedo matar dos pájaros de un tiro.

Con respecto a la forma como encontraron el trabajo, las entrevistas no dejan ver con precisión la manera como obtuvieron el empleo los veinte egresados que ya estaban trabajando al terminar sus estudios. De los que tuvieron que buscar empleo, ocho declaran, sin especificar el medio, que hicieron solicitud de manera directa; cinco fueron recomendados por familiares o conocidos; tres recurrieron a bolsas de trabajo o agencias de empleo; dos a través del periódico, y uno por Internet. El *Seguimiento de egresados 2002* encontró una distribución diferente en la que se aprecia que la recomendación de los amigos, conocidos o profesores, ocupa el lugar más importante.

Cuadro 11  
Medio de incorporación al mercado laboral

	Porcentaje	Egresados del caso estudiado
Bolsa de trabajo	0.0%	(3) 0.075%
Anuncio en el periódico	12.8%	(2) 0.05%
Empleos anteriores y servicio social	2.1%	(20) 0.50%
Recomendación de compañeros y profesores	19.1%	
Recomendación de amigos o familiares	34.0%	(5) 0.125%
Méritos propios, otros medios y sin respuesta	2.1%	(8) 0.20%
Trabaja por cuenta propia o empresa familiar	29.8%	(1) 0.02%

Fuente: Resumen de la tabla 6.36 a) *Seguimiento de egresados 2002*, Universidad de Guadalajara, y datos directos de los entrevistados.

Los mecanismos para incorporarse al mercado laboral varían en los dos resultados; por ejemplo, la bolsa de trabajo, por Internet



o en las agencias de colocación, parecen tener más importancia en el grupo estudiado, en tanto que las redes de apoyo entre compañeros y profesores no figuran en el caso estudiado, pues casi todos los entrevistados habían perdido contacto con sus compañeros y desconocían la existencia de alguna asociación de profesionales administradores. Hay una distancia muy grande en las cifras del renglón *trabaja por cuenta propia o empresa familiar*. El porcentaje que registra el seguimiento de egresados es de 29.8%, dato que no especifica la actividad y tampoco coincide con el mismo concepto en el cuadro 10. En el caso de estudio se encontró un solo empresario o auto empleado, que porcentualmente corresponde al 0.02%; es decir, tiene muy baja significatividad. A continuación se presentan los testimonios de los egresados.

### Versión de los egresados

Lo busqué en el periódico, fui, presente la entrevista y ya.

Sí, muchas veces he intentado que por medio de mis compañeros o por mis relaciones tratar de conseguir un trabajo, pero no, hasta la fecha no se me ha dado. Lo busco en Internet, en bolsas de trabajos, en agencias de colocación, en el periódico.

Cuando era estudiante caí en una empresa de auxiliar, así de ve y trae, y archívame eso, y sácame copias, en recursos humanos; de ahí me pusieron de encargada de capacitación, y ya después entré al área de ventas. De ahí me fui a una empresa en ventas, pero fue porque agarré experiencia y práctica.

Yo empecé cuando estaba como en tercer semestre de la universidad y empecé como auxiliar administrativo en donde hacía trabajos muy simples. Tenía dos jefes que eran administradores, me gustó mucho ese trabajo, porque aprendí muchas de las cosas que estoy aplicando. Me salí de trabajar de ahí por un problema personal. Volví a trabajar en el último semestre de la carrera, en el noveno, y entré en donde estoy ahora. Era una empresa familiar que no tenía nada de organización y creo que sí contribuí a que sea lo que es ahora.

A veces mis compañeros me dicen: “Wey échame una mano”, y yo: “Simón, wey, pero yo primero, ¿no?”; o sea, de que tú me ayudas... Pero no... Es muy difícil.

Yo empecé a trabajar desde que empecé a estudiar la carrera, siempre estuve de auxiliar administrativo aquí y allá, empecé en recursos humanos, me cambié a atención a clientes, a ventas y ya de ahí empecé a ganar experiencia. Salí de ahí y fui a otra empresa, igual, a atención a clientes, ventas; siempre he estado trabajando en lo mío, en atención a clientes.

Conocí a unas extranjeras y nos hicimos amigas, así fue como conseguí este trabajo.

La oportunidad que yo buscaba era la de capitán cuando se inauguró uno de los restaurantes de especialidades. No habiendo esa oportunidad, decidí aceptar el puesto de mesero, yo no tenía ningún problema. A los cuatro meses de estar laborando como mesero, se me propone la opción de ser sommelier y ahí estuve ocho meses, y de ahí se me da la subgerencia del restaurante durante un año, y apenas hace unos quince días me dieron la gerencia de uno de los centros de consumo.

Con los datos del *Seguimiento de egresados* se observa de modo muy general los obstáculos identificados por los exalumnos para obtener empleo. Estos sirven como punto de comparación con lo que declararon los entrevistados del estudio (cuadro 12).

Aunque en las entrevistas no se registraron eventos en los que la discriminación fuera causa de rechazo para un puesto de trabajo, los resultados coinciden en que la falta de experiencia laboral y no cumplir con el perfil requerido por el empleador fueron los problemas más recurrentes.

Muchos de los problemas que atraviesan los exalumnos para promocionarse en el mercado laboral apenas se pueden suponer en los porcentajes del *Seguimiento de egresados*, e incluso en las entrevistas, porque en el momento de realizarla no se consideraban aspectos centrales, pero, sin duda, habría información interesante si

se averiguara la carga implícita de significados en cada uno de los aspectos señalados.

Cuadro 12  
Dificultad para conseguir trabajo

<i>Dificultad para conseguir trabajo según concepto</i>	<i>Porcentaje</i>
Falta de experiencia laboral	37.2%
No cumplió el perfil requerido por el empleador	8.9%
Demanda de trabajo insuficiente en mi área profesional	13.1%
Los puestos que se ofrecen no son de mi interés	3.5%
Sueldo y condiciones de trabajo insatisfactorios	17.7%
No se demanda trabajo en mi campo profesional	3.2%
Preferencia por egresados de otras universidades	7.8%
Los empleadores discriminan mi género	0.4%
Los empleadores discriminan mi estado civil	2.8%
Discriminación de empleadores por otras causas	5.3%
<b><i>Porcentaje de dificultad agregado</i></b>	
1 y 2 No cumplir con los requerimientos laborales	46.1%
3 a 6 Desajustes del mercado laboral	37.6%
7 a 10 Discriminación de empleadores	16.3%

Fuente: Resumen de la tabla 11.36 a) *Seguimiento de egresados 2002*, Universidad de Guadalajara.

### *Puestos, actividades y competencias en el trabajo*

Las entrevistas denotan una mezcla en la denominación de los puestos de trabajo con las actividades que desarrollan. Las competencias están implícitas en la mayoría de los casos, y es necesario entresacar los elementos que describen las capacidades de los administradores en los puestos de trabajo.

En la denominada economía del conocimiento y la información, las empresas han cambiado, y los puestos de trabajo exigen nuevas formas de saber y saber hacer. En un mercado de trabajo de los administradores, marcado por las diferencias en el tamaño de las empresas, el tipo de producción y el uso de tecnología, entre otras cosas, hay pocas posibilidades de construir marcos plausibles de ocupaciones y demandas de competencias.

Mientras el desarrollo científico y tecnológico demanda nuevos tipos de conocimiento que trascienden el cuerpo de conocimientos y prácticas estables, propios de las profesiones y ocupaciones institucionalizadas, y competencias/habilidades requeridas para mejorar los procesos productivos e innovadores, la globalización demanda una fuerza de trabajo competente, flexible y adaptable a la oferta del mercado laboral contingente e inestable (Villa Díaz, 2006:41).

En los testimonios de los egresados se puede advertir la plasticidad de la carrera de administración para adecuarse a distintas ocupaciones en las que se requiere un conjunto muy variado de conocimientos, habilidades y comportamientos que, si bien corresponden a actividades administrativas, demandan sobre todo capacidades relacionales más que un elevado nivel de dominio de un cuerpo de conocimientos especializados.

Aquí, pues, es la supervisión, los tiempos y movimientos de los trabajadores, la administración, el control, procedimientos de inventarios, administración de los recursos materiales y humanos. Lo principal es la administración del recurso y dar resultados a través de utilidades.

Nosotros nos debemos encargar de un servicio de calidad y con productos de calidad, pero eso no es todo, tenemos que darle seguimiento y hacer que los clientes se acuerden de nosotros perfectamente y regresen. Tenemos que usar nuestra habilidad y simpatía con los demás, es muy importante dar un servicio con amabilidad, con calidez. El trabajar como subordinado y como jefe es muy difícil, todos tenemos un carácter diferente, tenemos que saber comportarnos con cualquier rango. Hay esquemas organizacionales y esos no pueden desaparecer.

En realidad soy asistente, auxiliar administrativo en una oficina de mensajería de Guadalajara. Somos dos personas nada más, mi jefa y yo... Siempre ha sido mi sueño ser gerente de una empresa a nivel internacional... A nosotros nos llega toda la información, todos los precios, y contactamos empresas en Jalisco para moverles sus mercancías.

Yo trabajo en una constructora y hago nóminas, comprobación de gastos, cheques, todo lo que sea administrativo.

Todo enfocado a recursos humanos. Entré como practicante a una empresa de capacitación y ahí tuve varios puestos dentro de la misma capacitación, me salí como especialista en capacitación, y ya después concluí la universidad, me cambié a otro puesto como gerente administrativo y ahorita soy coordinadora de recursos humanos. Eso es lo que he hecho laboralmente.

Vargas (2000), en Reynaga (2003), encuentra diferencias importantes en las prácticas de los profesionales que laboran en empresas muy intensas en procesos de reestructuración productiva en relación con aquellos que trabajan en industrias con atrasos tecnológicos y organizacionales. Esta podría ser una explicación útil para agrupar las competencias, aunque una observación derivada del estudio es que la mayoría se ubica en pequeñas y medianas empresas, o que, aun siendo parte de una gran empresa, funcionan como tales. Es posible que una actividad, por ejemplo gestión de recursos humanos, siga reglas y procedimientos distintos si se realiza en una empresa pequeña o si se hace en una unidad también pequeña, pero dependiente de una empresa de mayor tamaño; sin embargo, eso no puede observarse en la información recabada.

Ruíz del Castillo señala que:

Las estimaciones elaboradas por Muñoz Izquierdo respecto al comportamiento del mercado profesional para 1990 indican que: solo dos terceras partes de los alumnos que concluirán sus estudios profesionales durante la década podrán incorporarse al sector moderno de la economía; además, aproximadamente 70% de los que egresarán y desertarán durante los siguientes diez años tendrán que desarrollar actividades económicas distintas a las que corresponden a las ocupaciones existentes en los sectores formales del aparato productivo. Los datos del Censo del 2000 no muestran cambios sustanciales al respecto (Ruíz del Castillo, 2006:81).

Resulta muy imprecisa la denominación de sector moderno o sector formal, ya que el mercado de trabajo en México es de naturaleza compleja; algunos autores lo definen como heterogéneo y segmentado, esto es: no hay una línea clara que separe al sector moderno del tradicional por el tamaño, los recursos tecnológicos, las técnicas organizativas, la calificación de los recursos humanos, etc. Salvo las compañías multinacionales de primer nivel, en general, en las empresas se combinan los procesos modernos con los tradicionales. Puede haber semejanzas en la designación de las actividades y diferencias en los objetivos y las competencias que requieren.

Para tener una panorámica del destino ocupacional de los exalumnos se presentan en el cuadro 13 los datos del *Seguimiento de egresados 2002*. En primer lugar puede apreciarse que aproximadamente el 5% de los 58 registros está desempleado. Del 95% de activos, la mayoría trabaja para la empresa privada en calidad de empleado, sin que eso dé cuenta de las características del establecimiento en que están contratados, y tampoco se puede deducir la calidad e los empleos. No hay contradicciones con los resultados de las entrevistas, solo un número muy reducido de egresados trabaja para el sector público o desarrolla actividades empresariales por cuenta propia.

Cuadro 13  
Distribución según actividad y sector productivo

<i>Egresados distribuidos según actividad y sector productivo en el que trabajan</i>	
Total de casos	58
Egresados económicamente inactivos	3
Egresados económicamente activos	55
Empleado de empresa o institución	51
Empleado en empresa familiar	2
Dueño o socio de empresa	0
Trabaja por su cuenta (establecido)	1
Trabaja por su cuenta (sin establecer)	1
Egresados activos con actividad especificada	55
Sector público (gobierno)	2
Organismo público de servicio o empresa	9
Empresa u organismo privado o social	42
Actividad privada (trabajo por cuenta propia)	2
Porcentaje de ocupados con actividad especificada	
Activos ocupados en el sector público	20%
Activos ocupados en el sector privado	80%

Fuente: Resumen de la tabla 13.36 a) Seguimiento de egresados 2002, Universidad de Guadalajara.

### *Flexibilidad y precariedad del empleo*

Una situación que se expande rápidamente en el mundo es la de las condiciones precarias del empleo, con efectos que lesionan aún más las economías menos desarrolladas. Tener trabajo estable es un lujo, así que la extensión de horarios, el estancamiento de los salarios, la reducción de las prestaciones, los contratos individuales por tiempo indeterminado y todos los requerimientos que imponen los empleadores no dejan otra opción que aceptarlos y valorarlos. Fuertes intereses económicos inmovilizan a los trabajadores y, ante la ausencia de alternativas viables, ven casi normal el conjunto de demandas de las empresas.

Bueno, aunque no que sea buen trabajo, mínimo que estés en un trabajo de tu carrera, y hay muchos que no lo tienen y me dicen: “oye es que yo estoy ahora en el INEGI haciendo encuestas”; obviamente, es

de la carrera, pero no es algo así que te... La mayoría de licenciados ya se han especializado en ventas.

Sí tengo las prestaciones de ley. Pero otra cosa que no me agrada mucho es que no hay capacitación, no hay formas de preparación profesional. Tampoco me gusta estar ahí estancada.

Es muy difícil que yo pueda pensar en venir un día y hacer mi horario ejecutivo.

De acuerdo a las responsabilidades y al desempeño que se tiene, yo considero que no es justificable el salario, pero también no hay que verlo a nivel personal, sino también a nivel empresa.

En general, los egresados, yo también lo pensé en algún momento, los egresados pensamos en que teniendo la licenciatura vamos a obtener un puesto de responsabilidad, un cargo administrativo, cuando la realidad es otra.

Uno de los indicadores más claros de deterioro del empleo son los salarios, que prácticamente tienden a la baja, si se consideran las obligaciones ampliadas en los trabajos, los bajos incrementos porcentuales y el nivel de inflación. Las pautas se marcan, más frecuentemente de lo que parece, en lugares muy lejanos al espacio de trabajo cotidiano en el los administradores o cualquier otro trabajador se encuentran laborando. Shaiken (2003) observa que un grupo relativamente pequeño de corporaciones transnacionales operan redes altamente integradas de producción global dentro de las cuales hay presiones feroces para disminuir los costos. Esto da otra dimensión a la determinación salarial, pues estas redes permiten el desplazamiento de las empresas o de ciertas partes del proceso a otros puntos del planeta donde la producción les resulta menos costosa.

La Secretaría de Economía, en su página electrónica, estima que en 2006 existían en México 4,007,100 empresas, de las cuales el 99.8% son MIPYMES. Estas generan el 52% del producto interno bruto y contribuyen con el 72% de los empleos formales. Son muy pocas, entonces, pero muy fuertes, las compañías internacionales que logran imponer un orden nuevo en las relaciones de la oferta y la demanda en el mercado de trabajo; esto no es fortuito, pues muchas de las em-



presas menores desarrollan algunos procesos de las grandes, pero, además, todo el conjunto entra en la misma dinámica competitiva que impulsan las empresas de clase mundial.

Resulta un poco extraño que alrededor de la mitad de los egresados informe que trabaja en una empresa transnacional, aunque en algunos casos opera con dos trabajadores. Esto hace muy confusas la estructura del mercado laboral y la posición del trabajador en un empleo, pues, aunque orgánicamente la empresa pertenezca a una corporación mayor, en términos numéricos parece corresponder a una micro o pequeña empresa. El continuo desplazamiento de la producción hacia los países donde se pueden pagar bajos salarios desata la competencia entre estos. Shaiken señala que el impulso para reducir los salarios en el mercado global ya no es un problema Norte-Sur, sino una competencia entre economías con bajos salarios.

El movimiento global de la producción, digamos de Estados Unidos a México, o de México a China o de China a Vietnam, no está gobernado por la mano invisible del mercado, sino por decisiones corporativas conscientes. Los ejecutivos de las transnacionales sopesan muchos factores (Shaiken, 2003:27).

Para obtener ventajas competitivas se realizan negociaciones entre diversos sectores cupulares que presentan sus decisiones como políticas para abatir el desempleo. “No se presta, como debería hacerse, especial atención a los más pobres, sino a los más fuertes... En realidad es frecuente que los intereses particulares sean elevados a la categoría de intereses nacionales” (Stiglitz, 2006:350). El trabajo formal, tanpreciado hasta hace poco tiempo por las garantías que daba al trabajador, limita progresivamente sus efectos redistributivos mediante desregulaciones que solo toman en cuenta el crecimiento de la productividad.

La fórmula para volverse más competitivo globalmente es hacer que las condiciones del mercado de trabajo sean más “flexibles”, palabra clave para hablar de menor protección a los trabajadores: este sen-

dero rompe el vínculo entre competitividad mejorada y el bienestar del trabajador (28).

En estas circunstancias, se advierte una debilidad que mantiene en frágil equilibrio a la economía, pues, si crece la cantidad de trabajadores que no tienen empleo o no ganan lo suficiente para satisfacer sus necesidades y consumir productos más allá de lo estrictamente indispensable, existe el riesgo de estancamiento y profundización de la crisis.

Flexibilidad y precariedad van de la mano. La flexibilidad apareció como el antídoto a las regulaciones laborales que ponen trabas a la nueva economía global y competitiva. Esta fórmula ofrece propuestas que prometen elevar los puestos de trabajo y la calidad de los existentes; sin embargo, todo parece indicar que si hay avances son demasiado lentos, y no dejan satisfecho a ningún sector.

Presuntamente, la globalización ha reportado enormes beneficios a todos. Y, sin embargo, curiosamente, ha sido denostada en el mundo desarrollado y en el que está en vías de desarrollo... Los que están en ambos mundos ven que los intereses privados avanzan a costa de otros valores (Stiglitz, 2006:339).

La flexibilidad no es un concepto aislado, sino que, junto con otros, introduce una racionalidad diferente al trabajo. Igual se aplica a los procesos particulares de las empresas y a los procesos macro de los mercados globales, y se vuelve parte del lenguaje común con otros campos. En general, cuando se habla de flexibilidad en el marco empresarial, se relaciona con nuevas formas de organización productiva que se han soltado, o se proponen hacerlo, de las ataduras que la legislación laboral estableció en el periodo de desarrollo industrial previo.

Un sistema flexible es aquel en el que el trabajador es competente y polivalente, se puede rotar en diferentes puestos o desempeñarse simultáneamente en distintas actividades y adaptarse a diversos horarios y acuerdos contractuales: en suma, lo que promueve es la intensificación del trabajo para incrementar la productividad y que la empresa

tenga un desempeño competitivo por respondiendo en tiempo y forma ante las exigencias del mercado global. Aunque, “teóricamente”, el concepto se introdujo para permitir el libre flujo de los trabajadores, con entradas y salidas voluntarias para navegar en mercado laboral y adquirir nuevas competencias, en los hechos ocurre que los criterios de flexibilidad los determina el empleador de acuerdo con los intereses de la empresa, y casi nunca se compaginan con los del empleado. Frente a la insuficiencia de empleos, los trabajadores se arraigan en los trabajos aunque no sean los deseados ni les proporcionen los medios suficientes para vivir.

Otro rasgo de precarización del empleo son los mecanismos indirectos de contratación mediante las empresas de *out sourcing*. Con este procedimiento los empresarios disminuyen los costos de selección, eliminan la negociación directa con los trabajadores y anulan totalmente la intervención de los sindicatos o cualquier brote de asociación de los trabajadores para exponer demandas colectivas. Los aspirantes a un puesto son evaluados por una agencia externa que incluso desconoce el funcionamiento interno de las empresas a las que presta sus servicios.

### *Competencias laborales de los administradores.*

#### *Comparación de ofertas de empleo*

Las competencias profesionales son el criterio que predomina en los países desarrollados para seleccionar al individuo más apto entre los aspirantes a un puesto de trabajo. Esto hace suponer avances en términos de conceptualización y definición de los perfiles requeridos en los trabajadores. Buscando esas pistas, en el anexo 2 se comparan tres anuncios de un diario alemán en el cual solicitan personal para realizar actividades de tipo administrativo, y quince anuncios de CompuTrabajo, una bolsa de trabajo en línea de donde se seleccionó la oferta dirigida a los administradores en la ciudad de Guadalajara. Además de buscar las competencias, se muestran algunos otros aspectos en los que se puede observar las diferencias en el contexto social y en las exigencias de la estructura productiva.

Cuadro 14  
Comparativo de la oferta de trabajo en Guadalajara y Alemania

<i>Semejanzas/ Diferencias</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>Alemania</i>
Sexo	Un número mayor de ofertas para mujeres	No es criterio de selección
Edad	La moda está en el rango de 25-35 años	No se mencionan preferencias
Salario	Entre 4,000 y 12,000 pesos, omiten el dato	Negociable
Horarios	Con disponibilidad de tiempo	Con disponibilidad de tiempo
Idiomas	Exigencia parcial de inglés en algunos casos	Exigencia de dominio de dos idiomas
Manejo de programas informáticos	Paquete Office principalmente	Manejo imprescindible de diversos programas de administración
Experiencia laboral	En el área administrativa y ventas en general	En el área administrativa y en el mercado específico del producto o servicio
Capacitación en el trabajo	No está reglamentada	Obligatoria dos veces al año

Fuente: Ofertas de trabajo en <http://www.computrabajo.com.mx> (2008) y periódicos alemanes (2007).

Al menos en la letra, en el primer mundo se persigue la equidad de género y no se discrimina de entrada por razones de edad. Ambos contextos coinciden en que se ha disipado el acuerdo de horarios pre-establecidos como derecho de los trabajadores, pero difieren en lo que puede considerarse propiamente competencias en el desempeño laboral y en las obligaciones que competen a otros sectores sociales, particularmente a los empresarios.

No puede señalarse de mejor o peor situación en alguno de los casos, sino de las diferencias en la estructura social y en el mercado laboral, que, si bien tiene rasgos singulares en cada país, no hay que perder de vista que en el caso de la Unión Europea, se trata de un conjunto de países que buscan la convergencia económica y social para competir exitosamente frente a otros mercados poderosos. Son acuer-

dos de organización conjunta en un sistema productivo ampliamente distinto del que caracteriza al patrón local de Guadalajara, a México e incluso a Latinoamérica. Por lo tanto, las competencias y los puestos de trabajo pueden tener designaciones idénticas y traducirse en operaciones completamente distintas.

En el siguiente cuadro hay una muestra del tipo de puestos para los que solicitan administradores.

Cuadro 15  
Denominación del puesto de trabajo en la oferta publicada

<i>Guadalajara</i>	<i>Alemania</i>
Atención al cliente	Asistente de gerencia
Asistente de gerencia	Especialista en exportación
Auxiliar administrativo	Refuerzo de dirección
Administrador de servicios	
Asistente administrativo	
Supervisor	
Administrador de servicio	
Ejecutivo de servicio a clientes	
Administración y finanzas	
Asistente operativo	
Ejecutivo de crédito	
Gerente de área	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro anterior, en Guadalajara no existen los puestos de “administrador” o administrador de empresa, sobre todo si se trata de puestos para jóvenes. La representación esquemática de los empleos que se ofrecen a estos profesionales hace suponer un conjunto impreciso de funciones en la designación del puesto de trabajo. Se trata de segmentos o procesos parciales que denotan cierta especialización en espacios de actividad definidos, pero que a la vez demandan responder a situaciones muy diversas poniendo en acto distintas competencias.

Muchos exalumnos se consideran sobrecalificados para desempeñar el empleo que tienen. Los conocimientos específicos del área

profesional suelen aplicarse de manera muy elemental en el caso estudiado, y por lo regular se comprueban con la experiencia previa de trabajo. De aquí que pudiera considerarse que el nivel académico cuenta como ventaja adicional no tanto por la pertinencia y el dominio de los contenidos curriculares que se pueden utilizar, sino por la oportunidad de una oferta abundante y nominalmente adaptable a la gama de empleos que genera el sector servicios. Las mismas especificaciones profesionales valen para vender medicamentos en una veterinaria, distribuir materiales en una constructora o gestionar créditos a los agricultores. La habilidad en las ventas y el poder de persuasión con los clientes apuntan hacia los intereses predominantes de las empresas.

El desarrollo personal está asociado al éxito profesional en el ámbito laboral, y los rasgos de personalidad que importan son consecuentes con el logro de los objetivos propuestos. No aparece evidencia de que importen otros espacios de vida de los individuos.

En Alemania, a un currículum competente lo siguen una o varias entrevistas para establecer nexos con la historia laboral del individuo, conocer sus expectativas, además de los retos, compromisos y renuncias en la vida privada que es capaz de enfrentar. Tanguy (2001) encuentra que la entrevista introduce la subjetividad que en apariencia habría sido eliminada en un proceso de inserción basado en pruebas objetivas para la identificación de competencias. Eso mismo se podría afirmar sobre Guadalajara; hay que recordar la expresión de un reclutador de recursos humanos: Además de las pruebas hay que tener *feeling*; eso, suponiendo que mediante las pruebas se puede tener certeza de las competencias que el individuo posee. Finalmente, en ambos casos queda el recurso del despido después de un periodo de prueba.

#### *Otros estudios afines*

De otra naturaleza es un estudio realizado por Meza Rojas (2008), en el cual analiza las competencias que requiere el sector empresarial mexicano de los egresados universitarios. El procedimiento que utiliza

es la consulta de la OCC Mundial, una de las bolsas de trabajo más consultadas en Internet.

Como el estudio se centra en los egresados universitarios, los datos se depuraron para considerar solamente a este grupo, dejando fuera las ofertas de trabajo que no requerían este tipo de formación. El registro se efectuó durante tres meses, con lo que se logró una base de 2,984 ofertas de trabajo distribuidas en 38 profesiones, de las cuales seleccionó solo las diez más demandadas, entre ellas administración, en cuatro entidades federativas: Puebla, Nuevo León, Estado de México y Distrito Federal.

Uno de los primeros hallazgos entre las diez profesiones que constituyeron el universo de estudio fue la concentración de la oferta de empleo. En orden decreciente están: Contaduría, Administración, Ingeniería Industrial, Computación, Ingeniería mecánica, Mercadotecnia, Psicología, Informática, Ingeniería Química e Ingeniería Civil. El rango oscila entre 644 y 101, y corresponde a Administración el segundo lugar, con 643 ofertas de empleo. El dato se agrega a las apreciaciones sobre el acelerado crecimiento del sector servicios.

La autora destaca las variables generales de edad, sexo, experiencia, nivel académico, idiomas y sueldo.

Respecto de la edad, Meza Rojas encuentra que los empleadores tienden a especificar su preferencia por la gente más joven en las profesiones de Psicología, Administración y Mercadotecnia —entre 26 y 30 años—, en tanto para las otras licenciaturas de Informática y Computación no especifican la edad, y para las ingenierías se observa una mayor demanda relativa en el rango de 31 a 35 años.

La preferencia por el sexo femenino se manifiesta en Psicología, 37.7%, y Administración, 21.3%.

Las profesiones a las cuales se les demanda menor experiencia —entre uno y dos años— son: Psicología, 48.4%; Computación, 41.6%; Administración, 38.6%; Contaduría, 36.9%, e Informática, 35.1%

La demanda de nivel de pasantes es significativa en Informática (6%), Administración (7.2%) y Contaduría (10.4%).

Idiomas no es una variable significativa, salvo en el caso de las ingenierías.

Las profesiones que presentan sueldos más bajos son: Psicología, Contaduría y Administración, ya que el 49.7%, el 41.9% y el 37%, respectivamente, del total de sus ofertas de trabajo caen en los rangos que van de 0 a \$5,000 y de \$5,000 a \$10,000.

Ceñida al propósito de conocer las competencias o saberes para cada una de las profesiones estudiadas, Meza Rojas ofrece resultados interesantes para la licenciatura en Administración, emanados de las cuatro entidades estudiadas. Los conocimientos más importantes son:

- I. Recursos humanos (11%). Sin embargo, si a estos se agregan: Reclutamiento (4%), Selección de Personal (3%), Capacitación (3%), Exámenes Psicométricos (1%) y Administración de Personal (4%), se llega a 26%. Es decir, que la cuarta parte del total de conocimientos exigidos de la carrera de Administración están relacionados con los Recursos Humanos.
- II. Contabilidad, 19% del total; integrados por: Contabilidad (8%), Aportaciones a la Seguridad Social (3%), Nómina (4%), Facturación (1%), Cobranza (1%), Impuestos (1%) y Seguros (1%).
- III. Ventas, 15% del total, y se compone por venta del producto como tal (8%) y del análisis de ventas (3%); este último integrado a su vez por planes, proyecciones y estrategias de venta. Finalmente agregaríamos el 4% que corresponde a los conocimientos sobre clientes.
- IV. Administración (8%), al que corresponden conocimientos propiamente administrativos y asciende al 11% si se le suma Administración Financiera (2%) y Administración de Inventarios (2%).

Los administradores también se desempeñan en las áreas de Derecho (4%), Mercadotecnia (4%), Compras (4%) y Logística (3%).

La autora hace notar la poca importancia que asignan los empleadores de las cuatro entidades federativas (1%) a los conocimientos sobre calidad.

En las especificaciones sobre las “Herramientas requeridas para la carrera de Administración de Empresas”, Meza Rojas observa que más de las dos terceras partes (86%) del total requerido por los empleadores corresponden al sistema de paquetería de Office, dentro



del cual se encuentran: Word (17%), Excel (21%), Power Point (16%), Access (16%) y Outlook (16%). Le sigue en importancia el *software* Gestión Empresarial Integrada (ERP), con el 8%, cifra que incluye ASP (2%), ASPEL (2%), People Soft (1%), Baan (1%), JD Eduards (1%) y Oracle (1%).

Finalmente, los empleadores solicitan manejo de PC y del sistema operativo Windows, con 2% y 1%, respectivamente.

De acuerdo con Argudín, Meza Rojas define las habilidades como un conjunto de acciones relacionadas que se asocian a los conocimientos y a los valores, y además pueden evolucionar de básicas a avanzadas.

Del conteo general se identificaron veintiuna habilidades como las más demandadas, y se enlistan las primeras catorce porque presentan un nivel de incidencia similar en todas las profesiones estudiadas.

En cuanto a las actitudes y valores más solicitados, siempre dentro del total de las ofertas de trabajo, fueron 31. De estos se consideraron ocho también por su mayor incidencia, y quedaron agrupados de la siguiente manera:

Cuadro 16

Habilidades, actitudes y valores más solicitados por los empleadores en diez profesiones y cuatro entidades federativas

	<i>Incidencia alta</i>	<i>Incidencia media</i>	<i>Incidencia baja</i>
Habilidades	Trabajo bajo presión Trabajo en equipo Liderazgo Facilidad de palabra Negociación	Relaciones interpersonales Capacidad de análisis Trabajo por resultados Trabajo por objetivos Organización	Iniciativa Toma de decisiones Comunicación Solución de problemas
Actitudes y valores	Excelente Presentación Proactividad Actitud de servicio	Responsabilidad	Compromiso Dinamismo Honestidad Orden

Fuente: Meza Rojas, Patricia (2008).

Los resultados de Meza Rojas permiten inferir que, independientemente de la profesión que sea, las conductas menos valoradas por los empresarios son las que implican el razonamiento propio, la toma de decisiones y los principios éticos; en cambio, las demandas más fuertes se dirigen a las capacidades para dirigir o ser dirigido, convencer y ser diligente. Es decir, se requiere sagacidad para desenvolverse en ambientes competitivos y docilidad para funcionar de acuerdo con las expectativas de desempeño de los empleadores.

En conclusión, para Meza Rojas es imprescindible que la universidad integre el enfoque de competencias al diseño curricular de una manera propia, partiendo de su *misión*. Esto es, compaginando sus compromisos en el desarrollo del entorno con los objetivos de calidad académica y concediendo igual importancia a la formación humanista y a la conciencia social y crítica del egresado.

Diferentes manifestaciones y resultados señalan que los egresados universitarios no han desarrollado sus habilidades de aprender a aprender, pensar y crear, y que no son conscientes de las habilidades adquiridas ni están capacitados para aplicar los conocimientos aprendidos. También se percibe que, de manera general, al alumno se le ha preparado para ser empleado y no innovador, emprendedor, creativo, reflexivo o crítico; y si a esto se le suma la provisionalidad de los conocimientos, la voracidad de este mundo inequitativo, la pérdida de valores, la visión de inmediatez y utilitarismo, así como el desempleo, conforman un difícil panorama al que se enfrenta el egresado universitario (Meza Rojas, 2008:129).

En conjunto, los resultados de las entrevistas, del *Seguimiento de Egresados 2002* y de la investigación de Meza Rojas tienen algunas similitudes que se exponen a continuación:

Administración es una de las carreras que más se demandan en el mercado de trabajo, gracias al crecimiento del sector servicios y de la adaptabilidad de la profesión a diferentes actividades relacionadas con el servicio al cliente, la gestión de recursos humanos, las ventas,

la contabilidad y, de manera más débil, a los conocimientos específicos del área de administración.

La falta de experiencia es la queja más frecuente de los egresados y los empleadores para llegar a un acuerdo de trabajo; incluso, cuando se solicita un administrador tiene mayor aceptación un pasante experimentado en el mercado de trabajo que un recién egresado sin práctica profesional.

Las mujeres tienen una demanda mayor que los hombres, preferencia que puede relacionarse con los, reales o imaginarios, atributos femeninos de perseverancia, intuición, compromiso, etc., que las mujeres ponen en el trabajo, pero también con el hecho documentado de que aceptan salarios más bajos y condiciones más exigentes.

Un elemento para considerar el tipo de empleos de los entrevistados como de bajo perfil es que, aun cuando el idioma inglés se pone como requisito de contratación en algunos casos, ninguno de los egresados lo requiere efectivamente para la comunicación con los clientes, proveedores o al interior de la empresa. Otro dato importante es que el salario profesional promedio es aproximadamente de seis mil pesos mensuales, aunque oscila entre menos de cinco mil y diez mil, con muy pocos casos en la última situación.

Con datos de las diferentes fuentes consultadas se construyó un cuadro en el cual se distribuyen las apreciaciones de los recursos que valoran los tres grupos de informantes como los más importantes para saber actuar en los puestos de trabajo que desempeñan. La clasificación trata de ubicarse en la propuesta de Le Boterf, aun con la conciencia de que quedan sin registrar los elementos constituyentes de las competencias más finas. Como puede observarse, hay acciones o demandas de trabajo en las que no están explícitos.

La intención no es establecer una propuesta de formación con los elementos que se enumeran, sino mostrar que los requerimientos laborales tienen en realidad, como objetivo concreto, los intereses propios de una empresa, y que el compromiso con los valores sociales de “desarrollo democrático, equitativo y sostenible” está todavía lejos de ser una realidad. Los elementos incluidos, por supuesto, carecen del contexto y de las situaciones en que se dan las relaciones, que

pueden ser más o menos tolerables que como se presentan. Pero, aun en blanco y negro, reflejan las exigencias de las organizaciones empresariales y la respuesta bastante endeble de la institución, tanto para satisfacer las demandas del mercado como para contraponer una alternativa de formación integral.

Para Le Boterf (2005:44), la organización del trabajo determina fuertemente las competencias que pueden ser construidas por los individuos. Considera que el contenido de las competencias evoluciona entre los polos extremos de una organización del trabajo tayloriana caracterizada por la segmentación de tareas elementales, numerosos niveles jerárquicos, tareas repetitivas, pocas iniciativas, aplicación prescrita de una gama de operaciones estrictas, lógica de puestos de trabajo, etc., y la organización del trabajo más abierta, cuya prescripción está en términos de objetivos o de orientaciones generales, reglas genéricas, oficio completo, equipos con responsabilidad ampliada y reducción de niveles jerárquicos.

Cuadro 17  
Equipamiento individual de recursos incorporados para actuar con competencia relacionados con las actividades de trabajo de los administradores, según los informantes

<b>Tipo de recursos</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Profesores</b>	<b>Empresarios</b>
Conocimientos generales	Manejo de paquete Office, matemáticas, facilidad de palabra, inglés, "todólogo"	Leer información, inglés	Habilidades comunicacionales, Office, inglés
Conocimientos específicos del ambiente profesional	Principios de administración, administración y contabilidad, software empresarial, control de calidad en el área de trabajo, auditorías administrativas, control de ingresos y estados financieros, asesoría financiera	Habilidades directivas, conceptos sobre producción, inventarios, seguridad industrial	Funciones administrativas y contables, estadística, software empresarial
Conocimientos procedimentales	Procesos administrativos, control de datos e información de clientes, cadena de suministros, tráfico internacional de productos, planeación, dirección, control, manejo de documentación oficial, tramites de bajas, incapacidades y finiquitos de personal	Organizar, administrar, analizar, habilidades directivas	Manejo de bases de datos
Saber hacer operacional	Ventas, compras, administración de la demanda de productos, control de inventarios, mercadotecnia, estrategias comerciales, promoción y publicidad, informes contables, créditos, seguros, facturación		Ventas, facturación, informes, compras, estricto apego a procedimientos y políticas de la empresa, cotizaciones, pedidos
Conocimientos y saber hacer experienciales	Administración de procesos, asesorías técnicas sobre uso del producto, diseño organizacional	Consultorías, prácticas profesionales, preguntar a los empresarios	Experiencia previa, procesos administrativos y operativos, negociación con clientes

Tipo de recursos	Alumnos	Profesores	Empresarios
Saber hacer relacional	Liderazgo, negociación, atención a clientes, relaciones públicas con clientes internos y externos, nivelación de la carga de trabajo dentro del equipo, trabajo en equipo, negociación con proveedores, trabajo con subordinados y como subordinado	Convencer a la gente, manejar diferentes lenguajes (académico y ordinario del contexto), trabajo en equipo, relaciones interpersonales	Atención al cliente, coordinación de personal, liderazgo
Saber hacer cognitivo	Supervisión, desarrollo de programas de entrenamiento, resolución de problemas, producir y ofrecer servicios de calidad	Pensamiento multidisciplinar, ubicarse en el contexto, anticiparse a las consecuencias	Proactividad, aportar a la empresa, abrir nuevos campos de venta y nuevos clientes
Aptitudes y cualidades	Toma de decisiones, delegación de responsabilidades, comunicación, resolución de imprevistos, dar resultados en utilidades, presentación personal, pensar más allá de lo que se tiene a la mano, ética, disciplina	Administración de la vida propia	Presentación personal, excelente, responsabilidad, puntualidad, sin problemas de horario, dinamismo, orden, iniciativa, disponibilidad, honestidad
Recursos psicológicos		Saber convencer, creatividad	Facilidad de aprendizaje, trabajo bajo presión, actitud triunfadora
Recursos emocionales	Calidez, amabilidad	Competencias para la vida, valores	Buen trato, ambición, ganas de aprender, actitud de servicio

Fuente: Elaboración propia, con las categorías de recursos que propone Le Boterf, 2005.

Estos dos polos y sus intermediarios pueden coexistir en una misma empresa o en un mismo empleo.

Cuando el individuo se encuentra en una organización de tipo tayloriano, ser competente significa “saber hacer” o ser capaz de efectuar una operación prescrita. Cuando se encuentra en una organización del trabajo de prescripción “abierta”, donde no se trata ya de ejecutar consignas o de aplicar procedimientos, ser competente significa más “saber actuar”: ser capaz de gestionar las situaciones profesionales complejas, de encarar los acontecimientos, de tomar iniciativas, de arbitrar, de cooperar.

Resulta que toda política de gestión y desarrollo de competencias debe tomar en cuenta las características de la organización del trabajo para que sea eficaz. Así, pues, aun en el escenario ideal en el cual coincidieran los intereses económicos, sociales y políticos, las características del sistema productivo y del mercado de trabajo en México dejan fuertes dudas sobre la efectividad de una política de formación de competencias profesionales para un ámbito laboral tan heterogéneo como el conocido, que demanda capacidades distintas según los objetivos y las capacidades de cada empresa. Quedarían además otros obstáculos por superar, como son la cobertura limitada del sistema escolar, que todavía atiende a un reducido porcentaje de personas en el nivel de educación superior; el número de puestos disponibles para las generaciones de jóvenes que se incorporan cada año, y la escasa voluntad de las empresas para invertir en capacitación.

## Capítulo VI.

### *Conclusiones*

El punto de discusión de esta investigación son las competencias profesionales, y se analiza el caso particular de un conjunto de egresados de licenciatura en Administración. El tratamiento del tema implica diversos escenarios que se articulan en un objetivo: Conocer la interpretación y el uso de un concepto que pretende enlazar la formación de nivel superior al empleo y los resultados en el mercado de trabajo.

Las investigaciones revisadas en este estudio abordan las competencias desde diferentes ángulos, principalmente para definir las (Chomsky, 1965; Bunk, 1994; Rodríguez, 2006); distinguir los elementos constitutivos (Le Boterf, 2005; Gallart, 1995); armar propuestas de formación (Mertens, 1996; Huerta, 2000) y establecer elementos de comparación y evaluación (Meza Rojas, 2008), entre otros.

El estudio de caso que se expone en esta investigación analiza la problemática que enfrenta el nivel educativo superior para establecer un plan de formación que responda a las circunstancias actuales sin abandonar los planteamientos fundamentales para alcanzar la equidad social. Se hace una crítica a la función que desempeñan los sistemas escolares como proveedores de recursos humanos para un mercado laboral impredecible, y se presentan con un ejemplo los obstáculos estructurales y culturales para construir un proyecto congruente con las demandas de los diversos sectores sociales.

El aporte consiste en ofrecer una reflexión sobre las inconsistencias declarativas y aparentemente bien intencionadas de las reformas educativas y de la reestructuración laboral. Como todo esfuerzo de



conocimiento, las pretensiones no son solamente acumulativas, sino se dirigen a toda la comunidad educativa para la discusión y la toma de decisiones. El material aquí reunido es un insumo, en primera instancia, para el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, pero también para investigadores, evaluadores, profesores, funcionarios y alumnos de otros centros educativos. Sirve para comparar procesos institucionales y buscar mecanismos más eficientes de vinculación con el entorno social y económico y, por último, aunque de capital importancia, para experimentar diferentes metodologías de investigación que den luz a las acciones educativas, así como para el replanteamiento de las posiciones teóricas.

El supuesto básico que guía este trabajo es que las interpretaciones en el ámbito escolar y en el laboral son distintas y no funcionan para mejorar ni la calidad de la formación escolar ni la del empleo. A lo largo de la investigación se observa que la noción de competencias no surge de la evolución natural de los procesos endógenos de trabajo, más bien entran súbitamente al lenguaje ante el impulso de la internacionalización de los mercados, lo cual confunde los objetivos y las prácticas educativas, y hace ceder terreno ante los intereses voraces del capital.

El tratamiento de esta investigación conjunta varios aspectos interrelacionados que ofrecen una panorámica del entorno escolar, del mercado de trabajo y de las circunstancias globales que avivan la discusión sobre la pertinencia de la inversión educativa, no solo en vista de las necesidades económicas, sino también de los desafortunados logros en la formación de ciudadanía, la toma de conciencia, la producción de conocimiento y de alternativas propias de desarrollo. Para ello, se asume la perspectiva de la teoría sociológica de los mercados trabajo, que conjunta la visión de los estudiosos latinoamericanos sobre los avatares que enfrenta la región, históricamente agobiada por los modelos de desarrollo de las naciones más poderosas.

Los conceptos no tienen vida independiente, surgen y evolucionan en las prácticas sociales, tienen una historia y un contexto, pero ahora, con la velocidad de las comunicaciones electrónicas, irrumpen y se transmutan en espacios sociales diferentes, juegan con el sentido,

cambian las reglas y sigilosamente dan un vuelco a la episteme. No está fuera de lugar, pues, intentar conocer su procedencia, los fines a los que se dirige y las interpretaciones y usos que se les dan.

Las competencias profesionales, de empleabilidad, transversales, polivalentes, etc., incentivan múltiples transformaciones en la manera de pensar y hacer en la formación profesional, aunque los resultados no sean muy alentadores en la mayoría de los casos. Aquí se presenta un ejemplo mínimo, que deja ver la diversidad de interpretaciones e intereses que impiden que se convierta en una noción útil para comunicar a los distintos sectores sociales en torno a un fin común.

Las instituciones que promueven las competencias en la formación profesional resaltan en sus predicciones los beneficios que reportarían a la productividad, a la calidad de vida de los individuos y a la sociedad. Tal vez existen escenarios propicios para construir esa relación armónica, pero son otros los procesos que conocemos en los contextos cercanos, e incluso lejanos, pues los organismos internacionales, como la OIT, la OCDE y el Banco Mundial reconocen que, aun con escolaridad prolongada, millones de individuos en el mundo están desempleados o tienen trabajos no decentes.

Los jóvenes están identificados como un grupo muy vulnerable en el mercado de trabajo a escala mundial. Múltiples factores obstaculizan su entrada a la vida adulta e independiente y los desalientan para fijarse metas, construir una familia y ser ciudadanos responsables. La prolongada crisis económica, los cambios en las formas de trabajo, en los sistemas de organización y protección del empleo, afectan los puestos de trabajo, los salarios y las condiciones favorables para su desarrollo. Los jóvenes actuales no han conocido otra situación que la de crisis, y en paralelo han presenciado el avance espectacular de la ciencia y la tecnología. Perdidos entre la realidad virtual y las deplorables situaciones reales, enfrentan la incertidumbre con desánimo y falta de iniciativa.

Se multiplican los foros en que se insiste en el combate a la pobreza y al desempleo y se realiza la importancia de la educación en la estrategia de reactivación de la economía y del empleo, pero se tratan

con reserva los temas relacionados con la concentración económica y de los poderes que, en la lucha por mantener sus posiciones, no hacen más que reducir los espacios de acción y las oportunidades de participación de la mayor parte de la población mundial.

Los esfuerzos de adaptación de los procesos escolares a los de la producción tienen una historia que data de mucho más atrás que la última década, en la cual se viene insistiendo en la formación por competencias. La educación superior, técnica y universitaria, fue el primer objetivo, aduciendo los altos costos y los magros resultados en la calidad de los servicios vertidos a la sociedad. La situación no ha cambiado significativamente, pues los alumnos siguen mostrando muy bajos niveles académicos en los conocimientos científicos y culturales, así como en el dominio de las habilidades instrumentales. Se critica la falta de compromiso de los docentes en las tareas de enseñar y de vincular los saberes con la realidad, pero también la excesiva burocracia y politización en el funcionamiento de los planteles escolares.

La incapacidad que los establecimientos escolares han mostrado para atender a la creciente población y el surgimiento de una economía global con exigencias muy distintas a las de las etapas previas de la industrialización obligan a tomar en serio la propuesta de cambio. Para ello:

Es fundamental establecer las bases sociales del discurso sobre las cuales se constituye. Desde este punto de vista, la formulación de la noción de competencia debería partir del análisis y discusión de nuevas perspectivas sobre el aprendizaje, que articulen la actividad, el contexto y la cultura como principios constitutivos de la competencia (Díaz Villa, 2006:47).

Las declaraciones oficiales reconocen que, desde hace más de treinta años, en los programas anuales y sexenales del sector educativo se reiteran como objetivos fundamentales los de la equidad, la pertinencia y, especialmente la calidad de la educación. En la actualidad existen fallas de articulación, rigidez en los programa de estudio, insuficiente diversificación de las instituciones educativas,

repetición, deserción y falta de aprovechamiento escolar, problemas de cobertura, así como desigualdades en los estados, las regiones y los diversos sectores sociales. La mayor prioridad nacional es elevar la calidad de la educación y verificar que se realice de acuerdo con sistemas, normas y parámetros de reconocimiento internacional, como es el caso de los sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad ISO 9000, que se han desarrollado en todos los países del mundo (Oria Razo, 2003: 22-23).

Los problemas de la educación nacional reclaman estrategias distintas; sin embargo, la calidad no puede dejarse a la deriva de la idea de cambio o de reforma educativa como mera copia de los que ocurre en otros espacios geográficos y socioculturales, donde las circunstancias y el lugar de los actores sociales son diferentes.

El término “competencias”, que tiene varios sentidos en español, se desprende de la polisemia por obra de la ingeniería, que desagrega y reestructura los objetivos de la educación con un sentido ligeramente distinto en términos lingüísticos, pero profundamente distinto en términos sociales: formación permanente como logro de los derechos humanos se sustituye por formación por competencias a lo largo de toda la vida, es decir, de la vida productiva.

Las competencias constituyen la estrategia de construcción y reciclaje de las capacidades para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Sin duda, expresiones distintas para referirse a los objetivos de la educación integral, salvo porque este giro pone en *competencia* —pie de lucha— a todos los individuos. Cada uno logra resultados según su esfuerzo, pero se evalúa con parámetros predefinidos que ignoran las diferencias en el potencial personal y en las posibilidades de desempeño que le ofrece el medio. La noción de competencias profesionales invoca principalmente a las capacidades para la empleabilidad, para el saber hacer, y si bien el concepto comporta el desarrollo de actitudes y valores, estos están ligados al desempeño eficiente en el contexto laboral.

La educación que se precie de serlo debe hacer individuos autónomos, pero en las actividades laborales actuales hay muy pocos espacios para el ejercicio de la autonomía, aunque así sea como se llame

a la falsa capacidad de decisión de quien no hace más que cumplir los mandatos de una autoridad delegada cuyo fin es alcanzar los objetivos planeados en la dirección de las empresas.

En este lapso de reformas educativas, en que no han faltado los cursos de capacitación para los profesores, las modificaciones curriculares ni las evaluaciones institucionales, no se ha logrado la asimilación al lenguaje ni a las conductas, aunque es evidente que, en la práctica, tanto los individuos —egresados y profesores— como las instituciones educativas intentan adaptarse a las circunstancias en que tienen que competir.

Las experiencias de trabajo resultan poco estimulantes para muchos egresados de carreras universitarias que se encuentran, como en el caso de los administradores, desempeñando actividades que “no requieren más escolaridad que el nivel de preparatoria” y no les reportan ingresos suficientes ni condiciones para desarrollarse. La frustración encuentra muchos culpables, aunque con frecuencia son asociaciones que pierden de vista el contexto. Los egresados lamentan las deficiencias en su formación y hacen esfuerzos para ajustarse a los requerimientos de los empleos disponibles. “No importa que no sean buenos empleos, al menos que haya oportunidades”, como señala una de las entrevistadas. Mejor aún si tienen alguna etiqueta relacionada con sus estudios, aunque sean “administradores” de una bodega o “gerentes” de una microempresa. Los profesores acusan su limitada capacidad de gestión y las presiones burocráticas ante las que apenas reaccionan para conservar su posición. Los reclutadores, representantes cercanos del empresario, asumen con formalidad su posición jerárquica y dejan de lado los sentimentalismos, para eliminar a los menos aptos. Para estos no es necesaria una descripción detallada de los puestos de trabajo, las demandas se resumen en: hay que saber vender, expandir el mercado para sus productos, ponerse la camiseta por tiempo ilimitado y saber vivir con el aguijón de la competición diaria para conservar el trabajo.

Nunca han estado fuera de las previsiones educativas el desarrollo de conocimientos y habilidades, ni la formación del carácter y de los valores éticos y estéticos. Pese a todo lo legítimamente repro-

chable que tenga la escuela como aparato ideológico, los fines más preciados de la humanidad constituyen su declaración de principios, y desde tiempos inmemoriales no se han movido de ahí. ¿Qué aporta la noción de competencias? ¿Cuáles competencias hay que formar? ¿Dónde se tienen que formar? Muy difícil responder cuando no podemos enumerarlas ni describirlas sino en el contexto en que se aplican. Contextos efímeros, virtuales, que se transforman en instantes. Entre la flexibilidad y los rigores evaluativos se corre el riesgo de contribuir al reforzamiento de las inequidades.

### ***Escenarios futuros del mercado de trabajo y el papel de la educación***

La postura con respecto a la estrategia en la formación actual de los profesionales no puede resistirse a los cambios globales, pero tampoco puede adaptarse sin conciencia de los riesgos y las pérdidas que implica dejarse llevar por la ola del cambio. La recomposición de los procesos educativos tiene que ser racionalizada en términos de desarrollo económico y de desarrollo humano, para definir el rumbo de la reestructuración en los diferentes espacios en los que se recrea la vida social. Reflexionar sobre los resultados de la formación de profesionales en el mercado de trabajo no tiene nada de banal, sea visto como inversión económica o como preservación cultural, construcción de identidad, calidad de vida, etcétera.

La educación superior sigue siendo un bien escaso limitado a aproximadamente un quinto de la población con derecho a continuar estudios terciarios. Son pocos los afortunados y, aun así, escasean las buenas posiciones en el mercado de trabajo. Toca a las ciencias sociales, con mayor compromiso a la educación, repensar crítica y estratégicamente su misión. La educación para todos y a lo largo de toda la vida no tiene que ser una utopía, pero tampoco exclusiva para el desempeño laboral. Las competencias caben perfectamente en tanto se formen individuos capaces de superar obstáculos, generar alternativas, establecer relaciones afectivas con sus semejantes y con el medio.

Las empresas no son establecimientos de beneficencia; su vocación social tiene un sentido muy delimitado: el de ofrecer un bien o un servicio rentable. Para que sus productos sean competitivos y se vendan, tienen que conocer la sociedad a la cual denominan clientela o competencia: de los primeros, sus preferencias, opciones de consumo y los mecanismos psicológicos para convencerlos; de los segundos, sus productos y estrategias para superarlos en el mercado. Los resultados de este estudio respecto de la reestructuración en el ámbito laboral local apuntan hacia la aparición de nuevas empresas y nuevos empleos. Efectivamente, se ha roto la visión taylorista de puestos especializados en una actividad. Los expertos son ahora los sujetos polivalentes o multifuncionales que desempeñan, de manera eficaz y redituable para la empresa, un conjunto muy amplio de actividades, para lo que se requiere que conozcan el contexto, las técnicas, los procedimientos, y sean colaborativos, disciplinados, etc., varios trabajadores en una sola presentación y a un bajo costo.

Sin posibilidades de hacer afirmaciones concluyentes con los datos escasos de esta investigación, pero con el ánimo de presentar resultados que sirvan para trabajos más exhaustivos, se destacan las siguientes observaciones. Los egresados tienen empleos en empresas genéricamente llamadas transnacionales que, por las declaraciones, corresponden a maquiladoras, comercializadoras o intermediarias en el proceso de exportación de productos, que operan con un número muy reducido de personal. Un porcentaje poco relevante dirige su microempresa, propia o familiar, y otra porción aparentemente mínima (0.07%) de desempleados. Del conjunto de exalumnos entrevistados, una parte importante se declara insatisfecha con las herramientas adquiridas en su trayectoria profesional para transitar por el mercado de trabajo.

Los contactos personales siguen ocupando un lugar importante como recurso para encontrar trabajo, pero se percibe una actitud de “sálvese quien pueda” que anula las solidaridades entre compañeros. La búsqueda se torna cada vez más solitaria, aunque los medios se han diversificado con la proliferación de agentes intermediarios tales como bolsas de trabajo en Internet u oficinas de reclutamiento, que también forman parte de los servicios y empleos actuales.

La amplia diversidad de definiciones no llega a conclusiones en el terreno conceptual, ético u operativo; aun así, las competencias abren un nuevo campo discursivo que responde a nuevas temporalidades, a la necesidad permanente de diferenciación ocupacional determinada por la tendencia generalizada de flexibilidad laboral (Pedroza, 2006). En función de la productividad y de la competitividad, se piensa la formación de los individuos —mejor nombrados recursos humanos— de donde, se supone, vendrá por añadidura el desarrollo social. La educación superior se revaloriza como el factor fundamental en la sociedad del conocimiento, por lo que discursos y políticas se abocan a la eficiencia y a la calidad de la gestión del proceso educativo. Lamentablemente, como señala Acosta (2004: 271), “Una mirada a lo que ocurre en el interior de muchas universidades públicas revela, hasta cierto punto, lo que ocurre con muchos de sus procesos académicos, políticos y burocráticos”.

Los mismos mecanismos con que se planeó introducir las reformas a las universidades han servido para desatar nuevos problemas o agudizar los ya existentes lesionando el contenido y la calidad académica. Los esfuerzos institucionales se encaminan a la búsqueda de un prestigio mal fundado en indicadores de desempeño interno en buena medida aparentes. Son cifras y no resultados los que se devuelven a la sociedad. La sociedad que abarca a todos los sectores, y no solo al empresarial. Los profesores y funcionarios adoptan las nuevas reglas del mercado para cumplir en tiempo y forma con los indicadores, mas no con la exigencia, la visión y la calidad que se propone el sistema productivo, sino en tanto sirven al reacomodo de las fuerzas y las alianzas políticas.

Ciertamente, los problemas de orden económico que afectan al desempleo no se resuelven desde las aulas, pero mucho se avanzaría si se conociera la mecánica de funcionamiento del mercado y, en él, las posiciones de los egresados. En primer lugar, para reconocer con honestidad los límites y los alcances de un tipo de formación en las circunstancias actuales, y también para rehacer un esquema de competencias con bases sólidas para fortalecer la personalidad, enfrentar la incertidumbre, saber planear, gestionar y cooperar para resolver los problemas.



Los profesores actuales son hechura del propio sistema educativo y hacen lo que vieron hacer con objetivos disminuidos. La pasión por educar pasa también por tiempos de crisis por los consabidos problemas económicos y éticos de la profesión. El cercenamiento de los aspectos humanistas no empezó con la última reforma educativa ni con la orientación de formación por competencias. La importancia de los valores se fue perdiendo desde los años 70, cuando los programas de educación básica del país omitieron la educación cívica y dejaron en segundo plano la historia, la geografía humana y el estudio de la naturaleza. En resumen, cuando los programas se volvieron *light* incluso en el tratamiento de la lengua y de las matemáticas, siempre de la mano de teorías poco probadas y poco aptas para la realidad nacional, pero suficientemente acreditadas con el sello de hecho en cualquier parte del mundo menos en México. La ausencia de crítica se ha vuelto el rasgo distintivo de las prácticas pedagógicas y se seguirá reproduciendo en tanto no se haga un esfuerzo consciente para consolidar la identidad propia.

### ***Ser competente***

Las competencias están implícitas en los actos y se deducen de la relación que guardan con el objetivo que las dirige. Se manifiestan como acciones y actitudes que implican conocimientos de diferente naturaleza, así como las habilidades para combinarlas. Son saberes capitalizados y formalizados que constituyen bancos de datos y sirven para ampliar las redes de documentación y conformar sistemas expertos. Le Boterf (2005) afirma que el profesional que actúa con competencia sabe movilizar y combinar eficientemente los recursos incorporados al individuo y los recursos externos del ambiente en función de un objetivo.

La competencia es un conjunto de atributos individuales que detonan la capacidad de actuar estratégicamente para enfrentar las situaciones que se presentan, aprovechando de manera óptima los recursos del entorno. La condición es que todos esos atributos que han pasado a formar parte de la persona sean el eslabón que articula

eficiente y creativamente una red de recursos para acrecentar las posibilidades de éxito.

El individuo competente es el que ha desarrollado sus capacidades germinales de observación, intuición, imaginación, decisión, riesgo, liderazgo, etc., mediante la adquisición de conocimientos generales y específicos y el desarrollo de múltiples habilidades que le permiten reconocer las circunstancias en que se da su actuación, para responder más allá que de forma adecuada. Sabe planear, identificar debilidades para convertirlas en fortalezas, conjuntar esfuerzos, responder ante imprevistos, poner metas y movilizar todos los medios para alcanzarlas. Él mismo es un sistema que se relaciona con otros sistemas humanos y materiales.

Ser competente no se limita a ciertos ámbitos. Se es competente en la vida doméstica, en cualquier tipo de trabajo, en la gestión de los aprendizajes dentro y fuera de la escuela, en la vida social; en suma: en el impulso de la propia vida. Este es el individuo que procura formar la educación para que, comprometido con la sociedad, la haga avanzar desde su puesto en el mundo. Estos principios no han cambiado, pero tienen un nuevo gobierno que fija el centro en la productividad. No en el trabajo como fuente enriquecedora de la condición humana, sino en los negocios, el comercio, las finanzas y todas las actividades empresariales que se empeñan en extraer más ganancia con menor inversión y con la mínima retribución a los trabajadores. La objeción más fuerte al sistema educativo no es por su colaboración con las empresas: es porque se fija como punto de referencia y evaluación las prioridades empresariales.

El caso estudiado da muestras de que se espera que los individuos sean competentes en un contexto en el cual los recursos externos, las iniciativas y el espíritu crítico están controlados, supervisados y evaluados —de cerca o de lejos— por los estándares internacionales que han entrado a todo tipo de empresas.

Los grandes esfuerzos por definir las competencias profesionales para la empleabilidad y las enormes listas resultantes acaban por significar poco como guías para la formación, pues cada actividad se realiza en circunstancias y contextos singulares y es ejecutada por

individuo idéntico solo a sí mismo. La mejor definición de competencias es aquella que las expresa como resultado de la combinatoria de recursos personales y del contexto, en función de un objetivo, pero al mismo tiempo se contradice al intentar evaluarlas con un mismo rasero. Qué actividad, qué situaciones, cuáles medios para realizarla, cuál es el nivel de implicación y cuáles las capacidades del trabajador para manipular los recursos, etc. Los estándares no son sino un referente más o menos lejano, y obligar a la realidad a que corresponda a un patrón empeora la comprensión y las posibilidades de poner en marcha proyectos viables que beneficien a todos los sectores sociales.

Efectivamente, las competencias requieren saber, poder hacer y la voluntad de actuar en función de un objetivo, tres condiciones que, con frecuencia, no se encuentran en los trabajadores por falta de una formación adecuada a las condiciones económicas actuales y por falta de una educación que estimule la responsabilidad, la iniciativa personal, el análisis crítico, el compromiso y la generación de proyectos compartidos para la solución de problemas. Del lado del empleo las condiciones tampoco son favorables para que los individuos continúen el proceso de profesionalización de sus competencias, pues muy pocas veces las empresas invierten en capacitación o incluyen efectivamente a los trabajadores en los proyectos empresariales.

En el ámbito laboral las competencias se vuelven, cada vez más, el recurso de intercambio y, pese a las ideas tan vagas que se tiene de ellas, sirven para poner en tensión fuerzas totalmente asimétricas entre los que venden sus servicios y quienes los compran. Los primeros esperan obtener ingresos satisfactorios que recompensen la inversión en la trayectoria escolar y las expectativas generadas por la propia escuela. Los empleadores tienen otra perspectiva: ven las exigencias que les impone el mercado para sostenerse en la competencia, se trate de una corporación multinacional o de una pequeña empresa.

En un mercado laboral como el de Guadalajara, caracterizado por amplias brechas entre sectores, tamaño e inversión tecnológica de las empresas, así como por grandes disparidades en el tipo de ocupación y remuneración para una misma categoría profesional, resulta ilusoria la idea de establecer un proyecto formativo que dé respuesta acertada

a las demandas específicas de los puestos de trabajo y, si se intentara, es posible que las competencias adquiridas no encuentren comprador en las empresas de primer nivel.

En el estudio no se encuentran egresados en posiciones gerenciales importantes. Tal vez en un estudio más exhaustivo y con una muestra de mayor tamaño se encontrarían otros mecanismos para acceder a puestos de trabajo más exitosos o que requieran conocimientos especializados en el área administrativa. Con la información recabada se puede suponer que la demanda de competencias se utiliza como filtro para seleccionar el personal que reúne las aptitudes y los conocimientos básicos que lo hacen más flexible para enfrentar las eventualidades y aprender rápidamente.

Los resultados de un estudio de caso pueden ser más que un ejercicio académico de investigación y servir para emprender acciones locales de modo que los participantes en el proceso formativo se sientan involucrados. Estas reflexiones buscan un espacio en el debate pedagógico para estimular el análisis de la problemática propuesta y la búsqueda de opciones de acción educativa que prevean situaciones no deseadas y se anticipen a ellas.

### ***Reflexiones a posteriori que nunca son tardías***

Aun admitiendo que los resultados de investigación siempre son parciales, que hay un margen de incertidumbre, que no es un proceso plenamente terminado, hay una pérdida lamentable en la actitud del investigador respecto de lo que él mismo considera valioso de su aporte. Tal parece que imponerse límites mentales supone también límites empíricos y explicativos. El investigador que empieza por negarse las conexiones con horizontes más amplios y pone su objeto aislado de otros contextos pierde la oportunidad de develar las relaciones causales que son tan necesarias para hacer avanzar la ciencia.

Durante mucho tiempo se aceptó que las ciencias exactas tenían metodologías sólidas, confiables y generalizables, mientras que las ciencias sociales hacían tanteos con métodos particulares encerrados en la descripción e incapaces de establecer los mecanismos causales

de un hecho ni de desarrollar el potencial predictivo de sus teorías e hipótesis. Los mismos investigadores cualitativos han admitido el corto alcance explicativo de sus asertos. Las expectativas limitadas se sostienen en falsas creencias ampliamente difundidas, que ven como obstáculos las muestras reducidas y el carácter dinámico y contingente de los hechos sociales. Si esto fuera cierto, hacer investigación social con los procedimientos que ordinariamente la hacen corresponder no sería más que un entretenimiento efímero.

Existe una gran diferencia entre enfrascarse en el objeto y reconocer que no es este, sino el método, lo importante de la investigación. El objeto no permanece estático, pero será aprehensible en la medida en que se avance en la construcción del método científico. En este sentido, King (2000:20) afirma que:

La incertidumbre y los datos limitados no tienen que llevarnos a abandonar la investigación científica. Por el contrario: la compensación más grande a la hora de utilizar las reglas de la inferencia científica se logra precisamente cuando los datos son limitados, los instrumentos de observación tienen defectos, las medidas no están claras y las relaciones son inciertas (King, Keohane y Verba, 2000:20).

Esto no significa de ninguna manera una dimisión, sino que no es lo que ya se ha dicho y corroborado lo que fecunda el pensamiento. Reconocer que las inferencias no alcanzan un nivel de confianza tal que incida en la teoría o en la transformación de las acciones impone un desafío epistemológico que los científicos sociales conocen muy bien.

La reflexión sobre los procesos de producción de conocimiento, unida a las experiencias de investigación científica en las ciencias sociales, prospera en la idea de que la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa son complementarias para extraer inferencias descriptivas y causales, y que se puede llegar a hacer generalizaciones a partir de los datos de ambos tipos, gracias a los criterios de validación a que se someten.

Lo que distingue los estudios científicos de otros tipos de investigación no es el enfrentamiento entre descripción y explicación, sino el hecho de que se hagan inferencias sistemáticas según procedimientos válidos (King, 2000:46).

De acuerdo con los planteamientos del autor citado, el estilo de una buena investigación —o sea, la que es científica— puede ser cuantitativo o cualitativo. Sin embargo, en lo tocante al diseño, la investigación tiene estas cuatro características:

- I. *El objetivo es la inferencia.* Esto significa que hay que sobrepasar lo que la observación directa *registra* para dar cuenta de lo que no se percibe a través de los datos inmediatos. La cantidad de datos es importante en ciertos casos, pero no la única condición que define la validez y la confiabilidad que permitan extraer inferencias descriptivas y explicativas.
- II. *Los procedimientos son públicos.* No hay dogmas sino una exposición clara del diseño y de los controles que se aplicaron, incluidas las rectificaciones del proceso en que se den las preguntas, las teorías, las hipótesis y los procedimientos para que la comunidad académica juzgue sus limitaciones y pertinencia. La evaluación de los procedimientos mediante los cuales se llega a ciertas conclusiones sirve para aprender, sea para replicar un experimento, sea para descubrir sus errores y corregirlos.
- III. *Las conclusiones son inciertas,* pues se considera que los datos comportan siempre un grado de incertidumbre. Sin embargo, aunque la certeza no pueda alcanzarse, la seguridad de nuestras conclusiones, así como su fiabilidad, validez y sinceridad, podrán incrementarse si prestamos atención a las reglas de la inferencia científica.
- IV. *El contenido es el método;* es decir: el conjunto de normas inferenciales o criterios de validación de los resultados, ya que podemos utilizar tales métodos para estudiar prácticamente todo (King, Keohane y Verba (2000:17-19).

Estas consideraciones le dan sentido al estudio de caso que aquí se trata. No hay final definitivo en una investigación. Por el contrario, los autores mencionados recomiendan un regreso a las hipótesis y a las teorías, a los datos y a los procedimientos empleados para “verificar” la validez de los planteamientos que animaron el estudio. Un diseño perfecto, datos exactos, teorías infalibles y procedimientos sin accidentes no son parte del programa que se aventura hacia lo desconocido para tender lazos entre la causalidad y las consecuencias previsibles. La investigación hace frente a la incertidumbre y al error, pero también a la rectificación permanente de los supuestos iniciales.

Quizá una de las mayores faltas de la investigación cualitativa son los límites autoimpuestos a la inferencia. Las investigaciones cualitativas tienen que exigirse más cautela en el diseño y más consistencia en las inferencias. Si eso no se logara al concluir o cerrar provisionalmente una etapa de búsqueda es preciso evaluar el proceso completo y someter al máximo control las afirmaciones emitidas y sus relaciones causales para extraer nuevas hipótesis.

Este estudio de caso integra un conjunto de observaciones sobre las competencias profesionales que han llevado a inferir posibles conexiones causales y explicativas que perfilan transformaciones profundas en el mercado de trabajo y en la dirección de los procesos educativos. El caso muestra algunas señales insuficientes para la toma de decisiones, pero bastantes para sugerir el fortalecimiento de varias líneas de investigación interdisciplinaria y cooperativa.

## *Bibliografía*

- Abramo, Laís y Cecilia Montero (2000), “Origen y evolución de la sociología del trabajo en América Latina”, en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, México, FLACSO, COLMEX, UAM, FCE, pp. 65-94.
- Acosta Silva, Adrián (2002), “Las dimensiones sociológicas y políticas del cambio institucional”, en Adrián Acosta (coord.), *Ensayos sobre cambio institucional*, México, Universidad de Guadalajara.
- (2004), *La educación superior en México en los noventa. Una modernización anárquica*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC), México, Universidad de Guadalajara.
- Aguirre Lora, María Esther (2001), “El currículum escolar, una invención de la modernidad”, *Perspectivas Docentes*, núm. 25, Acotaciones, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Disponible en: <http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas25.pdf>.
- Alberici, Aureliana y Paolo Serri (2005), *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*, Barcelona, Laertes Ediciones/ Educación.
- Alpin, Carmen y J. R. Shackleton (1997), “Tendencias en el mercado de trabajo y necesidades de información: sus efectos sobre las políticas de personal”, *Formación Profesional. Revista EUROPEA*, núm. 12, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación



- Profesional (CEDEFOP), Oficina de Publicaciones de la CEE en Luxemburgo, pp. 7-15.
- Álvarez Medina, Lourdes y Claudia de la O. Pérez (2005), *Evaluación y certificación de competencias laborales en México. El caso de las dependencias del Gobierno Federal*. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rca/216/RCA21602.pdf>. Consultado: 10 de diciembre de 2007.
- Allende, de, Carlos María *et al.* (s/f), *La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*. Disponible en: <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/libros98.htm>. Consultado: 20 de octubre de 2004.
- Argüelles, Antonio (comp.) (2007), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa Noriega Editores/SEP/ CNCCL/CONALEP.
- Aro, Pekka (2001), “Empleo y formación de jóvenes”, *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, núm. 151, Organización Internacional del Trabajo, Trabajo Decente para Todos. Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/151>.
- Babbie, E. (1998), *Métodos de investigación por encuesta*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bacarat, María Paula y Nora Ana Graziano (2002), “¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término ‘competencia/s’? Historia, sentidos y contextos”, en *El concepto de competencias. II Una mirada interdisciplinar*, Colombia, Sociedad Colombiana de Pedagogía/ Alejandría Libros, pp. 63-89.
- Baeza Araya, Adrián (1999), “La enseñanza basada en competencias”, Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Disponible en: <http://www.plataforma.uchile.cl/fg/contenido/reforma/historia/textos/La%20ense%F1anza%20basada%20en%20Competencias%20en%20Ed%20Sup.htm>.
- Bassey, Michael (1999), “What is a Case Study?”, en *Case Study Research in Educational Settings*, traducción de María Lorena

- Hernández Yáñez, Buckingham, UK, Open University Press, pp. 22-36.
- Becker, Gary S. y Guity Nashat Becker (2002), *La economía cotidiana*, México, Planeta Mexicana.
- Beltrán Llavador, José y Francesc J. Hernández i Dobon (2005), “Educación y globalización. Dinámicas de cambio educativo en magisterio en el marco de la convergencia euroPEA”, informe para la comisión EEES en la Escuela de Magisterio Ausias March (curso 2005-2006). Disponible en: <http://www.ase.es/educacion-globalizacion/INFEEES.pdf>.
- Beneitone, Pablo (2007), *Proyecto AlfaTuning América Latina 2004-2007*, México.
- Berlin, Isaiah (1983 [1950]), *Conceptos y categorías*, México, Fondo de Cultura Económica, Ensayos Filosóficos.
- Berumen Barbosa, Miguel E. (2003), “Efectos de la globalización en la educación superior en México”. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm>. Consultado: 29 de noviembre de 2004.
- Beukema, Leni y Jorge Carrillo (2004), “Handling Global Developments, shaping Local Practices: The Interference of the Global and the Local in Work Restructuring”, en: pp. 3-17.
- Boso, Roxana y Marisa Rodríguez (2004), “La crisis de empleo y su impacto en la subjetividad. Un estudio de caso”, ponencia presentada en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo Subcomisión de Investigación, Universidad Católica Argentina, Departamento de Investigación Institucional, Observatorio de la Deuda Social Argentina. Disponible en: <http://www2.uca.edu.ar/esp/sec-universidad/docs-investigación2/sec-observatorio/docs-ponencias/docs/ODSA%20a-2004-pdf>.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Las estructuras sociales de la economía*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Bourdieu Pierre; Chamboredon, Jean-Claude y Jean-Claude Passeron (1975 [1973]), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI, Teoría.

- (1996 [1975]), “La construcción del objeto”, en *El oficio de sociólogo*, España, Siglo XXI, pp. 51-81.
- Brígido, Ana María (2006), *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*, Argentina, Brujas.
- Bunk, Gerhard (1994), “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, *Revista EUROPEA de Formación Profesional*, núm. 1, pp. 8-14. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>.
- Buontempo, María Paula (2001), “Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales”. Disponible en: <http://www.unne.edu.ar/cyt/2001/I-Sociales/S-003.pdf>.
- Bustamante Zamudio, Guillermo (2002), “La moda de las ‘competencias’”, en *El concepto de competencias. II Una mirada interdisciplinar*, Colombia, Sociedad Colombiana de Pedagogía/ Alejandría Libros, pp. 11-35.
- Bustelo Gómez, Pablo (2003), “Enfoque de la regulación y economía política internacional. ¿Paradigmas convergentes?”, sección general, *Revista de economía mundial*. Disponible en: [http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary\\_0286-32442351\\_ITM](http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-32442351_ITM).
- Cano Tiznado, Jorge Guillermo (1999), “La globalización y su impacto en la educación superior mexicana” (notas introductorias para un proyecto de investigación), *Acción educativa*, revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Autónoma de Sinaloa, vol. 1, núm. 0, Culiacán, Sin. México. Disponible en: <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/> Fecha de consulta: 8 de noviembre de 2004.
- Cardoso, Víctor y Juan Antonio Zúñiga (2005), “Déficit de 5 millones de empleos en el país, reporta el INEGI”. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2005/06/01/026n1eco.php>.
- Carrera Farrán, F. Xavier (s/f), “Desarrollo de competencias profesionales en el área de tecnología”. Disponible en: <http://cab.cnea.gov.ar/gaet/CompetenciasProfesionales.pdf>.
- Carrillo Regalado Salvador (2002), *Reestructuración económica y proceso de informalidad de la fuerza de trabajo asalariada en la*

- Zona Metropolitana de Guadalajara 1987-1998*, tesis doctoral, Universidad de Guadalajara-CIESAS.
- Carrillo, J. y C. Iranzo (2002), "Calificación y competencias laborales en América Latina", en *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, E. d. I. G. Toledo, México, El Colegio de México, FLACSO, UAM, FCE, pp. 179-212.
- Castillo, Juan José (1994), "El trabajo del sociólogo", España, Editorial Complutense, Colección Manuales, Sección Sociología, pp. 32-55.
- (2000), "Sociología del trabajo hoy: la genealogía de un paradigma", en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, México, FLACSO, COLMEX, UAM, FCE. pp. 39-64.
- CINTERFOR "El empleo y la globalización: los problemas y los retos". Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro44/iv/>. Consultado: 20 de octubre de 2004.
- COPAES, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2001), *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior*, México. Consultado: 10 de diciembre de 2007.
- Cordera Campos, R. y Leonardo Lomelí Venegas (comp.) (2006), *El mundo del trabajo y la exclusión social*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortés Cáceres, Fernando; Escobar, Agustín y Mercedes González de la Rocha (2008), *Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales*, México, El Colegio de México.
- Chavoya Peña, Ma. Luisa; Reynaga, Sonia y Lorena Hernández (2004), "Algunas tareas pendientes del sector educativo en Jalisco", *La Tarea*, sección 47 del SNTE, publicación electrónica.
- De la Garza Toledo, Enrique (coord.) (2000), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, México, FLACSO, COLMEX, UAM, FCE, pp. 7-35.

- (2001), *La formación socioeconómica neoliberal: Debates teóricos acerca de la reestructuración de la producción y evidencia empírica para América Latina*, México, Plaza y Valdez-Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), versión electrónica.
- De la Garza Toledo, Enrique y Carlos Salas (coord.) (2003), *La situación del trabajo en México 2003*, México, Centro Americano para la Solidaridad Sindical Internacional (AFL-CIO)/ Universidad Autónoma Metropolitana/ Instituto de Estudios del Trabajo/ Plaza y Valdez, pp. 7-35.
- Declaración de Bologna (s/f), “Adaptación del sistema universitario español a sus directrices”. Disponible en: <http://www.crue.org/apadsisuniv.ht>. Consultado: 20 de noviembre de 2006.
- Delors, Jacques (1997), “La educación encierra un tesoro”, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *Correo de la UNESCO*, México.
- Díaz Villa, Mario (2006), “Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación”, en René Pedroza Flores, *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*, Pomares y Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 29-58.
- Dubar, Claude (2001), “Une mission nouvelle pour le service public: l'éducation tout au long de la vie, pour la qualification et sa validation”. Disponible en: <http://hebergement.ac-poitiers.fr/lgc-loudun/pedag/ses/dubar.htm>.
- (2005), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 3ª ed., París, Armand Collin.
- Eaggleston, John (1980), *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel.
- El espacio europeo de la enseñanza superior* (1999), *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf). Consultado: 20 de noviembre de 2006.
- Estévez García, Jesús Francisco y María de Jesús Pérez García (2003), “El impacto de la educación superior en la ocupación y

- en las remuneraciones por trabajo: El caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México”, *Revista de Educación Superior en Línea*, vol. XXXII, núm. 126, México, ANUIES.
- Evetts Julia (2003), “The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World”, *International Sociology*, vol. 18, núm. 2, junio, Londres, Sage Publications, pp. 395-412.
- Fermoso, Julio (2000), “Las nuevas demandas de la formación”, en Fernando Solana (comp.), *Educación, ¿para qué?*, colección Reflexión y análisis, Limusa / Grupo Noriega Editores, pp. 125-140.
- Foladori, Guillermo y Gustavo Melazzi (1991), *Economía de la sociedad capitalista*, cap. VII, “Las formas de incrementar el plusvalor”, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental. Disponible en: [http://estudiosdeldesarrollo.net/documentos/bibliografia\\_cursos/economia\\_sociedad/capituloVII.pdf](http://estudiosdeldesarrollo.net/documentos/bibliografia_cursos/economia_sociedad/capituloVII.pdf).
- Foucault, Michael (2001[1970]), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Fourez, Gérard (1994), *La construcción del conocimiento científico. Filosofía y ética de la ciencia*, Madrid, Narcea Ediciones.
- Fowler, Roger y Gunther Kress (1993), “Reglas y regulaciones”, en Fowler *et al.*, *Lenguaje y control*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 39-64.
- Gallart, María Antonia (1997), “La interacción entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 3, núm. 5, pp. 94-115.
- (s/f), “Los desafíos de la articulación entre la educación y el trabajo” Disponible en: [http://www.iacd.oas.org/interamer/interamerhtml/Gallarhtml/Gal\\_Cp2.htm](http://www.iacd.oas.org/interamer/interamerhtml/Gallarhtml/Gal_Cp2.htm).
- Gallart, María Antonia y Claudia Jacinto (1995), “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”, OEI, *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CHD-CENEP, año 6, núm. 2, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.campus-oci.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>.

- García López, Teresa (2002), ¿Qué pasa con la evaluación institucional? Disponible en: <http://www.uv.mx/iiesca/revisita2002-1/evaluación.pdf>. Consultado: 12 de noviembre de 2007.
- García, Rolando (2001), “Fundamentación de una epistemología en las ciencias sociales“, *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, vol. XIX, núm. 57, México, pp. 615-620.
- Gillham, Bill (2000), *Case Study Research Methods*, Londres y New York, Continuum.
- González Romero, Víctor Manuel (1997), “Reformas organizativas para innovación curricular”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), pp. 31-43.
- Guzmán, Virginia; Mauro, Amalia y Kathya Araujo (2000), “Traectorias laborales de tres generaciones de mujeres”, ponencia presentada en el Tercer Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, 17-21 de mayo de 2000, Buenos Aires.
- Hardy, Marcelle (2003), *Concertation éducation travail. Politiques et expériences*, Québec, Canada, Presses de l'Université du Québec.
- Hartog, Joop (1998), “Sobre e infracualificación en relación con la formación profesional”, *Formación Profesional. Revista EUROPEA*, núm. 16, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), Oficina de Publicaciones de la CEE en Luxemburgo, pp. 54-60.
- Hernández Licona, G. (1999), “Labor Market Transitions in Mexico: The Evolution of Household Businesses during Economic Crisis”, documento de trabajo, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Departamento económico.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone (2000), *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Howard, G. (2004), “El papel del trabajo en México. Empleos pocos y malos”, *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/09/004n1sec.html>. Consultado: 26 de noviembre de 2006.



- Hualde, Alfredo (2004), “Trayectorias laborales, aprendizaje y condiciones de empleo de técnicos: un análisis en Tijuana y Mexicali”, El Colegio de la Frontera Norte. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res126/txt9.htm>.
- Huerta Amezola, J. Jesús; Pérez García, Irma Susana y Ana Rosa Castellanos Castellanos (2000), “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”, *Educación*, nueva época, núm. 35, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, Jalisco, octubre-diciembre.
- Ianni, Octavio (2001), *La era del globalismo*, 2ª ed., México, Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2000), *XII censo general de población y vivienda, 2000*, tabulados básicos y estadísticas sociodemográficas, Aguascalientes 2001. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx>.
- (2002), *Guía de conceptos, uso e interpretación de la estadística sobre la fuerza laboral en México*, Aguascalientes. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx>.
- Jackson, Ph. W. (2001 [1991]), *La vida en las aulas*, traducción de Guillermo Solana, España, Fundación Paideia-Ediciones Morata.
- Juri, Hugo (s/f), “La declaración de Bologna desde la perspectiva latinoamericana”. Disponible en: <http://www.vcumbreiberoamericana.udg.mx/conferenciasMagistrales/Conferencia1/DeclaracionDeBologna/Conferencia.pdf>. Consultado: 20 de noviembre de 2006.
- Kemmis, S. (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Ediciones Morata.
- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez (1998), “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, vol. I y II, México, CONACULTA-FCE.
- King, Gary; Keohane, Robert y Sidney Verba (2007 [2000]), *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*, Madrid, Alianza Editorial.



- Lanz, Rigoberto (2005), “La universidad se mundializa”, Voltairenet.org, Red de Prensa No alineados. Disponible en: <http://www.voltairenet.org/article130392.html#article130392>.
- (2006), “Trabajo, educación y profesiones: un triángulo en vías de extinción”, en René Pedroza Flores, *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*, Pomares y Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 19-28.
- Le Boterf, Guy (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences. Éditions d'organisation*, 4ª ed., 3ª reimp., París.
- Lee, Eddy (1997), “Mundialización y empleo: ¿Se justifican los temores?”, en *El trabajo en el mundo 1996/1997. Las políticas nacionales en la era de la mundialización*, informe publicado por la OIT. Disponible en: <http://www.sht.com.ar/archivo/mundo/mundializacion.htm#inicio>. Consultado: 20 de octubre de 2004.
- López Guerra, S. y M. Flores (2006), “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-lopez.html>. Consultado: 6 de marzo de 2008.
- Maldonado García, Miguel Ángel (2002), *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*, Bogotá, ECOE Ediciones.
- Maloney, W. F. (1996), “Dualism and the Unprotected or Informal Labour Market in Mexico: A Dynamic Approach”, documento de trabajo, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Marchesi, Álvaro y Elena Martín (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial.
- Martín Ardila, Luis Fernando (2002), “Competencias: Saber hacer, ¿en cuál contexto?”, en *El concepto de competencias. II Una mirada interdisciplinar*, Colombia, Sociedad Colombiana de Pedagogía/ Alejandría Libros, pp. 91-144.
- Martínez Boom; Noguera, Carlos E. y Jorge Orlando Castro (2003), *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*, 2ª ed., Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, colección Pedagogía e Historia.

- Martínez-Herramienta, Óscar A. (2000), “Los trabajadores frente a las nuevas formas de organización del trabajo”. Disponible en: [http://www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism\\_materials/martinez.htm](http://www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/martinez.htm).
- Martínez-Padilla, Jaime H. y Jorge A. Pérez González (2008), “Efecto de la trayectoria académica en el desempeño de estudiantes de ingeniería en evaluaciones nacionales”, *Formación Universitaria*, vol. 1, núm. 1., Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Consultado: 9 de junio de 2008.
- Marum Espinoza, Elia *et al.* (2005), *Desarrollo y consolidación de los modelos académicos de los centros universitarios en la Universidad de Guadalajara 1994-2004*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Mauro Amalia (2004), *Serie Mujer y Desarrollo*, núm. 59, CEPAL, Santiago de Chile, agosto.
- Méndez Méndez, Eugenia y Javier Trepan Hacha (2004), “La relación educación-trabajo. Los enfoques del capital humano y mercados segmentados”, *Ethos Educativo*, núm. 30, IMCED, Morelia, Michoacán, Morevallado Editores.
- Mendoza Rojas, Javier (2003), “La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década”, VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 octubre de 2003. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048003.pdf>. Consultado: 12 de noviembre de 2007.
- Mertens, Leonard (1996), “Competencia laboral; sistemas, surgimiento y modelos”, Montevideo, OIT. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/public/mertens/pdf/mertc3.pdf>. Consultado: 10 de diciembre de 2007.
- (1997), “La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional”, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/01cap01.htm>.

- Meza Rojas, Patricia (2008), *Las competencias que requiere el sector empresarial mexicano de los egresados universitarios*, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Michalski, Wolfgang (2000), “La educación para la economía y la sociedad en el siglo XXI”, en Fernando Solana (comp.), *Educación, ¿para qué?*, colección Reflexión y Análisis, Limusa/ Grupo Noriega Editores, pp. 19-32.
- Miranda Guerrero, Roberto (2002), “El campo social educativo en México”, en Adrián Acosta (coord.), *Ensayos sobre cambio institucional*, México, Universidad de Guadalajara.
- Montero, Cecilia (1997), “Trabajo y desarrollo endógeno. Notas para una ética del trabajo en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 3, núm. 5, pp 5-18.
- Morgenstern (1999 [1990]), “El reparto del trabajo y el reparto de la educación”, en *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, vol. I, traducción de Pablo Manzano, España, Fundación Paideia/Ediciones Morata, pp. 371-385.
- Morin, Edgar (2004), “Teoría política: Fronteras de lo político”, *Ciudad política*. Disponible en: <http://www.ciudadpolitica.com/modules/news/article.php?storyid=447>. Consultado: 24 de septiembre de 2007.
- Mungaray Lagarda, Alejandro (2001), “La educación superior y el mercado de trabajo profesional”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 1, 2000.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1998), “Efectos de la escolaridad en la fuerza de trabajo”, en Pablo Latapí: *Un siglo de educación en México*, vol. I y II, México, CONACULTA-FCE.
- (2000), “Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo”, en *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, México, Universidad Iberoamericana.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y María Herlinda Suárez Zozaya (1992), “Mercados urbanos de trabajo y educación en México”, en *Ajuste, estructura, mercados laborales y TLC*, México, El Colegio de México, pp. 89-104.

- Nakatani, Paulo (2002), "Trabajo humano. Un debate. El enfoque metodológico en la discusión de su centralidad", *Trayectorias*, dossier *Mercado de trabajo y globalización*, año 4, núm. 9, mayo-agosto, pp. 22-38.
- Navarro Navarro, Miguel Ángel (1998), *Lenguaje, ideología y administración educativa*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib40/indi.htm>. Consultado: 2 de julio de 2008.
- Navío Gámez, Antonio (2005), *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la educación continua*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Neffa, Julio César (1996), "Reflexiones acerca del estado del arte en economía del trabajo y del empleo", Marta Pania (comp.), Buenos Aires, pp. 35-72.
- (2001), "La teoría neoclásica ortodoxa sobre el funcionamiento del mercado de trabajo. El papel de los intermediarios", v Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/NEFFA.PDF>.
- Neffa, Julio César y Enrique de la Garza Toledo (s/f), "Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo", en *El trabajo del futuro, el futuro del trabajo*, CLACSO, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/neffa/neffa.html>.
- (comp.)(2001), "Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo". Disponible en: <http://scholar.google.com/scholar?hl=es&q=author:%22Neffa%22+intitle:%22Presentaci%C3%B3n+del+debate+reciente+sobre+el+fin+del+trabajo%22+&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>.
- Noriega, M. (1997), *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés Editores.
- Novick, M. (2002), "La transformación en la organización del trabajo", en *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, E. d.

- I. G. Toledo. México, El Colegio de México, FLACSO, UAM, FCE, pp. 123-147.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004), *Estudios económicos de la OCDE 2002-2003 México*.
- Oñoro Martínez, Roberto Carlos (2007), *Ensayos de gerencia social. Otra gerencia es posible*. Disponible en: [www.eumed.net/libros/2007c/315/](http://www.eumed.net/libros/2007c/315/).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2000), “Resolución sobre la formación y el desarrollo de recursos humanos”, 88ª Conferencia Internacional del Trabajo, Ginebra. Disponible en: <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/resenas/2000/junio/resoluc.htm>.
- (2002), “Programa Infocus sobre conocimientos teóricos y prácticos y empleabilidad (CINTERFOR)”, informe final del Seminario Interamericano Tripartito sobre Formación Profesional, Productividad y Trabajo Decente.
- (2006), *Tendencias mundiales del empleo juvenil*, Ginebra. Disponible en: <http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/download/gety06sp.pdf>.
- (2007), *Juventud y trabajo decente*, Lima. Disponible en: <http://www.oit.org.pe/tdj>.
- Oria Razo (2003), *ISO 9000:2000 en la educación mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Oropeza Sandoval, Luciano (2005), “Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social”, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Palma, Diego (1993), “Educación, empleo e informalidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 2, mayo-agosto, OEI. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a02.htm>.
- Panaia, Marta (comp.) (1996), “Un estado de la cuestión sobre trabajo y empleo”, en *Trabajo y empleo, un abordaje interdisciplinario*, Buenos Aires, pp. 11-31.
- Partida Rocha, Raquel (1995), “Notas sobre el método e intereses teóricos en la sociología del trabajo”, en Sofía Pérez de Guzmán

- Padrón (ed.), *Cuestiones de sociología del trabajo*, España, Nueva Escuela Publicaciones, pp. 11-45.
- (2002), *Empresas reestructuradas: Innovación tecnológica, organización del trabajo y flexibilidad laboral. Los casos de las industrias electrónica y alimenticia de Jalisco*, colección Producción Académica de los Miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Guadalajara, Universidad de Guadalajara, CUCSH.
- (coord.)(2005), *Educación y mercado de trabajo. Un análisis desde diferentes perspectivas*, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” (IMCED) y Universidad de Guadalajara, Morelia, Michoacán.
- Partida Rocha, Raquel y Pedro Moreno Badajoz (2003), “Redes de vinculación de la Universidad de Guadalajara en la industria electrónica de la Zona Metropolitana”, en *La industria electrónica en México: Problemática, perspectiva y propuestas*, México, Universidad de Guadalajara.
- Parsons, Wayne (2007), *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, Argentina, FLACSO-México/ Miño y Dávila Editores.
- Payan Figueroa, Carlos (1997), “Impacto de la innovación en la organización académica”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México, pp. 21-30.
- Pérez Islas, José Antonio y Maritza Arteaga Castro Pozo (2000), “Procesos de incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo”, en *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, México, Universidad Iberoamericana.
- Pérez Serrano, Gloria (2004), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, La Muralla.
- Peters Dussel, Enrique (2003), “¿Qué se puede aprender de los cambios en la educación y de la formación para el trabajo? Reflexiones para el diseño de políticas”, en *La industria electrónica en México: Problemática, perspectivas y propuestas*, México, Universidad de Guadalajara.

- Posner, Charles (1999 [1990]), “El sector informal y la reforma educativa”, en *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, vol. I, traducción de Pablo Manzano, España, Fundación Paideia/Ediciones Morata, pp. 342-369.
- Pries, Ludger (1995), *La reestructuración productiva como modernización reflexiva. Análisis empírico y reflexiones teóricas sobre la “sociedad de riesgo”*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Col. CSH.
- (2000), “Teoría sociológica del mercado de trabajo”, en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, México, FLACSO, COLMEX, UAM, FCE, pp. 511-537.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006 (s/f), Secretaría de Educación Pública, México.
- Proyecto Cheers (s/f). Disponible en: [http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion\\_superior/numero\\_05/0001.htm](http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_05/0001.htm).
- Proyecto Tuning (s/f). Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html).
- Proyecto Regional de Educación (PREALC) (2007), “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”, documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del PREALC, cap. III, “Los docentes y el aseguramiento del derecho a la educación”, Buenos Aires. Disponible en: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento\\_base\\_educacion\\_calidad\\_para\\_todos\\_asunto\\_derechos\\_humanos\\_ept\\_prelac\\_espanol.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_base_educacion_calidad_para_todos_asunto_derechos_humanos_ept_prelac_espanol.pdf).
- Puchet Anyul, Martín (1999), “Marcos descriptivos, sistemas y procesos generadores de información”, *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, vol. XVII, núm. 51, México, pp. 921-951.
- Querrien, Anne (1979), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, traducción de Julia Varela, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.
- Raya Morales, Rogelio (2003), “Teorías sobre la relación educación-trabajo”, *Ethos educativo*, núm. 27, IMCED, Morelia, Michoacán, Morevallado Editores.



- Red Etis (s/f), *Educación, Trabajo, Inserción Social en América Latina*, boletín electrónico. Disponible en: [http://www.redetis.org.ar/square/liste/id58\\_fieldfile1.pdf](http://www.redetis.org.ar/square/liste/id58_fieldfile1.pdf).
- Rendón, Teresa y Carlos Salas (2000), “El cambio en la estructura de la fuerza de trabajo en América Latina”, en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, México, FLACSO, COLMEX, UAM, FCE, pp. 540-565.
- Reséndiz Núñez, Daniel (2000), “La educación tecnológica”, en Fernando Solana (comp.), *Educación, ¿para qué?*, colección Reflexión y Análisis, Limusa/ Grupo Noriega Editores, pp. 101-106.
- Reynaga Obregón Sonia (1998), *Los futuros sociólogos*, Guadalajara, Fondo Editorial Universitario.
- Reynaga Obregón Sonia y Estela Ruíz (2003), *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Rocha Moya, Rubén (1997), “Experiencias de innovación curricular en la Universidad Autónoma de Sinaloa”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), pp. 15-20.
- Rodríguez Guerra, Jorge (1999 [1990]), “Exigencias educativas de la producción flexible”, en *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, vol. 1, traducción de Pablo Manzano, España, Fundación Paideia/ Ediciones Morata, pp. 371-385.
- Rodríguez, Ernesto (2004), “Políticas públicas de juventud en América Latina: Transitando entre lo sectorial y lo poblacional”, p. 9. Disponible en: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_alap/PDF/ALAP2004\\_282.PDF](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_282.PDF).
- Ruíz del Castillo, Amparo (2006), “Educación superior y globalización”, en *Educación, ¿para qué?*, México, Plaza y Valdés-Instituto Politécnico Nacional.
- Sacristán, J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez (2005), *Comprender y transformar la enseñanza*, 11ª ed., Madrid, Morata.
- Sánchez Lozano, Luis M. (2002). *Seguimiento de Egresados 2002*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México.



- Sánchez Puentes, Ricardo (1993), “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, *Perfiles Educativos*, núm. 61, CISE-UNAM, pp. 64-78.
- Saracho, J. M. (2005), *Un modelo general de gestión por competencias*, Santiago de Chile, Ril Editores.
- Schkolnik, Mariana y Ernesto Espíndola (2005), “Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes”, CEPAL/Naciones Unidas, serie Políticas Sociales, División de Desarrollo Social, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm>.
- Scholz, Roland W. y Olaf Tietje (2002), *Embedded Case Study Methods*, EE.UU., Sage Publications.
- Schultz, Theodore W. (1968), *El valor económico de la educación*, UTHEA, México.
- (1992), *Restablecimiento del equilibrio económico. Los recursos humanos en una economía en proceso de modernización*, Barcelona, Gedisa.
- Segre, Lidia Micaela (1999 [1990]), “Cambios tecnológicos y organizativos y sus impactos sobre la cualificación profesional”, en *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, vol. I, traducción de Pablo Manzano, España, Fundación Paideia/Morata, 387-406.
- Serna, Leslie (1997), “Globalización y participación juvenil”, *Jóvenes*, 4ª época, año 1, núm. 5, México, julio-diciembre, pp. 42-57.
- Stake, R. E. (2005), *Investigación con estudio de casos*, 3ª reimp., Madrid, Morata.
- Stiglitz, Joseph E. (2006), *Cómo hacer que funcione la globalización*, traducción de Amado Diéguez y Paloma Gómez Crespo, México, Taurus, Santillana Ediciones Generales.
- Tanguy, Lucie (1994), “Educación y trabajo. Situación de un campo de investigación en Alemania, Gran Bretaña e Italia”, *Revista Europea de Formación Profesional*, CEDEFOP, pp 74-79. Consultado: 5 de julio de 2007.
- (2001), “De la evaluación de los puestos de trabajo a las de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción

- de competencias”, en *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Consulta en línea.
- Tejada Fernández, José (1999), “Acerca de las competencias profesionales”, *Herramientas*, núm. 56, pp. 20-30, núm. 57, pp. 8-14. Disponible en: <http://dewey.uab.es/PMARQUES/dioe/competencias.pdf>. Consultado: 5 de mayo de 2008.
- Tuning América Latina (2007), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Disponible en: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC).
- Tejada Fernández, J. (2005), “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol., 32, DOI:
- Trabajo núm. 41 (2001), Organización Internacional del Trabajo (OIT), Indicadores claves del mercado de trabajo (KILM). Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/inf/magazine/41/kilm.htm>.
- United Nations Environment Programme (UNEP) (2002), “Perspectivas futuras 2002-2032”, en *GEO-3 Global Environment Outlook*, cap. 4. Disponible en: <http://www.unep.org/geo/geo3/>.
- Vargas, F.; Casanova, F. y L. Montaro (2001), *El enfoque de competencia laboral: Manual de formación*, Montevideo, Cinterfor. Disponible en: [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_cl/index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm).
- Vásquez A. y F. Oury (1980), “Haciendo una pedagogía del siglo XXI”, en Jacques Ardoino, *Perspectiva política de la educación*, España, Narcea Ediciones.
- Villoro, L. (1982), *Crear, saber, conocer*, México, Siglo XXI.
- Wallerstein, Immanuel (coord.) (2001 [1996]), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI/ UNAM.
- (2002), “Liberalismo y democracia: ¿Hermanos enemigos?”, en *Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, México, Siglo XXI/ Centro de

- Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, pp. 100-119.
- Weinberg, Pedro Daniel (2004), "Formación profesional, empleo y empleabilidad", ponencia en el Foro Mundial de Educación, Cinterfor/ OIT, Porto Alegre, Brasil.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer (2001), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.
- Yacuzzi, Enrique (s/f), El estudio de caso como metodología de investigación: *teoría, mecanismos causales, validación*, Universidad del CEMA. Disponible en: <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>.
- Yin, Robert K. (2003), *Case Study Research. Design and Methods*, 3ª ed., Thousand Oaks, California, Sage Publications.

## ***Anexos***

### ***Anexo 1: Guías de entrevista***

#### *Guía de entrevista para egresados*

Trayectoria escolar (formación profesional y continua)

Experiencia laboral

Actividades y recursos que requiere en el desempeño laboral

Reconocimiento de las competencias valoradas en su formación profesional

Competencias en juego en el empleo actual

Referentes de los ambientes generadores de competencias profesionales

Distinción de competencias personales y contribución de la formación profesional

Recursos externos para posicionarse en el empleo (redes de relaciones y redes de información)

Conocimiento previo del contexto laboral

Datos personales y familiares

#### *Guía de entrevista para empresarios*

Perfil solicitado

Actividades que desempeña

Competencias que desarrolla

Distinción de competencias personales y contribución de la formación profesional

Personal por el que puede sustituirse

## Características de la empresa y ámbito de sus relaciones con el mercado

### *Guía de entrevista para profesores/ funcionarios*

Reconocimiento de las competencias que se forman en la carrera (según el plan de estudios y según el profesor)

Diferencias formativas con otras carreras

Estrategias de apoyo

Recursos de la estructura institucional para la formación de competencias

Programas de vinculación con el sector empresarial

## ***Anexo 2. Ofertas de empleo en Alemania y Guadalajara***

### *Anuncios en Alemania*

#### *1. Empresa dedicada a vender aspiradoras: "Putzmeister"*

La empresa Putzmeister desarrolla, produce y comercializa aspiradoras y extractoras para diferentes materiales, así como otras maquinas que están diseñadas exclusivamente para las necesidades de nuestros clientes en el área de aspiración. Somos una empresa en expansión, por lo que necesitamos personal competente y decidido para ayudar en el area empresarial: atencion al público y toma de pedidos como, Especialista en Exportación (h/m)

Sus tareas con nosotros:

- Elaborar y controlar ofertas
- Organizar los tiempos de envío con los clientes y nuestros productores
- Registrar y organizar las actividades en un programa informático (SAP)
- Llevar la contabilidad de las ventas
- Registro de las máquinas que son devueltas y hacer el reporte de las razones de su devolución

- Coordinar el área de envíos

Es requisito comprobar:

- Estudios como vendedor de maquinaria y buen nivel de comprensión técnica en el área
- Años de experiencia en el área de ventas
- Buenos conocimientos (oral y escrito), de francés e inglés
- Conocimientos de SAP y R3 (programas informáticos)

Lo que ofrecemos:

- Desempeño de actividades con mucha responsabilidad y nuevos desafíos
- La flexibilidad y oportunidades que una empresa de nuestra condición está dispuesta a ofrecer
- Posibilidades de seguir desarrollándose laboralmente y capacitación para ello
- Un ambiente exitoso

¿Esta interesado? Envíenos su currículum con las fechas de su posible visita a la empresa, así como las expectativas que se ha hecho de salario.

[ludwigM@pmw.de](mailto:ludwigM@pmw.de)

## *2. Spektrum. Consultoría empresarial*

### *Refuerzo de dirección*

Como una mediana empresa prestadora de servicios que somos, exitosos, dinámicos e innovadores, enfocados a orientar a nuestros clientes de distintas áreas en el montaje de *stands* y presentación de sus productos, y mirando hacia las condiciones en el futuro, queremos ofrecer mejores soluciones a nuestros clientes, por eso buscamos para nuestro equipo un:

### *Director de área*

Después de ser capacitado será usted capaz y responsable de orientar a nuestros clientes en sus proyectos. Usted asesorará a nuestros clien-

tes, dirigirá el área administrativa y será el responsable de mantener contacto con nuestros altos directivos.

*Su perfil:*

Formación en dirección de empresas o con experiencia en dicha rama. Importante para nuestro éxito común es su creatividad, dinamismo, optimismo, fuerza de convencimiento y capacidad de trabajo en equipo. Orientación de clientes deberá ser su primera fortaleza.

Buenos conocimientos del paquete básico de Microsoft Office.

¿Hemos despertado su interés? Nos alegraremos de poder conocerle. Su competente currículum deberá de enviarlo a:

Spektrum Consultoría empresarial  
Monika Baier  
Birkenweg 6  
72535 Heroldstatt  
mbaier@spektrum-impulse.de

*3. ¿Está buscando una proyección internacional? Bienvenido a Miele*

Empiece con nosotros como:

Asistente de gerencia

*Quiénes somos.* Miele es una empresa líder en innovación de electrodomésticos de lujo y en la industria de maquinarias de uso profesional. Alrededor del mundo cuenta con más de 16,000 empleados, todos con mentalidad creativa y altamente enfocados al servicio al cliente. Para mantener este nivel necesitamos personas con ideas nuevas que sean capaces de llevarlas a los diferentes países.

*Qué ofrecemos.* Como asistente de gerencia en Chile, será responsable de la organización, asistencia y seguimiento de reuniones, conferencias y eventos. Usted participará en el desarrollo de modernas

presentaciones, actualización de bases de datos internas y externas de la empresa, apoyo en las ventas y tareas de *marketing*. Podrá trabajar en proyectos y participar en la realización de diferentes actividades que surjan durante el año. Sus variadas tareas también incluyen la planificación de viajes de negocios, la organización de reuniones, así como también la elaboración de cartas de la empresa en inglés y español. Usted asumirá el control de los horarios de entrada y salida de sus compañeros de trabajo, manejo de las cifras de ventas y estadísticas de las mismas. También será responsable de la planificación de las diferentes actividades de gerencia y del inventario de la sucursal.

*Quién es usted.* Cuenta con formación profesional en el área comercial y estudios especializados en el área de asistente de gerencia. Tiene excelentes conocimientos de inglés y español hablado y escrito y experiencia en el área, así como en la organización de viajes y en la planificación de reuniones. Idealmente, posee conocimientos en ERP. Dentro de sus fortalezas destacan el compromiso, la flexibilidad y las habilidades para la organización de diferentes actividades. Usted debe ser capaz de adaptarse a diferentes situaciones, reaccionar frente a imprevistos, y trabajar en forma óptima bajo presión.

Si tiene interés en postular a este cargo, favor de presentar todos los documentos correspondientes (currículum en inglés y español, otros documentos en alemán), por carta o por *e-mail* con sus pretensiones de renta y su disponibilidad para empezar a trabajar a:

Miele & Cie. KG, Personalabteilung, Herr Markmann, Carl-Miele-Str. 29, 33332 Gütersloh, Tel: 05241 89-2127, E-Mail: [bewerbungen@miele.de](mailto:bewerbungen@miele.de). Miele im Internet: [www.miele.de](http://www.miele.de)



## *Anuncios en Guadalajara*

### **Anuncios de CompuTrabajo, una bolsa de trabajo en línea, con ofertas para los administradores en Guadalajara**

---

#### **1. Atención al cliente**

Atención al cliente, información de los servicios de KLC, desarrollo de actividades de ventas, atención telefónica y recepción de personas. Centro de acondicionamiento físico y belleza para mujeres. ·Incorporación inmediata. TURNO VESPERTINO ·Sólo femenino, excelente presentación, habilidades de comunicación, facilidad de aprendizaje. ·Edad de 20 a 40 años INDISPENSABLE. ·Licenciados o pasantes de mercadotecnia, relaciones públicas, administración, psicología, comercio internacional, ventas. > .... (continúa)

Localidad: Guadalajara, Jalisco

Salario: \$4,000

Fecha: 4 de junio de 2008

---

#### **2. Asistente de gerencia urgente**

Escolaridad: Titulados o pasantes en las carreras LAE, o carrera comercial Edad: 25 a 35 años. Sexo: Femenino. Inglés: de 80% a 90% (hablado y escrito indispensable), excelente presentación. Estado civil: Indistinto Experiencia: 2 años como asistente de gerencia o dirección. Horario de trabajo: De lunes a viernes (de 8:00 a 18:00 horas). Funciones a realizar: Traducción de escritos y presentaciones, manejo de agenda personal y de negocios, atención a clientes internos y externos, manejo de bases de datos... (continúa)

Localidad: Guadalajara – Jalisco

Salario: \$11,000.00

Fecha: 3 de junio de 2008

---

#### **3. Auxiliar administrativo**

Sexo femenino, edad de 25 a 30 años, nivel licenciatura o pasantes. Responsable, puntual, proactiva, buena presentación. CONOCIMIENTOS: Manejo de paquetes de Office, dominio de Pc e Internet, atención a clientes, elaboración de cheques, facturación, funciones administrativas y contables, de preferencia de inversiones y crédito. SIN PROBLEMAS DE HORARIO PARA TRABAJAR DE LUNES A VIERNES Ofrecemos sueldo base, prestaciones superiores a las de la ley, excelente ambiente de trabajo. INTERESADAS ENVIAR CURRÍCULUM... (continúa)

Localidad: Guadalajara - Jalisco

Salario: Entrevista

Fecha: 7 de mayo de 2008

---

---

**4. Administrador de servicios**

---

Compañía trasnacional en el ramo de maquinaria pesada solicita para sucursal Guadalajara: **\*\*ADMINISTRADOR DE SERVICIO\*\*** Edad: 26 a 38 años. Sexo: Masculino. Escolaridad: Licenciatura terminada. Experiencia: en el área administrativa, facturación, reportes, compras, almacén, atención a clientes y proveedores (cotizaciones y pedidos). Formatos de entradas y salidas de equipos y refacciones. Es importante que haya trabajado en algún taller de servicio, o en área técnica de servicio. Será un plus que tenga... (continúa)

Localidad: Guadalajara - Jalisco  
Salario: A convenir  
Fecha: 14 de junio de 2008

---

**5. Analista de bases de datos, Guadalajara**

---

REQUISITOS: Inglés: 80%. Experiencia en análisis de bases de datos y estadística. Dominio de PC y paquetería Office. Manejo de Excel intermedio-avanzado. Experiencia previa en *Call Center* (deseable). Egresados de la licenciatura en Estadística, Actuaría, Administración Financiera, Economía o Ingeniería. ACTIVIDADES: Monitoreo en tiempo real del equipo primario, análisis para solicitud de horas extras. Actualización de reportes en tiempo real para uso de la operación. Actualización de bases de datos para... (continúa)

Localidad: Guadalajara - Jalisco  
Salario: \$10,000  
Fecha: 13 de junio de 2008

---

**6. Asistente administrativo**

---

Importante constructora eléctrica solicita MUJER con licenciatura en Administración de Empresas terminada, excelente presentación, entre 22 y 32 años, con habilidad en el manejo de sistemas de cómputo Word, Excel, habilidad para coordinar personal, buen trato, dinámica, ordenada, trabajo bajo presión (oficinas en Zapopan Centro, cerca de la Basílica de Zapopan)

Localidad: Zapopan - Jalisco  
Salario: Según aptitudes  
Fecha: 8 de junio de 2008

---

**7. Supervisor de reclutamiento de personal**

---

Muebles América, una de las empresas del grupo comercial más importante de occidente, con más de 37 años de experiencia. Objetivo: - Observar cada uno de los procesos administrativos y operativos del área de selección y reclutamiento de personal validando en el campo las actividades de los empleados y su estricto apego a procedimientos y políticas. Requisitos: - Licenciatura terminada en áreas administrativas - sexo masculino - De 25 a 35 años - Experiencia en auditoría de procedimientos (no.... (continúa)

Localidad: Guadalajara - Jalisco

Salario: 10,000

Fecha: 16 de junio de 2008

---

**8. Operadora de telemarketing**

---

Sexo femenino, de entre 21 y 30 años, soltera sin hijos, recién egresada de licenciatura en MKT o afín, o carrera trunca, con disponibilidad de horario (09:00 am a 2:00 pm y de 4:00 pm a 7:00 pm), de lunes a viernes y sábados medio día. Ofrecemos sueldo mensual de \$4,000.00 con prestaciones de ley. Excelente ambiente de trabajo.

Localidad: Guadalajara - Jalisco

Salario: \$4,000.00 mensual

Fecha: 14 de junio de 2008

---

**9. Administrador de servicio**

---

Compañía trasnacional en el ramo de maquinaria pesada solicita para sucursal Guadalajara: **\*\*ADMINISTRADOR DE SERVICIO\*\*** Edad: 26 a 38 años. Sexo: masculino. Escolaridad: Licenciatura terminada. Experiencia: en el área administrativa, facturación, reportes, compras, almacén, atención a clientes y proveedores (cotizaciones y pedidos). Formatos de entradas y salidas de equipos y refacciones. Es importante que haya trabajado en algún taller de servicio, o en área técnica de servicio. Será un plus que tenga.... (continúa)

Localidad: Guadalajara - Jalisco

Salario: 7000-8000

Fecha: 14 de junio de 2008

---

---

**10. Ejecutiva de servicio a cliente**

---

Mujer, licenciatura en mercadotecnia o afín. De 25 a 30 años, actitud triunfadora, mente ganadora, ambiciosa, con iniciativa, ganas de crecer, aportar a la compañía y aprender. Indispensable automóvil propio y 2 años mínimo de experiencia. Bilingüe inglés-español. Actividades: Contacto con clientes tanto de México como de EE.UU., seguimiento de ventas, servicio a clientes de la empresa, presupuestos. Desarrollo de nuevos clientes y nuevos campos de venta.

Localidad: Guadalajara - Jalisco

Salario: \$8,000

Fecha: 12 de junio de 2008

---

**11. Administración y finanzas**

---

Edad-28 a 45 años. Sexo- Indistinto. Escolaridad-Licenciatura en contabilidad, Administración. Experiencia- 3 años en administración, administración fiscal, contable, finanzas, costos, control interno 4 años como contador general. Responsabilidades-Reportes contables, presupuestos, recuperación de cartera, dotación de efectivo a sucursales, cálculo de obligaciones fiscales, auditorías a sucursales, manejo de personal.

Localidad: Guadalajara - Jalisco

Salario: \$12,000 libres

Fecha: 12 de junio de 2008

---

**12. Asistente operativo para restaurante Sirloin Stockade**

---

Hombre, 22 a 30 años, carrera técnica. Preparatoria terminada o licenciatura terminada en turismo o carrera trunca en áreas administrativas o afín, si cuenta con experiencia de trabajo en restaurantes. Disponibilidad para rolar turnos y trabajar los fines de semana. Excelente presentación. Entrenamiento \$6,500.00 + prestaciones. Al cuarto mes \$8,500.00 + bono hasta 15% + prestaciones. Otro bono trimestral por resultados. Poner en asunto: ASSTE. OPERATIVO

Localidad: Guadalajara - Jalisco

Salario: \$6,500.00 a \$8,500.00 + prestaciones

Fecha: 12 de junio de 2008

---

**13. Ejecutivo crédito hipotecario HSBC**

---

•Venta de crédito hipotecario •Servicio posventa en todo momento a los clientes •Trabajo con bases de datos del banco •Negociación con clientes internos y externos •Apertura de mercado, negocios y prospectos. Requisitos: •Preparatoria o licenciatura en el área económico-administrativa trunca. •Experiencia en ventas (mínimo un año), •Orientación a las ventas •Enfoque de servicio al cliente •Facilidad de palabra •Trabajo bajo presión •Manejo de PC, fax, archivo y teléfono •Manejo de *software* de ambiente... (continúa)

Localidad: Guadalajara - Jalisco

Salario: Atractivo

Fecha: 12 de junio de 2008

---

**14. Auxiliar administrativo**

---

Sexo indistinto, licenciatura en Administración, manejo de Office (Excel 80%), con experiencia comprobable en el área de compras, cotizar, sacar los mejores precios, manejo de proveedores, actividades administrativas. disponibilidad de horario,

Localidad: Zapopan - Jalisco

Salario: 5,500 (libres)

Fecha: 7 de junio de 2008

---

**15. Analista administrativo**

---

Edad: 25 -35 años. Estado civil: Indistinto. Sexo: Indistinto. Escolaridad: Deseable licenciatura económico administrativa (pasante o titulado). Experiencia: Indispensable como cajero mínimo 2 años comprobable, manejo de efectivo, cortes y arqueos de caja. Habilidades: Atención al cliente, actitud de servicio, excelente presentación, facilidad de palabra.

Localidad: Guadalajara - Jalisco

Salario: \$6,500 + psl

Fecha: 9 de junio de 2008

---

---

**16. Asistente administrativo GDL**

---

Femenina, edad de 23 a 30 Años, Licenciatura: LAE, Contabilidad, o trunca, puede ser recién egresada. Buena presentación, facilidad de palabra, conocimientos de paquete Office, habilidad para captura, conocimientos básicos de contabilidad y administración, como: facturación, pólizas, conciliaciones, caja chica, crédito y cobranza, control de expedientes, atención a clientes. (Sin problemas para viajar), liderazgo, seria, honesta. Horario de 9:00 a 7:00 pm. Ofrecemos: prestaciones de ley, crecimiento y desarrollo.

Localidad: Guadalajara - Jalisco  
Salario: 5,500 mensuales  
Fecha: 2 de junio de 2008

---

*Competencias profesionales: ajuste del sistema  
de educación superior al mercado de trabajo Proceso de formación  
escolar y demandas laborales. Estudio de caso*  
se terminó de imprimir en octubre de 2015  
en los talleres de Ediciones de la Noche  
Madero #687, Zona Centro  
Guadalajara, Jalisco

[www.edicionesdelanoche.com](http://www.edicionesdelanoche.com)

## Competencias profesionales

### Ajuste del sistema de educación superior al mercado de trabajo

Proceso de formación escolar  
y demandas laborales  
Estudio de caso

La educación superior avanza de manera lenta y arrítmica, con graves problemas de integración sistémica y con escasas respuestas a las preguntas que plantean la integración de las economías y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación. En el ámbito nacional repercuten los ecos distorsionados de las reformas educativas iniciadas en otros contextos, que reclaman una formación basada en competencias y la necesidad de flexibilización de los programas educativos.

El fenómeno educativo está compuesto por innumerables problemas o nudos problemáticos que este libro aborda desde diferentes perspectivas. Particularmente, la manera como se interpreta la idea de formación de competencias profesionales en el ámbito educativo y en los espacios laborales. Para ello, reflexiona sobre los procesos micro de la escuela y los procesos macro del mercado de trabajo en los que se inserta una muestra pequeña de egresados de la licenciatura en Administración de la Universidad de Guadalajara.

Centro Universitario de Ciencias  
Económico Administrativas



ISBN: 978-607-742-397-3



9 786077 423973