

I. Formación de calidad en condiciones de equidad:

los enfoques de género y competencia

1. La noción de género, el género como construcción social
 2. La perspectiva de género
 3. Género y estructura del mercado laboral
 4. Género y Formación Profesional
 5. El enfoque de la competencia en la formación para el trabajo
 6. El cruce de los enfoques de género y competencia
- **Materiales de trabajo**
 - A. Preguntas claves para la inclusión del cruce de género y competencia en la planificación curricular
 - B. Listas de cotejo para la incorporación del enfoque de género y de pertinencia con la población objetivo y con el contexto en las fases de desarrollo curricular

1. La noción de género, el género como construcción social

¿De qué hablamos cuando hablamos de género?

El concepto de género está presente en la formulación e implementación de FORMUJER. Está incorporado en la expresión de sus objetivos y como núcleo de un enfoque que pretende atravesar la totalidad de las acciones: incorporar la *mirada de género* en la formación profesional, mejorar la calidad de la formación en términos de contribuir a la *equidad de género*.

FORMUJER se propone revisar las prácticas institucionales de formación para contribuir a eliminar las *marcas de género* que traban el acceso de las *mujeres* –en particular de las de bajos ingresos– a distintas oportunidades laborales y de carrera profesional. La estrategia adoptada para alcanzar este objetivo, concibe la inclusión de *varones y mujeres* como destinatarios de propuestas formativas que promuevan (no limiten) elecciones “libres” por parte de los sujetos. Incluir la *mirada de género* consiste –para FORMUJER– en generar un ambiente incentivador integrado por varones y mujeres (instructores/as, alumnos/as) que facilite **la transformación de relaciones de poder entre los géneros en relaciones entre pares**. Esta propuesta considera las diferencias de punto de partida de las personas, pero no condiciona sus decisiones a partir de visiones limitadas que asignan a uno y otro sexo papeles fijos a cumplir.

Varón, mujer, sexo, género, son conceptos que es pertinente revisar a fin de construir acuerdos y una imagen común para trabajar a partir de ella. Bajo esta mirada se puede apelar a distintas categorías de análisis.

- ➡ **biológica** o material
- ➡ **socio cultural**, ligada a características de identidad, roles o atributos específicos
- ➡ **relacional**, que muestra aquello que hace imposible la definición de un término sin recurrir al otro, ya sea:

- ➔ de forma explícita (*“hombre-mujer son componentes de la especie humana, dos caras de la misma moneda, es difícil separarlos para una conceptualización; seres humanos con funciones biológicamente complementarias”*)
- ➔ o implícita (*“la definición de mujer remite a dependencia económica; mujer se asocia a poder doméstico, varón remite a poder económico”*).¹

En tanto el concepto de sexo remite a lo biológico, **el concepto de género es un concepto de base social, es una construcción social/histórica/cultural**. Y esta *relación* entre la clasificación de nacimiento y la asignación de roles, modos de estar, atributos, habilidades y actitudes esperables, es la que construye identidad de género y “produce” pertenencia o membresía a un grupo social.

Muchos sostienen que en esta relación sexo/género, el núcleo biológico es lo determinante o aquello que tiene una mayor incidencia en la determinación de las identidades, es decir que *las funciones biológicas definirían el ser madre o el ser trabajador*.

Desde esta visión hay un correlato “natural” entre el nacer mujer y el ser madre con todos los atributos que se le asignan a esta función desde lo estrictamente reproductivo, y que condiciona su ser social. En tal sentido, se produce una **naturalización** de los roles de mujeres y varones. Esta naturalización de los atributos de género, también es una construcción social, forma parte del imaginario social.

¹ Los textos entre comillas y cursivas corresponden a participantes del **Taller de Formación sobre Competencia y Género**, desarrollado por el Programa FORMUJER /Argentina, Buenos Aires, 22 y 23 de marzo de 2001.

El género como construcción social supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada en un momento histórico determinado y que incluye a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La construcción de género es un proceso activo y sutil, más tácito que explícito y que se va elaborando cotidianamente. Es una relación que lleva a que cada uno haga lo que se espera de él y, cuando esto no ocurre, pone en riesgo la pertenencia al grupo, la membresía, la propia identidad.

Las relaciones de género conforman un orden caracterizado por su rigidez: se expresan a través de prácticas y actos cotidianos con componentes objetivos y subjetivos tan arraigados que parece muy arduo poder cambiarlos. Si bien existen cambios de roles (por ejemplo: mujer trabajando como obrera, y varón como mucamo), **el orden de género es de cambios más lentos.**

No obstante, hay que señalar que si bien hay espacios de poder determinados y contruidos socialmente, también hay espacios de poder en todos los sujetos y en el colectivo para revertir aquello que parece estar dado *como un hecho natural*.

La construcción de género también puede abordarse como un proceso reflexivo del que se puede tener control y en consecuencia puede ser modificada y, en ella, participan todas las personas, mujeres y varones, con distintos grados de poder

Todos los sujetos están inmersos en un orden de género, en un sistema donde se producen y reproducen relaciones sociales de género. En el orden de género opera una cierta distribución del poder, que es asimétrica y trae aparejadas desigualdades.

Participan de esas relaciones diferentes protagonistas: los actores del mundo del trabajo, del mundo de la política, las propias mujeres. Se construyen las relaciones de género tanto en el ámbito público como en el ámbito privado. **Público y privado** son espacios donde se ponen en juego las relaciones entre los sujetos, las relaciones sociales. Estos espacios están permeados por factores de poder político y económico que estructuran y definen un orden y unas relaciones sociales de género. De manera similar se estructuran otras relaciones sociales, de raza y de clase social.²

¿A qué se está haciendo referencia cuando se habla del espacio público y del espacio privado? ¿Cuál es el sentido de analizar las relaciones de género en estos espacios en el marco de intervenciones institucionales?

Existen distintos ámbitos de interacción de los sujetos. Las líneas que los separan no son tabiques que impiden la comunicación: no son ámbitos o espacios separados. Las normas y regulaciones que se originan o predominan en uno pueden incidir en la constitución de los otros. No obstante, como se verá más adelante, hay espacios “productores de normas” y espacios más bien “reproductores” de estas.³

Espacio público Comunidad Sociedad Civil	Espacio público Político Estado Ley/Poder
Espacio privado Empresas Mercado Dinero/Poder	Espacio privado Hogar/Familia Pareja/Intimidad/Sexualidad Maternidad

² Para ampliar este concepto ver, por ejemplo, Scott, Joan, «El Género: una categoría útil para el análisis histórico»; en: *Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Marta Lamas compiladora; Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, México D.F., 1996, pp. 265 - 302.

³ Para ampliar, ver Fraser, Nancy, “¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género”, en S. Benhabid y D. Cornell, eds., *Teoría Feminista y Teoría Crítica*, Edicions Alfons el Magnànim, Valencia, 1990.

Hay un ámbito **público político/estatal**, en el que se definen las leyes y las normas que regulan la sociedad; y un espacio **público comunitario, de la sociedad civil**, menos poderoso, pero que influye o *puede influir* sobre el armado y el dinamismo de la estructura política. El primero un espacio fuerte, y el segundo más débil y más invisibilizado.

En términos formales, si miramos hacia el espacio público político, la “foto” que se nos presenta es la de un ámbito predominantemente masculino, mayoritariamente ocupado por varones y donde estos ocupan los lugares de decisión. La exclusión de las mujeres de ese espacio público ha tenido relación con las restricciones a su poder.

En el espacio público de la sociedad civil se han ido abriendo lugares para las mujeres pero con poco poder relativo, aunque permiten incidir y procesar cambios a nivel político.

Existe además un **espacio privado** que también ofrece dos caras. Una cara fuerte, con poder, en este caso con poder económico, que remite al mundo de las empresas, del mercado. A partir de este poder económico se construye un orden y distribuyen recursos que se encuentran en la base de las relaciones y niveles socioeconómicos. Dentro de estas relaciones asimétricas y en todos los niveles socioeconómicos también *se hace* clasificación de sexo, se reproducen relaciones de género.

Este es un **espacio privado** fuerte que defiende su *poderío sobre el dinero*, protegiéndose de las intervenciones públicas. El poder público político –desde el Estado– puede incidir en la transformación de las relaciones que se construyen en esta esfera, con criterios de equidad en la distribución de los recursos.

Ha sido y sigue siendo bien difícil para las mujeres entrar en este sector de poder, el de las empresas, del mercado, y más aún ocupar allí lugares de poder o decisión.

Finalmente, hay un **espacio privado doméstico** donde se *reproduce* un orden de género que se define desde el poder político, desde las normas institucionalizadas por la ley o por las costumbres. Es un ámbito donde las mujeres formalmente ocupan el poder y está compuesto básicamente por mujeres, niños/as, ancianos/as- pero en el cual el poder real no está necesariamente feminizado. Es un espacio de decisiones condicionadas, un ámbito de poder “por descarte”.

Será importante observar qué variantes registran las relaciones de género en este ámbito –especialmente en los sectores más afectados por la pobreza y el desempleo– en la medida en que se hace más duradera la presencia de mujeres a cargo de sus hogares y más extensos los períodos de desocupación masculina. ¿Qué implicancias tienen estos cambios formales en la modificación del orden de género y, por lo tanto, en la asignación de roles y de poder en el ámbito privado o doméstico?

Lo público está reglado y esta regulación incide en lo privado. El Estado, a través de las políticas y las leyes *interviene* en lo privado: en la organización y distribución de roles dentro del espacio doméstico, de la intimidad familiar, de la pareja.

La polarización entre público y privado puede hacer suponer que lo privado –en cualquiera de sus dos “caras” (la intimidad, el matrimonio, las relaciones laborales, etc.)– no está reglado desde fuera, sino que se regula también en forma privada. Parecería, entonces que “privado” significa sin regulación por parte del Estado. Pero el orden definido por las normas influye en lo privado, en este caso reproduciendo género y poder.⁴

Por otra parte, la separación entre público y privado ha dejado fuera de las responsabilidades de la regulación estatal la consagración y aplicación de derechos ⁵ que deberían ser garantizados desde ese ámbito: el derecho a la intimidad no da derecho a la violencia, la tortura, la violación o el maltrato.

Lo privado/doméstico es un lugar de intimidad, sentimiento, pero también de conflicto, de lucha, y de sometimiento **sutilmente definido y decidido desde un espacio de poder masculinizado.**

4 Pensar, sin ir más lejos, en los profundos debates e incidencias que desatan las leyes sobre planificación familiar o salud reproductiva, o sobre patria potestad.

5 También de otros grupos subordinados en las relaciones de poder, como los niños, por ejemplo. Ver, cómo en términos de políticas públicas se sitúa a las mujeres junto con los menores, los discapacitados, y otros grupos desfavorecidos.

Avanzar en la modificación de este orden de género que atraviesa diferentes ámbitos, implica trabajar en todas esas direcciones. Cualquier estrategia que se proponga remover barreras para establecer relaciones sociales más equitativas, deberá considerar que, en todos estos espacios, se producen y reproducen relaciones de género y que una intervención en uno de ellos movilizará reacciones o encontrará limitaciones en los otros.

FORMUJER, una intervención en el campo de la formación para el trabajo, se propone actuar sobre estos diferentes espacios, a través de acciones que revisen y cuestionen sus prácticas de género y poder.

¿Cuáles?:

- ➔ Las del poder **público estatal** (la normativa, las políticas y las prácticas del Estado, de las instituciones de formación, de otras organizaciones y programas sociales vinculadas a las políticas de formación y empleo).
- ➔ Las del espacio **privado empresarial y del mercado** (a través del análisis de su comportamiento en relación con la formación y el género, en los espacios de diálogo y en la construcción de estrategias hacia referentes del sector empleador).
- ➔ Las del ámbito **privado doméstico** (cuando mujeres y varones revisen los condicionantes de género en su historia y su proyecto).
- ➔ Las de la **sociedad civil** (reconocimiento de las relaciones de género en el contexto comunitario; revisión de prácticas en instituciones con trayectoria en la atención de la población objetivo).

2. La perspectiva de género ¿Qué es y para qué sirve?

Es un instrumento para acercarse a mirar la realidad, poniendo en cuestión **las relaciones de poder que se establecen entre los géneros y en las relaciones sociales en general.**

Desnaturalizar la percepción que se tiene del ser varón o mujer y atribuir a sus roles y atributos un carácter socialmente construido, permite deconstruir y pensar de otro modo los lugares que estos pueden ocupar en la sociedad.

Desde esta perspectiva también se advierte que **las diferencias de género fundamentan atribuciones de poder distribuido en forma desigual.** Esta distribución desigual del poder está en la base de: la segregación de mujeres y varones al interior de ciertos espacios, tareas y ocupaciones; algunas “protecciones” en función de su sexo, que limitan las oportunidades de las mujeres y de graves ausencias legales que la dejan vulnerable ante el abuso o el maltrato.

Se identifica un orden de género que regula relaciones asimétricas en perjuicio de las mujeres en el ámbito público y que condiciona sus elecciones y decisiones en el ámbito doméstico.

La perspectiva de género permite hacer visible la construcción social de género. Pero, al hacer visible estas “naturalizaciones” construidas socialmente, esta **metodología** puede ayudar a interpretar otros mecanismos de discriminación o exclusión social que potencian los de género (pobreza, racismo, mortalidad, violencia) y **analizar o deconstruir otras relaciones sociales de poder político, social o económico.** Esta **categoría de análisis** permite identificar y visualizar también otras **desigualdades.**

En síntesis, **la perspectiva de género es, a la vez, un marco conceptual, una metodología de interpretación y un instrumento para mirar la realidad.**

3. Género y estructura del mercado laboral

¿Qué es mirar desde el género ?

¿Cómo se expresan las relaciones de género en el mundo del trabajo? ¿Cuáles son los lugares que ocupan varones y mujeres en ese espacio? ¿Qué rasgos se identifican en la estructura del mercado laboral cuando se la analiza desde el enfoque de género?

La información disponible sobre el comportamiento del mercado de trabajo, debe ser analizada a partir de este enfoque por cuanto la mirada de género ayuda a interpretar los datos existentes y a crear nuevos indicadores.

El análisis de la información describiendo porcentajes de varones y mujeres que se agrupan en tal o cual categoría, no es un análisis de género. Es una primera dimensión del análisis, aunque no es suficiente. Contar simplemente la cantidad de varones y mujeres que están desocupados u ocupados; que ganan hasta tal nivel de ingresos o que llegaron hasta cierto nivel educativo formal, no es incorporar la mirada de género en el análisis de la información sociolaboral. Se “mira” desde una perspectiva de género cuando se pregunta por qué, cuando se interpela ese dato y se busca **interpretar** cuál o cuáles comportamientos o prácticas sociales están por detrás.

Es necesario abrir la indagación sobre aspectos no explícitos, más cualitativos, referidos a efectos o impactos que se generan por estar en una u otra situación social, económica o laboral (desempleo, empleo precario, ingresos percibidos, etc.).

La construcción de indicadores de género para mirar el mercado de trabajo implica, en primer lugar, ampliar o extender el concepto de trabajo al trabajo no remunerado para poder medir la carga real y diferencial de responsabilidades por género. También supone un abordaje metodológico diferente para la obtención y construcción de la información: valorizar la recuperación de las historias personales, colectivas; utilizar técnicas cualitativas de indagación, entre otros resguardos.

Notas metodológicas para la construcción de indicadores e información con mirada de género⁶

Incorporar una mirada de género en la construcción de información implica:

- revisar los procedimientos de investigación
- contextualizar la información
- desarrollar prácticas participativas en la construcción de información
- garantizar la participación de la población involucrada
- garantizar una visión multidisciplinaria

Procedimiento:

1. Definir un problema sobre el cual es necesario intervenir con la participación de los actores involucrados en el mismo.
2. Releva la información existente que pueda aportar a la explicación del problema.
3. Revisarla y analizarla con enfoque de género:
 - 3.1. En la lectura de los datos disponibles: a) hacer visibles las diferencias entre varones y mujeres, b) medir las diferencias.
 - 3.2. Identificar efectos y causas sobre varones y mujeres, de la situación identificada con los datos.
 - 3.3. Identificar ventajas y desventajas para varones y mujeres derivadas de esa relación o posición.

⁶ Notas tomadas durante la participación en el Taller INET/GTZ coordinado por Braig, Marianne, Argentina, octubre de 1999.

- 3.4. Identificar qué actores participaron en la construcción del problema y de la información existente: considerar que por lo general hay intereses, sectores no representados y que predomina la visión de los “expertos” y no la de la población “afectada” por el problema. Considerar que por lo general no hay enfoques integradores o multidisciplinarios en la definición de problemas e información.
- 3.5. Definir qué límites tiene la información disponible.
4. Definir qué información necesito (variables, indicadores).
5. Definir cómo la obtengo (metodología de investigación y construcción de la información).
6. Reconstruir la información y el problema.

Considerar que los datos incluyen implícita o explícitamente la construcción de un “problema” y que esta visión puede ser sexista y no de género.

4. Género y Formación Profesional

¿Por qué una formación profesional con perspectiva de género?

¿Por qué centrar el foco en el sujeto?

Los cambios manifestados en la estructura económica y en la organización productiva y laboral han cuestionado el lugar de la educación y de la formación técnicoprofesional. Nuevas necesidades y desafíos del mercado de trabajo pusieron en crisis a esos sistemas en la medida en que su accionar anterior no daba respuestas suficientes para preparar a las personas para insertarse laboralmente. En parte por la misma crisis del mercado de trabajo— en particular del sector formal— y en parte porque deben replantearse estrategias para responder a un escenario en permanente transformación.

El crecimiento del sector servicios, la crisis de la industria, además de los cambios tecnológicos y organizacionales introducidos, también cuestionan el lugar de la formación técnico profesional, tradicionalmente orientada a la formación en oficios ligados a la producción industrial. Se devalúa el concepto de profesión o de oficio, frente a una expectativa de desempeño más polivalente, ligado a la puesta en juego de saberes técnicos integrados a conocimientos, habilidades y actitudes más generales y compartidas por distintos procesos de trabajo. Se devalúan, en consecuencia, las “credenciales” educativas tradicionales (títulos técnicos) y aparecen al mismo tiempo exigencias de más “certificaciones” que den cuenta de las competencias desarrolladas.

Hay un terreno en el cual los actores del campo de la formación deben comenzar a incursionar para brindar herramientas más adecuadas ante estos cambios y es el de las **competencias laborales**. ¿Cuál es la formación adecuada a este contexto? ¿Cuáles son las competencias que se necesitan y que se valorizan en el mundo del trabajo? Se trata de una búsqueda que deberán compartir las instituciones con los actores del mundo del trabajo: empresarios/as y trabajadores/as.

Algunas expresiones de los cambios sucedidos en la economía y en el trabajo, (el crecimiento de la informalidad, el desempleo) han interpelado también las modalidades de participación de varones y mujeres en el espacio público laboral y

en el espacio doméstico. Muchas mujeres se han incorporado al mercado de trabajo (la tasa de participación femenina crece), para insertarse en empleos precarios e inestables, compitiendo con los varones por espacios cada vez más escasos. Varones y mujeres comienzan a ocupar lugares significativamente diferentes a los tradicionalmente asignados en la división social y sexual del trabajo. Esta realidad, este cambio de lugares, cuestiona el carácter “natural” de los roles transmitidos y asumidos; y evidencia, una vez más, el carácter construido de los mismos.

Ante estos cambios y cuestionamientos, resulta inevitable preguntarse sobre el lugar y el espacio que le cabe a la formación profesional para mejorar la situación de varones y mujeres en este escenario, promoviendo relaciones de equidad y cómo debería ser esa formación. Estas, por lo menos, son las preguntas centrales de FORMUJER.⁷

¿Cuál es el espacio de acción de las instituciones de formación?

La formación profesional no puede dar respuesta a todo, también existen otras herramientas e instrumentos de política pública o de acción sectorial que pueden incidir en mejorar las posibilidades de inserción de varones y mujeres. Pero la formación tiene un espacio y un área de responsabilidad que le es propio en el escenario antes descrito: es el punto de encuentro, el espacio de articulación entre las necesidades y posibilidades del sistema productivo y de quiénes producen, varones y mujeres.

Desde el espacio que ocupan, las instituciones de formación profesional se relacionan con trabajadoras y trabajadores ocupados y desocupados que buscan mejorar su situación de empleo; con empresas privadas a las que brindan servicios; con organizaciones locales referentes del ámbito social, político y laboral.

⁷ Para ampliar, ver FORMUJER, *“Incorporación de la perspectiva de género en la formación profesional -Materiales Didácticos”*, Cinterfor/OIT, Montevideo, 2001.

Las instituciones de formación profesional tienen la posibilidad de generar estrategias, a través de su acción, hacia esos diversos espacios de inserción de estos actores. Y es esa visión integral y estratégica la que les posibilitará cumplir mejor con su función: preparar a los sujetos para desenvolverse en un contexto económico, social y laboral determinado. Es así que las instituciones pueden constituirse en instancias “bisagra” entre estos diferentes ámbitos y realizar intervenciones en distintas direcciones.

Si se reconoce este lugar que le cabe a la formación en la construcción y transmisión de conocimientos se puede dimensionar su potencialidad transformadora para lo cual debe, entre otros:

- ➔ Revisar en la práctica educativa los mensajes explícitos y ocultos de la planificación curricular que en algunos casos fortalecen, pero en otros limitan las reales potencialidades de los sujetos.
- ➔ Atender a las señales del contexto para adecuar y tornar más pertinente y valiosa su oferta.

¿Cómo debe ser la formación? ¿Qué aspectos de su intervención pueden revisar las instituciones para promover la transformación en varios sentidos?

Como se ha visto, los cambios en la organización y en el proceso de trabajo y la misma crisis del mercado laboral (desempleo, precarización, informalidad) cuestionan el concepto de profesión o de oficio y plantean una concepción más amplia y dinámica de los contenidos del trabajo mismo, así como nuevos requerimientos a los sujetos que trabajan.

Si los contenidos técnicos se desactualizan rápidamente por el dinamismo de las innovaciones en el proceso de trabajo, y cobran relevancia, en el desempeño laboral, habilidades y competencias generales relacionadas con la gestión, el

trabajo en equipo, la tolerancia a la incertidumbre, entre otras; ya no será suficiente centrar la formación exclusivamente en aquellos contenidos técnicos.

La formación centrada en los contenidos no identifica al sujeto con quien va a trabajar, ni al contexto. Está lejos del sujeto aunque los contenidos estén técnicamente bien planteados.

Si el objetivo de la formación es contribuir a que el sujeto mejore sus condiciones de desempeño, entonces se debe **desplazar el foco hacia el sujeto** que aprende, y recuperar en sus trayectorias laborales y en sus experiencias, competencias que trasciendan y atraviesen diversos desempeños a lo largo de la vida y en distintos campos ocupacionales. Desde esta perspectiva, **el saber institucional debe combinarse y valorar los saberes de los sujetos**.

La incorporación de la perspectiva de género a la formación refuerza este enfoque porque ayuda a entender que una persona es mucho más que sus saberes técnicos: es un sujeto, con su edad, su género, su posición familiar, su historia, situado dentro de una comunidad y desde esa situación debe construir su proyecto de formación, de empleo, su proyecto laboral.

En la práctica de las instituciones, existen aspectos que pueden revisarse a la luz de estos enfoques. Por ejemplo:

- ➔ Actualizar y sensibilizar a los equipos técnicos, directivos y docentes a partir de un análisis crítico de sus enfoques y conocimientos puestos en juego en la formación.
- ➔ Revisar el currículo en sus contenidos y métodos.
- ➔ Certificar perfiles y competencias o validar la oferta con el reconocimiento de distintos actores.

- ➔ Arbitrar mecanismos de actualización del currículo. Integrar y combinar disciplinas para la construcción de la oferta, colaborar entre distintos campos técnicos y ocupacionales, atendiendo al carácter transversal de muchas de las competencias valorizadas en el desempeño laboral.
- ➔ Revisar el entramado de actores que intervienen en el contexto laboral local y hacia los que habrá que articular intervenciones. Identificar nuevos actores (¿será suficiente con los que tradicionalmente conocemos?).
- ➔ Atender, no solo a los niveles de participación de mujeres y varones en los cursos, sino a las condiciones en que lo hacen. Observar “*cómo lo hacen*”. Contemplar las distintas modalidades de participación en los procesos, para diseñar la oferta, dejando de lado estereotipos.

La inclusión de la perspectiva de género deberá, por tanto, atravesar la definición de los contenidos, las metodologías, la construcción global de la oferta formativa y la misma práctica institucional. Una perspectiva es un marco de referencia conceptual y metodológico. No es un contenido, un módulo o una actividad aislada. No puede ser sino un enfoque transversal el que aborde el accionar formativo en su conjunto, en los distintos campos específicos y en el trabajo institucional.

5. El enfoque de la competencia en la formación para el trabajo ¿Qué son las competencias y qué aportan a la formación?

Los cambios del ámbito laboral están llevando progresivamente, con mayor o menor celeridad según los sectores y las empresas, a transformaciones profundas en el contenido de los empleos, en el requerimiento de calificaciones y en la demanda de conocimientos.

Tradicionalmente el éxito de las empresas dependía de la pertinencia de las decisiones asumidas desde la dirección; la responsabilidad de su viabilidad recaía exclusivamente en los niveles jerárquicos más elevados, y a las y a los trabajadores les correspondía llevar a cabo las tareas que desde allí se les asignaban. El cambio rápido, la intensificación de la competencia y el surgimiento de nuevas formas de organización del trabajo hacen que, en el contexto actual, muchas/os trabajadoras/es asuman una cuota de responsabilidad significativamente mayor, pues deben enfrentar situaciones de trabajo multidimensionales, menos rutinarias, donde existe menor posibilidad de controles externos y que, por ende, requieren mayor autonomía, toma de decisiones y creatividad. Ser competente en los nuevos contextos, implica ser capaz de aprender y resolver situaciones no previstas así como, complementariamente, desarrollar una actitud reflexiva ante el trabajo.

Este contexto, plantea nuevos desafíos a la educación en general y especialmente a la formación para el trabajo la que debe mejorar la calidad y la pertinencia de su oferta. Es en esa línea que los actores y las comunidades científicas y técnicas vinculadas a la formación profesional, y más ampliamente a las relaciones entre educación y trabajo, así como a los recursos humanos y a las relaciones laborales, vienen recurriendo al enfoque de la competencia laboral para describir, explicar y diseñar estrategias y sistemas de intervención idóneos frente a las intensas transformaciones del mundo laboral. Si tradicionalmente, la formación profesional se definía a partir de la oferta, es decir, a partir de los conocimientos disponibles en las instituciones, hoy es indispensable realizar una lectura del contexto productivo para identificar las necesidades de formación, y sólo a partir de allí se puede definir en qué se forma. En este sentido, la incorporación

del enfoque de competencias a la formación, da respuestas a esta exigencia o sea aporta a la pertinencia.

Procedencias y enfoques

Entre las distintas corrientes que encaran el tema de las competencias laborales, se pueden identificar dos tendencias. Una pone el énfasis en los desempeños visibles, la otra en las capacidades (conocimientos, habilidades) del sujeto. La primera, proveniente del conductismo prioriza la claridad y objetividad en las definiciones de los resultados a lograr en términos de **comportamientos observables**. La segunda, en cambio, se preocupa más por los **procesos cognitivos** (aunque en general en términos de conocimientos conceptuales) del sujeto que estarían en la base de sus comportamientos, pero no son observables en forma directa.

Una visión holística⁸ permite integrar los desempeños observables con las capacidades cognitivas más complejas superando esa dicotomía; ya que toma en cuenta no solo los resultados a lograr (desempeños) sino también los procesos necesarios para alcanzarlos (estrategias de pensamiento).

Desde esta visión se define a la “**competencia profesional**” como un **conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes**, que un sujeto **combina y utiliza** para resolver problemas relativos a su **desempeño** profesional, de acuerdo con criterios o **estándares** provenientes del campo profesional.

Esta noción de **competencia profesional o laboral** define tres dimensiones que resultan relevantes para la calidad, la pertinencia y, como se ampliará en el próximo punto, la equidad de género en la formación;

⁸ Goncz, Andrew, “Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia de Australia” *La Academia*, septiembre - octubre de 1997 - Hemeroteca Virtual ANUIES, UNAM, <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>

➡ **La potencialidad del sujeto.** Remite a los conocimientos, habilidades, destrezas, y actitudes que constituyen un **conjunto de saberes**, pertenecientes al sujeto.⁹

➡ No se trata de conocimientos específicos proveniente de un único campo disciplinar (conocimiento académico), sino de una *combinación de “saberes” de distinta naturaleza y procedencia*, que el sujeto pone en juego en situaciones concretas, para resolver los problemas que se le plantean en la práctica profesional. Es decir, la combinación es una *acción realizada y decidida por el sujeto*, y no algo que viene dado.

*“...las nociones de **combinación** y de **contexto** son esenciales. La competencia no es la simple suma de saberes y/o habilidades particulares. La competencia articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos diversos y es el resultado de su integración ”.*¹⁰

➡ También quiere decir que las habilidades, conocimientos, destrezas, y actitudes deberán estar de algún modo “disponibles” cuando el sujeto lo requiere, es decir, cuando su desempeño profesional lo pone frente a la necesidad de resolver situaciones y problemas, previstos o no.

➡ Por último, reconoce otros campos, además del académico o el de la educación sistemática, como fuente de producción de saber: las prácticas laborales, sociales, comunitarias y domésticas confieren aprendizajes que se integran a los que se adquieren en los ámbitos académicos.

➡ **El desempeño**, que consiste en una situación de **actividad** del sujeto que tiene determinadas características: es una actividad necesaria para el logro de los resultados exigidos en el ámbito profesional, y supone diversos grados de complejidad, y de exigencia en materia de saberes y habilidades a poner en juego.

⁹ Asimismo, algunos autores (incluido Gonczi, citado anteriormente) consideran que las competencias son “atributos” o “cualidades” de los sujetos.

¹⁰ Le Boterf, Guy, *“Cómo gestionar la calidad de la formación”*, Edipe, Barcelona, 1993

- ➔ Pero es necesario aclarar que las competencias no solo se manifiestan, sino que se construyen a partir del desempeño. En efecto, no se concibe el proceso de adquisición de competencias como una fase de adquisición conceptual, seguida de una fase de aplicación “práctica”, sino que también **en la propia práctica**, se construyen las competencias, y se desarrollan los saberes y conceptos. La existencia de marcas de género, en los desempeños “socialmente aceptables” para mujeres y varones, daría como resultado el desarrollo desigual de las competencias que se construyen en prácticas laborales, comunitarias y familiares.
 - ➔ La determinación de un **desempeño competente** supone la identificación y definición de los componentes de la formación a partir de la interrelación de actores que intervienen para decidir qué es, a través de un **diálogo social en torno a la formación**. Empleadores, trabajadores/as y trabajadores/as expertos, formadores, usuarios; todos definen desde diferentes lugares de adquisición del saber, los “saberes” que se deben poner en juego.
- ☞ **El reconocimiento social:** plantea que las competencias son **acreditables**, es decir, gozan de “crédito” o de reconocimiento desde el punto de vista social. Dicho en otros términos, las competencias se validan según criterios provenientes del campo productivo y profesional, reconocidos y valorados socialmente, expresados en forma de **estándares**.¹¹
- ➔ A su vez, estos estándares operan como guía para la evaluación de competencias y también para el diseño de las ofertas formativas por lo que se constituyen en **criterios de calidad de la formación**.
 - ➔ Por ello, es necesario tomar en cuenta cuáles saberes derivados de los roles tradicionalmente asignados a las mujeres no suelen ser reconocidos socialmente, y por lo tanto, tampoco acreditados como

11 También suelen denominarse “estándares de profesionalidad”, término que incluye requisitos de calidad en el desempeño productivo.

competencias laborales o en la construcción de las normas o estándares. En particular, se requiere **visibilizar y poner en valor saberes vinculados a la posición de género**, y que son el resultado de los diferentes roles tradicionalmente asignados y asumidos por varones y mujeres en el ámbito público y en el doméstico.

La incorporación del enfoque de competencias en la educación para el trabajo, permite mejorar la calidad de los procesos y los resultados de aprendizaje considerando su valor de empleabilidad, al identificar y desarrollar saberes transferibles a distintas situaciones. Esto obliga a establecer –desde el campo de la formación– relaciones fluidas con la demanda y también con la población destinataria. Las primeras permitirán mantener actualizada la oferta; las segundas, definir la formación en función de los puntos de partida, expectativas, saberes y habilidades de los destinatarios. La referencia al punto de partida de los sujetos permite incorporar la identificación de especificidades, derivadas de la posición de estos sujetos en las relaciones sociales (género, clase, etc.). La adopción de un enfoque de competencias que no se centre en los sujetos, incide en la calidad de la formación, ya que no identifica como competencias con valor para el desempeño en el mercado laboral, saberes, habilidades, actitudes adquiridas en función del género que, en general, están naturalizadas e invisibilizadas.

6. El cruce de los enfoques de género y competencia

¿Qué relación tienen las competencias con el género?

La adopción del enfoque de la competencia laboral no implica necesariamente la integración de un enfoque de género. Es más, la atención a los requerimientos del mundo del trabajo y a los consensos en torno a estándares comparables, dificulta muchas veces la identificación de las competencias adquiridas en la vida familiar y social. Estas competencias, si no son sistematizadas, no tienen reconocimiento en el campo profesional y aparecen “naturalizadas”, con lo cual no se toman en cuenta en los ámbitos de formación como saberes válidos en el desarrollo de la carrera profesional.

Las últimas décadas han estado signadas por la incorporación masiva de las mujeres en los ámbitos públicos y particularmente en el mercado laboral. Sin embargo, se constata la existencia de concentración del empleo femenino en un número reducido y determinado de sectores y ocupaciones considerados como típicamente femeninos. Esta segregación ocupacional tiene efectos negativos en varios sentidos: limitaciones en las opciones profesionales y en el desarrollo de carrera, sobreexigencias en términos de calificaciones y de dedicación, no acceso a sectores dinámicos y empresas “punta”, discriminación salarial, persistencia de la pobreza. En tal sentido, algunos autores señalan que, fundamentalmente en el sector industrial, la yuxtaposición entre taylorismo y modelos flexibles encuentra en muchos casos su correspondencia con sectores feminizados y masculinizados respectivamente.

O sea, y tal como se señalara al inicio de este capítulo, la constante asignación de algunas funciones y actividades a las mujeres y los hombres, de acuerdo con “condiciones” supuestamente naturales, de hecho les brinda oportunidades

diferentes tanto a nivel del empleo, como del desarrollo de sus competencias a través del desempeño.

La perspectiva de género permite evidenciar cómo los grupos humanos, a partir de las diferencias biológicas, construyen los conceptos de masculinidad y feminidad y atribuyen simbólicamente características, posibilidades de actuación y valoración diferentes a las mujeres y a los hombres, produciendo en la mayoría de las sociedades sistemas sociales no equitativos. Un proceso que no tenga en cuenta y analice los modelos subyacentes, que se considere “neutral”, posiblemente se esté construyendo sobre situaciones discriminatorias, excluyentes o desvalorizantes. Es necesario integrar a este enfoque, los principios de igualdad de oportunidades y de trato en el empleo, en los que se identifiquen aprendizajes, trayectorias, formas diferentes de realización, y que estos se reconozcan como tales, sin contraponerse o desvirtuarse.

En la instancia de identificación de competencias, sus actores (empresarios/as, trabajadores/as representantes del Estado, formadores/as), suelen definir saberes asignándoles implícitamente una connotación de género. La asignación de género a ese saber es también una construcción social que se deriva de la visión que los actores tienen sobre lo que saben, pueden y quieren hacer varones y mujeres.

Los atributos asignados a varones y mujeres se “cristalizan” como competencias masculinas y femeninas; como tareas o profesiones masculinas o femeninas. Esta atribución de género condiciona a las competencias y se evidencia cuando observamos a personas de un mismo sexo desarrollando diferentes competencias según como lo aprendieron en su comunidad de referencia o la situación social en la que están insertas.

Los saberes son una construcción cultural y no genética. No hay una relación determinante entre el sexo de una persona y la capacidad (poder y querer) de realizar una tarea.

Por ejemplo, la fuerza física, concebida básicamente como característica del género masculino está asociada a la realización de ciertas actividades. Con los cambios tecnológicos, este requerimiento de fuerza física para algunas tareas deja de existir, con lo cual no habría obstáculos, aun si se dieran por válidas las diferencias en capacidad física, para que las mujeres entren en profesiones tradicionalmente masculinas. Pero hay una historia de las profesiones y funciones que hace que se vincule a los varones, a desempeños que exigen “fuerza física” y que continúa aun cuando esa exigencia para la ocupación, desaparece.

Tanto varones como mujeres encuentran condicionantes para desarrollar algunas competencias. En el mundo del trabajo, el sexo parece ser una ventaja o desventaja competitiva en sí misma. La pertenencia a un determinado grupo social, también.

Es la percepción social la que otorga a un atributo de género el carácter de competencia.

¿Qué aporta el cruce de competencia y género a la formación?

Es con esta fundamentación y convicción que el Programa FORMUJER promueve la incorporación en las políticas formativas del enfoque de competencia enriquecido y fortalecido por el enfoque de género.

El “cruce” del enfoque de la competencia laboral con la perspectiva de género en la formación faculta a:

- responder al desafío de atender, simultánea y articuladamente, las necesidades y potencialidades de las personas y del empleo. Al incluir a ambos pilares de la formación se está asumiendo a la formación como una herramienta para promover un desarrollo social y económico incluyente y equitativo;

- ➔ operacionalizar uno de los **criterios relevantes de calidad de la formación: su valor de empleabilidad**, es decir, en qué medida la formación resulta habilitante para el desempeño profesional de mujeres y varones, en una variedad de contextos, y permite desarrollar la aptitud para “encontrar, crear, conservar, enriquecer su puesto de trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional”;¹²
- ➔ potenciar las oportunidades de las personas, aprovechar capacidades y recursos en las empresas y en los procesos de formación;
- ➔ desnaturalizar y luego cuestionar la asignación *invariable* de una determinada identidad a varones y mujeres e, incorporar esta mirada en la formación, lo que permite remover barreras que obstaculizan la *adquisición de conocimientos y habilidades* que tradicionalmente les han sido vedados a unos y otras.

Ambos enfoques:

- ➔ **centran la mirada en un sujeto situado dentro de una realidad social** que lo condiciona, pero que está en capacidad de transformar a partir de aprendizajes y estrategias personales y colectivas;
- ➔ **promueven la consideración y valoración de la diversidad** como un atributo de los sujetos y de la realidad que enriquece y dinamiza las relaciones sociales al mismo tiempo que posibilita y favorece intercambios y aprendizajes. Reconocen y aprovechan distintos espacios de aprendizaje y producción de saberes; facilitan la construcción de recorridos personales adecuados a intereses diversos y a entornos de referencia también variados;
- ➔ **parten del reconocimiento integral de un sujeto** que se vale de capacidades y vivencias; de conocimientos, sentimientos y valores que nutren tanto su dimensión física como intelectual, y social.

¹² Ducci, María Angélica, “La formación al servicio de la empleabilidad”. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, no.142, Cinterfor/OIT, Montevideo, 1998.

¿Cómo y dónde se aplica ?

Parece evidente, por todo lo hasta aquí expresado, que la adopción de este doble enfoque debería estar presente en todo el accionar de las instituciones de formación profesional. Dicho accionar se pone de manifiesto en forma de metas institucionales, objetivos y planes de estudio. O, dicho de otro modo, en la planificación estratégica institucional (en la que se explicitan los principios y las metas bajo los cuales se desarrollarán las actividades) y en la planificación curricular (que va desde el diseño a la puesta en práctica organizativa y administrativa del currículo).¹³

Ambas planificaciones expresan, además de sus contenidos y elementos visibles, las prácticas institucionales, o sea las representaciones acerca de los significados de normas y conductas, expectativas, prejuicios y sistemas de codificación teñidos por la cultura institucional e interpretadas a partir de las experiencias particulares de los sujetos. Estas manifestaciones y representaciones configuran lo que se ha llamado el “**currículo oculto**”,¹⁴ es decir, el sistema de normas y señales que, implícitamente, indica cuáles son las formas, actitudes y comportamientos sancionados por la cultura institucional y que resultan legítimas o no según esas pautas culturales. Y, actúan como marco de referencia que guía la definición de metas y objetivos, la organización de las actividades, la selección de materiales, las imágenes utilizadas en el proceso educativo, orienta el lenguaje y las actitudes puestas en juego en la práctica docente, los criterios de estimulación y de evaluación del aprendizaje, etc.

Por tanto, la adopción de un **marco conceptual y metodológico centrado en la pertinencia con relación a la población beneficiaria y al contexto**, que pone el foco en la persona situada en una realidad económica y laboral específica y reconoce e interpreta este currículo oculto, alimenta y se expresa tanto en las definiciones de política como en las metodologías, herramientas y estrategias que se ponen en juego para hacerlas realidad.

¹³ A lo largo del trabajo se utilizan como sinónimos: plan de estudio, currículo y programa de formación.

¹⁴ Para profundizar en el concepto ver FORMUJER, “Incorporación de la perspectiva ...”, *op.cit.*

En la serie de publicaciones que está desarrollando el Programa FORMUJER para compartir sus propuestas, sistematizar sus resultados y experiencias de implementación, se abordan y analizan los distintos aspectos y componentes que, a su entender, deben tenerse en cuenta para la implementación de una política de formación profesional que se proponga el mejoramiento de la empleabilidad de las personas, en especial de las mujeres pobres y de la equidad de género en el mercado laboral.

En esta publicación, la atención está puesta en la **planificación y desarrollo curricular** y, más específicamente, en las fases de diagnóstico y diseño en las cuales el cruce de los enfoques de competencia y género tiene carácter determinante, tanto en lo que refiere a los aspectos conceptuales, como metodológicos e instrumentales. La intención de las páginas siguientes es colaborar con la tarea de quienes se interesen en la aplicación de ambos enfoques en el desarrollo curricular, compartiendo algunas reflexiones sobre lo realizado desde FORMUJER y presentando ejemplos de lo logrado que, sin duda, tienen carácter de “primer borrador” a ser mejorados y enriquecidos por quienes crean que pueden resultarles de utilidad.

