¿Qué es una competencia?[1]

Paul Attewell

Universidad de la ciudad de New York

Resumen

El concepto de competencia desempeña un papel importante dentro de la investigación sociológica, desde estudios en torno al proceso laboral a debates sobre trabajo equitativo. Este artículo aporta un análisis teórico sobre las ambigüedades y dificultades presentes en las concepciones sociológicas actuales de competencia, contrastando cuatro enfoques diferentes de competencia: positivista, etnometodológica, weberiana y marxista. Se podría decir que algunos de los conflictos de la sociología industrial provienen del hecho de que tradiciones opuestas están empleando nociones de competencia muy distintas o de que ignoran sus propias preconcepciones respecto a la competencia. El artículo expone las implicaciones de esta noción en la investigación empírica.

PALABRAS CLAVE: competencias, enfoques o escuelas, mercado, empleo, profesiones, credencialismo, atribución, formación...

Summary

The concept of skill plays an important role in sociological research, from studies of the labor process to debates over equal worth. This article provides a theoretical analysis of the ambiguities and difficulties involved in current sociological conceptions of skill, contrasting four distinct approaches to skill: positivist, ethnomethodological, Weberian and Marxist. Some of the impasses in industrial sociology arguably stem from the fact that opposed traditions are using very different notions of skill or are blind to their own preconceptions regarding skill. The article draws out the implications of this for empirical research.

KEY WORDS: *skills, approaches or schools, market, employment/job, occupation, credentialism, attribution, training.*

1. Introducción. La complejidad del concepto de competencia

El concepto de competencia es importante en muchas áreas sociológicas, desde estudios sobre la desigualdad salarial a debates sobre si el capitalismo está descualificando el trabajo en temas de equidad laboral. Bajo todos estos temas se encuentra la idea aparentemente sencilla de "competencia". Pero como muchos conceptos lógicos, la competencia, bien pensada, resulta ser una idea compleja y ambigua. Algunos de los conflictos de la

sociología industrial provienen del hecho de que teorías opuestas están empleando nociones de competencia muy distintas o de que ignoran sus propias preconcepciones en lo que a competencia se refiere.

El propósito de este artículo es el de investigar algunos de los problemas epistemológicos y conceptuales que se plantean alrededor de la noción de competencia y mostrar cómo estos problemas influyen en los estudios sociales. Se trazan (y se desarrollan) aquí cuatro nociones sociológicas distintas de competencia: la positivista, la etnometodológica, la weberiana y la marxista. Estas tradiciones divergentes producen distintas imágenes acerca de la competencia, y la yuxtaposición de las cuatro subraya las ambigüedades y problemas de cada enfoque.

La Sociología no es la única disciplina cuyos intereses fundamentales demandan una comprensión de la competencia. El concepto es importante en Economía, Psicología, Educación, Inteligencia Artificial Informática, y en el área conocida como Recursos Humanos o Ergonomía. Este artículo menciona estas disciplinas en la medida en que ellas arrojan luz sobre los aspectos conceptuales y epistemológicos que hacen frente a la sociología de la competencia.

2. Cuestiones etimológicas

Las definiciones de competencia que se encuentran en el diccionario ponen de manifiesto la complejidad del concepto. En el núcleo de todas estas definiciones está la idea de competencia o habilidad como capacidad de hacer algo bien. La palabra abarca tanto la habilidad mental como la física (esto es, competencia implica comprensión o conocimiento), pero además también connota destreza o habilidad física. Las ideas y pensamientos del Siglo de las Luces han vuelto nuestro lenguaje bastante inarticulado respeto al dominio físico de la capacidad; así se tuvieron que restablecer términos arcaicos como "astuto", "diestro", "don", y "hábil", por ejemplo, que subrayan la complejidad de la noción. Una razón para enfatizar este dualismo mental/físico de la competencia es que gran parte del discurso sociológico tiende a subrayar el aspecto erudito del mismo, mientras que mengua importancia el lado físico de la competencia o al menos lo relega a la oscuridad conceptual. Como veremos, esto tiene consecuencias teóricas desafortunadas.

El análisis etimológico pone de relieve una ambigüedad adicional. Competencia es la habilidad para hacer algo, pero la palabra competencia también connota una dimensión de habilidad creciente. De este modo, mientras que competencia es sinónimo de destreza, también evoca imágenes de domino, pericia, maestría, habilidad y excelencia[2]. En resumen, es ambiguo decidir si el término indica simple o superior capacidad, si extraordinaria o menor habilidad. Ésta no es sólo una cuestión de curiosidad etimológica: distinguir entre competencia como logro y destreza como virtuosismo puede darnos una comprensión teórica de los mecanismos que están detrás de actividades especializadas o cualificadas. No diferenciar estos significados de la palabra puede conducir a una confusión conceptual.

3. Cuatro escuelas

3.1. El Positivismo

Emplearé el término positivista para referirme a aquellos que tratan la competencia como un atributo susceptible de medición cuantitativa y que creen que este atributo o cualidad tiene un carácter objetivo independiente del observador. Dados estos supuestos, los positivistas se enfrentan desde el principio con dos cuestiones: primera, ¿debería tratarse la competencia como un atributo mensurable de personas o de tra-

bajos/tareas (Spenner, 1983)? Segundo, ¿cómo deberían las competencias, aparentemente diversas o cualitativamente diferentes, hacerse proporcionales, y, por tanto, mensurables? ¿Existe un criterio común que subyazca a algunas competencias?

Crear un criterio común resulta ser un problema muy difícil, el talón de Aquiles de los estudios positivistas sobre la competencia. Por un lado, los positivistas buscan medidas cuantitativas de las competencias que se ajusten a sus rigurosas normas metodológicas con respecto a la fiabilidad y validez exigida. Por otra parte, estas medidas deben representar de un modo significativo la variedad de las cualitativamente diversas tareas o competencias halladas en el mundo laboral. Esta tensión se encuentra en todos los análisis positivistas de la competencia.

El positivista puede elegir operativizar la competencia de modo que permita al investigador obtener una medida cuantitativa precisa, pero a menudo esto da lugar a una medida tan reduccionista que los críticos la atacarán por ser excesivamente simplista y, por tanto, se fracasa al presentar las competencias en realidades complejas. La separación entre la concepción teórica de competencia y su operativización se ha hecho demasiado amplia.

O bien, también el positivista puede buscar unir una amplia gama de competencias muy variadas bajo una medida u operativización uniforme. Para hacer esto, la medida llega a hacerse, con frecuencia, muy abstracta. Grandes niveles de abstracción no conducen necesariamente a mediciones rigurosas y, por ello, la fiabilidad y validez suelen resentirse. Quizá entonces los críticos sostengan que lo que parecen ser medidas rigurosas de competencia acarrean juicios poco fiables o arbitrarios.

Estas tensiones se ven representadas en distintos estudios de competencia en diferentes disciplinas académicas. Los psicólogos cuyo paradigma acentúa el control experimental, han tendido a elegir tareas que son lo bastante estables y restringidas como para que, en escenarios experimentales, el grado de competencia pueda ser medido meticulosamente en términos de recuento de errores, tiempo para completar la tarea, etc... A través de la manipulación experimental, estos psicólogos estudian cuestiones importantes: ¿las competencias son capacidades generales o específicas de la tarea en cuestión? ¿Cómo se transfiere una competencia desde una tarea, o un escenario, a otro? ¿Cuáles son los procesos o fases implicados en el aprendizaje de una competencia? (Singley & Anderson, 1989).

De todos modos, este enfoque experimental de la competencia ha sido objeto de crítica, especialmente por parte de la escuela psicológica conocida como "aprendizaje situado[3]" (Rogoff & Lave, 1984). Una parte de su crítica se basa en que las tareas normalmente empleadas en estudios de laboratorio se han simplificado tanto y hecho tan abstractas que guardan poco parecido con aquellas competencias reales que se supone se representan en el estudio. Una de las más famosas series de estudios de transferencia sobre competencias, por ejemplo, supone la "destreza" de identificar y tachar las letras "e" y "s" en las líneas de un texto. Otros requieren tareas de una lógica excesivamente formalizada.

Quizás la evidencia más significativa de que tal operativización de la competencia es irreal sea el descubrimiento de que los individuos que obtienen pobres resultados en las pruebas de ciertas destrezas en el laboratorio han resultado emplear con éxito las mismas destrezas en ambientes naturales (Rogoff, 1984; p. 2).

Un aspecto epistemológico afín, enarbolado por la escuela "del aprendizaje situado" es la idea de que las competencias están sumamente enmarcadas o situadas en los contextos específicos en los que se emplean, una perspectiva que hace del típico estudio de laboratorio una iniciativa cuestionable. Los tér-

minos situado y enmarcado suponen que los rasgos del contexto en el que la tarea se realiza tienen un papel muy importante en explicar cómo se hace el trabajo; tan importante es esta traducción que no tiene sentido hablar de una competencia particular aislada de las situaciones y prácticas en donde se emplea. Es por eso que los trabajadores de los productos lácteos, por ejemplo, desarrollan varios métodos de cálculo y algoritmos de decisión que están ligados a la existencia de cajones, cantidades y otros objetos y procedimientos específicos de su lugar de trabajo. No emplean las soluciones lógicamente óptimas del tipo de la que un lógico podría utilizar de un modo abstracto, independientemente del contexto (Scribner, 1984).

Si las competencias están tan especificadas por el campo de acción y tan atadas a los rasgos situacionales, entonces la abstracción experimental de este contexto destruye los rasgos cruciales de lo que se supone que va a ser medido (Rogoff & Lave, 1984, pp. 1-3; Singley & Anderson, 1989, pp. 2-29, 234-239). En algunas formulaciones, las "competencias" se creen tan ancladas a sus contextos de uso que dejan de ser propiedad de cualquier trabajador individual (que no podría "llevarse" la destreza) pero es cierto que, en su lugar, residen en el trabajo interactivo del grupo al desplegarse en un escenario particular. Desde tal perspectiva, la competencia se distribuye a través de los co-trabajadores y sólo surge efecto por medio de la interacción: es quintaesencialmente social (Brown & Duguid, 1990). Lo que sin duda nos conduce muy lejos del paradigma positivista.

Por contra, los economistas tratan generalmente la competencia como un atributo de las personas, ser competente. Con todo, su metodología positivista nos dirige a problemas semejantes. La noción ampliamente aceptada de "capital humano" de Becker (1975) ejemplifica este enfoque.

El término capital humano abarca un fondo de conocimiento y competencias individuales *obtenidas por medio de la educación, la formación y la experiencia* en el trabajo. Dentro de la economía neoclásica, el capital humano puede ser considerado de dos formas: bien como una inversión monetaria en formación o como destrezas laborales que producen valor en el lugar de trabajo. En cualquier caso, los salarios están relacionados directamente con el capital humano. Los salarios son vistos, por una parte, como una remuneración de la inversión individual en el capital humano o, por otra, como determinados por la utilidad sectorial de la competencia lograda.

Matices teóricos a un lado, el concepto se simplifica drásticamente cuando se operativiza. El capital humano se mide como la suma de años de educación profesional o formal más los años de experiencia laboral[4]. Concebir los salarios como una función de la competencia, y abordar la competencia como algo proporcional a los años de educación y de experiencia laboral tiene el mérito de proporcionar fácilmente variables medibles y de generar una política clara en conclusiones[5]. Sin embargo, esto da por buenas una serie de distintas cuestiones que son problemáticas para los teóricos de la sociología: ¿hasta qué punto está relacionada la duración de la educación/formación con la adquisición de competencia y con la realización del trabajo, y cómo afecta esto sucesivamente a la obtención de ingresos? De otro modo, (a) se separa de fenómenos tales como el credencialismo (ofrezcan, realmente, los títulos superiores competencias laborales o funcionen como un mecanismo de racionamiento); (b) el impacto de los monopolios ocupacionales (sindicatos y certificación profesional y estatal); (c) la relación entre género de las ocupaciones con las competencias percibidas; y (d) los efectos del continuo exceso de ciertas competencias y la insuficiencia de otras en la valoración social y monetaria de las mismas. Desde un punto de vista sociológico, por consiguiente, el capital humano representa un atajo en los es-

tudios sobre competencia y obtención de ingresos al asumir una equivalencia bastante directa entre educación, destreza, y gratificación, donde puede que un análisis de sus vínculos resulte más provechoso (confróntese Collins, 1979).

Incluso para los criterios de medida puramente positivistas, el uso de los años de educación como una operativización de la competencia resulta sospechoso, también para competencias básicas en el lugar de trabajo como la lectura, la escritura, y la aritmética que son el núcleo del currículum escolar. La investigación educativa reciente indica una discontinuidad impactante en América, entre la duración de la educación (o nivel) y la obtención de competencias básicas de escritura y comprensión que se supondrían asociadas a un nivel educativo determinado. La investigación también documenta una amplia diferencia en la competencia entre estudiantes en el mismo nivel educativo en los colegios. En una muestra representativa nacional de estudiantes de educación secundaria de 17 años (excepto los que dejan los estudios), menos del 5% podía entender un escrito de un párrafo de complejidad media, sólo el 6% podía resolver un problema aritmético para calcular el 12% de $850, y sólo el 3% podía escribir una carta de 3 párrafos con un argumento sencillo (Appleby, Langer & Mullis, 1989). Mientras que, ciertamente, no se ha examinado la teoría del capital humano, tales resultados sugieren, como mínimo, serios problemas de error de medición y de construcción de validez utilizando los años de educación como un indicador de, o un sustituto para, la competencia laboral. Ello sugiere que los economistas positivistas han permitido que la separación entre la operativización de la competencia y el concepto teórico, se haya hecho demasiado grande.

Los sociólogos que siguen un planteamiento positivista han tendido a abordar la competencia como un atributo de los trabajos antes que de las personas y, en particular, a evaluar la complejidad. El esfuerzo más significativo en esta línea es el *Dictionary of Occupational Titles* (DOT) [Diccionario de Títulos Profesionales] del Ministerio de Trabajo norteamericano, de 1965. Las medidas del DOT están suministradas por la Encuesta Social General del Consejo Nacional de Investigación de Opinión, siendo equiparadas a las clasificaciones minuciosas de los censos ocupacionales y empleadas en muchos estudios sociológicos.

El DOT está basado en el criterio de inspectores que visitan los lugares de trabajo y observan a los trabajadores en sus trabajos. Miles de empleos están "valorados con docenas de atributos". No obstante, muchos investigadores sociológicos se concentran en tres medidas principales del DOT (complejidad de los datos, de las personas y del equipamiento), o combinan estas tres en una única medida, llamada de "complejidad global del trabajo" (Kohn & Schooler, 1983).

El DOT ha sido examinado por sociólogos que encontraron que adolecía de serias imperfecciones como consideraron los positivistas: los procedimientos de muestreo para la selección de los lugares de empleo y los trabajos son clasificaciones de competencia poco sistemáticas ya que muchos trabajos están basados en juicios de tan sólo uno o dos observadores y la fiabilidad de las escalas decisivas (por ejemplo, la del equipamiento) es tan baja como la validez de constructo de otras es sospechosa (Miller, Treiman, Cain & Roos, 1980). Sin embargo, Miller y otros (1980) concluyeron: "A pesar de las deficiencias en la cuarta edición... continúan siendo el grupo de características ocupacionales más completo disponible en la actualidad. Como tal, su uso debería fomentarse" (p. 195).

La solución positivista es, por tanto, utilizar las actuales medidas del DOT mientras se ejerce presión para el empleo de mejores prácticas psicométricas en ediciones futuras. Sin embargo, el problema puede ser inextricable, requiriendo más que una matización

metodológica. No es asunto fácil hacer miles de tareas laborales cualitativamente diferentes conmensurables en términos de dimensiones comunes. Las categorías de codificación del DOT (y, podría decirse, cualquier categoría) se vuelven sumamente abstractas si intentan extenderse sobre muchas tareas laborales muy diversas. Por ejemplo, "comparar" es un valor particular en una escala de complejidad llamada datos. Cualquier tipo de tarea de comparación es, por definición, presentada como igual en complejidad de datos, y estas tareas de comparación se vuelven, por definición, menos complejas que la siguiente categoría de complejidad de datos, la tarea de "copiar".

Estas categorías (copiar y comparar) son tan amplias que la variación en la complejidad real de las tareas agrupadas en una de estas categorías puede ser mayor que las diferencias entre categorías. Y la base para tratar una categoría como más compleja que otra es poco sólida. ¿Está alguien que compara una estampa litográfica, contrastándola con el original para determinar su calidad, demostrablemente menos cualificado que alguien que copia los pedidos de un agente de ventas en un ordenador? El DOT insiste en que sí que lo está, al clasificar cualquier tarea de comparación como menos compleja que aquella que supone imitación.

Las variables de complejidad del DOT, además de (o quizás debido a) ser tan extensas y abstractas, son susceptibles a las opiniones sociales filtrándose en lo que en apariencia *son medidas objetivas de complejidad de las tareas.* La opinión social puede entrar de dos maneras bastante diferentes. La primera implica prejuicios culturalmente generados por parte de los trabajadores del DOT que clasifican los trabajos. En tal caso, el problema está en los procedimientos de clasificación (o en los clasificadores), no en las mismas categorías del DOT. Un segundo sesgo, potencialmente más serio, sucede si las categorías del DOT reflejan ese prejuicio, incluso cuando los clasificadores las aplican de un modo completamente neutral.

La primera clase de filtración de valoración social vía actitud de los clasificadores se ha mostrado más concluyente para los trabajos de segregación sexual según el sexo, en la tercera edición del DOT. Howe (1977) fue de los primeros en indicar que según las medidas de complejidad del DOT publicadas con datos/personas/equipamientos, la profesión de enfermería/comadrona quedaba clasificada por debajo de la de recepcionista de hotel, el/la asistente para el cuidado infantil al mismo nivel que el guardacoches, y un profesor de escuela infantil por debajo de un domesticador que "hace señales a mamíferos marinos entrenados" (pp. 236-240)[6].

Estos juicios respecto a la complejidad procedían de una práctica arraigada y muy difundida entre los inspectores del DOT de clasificar muchos "trabajos de mujeres" como no poseedores de "relación significativa alguna" (el menor nivel de complejidad) con personas, datos o equipamientos. Estos criterios fueron aceptados y convertidos en evaluaciones del DOT de la complejidad de ocupaciones enteras. Así Miller y Otros (1980) encontraron que el trabajo de mecanógrafa/o era clasificado como no poseedor de relación significativa con la situación u objetos (¿la máquina de escribir?) y el trabajo de educador de escuela infantil no tenía ninguna relación importante con la gente (p. 188).

Una vez descubierto, al sesgo de género del DOT se le respondió con la eliminación de la categoría "ninguna relación significativa" de las variables de complejidad de la clasificación –datos, personas y equipamientos–, obligando de este modo a una revaloración de aquellos trabajos con clasificación cero. El resultado, mostrado en la cuarta edición del DOT, es que los niveles medios de complejidad en trabajos dominantemente masculinos y femeninos son

ahora muy similares, indicando quizás que el trabajo que hacen las mujeres ya no está infravalorado en el DOT. Este ascenso de las ocupaciones dominantemente femeninas, por autorización administrativa, presenta problemas con aquellos que quieran utilizar ediciones sucesivas del DOT para trazar cambios en las competencias laborales.

La segunda fuente potencial de prejuicios en el DOT supone la introducción de valores sociales sobre la competencia en las escalas mismas del DOT. Incluso ignorando el género, juicios culturales de "sentido común" sobre la importancia social o el prestigio de varias tareas parecen haber sido incorporados al ranking de la complejidad de tareas del DOT. (Este problema no ha sido señalado por las distintas evaluaciones positivistas del DOT). Concretamente, cualquier actividad que implique autoridad de alguien sobre otros se clasifica como compleja. Por ejemplo, las tareas de planificación (para otros) son definidas como una tarea de datos más complejas que la de fabricar un objeto a partir de un plano. Esto parece un menosprecio increíble de las destrezas intelectuales de ciertos operarios manuales y una exaltación insostenible de la complejidad de los administradores/gerentes (aquellos que deciden sobre los planes de trabajo de otros). De modo similar, a los asesores que hacen uso de principios profesionales se les codifica con tareas personales más complejas que la enseñanza, que, en cambio, es más compleja que la de persuadir. Seguir instrucciones escritas u órdenes orales es clasificado como considerablemente menos complicado que emitirlas.

Cada uno de estos ejemplos no tiene que ver con la percepción de un clasificador de un trabajo individual sino con las definiciones del DOT que clasifican las tareas en abstracto, algo que todos los clasificadores están obligados a seguir en la valoración de trabajos específicos. Si estas definiciones tienen prejuicios, éstos afectan a la totalidad de la iniciativa DOT.

El peligro aquí es el de cosificación: que las relaciones definidas en el DOT vía la filtración de ideas sobre el prestigio social y la autoridad en las clasificaciones de la complejidad de tareas se "descubrirá" después como hallazgos empíricos y atributos del "mundo real" antes que reconocerse como un artefacto de medida. De este modo los análisis de los elementos de las escalas DOT demuestran que "hay una estrecha relación en el DOT entre la complejidad sustantiva de las ocupaciones y las responsabilidades directivas o gerenciales" (Miller y otros, 1980, pp. 177-185). Cualquier trabajo que implique autoridad sobre otros o autonomía sobre el trabajo de uno mismo se transforma, a través de un proceso de valoración en apariencia de valor neutral, en la presentación de complejidad de la tarea.

Un aspecto igualmente problemático del empleo del DOT por los sociólogos es que cuando las medidas de la complejidad de la tarea se reúnen en una única medida por propósitos analíticos, la complejidad cognitiva tiende a ser dominante. Por ejemplo, la muy conocida escala de Kohn-Schooler de "complejidad global del trabajo" (1983, p. 325), está basada en el DOT y es en su esencia una medida de resolución de problemas. Los trabajos que no requieren cálculo o planificación son definidos como simples, mientras que las tareas que implican el análisis de muchas variables son definidas como las más complejas. Esto agrava los problemas anteriores añadiendo otro nivel de valoración social, disfrazado en la suma de las tres dimensiones aparentemente objetivas de las competencias (los datos, las personas, y el equipamiento o las circunstancias).
Dadas estas críticas, es difícil estar de acuerdo con la conclusión de Miller y otros (1980) de que los investigadores deberían ser animados a emplear el DOT, mientras se promocionan mejores prácticas en los años siguientes. Para su reconocimiento, los positivistas han promulgado advertencias sobre el uso del DOT

(Cain y Treiman, 1981; Miller y otros, 1980), pero éstas se han reducido a aspectos tales como el peligro de combinar datos de ediciones éxitosas del DOT. No han recomendado evitar del todo el DOT.

3.2. La etnometodología

La etnometodología ofrece una perspectiva de la actividad humana, y por tanto de la competencia, que no concuerda con los supuestos acerca de la complejidad, la rutina y el análisis consciente de los positivistas. En el núcleo de esta perspectiva está la idea de que toda actividad humana, incluso la más trivial, es bastante complicada o compleja. Cosas que todo el mundo hace –tales como andar, cruzar la calle, y mantener una conversación- son logros extraordinarios que requieren una compleja coordinación de agudeza, movimiento, y decisión, una miríada de elecciones, y múltiples destrezas. Una gran parte de la investigación etnometodológica se ha dedicado a mostrar la sutil textura, los muchos pasos e imprevistos, de actividades que normalmente se piensa que son sencillas (Garfinkel, 1969).

Debido a que estas actividades mundanas son extraordinariamente complicadas, los humanos no pueden prestarles atención de una forma consciente. Las pocas ocasiones en que llegamos a ser conscientes de los detalles minuciosos de nuestro trabajo interactivo, se muestran tan distrayentes que titubeamos o balbuceamos porque somos temporalmente incapaces de dedicar temporalmente toda nuestra atención a aquellas tareas que requieren reflexión consciente. Kusterer (1978) describió cómo los bancarios cuentan dinero más correctamente cuando están hablando o no poniendo atención: *"sólo cuando se paran a pensar en ello se equivocan o pierden el hilo de por dónde van"* (pp. 83, 87).

En cierto modo, a causa de este problema de sobrecarga, las actividades mundanas llegan a darse por supuestas (Schutz, 1970). Se hacen socialmente invisibles tanto a los que las realizan como a los observadores familiarizados con ellas. No les prestamos atención.

Las competencias que se requieren para llevar a cabo estas actividades también se hacen invisibles: se ocultan detrás de sus practicantes –o bien psicológicamente en forma de costumbre y de procesamiento de la información no consciente o somáticamente en músculos y neuronas (maña, habilidad y astucia). Es por eso que muchas capacidades humanas no son sólo una cuestión de razón, intelecto, o conocimiento sino que son inconscientes y materialmente asumidas.

Sólo llegamos a ser conscientes de este tesoro de conocimiento y destrezas mundanas en ocasiones inusuales donde nuestras propias capacidades o las de otros son interrumpidas: cuando vemos un niño esforzándose por caminar y nos damos cuenta de cómo el cerebro y los músculos deben trabajar conjuntamente, o vemos a un afectado de apoplejía aprender de nuevo el lenguaje, o intentamos arreglárnoslas en un país extranjero. En circunstancias normales, nuestra facilidad en una actividad mundana, nuestro virtuosismo en la realización diaria, nos permite despreocuparnos de este nivel de la realidad.

Desde esta perspectiva resulta que una actividad parece "no especializada" si se puede hacer fácilmente y bien (porque la destreza "desaparece"). Pero una actividad parece enormemente especializada (o cualificada) si es desconocida, si nunca se ha hecho o nunca parece haberse hecho antes (pensemos en nuestros sentimientos antes y después de aprender a montar en bicicleta).

La perspectiva etnometodológica causa algunos problemas epistemológicos algo difíciles para aquellos que medirían la competencia de un modo objetivo positivista. En **primer lugar,** solicitar autoinformes de los trabajadores sobre sus destrezas es forzosamente incompleto. Ya que la gente da por supuesto buena parte de lo que son capaces de hacer, se obtendría una relación sumamente truncada

que seguramente se fijaría en aquellas cosas que el trabajador cree que el interrogador va a juzgar como cualificadas o en aquellas que el trabajador piensa que el interrogador entenderá como tales. Si se adoptase el procedimiento de Garfinkel (1969) y se interrogara a un empleado sobre su propio trabajo, respondiendo a cada respuesta suya con "¿pero cómo hiciste exactamente eso?", obtendríamos un listado cada vez más elaborado de cosas que el empleado sabe y hace. Existe un enorme problema de regresión: cuanto más profundo se busca, más conocimiento y destreza se encuentra.

Esto está particularmente claro en el trabajo de Kusterer (1978), quien documentó las destrezas importantes y el conocimiento detallado de las labores que trabajadores aparentemente no cualificados necesitan y emplean en su trabajo diario (ver Garson, 1975; Harper, 1987). Kusterer (1978) dijo en una entrevista con un operador "no cualificado":

> *"No sé por qué quiere entrevistarme. Usted no tiene que saber nada para hacer mi trabajo". Tres horas después, demasiado agotado para continuar escribiendo todo lo que sabía, concluí la entrevista. Cuando me estaba preparando para salir, me dijo algo completamente diferente, y también característico. "Fue realmente interesante. Normalmente no te paras y piensas sobre cosas como ésta... Realmente te hace pensar, todas las cosas que hacemos y de las que ni siquiera nos damos cuenta"* (p. 187).

En **segundo lugar**, la etnometodología sugiere que el punto de referencia del observador es importante en cualquier evaluación de la competencia. Las tareas que el observador puede hacer probablemente aparezcan como relativamente no cualificadas, porque éstas serán dadas por supuestas. Actividades con las que el observador no está familiarizado pueden parecer más complicadas de lo que en realidad serían para los trabajadores. *Así competencias generalmente compartidas tienden a llegar a ser devaluadas perceptiblemente, mientras que las actividades esotéricas parecen complejas.*

En **tercer lugar,** el énfasis en la resolución de problemas y en el análisis cognitivo auto-consciente como la tarea más complicada, en contraste con las tareas no reflexivas o somatizadas, a un etnometodologista le parecería arbitrario y puede que incluso invertido. Por ejemplo, la categoría más inferior de Kohn y Schooler (1983) "En absoluto compleja. Del todo rutinaria y no requiere pensar demasiado" (p. 325) es una incongruencia para un fenomenólogo. Uno domina una destreza o tarea compleja cuando se somatiza; la necesidad de pensar en ella indica un desconocimiento o formación incompleta. Un médico interno necesita hacer un chequeo mental de síntomas, un maestro en diagnóstico reconoce una enfermedad, un virtuoso del violín no piensa sobre la digitación de las notas, y un buen piloto de caza reacciona "instintivamente" ante una amenaza.

Aquí vemos dos epistemologías o teorías del conocimiento: la positivista, que refleja la división cartesiana de intelecto y cuerpo y considera al primero como superior; y la fenomenológica, que ve en la reflexión consciente una muestra de aprendizaje (inacabado) en vez de conocimiento (consumado). La fenomenología no otorga primacía a la consciencia, las tareas que requieren reflexión consciente no son necesariamente más complejas.

El contraste puede llegar a ser más claro si se considera a dos teorías como modelos opuestos de aprendizaje. El modelo positivista, que está tan generalizado como para parecer de "sentido común", observa el aprendizaje como un proceso en el cuál se empieza con la experiencia de hechos o situaciones específicas pero que carecen de reglas o conocimiento generalizables. Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje consiste en llegar a ser consciente de las relaciones trans-

contextuales y articularlas como reglas. El conocimiento se consigue cuando se han evitado las particularidades del contexto y se pueden articular principios generales o abstractos que vinculan variables.

Para los positivistas, producir esta clase de conocimiento abstracto es difícil; la creación de conocimiento es por tanto una tarea quintaesencialmente especializada. Así Kohn y Schooler (1983) tomaron como su categoría superior de complejidad de la tarea, *"el establecimiento de un sistema complejo de análisis y/o síntesis en el que poco se fija con antelación, muchas variables están implicadas, sus relaciones son complejas, y los resultados son difíciles de predecir"* (p. 325).

Para los etnometodólogos, esta cita es tanto un modelo pobre de conocimiento (por explicarlo brevemente) y una forma divertida de etnocentrismo ocupacional. Los sociólogos están familiarizados con un fenómeno por el que los que responden una encuesta, dada una lista de grupos étnicos para clasificar según prestigio, siempre colocan el suyo en la primera posición de la lista. Kohn y Schooler hicieron algo similar respecto a la complejidad de la tarea. Su definición de la forma superior de competencia coincide exactamente con la clase de análisis sociológico multivariado que tan a menudo se realiza.

Basándose en la observación del aprendizaje mundano, un fenomenólogo daría un retrato muy diferente del aprendizaje y de la destreza, uno que situara la creación de reglas abstractas a un nivel mucho más bajo de competencia (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Según este modelo, el principiante está al principio confrontado con una serie de situaciones o experiencias desconcertantes y únicas. Para manejar esto, el aprendiz genera (o se le enseñan) reglas independientes del contexto para usarlas más adelante en el proceso de aprendizaje. De este modo el jugador de ajedrez, al principio, aprende a utilizar ecuaciones tales como "un caballo es igual a tres peones que son iguales a un alfil" como base para canjear piezas. El estudiante de medicina aprende una lista de síntomas para identificar una enfermedad. Al estudiante del carnét de conducir se le dice que cambie "a tercera" a 45 kilómetros por hora.

Pero conforme se desarrolla la experiencia, estas reglas independientes del contexto, son abandonadas y sustituidas por una forma de conocimiento que es conducida y dirigida por el contexto. El maestro en diagnóstico no utiliza una lista sino que "ve" la enfermedad, reconociéndola como algo familiar. El maestro de ajedrez puede reconocer una combinación particular del tablero al ser cercana a una de las miles jugadas reconocidas previamente. El conductor de automóvil cambia de velocidad basándose en su experiencia previa y el conocimiento del coche.

Éste es un modelo muy diferente de aprendizaje y de conocimiento en el que los principiantes se apartan de las reglas abstractas hacia un conocimiento dirigido por el contexto (maestría) y no (como nuestra formación académica nos ha enseñado) lo contrario. Contrasta la clase de reflexión lógico-deductiva que los positivistas consideran la más alta competencia de los humanos con un sentido intuitivo de "reconocimiento" que difícilmente tiene que ver con la consciencia. Para los fenomenólogos las competencias y el conocimiento que apenas requieren pensamiento consciente (destrezas somatizadas) no son por tanto de segunda clase y no deberían ser relegadas a una categoría residual y sin importancia, como la de "destrezas manuales".

El punto hasta donde *divergen el positivismo y la etnometodología* está subrayado por su tratamiento de la certeza y la rutina. Los positivistas equiparan la certeza con una falta de competencia en el resultado, a menudo indicada por la rutinización del proceso de trabajo. A la inversa, la incertidumbre se equipara con la resolución de problemas, una falta de rutina

y, por tanto, con la competencia. En la formulación de Perrow (1986), el trabajo complejo tiene lugar donde hay muchas excepciones a las reglas o rutinas.

No obstante, desde un punto de vista etnometodológico, existen objeciones. Cada acción social produce un sentimiento de estructura fuera de la incertidumbre. Es como si la mayoría de acontecimientos automáticamente se ajustasen a una regla, mientras que sólo unos pocos necesiten competencias relacionadas con la resolución de problemas. Todos los sucesos son casos únicos; las destrezas humanas se componen de la traducción sin esfuerzo de cada ejemplo único a un ejemplo de rutina, como cayendo bajo una regla (Cicourel, 1974). Suchman (1987), por ejemplo, examinó atentamente el trabajo de oficina e indicó que los casos aparentemente rutinarios se convierten en rutina sólo por un proceso de interpretación que los identifica como sometidos a una regla.

La competencia es inherente a la habilidad para hacer esto o aquello sin pensarlo, a la identificación de algo nuevo como algo viejo, a la "ceguera" conseguida o adiestrada ante la incertidumbre y unicidad. Mientras que las excepciones y la resolución consciente de problemas son la esencia de la competencia en la formulación positivista, para la etnometodología un virtuoso reconoce menos excepciones que un aprendiz: el maestro ha estado allí antes y tiene más rutinas (no conscientes) que emplear. A la inversa, es el principiante no cualificado quien es expuesto constantemente a los casos únicos, se confronta con una gran incertidumbre, y con la falta de rutinas disponibles.

Este sentido diferente de la incertidumbre, la rutina y la destreza lleva a los fenomenólogos a cuestionarse si el trabajo que es socialmente etiquetado como especializado es realmente más complejo que la rutina de la vida diaria. Puede que sea sólo esotérico y, por tanto, poco familiar para el observador. Consideremos dos ejemplos del campo de la inteligencia artificial (AI). Los llamados sistemas expertos son programas de ordenador que simulan el conocimiento de los expertos humanos. Dados ciertos síntomas, por ejemplo, un programa de sistema experto ofrecerá un diagnóstico médico; provisto de datos geológicos, otro podrá predecir la probabilidad de encontrar petróleo en una localización concreta. Un tipo bastante diferente de programa de inteligencia artificial (AI) intenta dar instrucciones a una figura para que encuentre su camino en el entorno de un paisaje lleno de figuras geométricas y responda a órdenes como "ve por la izquierda del cono azul, retrocede cerca de la esfera roja, a la izquierda del cubo verde, y vuelve al punto de partida". Programas de este último tipo se conocen a veces como "micromundos". Para nuestros propósitos, el programa del micromundo procura la realización mundana de una tarea no cualificada, mientras que los sistemas expertos intentan tareas que están normalmente consideradas (por ejemplo, socialmente) cualificadas o especializadas.

Cuando se programan estas tareas, los expertos en inteligencia artificial descubren la paradoja etnometodológica. Los sistemas expertos no requieren mayor complejidad, en términos de líneas de código o números de nodos de decisión, que el micromundo con su actividad mundana. Si acaso, al contrario. El programa de diagnóstico toma como información de entrada la de los síntomas de un paciente proporcionados por un médico. El programa deja estas partes "no especializadas" a los humanos, ya que la diagnosis se supone que es la parte difícil de la tarea: es un problema de optimización de una probabilidad multivariable. Dada esta delegación de responsabilidad, el diagnóstico por ordenador (y los sistemas expertos en general) resultan no ser tareas insuperables. Por otra parte, en el intento de animar una figura en un micromundo (aunque sea un mundo muy sencillo), los investigadores de inteligencia artificial tra-

tan de incrustar en el programa todo el conocimiento requerido para la realización mundana de un paseo dirigido y el reconocimiento de objetos. Esto requiere un programa computacionalmente muy complejo.

En resumen, para los etnometodólogos, lo que los actores consideran un trabajo especializado puede ser un grano sobre una montaña sumergida de hazañas diarias. Un fenomenólogo no negaría la posibilidad de que un grano sea más grande (más competencia / más conocimiento) que otro pero sería bastante escéptico con los intentos positivistas actuales de diferenciar "objetivamente" entre los dos. Las evaluaciones de la competencia ocupacional basadas en observaciones de trabajo a corto plazo (por los sociólogos o los clasificadores del DOT) no parecen ir a dar un cálculo objetivo de la complejidad ya que descartan la montaña y porque variarán según lo que el observador de por sentado. La mayoría de las competencias permanecerán invisibles a los profanos, y las entrevistas breves con los trabajadores no revelarán la mayoría de destreza oculta, como Kusterer (1978) descubrió. Las opiniones de los profanos en cuanto a la incertidumbre y la rutina en las tareas laborales residen de modo similar en el ojo del observador.

Si se adopta la perspectiva etnometodológica en la competencia, uno se vuelve escéptico respecto a la validez de los actuales enfoques positivistas con que obtener medidas cuantitativas de la misma. Surgen dos estrategias alternativas. La primera supone una investigación observacional en la que los sociólogos están totalmente inmersos en los minuciosos detalles del trabajo diario mientras que se oponen a la "actitud natural" de los trabajadores de permitir que el conocimiento y la competencia se hagan invisibles y dados por supuestos. Nos ocupará mucho más que entrevistas convencionales o visitas al DOT. Kusterer (1978) y Harper (1987) proporcionan modelos de tal trabajo. La segunda estrategia modifica las preguntas planteadas sobre la competencia. Para muchos etnometodologos, se deberían estudiar las prácticas de los miembros de una ocupación para otorgarle el título de "trabajo cualificado" antes que aceptar la creencia lógica (y la de los positivistas) de que competencia es igual a complejidad.

3.3. La escuela Neo-Weberiana o del Construccionismo Social.

En cierto modo, esto es lo que el enfoque neo-weberiano o socio construccionista hace: intenta comprender las condiciones bajo las cuales las ocupaciones son socialmente delimitadas como especializadas y los procesos mediante los que algunos trabajos llegan a merecer un estatus más alto que otros.

En las obras de Weber (1971), las ocupaciones[7] pueden actuar como "grupos de estatus que se disputan poder y prestigio". El método más directo de realzar el poder de una ocupación es alejándose ella misma (o sus miembros) de la competición del mercado, un proceso que Weber y sus seguidores llamaron "clausura social" (Parkin, 1979, pp. 44-116). Desde los gremios medievales al credencialismo moderno, las ocupaciones han buscado diversos poderes de monopolio del Estado: la capacidad para limitar la entrada a la profesión, el derecho a restringir la rivalidad entre los practicantes cualificados, la autoridad legal para disciplinar a miembros errantes de la ocupación, etc. (Collins, 1976, 1979). Incluso cuando los monopolios legales no pueden obtenerse del Estado, la clausura social puede ser en parte alcanzable a través de la insistencia de los sindicatos sobre el cierre de los mercados y el control sobre el aprendizaje (Jackson, 1984; Turner, 1962) a través del credencialismo educativo otorgado de manera no legal.

Una vez conseguidos, los poderes monopolísticos capacitan a una ocupación a restringir su tamaño y, por lo tanto, a forzar

un aumento en el precio de sus servicios. Sin embargo, restringiendo la entrada a una ocupación no sólo se consiguen recompensas económicas para los practicantes de la misma sino también se responde a las peticiones de esa ocupación de elevar la competencia y, de ese modo, elevar el estatus (Collins, 1976). Demandando largos períodos de aprendizaje o formación y moderando (o desalentando) la entrada de nuevos practicantes a la profesión se contribuye a construir una percepción pública de que el trabajo requiere conocimiento y una preparación excepcionales.

El secretismo no está estrechamente relacionado con la mistificación al producir la impresión de competencia: las prácticas ocupacionales "entre bastidores" se mantienen escondidas, especialmente aquellas que demuestran la incertidumbre o confusión de los practicantes o la naturaleza rutinaria de algún trabajo, mientras que las manifestaciones públicamente visibles son gobernadas y representadas en escenarios como muy complejas[8]. De este modo los oficios (o misterios, como una vez se les conoció) desarrollan jergas con las que impresionar a sus clientes. Los médicos prefieren describir los síntomas en latín; los mecánicos de coches emplean "tecnologismos".

Muchas ocupaciones también buscan dignificar sus actividades mediante el "alejamiento lingüístico" del tumulto de la disputa y del idioma del taller del trabajo, sustituyendo por un vocabulario diferente la descripción de su propio trabajo. El DOT refleja estas convenciones lingüísticas o etiquetas sociales en su categorización y clasificación de las tareas laborales: uno "consulta" al médico o a un abogado o busca su consejo y no paga al primero para cortar y vendar o al último por redactar documentos o presentar un pleito en los tribunales. Fundamentalmente, el DOT acepta la propia definición de las profesiones sobre sus particulares actividades laborales (las de cada profesión).

Para sostener una imagen pública de trabajo especializado (o cualificado), es importante evitar que las ocupaciones con ingresos y prestigio social más bajos lleven a cabo la citada labor cualificada. Por lo tanto las ocupaciones están implicadas en su propia jurisdicción laboral, rechazando incluso, a veces, el permitir que sus tareas menos cualificadas las realicen intrusos. Los sindicatos británicos se han declarado en huelga contra "la disolución" de la profesión, un no miembro nunca llevará a cabo tareas del oficio (por ejemplo, los médicos están en pugna con las comadronas). Mantener incluso las actividades más mundanas dentro de una jurisdicción ocupacional representa un problema para los practicantes que preferirían elevarse por encima de estas aburridas y, a veces, desagradables tareas. Históricamente, el dilema se ha resuelto bien teniendo aprendices/internos que hacen el "trabajo sucio" (estratificación por edad), o mediante la creación de jerarquías internas (por ejemplo, la medicina general y la especialidad), o mediante el camino más arriesgado de delegar tareas a ocupaciones subordinadas cuyo trabajo puede ser inspeccionado o supervisado por la ocupación dominante (por ejemplo, los enfermeros y los paraletrados).

En contraste, las ocupaciones que no pueden restringir la entrada a menudo experimentan una avalancha de recién llegados que reducen ingresos y solicitan la exclusividad social y devalúan la importancia de las competencias de la ocupación. Ésta es la triste historia de los oficinistas, cuyo estatus decayó en el siglo XIX al traer la alfabetización torrentes de jóvenes reclutas a sus filas y arruinar sus peticiones de trabajo especializado (Attewell, 1989; Horlick, 1975).

Para resumir, la teoría weberiana acentúa ambas causas de posición ocupacional: la basada en el mercado –oferta y demanda– y la ideológica. Los elementos ideológicos que reclaman y alientan la importancia social y la destreza observada de la ocupación, son nor-

malmente entendidos como dependientes de la capacidad previa de la ocupación para protegerse a sí misma de la competición del mercado y controlar la formación y la socialización en la ocupación. Entonces surge la pregunta importante sobre si el estatus elevado y las reclamaciones de competencias por algunas ocupaciones son un asunto puramente de construcción social y de oferta/demanda o si descansan en destrezas técnicas reales, o sobre la complejidad de la tarea (siendo por tanto exageradas con propósitos de auto engrandecimiento ocupacional).

Esto ha provocado un debate considerable entre los sociólogos y los historiadores del trabajo, quienes contraponen ejemplos. Algunos citan las ocupaciones como los hilanderos de algodón británicos del siglo XIX. La solidaridad del trabajador y la localización estratégica de la ocupación en un proceso laboral más amplio permitía a esta ocupación permanecer bien remunerada y considerada como "cualificada" hasta mucho después de que la tecnología simplificara el trabajo (White, 1978; ver también Lazonick, 1979). Otros, como More (1982) y Penn (1982), discutieron si el estatus de especializadas para tales ocupaciones de hoy día (por ejemplo, los maquinistas cualificados, conocidos en Inglaterra como "ingenieros") está basado en competencias reales (complejidad de la tarea) o en el poder sindical.

En vez de una resolución teórica de este aspecto, encontramos un espectro de opiniones (Littler, 1982 pp. 9-11) con algunos eruditos sosteniendo una versión "firme" de la determinación social de la competencia, en la que el poder de la ocupación y la clausura social producen un estatus especializado incluso con ausencia de complejidad en la tarea (Turner, 1962), mientras otros anticipan un "débil" determinismo social, en el que cierta destreza real (o complejidad laboral) es una base necesaria pero no suficiente para que una ocupación logre sus peticiones de tener un estatus especializado o cualificado (More, 1980, pp. 163-165; Penn, 1982, 1983; Penn & Scattergood, 1985). Aún, una tercera posición sugiere que la "falsa" destreza socialmente determinada puede transformarse de hecho con el tiempo en destreza "real" de complejidad de la tarea conforme los poderosos sindicatos reasignan el proceso laboral para incrementar la competencia y las dificultades del trabajo (Sabel, 1982; Turner, 1962).

En estos ejemplos, algunos teóricos sostienen que consiguiendo la clausura social y, por tanto, disponiendo de trabajadores especializados, el estatus depende únicamente, o en su mayor parte, del poder de la ocupación, mientras que otros enfatizan la maestría real del trabajador sobre las tareas laborales complicadas. Sin embargo, otra orientación en la tradición weberiana ofrece un tercer factor, extraído de teorías que tratan de ir desentrañando qué distingue a las profesiones de otras ocupaciones.

Para Collins (1976), hay algo característico en el tipo de trabajo realizado por las profesiones que las diferencia de otras ocupaciones. Por una parte, las profesiones clásicas se ocupaban de los servicios que tienen que ver con los intereses centrales del cliente: libertad y propiedad (derecho), salud (medicina), y la salvación (la iglesia). Estos intereses proporcionan gran fuerza en el aumento del estatus de las profesiones dada la importancia capital de un resultado exitoso para las vidas de sus clientes – teniendo una cirugía chapucera mayores consecuencias que una comida chapucera.

Pero Collins, además, señaló que estas ocupaciones implicaban intervenciones cuyos resultados eran inciertos: un paciente puede reponerse o morir y un cliente ser encarcelado o quedar libre. Esta incertidumbre de los resultados es un recurso importante para la declaración de competencia de la ocupación en conjunto: si todo el mundo se curase siempre, los médicos perderían su estatus especial.

La incertidumbre en el resultado también considera particularmente importante la competencia en nuestro segundo sentido: el virtuosismo. El paciente quiere un doctor bueno o excepcional o un abogado excepcional antes que un practicante cualquiera, ya que esto puede influir en la probabilidad de un resultado exitoso. La incertidumbre en el resultado también implica que un método eficaz y reproducible –todavía no se ha inventado una rutina para tratar el problema particular (o al menos, tal método no se comparte por toda la ocupación; el virtuosismo ha dependido a menudo del monopolio de una persona de una técnica secreta). Esto, sucesivamente, afecta a la enseñanza dentro de la ocupación: la incertidumbre da paso a situaciones donde lo que importa es bajo qué virtuoso se estudia, y a enseñar métodos notables por su falta de énfasis en conocimiento sustantivo o por una gran discontinuidad entre lo que se enseña y lo que se practica[9]. Así el maestro Zen no responderá a las preguntas de los estudiantes sino que en lugar de eso formulará acertijos, y el profesor de Derecho empleará el método socrático, insistiendo en que el objetivo es hacer pensar a los estudiantes como un abogado, no enseñar hechos legales.

Este aspecto de la incertidumbre del trabajo profesional puede ser aplicado más extensamente al concepto de competencia en todo el abanico de ocupaciones. Cuando se considera la competencia, según este criterio de la incertidumbre, se hace paradójica. Depende de la ausencia de una técnica eficaz o de la tecnología con la que producir el resultado deseado. Una ocupación cualificada es aquella que no puede hacer de forma fidedigna lo que le corresponde hacer. El trabajo que no se puede realizar eficazmente se convierte cada vez más en un recurso en torno al cual aquellos que están empleados en la labor construyen su reivindicación de trabajador cualificado.

Collins (1976) advirtió que algunas ocupaciones que trabajan en ambientes sumamente inciertos podrían, de hecho, no tener competencias: sus tomas de decisiones o sus logros podrían no ser más que resultado de una posibilidad fortuita, y aun así podrían continuar reivindicando una gran destreza. En muchos casos, los profanos no tendrían modo de decir si esta competencia reivindicada era válida o no. Los éxitos podrían pasar por deberse a la destreza del practicante; a los fallos de la incertidumbre o a la dificultad de la tarea. Los sacerdotes y los abogados procesales podrían entrar en esta categoría.

Esto nos aleja de la idea positivista acerca de que la destreza iguala a la tarea en complejidad, de la implicación de que las ocupaciones cualificadas (o especializadas) han logrado el dominio sobre las tareas complejas. En su lugar, la complejidad de la tarea se hace importante en tanto que causa incertidumbre respecto a si la tarea pueda ser lograda y cómo. Entonces, ello se transforma en el núcleo alrededor del cuál los prácticos construyen sus declaraciones de competencia, aunque su conocimiento y técnicas sean modestos.

3.4. Marxismo y destreza

El asunto de la competencia se introduce en la teoría marxista en tres áreas: en la teoría laboral de valor; en las discusiones respecto a la "aristocracia laboral"; y en la teoría de la alienación y el cambio tecnológico. No obstante, podría causar confusión sugerir que el marxismo clásico tiene una teoría bien articulada de la competencia como tal. Las obras de Marx y Engels ofrecen pistas teóricas, y algunos neomarxistas las tomaron como punto de partida. Pero muchos marxistas contemporáneos abordan la competencia como una categoría de "sentido común" que no requiere explicación, mientras que el tratamiento de la competencia de otros neomarxistas con frecuencia se degrada entre el pensamiento positivista o el social-construccionista.

La teoría laboral del valor se preocupa, principalmente, en demostrar que el valor

se crea en el proceso de producción capitalista, y no en el mercado de cambio, y en mostrar que la competición capitalista origina una tendencia a que la proporción de beneficio caiga, conforme el capital (en este caso, la maquinaria), va sustituyendo el trabajo humano progresivamente. Tener que distinguir entre trabajo cualificado y no cualificado en esta gran empresa teórica es una distracción, por eso ya en *El Capital,* Marx (1987, pp. 51-52, 192) anunció que trataría cada tipo de trabajo como "trabajo sencillo no cualificado".

Esto plantea la interesante pregunta (aún sin resolver) de si esto era sólo una práctica simplificación teórica o si Marx creyó que los procesos sociales reales estaban, en esencia, reduciendo la importancia de las destrezas especializadas (Bottomore, 1983, pp. 1-2). Esta simplificación significó, desafortunadamente, que el tema de la competencia era bastante secundario para Marx.

Marx (1887) reconsideró el trabajo cualificado *versus* el no cualificado en su discusión, en *El Capital*, sobre el valor del poder del trabajo (pp. 167-169). En ella, argumentó que el valor del poder del trabajo (esto es, un salario) es básicamente el coste de reproducir y mantener a los trabajadores, que es un asunto en su mayor parte de subsistencia, modificado por un "elemento histórico y moral", a saber, el estándar de vivir por encima de la mera subsistencia que es la norma hoy en día. El trabajo cualificado exige un salario superior ya que las competencias requieren una "educación o formación especial" que vale lo equivalente en materias primas (p. 168). El salario superior del trabajo especializado refleja el pago por los costes de la creación de tales competencias.

Este fragmento de análisis sugiere que Marx empleó una noción clara y directa de competencia como conjunto de habilidades superiores creadas mediante una formación especial, y que se anticipó a la teoría del capital humano en ciertos aspectos. Marx entendía la competencia como antítesis de la especialización, describiendo la situación de un obrero de San Francisco que realizaba trabajos de tipógrafo, fontanero y pizarrero como ejemplo de "individuo completamente desarrollado" (p. 458). Sin embargo, estas referencias son lo suficientemente incompletas como para ser de uso limitado.

Una consideración bastante diferente y más completa de competencia se encuentra en el ya viejo debate marxista sobre la aristocracia laboral. En las obras de Marx, Engels y Lenin, la relativa prosperidad de un estrato cualificado de la clase obrera británica se utilizó como explicación parcial de la orientación políticamente reformista (en oposición a la revolucionaria) de algunos trabajadores cualificados (Bottomore, 1983, p. 265). Posteriormente este debate se extendió a una investigación más general sobre el estatus y comportamiento de los trabajadores especializados en el siglo XIX: ¿fueron cultural y socialmente diferentes de otros proletarios?, ¿cómo y por qué se diferenciaba su nivel de vida y sus oportunidades vitales de los trabajadores no cualificados? ¿Cuáles fueron sus políticas? (véase Hobsbawm, 1964, 1973, pp. 121-129, 1984a, 1984b).

Lo que es sorprendente en esta documentación es la frecuencia y centralidad del aspecto construccionista social de la competencia dentro del marxismo, la idea de que la posición social y la competencia percibida de una ocupación proceden en gran medida del poder de aquellos trabajadores antes que de la complejidad intrínseca del trabajo mismo. Por ejemplo, Hobsbawm (1984a, 1984b), que se consideraba a sí mismo marxista tradicional (1984a, p. 220), identificó una serie de factores por los que los aristócratas laborales podían mantener su estatus especializado: (a) el control sobre el proceso de trabajo; (b) "competencia en el sentido de cualificación para el trabajo que podía adquirirse solamente a través de una larga formación"; (c) demanda y oferta de trabajo; y (d) solidaridad pactada

y fuerza. Cada uno de estos factores influyeron en la habilidad de una ocupación para afirmar con éxito las reivindicaciones de competencia (y salarios más altos), pero cada uno podía actuar, en distintas maneras, de manera independiente. Hobsbawm (1984b) examinó varios estudios históricos de ocupaciones particulares y concluyó que

> *La competencia... era a buen seguro el mejor modo de demostrar y de reforzar la escasez en el mercado en el siglo diecinueve... No era forzosamente la única. El análisis fue para excluir, no importa cómo.* (p. 234).

Otros autores han hablado de "aristócratas artificiales/fingidos" y de procesos de "re-aristocratización" de ciertas ocupaciones: indicaciones ambas de la opinión de que el sueldo, la posición social, y la habilidad observada de diversos trabajos son consecuencia de las luchas antes que del claro reflejo de la complejidad de la tarea o de la destreza intrínseca.

Algunos comentaristas weberianos, notablemente Parkin (1979), consideraron estos argumentos socio-construccionistas, dentro de la teoría marxista contemporánea, incongruentes:

> *El hecho de que estos conceptos, normalmente extraños, de relaciones de autoridad, oportunidades vitales y recompensa del mercado, hayan sido absorbidos holgadamente por la teoría marxista coetánea es un tributo generoso, no reconocido, a las virtudes de la sociología burguesa. Dentro de cada neo-marxista parece haber un weberiano luchando por salir.* (p. 25).

Ingenio y polémica aparte, hay muchos neomarxistas que se ofenderían con los comentarios de Parkin y evitarían cualquier atención en la construcción o percepción de la "competencia" como categoría social. Entre ellos destacan los investigadores descualificadores que adoptan toda, o a parte, de la perspectiva en torno a la competencia de Braverman (1974).

El libro de Braverman presenta una oleada de estudios que dan cuenta de la descualificación en los lugares de trabajo contemporáneos (por ejemplo, Zimbalist, 1979). También provocó una tormenta de críticas, tanto en el terreno teórico como en el empírico (Attewell, 1987; Form, 1980; Littler, 1982; More, 1980; Stark, 1978; Wood, 1982). Estas discrepancias no han sido solventadas. Sin embargo, para el propósito de este artículo, lo que es importante no es la validez de la degradación de la competencia sino el concepto de competencia que subyace en esta teoría. Braverman (1974) proporciona una "nota final sobre la competencia" en la que delinea su posición frente a la de otros (pp. 442-447). Fue especialmente crítico con cualquier imputación de niveles de destreza basados en clasificaciones ocupacionales, observando que la caracterización de distintos trabajos con maquinaria como semicualificados (o semi-especializados) era una decisión fundamentalmente administrativa más que una motivada empíricamente motivada. Señaló que diversos trabajos agrupados en las (incondicionalmente no cualificadas) categorías de jornalero y agrícola contienen muchos trabajadores especializados y que los trabajos de cuello blanco no deberían asumirse como superiores en destreza frente a los manuales. También arguye que la consecución educativa nos dicen bien poco sobre las demandas de destreza del trabajo del titular.

Luego Braverman construye su propia definición de competencia, que creo es bastante compatible con la de Marx en la caracterización del trabajo artesano:

> *Para el trabajador, el concepto de competencia está tradicional y estrechamente vinculado con la maestría artesana –es decir, la combinación de conocimiento, de materiales y procesos con las destrezas adiestradas requeridas para llevar a cabo una rama específica de la producción. La desarticulación de destrezas artesanas*

y la reconstrucción de la producción como un proceso colectivo o social ha destruido el tradicional concepto de competencia... Lo que le ha quedado a los trabajadores es un concepto reinterpretado y lamentablemente inadecuado: una habilidad específica, una operación limitada y repetitiva, monótona..." (p. 443).

El uso del artesano por parte de Braverman y de Marx como una referencia para juzgar la competencia es teóricamente consecuente debido a que añade un elemento distintivo al concepto marxista de competencia: el control. Para Marx y Braverman, un artesano decide cómo realizar un trabajo específico, elige las herramientas y los procedimientos adecuados, y se auto-dirige en el trabajo. Esto contrasta con el operario, al que se le dice qué hacer, se le dan instrucciones, herramientas, o procedimientos de cómo hacerlo, y es supervisado por la gerencia.

Esta transición histórica *desde* el trabajo que está bajo el propio control del trabajador *al* trabajo que es dirigido por una administración es un rasgo central de la teoría de la alienación de Marx. Bajo el capitalismo, los proletarios no sólo pierden control sobre los productos del trabajo sino que pierden control sobre cómo y cuándo son hechos los productos. La última fase, que Marx llamó la subordinación real del trabajo al capital, supone una importante pérdida de libertad, el paso a la progresiva alienación del trabajo.

Conceptualmente hablando, esta subordinación fusiona la histórica relación de pérdida de competencias formulado por Marx con su relato de la alienación. El lenguaje de la alienación (pérdida de control) se entrelaza con, y últimamente equivale a, el lenguaje de la descualificación. De ahí que un trabajador que es "un apéndice de la maquina" es *ipso facto* descualifado; un trabajador especializado o alguien que lleva a cabo una rutina establecida por otros es un no cualificado. La descripción de Braverman (1974) del trabajo de oficina ilustra lo siguiente:

Mecanógrafos/as... secretarias... y oficinistas están sujetos a rutinas, más o menos mecanizadas según las posibilidades actuales, que los despojan de su antiguo control de una cantidad limitada de información del puesto, los despojan de la necesidad de entender y decidir, y hacen de ellos ojos, dedos y voces mecánicos cuyo funcionamiento está, en la medida de lo posible, predeterminado por las reglas y la maquinaria. (p. 340).

Esta conexión de la competencia con la libertad desde el control da una forma característica a las concepciones neo-marxistas de lo que la destreza supone. Muchos neo-marxistas siguen la conceptualización positivista en tanto que dan prioridad a la competencias del intelecto sobre la manual y desacreditan la pérdida de contenido conceptual en el trabajo. Pero se apartan de la formulación positivista al caracterizar la competencia en términos de control sobre el propio proceso laboral y también por la complejidad del trabajo. Sin duda, competencia y autonomía a menudo van empíricamente juntas, pero hacer del control, la autodirección y la competencia equivalentes lógicos puede llevar a distorsiones. Crompton y Jones (1984) lo expresan así:

Consideramos "el control" como indispensable para la existencia de "la destreza"... podría decirse que el 91% [de los oficinistas] no ejerce ningún control –y por tanto, sostendríamos, muy poca competencia– respecto a su propio trabajo. (p. 59).

Para estos autores y para otros neo-marxistas, si los trabajadores no deciden qué herramientas o métodos emplear para efectuar una tarea y si no pueden programar que hacer y cuando, carecen no sólo de control sino de competencia. Llegan a esta conclusión mediante lo que un etnometodologista con-

sideraría como un sentido muy exagerado de lo que las reglas proporcionan en el lugar de trabajo. El trabajo gobernado por normas, para estos neo-marxistas, implica que el trabajo es completamente previsible y , por tanto, de "status"en destreza: "Estos trabajadores sólo requieren la capacidad de leer y escribir, y la habilidad de seguir instrucciones" (Crompton & Jones, 1984, p. 61).

Para el etnometodologista, leer y escribir son verdaderas competencias que requieren años de formación; las reglas –no obstante autoritarias y detalladas– ofrecen poco más que un esquema para el trabajo, una guía en la que los empleados introducen sus habilidades de clasificación, elección, interacción, persuasión, etc.

El peligro de oponer la competencia a las reglas y la rutina es que los investigadores empíricos pueden utilizar la existencia de la rutina como motivo para una visión de conjunto más superficial del proceso laboral, seguros de que si hay reglas o rutinas, las destrezas han desaparecido. Si los fenomenólogos están en lo cierto en que cuanto más cerca se mira el proceso de trabajo mayores son el conocimiento y las competencias identificadas, entonces la conceptualización neomarxista garantizará el descubrimiento de que los trabajadores gobernados por reglas no están especializados, lo que está a un breve paso de concluir que se han vuelto descualificados.

Aquí existe una ironía. Esta conceptualización de la competencia no sólo reproduce construcciones sociales dominantes sobre lo que es o no es una competencia, y de este modo rechaza a los proletarios cualquiera que sea la (minusvalorada) destreza que posean, pero pone un umbral, incluso más alto, para reconocer competencias que la sociedad demanda en general. El ideal del artesano concibiendo un objeto, eligiendo las herramientas y los procesos libre de reglas externas o rutinas y fabricando el objeto desde el primer al último paso, no concuerda con la realidad del trabajo moderno que hoy en día, a todo el mundo, desde los directivos hacia abajo, le parece descualificado.

En términos más generales, igualar el control o la autonomía con la competencia apunta a los peligros de incluir fenómenos analíticamente diferentes en la noción multidimensional de competencia. Indudablemente, los trabajos que acarrean dar órdenes a otros tienen un mayor sueldo y mayor grado de prestigio que aquellos que implican acatar órdenes. De un modo parecido, los trabajos que implican responsabilidad, donde el descuido puede llevar a importantes pérdidas, gozan de privilegios no sólo económicos. Pero tratar éstos como aspectos de la competencia es cosificar las reclamaciones ocupacionales al estatus vía competencia. Sería preferible medir el regreso a la autoridad, la autonomía y la responsabilidad, sin la competencia (o complejidad de la tarea) antes que insistir en que estos fenómenos definen o son componentes de la competencia (compárese en Adler & Borys, 1987).

4. Conclusión

Las escuelas de pensamiento perfiladas aquí tienen gran peso en los argumentos sociológicos que requieren comparaciones de competencia "objetivas" en las ocupaciones. Pero además ofrecen antídotos contra la cosificación y distorsión sociológica y sugieren nuevas cuestiones, para preguntar sobre la competencia, que propondrían nuevas direcciones teóricas.

La etnometodología nos dice que existe una textura mucho más delicada en lo que la gente hace en realidad en los lugares de trabajo de lo que generalmente apreciamos. La mayoría de las competencias y conocimiento se dan por sentado, especialmente aquellas que el observador comparte con el observado. También sugiere que ponemos un énfasis injustificado en la toma de decisión analítica

consciente, especialmente cuantitativa, cuando la investigación sugiere que es una pequeña parte de cualquier actuación cualificada. Esta forma de conocimiento se puede decir que es la que menos se encuentra entre aquellos que están especialmente cualificados en una tarea dada. Estas críticas fenomenológicas no significan que la medición positivista de los niveles de competencia sea una imposibilidad categórica, sino que implican la necesidad de un estudio detallado de los trabajadores antes de categorizar sus habilidades y conocimiento, un nivel de análisis que rebase los actuales breves encuentros con los investigadores de encuestas o los clasificadores de trabajos.

Kusterer (1978) mostró que un enfoque fenomenológico puede ser práctica y teóricamente constructivo. Fue, por ejemplo, capaz de mostrar por qué los trabajadores "no especializados" fracasan, al demostrar la alienación total que se espera de ellos por la teoría marxista, mediante su arqueología de las habilidades ocultas y las oportunidades de maestría que estos trabajadores, oficialmente no especializados, poseen. Considerando el futuro, la visión etnometodológica de las competencias laborales parece haber sorteado los límites disciplinarios y está formando una literatura en vías de expansión en psicología (la escuela del aprendizaje situado) que considera la miríada de destrezas en el lugar de trabajo en términos de su adquisición y transmisión.

La perspectiva del estructuralismo social o weberiano nos conciencia del hecho de que las competencias y el prestigio percibidos de diversos trabajos son productos de la manipulación social por aquellos que llenan las ocupaciones. Además, la oferta y demanda del mercado y los titulares sociales de una ocupación pueden influir drásticamente en la valoración social de las competencias involucradas. Esto es una carga para aquellos que buscan una valoración objetiva de la complejidad de la tarea, al tener que salvar sus propios prejuicios socialmente aprendidos así como la mala información dada por la ocupación misma. Esta perspectiva también sugiere, paradójicamente, que la mayoría de las competencias y la honra percibidas son para tareas que no están siendo bien realizadas, donde la incertidumbre de los resultados es alta debido a la escasez de rutinas seguras y conocimiento transmisible.

Especialmente, los estructuralistas sociales nos han hecho conscientes de la importancia de la exclusión en la creación social de competencia, la comprensión de que la competencia no es sólo un rasgo de la misma tarea, sino que muchas personas están excluidos de ciertas tareas u ocupaciones. Esto representa un profundo dilema metodológico: para los positivistas, la medición de la competencia parece ser indicación de la intrínseca complejidad de una tarea (un atributo de la propia tarea). Pero la teoría weberiana sugiere que una parte crucial del concepto social de competencia es la relación con los que no hacen esa tarea. Para estos últimos –para los weberianos–, la competencia es, por tanto, un fenómeno relacional; depende de la relación entre (a) un tipo de tarea y otro, (b) la oferta y la demanda para que las personas realicen las tareas, y (c) los titulares del puesto de trabajo y los que están excluidos.

Esta naturaleza relacional de la destreza ha sido introducida a escondidas en las medidas positivistas, como en las diferentes escalas de competencia para dar *versus* aceptar órdenes, escalas de consejo profesional *versus* enseñanza, y trabajos para hombres *versus* para mujeres, o la devaluación del alfabetismo en un ámbito laboral alfabetizado. Si la competencia es intrínsecamente un concepto relacional que depende del número y tipo de personas que pueden o no hacer una tarea dada (antes que la complejidad de la propia tarea), entonces las valoraciones sociales que se filtran en las medidas objetivas de la complejidad de la tarea no son prejuicios aberrantes que puedan ser fácilmente

eliminados sino aspectos críticos del fenómeno mismo.

La visión socio estructuralista de la competencia empuja a sus partidarios hacia los estudios históricos, a menudo de sólo una ocupación, en vez de a la investigación de medición y a los análisis de regresión. Pero esto no ha disminuido su alcance teórico. More (1980), en el que quizás es el trabajo más impresionante en el género, señaló la cuestión más amplia de si había existido un descenso secular de la competencia, como también critica las versiones más extremas del determinismo social en el trabajo histórico comparativo. Una dirección futura de la perspectiva socio determinista es reunir los muchos casos de estudios históricos para desarrollar una teoría general causal del ascenso y caída de las ocupaciones en el tiempo.

El aspecto relacional es también un problema para las nociones marxistas de competencia pero en un sentido diferente. Si el punto de referencia para valorar las competencias actuales es estar en un papel laboral precapitalista (y teóricos como Burawoy, 1979, han argumentado que tales contrastes son epistemológicamente necesarios), entonces la comparación puede llegar a ser tan extrema que la mayoría de las ocupaciones del capitalismo aparecerán como no cualificadas, por definición. Si se va más allá y se equiparan reglas y rutinas con una falta de competencia, no se pueden apreciar las habilidades que los empleados subordinados utilizan en sus lugares de trabajo.

La alternativa, sin embargo, es difícil de absorber dentro de un marco marxista, ya que requiere analizar los escenarios de libertad, auto-expresión, y competencia dentro del proceso de trabajo capitalista, para tratarlos como fenómenos importantes por derecho propio antes que como reflexiones residuales o vagas de un pasado menos alienado. Este orden alternativo puede verse en el trabajo de Burawoy y otros, donde la idea de "juegos" dentro del lugar de trabajo y el énfasis en diferentes regímenes políticos en los lugares de trabajo, ha facilitado estudios comparativos de consentimiento y conflicto en el trabajo.

Se han descrito análisis sociológicos de la competencia repartidos en cuatro escuelas teóricas separadas, cada una con una concepción diferente de competencia y consecuentemente, con prioridades diferentes para la investigación. Aunque estas diferencias podrían leerse como una separación destructiva de energías, poniendo en peligro el progreso en la sociología del trabajo, esta no es mi valoración. Esa separación ha sostenido los debates intelectuales y las controversias de los años 70 y 80 para aumentar la conciencia teórica y la sofisticación de muchos sociólogos del trabajo sobre conceptos fundamentales como competencia, que anteriormente tendían a emplear de un modo irreflexivo. Esto es progreso teórico, y espero que en los próximos años se refleje en un trabajo empírico innovador.

Referencias bibliográficas

Adler, P; & Borys, B. (1987). *Bringing technology back in: Automation and the machinist's skill. Stanford Institute for Manufacturing and Automation, Stanford University.*

Appleby, A; Langer, J; & Mullis, I. (1989). *Crossroads in American education: A summary of findings. Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress and Educational Testing Service.*

Attewell, P. (1987). The deskilling controversy. *Work and Occupations,* 14, 323-346.

Attewell, P. (1989). The clerk deskilled: A study in false nostalgia. *Journal of Historical Sociology, 2,* 357-388.

Becker, G.S. (1975). *Human capital.* New York: National Bureau of Economic Research .

Bottomore, T. (Ed.). (1983). *A dictionary of Marxist thought.* Cambridge, M.A: Harvard University Press.

Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital.* Nueva York: Monthly Review Press.

Brown, J.S; & Duguid, P. (1990, March). *Desing for implementability.* Paper presented at the conference on Technology and the Future of Work, Stanford University, CA.

Burawoy, M. (1979). *Manufacturing consent.* Chicago: Chicago University Press.

Cain, P; Treiman, D. (1981).The DOT as a source of occupational data. *American Sociological Review;* 46, 235-278.

Cicourel, A. (1974). *Cognitive Sociology.* Nueva York: Free Press.

Collins, R. (1976). *Conflic Sociology.* Nueva York: Academy Press.

Collins, R. (1979). *The credential society.* Nueva York: Academic Press.

Crompton, R; & Jones, G. (1984). *White-collar proletariat.* Londres: Macmillan.

Crozier, M. (1964. *The bureaucratic phenomenon.* London: Tavistock.

Dreyfus, H; & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine.* Nueva York: Free Press.

Form, W. (1980). "Resolving ideological issues on the division of labor". En H. M. Blalock (Ed.), *Sociological Theory and Research* (pp.110-155). Nueva York: Free Press.

Garfinkel, H. (1969). *Studies in ethnomethodology.* New York: Prentice-Hall.

Garson, B. (1975). *All the livelong day.* Garden City, NY: Doubleday.

Harper, D. (1987). *Working Knowledge: Skill and community in a small shop.* Chicago: University of Chicago Press.

Hobsbawm, E. (1964). *Labouring men.* Nueva York: Basic Books.

Hobsbawm, E. (1973). *Revolutionaries.* Nueva York: Pantheon.

Hobsbawm, E. (1984a). "Debating the labour aristocracy". En E. Hobsbawm, *Workers: World of labor* (Chapter 13). Nueva York : Pantheon.

Horlick, A.S. (1975). *Conuntry boys and merchant princes.* Cranbury, NJ: Associated University Presses.

Howe, L.K (1977). *Pink collar workers.* Nueva York: Putnam.

Jackson, R.M. (1984). *The formation of craft labor markets.* Nueva York: Academic Press.

Khon, M; & Schooler C. (1983). *Work and personality.* Norwood, NJ: Ablex.

Kusterer, K. (1978). *Workplace Knowhow: The important working Knowledge of unskilled workers.* Boulder, CO: Westview.

Lazonick, W. (1979). "Industrial relations and technical change: The case of the self acting mule". Cambridge Journal of Economics, 13,231-262.

Littler, C. (1982). *The development of the labour process in capitalist societies.* London:Heinemann.

Marx , K. (1987). *Capital,* vol.1. New York: International Publishers.

Miller, A; Treiman, D; Cain P; & Roos, P. (1980). *Work , jobs, and occupations: A Critical review of the Dictionary of Ocupational Tittles.* Washington, DC: National Academy Press.

Millman, M. (1977). *The unkindest cut.* Nueva York: Morrow.

More, C. (1980). *Skill and the English working class, 1970-1914.* Londres: Croom Helm.

More, C. (1982). Skill and the survival of apprenticeship. En S. Woods (Ed.), The degradation of works? (pp. 109-121). Londres: Hutchinson.

Parkin, F. (1979). Marxism and class theory: A bourgeois critique. New York: Columbia University Press.

Penn, R. (1982). Skilled manual workers in the labour process. In S. Wood (Ed.), *The Degradation of work?* Londres: Heinemann.

Penn, R. (1983). "Theories of Skill and class structure". *Sociological Review,* 31, 22-38.

Penn, R; & Scattergood, H. (1985). Deskilling or enskilling? An empirical investigation of recent theories of the labour process. *British Journal of Sociology,* 36, 611-630.

Perrow, C. (1986). *Complex organizations: A critical essay* (3rd ed.). Nueva York: Random House.

Rogoff, B. (1984). "Thinking and learning in social context". En B. Rogoff & Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 1-8). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rogoff, B; & Lave, J. (Eds.). *Everyday cognition: its development in social context.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Sabel, C. (1982). *Work and politics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations* (H. Wagner, ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Scribner, S. (1984). "Studying working intelligence". En B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its developments in social context* (pp. 9-40). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Singley, M; & Anderson , J. (1989). *The transfer of cognitive skill.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Spenner, K. (1983). *Deciphering Prometheus: Temporal changes in the skill level of Work.* American Sociological Review, 48, 824-837.

Stark, D. (1978). "Class structure, class struggle, and the labor process: A critique of Braveman's" *Labor and Monopoly Capital* (Mimeo). Department of Sociology, Harvard University.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions.* Cambridge: Cambridge University Press.

Thurow, L. (1969). "Poverty and human capital". En D.M Gordon (Ed.) *Problems in Political economy* (pp.85-90). Lexington, MA: D.C. Heath.

Turner, H.A. (1962). *Trade union growth , structure, and policy.* Londres: A & Unwin.

U.S. Department of Labor. (1965). *Dictionary of occupational titles* (3rd ed.). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Weber, M. (1971). *General economic history.* New Brunswick, NJ: Transaction.

White, J. (1978). *The limits of militancy: The Lancashire textile workers,* 1910-1914. London Westport.

Wood, S. (1982). *The degradation of work?* Londres: Hutchinson.

Zimbalist, A. (ed.). (1979). *Case studies on the labor process.* New York: Monthly Review Press.

Zussman, R. (1985). *Mechanics of the middle class.* Berkeley: Univerity of California Press.

Notas

[1] Artículo traducido con permiso del autor del título original "What is skill?" y publicado en 1990 en la revista *Work and Ocupations,* vol. 17, nº4, pp. 422-488.

[2] Agradezco a Lyle Hallowell el haberme señalado este dato.

[3] "Situated learning": aprendizaje de situación.

[4] Mi opinión no es que los positivistas sean conceptualmente ingenuos/sencillos. Más bien, el compromiso metodológico de los positivistas de conseguir una medida cuantitativa a la manera dictada por la práctica disciplinaria les lleva, puede que sin desearlo, puede que a falta de algo mejor, a formulaciones de la competencia que pasan por alto aspectos importantes del fenómeno y producen elisión conceptual o reemplazo (por ejemplo competencia igual a educación). Cuando una operacionalización es muy simplificada, los resultados empíricos pueden no significar lo que parecen.

[5] Por ejemplo, el análisis de Thurow (1969) de la pobreza negra: "Blacks who have less [human] capital than whites earn less" (p. 85) ("Las personas de color con menos capital humano que los blancos ganan menos dinero").

[6] Las afirmaciones de Howe están reforzadas por una evaluación del DOT de Cain y Treiman (1981).

[7] En todo el texto cuando hablamos de ocupaciones, *(occupations)* podría también ser traducido por: empleo, oficio, profesión.

[8] Crozier (1964) describió mecanismos que destruían anteproyectos de máquinas, de modo que nadie más podía valorar cómo de compleja (o de fácil) sería una reparación determinada. Millman (1977) describió las (malas) prácticas médicas entre bastidores.

[9] Zussman (1985) documentó, en el caso de los ingenieros, los pocos vínculos convincentes entre el conocimiento obtenido mediante la educación y las destrezas del práctico.

Dirección del autor: Paul Attewell. Deputy Executive Officer. PDH Program in Sociology. Cuny Graduate Center. 365 5th Avenue. Nueva York. NY 10016 212-817-8778
Correo electrónico: pattewell@yc.cuny.soc

Fecha de recepción del artículo: 17.x.2008

Fecha de aceptación definitiva: 24.xi.2008