



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## MONOGRAFÍA



### La crisis del paradigma tradicional de las relaciones laborales y su enseñanza en la Universidad de la República

Carlos Delasio

Noviembre, 2014

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Carlos Delasio

La crisis del paradigma tradicional de las relaciones laborales y su enseñanza  
en la Universidad de La República

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Monografía presentada con el objetivo de obtener el título de Especialista en  
Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en  
Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la  
Universidad de la República

Supervisión Académica: Ma. Teresa Sales

Montevideo, 12 de Noviembre de 2014

Foto de portada: [www.pexels.com](http://www.pexels.com)**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAYcomisión sectorial  
de enseñanzaFacultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la EducaciónConsejo de  
Formación en  
Educación

## Tabla de Contenidos y Figuras

Resumen.....	4
Abstract .....	4
Agradecimientos .....	6
Advertencias .....	8
Glosario de abreviaturas y acrónimos .....	9
Prólogo .....	10
Nuestro contexto .....	10
Introducción .....	14
El taylor – fordismo como modelo tradicional .....	14
Capítulo 1 .....	19
El contexto general: una revisión desde la enseñanza universitaria y las teorías críticas en relaciones laborales al concepto de organización.....	19
a)    Compendio de definiciones clave.....	20
b)    Composición.....	20
c)    Objetivos .....	23
d)    Funciones diferenciadas.....	23
e)    Coordinación racional.....	25
f)    Vocación de continuidad.....	29
g)    El peso sobre los hombros de la Universidad de la República.....	31
h)    Visualización de la crisis del paradigma flexibilizador de las relaciones laborales a través de los cambios en el currículo universitario .....	32
i)    El enfoque crítico sobre el trabajo y la enseñanza.....	38
Figura 1 - Niveles de Enseñanza en Uruguay.....	43
Según nivel educativo máximo alcanzado (año 2011) (%) .....	43
j)    Educación para toda la vida. Un paradigma que se impone en la UDELAR que constituye una de las facetas de la desigualdad de acceso.....	44
Figura 2 - Cursos de Educación Permanente 2012 UDELAR.....	45
k)    El porcentaje de matriculación mundial en la enseñanza superior crece, pero no lo hace homogéneamente. El modelo del subdesarrollo educativo regional se mantiene más allá de la globalización.....	45
Figura 3 -Porcentajes de matriculación en la educación superior, por regiones, Año 2007. ....	46
Figura 4 - Gasto público como porcentaje del PBI. Uruguay (2009/2011).....	46
Capítulo 2 .....	47
La problemática enseñanza / trabajo.....	47
l)    Algunas alertas académicas relevantes que preveían desfasajes....	52
m)    La interpelación disciplinar a las relaciones laborales: una reconceptualización académica de la huelga desde la UDELAR.....	59
n)    La resignificación de la evaluación del desempeño de los trabajadores.	61
o)    Conceptos didácticos complementarios .....	69
p)    Las competencias laborales .....	72
Capítulo 3 .....	78
La colisión conceptual ¿qué enseñar a quién en materia de relaciones laborales?	78

q)	Problema 1: la delimitación de sus fronteras. ....	82
r)	Problema 2: la interdisciplinariedad. ....	86
s)	Problema 3: las relaciones educación - relaciones laborales. ....	90
t)	Problema 4: el endeble desarrollo de las relaciones laborales y las dificultades para su caracterización como disciplina. ....	94
Capítulo IV .....		96
Las crisis de las relaciones laborales. Perspectiva desde la enseñanza universitaria en UDELAR .....		96
u)	La lógica contextual .....	96
v)	La flexibilidad como (anti) valor. ....	100
w)	La incertidumbre laboral como valor posmoderno y su correlación con la enseñanza y los aprendizajes. ....	104
x)	Aportes conceptuales: enseñanza y valor en el posfordismo. ....	108
Capítulo V .....		112
La perspectiva del desarrollo desde la enseñanza y las relaciones de trabajo. ....		112
y)	Valor, conocimiento y desarrollo. ....	112
z)	Los relegados del sistema global de trabajo y la necesidad de generar respuestas desde la universidad y las relaciones laborales. ....	119
	Figura 6 - Desempleo a nivel mundial. ....	119
	Figura 7 - Desempleo juvenil .....	120
	Figura 8 - Desempleo juvenil en EE.UU. por grupos poblacionales y rangos de edad (Septiembre de 2009) .....	121
	Figura 9 - Desempleo juvenil en Uruguay por sexo y rangos de edad (Abril de 2013) .....	122
	Figura 10 - Evolución de la tasa de desempleo en Uruguay. ....	122
	Total del país .....	122
aa)	Relaciones laborales y desarrollo desde la perspectiva de la UDELAR .....	124
	Figura 11 - Relaciones de las empresas europeas innovadoras con distintos agentes (Eurostat 2011), como fuentes de información para la innovación. ....	128
	Figura 12 - Porcentaje de investigadores trabajando en el sector empresarial privado (Eurostat 2010), en los países con mayores niveles de empresas innovadoras. ....	128
	Figura 13 - Mercado empresarial para investigadores. Muestra latinoamericana .....	129
Capítulo VI .....		131
Paradigmas que impactan sobre las relaciones laborales y su enseñanza. ....		131
bb)	La especialización flexible y su correlación en el mundo de la enseñanza universitaria. ....	132
cc)	De la producción rígida en masa a los grandes volúmenes flexibles .....	133
dd)	Cómo operó el paradigma japonés de organización del trabajo. ....	134
ee)	Dimensiones socio - culturales de los cambios de paradigma. ....	135
ff)	Dimensión universitaria del cambio de paradigma .....	138
gg)	Reflexiones sobre la educación, el trabajo y las relaciones emergentes. ....	142
hh)	El paradigma de la división del trabajo. ....	144
ii)	La educación para toda la vida. ....	148
	Figura 14 - Conceptos fuerza para la Universidad en educación de adultos. ....	149
	Tendencias demográficas que afectan al trabajo, la educación y el desarrollo integral .....	150
	Figura 15 - Tendencias para año 2030. ....	150
jj)	Sociedad del conocimiento y educación .....	150
kk)	El espacio europeo de educación superior .....	152
	Figura 16 - Significado de una selección de competencias en una ecuación de salarios .....	154

II) El estado del arte en la enseñanza de relaciones laborales en la UDELAR	155
Reflexiones finales .....	157
Figura 17 - Incidencia del gasto público en educación según quintil de ingresos a fines del siglo XX (promedio mundial en porcentaje del gasto total).....	161
Figura 18.....	162
Figura 19 - Indicadores del mercado de trabajo por nivel educativo .....	163
Tasa de desempleo urbano Uruguay (2006) .....	163
Figura 20 - Remuneraciones por profesiones representativas .....	164
Uruguay .....	164
Figura 21 - Educar en democracia.....	166
Figura 22 – Concepto de trabajo decente .....	169
Figura 23 – Indicadores de subempleo .....	170
Año 2012.....	170
Figura 24 – Salarios relativos de los trabajadores según el nivel de formación alcanzado. Países de OCDE (muestra).....	170
Desempleados con educación terciaria % del total.....	170
Figura 25 – Diferencial salarial entre trabajadores con educación terciaria y educación secundaria básica. (OCDE, muestra).....	171
%.....	171
Bibliografía .....	173
Webs consultadas y revisadas .....	180

## Resumen

Esta monografía muestra la crisis entre el trabajo y el conocimiento para la formación de relacionistas laborales en la posmodernidad. El trabajo como proceso productivo y redistributivo adquiere características de riesgo, inseguridad, fragmentación, aceleración, flexibilidad, informalidad e inequidad, y la universidad debe dar cuenta de este escenario devaluado.

La Universidad de la República desde su ley orgánica tiene compromisos muy poderosos que debe cumplir los que incluyen: la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas. Le incumbe asimismo, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

### Palabras clave

Crisis, paradigma, relaciones laborales, enseñanza, universidad.

## Abstract

*This monograph presents the crisis between work and knowledge in postmodernity. Work as a productive fact appears as risky, insecure, fragmented, accelerated, flexible, informal and unequal and the university must face this devaluated scene.*



*Universidad de la República is committed by its Organic Law to powerful objectives: public higher education at all levels of culture, arts education, the authorization to pursue scientific careers. It is also invested in the growth, dissemination and defense of the culture, the promotion and protection of scientific research and artistic activities and it is likewise devoted to enable the study of the problems of general interest and its general comprehension; the university must also defend moral values and principles of justice, freedom, social welfare, the human rights and the democratic republican form of government.*

### Keywords

*Crisis, paradigm, labor relations, teaching, university.*

## Agradecimientos

A los amores de mi vida Paola Brum y Ma. Belén Delasio.

A María Teresa Sales por su generosidad.

A Mercedes Collazo por su confianza.



**El desarrollo integral del Uruguay pasa por la construcción de un país de aprendizaje, donde todos podamos seguir aprendiendo siempre, en el mundo de la educación y más allá de él, particularmente en el mundo del trabajo**

**De la rendición social de cuentas a la República. (UDELAR 2012)**



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Advertencias

Esta monografía es el trabajo final para la Especialización en Enseñanza Universitaria de la Universidad de la República. Constituye, asimismo, un encuadre conceptual para el trabajo de tesis de maestría que presentaremos *a posteriori*.

Hemos tenido especial cuidado en no utilizar lenguaje que pueda percibirse como discriminatorio. Al no existir acuerdo entre lingüistas sobre la manera de no marcar diferencias de género en idioma español, hemos utilizado el masculino genérico entendiendo que así se contemplan todos los sexos.

Se han especificado las fuentes y hemos otorgado los mecanismos para su consulta y/o verificación. Rogamos que, de detectarse algún error involuntario, se nos lo haga saber a la dirección de correo electrónico: [delasio@hotmail.com](mailto:delasio@hotmail.com). Toda indicación sobre autores que incluya el formato Año: S/P, indica que por alguna razón de fuerza mayor no se ha podido determinar la página (digitalización, soporte electrónico multimedia, referencia de docente notoriamente competente, apuntes de clase de maestría, ponencia en línea, etc.).

Hemos aplicado normas APA en forma ecléctica, priorizando la claridad conceptual.

Las opiniones vertidas son de nuestra absoluta responsabilidad.

Hemos utilizado los términos “relaciones laborales”, “relaciones de trabajo” y “relaciones industriales” casi como sinónimos y los hemos escrito en minúscula. Al ser un campo disciplinar en desarrollo, no nos sentimos epistemológicamente autorizados a hacerlo de otra manera. Sea, también, una contribución a la humildad académica.



## Glosario de abreviaturas y acrónimos

**CEO** – Chief Executive Officer. Director Ejecutivo.

**CINTERFOR** – Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor). Sede Mvd.

**CONICET** - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (República Argentina).

**CSE** – Comisión Sectorial de la Enseñanza (UDELAR).

**CSIC** – Comisión Sectorial de Investigación Científica (UDELAR).

**ECH** - Encuesta Continua de Hogares

**ED** - Evaluación del desempeño.

**EVA** - Entorno virtual de aprendizaje

**BM** - Banco Mundial.

**FMI** - Fondo Monetario Internacional.

**I+D** – Investigación y desarrollo.

**I+D+I** – Investigación, desarrollo e innovación.

**INE** – Instituto Nacional de Estadística

**MEC** – Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay)

**MTSS** – Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (Uruguay)

**NFOT** - Nuevas formas de organización del trabajo.

**OIT** – Organización Internacional del Trabajo.

**OMC** - Organización Mundial de Comercio.

**OTAN** - Organización del Tratado del Atlántico Norte.

**PISA** – Programa para la evaluación internacional de los estudiantes.

**RR.II.** – Relaciones Industriales.

**RR.LL.** – Relaciones Laborales.

**RSE** - Responsabilidad social empresarial.

**TIC** - Tecnologías de la información y la comunicación.

**UDELAR** - Universidad de la República.

**UIS** – Instituto de Estadística de la UNESCO.

**UNED** – Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

**UNESCO** – Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

**UNICEF** – Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Prólogo

### Nuestro contexto

No explotarás al jornalero humilde y pobre, ya sea uno de tus hermanos o un forastero que se encuentre en tu tierra...

Deuteronomio 25:14

En esta monografía analizaremos algunos problemas emergentes en las relaciones laborales y el impacto de su enseñanza en la Universidad de la República (UDELAR).

Daremos cuenta de la existencia de desarrollos políticos emancipadores que, de forma crítica, elaboran nuevos reconocimientos frente a las opresiones de clase resignificadas, (perspectiva racial, de género, neoproletaria, etc.) la supervivencia de esquemas patriarcales de opresión y la extrapolación de lógicas productivistas desde las sedes de poder.

Explicaremos también algunos procesos de alteración de los órdenes naturales que problematizan el compromiso ambiental del trabajo.

Analizaremos cómo este esquema productivo perturba la noción de realidad no sólo a través del usufructo del plusvalor del trabajo, sino también a través de la generación de necesidades y patrones de consumo, que infunden en los trabajadores la necesidad de ser explotables, so pena de la pérdida de ciudadanía laborales identificantes.

La comprensión de los nuevos procesos de apropiación del valor del trabajo a través de una suerte de plusvalía global, implica desarrollar conocimientos en clave crítica sobre las formas de operar de los centros de dominación y sus lógicas de inclusión y exclusión.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Desde el punto de vista de las relaciones laborales es necesario comprender los procesos vigentes de control social que intervienen la agenda para evadir la discusión compleja de la problemática del trabajo. Esa decodificación de la realidad y el reconocimiento de las lógicas alienantes requieren de la acción perspicaz, crítica y en clave emancipatoria de la universidad. Cabe indicar que, en el caso de la Universidad de la República, la misma está exigida para esa tutela de la cosa pública por su carta orgánica. Esta es una de las claves de lectura del presente trabajo.

Nos adscribimos a una línea universitaria mandatada legalmente, que atiende algunos aspectos destacados en el artículo 2° (*in fine*) de la ley orgánica, fundamentalmente a “contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública”.

Es de honestidad intelectual indicar que nuestros análisis están teñidos por la teoría crítica <sup>1</sup> (no alineados a la misma, lo que sería una contradicción en sí misma).

Las teorías críticas de la enseñanza han sido cuestionadas por suponer que el reconocimiento de las diferencias implica conjuntos homogéneos de “diferentes”. Daremos cuenta de las pertenencias múltiples, las identidades amplias y el encuentro complejo entre enseñanza - aprendizaje y trabajo.

Plantaremos resistencias frente a los procesos privatizadores y conformistas de la posmodernidad, lo que implica cerrarle el paso a la desobjetivación a través de nuevas formas de vinculación con el trabajo y los trabajadores desde una perspectiva universitaria emancipatoria.

<sup>1</sup> Referimos al cuerpo teórico de los filósofos y pensadores adscritos a la Escuela de Frankfurt.

El proceso de desobjetivación es complejo y muchas veces poco visible. Lyotard<sup>2</sup> (1986:13) en su obra sobre la condición posmoderna plantea que el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la fase posmoderna. En esta suerte de mutación sistémica, la posmodernidad plantea una fuerte individuación (mas no una subjetivación). El sistema pretende generar (y vender) una ilusión de unicidad, de “cliente VIP”, de “consumidor-que-elige”, de trabajador “dueño de su destino individual”. Sin embargo, estas quimeras pierden sustento cuando se analiza que ciertas formas de individualización e individuación no son más que mudanzas cosméticas sobre una estructura masiva: se puede optar sobre la base de que su elección siempre supere los costos de producción. En definitiva: triunfa la desobjetivación sobre lo colectivo porque se esconde bajo el manto de la sumatoria de elecciones individuales masivas.

Nuestra propuesta pasa por generar (re)conocimientos a nivel de relaciones laborales en UDELAR que consientan la reflexión inteligente sobre el proceso social e histórico en que se desarrollan.

La ruptura con determinadas pautas se realizará honrando al pasado, resignificando la Historia para comprender, desde la complejidad<sup>3</sup>, los procesos de expropiación del valor del trabajo.

<sup>2</sup> La condición posmoderna: Informe sobre el saber (*“La condition postmoderne: rapport sur le savoir”*) es un ensayo escrito por Jean-François Lyotard en 1979 que analiza la epistemología de la cultura posmoderna como final de las "grandes narrativas" o metanarrativas, que considera la característica principal de la modernidad. El texto introduce además el término "postmodernismo" en filosofía (hasta entonces solo utilizado en crítica del arte), con la siguiente cita: "*Simplificando hasta el extremo, defino lo postmoderno como una incredulidad hacia las metanarrativas*".

<sup>3</sup> La complejidad constituye una perspectiva novedosa y marginal en la ciencia contemporánea; su carácter de novedad radica en que el estudio de la complejidad implica, en buena medida, un quiebre o discontinuidad, en la racionalidad científica occidental.

El cambio permanente propuesto por las posiciones neoliberales puede convertirse en un mecanismo de apropiación complejo, que explota la ansiedad transmutadora de la neomodernidad <sup>(4)</sup> con un objetivo fundamentalmente mercantil (*consumo ergo sum*). Esto implica también volver a pensar los cambios sociales y culturales desde una perspectiva integral.

Evitaremos el pragmatismo vacío, descomprometido, sin conciencia de clase o del medio ambiente.

Recurriremos a un concepto de clase redefinido, ya que su actual desarticulación procede de una definición perimida, que requiere una nueva visión desde una conciencia colectiva racializada y feminizada.

Entendemos que la Universidad de la República es uno de los ámbitos fermentales y *sui generis* de generación y confrontación de ideas, que debe aportar masa crítica de conocimientos para promover la transducción<sup>(5)</sup>, la reproblematicación y el replanteo de preguntas con lógicas propias e independientes de las razones del *establishment* corporativo. Admite, o debería hacerlo, la discusión fecunda sobre nuestra sociedad, donde las disidencias intelectuales <sup>(6)</sup> puedan manifestarse y desarrollarse.

Este trabajo propondrá en este ámbito fermental un reencuentro trabajo – universidad, promoviendo abordajes conceptuales significativos.

4 El término refiere a la tendencia ecléctica y resignificadora del concepto de posmodernidad. Algunos intelectuales consideran que su aplicación conceptual en América Latina no sería correcta, ya que no habría existido superación de la sociedad industrial por la postindustrial.

5 En Biología la transducción refiere a un complejo proceso de transmisión de estímulos por medios diferentes (mecánicos, químicos, eléctricos), manteniendo el mensaje original.

6 La disidencia se verifica como una lógica de intercambio removedora y necesaria, no como una patología. Implica desde nuestra perspectiva al agente que transmite que es, a su vez, transformado.

## Introducción

### El taylor – fordismo como modelo tradicional

*Al hablar de crisis del paradigma tradicional es necesario perfilar cuáles son las creencias (beliefs) o sistema de creencias que pautan el pensamiento y guían la acción. El concepto de paradigma es lábil, incluso para el propio Kuhn que llegó a proponerlo en 21 formas diferentes.*

*Utilizaremos el término en su sentido más común o genérico: un conjunto de supuestos básicos subyacentes.*

*Alvin Gouldner (1973:42) denomina supuestos básicos subyacentes (SBS), a un conjunto de creencias fácticas, juicios de valor y afirmaciones metafísicas acerca del carácter último de la realidad. Son básicos en tanto constituyen el origen más profundo y a veces oculto de las teorías, y subyacentes porque no se hacen explícitos fácilmente dentro de la teoría o investigación llevada a cabo. Para descubrirlos es necesario, no sólo desarrollar las implicaciones de éstas, sino recurrir a indicios adicionales, declaraciones del autor, otros escritos, etc.<sup>7</sup> Constituyen verdaderas creencias (beliefs) a priori.*

*Cada lector podrá ajustar esta definición a medida que progrese en la lectura de este trabajo<sup>8</sup>.*

---

<sup>7</sup> Ídem.

<sup>8</sup> Optamos por una propuesta amplia y generosa del concepto de paradigma que no encasille al lector y permita una elaboración progresiva y compleja.

La segunda revolución industrial estuvo pautada por lo que Edward Mc Nall Burns (1971:220) definió como dos órdenes de acontecimientos: unos de tipo económico estructural y otros de carácter tecnológico. Entre los primeros se encuentran: la actividad bancaria como soporte de la industria, la acumulación de grandes cantidades de capital merced a la economía monetaria, la separación entre propiedad y administración y el desarrollo de compañías tenedoras controladoras de varias unidades productoras. Desde el punto de vista tecnológico irrumpe la sustitución del vapor por el petróleo y la electricidad, la producción masiva de bienes (posteriormente también intangibles), avances en transportes y comunicaciones, la sustitución del hierro por el acero y cambios relevantes desde el punto de vista científico - tecnológico.

Este autor destaca también la influencia de la doctrina del *laissez faire*<sup>9</sup>, que propugnaba la más absoluta libertad de actividad económica privada y la prescindencia del estado.

En este contexto surge la administración científica, sin perjuicio de haber existido antecedentes que se remontan a fines del S XVIII. Frederick Taylor estaba especialmente preocupado por reducir la “ineficacia” en las fábricas. Generó, al margen de la universidad (es un ejemplo de cambio estructural con base en el mercado), un sistema que pretendía ser “racional y científico”<sup>10</sup>.

En primer lugar propone estudiar los métodos, tiempos y movimientos para la mejor realización de una tarea. Analizar no sólo lo que ha de hacerse sino cómo se hará. A estos

9 Doctrina económica basada en la necesidad de una acción individual libre, sin cortapisas ni distorsiones estatales, como principio decisivo para el bienestar de la comunidad. Se inspira en la frase de J. S. M. Vincent de Gour-nay (siglo xv), «*laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*» (dejad hacer, dejad pasar, el mundo funciona por sí mismo).

10 En 1911 Taylor publica su obra “*Principles and methods of scientific management*”.

efectos introduce una primera división del trabajo: los trabajadores responsables de la programación y los de la ejecución.

El fraccionamiento, según Taylor, facilita el entrenamiento y la realización, incluso para personas con bajos niveles de formación.

Taylor propugna una antropología laboral economicista, con una pobre consideración del hombre en general y de los trabajadores en particular. En 1911, respecto a la selección de obreros en minas de hierro decía: “ha de ser tan flemático y estúpido, que en su conformación mental ha de parecerse más a un buey que a ningún otro tipo de ser. El hombre mentalmente despierto e inteligente resulta, justamente por ello, inadecuado para lo que para él sería la agotadora monotonía de un trabajo de este tipo”.

Un tema no menor es la individualización de las recompensas: afirmaba que cuando los hombres son incluidos en grandes cuadrillas, cada uno de ellos pasa a ser mucho menos eficiente que cuando se estimula su ambición personal. Se planteó recompensar toda marca superior a los estándares, pero de cualquier manera convenía establecer un límite superior, porque si el obrero se enriquece con demasiada rapidez, se vuelve holgazán y eso impactará sobre su disciplina asistencial.

Paradójicamente, al intentar Taylor eliminar conflictos entre capital y trabajo, la individualización de tareas promovió la conflictividad, la solidaridad intraproletaria y favoreció la sindicalización (en sus distintas etapas de persecución, tolerancia y promoción).

La aplicación del sistema rápidamente concitó la atención de la política y la academia. La cámara de diputados de Estados Unidos generó un “Comité para las relaciones

industriales” presidido por R.F. Hoxie, quien era académico de la Universidad de Chicago. Si bien los informes fueron en general negativos para el sistema, ello no limitó su expansión.

Friedman (1973:48) planteó que las críticas apuntaron a los principios y valores en que se asienta la teoría: pragmatismo, utilitarismo, concepción economicista y mecanicista del ser humano.

La obra de Taylor lo trascendió y otros autores la completaron (vg.r. Henry Gantt<sup>11</sup> (1861-1919), Frank Gilbreth (1868-1924) y Harrington Emerson<sup>12</sup> entre otros).

El fordismo constituyó una de las aplicaciones prácticas del taylorismo más exitosas. Ford elaboró un procedimiento de fabricación, centrado en la producción en cadena a su modelo T. Tuvo un enfoque práctico sobre los desarrollos teóricos de Taylor al introducir un sistema de producción mecanizada en masa absolutamente exitoso. El mismo llevó a que los fabricantes estadounidenses de automóviles pasaran de 2500 coches en 1899 a dos millones de vehículos en 1920.

El taylor – fordismo es desde la perspectiva del presente trabajo, no sólo una forma de producir bienes y servicios<sup>13</sup> sino que constituye una verdadera ideología. En general los círculos intelectuales tendieron a demonizar al sistema, fundamentalmente por su despersonalización. Sin perjuicio de ello, justo es destacar que tanto sistema como ideología generaron una suerte de “círculo virtuoso productivo” en muchos países centrales.

El primer teórico del currículo en los Estados Unidos se basó en el taylorismo: Franklin Bobbitt, quien escribió en 1918 “*The curriculum*” integró una comisión de economía del

11 “*Work, wages and profits* (1910).

12 “*Twelve principles of efficiency* (1911).

13 Un error común es circunscribir al taylor- fordismo al ámbito productivo exclusivo de los bienes tangibles.

tiempo en educación y escribió un artículo muy significativo “*The elimination of waste in education*”. En toda su obra subyacen por primera vez los criterios de eficiencia y eficacia en la educación, que se van a perpetuar hasta el presente. “En su obra de 1918 plantea que para las nuevas necesidades del siglo XX no alcanza con realizar mejor la tarea del siglo XIX y cuestiona lo que se venía haciendo: “hemos estado desarrollando conocimientos, no funciones”<sup>14</sup>. Surge el nexo educación – economía (trabajo) y es el comienzo de la instrumentalización de la educación.

De hecho el taylor - fordismo dio una respuesta productiva válida y congruente al capitalismo, que generó grandes acumulaciones de capital y su consecuente expansión monetaria. En cierta medida el capitalismo se afianzó sobre las bases de este sistema – ideología y, en ocasiones, llegaron a confundirse.

Desde el punto de vista práctico resolvió algunos problemas:

- las dificultades derivadas de la baja calificación de los trabajadores,
- estableció un sistema de organización del trabajo con coherencia interna,
- simplificó la problemática de valoración de los puestos de trabajo y sus consecuencias remunerativas, y
- redujo tiempos de fabricación.

Paralelamente perfiló al sistema capitalista e incrementó algunos de sus aspectos negativos, como la desigualdad de intercambios y distribución, el éxodo rural, el deterioro de las condiciones ambientales, la explotación irracional de recursos, y la despersonalización de las relaciones de trabajo, entre otros.

---

<sup>14</sup> Franklin Bobbit citado por Ma. Teresa Sales en sus cursos.

## Capítulo 1

### El contexto general: una revisión desde la enseñanza universitaria y las teorías críticas en relaciones laborales al concepto de organización

El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.

Paulo Freire

Las relaciones laborales y los procesos de enseñanza contemporáneos transcurren en un escenario específico: las organizaciones. En función de ello, en este capítulo realizaremos un análisis estructural y funcional de las mismas.

José Ma. Peiró (1997:14) dice que “la organización es una realidad compleja y multifacética que presenta múltiples aspectos y puede, por tanto, ser estudiada desde diversas perspectivas. Se trata también de una realidad plural dado que describe formaciones sociales como una empresa, una cárcel, un hospital, una universidad, un sindicato o un partido político”. Estas formaciones tienen una serie de características comunes que permiten su identificación como organizaciones. Sin embargo, también presentan un gran número de aspectos diferenciales. Se trata también de una realidad social en constante desarrollo y cambio. Señala este autor que “constituye una realidad extremadamente frecuente en nuestra sociedad contemporánea y que presenta formas muy variadas”.

Nuestro análisis tendrá en cuenta este contexto, dado que su comprensión nos permitirá visualizar tendencias y marcar las características de ciertos descalces que nos interesan señalar.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

### a) Compendio de definiciones clave.

A efectos de otorgarle la profundidad disciplinar necesaria, daremos cuenta de las definiciones realizadas por varios pensadores relevantes provenientes de ámbitos académicos disímiles como la Sociología, la Administración, las Ciencias Políticas y la Psicología (vg.r. Barnard (1968), Etzioni (1964), Gross (1968), Litterer (1965), Presthus (1958), Scott (1964), Schein (1970), Simon (1952), Strother(1963), actualizadas en los trabajos de Porter, Lawler y Hackman (1975). Reconoceremos, además aportes del anarquismo, del socioanálisis y del psicosocioanálisis.

Las características fundamentales abstraídas de las definiciones más representativas de estos autores indican que una organización:

- está compuesta por individuos y grupos,
- tiene una orientación hacia objetivos,
- mantiene funciones diferenciadas,
- detenta una coordinación racional intencionada y,
- tiene vocación de continuidad a través del tiempo.

El concepto es amplísimo, por lo que lo acotaremos a los efectos de nuestras necesidades didácticas.

### b) Composición.

Si bien las organizaciones están compuestas por individuos o grupos, no siempre resulta sencilla la delimitación exacta de sus miembros. De hecho una vez que el mercader del

Renacimiento se reconvierte en empresario y logra poner bajo el mismo techo a su fuerza de trabajo, sigue dependiendo de una red de proveedores y compradores que en términos generales se acotaban a un ámbito geo – temporal específico.

Lo que sucede con las organizaciones neomodernas es que el espacio y el tiempo sufren una ruptura dramática: se producen bienes e intangibles para un mercado global, o por lo menos, con esa intención. Asimismo, como los stocks generan pasivos, la producción debe realizarse “*just in time*”<sup>15</sup>. El mercado tampoco funciona correctamente y las leyes de oferta y demanda están extremadamente alteradas (modificación del sistema de competencia, aplicación de *dumping* social<sup>16</sup>, medidas proteccionistas, especulación comercial, desarrollos científicos y tecnológicos, conflagraciones bélicas, etc.)

Con respecto al tiempo se genera una lógica de consumo que destruye la tradicional concepción del devenir. Todo parece acontecer ahora y aquí.

Otro aspecto refiere a la inclusión parcial de los individuos, que cumplen roles variados. Esta incorporación segmental hace que las reacciones y expectativas de comportamiento sean también circunstanciales y parametrizadas. Cualquier análisis sobre los cambios de supuestos básicos subyacentes en la organización del trabajo implica la comprensión de los cambios en las organizaciones donde ese trabajo se genera y desarrolla.

---

15 El método justo a tiempo (traducción del inglés “*Just in Time*”) es un sistema de organización de la producción para las fábricas, de origen japonés. También conocido como método Toyota o JIT. No se produce bajo estimaciones, sino sobre pedidos reales. Una definición del objetivo del justo a tiempo sería «producir los elementos que se necesitan, en las cantidades que se necesitan, en el momento en que se necesitan».

16 El *dumping* social refiere al traslado operativo de la producción a países con baja protección a los trabajadores. Así se logra producir a costos bajísimos en economías pauperizadas y se explota la mano de obra local, reproduciendo las ganancias al vender las mercaderías en mercados de mayor poder adquisitivo. Constituye uno de los aspectos más negativos de la mundialización.

La producción de conocimientos y su enseñanza se ven severamente impactadas. Deberán dar cuenta en mayor o menor medida de las reconceptualizaciones y cambios, en virtud de la complejidad de los fenómenos objeto de investigación; así como de su movilidad y reconfiguración para su transposición didáctica. Un ejemplo concreto es el concepto divulgado por OIT sobre enseñanza por competencias, autonomía de los centros educativos y empoderamiento para una mejor respuesta a los cambios contextuales.<sup>17</sup>

En los procesos democráticos de enseñanza típicos de la UDELAR, la complejidad de los individuos es claramente visualizada, siendo aún mayor la de los grupos que conforman. Individuos y grupos detentan valores y normas compartidos pero que no necesariamente funcionan en espejo: la persona debe despojarse de ciertos posicionamientos y prejuicios para poder funcionar activa y colectivamente. Esta situación toma un nuevo giro si consideramos que detrás de los grupos formales funcionan grupos informales que, muchas veces por su control de la agenda, ostentan poder para definir estrategias, proyectos y temáticas.

La disciplina del comportamiento organizacional <sup>(18)</sup> indica que la estructura formal debe manejar una lógica interna que reconozca el funcionamiento de estos ámbitos informales que pueden ser muy poderosos en la toma de decisiones.

Los paradigmas de estabilidad, cohesión y formato derivado de la estructura se resignifican en función de las nuevas conceptualizaciones socio-espacio-temporales <sup>(19)</sup>. Esta situación de devenir constante impregna fuertemente a la universidad que debe dar nuevas respuestas a viejos problemas o proponer nuevas preguntas.

<sup>17</sup> Fuente: Ma. Teresa Sales en trabajos de supervisión académica.

<sup>18</sup> Campo disciplinar que investiga el impacto que los individuos, los grupos y la estructura producen en el devenir de las organizaciones.

<sup>19</sup> En el ámbito laboral, las NFOT son ejemplos concretos.

### c) Objetivos

Otra idea que pierde fuerza es la “unidad de fines”. Las organizaciones cumplen sus objetivos porque son parcialmente sinérgicos con los objetivos de los individuos y grupos que la componen. Análogamente, la lógica corporativa funciona con una misión y una visión ética *sui géneris*. De hecho la nueva “visión de negocios” (así se la define por algunos agentes) que implica la Responsabilidad Social Empresarial (RSE)<sup>20</sup> si bien contempla el balance social, funciona en paralelo a los balances contables. Cualquier confusión es un acto de suprema ingenuidad.

Las organizaciones desarrollan gestiones que contemplan la sucesión de personas, desarrollo y planes de continuidad. Sin embargo, la inestabilidad es permanente y muchas veces los objetivos se desplazan, debiéndose reelaborar la planificación estratégica. Enseñar en ambientes tan volátiles implica un (re)conocimiento de las fluctuaciones y desequilibrios de la realidad.

El impacto de los desplazamientos, las asincronías y la volatilidad de los mercados implican serias amenazas para los trabajadores, que son el objetivo principal de las lógicas de pobrismo empresarial<sup>(21)</sup> como las reestructuraciones y la reingeniería, propuestas no sólo en ámbitos empresariales sino también académicos.

### d) Funciones diferenciadas.

Hasta hace no mucho tiempo, la coordinación racional en las organizaciones implicaba necesariamente una clara diferenciación de funciones. Ya no es así. Una fuerte tendencia al

20 La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es definida por DERES como "una visión de negocios que integra a la gestión de la empresa, el respeto por: los valores y principios éticos, los trabajadores, la comunidad y el medio ambiente".

21 Con el término “pobrismo empresarial o corporativo” queremos indicar la falta de estrategias alternativas frente a las crisis que siempre significan recortes a la remuneración del factor trabajo, o lo que es peor, que esa sea la estrategia alternativa.

aplastamiento de las estructuras hace que la base operativa se amplíe, los mandos medios se reduzcan y el ápice estratégico se mantenga. La tendencia implica, en primera instancia, baja de costos operativos e incremento de la productividad a través de la baja del denominador del cociente: producto / costo.

La estructura que siempre fue visualizada como el “esqueleto” de la organización se vuelve más laxa, más flexible, menos densa.

La lógica discursiva del poder no cambia su estrategia: sigue apuntando a la motivación de la fuerza de trabajo para el desarrollo y consecución de los fines corporativos. Aflora otro elemento de discusión académica: para quiénes enseñamos, para qué enseñamos, cómo enseñamos y por qué lo hacemos. ¿Debemos mantener una actitud de prescindencia del mercado o debemos considerarlo?, ¿debemos investigar para el desarrollo?, ¿qué entendemos por desarrollo? ¿Cuáles son los límites de la extensión universitaria?, etc., etc.

Otro aspecto que nos proponemos analizar es la vocación de continuidad de las organizaciones. De hecho la lógica empresarial se sustenta en el concepto de supervivencia, no ya de las personas físicas sino de las personas jurídicas.

Hay ejemplos interesantes de reconversión empresarial (dentro o fuera de su rama original) a lo largo de la historia. Ejemplos muy citados son los casos de la finlandesa Nokia, la japonesa Sony o la estadounidense General Motors.

La lógica corporativa implica mantenerse en lo más alto de la “cadena alimenticia”, por lo que se incorpora a la gestión humana un concepto que la psicología tomó de la física: la resiliencia. Los ingenieros organizacionales, que en general provienen de la ingeniería industrial, rebautizaron el proceso. Originalmente se entendía por resiliencia a la



cuantificación de la cantidad de energía que almacena un material al deformarse elásticamente debido a una tensión aplicada (o sea volver a la forma original luego de tensarse); pero luego se aplicó a la posibilidad de las personas o grupos de sobreponerse al dolor emocional. En el caso de los trabajadores identifica la capacidad de adaptación a las condiciones cambiantes del empleo, la competencia, la obsolescencia laboral y a la capacidad de (re)adaptación a través de la formación profesional.

La lógica es simple: adaptar los recursos materiales, financieros, mercadotécnicos y humanos para la supervivencia corporativa, a costa de las reconversiones y reafectaciones forzadas de esos recursos. Si algo se pierde en el camino, forma parte de los riesgos organizacionales calculados.

Se impone el darwinismo empresarial basado en la flexibilidad y la capacidad de adaptación para la supervivencia del más apto.

La universidad deberá también entender y atender el problema ético – laboral de reducir a los trabajadores a un mero recurso organizacional; amén de denunciar la explotación y proponer alternativas válidas.

#### **e) Coordinación racional.**

La posmodernidad cambió un conjunto de supuestos básicos sobre los que se basó la racionalidad organizacional. Constituye una revisión crítica de la modernidad como proyecto político, es un momento histórico, social y cultural que surge al desfondarse los grandes relatos y los cambios culturales emergentes de esa situación. La modernidad se caracterizó, entre otras, por las ideologías globales omniexplicativas (que muchas veces derivaron en fenómenos totalitarios); un desarrollo científico – tecnológico errático que muchas veces,

lejos de proporcionar bienestar, generó destrucción, dominación y enajenación; así como un conjunto de desigualdades sociales desestructurantes.

Con respecto a las organizaciones educativas posmodernas Reid (2013:4) plantea que “no cabe duda de que si consideramos seriamente los elementos que están en juego en la atmósfera posmoderna, debemos reconocer que las exigencias formativas actuales adquieren un perfil inédito, pero al mismo tiempo urgente, dado el concepto de hombre que se configura en el actual momento sociocultural. Hoy se acepta sin discusión como lo “normal” un sujeto hedonista, individualista, descomprometido de manera total con todos los espacios de interacción social y en muchos casos con una alta propensión al desarrollo de conductas anómicas. Así, no es exagerado sostener que enfrentar situaciones como éstas desde la perspectiva del cambio implica un replanteamiento de los fundamentos del conocimiento, a fin de identificar las estrategias más eficientes para el logro de objetivos que contrarresten la situación a partir de las actuales circunstancias formativas”. Nuestra visión de la posmodernidad implica el reconocimiento de la “crisis de los modelos modernos” que explicaban el mundo desde lo colectivo: la idea de progreso positivista y la lucha de clases marxista.

La teoría crítica cuestiona a la posmodernidad. Habermas (1989:54) citado por Emilio Lamo de Espinoza proyecta que habría que marchar hacia una “neomodernidad”, es decir, a responder las promesas no cumplidas de la modernidad. Esta visión no es pacífica en todos los investigadores: la Profa. Lidia Fernández<sup>22</sup> (2014: S/p) plantea que, en América Latina, mal podríamos llamar neomodernidad a esta contemporaneidad si consideramos que la modernidad nunca habría llegado a instalarse firmemente en el subcontinente.

<sup>22</sup> Clases en Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria. UDELAR.

Desde la perspectiva posmoderna<sup>23</sup> la organización permanece aunque sus miembros humanos desaparezcan, siempre y cuando puedan ser sustituidos por otras personas, máquinas o inteligencia artificial.

En la búsqueda de conceptualizaciones integradoras, José Ma. Peiró<sup>24</sup> (1997:31), indica que la teoría general de sistemas es funcional para explicar el carácter complejo y pluridimensional de las organizaciones. Así las conceptualiza como sistemas abiertos que se mantienen “gracias al flujo y reflujo de energía que atraviesa sus límites permeables”, Peiró señala que “la diferencia esencial entre un sistema abierto y un sistema cerrado se puede establecer en términos del concepto de entropía y de la segunda ley de la termodinámica. De acuerdo con esta segunda ley, un sistema se mueve hacia su equilibrio..., o lo que es lo mismo, la entropía se hace máxima y el sistema físico alcanza su equilibrio cuando consigue el estado de distribución más probable de sus elementos”.

Desde nuestra perspectiva es una falacia hacer una contraposición entre sistema abierto y cerrado en la perspectiva organizacional, salvo que se haga por razones didácticas. El concepto es vacío ya que las organizaciones son ontológicamente abiertas: las influencias

23 La posmodernidad es un concepto muy amplio que se refiere a una tendencia de la cultura, el arte y la filosofía que surgió a finales del siglo XX. A nivel general, puede decirse que lo posmoderno se asocia a la ausencia de interés por el bienestar común, el culto de la individualidad y el rechazo del racionalismo, aunque la idea tiene muchas aristas.

El movimiento posmoderno, a grandes rasgos, sostiene que la modernidad falló al pretender renovar las formas de pensamiento y expresión. Por eso se asocia el pensamiento posmoderno al desencanto y la apatía, ya que parte de lo que entiende como un fracaso de la sociedad.

A diferencia de las generaciones precedentes que creían en las utopías y en el desarrollo social, los pensadores posmodernos defienden que la posibilidad de progreso sólo es individual. Los ideales, en la posmodernidad, son reemplazados por el consumo, mientras que los grandes líderes ceden su lugar a figuras que gozan de una fama breve.

Otra característica del mundo posmoderno es que privilegia las formas sobre el contenido. En otras palabras: importa más cómo se transmite un mensaje y qué efectos provoca que el mensaje en sí mismo.

En la posmodernidad, por otra parte, también se minimiza la importancia del pasado y hasta del futuro, por lo que sólo se le otorga relevancia al presente (que, por otra parte, es efímero).

24 *Op. cit.*

ambientales son inherentes y se integran al funcionamiento del sistema, el cual no puede ser comprendido sin las mismas.

Toda organización necesita importar energía del ambiente, transformarlo y producir *outputs*; sin perjuicio de la equifinalidad, que implica que un sistema puede llegar a un estado final a partir de diferentes condiciones iniciales. Un ejemplo es la competencia entre organizaciones que, desde caminos distintos, pueden encontrarse disputando los mismos recursos y/o mercados.

Una organización puede ser conceptualizada, también, como un sistema de roles. La flexibilización laboral busca barrer con las categorías laborales, los puestos, los cargos y el análisis y descripción de los mismos; los que parecen haber sido funcionales al taylor - fordismo, pero que habrían entrado en una etapa de revisión o de franca decadencia.

Schneider (1972), Porter y Stone (1973), citados por José Ma. Peiró (1997: 147) indican: “Esta diferenciación de funciones que se concreta en una diferenciación de tareas y roles, tiene consecuencias sobre la consecución de los objetivos de la organización y determina, en buena parte, su estructura. Además tiene consecuencias importantes sobre la interacción entre los miembros de la organización y sobre sus actitudes. En concreto, la diferenciación de funciones, horizontal y vertical, aumenta la probabilidad de ciertas interacciones y reduce la de otras. Además, el individuo desarrolla una serie de actitudes sobre la organización que vienen determinadas por las funciones que desempeña, las tareas que le han asignado y los roles que realiza en ella”.

Estos autores detentan una visión jerarquizada de la organización muy asimilada a la visión capitalista tradicional.



Creemos que la universidad emancipadora tiene mucho para decir (y contradecir) al respecto.

Esta suerte de monarquía empresarial, que se pretende en función de tareas y roles fijos, atenta contra los procesos productivos democratizadores y las formas cooperativas de producción. También afecta a los conceptos empresariales de multivalencia y polifunción.

Sin embargo, en forma concomitante se desarrolla una extrema capacidad de adaptación corporativa ha introducido conceptos de flexibilización del trabajo que, bajo una ilusión de entrega de poder <sup>25</sup> a los trabajadores, logra mecanismos más sofisticados de explotación y apropiación.

Las distintas formas de flexibilización laboral impactan directamente sobre la universidad y su rol social. ¿Deberá la universidad instrumentar alternativas académicas de largo plazo para generar egresados alineados a los perfiles que requieren las corporaciones? ¿En qué medida se podrá generar desarrollo integral y avanzar a formaciones sociales más justas y democráticas? La universidad tiene mucho para proponer en materia de sistemas de participación que incluyan dimensiones ético - políticas válidas.

#### **f) Vocación de continuidad.**

Este aspecto se relaciona ampliamente con la coordinación racional hacia objetivos.

El replanteo autónomo que debe hacer la UDELAR (recordemos el mandato de su carta orgánica indicado previamente en este trabajo), refiere al cumplimiento de objetivos económico – políticos - sociales, aún en un ambiente inestable. El espíritu crítico y reivindicativo implica una discusión fermental sobre qué tipo de organizaciones son sanas

<sup>25</sup> La literatura especializada denomina a este proceso “*empowerment*”.

para la sociedad y cuáles resultan tóxicas por buscar la especulación, el lucro *per se*, y la explotación ilógica de recursos.

El interés y motivación de los miembros en el desarrollo de una organización deberá estar supeditado al supremo interés general. La sociedad deberá responder, a través de sus instituciones, sobre la conveniencia o no del emplazamiento de determinadas organizaciones, así como la pertinencia de su continuidad.

Las corporaciones suelen manejarse con lógicas propias (aunque estén integradas por personas y tengan personería jurídica), por lo que las razones mercantiles y de lucro que son el origen y motivo de su existencia requerirían, como mínimo, cierto control social. Su racionalidad pasa por la reproducción máxima del capital y la minimización de costos, con lo cual sus recursos (incluidas las personas), son insumos de sus procesos productivos. En esta lógica los llamados “recursos humanos” son absolutamente prescindibles desde el ápice estratégico a su base operativa. Desde esta perspectiva de continuidad y flexibilización de roles, las personas pueden ser sustituidas, cambiadas, recicladas o desechadas.

Esa lógica innata del razonamiento de las corporaciones implica el cumplimiento de estándares legislativos mínimos<sup>26</sup>, lo que las vuelve especialmente susceptibles a adoptar estrategias maximizadoras de ganancias con poco compromiso local. La explotación se legitima (incluso jurídicamente) a través de la necesidad material. Uno de los paradigmas liberales es la “libertad de explotación” sin frenos jurídicos ni de otra naturaleza más que las

26 Algunas organizaciones optan por mudar sus unidades productivas a otras economías con el objetivo de minimizar la carga impositiva.

impuestas por la oferta y demanda a través de la “mano invisible”<sup>(27)</sup> del mercado propuesta por Adam Smith.

El concepto de continuidad implica que la universidad desarrolle espíritu crítico, con reconocimiento histórico y visión de futuro, aquilatando lo global y lo local; más allá de los circunstanciales avatares del mercado.

### **g) El peso sobre los hombros de la Universidad de la República.**

La República le otorgó un compromiso especial a la UDELAR para con la sociedad y *vox populi, vox Dei*.

Esta es una clave para la comprensión de este trabajo, y uno de los aspectos que pretendemos reivindicar: la pertinencia integral de la UDELAR como actor independiente, crítico y generador de valor mandatado por la sociedad que la creó.

Rinaldo Voltolini (2010:25) se pregunta sobre la aparente declinación del valor social del conocimiento, y desde la perspectiva universitaria analiza un cambio de lo que era la principal función de la enseñanza universitaria: hacer pensar.

Voltolini habla en pasado de un concepto que, resignificado, está a nuestro entender absolutamente vigente. Dice: “La reivindicación del movimiento sustentado por los estudiantes universitarios era fundamentalmente de que la universidad restableciese su vocación de ser un “lugar para pensar”. No un pensar alienado, preso de las ideas funcionales al sistema y reproducidas ad infinitum, sino un pensar crítico, comprometido con la emancipación de la condición de miseria”. Y continúa: “La actividad científica no debería

<sup>27</sup> La mano invisible es una metáfora que expresa en economía la capacidad autorreguladora del libre mercado. Fue acuñada por el filósofo Adam Smith en su “Teoría de los sentimientos morales” (1759), y popularizada gracias a su obra magna, “La riqueza de las naciones” (1776).

reducirse a construir comodidad, utilizable, como siempre, apenas por las clases pudientes, garantizando así el “sueño tranquilo de los justos”. Ella debería comprometerse con el “despertar de ese sueño”, ayudando a transformar un mundo marcado por la desigualdad, construida a través de la explotación del hombre por el hombre. La actividad científica debería también restablecer el gusto por el pensamiento complejo, único capaz de enfrentar los desafíos de la realidad y vencer las posiciones morales reconfortantes, como siempre producidas por el pensamiento supersimplificador”.

La UDELAR debe entonces mantener un difícil equilibrio: tutelar el valor social del conocimiento y dar respuestas ajustadas a los requerimientos de la República. Eso hace que no pueda ser una entelequia, vale decir no tiene un fin en sí misma, sino que debe, como organización compleja relacionarse con un contexto contradictorio y, muchas veces, hostil.

#### **h) Visualización de la crisis del paradigma flexibilizador de las relaciones laborales a través de los cambios en el currículo universitario**

Al analizar los drásticos cambios en el contexto organizacional corporativo y empresarial, y el impacto de los mismos en la universidad en general y la UDELAR en particular, estamos proponiendo que algunas posturas tradicionales sobre algunos supuestos básicos subyacentes<sup>28</sup> pierdan sustento.

Si cambia el ambiente, mutará el sujeto que pervive o sobrevive en el mismo, so pena de desaparición. El trabajo subordinado tal como lo conocemos está en crisis, el ámbito

28 Los supuestos básicos subyacentes (SBS) son las concepciones básicas sobre el hombre, la sociedad, el mundo, y la educación que el ser humano se forma a partir de sus experiencias, sus prejuicios, sus creencias, su posición social, su ideología política, etc.

postaylorista de su dación también lo está, y la universidad como fuente de investigación, generación de conocimientos y enseñanza debe (re)ver su rol y (re)significarse.

Estos factores impactan en el abordaje del campo disciplinar (inter, multi y trans) de las relaciones laborales, el cual sufre los embates de los cambios.

Un fuerte planteo proviene de la propia ontología del campo y sus propuestas heurísticas. Y desde esa perspectiva: ¿Estamos dando respuestas adecuadas a una sociedad que nos la demanda? ¿Estamos siquiera planteando correctamente las preguntas?

Eso nos lleva a pensar en el concepto de flexibilización, el cual es polisémico y contextual. La “flexibilización laboral” como propuesta muchas veces esconde procesos complejos de desestructuración de la seguridad social, de los sistemas tuitivos del factor trabajo y, finalmente, precarización de las condiciones de dación por parte de los trabajadores.

Desde otra perspectiva, ciertas formas de flexibilización, con el debido contralor colectivo, seguramente permitan el desarrollo de alternativas más aceptables de organización del trabajo.

Boyer (1986) citado por Vercellone (2011:146) plantea que el concepto de flexibilidad es extremadamente ambiguo y puede abarcar dos sentidos muy diferentes, sino contradictorios. “Por una parte puede referirse a una política que favorece la capacidad de aprendizaje de la mano de obra, integrando niveles de formación elevados y de competencias, privilegiando la adaptabilidad, la movilidad, la creatividad y la reactividad a lo imprevisto. Por otra parte, en una perspectiva neoliberal, indica por el contrario la necesidad de cuestionar las rigideces del mercado de trabajo que impedirían a los salarios y al empleo de

ajustarse a fluctuaciones de la actividad económica. El término flexibilidad es aquí sinónimo de una política de precarización generalizada de la fuerza de trabajo. Este segundo tipo de *flexibilidad* es por lo tanto muy diferente del primero. Puede incluso tener efectos catastróficos sobre la movilización de saberes”.

Estas dificultades conceptuales obligan a recurrir a fuertes referentes para la adecuada contextualización y delimitación de conceptos.

Díaz Barriga (1999, 2005, 2006) citado por Mercedes Collazo (2010:6) plantea que muchas de las políticas de enseñanza de la década de 1990, tuvieron como prioridad la flexibilización de las carreras universitarias y el diseño de planes de estudios según el “enfoque por competencias”.

Collazo continúa indicando que “en esta dinámica cobran protagonismo tres polos de tensión que involucran centralmente los procesos de selección y organización curricular y que derivan de las demandas de formación – no necesariamente articuladas y coherentes – que impone el nuevo contexto. Se reabren así los debates en torno a los requerimientos de

- formación general vs. formación especializada,
- formación teórica vs. formación práctica y,
- formación disciplinar vs. formación interdisciplinar”.

La autora plantea, en consonancia con Díaz Barriga (2003), que hay cierta regularidad en la revitalización del discurso sobre reforma de planes de estudios toda vez que el desarrollo económico y social requiere un nuevo ajuste de la educación. La reforma curricular aparece como el primer paso en la concreción de las políticas educativas.

Profundiza Díaz Barriga (2006:7) que “las dinámicas del cambio educativo muestran la recurrencia de un discurso innovador inmediatista, que, carente de perspectiva histórica, es proclive a brindar respuestas técnicas homogeneizantes, de solución única y para el conjunto del sistema”.

En el ámbito de la enseñanza terciaria el concepto de flexibilización ha seguido también otras tendencias. Existe una visión que implica un proceso de desarrollo académico superior que promueve la interdisciplina, el trabajo en equipo, la movilidad ascendente y la generación de valor a través del conocimiento, entre otros. Es, sin dudas, una visión que supera ciertas tendencias académicas neoliberales de la década de 1990.

Acá las relaciones laborales tienen un problema.

Acá la UDELAR tiene un problema.

El estudio sistemático de este campo disciplinar en nuestra universidad viene a la zaga (temporal) del “espejo incómodo” de la primera “licenciatura en relaciones laborales” del Uruguay, generada en la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL); ahora devenida en “licenciatura en gestión humana y relaciones laborales”.

El profesor Pedro Billar desde la Abogacía en UDELAR afirma (2009:37) que “No se acepta que este estudio pueda caer en la confusión, muy común, a partir de la cual se llega a pensar que Relaciones Laborales <sup>(29)</sup> se limita a una visión empírica restringida al gerenciamiento de personal... En esos términos, se trata de una concepción restringida que se concreta en una técnica de administración puesta a disposición del empleador. Acaso se puede aceptar que los sindicatos de trabajadores, los mismos trabajadores individualmente

<sup>29</sup> Mayúsculas en el original.

considerados, los agentes de gobierno, etc. igualmente puedan desarrollar técnicas para optimizar su gestión ante los otros actores. Técnicas que se pueden traducir en capacitación y formación sindical, estrategias de negociación, adiestramiento para afrontar una entrevista de trabajo, técnicas para conducir una manifestación de protesta, una mediación o una negociación, etc. Pero, en todos los casos, se estará en presencia de una técnica – de un hacer – y no de un dominio del saber, sino de un dominio del actuar sobre conocimientos que ya vienen dados y se aplican sin una reflexión sobre su origen...”

El autor, posteriormente (2009:39) indica: “Por nuestra parte, aceptamos que Relaciones Laborales abarque en su acepción más amplia las cuestiones técnicas, siempre y cuando no pretendan una reducción, vale decir sepan reconocer que no generan conocimiento sino que constituyen aplicaciones prácticas de conocimientos generados en otros ámbitos”.

Pareciera que Pedro Billar refiere a cuestiones técnico – instrumentales, no a fundamentos epistemológicos.

La problemática curricular general y las de las relaciones laborales en particular, deben significarse en el contexto socio- histórico. Neave (2001:8) citado por Collazo indica que: “A la tradicional formación científica y profesional del más alto nivel, sustentada en una sólida preparación académica de carácter teórico, se agrega hoy una educación terciaria enfocada a una formación de carácter predominantemente técnico y tecnológico en una variedad de campos aplicados. La tensión entre la formación académica y vocacional, entre estudio y capacitación, ha sido una constante en la historia de la educación superior pero hoy se amplifica notablemente como resultado de los cambios estructurales del binomio economía – sociedad y universidad”.



Compartimos con Collazo (2010:8) que “los límites entre la enseñanza terciaria y universitaria se desdibujan y la universidad profundiza en su interior la diversificación de las formaciones que brinda en al menos tres niveles: el “pregrado” – con formaciones técnicas superiores o tecnológicas -, el grado y el posgrado; incorporando éste último nuevos escalones. Todo ello se suma a un escenario de campos disciplinares y profesionales, en acelerado proceso de transformación. De este modo, la Didáctica del Nivel Superior – y, en ella, el curriculum universitario -, deberá pensarse, sin descaracterizar el nivel, probablemente en función de fines de formación crecientemente complejos y heterogéneos”.

Esta perspectiva permite la imbricación de niveles educativos y no realiza artificiosas separaciones. Los niveles existen, pero también es posible recircular por los mismos ya que no son compartimientos estancos. Enfoca al desarrollo de las personas, respeta las más caras tradiciones, se adapta a los nuevos tiempos sin claudicaciones, permite la elaboración curricular colectiva y admite el crecimiento docente. Es una verdadera resignificación constructora de universidad. Adherimos con pasión al concepto.

Collazo continúa con una puntillosa selección de autores: Mc. Donald (1999), Pacheco Méndez y Díaz Barriga (2005); quienes advierten sobre evolución vertiginosa del campo laboral y la densidad de la problemática, las cuales plantean la necesidad de nuevas perspectivas de estudio multidisciplinares, capaces de profundizar acerca de la heterogeneidad de los procesos de trabajo al interior de las profesiones, abordando los nuevos contextos en los que conviven mercados ocupacionales paralelos y aún diversos, y aparecen nuevas formas de comportamiento profesional... generando confusiones entre los conceptos de profesión y ocupación. ... Collazo y Díaz Barriga coinciden en superar las visiones reduccionistas imperantes en el campo y desarrollar una mirada compleja que permita atender



la multiplicidad de factores históricos, políticos y económicos en juego en cada realidad social de inserción de egresados.

### **i) El enfoque crítico sobre el trabajo y la enseñanza**

Nuestro objetivo no es rescatar términos sino resignificar los conceptos objeto de descalce semántico.

La distribución de los frutos del trabajo y la remuneración de los medios de producción ha sido el origen de grandes enfrentamientos de la humanidad. La guerra fría en su forma más cruenta enfrentó concepciones sobre la realidad que tenían su matriz ontológica en la propiedad de los medios de producción y la apropiación del valor generado por ellos, especialmente el trabajo.

La posición liberal privatizadora y mercantilizadora del conocimiento se manifiesta sin tapujos. Milton y Rose Friedman (1979:96), padres de la escuela neoliberal de Chicago, en el capítulo titulado “Los problemas de la enseñanza superior” dicen: “La universidad vende enseñanza y los estudiantes la compran. Como en la mayoría de los mercados privados, ambas partes tienen fuertes incentivos para ofrecerse mutuamente. Si la escuela superior no proporciona el tipo de enseñanza que quieren sus estudiantes, éstos pueden irse a otro sitio si quisieran sostener plenamente el valor de su dinero”.

Trabajo y enseñanza vuelven a tomar centralidad.

Viviane Forrester (1997:10) desde una perspectiva neomarxista dice respecto al trabajo: “Vivimos en medio de una falacia descomunal: un mundo desaparecido que nos empeñamos en no reconocer como tal y que se pretende perpetuar mediante políticas artificiales. Millones de destinos son destruidos, aniquilados por este anacronismo debido a



estratagemas pertinaces destinadas a mantener con vida para siempre nuestro tabú más sagrado: el trabajo.”

“En efecto, disimulado bajo la forma de “empleo”, el trabajo constituye el cimiento de la civilización occidental que reina en todo el planeta... Así perpetuamos lo que se ha convertido en un mito, el más venerable que se pueda imaginar: el mito del trabajo vinculado con los engranajes íntimos o públicos de nuestras sociedades”.

Nos interesa conceptualizar que, a nuestro entender, la crisis no se desarrolla en el seno del “trabajo”, sino en su forma de dación particular dentro del capitalismo: el empleo subordinado al capital. Existe destrucción sistemática de empleos, no de trabajo, y es falaz, desde esta perspectiva, considerar que ha llegado a su fin como señalara Jeremy Rifkin <sup>(30)</sup> en “El fin del trabajo”.

La tesis de Rifkin (1996:29) indica las disfuncionalidades derivadas de una “tercera revolución industrial”, que a través de las TIC desplazaría<sup>31</sup> masas de trabajadores al desempleo o al empleo precario. El determinismo tecnológico rifkiniano ha sido severamente criticado, en particular por las posiciones dominantes de los países centrales y por críticos del mundo subdesarrollado. Sin embargo la alerta es válida y su propuesta podría ser articulada en un proceso interpretativo más complejo. Básicamente la solución que se propone implica un nuevo compromiso donde el sector privado y el público dejan paso a la expansión del tercer sector en la era posmercado.

Según este autor la razón fundamental del desempleo tiene matriz tecnológica. A nuestro entender descuida los elementos inherentes a la estructura socio - productiva. Las

---

31 Obsérvese nuestra utilización del condicional en la afirmación, ya que constituye un posicionamiento relevante sobre el tema en el presente trabajo.

calificaciones necesarias para el desarrollo de formas dignas de trabajo dependen de estructuras económico – políticas adecuadas más que de la herramienta tecnológica.

La herramienta, no es inocente; y es consecuente en forma abstracta con la ideología que subyace al sistema productivo. Ahí está su clave profunda.

Con respecto a los desplazamientos del trabajo entre sectores de la Economía, Rifkin (1996:34) dice: “En el pasado, cuando una revolución tecnológica afectaba al conjunto de los puestos de trabajo en un determinado sector económico, aparecía, de forma casi inmediata, un nuevo sector que absorbía el excedente de trabajadores del otro (...) Sin embargo, en la actualidad, dado que todos estos sectores han caído víctimas de rápida reestructuración y de la automatización, no se ha desarrollado ningún sector significativo que permita absorber los millones de asalariados que han sido despedidos”. Esta afirmación es parcialmente cierta, ya que el autor no considera que el proceso nunca fue inmediato: las dos revoluciones industriales fueron procesos que tardaron muchas décadas en expandirse, y no lo hicieron homogéneamente. La posición rifkiniana queda relativizada en tiempo y alcance, aunque no neutralizada.

Entendemos que la incorporación de este concepto, o su comprensión parcial, es la base de algunos desarrollos intelectuales falaces que se fundamentan en el cambio tecnológico para explicar el devenir complejo de nuestra sociedad hipermoderna.

En los últimos análisis de Rifkin ya no aparecen estas afirmaciones omniexplicativas y, a nuestro criterio, excesivamente simplificadoras. Traza una suerte de expresión de deseos: replantear las bases del contrato social comúnmente aceptadas, como medio para arribar a un nuevo capitalismo. Es una idea algo inocente, pero que podría resultar complementaria a una propuesta socializante mucho mayor. Rifkin apunta correctamente a determinadas tensiones y



desigualdades, pero falla al pretender que los errores del capitalismo se corrijan dentro del propio sistema.<sup>32</sup>

Una fuerte crítica a las visiones simplificadoras que enlazan trabajo y enseñanza proviene de Forrester (1997:89) quien sentencia: “Puesto que el porvenir previsto no se desarrollará, no se visualiza otro porvenir que el de estar privado de él. Puesto que esos jóvenes no tienen nada, se les quita todo, en primer lugar lo que parece gratuito, un lujo inútil que roza lo cultural: lo que permanece en el terreno de lo humano, lo único por lo cual sienten vocación esos grupos inmensurables desterrados del mundo económico”.

Continúa indicando que “se tiende a considerar que no se los prepara lo suficiente – o de manera directa – para ingresar en empresas que no los quieren, que han dejado de necesitarlos, pero para las cuales se querría “formarlos”. Se aferran (o al menos consideran que habría que hacerlo) a la obsesión de ir a lo más “realista”, es decir, en realidad a lo más “soñado” y ficticio. Se fijan un solo objetivo y se reprochan por no ser suficientemente consecuentes: inscribir a los niños lo antes posible en un mundo del salario, que ya no existe. Consideran que deberían eliminar poco a poco las materias y carreras que no encarrilan a estudiantes primarios, secundarios, terciarios y universitarios directamente hacia un empleo. Se recomienda apuntar cada vez más a una “inserción profesional” que desde luego no se producirá. Eso es lo que se llama ser “concreto”.

Más adelante en su análisis sobre la problemática trabajo – enseñanza, Forrester (1997: 94), sube la apuesta y se pregunta: ¿cuándo advertiremos, por ejemplo, que las “riquezas” ya no se “crean” a partir de la “generación” de bienes materiales sino a partir de especulaciones abstractas, con escaso o ningún vínculo con las inversiones productivas?

32 Como indicáramos en el Capítulo 1, la lógica perpetuadora de las organizaciones les da vocación de permanencia.

Un problema relevante refiere a la problemática de los trabajadores no calificados.

Edmund S. Phelps <sup>(33)</sup> citado por Forrester (1997:102) dice fríamente: “En primer lugar, veamos los beneficios de las reestructuraciones que, gracias a la “inseguridad que pesa sobre los trabajadores, permiten a los empleadores reducir sus costos salariales, crear puestos de trabajo (...) sobre todo en el sector de servicios (que no son) sólo mal pagos (sic) sino también precarios”... El asalariado norteamericano<sup>34</sup> que pierde su trabajo debe imperiosamente conseguir otro lo antes posible. Los subsidios por desempleo representan una proporción bajísima de su salario original. Los recibe durante seis meses como máximo. No recibe ayuda social complementaria (para la vivienda, la educación, etcétera). En una palabra, se encuentra desnudo y reducido a sus propios medios. Debe encontrar y aceptar rápidamente un puesto aunque no corresponda a lo que busca. El problema es que “para los trabajadores no calificados suele ser difícil encontrar empleo, aunque sea mal pago (sic)”.

El postaylorismo ha generado una nueva categoría de empresas y, por ende, también de trabajadores. El concepto de capitalismo cognitivo acuñado por Vercellone (2011:31), da cuenta de la existencia de un nuevo rol del conocimiento: una economía basada en el saber. El trabajador emergente sería entonces un actor capaz de movilizar una intelectualidad adaptable, capaz de comprender y analizar los procesos y sus símbolos. Ese sería para algunos intelectuales el trabajador deseable y deseado. En este sentido, Robert Reich (1993:11), desde una perspectiva estadounidense, plantea la existencia de tres grupos de servicios (“los tres trabajos del futuro”): personales, de producción rutinaria y los simbólico analíticos. Éstos últimos, en opinión del autor, serían los que permitirían a su país en el todo mundializado. En estos últimos el recurso más valioso sería “la capacidad de utilizar eficaz y

33 *Le Monde*, 12 de marzo de 1996. Economista, profesor de Columbia.

34 Nótese que los comentarios dirigidos al mundo desarrollado son en todo aplicables al Tercer Mundo, donde masas de desocupados no tienen protección social mínima.

creativamente el conocimiento”, ya que la educación formal de un analista simbólico incipiente requiere el perfeccionamiento en cuatro habilidades básicas: abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y colaboración. Sin embargo, esa categoría privilegiada de profesionales se estaría generando sólo en algunas universidades de elite.

Nuestra reflexión pasa por la posibilidad de generar políticas educativas que tiendan a replicar algunas tendencias que, planteadas centralmente y consensuadas entre los actores, permitan generar una fuerza de trabajo activa en la *knowledge based economy* globalizada. En definitiva, implica “repensar la noción de trabajo productivo” (Vercellone, 2009:97).

### Figura 1 - Niveles de Enseñanza en Uruguay.

Según nivel educativo máximo alcanzado (año 2011) (%)

<b>Total</b>	<b>100</b>
<b>Sin instrucción</b>	<b>0.8</b>
<b>Primaria incompleta</b>	<b>11.5</b>
<b>Primaria completa</b>	<b>28.4</b>
<b>Media básica incompleta</b>	<b>8.7</b>
<b>Media superior incompleta</b>	<b>13.5</b>
<b>Media superior completa</b>	<b>8.1</b>
<b>Terciaria incompleta</b>	<b>7.8 (*)</b>
<b>Terciaria completa</b>	<b>10.8 (**)</b>

Elaboración propia. Fuente: Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Dirección de Educación. Área de Investigación y Estadística. En base a la Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2011 del Instituto Nacional de Estadística (INE)

**j) Educación para toda la vida. Un paradigma que se impone en la UDELAR que constituye una de las facetas de la desigualdad de acceso.**

Dice Rodrigo Arocena (2013d:2), autor relevante por su doble condición de Rector a la fecha en que se escribe este trabajo y docente de la Maestría, indica: “Si queremos generalizar la enseñanza avanzada a lo largo de toda la vida, conectada con el trabajo, entonces la educación permanente es a largo plazo el centro del problema”. Continúa diciendo el Rector: “el programa (de educación permanente) representa un puente con dos vías: una es para la gente que quiere ir desde una cierta formación al trabajo y la otra en sentido inverso. Creo que en esta etapa del país – en una coyuntura de desempleo en torno al 6% -, es más importante fortalecer las posibilidades para la gente que quiere acceder al sistema formal de educación para el trabajo”.

La metodología a la que se apuesta, de acuerdo a Marcos Supervielle (2013: S/p), quien preside la Comisión Sectorial de Educación permanente explica que se apuesta por trabajar por demanda y de forma descentralizada.

Esto se alinea en la idea de Arocena (2013: 4) sobre la aproximación entre educación y trabajo, y su sentido prioritario para el país, considerando que “las ofertas de educación permanente ligadas al desempeño laboral, además de valiosas en sí mismas, deberían constituir vías de comunicación a la enseñanza formal, para que todos puedan, según los casos volver al sistema educativo o avanzar en el mismo”.

Compartimos esta visión sobre la UDELAR que implica una visión amplia, generosa, enfocada al desarrollo integral.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

**Figura 2 - Cursos de Educación Permanente 2012 UDELAR**

174	TOTAL DE CURSOS
73	Cursos presenciales para profesionales o personas altamente calificadas
39	Cursos Comisión Sectorial de Educación Permanente (Comisión Coordinadora del Interior)
48	Cursos a distancia
12	Cursos para trabajadores, sector productivo y público en general
2	Cursos inter – servicios (servicio principal)

Elaboración propia.

Fuente: en Diálogo. Extensión Universitaria. Número 13 / año 5 / junio 2013

- k) El porcentaje de matriculación mundial en la enseñanza superior crece, pero no lo hace homogéneamente. El modelo del subdesarrollo educativo regional se mantiene más allá de la globalización.**

Según el informe de UNESCO (2009b:5): “En todo el mundo, el porcentaje de la cohorte de edad matriculado en la enseñanza superior ha aumentado del 19% en 2006 al 26% en 2007, habiéndose producido las mejoras más espectaculares en los países de ingresos medios altos y altos. En total, hay unos 15.600.000 alumnos de enseñanza superior, es decir, aproximadamente un aumento de 53% con respecto al año 2000. En los países de bajos ingresos, la matriculación en la enseñanza superior sólo ha mejorado marginalmente, del 5% en 2000 al 7% en 2007. En África Subsahariana tiene la tasa de matriculación más baja del mundo (5%). En América Latina, la matriculación es todavía la mitad de la de los países de altos ingresos.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Consejo de  
Formación en  
Educación

**Figura 3 - Porcentajes de matriculación en la educación superior, por regiones, Año 2007.**

Porcentaje	Zonas Geográficas	Coficiente s/A. del Norte y Europa
5	África subsahariana	0,07
11	Asia meridional y occidental	0,15
23	Estados Árabes	0,21
26	Asia oriental y Pacífico	0,36
31	Asia Central	0,44
35	América Latina y el Caribe	0,49
62	Europa Central y Oriental	0,87
71	América del Norte y Europa Occidental	1,00

Elaboración propia.

Fuente: UNESCO.

**Figura 4 - Gasto público como porcentaje del PBI. Uruguay (2009/2011)**

Gasto	2009	2010	2011
% sobre el PBI	4.42	4.22	4.48

Elaboración propia. Fuente: Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Dirección de Educación. Área de Investigación y Estadística. En base a la Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2011 del Instituto Nacional de Estadística (INE)

## Capítulo 2

### La problemática enseñanza / trabajo

Con el sudor de tu frente comerás tu pan...

Génesis 19

*Paradigma: Este concepto implica la existencia de un conjunto de suposiciones teóricas generales, ideas, conceptos y significados que son generadas por una comunidad científica y que pautan las bases disciplinares de una ciencia. Reconoce una dinámica interactiva que aporta y recorta contenidos en un proceso dialéctico de construcción de la realidad, que es histórico, dinámico, complejo y en continua (re)construcción. Su análisis y discusión disciplinar no es pacífico, considerando las distancias ontológicas y heurísticas de las ciencias sociales y humanas con las biológicas y las duras.*

Alan F. Chalmers (1982:128) señala que: “La ciencia normal articulará y desarrollará el paradigma en su intento por explicar y acomodar el comportamiento de algunos aspectos importantes del mundo real, tal y como se revelan a través de los resultados de la experimentación. Al hacerlo experimentarán inevitablemente dificultades y se encontrarán con aparentes falsaciones. Si las dificultades de ese tipo se escapan de las manos, se desarrolla un estado de crisis. La crisis se resuelve cuando surge un paradigma completamente nuevo que se gana la adhesión de un número de científicos cada vez mayor, hasta que finalmente se abandona el paradigma original, acosado por problemas. El cambio discontinuo constituye una revolución científica. El nuevo paradigma, lleno de promesas y no abrumado por dificultades en apariencia insuperables guía entonces la nueva actividad



científica normal hasta que choca con serios problemas y aparece una nueva crisis seguida de una nueva revolución”

El término fue parido no sin dificultades. El propio Kuhn en *“The structure of scientific revolutions”* (1962: S/p) admitió su uso ambiguo. Sin embargo, hay ciertas ideas que podemos indicar como comunes a cualquier acepción y que son funcionales a nuestro trabajo. Podemos conceptualizar las siguientes:

- La característica que distingue a la ciencia de la no ciencia es, según Kuhn, la existencia de un paradigma capaz de apoyar una tradición.
- En la naturaleza de un paradigma está el escapar de una definición precisa, sin embargo todos tienen leyes explícitamente establecidas y supuestos teóricos.
- La presencia de algunos principios que Chalmers (1982:130) define ampliamente como “metafísicos”, debiendo el paradigma ser lo suficientemente abierto e impreciso como para compaginarlo mejor con la naturaleza.

Este trabajo no pretende un abordaje epistemológico, por lo cual no ingresaremos al núcleo duro de la discusión de las ciencias sociales sobre la problemática propia de los paradigmas de las mismas, pero nos situaremos en un posicionamiento eminentemente crítico. En este sentido, podemos afirmar que las relaciones laborales constituyen un campo disciplinar (una no ciencia) que pretende autonomía y legitimación interdisciplinar, pero que corre el riesgo de caer en lo que Alfredo Errandonea (1988: S/p) definía como “el error de organizar la sumatoria de la pobreza de varias disciplinas...”

A nuestro entender las relaciones laborales serán interdisciplinarias o quedarán a lo sumo relegadas a un ámbito reflexivo, asistémico y con baja rigurosidad académica. Uno de



los problemas que visualizamos en muchas universidades (no en UDELAR), es que los estudios rotulados bajo el concepto de “relaciones laborales”, adquieren un tono cada vez más mercantil y cercano a la administración y la gestión.

A partir de la década de 1990 la vieja administración de personal fue rebautizada como gestión de los recursos humanos, gestión humana, gestión del talento humano, etc. Eufemismos que han buscado hacer que la gestión se alinee a los conceptos de productividad e incorporación de valor económico a través de las personas; que pretenden generar la idea de unidad de intereses de los “colaboradores” (la nueva gestión no habla de trabajadores) con los intereses corporativos. La lógica discursiva pretende disuadir a la fuerza laboral de una suerte de complementación virtuosa de logros y desarrollos comunes. Una ilusión de unidad de medios y objetivos que inevitablemente naufraga cuando los procesos de vigilancia, control, evaluación y desafiliación actúan sobre los trabajadores desestabilizando la frágil lealtad del capital para con el trabajo.

El desfasaje en materia laboral y educativa parte de la hipótesis de que la organización del trabajo debe tener un sustento legal y apoyarse en el derecho del trabajo. Durante el S XX, el derecho laboral amplió su base estamental, generando cimientos bastante sólidos para los procesos organizativos. De hecho el desarrollo del derecho del trabajo tuvo una expansión poderosa con fundamentos firmes en el taylor – fordismo, llegando incluso a generar en los países centrales una suerte de círculo virtuoso: aumento de producción, baja de costos, incremento del consumo; y nuevamente aumento de producción...

El problema es que el proceso no puede reproducirse ad infinitum, y cíclicamente, el capitalismo expurga sus excesos para lograr y legitimar su continuidad (crisis sistémicas, burbujas financieras, etc.).



El tiempo ingresa, especialmente a partir de Taylor como un factor productivo más, pero que en la neomodernidad adquiere dimensiones fantásticas. Raúl Lagomarsino (2013:S/p) plantea que: "...a pesar de su nombre la Revolución Industrial no fue precisamente "revolucionaria" si por ello entendemos un contexto en el que se dan fuertes y violentos cambios en un período breve de tiempo. Fue más bien un proceso gradual, que tardó aproximadamente dos siglos en desarrollarse completamente, cubriendo casi la totalidad del S. XVII y XVIII.

Lo que va a enfrentar el mundo de la empresa antes de 2030, sin embargo, sí podría titularse con toda justicia "revolución", tanto por la magnitud de los cambios como por el brevísimo plazo en que van a suceder". Seguramente presenciaremos cambios vertiginosos a nivel corporativo, especialmente por la nueva relación enseñanza / trabajo y a la mayor inmaterialidad de este último.

A partir de la refundación del liberalismo económico por Milton Friedman y la escuela de Chicago, las viejas máximas de Adam Smith se redescubren y se exploran y explotan las viejas formas de acumulación y reproducción de riqueza, las que aunadas al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se expanden y globalizan. El neoliberalismo impacta en los procesos productivos a través de desregulaciones y privatizaciones haciendo que el sector financiero deba recolocar una masa dineraria en expansión, generando mercados alternativos en el Tercer Mundo, mediante empréstitos a gobiernos, empresas multinacionales y emprendimientos privados, bajo la tutela material e intelectual del sistema financiero central.

Concomitantemente al desarrollo de productos financieros novedosos, se exploran nuevas formas de organización del trabajo (NFOT) que buscan el aumento de la



productividad del factor trabajo mediante dos procesos básicos: aumento de la producción y baja de costos en forma concomitante<sup>35</sup>.

La forma inteligente de incremento productivo no pasa por la mera generación de más bienes y servicios susceptibles de ser consumidos, sino también por un incremento de la demanda - consumo. Cierta sector del proletariado accede entonces a nuevas formas de financiamiento bancario (*private banking* o banca personas), y con el acicate del marketing se genera un espiral de consumo que aceita la maquinaria del sistema. Otros sectores de trabajadores van quedando excluidos, perdiendo incluso una nueva forma de ciudadanía emergente: la ciudadanía laboral.

Las TIC permitieron también que el proceso de dumping social se globalizara: se produce donde la mano de obra es más barata y los costos de seguridad social son mínimos o inexistentes. Los millones de trabajadores de los países más pobres se convirtieron en la fuerza laboral básica del sistema: barata, de fácil reposición y sumisa so pena de intervención ejemplarizante o exclusión.

Este acatamiento es muy valorado por el capital financiero, ya que evita incómodas interrupciones en el proceso productivo (huelgas, reivindicaciones salariales, solicitud de mejoras en seguridad social, higiene y seguridad, etc.)

El capital produce con costos mínimos y ganancias maximizadas, y si es necesario se traslada globalmente. Esta volatilidad permite que la especulación financiera, acicateada por la codicia legitimada, opere las 24 horas en una suerte de carrera de postas entre las bolsas asiáticas, europeas y americanas en forma sucesiva e ininterrumpida.

<sup>35</sup> La productividad es la relación entre la cantidad de productos obtenida por un sistema productivo y los recursos utilizados para obtener dicha producción.

Existe una suerte de autolegitimación *in pejus*<sup>36</sup> del sistema que convierte a la especulación en inversión, a la educación y al trabajo en mercancías y a las personas en recursos.

El descalce se produce cuando se introducen procesos productivos y de gestión que no tienen limitaciones legales por omisión, inobservancia o simplemente porque procesan cambios en el sistema de relaciones laborales que avanzan más rápidamente que la producción legislativa. Paradójicamente, amplios sectores de esos países empobrecidos favorecen la explotación no sólo por poderes locales inescrupulosos, sino también por las propias masas hambreadas que buscan ser explotables.

El proceso es global y afecta también a los trabajadores de los países centrales, erosionando el paradigma desarrollo - subdesarrollo tradicional. Viviane Forrester (1997:115) indica que: "... el aumento galopante del desempleo tiende a equiparar gradualmente a los países desarrollados con los del Tercer Mundo en cuanto se refiere a pobreza. Al contrario de la esperada propagación de la prosperidad, se observa la mundialización de la miseria, su extensión a las regiones hasta ahora favorecidas, con una equidad (negritas en el original) que hace honor a los partidarios de este término tan en boga".

### 1) Algunas alertas académicas relevantes que preveían desfasajes

Ya estábamos advertidos desde la universidad, desde nuestra UDELAR. El catedrático uruguayo Francisco De Ferrari (1948b:199) enseñaba que: "Los viejos sistemas jurídicos omitieron, en general, al hombre. Las codificaciones aprobadas durante el siglo pasado – muchas de las cuales siguen aún rigiendo las relaciones humanas – tuvieron preferentemente

<sup>36</sup> *Reformatio in pejus* es una locución latina, que puede traducirse en español como "reformular a peor" o "reformular en perjuicio", utilizada en el ámbito del Derecho.

la preocupación de las cosas. Códigos patrimonialistas, dictados para organizar la protección y defensa de la propiedad, dieron casi exclusivamente normas destinadas a establecer en qué forma se adquirirían o perdían las cosas o de qué manera podía disponerse o usarse de ellas. Eso pudo ocurrir casi hasta nuestros días porque... el código civil es un código de intereses burgueses que no se preocupó por proteger al obrero”.

El derecho del trabajo, como construcción jurídica novedosa, se asentó en un profundo humanismo fundado en la protección del trabajador y su tutela jurídica. De hecho cumplió un rol fundamental de fomento del trabajo a través de la aplicación de sus principios fundamentales.<sup>(37)</sup>

Sin embargo, el propio De Ferrari en el mismo artículo alerta que: “El nuevo derecho no puede seguir desconociendo qué clase de fuerzas espirituales oprime o pone en libertad el trabajo, ni lo que representa para el hombre esa actividad a la que vive consagrado. Si sigue viendo en ella únicamente un esfuerzo utilitario que no tiene más objetivo que la conquista del salario, si el trabajo nunca será para él, otra cosa que una pena que el hombre cumple bajo el peso de la violencia natural o social, el nuevo derecho se volverá, como los anteriores, opresivo y caerá como ellos en los viejos vicios de la despersonalización y la abstracción”.

Lo que avizoró De Ferrari promediando el siglo XX es hoy un problema instalado.

El maestro Américo Plá Rodríguez (1995b:211) ante una de las embestidas neoliberales más fuertes sobre la seguridad social, la ley N° 16.713 del 3.9.95 que privatizó parcialmente la misma en Uruguay, hablaba de una inversión de tendencias, y de la sustitución de la solidaridad por el egoísmo.

37 Nota: Protector, irrenunciabilidad, continuidad, primacía de la realidad, razonabilidad y buena fe.

Esto conduce a déficits sociales, dado que el (neo) liberalismo promueve la legitimación de la codicia para la explotación sistemática de recursos de la sociedad. Esta tendencia se afirmó impulsada por el Banco Mundial<sup>38</sup> y fue recogida por la mayoría de los países de América Latina en las últimas décadas.

Plá Rodríguez visualizó desde su cátedra en la Universidad de la República este abandono de la solidaridad. En este trabajo cita al laboralista colombiano Guillermo López Guerra (1996:215), quien dice: “La solidaridad no se da con el énfasis deseado en las reformas introducidas a los regímenes de seguridad social en América. Está desdibujado en su articulado. El acogimiento de sistemas de capitalización o ahorro individual, a través de sociedades privadas administradoras de pensiones niega por se toda la teoría clásica de la solidaridad. No serán solidarios los ricos con los pobres, los jóvenes con los viejos, los sanos con los enfermos. La seguridad de su futuro depende del trabajo estable y bien remunerado de cada quien. Es decir que su ahorro nada ayuda a los demás, como el de estos ni facilita ni perjudica al propio. Es la instauración de la insolidaridad institucional”.

En distintos momentos históricos De Ferrari y Plá alertan sobre la problemática de revertir las construcciones teóricas del derecho laboral y volver a un “derecho de cosas” para las cuestiones laborales, tal como se hiciera en el siglo XIX en el cual se generalizara el desamparo y la desprotección de masas.

Ambos maestros alertaban desde la cátedra sobre un posible retroceso y generalización capciosa de procesos de usurpación de derechos.

38 El Banco Mundial (WB) tuvo éxito la promoción del criterio neoliberal en las políticas sociales, incorporándose en un campo de acción pública controlado hasta mediados de la década de 1990 por el organismo especializado de las ONU: la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Durante algunos años del siglo XX, fundamentalmente en el período entre las guerras mundiales, el sistema de relaciones laborales uruguayo tuvo un desarrollo poderoso, y si bien no estaba exento de los conflictos inherentes, promovió la construcción de una sociedad relativamente estable desde el punto de vista social y económico. Esto no fue casualidad, surge a partir del desarrollo del carácter tuitivo del derecho del trabajo, de procesos de industrialización sustitutivos de importaciones, paz social, amplio acceso a la educación básica y una economía próspera exportadora de *commodities* agroindustriales.

A partir de la embestida neoliberal mundial de la década de 1980 liderada en Gran Bretaña por el Partido Conservador y en Estados Unidos por el Partido Republicano, la misma impacta fuertemente en el Río de la Plata a partir de la década de 1990. El ataque tiene dos objetivos: desregularizar el trabajo y, lo que es más sofisticado, impulsar procesos que dribleen la normativa existente, los valores y el compromiso social.

El ataque neoliberal también alcanza a la educación pública como veremos más adelante.

Un conjunto de principios que referían a la solidaridad fueron capitulando ante una propuesta liberal que proponía nuevos cánones de consumo, pero que concomitantemente, generaba un masivo proceso de exclusión social. El neón se expandió en los shopping centers en forma concomitante con el crecimiento de los asentamientos humanos en las periferias de las ciudades: parte del proletariado accede al flamante crédito y bancarización, mientras otra parte cae en el infraconsumo; llegando incluso a no reconocerse como una misma clase social (salvo que el núcleo duro de los trabajadores estables pierda su empleo o se precarice y caiga en la periferia social, como sucedió en Uruguay en la crisis de 2002).



No existía interés o no se podían generar regulaciones a las relaciones laborales que tutelaran al factor trabajo en ese nuevo escenario.

Aparecen sistemas novedosos de *management* y resurgen prácticas que se creían perimidas, a saber: las tercerizaciones, la poli y multivalencia sin impacto en la valoración (valuación) salarial, la calidad total, el *just in time*, el *go for it*<sup>39</sup>, el *up or out*<sup>40</sup>, el trabajo *part time*<sup>41</sup>, el trabajo *free lance*<sup>42</sup>, la precarización amplia del empleo, el *outsourcing*<sup>43</sup> como violenta descentralización productiva, la inestabilidad de la negociación colectiva y su sustitución por acuerdos individuales, empresas que no permiten la sindicalización bajo la pasiva tolerancia de los ministerios de trabajo, la aplicación de *empowerment*<sup>44</sup> a los trabajadores sin contrapartida salarial o de cualquier naturaleza por ese empoderamiento, nuevos sistemas de control digitales y biométricos, la “trazabilidad” física y electrónica de los trabajadores a través del control de visitas Web, uso de GPS y filmaciones, sistemas de trabajo “a la orden”, empresas de producción de imágenes y sonidos sin horarios ni horas extras, flexibilización de los despidos, pérdida de las escalas salariales desarticuladoras de

39 Política de ascenso que premia al trabajador que va por un puesto que signifique ascenso, aunque eso implique el desplazamiento de su jefe. Esto llevado a toda la organización se convierte en una especie de darwinismo empresarial.

40 Sistema de ascensos que premia sólo a los trabajadores que, además de su alto desempeño, obtengan logros académicos extra laborales en forma concomitante.

41 Trabajo a tiempo parcial, acompañado en general con metas altas de desempeño.

42 Este tipo de trabajo implica que el trabajador está a la orden de un empleador por un tiempo acotado, cumplido el cual el vínculo laboral desaparece sin dar lugar a compensaciones de ninguna naturaleza, con excepción del salario.

43 Hace referencia a la descentralización productiva que se realiza con otros mercados más baratos desde el punto de vista laboral. Un ejemplo típico son los *call centers* en India que atienden al mercado anglosajón.

44 El *empowerment* ha sido traducido con el neologismo “empoderamiento”. La idea es que los trabajadores asuman mayor responsabilidad que en el taylor - fordismo, pero sin contraprestación por parte del empleador, más que el simple derecho a trabajar.

carreras que contemplen la *expertise*<sup>45</sup> categorizándolas como compensaciones por antigüedad, nuevas formas de *jus variandi*<sup>46</sup> abusivo sobre modificaciones de lugares y horarios de trabajo, dispersión - deslocalización locativa y virtual de la fuerza de trabajo, exigencias estéticas inadecuadas, manejo de nuevas sustancias sin los estudios necesarios de toxicidad, flexibilización de controles de seguridad, manipulación de transgénicos, niveles deshumanizados de exigencias productivas, invasión a la privacidad de los trabajadores en los procesos de evaluación y selección, trabajo a domicilio a *facon*<sup>47</sup>, teletrabajo, rebajas de salarios a cambio de “experiencia laboral especializada”, explotación sexual de las imágenes, reclutamiento abusivo, trabajo *in the cloud*<sup>48</sup> sin protección clara sobre derechos, propiedad o jurisdicción nacional, generalización de la capacitación fuera del régimen horario legal, trabajo en zonas francas para eludir regulaciones sociales, desregularización de los salarios fijos a favor de la remuneración por productividad, invasión del hogar del trabajador con TIC de la empresa para incrementar la producción en el tiempo de ocio, obligación de devolver los dineros invertidos en capacitación por la empresa en caso de un retiro previo a un plazo estipulado unilateralmente por el empleador, aplicación de beneficios sociales diferenciales para bajar salarios, contratos camuflados en las ESMOT (empresas suministradoras de mano de obra temporal) con subordinación diluida, trabajo “por proyectos” sin sujeción laboral más allá de la finiquitación del proyecto generador, explotación de la creatividad y las producciones artísticas de los trabajadores en provecho de la empresa, explotación de la

45 El conocimiento experto lo desarrolla el trabajador a lo largo del tiempo. Implica el *know how* de las tareas y diferencia la calidad de trabajo de un trabajador “experto” frente a un “novato”. Cuando el costo se hace muy elevado, en general se lo sustituye por una compensación por antigüedad mucho más baja.

46 El *jus variandi* refiere a la potestad del empleador de modificar las condiciones de trabajo. Es abusivo cuando implican un exceso de esfuerzo al trabajador.

47 El trabajo a *facon* es una modalidad de descentralización, haciendo que terceros empleadores más precarios se encarguen de parte o de la totalidad del proceso productivo.

48 El trabajo en la nube implica la utilización de programas y archivos que no tienen un asiento físico en la organización.

imagen femenina y masculina como argumento de ventas, programas informáticos que se patentan a nombre de la organización, obligaciones formativas a cargo del trabajador, movilidad laboral extrema que incluye al núcleo familiar, generación de empresas unipersonales encubriendo contratos de trabajo subordinado, videograbación de trabajadores en actividades extra laborales (ej. puertas de baños, entradas de vestuarios, áreas de descanso), utilización comercial de imágenes, aplicación de sanciones ante formas atípicas de huelga, descrédito y exotización de los colectivos que reivindican la atipicidad, anualización de horas con mínimos y máximos flexibles, producción científica corporativa y desconocimiento de los científicos trabajadores, explotación infantil en trabajos de recolección y selección de residuos, uso de imágenes de menores con contenido sexual o erótico en marketing o propaganda, utilización productiva de bienes de los trabajadores (vehículos, objetos tecnológicos, domicilios), etc.

Ciertos conceptos y hasta prejuicios sobre el trabajo reclaman un análisis más profundo del que ha tenido hasta el momento. Juan Raso (2010b:13) dice: “El derecho del trabajo – como aún lo conocemos y estudiamos – es un derecho inspirado básicamente en el trabajador subordinado del modelo taylorista. El obrero, el *blue collar*, sigue siendo el referente totémico, alrededor del cual se construyeron los principales conceptos jurídicos de la disciplina: la subordinación, el salario, la categoría, la jornada, los descansos.

El trabajo fabril de tipo subordinado determinó verdaderos códigos jurídicos de conducta laboral: el poder disciplinario, el principio de la contratación por tiempo indeterminado, la protección del salario, la limitación de la jornada, la licencia, etc.”

Existen asimetrías que desnudan la falta de regulaciones, así como el lento proceso normativo y legal frente a la dinámica corporativa cotidiana que procesa cambios



productivistas más rápidamente que la capacidad de reacción de algunos actores sociales indulgentes.

Es momento, entonces, de modificar el “referente totémico”.

La Universidad de la República, por su independencia en la producción intelectual (no presupuestal), debe dar cuenta de la estructura de poder y sus mutaciones, es el ámbito de investigación, enseñanza y extensión natural donde debieran generarse las ideas fermentales, transmitirse y aplicarse a la sociedad. Como dice Paulo Freire (1990:2) “...nadie está fuera de la estructura de poder, nadie. Incluso los que se juzgan marginados no están marginados, están dominados; están expelidos aparentemente, porque en el fondo forman parte como dominados de la relación dialéctica que compone la totalidad dominados – dominantes”

### **m) La interpelación disciplinar a las relaciones laborales: una reconceptualización académica de la huelga desde la UDELAR**

Según Manuel Ossorio (1997:317), el Derecho Colectivo del Trabajo es el conjunto de normas jurídicas que regulan las relaciones entre patronos y trabajadores no de modo individual, sino en atención a los intereses comunes a todos ellos o a los grupos profesionales. Tiene tres pilares: el sindicato, la huelga y la negociación colectiva. Sobre esa base se elaboró todo el constructo teórico de la disciplina.

El derecho de huelga tiene carácter constitucional e implica alta complejidad ya que enfrenta a la propiedad privada de los medios de producción. Es un derecho que tiene algo de paradójico porque su ejercicio tuitivo implica, necesariamente, cierto daño.

Tradicionalmente la huelga se asociaba a una suspensión del trabajo. Sin embargo las NFOT han hecho que los trabajadores para plantear sus reivindicaciones debieran recurrir a

medios “no tradicionales” para tutelar sus legítimos intereses. En general esas formas atípicas han sido patologizadas, bajo el argumento de que se salen del formato tradicional y por lo tanto, (de acuerdo con el capital) atentan “gravemente” contra el derecho de propiedad.

Un proceso que genera reacciones inmediatas refiere a la intervención del sindicato en algún proceso estratégico que pueda afectar la cadencia productiva, no necesariamente con afectación de todos los trabajadores. Inmediatamente surgen las voces de alerta que preconizan cataclismos sociales: el temor corporativo se basa en que el costo para los trabajadores pueda no ser tan alto como en la huelga tradicional, lo que necesariamente inclina la balanza hacia el trabajo. Estas estrategias sindicales inteligentes, novedosas y poderosas son, generalmente, calificadas como sabotaje, e inmediatamente aparecen en la lógica discursiva términos como esencialidad o ilegitimidad.

Desde la UDELAR el Profesor Oscar Ermida Uriarte (2008:217) dice que “...el concepto de huelga ha evolucionado mucho (aunque no tanto como su naturaleza jurídica que giró de delito a derecho fundamental), privando hoy la concepción de la huelga como la suspensión o alteración (en negritas en el original) colectiva del trabajo con una finalidad de reclamo o protesta o, también, como la introducción colectiva de una anomalía en el proceso productivo”.

Un aspecto del que se debe dar cuenta refiere a la deserción dentro de la propia clase trabajadora, la existencia de esquirols y los problemas de afiliación. Paulo Freire (1988: S/p) lo indica claramente: “El miedo de los dominados tiene que ver con la voz de los dominantes dentro de los dominados. Los dominados denuncian a los revolucionarios porque quienes están denunciando no son los dominados, son los dominantes dentro de los dominados”.



### n) La resignificación de la evaluación del desempeño de los trabajadores.

Desde una perspectiva ontológica, la dación de trabajo y su control reconocen en el proceso de evaluación laboral una lógica de vigilancia e intervención subyacente. La justificación de la misma es variada y pasa desde formas más o menos confusas de medición de la performance del trabajador, hasta conceptualizaciones académicas subordinadas a intereses corporativos, tendientes a la armonización de intereses (por lo menos en el ámbito discursivo) entre trabajo y capital.

Los enunciados son, por ende, variados y confusos.

A partir de una proposición heurística primaria la preocupación por evaluar el desempeño es, básicamente, una preocupación del empleador. Nunca la hemos visto en la plataforma de un sindicato como reivindicación. Evidentemente se enmarca en una lógica capitalista productivista que, en sus formas postindustriales busca el incremento de la producción y de la productividad de todos los factores de producción, pero de manera muy especial del trabajo.

El abordaje del tema es complejo y no existe consenso sobre el punto, ya que el concepto es en su forma más implícita una convención política difusa.

El conflicto es una situación estructural relativamente permanente, generado por la asimetría capital - trabajo que genera procesos, normas, reglas de procedimientos e institucionalizaciones que buscan por parte de otros actores del sistema clásico de relaciones laborales la gobernabilidad de la fuerza de trabajo; y bajo ese contralor subyace un intento de dominación legítimo –racional. El problema inherente refiere al origen de esa legitimidad y a sus aspectos éticos.



Se destaca el énfasis en lo cuantitativo que se origina seguramente en una perspectiva positivista. Esta visión severamente cuestionada desde el punto de vista epistemológico fue funcional al taylor – fordismo, pero inadecuada para las prestaciones de trabajo que deben generar valor por la calidad y la pertinencia social e integral del mismo.

En los sistemas de relaciones laborales contemporáneos, todos los procesos “técnicos” de evaluación del desempeño son más o menos desubjetivantes. Apuntan a una medición de la prestación para tutelar, fundamentalmente, los intereses de los empleadores.

Sería una ingenuidad pensar que no hay valores políticos implicados, así como una capciosa evitación de posturas cualitativas. Lo que está en juego es la objetividad de las evaluaciones y su devaluación a meras mediciones. El supuesto básico subyacente es que la realidad (incluso la social) es objetiva, externa al sujeto que conoce / evalúa, por lo cual es observable, medible y está sujeta a leyes del estatus de las ciencias duras.

La evaluación del desempeño entra en crisis cuando el trabajo comienza a organizarse alrededor de las NFOT (nuevas formas de organización del trabajo), existiendo un mojón histórico importante con el ingreso de producciones de alta intensidad de conocimiento. Los bienes culturales digitalizados, el software, los medicamentos, el marketing, los productos financieros y bancarios, etc. implican procesos de creación y producción no susceptibles de ser cuantificados con lógicas (neo) tayloristas. La incorporación de valor de tipo cualitativo pasa por lógicas diferentes, generando una crisis en el control y la evaluación. Aquí surge una situación paradójica: la crisis de la evaluación del desempeño laboral no necesariamente se refleja negativamente en el balance contable de las empresas.

Se ingresa así en una zona de inestabilidad con fluctuaciones y prolegómenos relacionados a las nuevas condiciones de trabajo logradas por los trabajadores que,



paradójicamente, luego se les imponen en contextos diferentes, constituyendo formas de *jus variandi*<sup>49</sup> abusivo.

El taylor - fordismo se sostiene siempre y cuando el trabajo se vacíe de su dimensión cognitiva. Pero el trabajo ya no es el mismo, y la evaluación, por lo menos no debería seguir los mismos procedimientos anacrónicos. Existe un fortalecimiento de la dimensión cognitiva e intelectual del trabajo, y el tiempo de trabajo pierde valor como medida de valor, se ingresa en un ámbito fuera de medida. Lo cualitativo invade lo laboral: el administrador del hospital, la cirujana, el limpiador, la gerenta de recursos humanos y el cajero basan sus desempeños en la calidad, no en una lógica de acumulación de horas (que existe en cuanto a materialidad, pero no como medida de la eficiencia).

Algunas visiones sobre la realidad imploraron, pero a pesar de ello, unas veces por ingenuidad, otras por desconocimiento o por un simple y llano intento capcioso de usurpación, ciertos actores del sistema continúan solicitando la aplicación de procesos obsoletos.

Sin embargo, la creciente complejidad del trabajo y sus distintas formas de gestión, determina que surjan no pocas contradicciones en el propio movimiento sindical. Ante la globalidad, la necesidad de competir (real o ficticia), los trabajadores buscan adaptarse a las demandas complejas y difusas de la mundialización, cayendo muchas veces, en las articulaciones más o menos perversas del sistema.

---

49 El empleador está facultado para introducir todos aquellos cambios relativos a la forma y modalidades de la prestación del trabajo, en tanto esos cambios no importen un ejercicio irrazonable de esa facultad, ni alteren modalidades esenciales del contrato, ni causen perjuicio material ni moral al trabajador.

El paradigma del trabajo ha cambiado, y con él el de la formación profesional (que muchos actores del sistema confunden o intentan confundir con la enseñanza universitaria). El cambio en el trabajo es paralelo a la mutación del capitalismo. Para una mejor comprensión del cambio debemos recurrir al concepto de “capitalismo cognitivo” acuñado por Vercellone (2011:99). El mismo refiere a un sistema de acumulación en el que el valor productivo del trabajo intelectual e inmaterial deviene dominante y donde el objetivo central de la valorización del capital y de las formas de propiedad lleva directamente a la expropiación “a través de la renta” de lo común y a la transformación del conocimiento en una mercancía ficticia.

Ese dominio del trabajo inmaterial constituye el cambio paradigmático más relevante.

Es dable pensar entonces que los procesos de gestión inherentes también muten.

Evidentemente esto implica repensar y reconceptualizar los distintos procesos, generar preguntas nuevas contextualizadas y buscar las respuestas sin desatender la complejidad. El objetivo deseable es que se procese desde una perspectiva crítica, sino estaríamos simplemente cayendo en el gatorpardismo de cambiar algo para que todo continúe igual, en meros cambios funcionales que pronto estarán obsoletos.

Las crisis hacen que todos los actores del sistema deban abandonar estructuras teóricas obsoletas, y generar nuevos modelos heurísticos y propositivos. La universidad crítica tiene el deber de ser una usina generadora de análisis, propuestas y desarrollos académicos.

Hay conceptos que no resisten un análisis profundo. En el caso de la evaluación del desempeño, claramente se visualiza un interés patronal de control efectivo de una fuerza de trabajo cada vez más independiente y pensante. Nuevamente, la justificación del proceso es el



miedo: miedo a perder el empleo, a la exclusión social, al no acceso a legítimos niveles de consumo, etc.; que se le incorporan al trabajador a través de una lógica discursiva que, en los últimos tiempos, gira alrededor de: la productividad y las privatizaciones, la globalización y aplicación de técnicas supuestamente más “eficientes”, la problemática de los costos salariales, los supuestos falaces y apriorísticos que comparan la gestión de empresas privadas y estado, etc.

El sistema busca su reproducción sistemática y sistémica a través de la difusión de supuestas “verdades reveladas” que ingresan a la agenda. El de la productividad es un problema que asoma en forma reiterada y, sistemáticamente, se hacen las mismas propuestas a nuevos problemas favoreciendo el descalce también en este sentido. No es razonable pensar con la lógica de antaño ante escenarios globales nuevos.

La puesta en agenda generalmente la realizan las cámaras empresariales, pero es dable destacar la amplificación que realizan algunas universidades de este concepto. UDELAR supone, o debería suponer, un ámbito más crítico.

La evaluación del desempeño ha sido siempre (y continúa siéndolo) un factor irritante entre los trabajadores, sin perjuicio de que existen culturas más susceptibles a aceptar el proceso: la cultura anglosajona y la israelí son ejemplos. Sin embargo, para no salir del mundo industrializado, vale dar cuenta de sociedades altamente desarrolladas y productivas que no aplican los procesos de evaluación del desempeño occidentalizados sin dejar de ser sociedades productoras de conocimiento, bienes y servicios de primer nivel. Ejemplos concretos de alta productividad y buena distribución de riqueza son Corea y Japón que mantienen una evaluación *sui generis* de alto perfil, ajustada a la sensibilidad cultural de esos países y a una firme conciencia nacional colectiva.



El discurso sale de las sedes de poder y, casi imperceptiblemente, se filtra y formatea las mentes. Así se arraigan conceptos desubjetivantes que tratan a los trabajadores como “recursos”; o aplican “evaluaciones del desempeño” atadas a los salarios, etc. Los discursos se implican e imbrican en las relaciones de poder y bajo una supuesta “objetividad” o “imparcialidad” o “métodos objetivos cuantitativos”, van contrabandeando formas nuevas y sofisticadas de control de los trabajadores. Estos métodos que a nivel de UDELAR se conocen y son severamente criticados, se aplican en los procesos de formación y concursos de ascenso de trabajadores, incluso del sector público.

Los trabajadores en general perciben una suerte de incomodidad ante algunos conceptos, porque puedan o no verbalizarlos, forman parte del inconsciente político que acecha debajo de la superficie de la vida cotidiana (ej. las nuevas opresiones de clase, los temas de género remanentes de la sociedad patriarcal, las extrapolaciones culturales, etc.)

Las élites buscan su perpetuación en el tiempo y por ello generan nuevas formas de explotación más o menos encubiertas bajo el manto de la “objetividad”. La reconceptualización a la que adherimos implica el reconocimiento de las conexiones para comprender el poder y la opresión; aún en sus formas (o presentaciones) más asépticas: la evaluación del desempeño laboral tradicional es una de ellas. Esconde una sistemática importación de modelos que, en general, los centros de poder ni siquiera se molestan en adaptar, bajo la arrogancia gestionadora “de los otros”.

Esta suerte de hiperrazón positivista, que todo lo mide, que todo lo cuantifica, supone una obsesión por los medios, con un olvido (¿capcioso?) del propósito humanista del desarrollo integral de trabajadoras y trabajadores.



Los modelos “exóticos” de evaluación del desempeño implican la aplicación de instrumentos, técnicas y herramientas que no son inocentes. Y así, como el medio es el mensaje, bajo el barniz modernizador aparece el etnocentrismo. La mera extrapolación de sistemas implica un neocolonialismo adaptador de los individuos al sistema. Los sistemas tradicionales de “evaluación por pares”, “escalas gráficas”, “frases descriptivas”, “EPO”, “*up or out*”, etc. resultan funcionales a sistemas a una idiosincrasia y un sistema altamente rotativo, individualista y con abundante generación de empleo, como era la economía estadounidense de hace unas décadas.

El poder dominante no se limita al control físico, también se manifiesta a través de intentos psicológicos y sociales para lograr consentimiento y aprobación. Este ha sido el papel tradicional de los medios de comunicación, las escuelas, las iglesias, los ministerios de trabajo y educación, algunas NFOT (ej. círculos de calidad) y ciertas evaluaciones del desempeño laborales.

Perpetuar ciertas culturas a costa de otras, generar ámbitos de poder y de dominación provoca un desdibujamiento de la realidad por la hiperrealidad construida por un vértigo social ficticio (ej. pérdida de las nociones tradicionales de tiempo, comunidad, *self*<sup>50</sup> e historia).

Esto nos obliga a reexaminar los reclamos textuales de autoridad provenientes de los círculos de poder (que no siempre están en el gobierno, pero no por ello dejan de gobernar). Existe una suerte de capitulación de las sociedades ante los controles de la élite sobre el

---

50 El *self* (término de difícil traducción al español desde esta perspectiva), hace referencia a la experiencia subjetiva de un fenómeno: percepciones, emociones, pensamientos. En fenomenología se concibe como “qué” experiencias, no existiendo experiencias sin un sujeto que experimente el *self*. El *self* es, además, una entrega inmediata, una dimensión intrínseca del hecho del fenómeno experimentado. Traducción propia del inglés de diccionario filosófico.

sistema y la conciencia política, a través de una sofisticada pedagogía cultural.<sup>51</sup> En este sentido cabe reflexionar: ¿dónde nace y dónde se reproduce el concepto y la supuesta “urgencia” por la evaluación del desempeño de los trabajadores?

En definitiva, hay fuerzas históricas, culturales y económicas muy ligadas a los ámbitos de decisión que establecen arbitrariamente la conexión entre significativo y significado; y que muchas veces se asumen como formas de desarrollo sin el análisis crítico necesario.

Esas mismas ideas nacidas en los sistemas de ordenamiento centrales del mundo exotizan y patologizan a quienes se abstienen de comulgar con ellas, y buscan evitar la generación de conocimiento y cognición como actividades socialmente situadas. Muchas veces se afirma, con el objetivo de desarticular las acciones contrarias, que no es tarea de los sindicatos opinar sobre estos temas, y que más vale que las universidades formen trabajadores – profesionales alineados. Hay un intento de justificación propio y de patologización del otro, en este caso, del sindicato pensante; y muchas veces de la universidad fermental y creadora que cuestiona y analiza la realidad, proponiendo alternativas.

Desde la universidad crítica surge un nuevo paradigma que el sindicalismo debiera incorporar: un pasaje de la noción tradicional de unidad a una reconceptualización que incluye, entre otras, a la diversidad integrada.

Es así que ideas fermentales del ámbito universitario como el feminismo, las problemáticas de género, raza, etc. se incorporan a la agenda social, complejizando al movimiento sindical dando cuenta de un conjunto de relaciones de clase no atendidas. Por ende, debe considerar formas más complejas de resolver las opresiones (no ya “la” opresión).

<sup>51</sup> La Pedagogía Cultural es una ciencia de la educación, cuyo objeto es trabajar la ciencia de la cultura como instrumento de desarrollo personal y comunitario.

La evaluación del desempeño tradicional no incluye problemas “exógenos” como los nuevos roles femeninos, carreras respetuosas de los procesos biológicos naturales, las nuevas masculinidades, las relaciones de clase racializadas, las identidades múltiples, etc.

Evidentemente todo esto generará contradicciones, incongruencias y tensiones diferenciales a la interna del movimiento sindical y en las relaciones intrauniversitarias.

Significa que se empieza a entender cómo opera el poder dominante para excluir y certificar formas particulares de producción y generación de conocimiento. Toda conclusión reduccionista, apriorística o excesivamente pragmática es, sin dudas, funcional a los intereses de la elite.

La propuesta que manejamos busca encontrar una praxis transformativa superadora de la opresión; rechazándose por ende la lectura arrogante y los mandatos que sirven a ciertos arreglos institucionales hegemónicos. Como toda praxis es, evidentemente, susceptible de ser modificada, cambiada y hasta suprimida. Los procesos dialécticos, una vez propuestos, toman formas y se desarrollan con relativa independencia.

### **o) Conceptos didácticos complementarios**

Camillioni (2013b: S/p), dice que “todos los aprendizajes son aprendizajes en espiral”; indicando que existe una suerte de círculo virtuoso que va completando el conocimiento. El docente debe generar situaciones para que el alumno pueda expresar su nivel de conocimientos.

La evaluación no se puede resumir al “análisis de discrepancias”, a verificar a “cuánto llegó” y “cuánto le falta”.



Existe también un salto peligroso que elaboran los docentes: entender que todos los estudiantes realizan un avance cualitativo uniforme. Eso genera, de forma razonable, que muchos alumnos se quejen de que se les enseña de una manera y se los evalúa de otra.

Otro aspecto relevante: ¿existe un solo camino para procesar conocimientos, una única interpretación de los saberes? Seguramente no. El reconocimiento de inteligencias múltiples y niveles de comprensión variados permite visualizar que la diversidad es la regla, con lo que se difuminan muchas fantasías docentes. Sin embargo, en educación todavía sigue dominando el modelo tradicional de evaluación como medición de resultados, a pesar de los fuertes esfuerzos para modificar la tendencia.

Extrapolando algunos conceptos a la evaluación del desempeño laboral nos preguntamos si es lógico que en el siglo XXI persistan métodos cuantitativos desubjetivantes como los llamados “de escalas gráficas”, “frases descriptivas”<sup>52</sup>, “comparación por pares”, “evaluación por objetivos”, etc. Los avances que la Didáctica genera desde la perspectiva educativa no tienen un correlato a nivel organizacional. El diálogo interdisciplinar en esta temática es escaso, o nulo.

El proceso de evaluación implica siempre el ejercicio de poder. Lo que tal vez no resulte tan evidente es que, en cualquiera de sus formas, ese poder es bidireccional o multidireccional. Quien evalúa, valúa. Decimos nosotros.

En materia laboral es especialmente peligroso tener un evaluador sin el debido contralor, ya que el proceso puede legitimar formas más o menos encubiertas de *mobbing* u otras formas de acoso.

<sup>52</sup> A pesar de su nombre, este método implica una cuantificación aritmética.

Con referencia al poder en relación al saber Ana Sotelo (2012:4) dice "... si nos detuviéramos en un análisis de las relaciones de poder esto nos conduciría a un análisis global de la sociedad y éste podrá articularse con las transformaciones económicas que tanto han incidido e inciden en la historia de la educación". Continúa esta autora diciendo: "La forma actual en que se relaciona el Estado, y porqué no también las empresas, con el conocimiento parece querer establecerse a partir de discursos basados en la calidad de la Educación. Este discurso tiene una perspectiva neodesarrollista. En esta perspectiva se atiende o se pretende atender a la formación para el mercado de trabajo. En ella se trataría de asegurar la competitividad en el mercado a la par que se pretende la construcción de una moderna ciudadanía... De este modo la educación y el conocimiento se constituyen en ejes de la transformación productiva la que se llevaría adelante con equidad".

Nuestra perspectiva no pretende caer en el neodesarrollismo, no creemos en la mera educación para el trabajo. Sin embargo, al ser la profesión una faceta constitutiva del ser humano, no queremos descartarla por purismo intelectual.

Toda situación de evaluación provoca cierto impacto emocional, el cual debe ser reconocido. Rebeca Anijovich (2013:17) plantea que en el caso de la evaluación formativa, se entiende que "la misma pretende contribuir a la mejora de los aprendizajes, o sea que busca formar estudiantes autónomos, con aprendizajes que les sirvan para la vida futura".

Un aspecto relevante de toda evaluación, ya sea formativa o de desempeño laboral es la retroalimentación. La idea es que el *feedback*, además de ser emocionalmente removedor, impacte en la mejora de los aprendizajes. Adquiere importancia no sólo el contenido de la retroalimentación, sino también el modo, el contexto, la oportunidad, etc.



Otro aspecto deseable que debiera ser prospectado, refiere a la construcción compartida de los criterios de evaluación. Tanto en la educación como en el área laboral, es necesario que el estudiante o trabajador sea protagonista de sus propios procesos para que cumpla con su objetivo y perdure en el tiempo.

### p) Las competencias laborales

El problema más importante que hemos encontrado al analizar el tema de competencias refiere a su polisemia. El término ha sido usado y abusado.

El concepto (o los conceptos en danza) se entrecruzan en ámbitos como la enseñanza, el trabajo, la formación profesional y el *management*. Actualmente todos los procesos de gestión de recursos humanos (o gestión humana, o de personas, o del talento humano) retoman el viejo concepto de sistema e incorporan, demasiado acríticamente, el concepto de competencias laborales.

Hay un campo muy amplio y complejo para investigar y muchos autores temen que la colonización del marketing sobre la gestión pueda afectar demasiado los trabajos serios sobre enseñanza - aprendizaje.

Desde la visión más liberal desde el punto de vista económico Peter Drucker (1989:336) afirma que: “La educación se transformará en las próximas décadas más de lo que lo ha hecho desde que, hace más de trescientos años, (momento en que) fue creada la escuela moderna gracias al libro impreso. Una economía en la que “el conocimiento” ha llegado a ser el verdadero capital y el primer recurso productor de riqueza, formula a la instituciones educativas nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad educativas... Tendremos que redefinir el concepto de persona formada. Están cambiando de modo espectacular y rápido los métodos de aprendizaje y de enseñanza, en parte como resultado de

nuevos desarrollos teóricos sobre el proceso de comprender y aprender, y en parte por la nueva tecnología... La sociedad del conocimiento requiere que todos sus miembros aprendan a aprender”.

Desde una perspectiva crítica, la posición de Drucker es altamente cuestionable. Por lo pronto, y siguiendo a Mouhoud (1992 y 2002) citado por Vercellone (2011:47) “El desarrollo desigual de la economía del conocimiento tiende de este modo a generar un proceso acumulativo que condena a un cierto número de países en desarrollo a una efectiva “desconexión forzada del mercado mundial”. El “aprender a aprender” podría ser desde una perspectiva crítica, un proceso circunscripto a una elite.

La lógica discursiva por momentos toma elementos de la didáctica y por otros del *management*, intentando (no siempre con éxito) trasladar conceptos que sean funcionales a la gestión empresarial.

Hemos profundizado en los orígenes corporativos del concepto de competencias laborales y hemos seleccionado algunas definiciones representativas del productivismo imperante.

#### Sobre competencias laborales

... característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación. Spencer y Spencer (1993: S/f).

... característica de una persona, ya sea innata o adquirida, que está relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo. Ernst & Young (1998: S/f).



Claude Levy-Leboyer (1992: S/f) ha planteado que las competencias son listas de comportamientos que ciertas personas poseen de manera diferencial, que las transforman en más eficaces frente a una situación. Esos rasgos son además, observables, tanto en situaciones cotidianas como de evaluación y representan un rasgo de unión entre las características individuales requeridas para misiones profesionales.

El esquema conceptual es altamente pragmatista. Así por ejemplo Barnett (2001:54), plantea el desplazamiento de la ideología de la competencia académica en favor de la ideología de la competencia operacional, como expresión de una nueva unidimensionalidad, el operacionalismo, que concibe el conocimiento como un recurso. Esta perspectiva incluye una variedad de nociones en boga – desarrollo de habilidades personales transferibles, flexibilidad, modularización curricular, acumulación de créditos, aprendizaje experiencial basado en problemas, trabajo en grupos, etc. – que confrontan con las nociones clásicas de comprensión, pensamiento crítico, interdisciplina y sabiduría, vinculadas al mundo académico. Las capacidades que preidentifica el mercado de trabajo tienden a dominar la reconfiguración del currículo universitario en el marco de una educación superior masiva”.

Un aspecto no menor que refiere a cuestiones semánticas: la resignificación conceptual. Algunos conceptos son prudentemente incorporados o reincorporados al discurso y otros son extrapolados de manera relativamente relajada. Esta imprudencia lleva a que por uso y abuso, algunos términos terminen cayendo en una suerte de “mala prensa” académica.

La docente empresarial Martha Alles (2003) ha trabajado profusamente con el tema de competencias laborales en el Río de la Plata. Su propuesta abarca desde la selección, la entrevista, las evaluaciones del desempeño, planes de carrera, planes de sucesión, análisis y descripción de puestos, capacitación y entrenamiento, etc.



Hemos analizado su obra por razones profesionales y, respetuosamente, no hemos encontrado firmes sustentos en la gestión por competencias laborales que puedan aportar a la Didáctica específica de las relaciones laborales. Hemos visto que el trabajo de la profesora Alles es abundante y claramente identificado con las visiones empresariales (hecho que la autora jamás niega).

La lógica discursiva lleva a que en ninguno de sus libros (hemos analizado alrededor de una decena), se dice la palabra trabajadores. Siempre se utiliza “colaboradores”. La lógica semántica implica que un “colaborador” es quien ayuda, alguien adjetivo, que en algunas ocasiones tiene y/o desarrolla “competencias laborales”; a las cuales Alles define y clasifica en su popular “diccionario”<sup>53</sup>.

Una interesante clasificación refiere a las “Competencias cardinales” que, según indica la autora, son: la templanza, la prudencia, la fortaleza y la justicia. <sup>(54)</sup>No fue original en este aspecto.

Hemos encontrado formas conceptuales más elaboradas sobre el tema: Philippe Perrenaud (2000:5) plantea la construcción de competencias sobre la base de la movilización oportuna de saberes y de procedimientos del trabajo en proyectos. Este planteo, notablemente más vasto que los anteriores, implica la transferencia inteligente de recursos cognitivos. El

---

54 *La areté* ("excelencia") política ("ciudadana") de los griegos consistía en el cultivo de tres virtudes específicas: andreaia (Valentía), sofrosine (Moderación o equilibrio) y dicaiosine (Justicia); estas virtudes formaban un ciudadano relevante, útil y perfecto. En La República, Platón añadió una cuarta, la Prudencia, y describió las cuatro virtudes cardinales como:

\*Justicia (virtud fundante/preservante) - conócese a sí mismo

\*Prudencia (calculativo) - véase el todo

\*Fortaleza (enérgico) - presérvase el todo

\*Templanza (apetitivo) - sírvase el todo



alumno-actor (participante del proyecto) tiene así la ocasión, no sólo de tomar conciencia de lo que sabe y de su capacidad de utilizarlo en situación, sino también de desarrollar esta capacidad.

Algunos autores han planteado que es necesario modernizar el curriculum, de manera tal que se adapte a la realidad contemporánea, ya sea en el campo del trabajo o de la ciudadanía. Perrenaud (2008:1) plantea que “es cierto que la ascensión de las competencias en el campo educativo va vinculada al mundo de la economía y del trabajo, pero también importa mostrar que, lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolas a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos...”

Los proyectos deberían permitir nuevas entradas a los saberes, y consentir la movilización de prácticas eficaces y eficientes. Ahí tienen curso las palabras, las nociones, los problemas, las reglas que justifican una parte de los aprendizajes, incrementando entonces su sentido y su comprensión.

Perrenaud (1998: S/p) indica que es relevante también la generación de nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto, lo que desarrollará la cooperación, la inteligencia colectiva (sin perjuicio de los desarrollos autónomos), conceptos que se visualizan como fundamentales tanto en el mundo del trabajo como en el de la enseñanza.

Esta visión del complejo y poco pacífico concepto de competencias implica necesariamente una movilización de saberes, al punto que algunos autores asimila las competencias a un “saber movilizar”. En este elenco se encuentra Le Boterf (1924:16), citado por Perrenaud (2008b: 156), que hace 90 años ya decía: “Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y

no saberlas aplicar en un momento oportuno. Podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos. Cada día, la experiencia muestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular (marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, obligaciones temporales, recursos...) es reveladora del “pasaje” a la competencia. Ella se realiza en la acción.

Desde nuestra perspectiva el problema se torna complejo cuando los desarrollos intelectuales generados en la Didáctica se extrapolan (a veces demasiado temerariamente) a los temas laborales. No es que cuestionemos la posibilidad del intercambio fecundo interdisciplinar, por el contrario; pero lo que repugna es el “aterrizaje forzoso” de conceptos educativos en ámbitos laborales sin validación académico.

En definitiva, no nos negamos al análisis prolífico y a la discusión franca sobre el tema competencias; sin embargo vemos con preocupación cómo el concepto ingresa alegremente al ámbito del *management* y se atropella y profana.



## Capítulo 3

### La colisión conceptual ¿qué enseñar a quién en materia de relaciones laborales?

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, congregada en Filadelfia en su Vigésimosexta Reunión, adopta, el día diez de mayo de 1944, la presente declaración de los fines y objetivos de la Organización Internacional del Trabajo y de los principios que debieran inspirar la política de sus miembros.

#### I

La Conferencia reafirma los principios fundamentales sobre los cuales está basada la Organización y, en especial, los siguientes:

*a) el trabajo no es una mercancía...*

DECLARACIÓN RELATIVA A LOS FINES Y OBJETIVOS DE LA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (FILADEFIA, 1944)

Algunos economistas han simplificado conceptos de manera exacerbada. En materia de trabajo y saber se han cometido abusos imperdonables. Desde una perspectiva ontológica, el trabajo puede ser analizado como un proceso humano complejo (o divino según la cosmogonía), que tiene como objeto la transformación del mundo para permitir el desarrollo colectivo e integral de la especie. Intentar reducir a una manifestación espiritual humana en un mero objeto de intercambio es intelectualmente inaceptable.

Otro error darle al conocimiento ese aspecto mercantil, ya que no se destruye con el consumo.

Entendemos que en cierto momento histórico (muy corto en la historia de la humanidad, por cierto), trabajo y saber se hayan mercantilizado. Sin embargo, algunas evoluciones del capitalismo cognitivo ilustran esta desconexión. Gorz (2004), citado por Vercellone (2011:122), plantea que es la manifestación de la “crisis del capitalismo en sus fundamentos epistémicos”.

La contradicción es cada vez más fuerte: la producción y el conocimiento son cada vez más sociales y la apropiación busca ser cada vez más privada.

Además, y no por esto menos importante, sentimos que trabajo y saber son bienes sociales. Es una convicción ética y moral.

Paulo Freire (1971:1) dice que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Nosotros participamos de esa idea con convicción. Y agregamos: transformación del mundo que tiene por objeto el desarrollo humano integral.

A continuación analizaremos ciertos cambios del mundo del trabajo y de la enseñanza en el contexto complejo de la posmodernidad.

Quien trabaja en estos campos y razonablemente expone su punto de vista más o menos acreditado, no puede menos que sentir el peso intelectual de la tarea en función de su impacto social. Al decir de Luis Behares (2010:15) “toda enseñanza es una respuesta a **un saber que se sabe que no se sabe**” (resaltado del autor).



A partir de la década de 1990, el problema de la calidad de la educación en general, y de la universitaria en particular, tomó especial énfasis en la agenda de varios actores de la enseñanza y el trabajo en América Latina. La lógica discursiva corporativa comenzó a permear a ciertos actores que desarrollaron conceptos a nivel de enseñanza que antes estaban casi circunscritos al ámbito empresarial (vg.r. efectividad, eficiencia, eficacia, recursos, calidad, auditoría, procesos de gestión, etc.). Desde la gestión se pensó que algunas técnicas de gestión científica desarrolladas en el campo de las organizaciones empresariales, ayudarían a hacer el modelo de objetivos un planteamiento eficiente para la enseñanza, incorporando aportaciones de la organización científica del trabajo.

Nuestra preocupación aparece cuando algunos conceptos se vuelven difusos (vg.r. educación – capacitación – entrenamiento - formación) y aparecen discursos mercantiles (o mercantilistas) que tiñen la realidad.

Sobre la universidad recae entonces la salvaguarda del pasado y la construcción de futuro; como ya lo hizo oportunamente al problematizar la cultura europea moderna. Morin (1985:66) indica que al crear los departamentos, Humboldt percibió el carácter trans-secular de la integración de las ciencias en la universidad. Suponía que la vocación directa de la universidad no fuese la formación profesional, sino una vocación “indirecta a través de la formación de una actitud de investigación”.

En este trabajo ya hemos referido a la ley orgánica de la UDELAR, y la compleja misión que el legislador le otorgó; que coincide con el concepto moriniano de la situación paradójica de la universidad en general: “... adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, proporcionar profesores para las

nuevas profesiones pero también, y sobre todo, proporcionar una enseñanza meta-profesional, meta-técnica, es decir una cultura”.

Es pertinente preguntarse si la universidad debe adaptarse a la sociedad o viceversa. Morin (1999:86) plantea que existe complementariedad y antagonismo entre las dos misiones: una remite a la otra formando un continuum que debería ser productivo. “No se trata solamente de modernizar la cultura: se trata también de culturizar la modernidad”.

El pensamiento complejo de vanguardia propone el cultivo de valores de conciencia autónoma, la problematización y su componente de pluralidad así como la primacía de la verdad sobre la utilidad.

La Modernidad supuso una crisis al generar la hiperspecialización, la cual se potencia ante el crecimiento exponencial del conocimiento.

En este sentido Morin (1999:93) proyecta que “el pensamiento que aísla y separa tiene que ser reemplazado por el pensamiento que distingue y une. El pensamiento disyuntivo y reductor debe ser reemplazado por un pensamiento complejo, en el sentido original del término *complejus*: lo que está tejido bien junto”.

El problema mayor de acuerdo a esta visión, estriba en el atrincheramiento (¿dogmático?) en el que incurren (incurrimos) los docentes instalados en las soberanías disciplinares. Una objeción moriniana de base: “no se puede reformar la institución sin haber reformado previamente las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si no se reformaron previamente las instituciones”. Es necesario salir de este bucle conceptual.

La hiperespecialización estaría generando una contradicción en su propio seno: a mayor especialización mayor generalidad por parcelamiento de los campos disciplinares con las consecuentes dificultades para el diálogo multi, inter y transdisciplinario.

Estas objeciones a nivel de enseñanza tienen su correlato espejo en el mundo del trabajo, y el campo académico de las relaciones laborales debe dar cuenta de ello. El trabajo se ve impactado por esas modificaciones curriculares en varios sentidos que van desde dificultades semánticas a concepciones de la realidad. En esta suerte de lucha de enfoques, visualizamos que las posiciones cuantitativistas tienden a imponerse, escudadas en una supuesta “objetividad”.

Cierto es que toda disciplina tiende a la delimitación de sus fronteras, especialmente cuando su legitimidad puede ser puesta en duda o sus alcances pueden ser cuestionados o cuestionables. Las relaciones laborales no son una excepción y, en el mundo universitario, han tenido un devenir errático, a veces zigzagueante. Una serie de problemas determinan esa situación:

1. No conforman una ciencia *per se*,
2. No detentan un método (salvo el genérico de las Ciencias Sociales y el Derecho) y,
3. El objeto (el trabajo) está en constante devenir.

**q) Problema 1: la delimitación de sus fronteras.**

Toda disciplina exige un conocimiento profundo de sí misma y una reflexión interna que debe, en algún momento, considerar las referencias externas.



La tendencia especializadora (e hiperespecializadora) es natural en determinado momento del desarrollo. Sin embargo, la neomodernidad exige continuas revisiones del objeto. En general la jerga especializada y la especificidad de algunos procesos tienden a una perpetuación en este sentido.

En este sentido, Morin apunta (1997:116) que “la frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar la disciplina en relación con las otras y en relación con los problemas que enlazan a las disciplinas. El espíritu hiper disciplinario va a convertirse en un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión que sea extranjera a su parcela de saber”.

En un primer acercamiento epistemológico de las relaciones laborales, podríamos citar el concepto de campo disciplinar manejado por Pierre Bourdieu (2009:36): “... un espacio de conflictos y competencia al interior del cual se desarrolla una batalla por establecer un monopolio sobre la especie específica de capital que es eficiente para construir una autoridad y un poder. Es una lucha por la definición del juego y las reglas del juego que son características en toda relación social...”<sup>(55)</sup>

Al posicionarnos en estas perspectivas nos alejamos del enfoque a través del cual las relaciones laborales constituirían procesos de gestión, o como diría Gerardo Cedrola (1994:105) “...un conjunto de técnicas, que permite cumplir un determinado rol en las empresas, conformado en torno del Departamento de Recursos Humanos...”

Un concepto que requiere especial análisis por provenir del núcleo duro de la enseñanza en Facultad de Derecho lo plantea Pedro Billar (2009:39), quien afirma: “Por nuestra parte, aceptamos que Relaciones Laborales (en mayúsculas en el original) abarque en su acepción

---

55 Citado por Pedro Billar.

más amplia las cuestiones técnicas, siempre y cuando no pretendan una reducción, vale decir sepan reconocer que no generan conocimiento sino que constituyen aplicaciones prácticas de conocimientos generados en otros ámbitos”.

Si bien los criterios manejados por Kuhn (1962:154) son propios de la ciencia explicativa – predictiva, y por lo tanto referencia fundamentalmente a las ciencias duras, plantea algunos criterios respecto a la validez de una teoría que entendemos necesarios relevar. Entre ellos menciona “la exactitud de la predicción, y especialmente de la predicción cuantitativa, el equilibrio entre temas esotéricos y temas cotidianos y el número de problemas resueltos”, así como “la sencillez, el alcance y la compatibilidad con otras especialidades”. Es decir “debe ser una descripción de un sistema de valores, una ideología, junto con un análisis de las instituciones a través de las cuales se transmite y aplica este sistema. No hay ninguna norma superior a la aprobación de la comunidad correspondiente”<sup>(56)</sup>. El autor (1962:200) sostiene que la ciencia progresa en algún sentido, pero no afirma que avance hacia la verdad, ya que no existen criterios lógicamente vinculantes. “No hay un algoritmo neutral para elegir una teoría, ni un procedimiento de decisión sistemático que, debidamente aplicado, deba llevar a cada individuo del grupo a la misma decisión”.

En “*The structure of scientific revolutions*” Kuhn afirma que el rasgo más importante de un campo de estudio con respecto a la distinción entre ciencia y no ciencia, es que este campo es capaz de respaldar una tradición científica normal. En palabras del autor: “es difícil encontrar otro criterio que proclame tan claramente que un campo es una ciencia”.

Difícilmente podamos considerar a las relaciones laborales como una ciencia, y que estamos apenas ante un campo de estudios. Sin embargo, no nos aventuramos a afirmar que

56 Kuhn citado por Alan F. Chalmers. Refiere a la obra original de Kuhn en inglés “*The structure of scientific revolutions*”.

deben reconocer que no generan conocimientos (o que en el futuro no puedan hacerlo). Las relaciones de trabajo tienen algo de inmediato: también constituyen un campo de acción, ya que implican el abordaje del conocimiento y la intervención sobre el mismo.

Si bien sostenemos que las relaciones laborales constituyen un campo de conocimiento, nos parece importante relevar la noción de disciplina. Esto nos permitiría visualizar el “momento histórico y epistemológico de nuestro campo”. Dice Denise Najmanovich (2006: 14) que “una disciplina, entendida como área cognitiva, implica poner orden, organizar un discurso respecto de lo que se ha dado en llamar “su objeto”, recortar un área de pertenencia y construir sus herramientas de abordaje”.

El objeto de las relaciones laborales es el trabajo, en particular el trabajo subordinado y el conjunto de relaciones colectivas e individuales de él derivadas. Esta perspectiva debe ser ampliada al incluir otras dimensiones, a saber: las subjetividades en juego, aspectos jurídicos, económicos, sociales, comunicacionales, políticos, éticos, etc.

Una particularidad del objeto es estar en constante movimiento. Así el trabajo y el problema de la distribución de sus frutos sigue siendo un tema central. A nuestro entender la caída de ciertos modelos ideológicos, seguramente han dejado un lugar muy amplio para el resurgimiento de nuevas estructuras de pensamiento complejo que, se establecerán como nuevos supuestos básicos subyacentes. Porque el problema sigue allí. La explotación del trabajo y la supremacía del factor capital perviven.

La problemática se vuelve más compleja: la posmodernidad determina que el tiempo se vuelva extremadamente relativo y esa temporalidad se manifiesta de manera múltiple, vertiginosa y muchas veces ahistórica. La ciencia acicateada por el positivismo, tendió a



forjar fortalezas intelectuales parcializadas; que en la universidad se concibió como una necesaria fractura en departamentos, cátedras y facultades.

Lejos de la verdad incommovible, de las ideas transparentes y del mundo simplificado, el ciudadano global del siglo XXI navega en la complejidad.

Desde una perspectiva epistemológica de relaciones laborales, afirmamos que las disciplinas no existen en abstracto, sino que son producciones complejas de comunidades científicas insertas en una realidad espacio - temporal. Hablar de relaciones laborales implica un tiempo y un espacio concretos: necesariamente posteriores a las revoluciones industriales e insertas en el mundo globalizado. Cada campo disciplinar, cada ciencia, cada arte tendrá su propia temporalidad independiente, vale decir que su desarrollo (o no) estará supeditado al contexto, pero también dependerá de su pertinencia aquí y ahora.

El recorte disciplinar se vuelve cada vez más complejo: asistimos a un movimiento que va de la ciencia poseedora de un objeto y un método a los campos conceptuales articulados en prácticas sociales alrededor de dudas y conflictos.

#### **r) Problema 2: la interdisciplinariedad.**

Las posiciones monológicas han pasado a ser totalitarias. La interdisciplina ha determinado un diálogo fermental entre diferentes, retroalimentándose de esa diferencia y creciendo a partir de la pluralidad.

La “fertilización cruzada” entre ciencias y campos científicos emergentes abre la posibilidad del intercambio dialógico para producir nuevos sentidos y conceptos coherentes. De alguna manera rompe las fronteras de conocimientos, desterritorializa y destruye la “propiedad privada” de conocimientos.



Esta privatización de conocimientos no es sólo una metáfora interesante: constituye uno de los campos a trabajar por la universidad. En la posmodernidad gran parte del conocimiento se produce por fuera de las organizaciones educativas y se traslada a laboratorios privados, *think tanks* y ámbitos corporativos.

Desde la perspectiva de la universidad latinoamericana en general y de la UDELAR en particular, el desafío es múltiple: reproducir conocimientos en forma dialógica y hacerlos llegar a la sociedad con una lógica redistributiva democrática, en sociedades o ámbitos eminentemente privatizantes o privatizadores del conocimiento. El rol del contexto no es menor.

Una metáfora neomoderna ve al universo como una red fluyente o entramado relacional. Así las personas y las organizaciones superan al concepto de suma de las partes y destacan como unidades emergentes en la trama relacional de su sociedad. Najmanovich<sup>(57)</sup> (2006:6) dice que el sujeto complejo “no es concebido como una sustancia, una esencia, una estructura o una cosa, sino un devenir en las interacciones”.

Pensar esta realidad compleja excede a una o varias disciplinas por separado. El diálogo interdisciplinario se convierte en un desafío imprescindible.

Las relaciones laborales no han logrado en forma efectiva, todavía, la interdisciplinariedad. El precitado trabajo del Dr. Pedro Billar refiere al informe de revisión curricular de la Carrera de Relaciones Laborales de la Universidad de la República dictada por aula virtual, presentado en el año 2002 en la CSE.

<sup>57</sup> Respecto de la interdisciplinariedad.

Transcribiremos lo expresado por Billar (2009:89), sobre lo que denominaremos “el informe Sales”<sup>58</sup>: “la multidisciplinariedad ofrece un nivel inferior de integración del conocimiento. En ocasiones, para solucionar un problema, se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas, ocurriendo así la multidisciplinariedad. Generalmente, es la primera fase de la constitución de equipos de trabajo interdisciplinar, pero no implica necesariamente que haya de superarse y pasar a niveles de mayor cooperación. Agrega que en la multidisciplinariedad... “la comunicación entre las diversas disciplinas estaría reducida al mínimo. Vendría a ser la mera yuxtaposición de materias diferentes que son ofrecidas de forma simultánea con la intención de sacar a luz algunos de sus elementos comunes, pero en realidad nunca se llegan a hacer claramente explícitas las posibles relaciones entre ellas...”

“Mientras que la interdisciplinariedad sería, pues, un segundo nivel de asociación entre disciplinas, allí varias disciplinas cooperan llegando a interacciones reales. Ocurre una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por lo tanto, de enriquecimientos mutuos”

Este trabajo trata sobre descalces y paradigmas.

En efecto, Morin (1999:125) dice que “un paradigma reina sobre las mentes porque instituye conceptos soberanos y su relación lógica (disyunción, conjunción, implicación, etc.)... Ahora bien, hoy, de manera dispersa, surge un paradigma cognitivo que empieza a poder establecer puentes entre ciencias y disciplinas no comunicantes. En efecto, el reino del paradigma de orden por exclusión del desorden (que expresaba la concepción determinista-mecanicista del universo) se fisuró en múltiples partes. En diferentes dominios, de manera cada vez más instantánea es necesario concebir la noción de orden y la noción de desorden de

58 Informe presentado por la Profesora Ma. Teresa Sales a la Carrera de Relaciones Laborales de la UDELAR.

manera complementaria y no antagónica... La misión de la ciencia ya no es más expulsar el desorden de sus teorías sino analizarlo. Ya no es más disolver la idea de organización sino concebirla e introducirla para federar disciplinas fragmentarias...”

En relaciones laborales estamos en un momento fermental. Múltiples disciplinas se ocupan más o menos indirectamente del fenómeno del trabajo (vg.r. Economía, Administración, Derecho, Antropología, Sociología, Psicología laboral, Didáctica, etc.)

Analizar la fenomenología de las relaciones derivadas del trabajo y su casuística no puede realizarse por una sola ciencia. Existe un campo de diálogo multidisciplinar que surge propicio y amigable en el ámbito de las relaciones laborales. Sin embargo, la mera conjunción de disciplinas junto a un objeto no constituyen interdisciplinariedad: es necesario que haya niveles de intercambio y cooperación; y que de alguna manera exista un proyecto común, un objeto en común.

Otro aspecto refiere a la ecologización disciplinar. Al contextualizar, al situar estamos refiriendo a ámbitos culturales, sociales, políticos, etc que determinan procesos.

Es decir que al ámbito de diálogo que pueden propiciar las relaciones laborales se agrega el contexto funcional en que se realizan los intercambios, el cual tiene aspectos genéricos y específicos siempre interactuantes siendo, en definitiva, imposible analizar cualquier problemática de las relaciones laborales, absteniéndonos de considerar el ámbito espacio – psico – socio –temporal de la realidad contextual.

### s) Problema 3: las relaciones educación - relaciones laborales

Un problema común refiere al futuro: la educación deberá dar respuestas a problemas que no existen todavía, y seguramente el mundo del trabajo tendrá que afrontar dificultades novedosas.

Un punto fuerte de nuestro análisis estriba en que el mundo del trabajo podrá enriquecerse a través de las investigaciones pedagógicas. Ambas visiones tienen no pocos puntos en común:

- Tienen tradición poderosa, un presente complejo y, necesariamente, deberán dar respuestas para el futuro.
- Refieren a ámbitos relevantes del quehacer humano.
- Son producto de las relaciones sociales y de poder a la interna de una sociedad.
- Tratan sobre distribución de tangibles e intangibles.
- Se basan en supuestos antropológicos
- Se reconocen como ámbitos generadores de valor.
- Están altamente expuestos a los cambios contextuales
- Refieren a la estructuración social, relaciones de clases, distribución de frutos del trabajo, interacción de factores de producción, sinergias sociales, dominación y control social, reproducción de la riqueza - pobreza, democratización de las sociedades, etc.

Los problemas de ambos campos (trabajo y enseñanza) se entrelazan, y los actores de ambos sistemas deben preparar sus mentes para que puedan aprehender el futuro.

Ambos campos tienen en común su resignificación a lo largo del tiempo, a través del enriquecimiento de aportes y la interdisciplinariedad.

Una dificultad visible claramente en el ámbito pedagógico, pero que en el campo laboral requiere mayor investigación, refiere a la encapsulación de conocimientos. Muchos análisis laborales, en plena revolución TIC son analizados con lógicas taylor - fordistas, constituyendo un serio anacronismo.

Desde la perspectiva laboral, este encajonamiento conspira también contra la diversidad y la multidisciplinariedad, ya que queda encerrado en sí mismo. Existen varios ejemplos.

Nombraremos sólo algunos sin taxatividad:

- Procesos de reclutamiento y selección con técnicas psicométricas inadecuadas, que no consideran las inteligencias múltiples necesarias para el actual mundo del trabajo y mucho menos para el futuro.
- Evaluaciones del desempeño que no apuntan al desarrollo del trabajador y adquieren carácter persecutorio y/o discriminatorio.
- Procesos de capacitación que enfocan a la hiperespecialización, generando “guetos” intelectuales, que buscan cada vez menos la formación integral y se enfocan en el entrenamiento y el adoctrinamiento.
- Sistemas de auditoría de recursos humanos persecutorios y reproductores de procesos meramente productivistas.



- Excesiva fragmentación de conocimientos a nivel educativo con su contrapartida en las formas tradicionales de organización del trabajo que buscaban potenciar tiempos y movimientos. Ambos campos (educación y trabajo) redescubren la importancia de la síntesis como proceso unificador del pensamiento y la acción.
- Reconocimiento de la díada enseñanza – trabajo, como forma de intervención social.
- Las teorías de la enseñanza, y la organización del trabajo tienen un cierto grado de provisoriedad, nunca están consolidadas. Incluso podemos afirmar que hay un proceso de aceleración de la obsolescencia: los conocimientos deben resignificarse rápidamente, el trabajo debe reconvertirse en forma constante.

Un problema coincidente refiere: ¿a quiénes enseñamos? ¿Por qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos?; preguntas que tienen su contrapartida necesaria en ¿para quienes trabajamos? ¿Por qué trabajamos? y ¿cómo trabajamos? Esto nos lleva a indagar quiénes se apropian del conocimiento y del valor del trabajo, así como las cuestiones ontológicas sobre la legitimidad de esas apropiaciones (o expropiaciones).

Esta transversalidad permite visualizar que la dificultad fundamental se origina en el planteo correcto de problemas. El planteo básico se fundamenta en la generación de proposiciones heurísticas correctas, ya que la dinámica organizacional hace que las situaciones cambien y deban ser resignificadas.

En ese sentido, nuestra propuesta es marchar hacia procesos educativos que promuevan la solidaridad y el desarrollo de servicios no mercantiles y de alta calidad (por ej. en el ámbito de la salud, de la enseñanza y de la investigación, que además de su alta función social, son

motores de la economía). Esto implica repensar la competencia social (e intraproletaria) por los recursos.

Algunos autores plantean que la competencia por recursos es un elemento cultural.. Sin embargo, tanto en situaciones laborales como de enseñanza pueden generarse otras formas de interacción social, en función del medio cultural. Tanto entre trabajadores como entre estudiantes es posible desarrollar relaciones de cooperación; y en esta circunstancia las personas pueden buscar un objetivo en común y compartir sus esfuerzos. Esta alternativa que aprovecha las sinergias es altamente deseable.

No todas las culturas favorecen las acciones cooperativas: la competencia y el conflicto constituyen bases sistémicas de ciertas posiciones filosóficas. En el primer caso se busca que el objetivo no sea compartido y la dificultad estriba en la tarea. En el caso del conflicto sólo uno de los actores obtendrá el recurso, y la mayor dificultad no estriba en la tarea, sino en la presencia del otro.

Tanto competencia como conflicto son muchas veces promovidas por algunas organizaciones y obtienen legitimación en sí mismas. Esto lleva a que en ámbitos laborales surjan penosos conflictos intraproletarios, y en las escuelas y universidades duros enfrentamientos por cupos o accesos.

Para el presente trabajo cobra especial relevancia el impacto que tiene la cultura en la conformación del currículo. Obsérvese que esta problemática es absolutamente común al trabajo posmoderno y la enseñanza: ambos deben desarrollarse en función de alguna forma de currículo.



#### t) Problema 4: el endeble desarrollo de las relaciones laborales y las dificultades para su caracterización como disciplina

En la discusión epistemológica sobre la problemática disciplinar de las relaciones laborales seguiremos la línea propuesta por la Profesora Alicia Camilloni<sup>1</sup> (2013b:S/p) respecto a la definición de una disciplina: “Un campo de conocimiento sistemático que se caracteriza por estudiar determinados objetos de conocimiento y resolver cierto tipo de problemas, con ciertos métodos y determinadas lógicas de descubrimiento y de justificación e, incluso, de aplicación; así como por presentar un tipo de discurso que también le es propio”.

En definitiva implica un modelo canónico de pensar la realidad, un modo de pensar típico de la disciplina que implica, además, determinados enunciados discursivos que se reconocen como parte de la disciplina.

Las relaciones de trabajo padecen una suerte de orfandad epistemológica: constituye un campo de estudios, pero no tiene un desarrollo suficiente como para constituir una disciplina.

Siguiendo a Camilloni (2013b: S/p), plantearemos los aspectos determinantes de una disciplina:

- área de estudio o de conocimiento,
- comunidad de académicos que comparten un dominio de indagación intelectual,
- existencia de una herencia o una tradición compartida,
- lenguaje especializado o sistema de símbolos similares,
- con conceptos interconectados,

- con un conjunto de libros, artículos e informes de investigación en común,
- con un sistema de comunicación entre los miembros,
- con medios de instrucción e iniciación para los nuevos miembros.

Las relaciones laborales (al igual que la Didáctica) implican valores y no son neutrales.

Ambas refieren a un tipo de persona “deseable” y tienen una postura sobre la realidad.

## Capítulo IV

### Las crisis de las relaciones laborales. Perspectiva desde la enseñanza universitaria en UDELAR

La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases.

Karl Marx

#### u) La lógica contextual

Vivimos en un contexto de crisis:

Fink, Beak y Taddeo (1971:86) plantean las crisis como procesos que siguen ciertas fases definidas. La propuesta de estos autores supone la existencia de distintas etapas en el intento de adaptación a la situación de crisis, y al establecer una secuencia en las mismas, establecen un modelo predictivo que postula cierta cadencia o secuencia de acontecimientos.

Los autores en un intento de simplificar el concepto lo analizan por etapas:

- Período inicial de shock, caracterizado por una fragmentación en el plano de las relaciones interpersonales.
- Período de retraimiento defensivo donde la organización se moviliza para imponer un sistema de control con el objeto de reducir la amenaza.
- Período de reconocimiento: caracterizado por el examen y la confrontación interpersonal y alta tensión psicológica. Se experimenta miedo de enfrentar la realidad y de perder el sentido de seguridad provisto por el retraimiento defensivo. Se imponen certezas sobre la imposibilidad de volver a las viejas formas de operación.



- Proceso de adaptación y cambio: representado por la recuperación del crecimiento, se asumen responsabilidades conjuntas y se afianza como valor la búsqueda de un esfuerzo colaborativo.

La primera etapa de shock, también ha sido definida como de “confusión desestructurante”.

En los hechos, la sucesión de crisis generan fuertes desestructuraciones, altamente traumáticas e invasivas.

Edgar Morin (1998a:27) dice que en la etapa inicial se da “una regresión de los determinismos, de las estabilidades y de las restricciones internas en el seno de un sistema que siempre produce una progresión de desórdenes, de inestabilidades y de aleas... que equivalen a una regresión de la predicción”

La ansiedad y confusión aguda generan incertidumbre con el consiguiente impacto sobre la estructura organizacional. Esta etapa es reconocida por los centros de poder porque allí es donde se fija el “enemigo”, el que traba el acceso a los recursos.

Freund (1998:39) sostiene que el eje central de esta etapa “...es el que concierne a la aparición o introducción premeditada de la intención hostil. Ésta tiene el efecto de bipolarizar las relaciones por la oposición amigo - enemigo. El conflicto aparece en estas condiciones como una solución de la crisis... pues al fijar un enemigo, se reintroduce una certidumbre, una seguridad, la de una idea y de hombres en combate, a los que se hace responsables de la equívoca situación”.

Este es un tema importante para nuestro estudio. En las relaciones laborales tradicionales la identificación de la obstrucción al acceso de recursos era sencilla y era

posible identificar a un “culpable” (el sindicato, la patronal, el ministro, el personal de producción, etc.). El problema se genera cuando el “enemigo” se hace difuso, complejo, anónimo<sup>59</sup>.

La economía neomoderna implica la existencia de lógicas del capital que pasan por decisiones mercadotécnicas que, en la mayoría de los casos, responden a realidades transnacionales y al flujo de recursos que el capital adopte para su reproducción. El concepto es abstracto. ¿Cómo explicarle a un trabajador que ya no puede enajenar su fuerza de trabajo, aún bajo condiciones de explotación? ¿Cómo podrá entender que perdió su empleo porque el capital especulativo que mantenía su fuente de trabajo decidió, en una oficina de Nueva York, Londres o Tokio, vender un paquete accionario para comprar otro que presume más rentable?

La inestabilidad se globaliza, los problemas se complejizan y las explicaciones distan de ser sencillas. El conflicto, por ser inherente a las relaciones de trabajo, pierde sus puntos de referencia tradicionales, simplemente porque el adversario deja de ser identificable, individualizable, y pasa a ser un sistema.

El problema no son las crisis, sino su sucesión no resuelta. No se llega a hacer el duelo por una pérdida, cuando se instala otra y así sucesivamente. Los textos de administración de recursos humanos contemporáneos hablan de la capacidad de resiliencia y se considera una competencia laboral deseable la “adaptación a la incertidumbre”.

El *desideratum* del trabajador posmoderno implica una gran resistencia a las frustraciones, a la pérdida de referentes laborales, una gran capacidad de adaptación. Una

<sup>59</sup> El proceso de difuminar responsabilidades de concepción, ejecución y evaluación del trabajo posmodernos descentran a los trabajadores organizados, cuyas urgencias vitales personales y familiares deben ser rápidamente atendidas. Este proceso es altamente especulativo y desgastante para el sindicalismo tradicional.

suerte de *superman* o *wonderwoman* o, en su defecto, un ser que logra avanzar cuanto más insensible y egoísta sea. Ambos extremos son patológicos.

O sea: el trabajador ideal de una corporación posmoderna no es una persona normal.

Esto implica un cambio radical en las relaciones de trabajo, ya que el capital no está identificado con una persona física y los valores solidarios que sustentaron al sindicalismo están, deliberadamente, en decadencia.

Esta difuminación de las responsabilidades implica la pérdida de referentes, de las nociones del bien y el mal, del tejido social contenedor. Bauman ha llamado a este fenómeno “la liquidez de los tiempos”.

La bibliografía tradicional plantea que luego del proceso de duelo, se impone la necesidad de restaurar la continuidad de los propósitos y de las expectativas que forman parte del proyecto organizacional. La idea es lógica, pero sucede que la continuidad de los procesos hace que nunca se terminen los duelos, o lo que es peor: que los duelos nunca se hagan porque las pérdidas se perciben tarde o mal.

El contexto se ha vuelto absolutamente racional, o sea, marcadamente inhumano.

¿Cómo deberá estructurarse la universidad en esta circunstancia? ¿Deberán ser los estudiantes los outputs de un sistema despersonalizado? ¿Cómo generar conciencia crítica? ¿Hay lugar para la universidad emancipadora?



### v) La flexibilidad como (anti) valor.

Luisa Benavides de Castañeda (2009:47) intenta explicar el concepto desde una perspectiva que, en su base ontológica, no compartimos. Dice que: "... la llamada flexibilización interna o funcional, producto de la aplicación de técnicas modernas de organización productiva y la introducción de nuevas tecnologías, la cual se apoya en la polivalencia o polifuncionalidad del trabajador, que deja de ser visto como una prolongación de la máquina, para ser considerado como un ser polivalente, multifuncional, con derecho a la información, estimulado para participar y decidir, y suficientemente capacitado y entrenado para agregar valor e incrementar la productividad".

La profesora Benavides indica que hay un cambio que sería altamente conveniente para los trabajadores porque dejarían de ser un apéndice del sistema productivo para participar y decidir. Lamentamos disentir: la docente pareciera confundir el ser con el deber ser. Las NFOT consideradas en forma genérica se apropian de mayor valor agregado, de la inteligencia y capacidades de los trabajadores a cambio de poco desde una perspectiva individual (tal vez algo más de salario), y nada desde una visión integral. El promedio de 6% de desocupación mundial así lo registra:

El impacto sobre el sistema educativo no es menor. Existe una fantasía de que la educación provee (o debe proveer) de herramientas adecuadas para el trabajo y que, a mayor educación, mayor capacidad de adaptación de las personas a la flexibilización. Esta es otra falacia.

Existen sistemas educativos, generalmente tecnologizantes, que buscan generar "recursos humanos" aptos y funcionales para el sistema productivo, sin mayores cuestionamientos sobre las realidades sociales. Es un modelo que funciona en algunas



circunstancias localistas, es decir acotadas, pero que ha fracasado estrepitosamente a nivel global.

La concepción flexibilizadora de Benavides implica una suerte de estrategias destinadas a quitar rigidez a la legislación laboral a fin de permitir que el factor trabajo se “acomode” <sup>(60)</sup>, se “adapte” <sup>(61)</sup> fácilmente a las necesidades y conveniencias del sistema productivo. Las estructuras organizacionales tradicionales y las prácticas laborales experimentan cambios que obligan al cambio de estrategias y enfoques; generando una nueva expresión en las relaciones de trabajo. Esta visión plantea claramente la necesidad de adaptación del factor trabajo a las exigencias del capital, incluyendo una la educación adaptada en ese sentido.

Usualmente los procesos de flexibilización laboral han significado precarización y desregulación, excluyentes del sistema de protección social del trabajo. En definitiva implican la abolición de una serie de garantías brindadas tradicionalmente a los trabajadores frente a un empleador que goza de mayor poder en la relación contractual. <sup>(62)</sup> En las nuevas relaciones laborales, el poder del empleador se ha multiplicado exponencialmente, ya que pasó a ser una entelequia muchas veces conformada por círculos de poder transnacionales que toman decisiones globales y cuya identificación pasa por la posesión (a veces por minutos) de papeles cotizables en las bolsas.

Ante la crisis económica muchos autores han planteado que la solución es una mayor flexibilización, bajo el planteo de que el derecho del trabajo es cada vez más indisoluble de la

<sup>60</sup> Entre comillas en el original.

<sup>61</sup> *Idem.*

<sup>62</sup> La asimetría es una característica de las relaciones laborales, que el derecho del trabajo a través de una normalización tuitiva debería contemplar a través de “discriminación positiva” o acciones afirmativas.

evolución económica. La doctrina liberal influencia a los actores laborales y cuenta con no pocos adeptos en ciertos ámbitos intelectuales.

El pensamiento neoliberal apoya la desregulación, la flexibilización, y la eliminación de buena parte de la normativa laboral, en el entendido de que impiden el necesario ajuste de las fuerzas del libremercado.

El Banco Mundial ha aportado lo suyo. En su informe titulado “Reformas laborales y económicas en América Latina y el Caribe” (1995) recomienda:

- a) implementación de modificaciones tanto en el área laboral como financiera,
- b) critica las leyes de protección y seguridad en el empleo (ej. indemnizaciones por despido, limitaciones a la contratación temporal, relación entre indemnizaciones por despido y antigüedad.
- c) se sugiere la sustitución del sistema tradicional de contribución solidaria a la seguridad social por el de ahorro individual en fondos de pensiones administrados por capital privado<sup>63</sup>.

Desde esta perspectiva, la gestión humana deberá redefinir algunos procesos, como la desaparición de los manuales de descripción y análisis de cargos. Se sostiene que la polivalencia implica la flexibilización entre puestos e incluso dentro del mismo cargo. Esto aumentaría enormemente la capacidad del empleador de generar *jus variandi* abusivo: puede pedir que cualquier persona haga cualquier tarea, con lo cual se abre la puerta a despidos, abusos, acoso, etc.

63 El 3.9.95 Uruguay aprobó la ley 16.713 que incorpora el régimen de jubilación por ahorro individual.

El enriquecimiento de puestos o *job enrichment* (que muchas veces esconde una multiplicación de tareas sin contrapartida) se vuelve un eufemismo y un mecanismo más sofisticado de explotación.

Esto impacta también sobre los procesos de reclutamiento y selección. Se debe encontrar la persona “adecuada”, es decir “alineada” y ajustada a los requerimientos, so pena de exclusión social por desempleo.

Un aspecto no menor de la flexibilización es la generación de organizaciones planas u horizontales, donde existe *empowerment* para la toma de decisiones. De esta manera, la organización se hace más barata (se prescinde de cuadros gerenciales y mandos medios), y se traslada la responsabilidad a la mano de obra funcional a los esquemas organizacionales capitalistas.

Otra “ilusión” flexibilizadora es la participación en las decisiones. Esta posición sostiene que es necesario que los trabajadores entiendan las razones y motivaciones de la estrategia de la organización, sus puntos débiles, sus problemas y la viabilidad de sus programas, así como una visión más clara de los valores y la misión corporativa, lo que dependerá en gran medida de la información disponible.

Como se ve, esta tendencia a la “comprensión” de necesidades no es biunívoca: es unidireccional.

Téngase en cuenta que previo a ese momento, ya el proceso de reclutamiento y selección han hecho lo suyo para captar al trabajador más “adecuado”.

En cuanto a la política salarial, también prima la flexibilidad. El salario sujeto a un cargo comienza a desaparecer para ser sustituido por primas por eficiencia, productividad,



desempeño, etc. El salario se vuelve móvil y compensatorio de la alineación y la productividad impuesta unilateralmente por la parte más fuerte del contrato de trabajo.

Otro error que se pretende legitimar es que en el taylor - fordismo el trabajador estaba aislado y en las NFOT debe trabajar en equipo. En la organización tradicional el trabajador estaba aislado en su tarea, pero paradójicamente fue el momento de mayor desarrollo del sindicalismo y de la solidaridad. Las nuevas tendencias propenden a la integración de tareas, internalización e identificación de las metas en términos de compromiso, de responsabilidad compartida y colaboración. Pero la libertad de asociación sindical está directa o indirectamente bastardeada.

Una iniciativa que va tomando fuerza es el trabajo por proyectos. No se contrata para la realización de tareas, se asigna un proyecto. La obligación del empleador caduca con la consumación del mismo; pero puede reagrupar trabajadores en otro proyecto o, simplemente, prescindir parcial o totalmente de los mismos.

La lucha intraproletaria se legitima a través de sistemas que, perversamente, oponen trabajo contra trabajo.

#### **w) La incertidumbre laboral como valor posmoderno y su correlación con la enseñanza y los aprendizajes.**

La perspectiva moriniana implica un enfrentamiento a la incertidumbre dadas las cambiantes condiciones de la época y la ambivalencia de los valores. Propugna que la educación del futuro debe volver sobre “las incertidumbres ligadas al conocimiento”.



Con respecto a la realidad Morin (1999:98), sostiene que la realidad, no es más que nuestra idea de la realidad y que el conocimiento es “una aventura incierta que conlleva en sí misma el riesgo de ilusión y error”.

El hombre posmoderno tanto en su faceta educativa como laboral convive con dualidades. El problema, a nuestro entender, no estriba tanto en tener que negociar con las incertidumbres, sino más bien en transar valores inalienables o mercantilizar el empleo a cambio de cierta estabilidad o empleabilidad o explotabilidad (según la perspectiva).

La universidad en general, y la UDELAR en particular son agentes relevantes ya que deben dar cuenta de los cambios en los sistemas de producción, en las nuevas formas de gestión de conocimientos, la digitalización y los requerimientos del “capitalismo académico”.

Las manifestaciones de ese sistema en la universidad toma diferentes concepciones: becas, financiamientos, sistemas de investigación, agencias nacionales, etc.

La idea es que la UDELAR, desde esta postura crítica, recupere la capacidad de agencia para poner en clave crítica los conocimientos.

La incertidumbre es hija de la inseguridad, siendo la seguridad una de las necesidades básicas. En 1943 Maslow propuso en “*A Theory of Human Motivation*” una jerarquía de necesidades humanas en forma piramidal, que parten de las más básicas (fisiológicas), siguiendo por cinco niveles a través de seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización. El segundo nivel más básico refiere a seguridad física, de empleo, recursos, moral, familiar, salud.

Nuestro interés es mostrar que, al estar la incertidumbre en íntima relación con la inseguridad, mal podemos considerar la aceptación pasiva de la misma como una



“competencia laboral deseable” como proponen la mayoría de los autores sobre gestión humana. Incluso, mal que nos pese, no podemos comulgar con la afirmación inicial de Edgar Morin al catalogar a la incertidumbre como una aventura. Para el trabajador subordinado constituye una fuente de malestar, un peligro permanente que se traduce en obsolescencia y desempleo. Un trabajador “adaptado” es un trabajador domesticado, funcional a un sistema que puede, en cualquier momento, prescindir del mismo.

Néstor de Buen (1997:228) plantea: “Es claro que las políticas empresariales dominantes, generadoras de desempleo que se atribuye en exclusiva, en mi concepto de manera perversa y sin fundamentos suficientes, a las nuevas tecnologías, no llevan necesariamente de la mano a la cancelación del derecho del trabajo pero también es cierto que cualquiera que sea el objetivo final, en el camino se van derrumbando las instituciones que a lo largo de este siglo dieron sustancia a la disciplina, particularmente el sentido tutelar en beneficio de los trabajadores, la intervención legislativa, administrativa y jurisdiccional del Estado y la indispensable presencia de una seguridad social complementaria de las relaciones de trabajo... Este ensayo, nacido sin prejuicios... es una aventura que se recorre en la incertidumbre, una navegación por el cielo de la duda... Ni siquiera pretende dar respuestas. Sólo plantear desesperanzas... ver que más allá de la explotación de los hombres, había algo peor: la ausencia de toda explotación”.

El perfil del trabajador ha cambiado sustancialmente. Según un informe reciente de IBM, el empleado con proyección de futuro es colaborativo, comunicativo y creativo. Los CEO de todos los sectores destacan cuatro características personales de los empleados del futuro: colaborativo (según el 75% de los encuestados), comunicativo (67%), creativo (61%) y flexible (61%). Según se destaca en la encuesta, los consejeros delegados de las empresas se centran en identificar a empleados que sean capaces de reinventarse constantemente,



sentirse cómodos con el cambio, aprender sobre la marcha y de los demás. En el caso de España<sup>64</sup>, el rasgo más destacado es la flexibilidad (según el 77% de los encuestados), seguido de la colaboración (67%) y la creatividad (63%).

Otro informe de la misma multinacional citado por Cinterfor<sup>(65)</sup> OIT, plantea una aceleración de la pérdida de relevancia de los conocimientos en el tiempo. Así por ejemplo, los conocimientos tecnológicos caen al 50% en 3 años, los conocimientos especializados lo hacen en 5 años y el conocimiento de la educación superior pierde el 50% de su relevancia en 10 años.

La incertidumbre invade también los medios universitarios. ¿Qué tipo de egresados se deben generar? ¿Hay que escuchar la voz del mercado? ¿Cuánto?

Aparece nuevamente otro descalce: un desarrollo corporativo expansivo que genera sus propios conocimientos, tiene necesidades propias y perfila patrones de conducta, consumo y enseñanza autónomos. La universidad, especialmente aquella que desarrolla pensamiento

64 España ostenta uno de los mayores índices de desocupación de la Unión Europea.

**Figura 5 – Paro en España**

<b>PARO ESPAÑA enero 2014</b>			
	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Paro</b>	25.8	25.0	26.8
<b>Menores de 25 años</b>	54.6	55.00	54.2
<b>Mayores de 25 años</b>	23.6	22.7	24.6

Elaboración propia sobre fuentes diversas de la Unión Europea.

65 El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor) es un servicio técnico de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), creado en 1963, establecido en Montevideo, Uruguay.

crítico despegado de la lógica del capital, padece esa falta de sintonía temática y desigualdad cronológica; amén de quedar fuera de agenda muchas elaboraciones teóricas que no tienen aplicación mercantil inmediata. El riesgo (y la incertidumbre) de pérdida de financiamientos sociales es cada vez mayor, empobreciéndose la enseñanza, la investigación y la extensión.

La posmodernidad no necesariamente elimina valores, sino que los sustituye en forma precarizada o directamente por nuevos valores impregnados por coyunturalidad y urgencia.

### **x) Aportes conceptuales: enseñanza y valor en el posfordismo.**

Nuestro concepto poco divulgado de las NFOT refiere a un conjunto de normas, prácticas, conceptos, procesos, alternativas y emergencias referidas al trabajo; las que toman especial relevancia en un proceso de dación del mismo que se vuelve cada vez más complejo e intelectualizado.

Las sedes de poder, no ajenas a este cambio, han mutado para apropiarse de valor a través de un conjunto de normas fundamentalmente referidas a la propiedad intelectual.

La posmodernidad ha generado múltiples ámbitos de generación de conocimiento, existiendo alta producción intelectual tanto en ámbitos corporativos como académicos. Muchas “universidades” neo modernas se han convertido en ámbitos de simple reproducción (o sea no producción) de conocimientos.

Desde una perspectiva local, seguramente la UDELAR deba resignificar su visión y actuar más firmemente en los procesos generadores de valor a través del conocimiento. Esto no significa mercantilizar conocimientos, sino apelar estratégicamente a una generación de valor integral, que atraviese longitudinalmente el corpus social y genere desarrollo.



Las NFOT están provocando cambios radicales a nivel global, generando un aumento significativo de la desigualdad social tanto en las sociedades desarrolladas como en las dependientes. El problema básico está en la exclusión de masas de trabajadores de la participación en el ciclo productivo y en la precarización de sus empleos o en la condena (implícita o explícita) a la desocupación. La mundialización de la economía lleva a que muchos problemas impacten sobre el “*Welfare State*”.

Carlos Tedesco (2003:3) indica que “el concepto de ciudadanía asociado a la nación, ha comenzado a perder significado”, en función del “proceso de globalización económica que ha producido una tendencia a construir entidades políticas supranacionales capaces de enfrentar los desafíos que se plantean tanto a nivel planetario como supranacional, tales como los volúmenes crecientes de transacciones financieras internacionales, los problemas derivados del cuidado del medio ambiente, la expansión del delito internacional y la expansión de internet como vehículo de circulación de información sin regulación posible a nivel nacional”.

Tedesco amplía el concepto diciendo que si bien “el estado – nación no puede ser mantenido en su forma tradicional, tampoco puede ser olvidado tan fácilmente. En este sentido, el debate europeo acerca de la construcción de un concepto de ciudadanía basado en una comunidad de naciones ha permitido apreciar la importancia de los que algunos autores han denominado la “ruptura cognitiva” que implica superar el concepto de ciudadanía basado en el estado – nación”.

El conocimiento pasa a ser cada vez más importante, lo que ha llevado a que a la sociedad actual se le llame “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la Información”, con lo cual pareciera que las universidades vuelven a tomar protagonismo. Ese razonamiento no



es necesariamente cierto. La movilización global hacia este nuevo tipo de sociedad implica que existan multiplicidad de ámbitos académicos con estructuraciones diversas que, siendo o no universidades, compiten por la difusión (muchas veces mercantilizada) del conocimiento. La participación de las compañías directamente en la generación, enseñanza y multiplicación del saber a través de las “universidades” corporativas<sup>66</sup> es un ejemplo claro.

Oscar Ermida Uriarte (1999b:219) desde la UDELAR plantea que “la caducidad del mundo bipolar que había caracterizado a la mayor parte del siglo XX, aceleró e intensificó la expansión y profundización de la economía capitalista y sus postulados teóricos, a la vez que entronizó, sobre todo en el terreno económico, el pensamiento único o hegemónico: el neoconservadurismo, neoclasicismo o neoliberalismo, originario de los años '30 y '40, ahora es desempolvado e instalado como verdad revelada...” La universidad no pudo ser una excepción.

Ermida plantea que las características de las relaciones laborales posmodernas serían:

- “descentramiento” del trabajo, por priorización del capital sobre el trabajo y sustitución de mano de obra por tecnología.
- segmentación de la mano de obra sobre la base de dos grupos bien diferenciados: los trabajadores estables, protegidos, con buenas remuneraciones y calificaciones; y una “periferia” inestable, precaria, rotativa, tercerizada e informal.
- inestabilidad en el empleo (por flexibilización o desregulación)

66 Las “universidades” corporativas persiguen la meta de formación continua de empleados, especialmente de los mandos directivos. Constituyen centros de formación de las empresas que buscan instruir y retener a los mejores profesionales. En un entorno cambiante y de máxima competencia, la mejora de las habilidades de los trabajadores es una exigencia con claros efectos en su competitividad y productividad.

- individualización de las relaciones laborales, y
- abaratamiento del costo del trabajo.

En la posmodernidad se produce un cruce de caminos complejo para la universidad: o se educa a una elite o se buscan alternativas democráticas y participativas de desarrollo educativo integral.

## Capítulo V

### La perspectiva del desarrollo desde la enseñanza y las relaciones de trabajo.

“El desarrollo sostenible es aquel desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”.

Informe de la Comisión de Brundtland<sup>67</sup> (ONU – 1987)

#### y) Valor, conocimiento y desarrollo.

El concepto de valor es complejo. En términos amplios puede tener implicancias de carácter ético, estético, económico, jurídico, filosófico y moral.

No pretendemos incorporar una discusión axiológica, por lo cual el concepto de valor que manejamos apela a una perspectiva integral del mismo. Así al referirnos a la incorporación de valor por parte de la universidad, apuntamos a una visión que implica desarrollo, sustentabilidad, riqueza, belleza y justicia. En este sentido, la incorporación de valor a una mercancía por parte del trabajo humano no sólo hará referencia a los aspectos valiables y susceptibles de ser ponderados por un precio, sino también a otras características tan o más importantes.

Valor y desarrollo son conceptos sinérgicos. Todo desarrollo implica necesariamente la incorporación de un “plus” que lo permita y lo sustente; pero ese “algo más” debe tener

67 La Comisión Brundtland (1987), creada por la ONU y dirigida por la sueca Gro Harlem Brundtland, después de 4 años de trabajo, publicó el informe titulado "Nuestro Futuro Común" (*Our Common Future*) o también conocido como “Reporte Brundtland”, en el cual se recalca que “la humanidad debe cambiar sus estilos de vida y la forma en que se hace el comercio, pues de no ser así, se iba esperar un padecimiento humano y una degradación ecológica inimaginables”.

integridad, integralidad y generalidad, que son condición sine qua non para el desarrollo sustentable. El concepto es históricamente reciente, y surge fundamentalmente como preocupación académica frente a los desarreglos ecológicos derivados de la economía industrial.

Rodrigo Arocena y Judith Sutz (2013:7) con referencia a la desigualdad de condiciones de la vida humana dicen que “las ideologías predominantes durante la mayor parte de la historia no cuestionaron estas asimetrías – más bien las justificaron – ni propusieron caminos para superar las penurias prevalecientes. Cuando los hechos mostraron que estaban mejorando sustantivamente las condiciones de vida de mucha gente pero no de la mayoría y los valores ampliamente compartidos llegaron a rechazar las grandes disparidades entre los seres humanos, el desarrollo se configuró como problema”.

Estos autores indican que el desarrollo, especialmente desde fines de la década de 1940 fue visualizado como una consecuencia de la industrialización. Quisiéramos destacar un concepto que consideramos fundamental: “La cuestión central, sin embargo, no fue la industrialización per se, sino la combinación del “matrimonio entre la ciencia y las artes útiles” con el despliegue de la segunda revolución industrial (Landes, 1979; Mokyr, 2002; Noble, 1977). La relación centro – periferia fue marcada por la participación de cierto grupo de países – y la no participación de otros – en el complejo proceso social, cultural, económico y político que lleva a interacciones dinámicas entre capacidades de producción de conocimiento y mejor producción industrial... la industrialización per se no genera círculos virtuosos de crecimiento económico; menos aún círculos virtuosos de desarrollo. La industrialización puede ser un motor de desarrollo económico sólo si se combina con las capacidades propias en relación al conocimiento, el cambio tecnológico y la innovación”.



John Kenneth Galbraith (2000) citado por Arocena – Sutz (2013:I.2.1) describe tres niveles en la economía. Un sector “K” “esencialmente productor de bienes de capital en sentido amplio que incluye desde la fabricación de máquinas hasta la elaboración de software. Ocupa a gran cantidad de personas altamente calificadas que Reich (1993:3) denomina “analistas simbólicos”. Luego describe al sector “C” de producción de bienes de consumo, y el sector “S” de los trabajadores de servicios”.

Los trabajadores del sector K reciben las mayores remuneraciones por el manejo de la base tecnológica y las relaciones de poder; haciendo que la presente sea una “sociedad capitalista de conocimiento”.

Este impacto del conocimiento en la producción de bienes y servicios que, a su vez es globalizado y cuasi atentatorio contra la noción del estado nación, tiene fuerte impacto sobre las relaciones de trabajo. Las mismas se mundializan y complejizan en base a la acción de un sistema de poder muy ligado al conocimiento, y con fuerte base ideológica.

El Estado de Bienestar está en crisis en todo el mundo. Ya sea por las dificultades de su financiación o por la incapacidad de los agentes gubernamentales para atender la multiplicidad de problemáticas sociales específicas. El trabajo es tradicionalmente uno de los ejes de los procesos de intercambio, pero la problemática distributiva está lejos de ser atendida.

En este sentido, aparecen voces que plantean la necesidad de establecer una renta básica universal. Pablo Guerra (2013:4) dice que “estas políticas<sup>68</sup> se introducen ante la imposibilidad de asegurar las condiciones de pleno empleo que caracterizaron a la edad de

---

<sup>68</sup> Guerra refiere tanto a los ingresos mínimos garantizados y la renta básica universal.

oro del capitalismo industrial y aún antes de que se generaran las condiciones para asegurar ingresos monetarios por parte del Estado a todos sus ciudadanos”. Las visiones que plantean un ingreso mínimo garantizado enriquecen el concepto de desarrollo, otorgándole una priorización social importante tanto cuanto apuntan, *prima facie*, a los sectores más vulnerables (vg.r. jóvenes con dificultades de inserción laboral, desempleo de larga duración, familias monoparentales, etc.)

Estas investigaciones que emergen en el seno del estudio de las relaciones laborales de UDELAR, seguramente constituyan el sustento teórico necesario para un futuro debate del tema en otros ámbitos sociales, políticos y económicos.

Desarrollo, conocimiento y trabajo vuelven a entrar en la agenda en una combinación resignificada.

No sólo hay una crisis en el paradigma tradicional de las relaciones laborales, emerge una crisis en el trabajo como forma de apropiación redistributiva.

Denise Najmanovich (2010:16) plantea que “es importante destacar que “en crisis” no quiere decir que los viejos paradigmas y modos de vida asociados han sido suplantados por otros, sino que ya no nos merecen una confianza total, y que muchas cosas que resultaban obvias y transparentes hace unos años, han descendido del pedestal de la certeza para instalarse en las arenas movedizas de la duda”.

Este concepto es relevante para nuestro estudio: la crisis no es necesariamente una fractura con la Historia, una ruptura imprevista con los valores imperantes. Puede ser, y en general lo es, un proceso oportuno de crecimiento.



La apertura a visiones complejas implica un repensar la linealidad de enseñanza – aprendizaje para el trabajo. No sólo porque se cuestione esa relación causal, sino porque el concepto de trabajo está siendo resignificado y su rol distributivo y redistributivo también está cuestionado.

Dice Najmanovich (2010:18) que “El desafío educativo contemporáneo exige fundamentalmente una radical transformación en los valores privilegiados. La escuela de la modernidad se basaba en la reproducción y la disciplina. La escuela que necesitamos hoy requiere poner en primer plano la capacidad de exploración, el procesamiento y la organización de la información, la posibilidad de tejer múltiples relaciones entre las diversas temáticas, la puesta en conjunto, la producción de sentido en múltiples niveles ligados entre sí y su presentación estética”

Obsérvese: si en el párrafo anterior donde dice “la escuela que necesitamos hoy”, dijésemos “el mundo del trabajo que necesitamos hoy”, la frase sería absolutamente veraz. El paralelismo y la sincronía entre los procesos educativos y laborales no son coincidencias, están íntimamente imbricados y constituyen el nudo gordiano del desarrollo.

La universidad es un agente de desarrollo tanto para las personas cuanto para las sociedades; ya que permite la expansión de las capacidades intelectuales, económicas, políticas, sociales, culturales, etc.

La relación entre la educación y el desarrollo es innegable, pero no lineal. Un aspecto relevante del desarrollo es la superación de la situación del empleo. La OIT en su Informe sobre el trabajo en el mundo 2013 indica que: “se prevé que la cifra de desempleo mundial se eleve desde los 200 millones actuales hasta aproximarse a los 208 millones en 2015. Los desequilibrios del mercado laboral existentes desde hace mucho tiempo, como los elevados



índices de trabajo informal en el mercado laboral de los países en desarrollo y el desempleo de larga duración en las economías avanzadas, seguirán siendo un problema grave”.

El rol de la universidad es complejo. Arocena y Sutz (2013:I.3.4) plantean una cuestión tendencial relevante, a saber:

- a) “la economía basada en el conocimiento seguirá afianzándose; y
- b) La desigualdad basada en el conocimiento seguirá desafiándonos”

Estos autores plantean la existencia de un “escenario tendencial”<sup>69</sup> que interpela a la universidad. La globalización y la concentración del poder económico y político imponen un contexto desafiante: la educación podría convertirse en un factor de desigualdad. Charles Tilly (2005:I.3.4), citado por Arocena - Sutz, plantea que “la desigualdad basada en el conocimiento prevalece en nuestro mundo y se anuncia como un factor principal en la configuración del futuro”.

La universidad emancipadora se encuentra en una encrucijada: formar para el desarrollo integral implica acciones concretas en ese sentido, que van más allá del proceso de transposición didáctica.

Todo proceso que afecte la igualdad aqueja, indefectiblemente, a la Democracia. Desde nuestra perspectiva en la UDELAR, éste no es un tema menor<sup>70</sup>, no es un desafío mínimo: “en un mundo donde el 95% de la ciencia mundial es generada en un conjunto de países donde vive sólo un quinto de la población mundial”.

69 Una tendencia no implica el necesario e inexorable cumplimiento de la misma.

70 La ley orgánica de la Universidad de la República – N° 12.549 de 16.X.1958 - Publicada en el Diario Oficial el 29.X.1958, establece en su art. 21° (*in fine*) su rol de tutela del sistema republicano de gobierno.

El Tercer Mundo (si es que el término aún es válido) necesita reformas estructurales de largo plazo, que permitan generar acciones tendientes al desarrollo integral. Eso implica necesariamente repensar la educación no sólo para mejorar el crecimiento económico, sino también para generar condiciones de vida, ambientales, culturales y sociales que hagan plausible ese desarrollo. Enfocar a las formas básicamente económicas implicaría un error, ya que el modelo está agotado y la escasez de recursos naturales no permitiría una expansión superflua del consumo.

Por eso hay que repensar al desarrollo.

Por eso hay que repensar a la universidad como agente del mismo.

Dice Estela Morales Campos (2004:64) que “entre las empresas educativas de un país, la universidad, en términos generales, siempre cumple un papel muy importante, a pesar de los obstáculos que el entorno le imponga o de las deficiencias de la propia institución”.

La autora, a través del término infodiversidad, explica la necesidad de rescatar el conocimiento pasado, renovarlo, innovarlo y crear algo nuevo; atribuyéndole a la universidad el rol de proyección, diseño, reflexión y estímulo de esos conocimientos.

En los planteos amplios sobre la sociedad del conocimiento o de la información, emerge el problema de sobre exposición tecnológica.

Con respecto al punto anterior tenemos algunas precisiones. El Banco Mundial (2001: 100) en el año 2000, citado por Estela Morales “privilegia la acumulación y la aplicación del saber cómo factores clave dentro del desarrollo económico y el papel que juegan como motor del crecimiento la revolución tecnológica de la información y la comunicación...”



Desde nuestra perspectiva, el enfoque debiera ampliarse no sólo a privilegiar el acaparamiento de saberes, sino a la capacidad de generar nuevos conocimientos, redimensionarlos, contextualizarlos y visualizarlos dentro de un entorno complejo (o sea ir más allá del uso instrumental del conocimiento).

**z) Los relegados del sistema global de trabajo y la necesidad de generar respuestas desde la universidad y las relaciones laborales.**

Según el informe de OIT<sup>71</sup> (2013b:3) sobre tendencias mundiales del empleo, los jóvenes están siendo afectados especialmente por la crisis de empleo.

En los países europeos, el 12,7% de todos los jóvenes no trabaja, ni estudia, ni recibe formación. Los largos períodos de desempleo y la falta de motivación en el momento de la vida en que debería comenzarse la vida laboral perjudican las perspectivas, tanto por degradación de competencias profesionales como por falta de experiencias laborales concretas.

**Figura 6 - Desempleo a nivel mundial**

Año	Cantidad de jóvenes <sup>72</sup> (en millones)	Desempleados globales (en millones)
2013	73.8	202
2014	74.3 (*)	205 (*)

<sup>72</sup> Las cifras que se incluyen refieren a jóvenes de entre 15 y 24 años.

**Figura 7 – Desempleo juvenil**

Año	Tasa de desempleo juvenil (En %)	Tasa de desempleo global (En %)
2013	12.6	6
2017	12.9 (*)	6 (*)

(\*) Cifras estimadas. Elaboración propia en base a datos de OIT

El problema toma especial magnitud frente al análisis cualitativo: la mayor vulnerabilidad se da en niños, jóvenes y mujeres. La OIT plantea su preocupación por el desempleo y la formación de los jóvenes, a tal punto que se podría llegar a hablar de una “generación perdida”.

Se consideran pertinentes 3 tipos de intervenciones<sup>73</sup>:

- a) incrementar la empleabilidad de los jóvenes a través de medidas como reforzar los vínculos entre la educación, la formación y el mundo del trabajo,
- b) estimular la iniciativa empresarial de los jóvenes, y
- c) generar garantías laborales heterónomas adecuadas.

Hay dos tendencias educativas que conspiran contra el empleo juvenil: la sobreeducación y la subeducación.

El problema golpea a todo el mundo e indica un modelo de desarrollo perimido. Actualmente hay un modelo de crecimiento en el que los ingresos del capital crecen pero los ingresos del trabajo crecen pero en un porcentaje menor. Como el modelo económico se basa

73 Fuente OIT.

en el consumo de la población es necesario generar alternativas, por lo cual se incrementa el crédito y la bancarización. El existir bajas regulaciones, particularmente en el sector financiero, lo que se ha hecho es la creación de activos que a partir de la crisis empezaron a denominarse “tóxicos” por constituir una multiplicación de formas de especulación que han producido una enorme transferencia de ahorro nacional hacia el sector financiero. Cuando el sector productivo y la población no pueden pagar a los bancos sus acreencias, éste entra en crisis. Es lo que aconteció en 2008.

Sin embargo el problema puede ser mayor. Desde nuestra perspectiva compleja del trabajo se introducen factores en clave de géneros, edades y etnias que deben necesariamente considerarse para su comprensión crítica; ya que no todos sufren por igual las debacles económicas: en algunos ámbitos la exclusión y las tasas de desempleo son extravagantemente altas.

Un ejemplo paradigmático es el de los Estados Unidos de América:

**Figura 8 - Desempleo juvenil en EE.UU. por grupos poblacionales y rangos de edad (Septiembre de 2009)**

**Desempleo nacional estadounidense: 9%**

Edades	Grupo Étnico	Porcentaje
16 a 24 años	Global	18
16 a 19 años	Anglosajones	23.5
16 a 19 años	Latinos	29.5
16 a 19 años	Afro estadounidenses	41.7

Elaboración propia.

Fuente: The Nation, noviembre 4 de 2009 – Citado por Alejandro Acosta Ayerbe.

En Uruguay la situación también presenta sus facetas complejas:

**Figura 9 - Desempleo juvenil en Uruguay por sexo y rangos de edad (Abril de 2013)**

Edades	Grupo	Porcentaje
Jóvenes mayores de 25 años	Hombres y mujeres	3.9
Menores de 25 años	Hombres y mujeres	21.2
Menores de 25 años	Mujeres	27.4

Elaboración propia.

Fuente: INE citado por [www.elobservador.com.uy](http://www.elobservador.com.uy) / [www.ine.gub.uy](http://www.ine.gub.uy).

**Figura 10 - Evolución de la tasa de desempleo en Uruguay.****Total del país**

Año	Porcentaje
2006	10.9
2007	9.2
2008	7.7
2009	7.3
2010	7.2
2011	6.3
2012	6.5

Elaboración propia.

Fuente: INE Instituto Nacional de Estadística – Encuesta Continua de Hogares (ECH) y Encuesta Nacional de Hogares Ampliada 2006 (ENHA)

Respecto al problema del desarrollo ha primado una visión técnica y economicista, omitiéndose otras dimensiones fundamentales. En ese contexto prorrumpa la interdisciplinariedad como factor necesario para la comprensión compleja del desarrollo y la

implementación de acciones específicas para su concreción; siendo la universidad un ámbito privilegiado para generar la discusión de las políticas, su implementación y evaluación.

Los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad contemporáneos son necesariamente interdisciplinarios. Al decir de Carlos Bianchi<sup>74</sup> (2013:16), “la interdisciplina es parte de un proceso histórico recurrente en la práctica científica. De un desarrollo arborescente, que a partir de “pilares troncales” va generando nuevas ramas o disciplinas.”

Las relaciones laborales no son ajenas a estas crisis conceptuales. Como todas las ciencias sociales (o campos de conocimiento en desarrollo) sufre los embates de los cambios en la estructura y superestructura de la sociedad, así como el advenimiento de nuevos paradigmas.

En materia de relaciones de trabajo nos encontramos en una etapa multidisciplinar, siendo necesario hacer el *upgrade* que requiere la interdisciplina. Por la compleja composición de los estudios sobre el trabajo y la necesidad de trabajar la problemática inherente desde lo interdisciplinario, seguramente constituya un campo fértil para nuevos posicionamientos, replanteos y desarrollos.

Mariana Mendy (et al)<sup>75</sup> (2012:4), plantean que “la incompletitud es un estado permanente”, por lo cual “es necesario constatar (y admitir) que desde la perspectiva aislada de una disciplina no podemos dar cuenta del problema de investigación en forma completa. La incompletitud es una cualidad constituyente del abordaje de fenómenos complejos.”

Una de las dificultades sobre los estudios interdisciplinarios en UDELAR (y en relaciones laborales, agregamos nosotros), es según los autores citados que “la universidad no

74 Integrante de la Unidad Académica de la CSIC.

sólo está compartimentada, sino que ella misma constituye un compartimiento separado del resto de la sociedad: el conocimiento académico es un conocimiento con una legitimidad y contenido propios, diferenciado del conocimiento popular, y casi que poco conciliable con éste. Parecería que el investigador universitario fuese una especie ajena a la comunidad, o por lo menos aparte. Esta forma de ser y de hacer, a nuestro juicio, debería superarse”.

La respuesta interdisciplinar sobre los grupos relegados del sistema laboral requiere, en una primera instancia, superar el desafío metodológico de la interdisciplina. Las relaciones laborales, como campo de intersección disciplinar o subdisciplinar, constituyen un área de gran innovación.

### aa) Relaciones laborales y desarrollo desde la perspectiva de la UDELAR

Vercellone<sup>76</sup> (2011:31) plantea el pasaje del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo, en el cual el conocimiento se revalora frente al trabajo tradicional. Aquí visualizamos una cercanía conceptual, o por lo menos algunas coincidencias, con algunos conceptos desarrollados por Arocena – Sutz en *óp. cit.*

Pablo Míguez<sup>77</sup> (2011:13) dice que “lo novedoso del capitalismo cognitivo consiste sobre todo en su capacidad de movilizar en forma cooperativa el potencial del trabajo intelectual de toda la sociedad como nunca antes en la historia del capitalismo”. Este autor plantea (hecho con el cual coincidimos absolutamente) que sin perjuicio de esa movilización a la interna del capitalismo, se superponen los trabajos calificados integrantes del núcleo duro de trabajadores, los trabajos precarizados y el desempleo. Ésta es otra característica de los tiempos.

---

<sup>77</sup> Prólogo. *Óp. cit.*

Muchos autores han caracterizado las relaciones industriales como relaciones de fuerza. En consonancia con este concepto (y ampliándolo) afirmamos, conjuntamente con Vercellone, que la ciencia y la tecnología son conflictivas y no neutrales; al determinar una nueva naturaleza del trabajo y de la estructura de la propiedad.

Lebert y Vercellone (2006b:45) plantean que “en el capitalismo industrial el conocimiento se caracterizaba por una fuerte regulación de la producción de conocimientos y de la transferencia de tecnología a nivel de los estados nacionales”...”se evidenciaba una separación más o menos estricta entre trabajo manual y trabajo intelectual”. Desde esta perspectiva, la educación básica se procesaba a nivel de universidades y se la aplicada en los centros de I+D<sup>78</sup> de las corporaciones, de las cuales se ha extrapolado a otros ámbitos nacionales específicos.

A nuestro leal entender, en consonancia con algunos conceptos planteados *ut supra* por Arocena y Sutz, el investigador Carlo Vercellone considera que el concepto de desarrollo se sigue confundiendo con el de crecimiento industrial. Esto afecta fuertemente a las relaciones laborales, ya que le da inestabilidad al campo y los paradigmas podrían ajustarse parcialmente en función del concepto de desarrollo utilizado; que casi por inercia tiende a concentrarse en categorías de la Ciencia Económica.

Tradicionalmente las relaciones de trabajo han tenido un fuerte influjo por parte de la Economía. De hecho, la mayor parte de las explicaciones clásicas sobre los procesos laborales tenían una base economicista subyacente. Esta visión miope de la problemática

<sup>78</sup> El estudio de sistemas de conocimiento depende en gran medida del uso de indicadores de ciencia, tecnología e innovación (CTI) para establecer comparaciones transnacionales y monitorear su evolución a lo largo del tiempo.

provenía de todo el espectro político: derecha e izquierda tendían a analizar los procesos en base a fundamentos de la ciencia económica.

Las relaciones laborales están dando cuenta de las transformaciones en el mundo del trabajo y, por ende de su impacto en el conocimiento universitario. La posición tradicional, planteada oportunamente por Bauman (2000:6), partía de una premisa inicial: “si se quiere conseguir lo necesario para vivir y ser feliz, hay que hacer algo que los demás consideren valioso y digno de un pago. Nada es gratis: se trata siempre de un *quid pro quo*, de un “doy algo para que me des”...”

La segunda premisa, basada en la primera y constitutiva de una visión ética del trabajo planteaba que “es necio y moralmente dañino, conformarse con lo ya conseguido y quedarse con menos en lugar de buscar más; que es absurdo e irracional dejar de esforzarse después de haber alcanzado la satisfacción, que no es decoroso descansar, salvo para reunir fuerzas y seguir trabajando. Dicho de otro modo: trabajar es un valor en sí mismo, una actividad noble y jerarquizadora”... “Cuando se habla de ética, es casi seguro que a alguien no le satisface la forma de comportarse de otros, que preferiría encontrar en ellos otra conducta”. Creemos que pocas veces esta observación tuvo más sentido que en el caso de la ética del trabajo.

Desde que hizo irrupción en la conciencia europea durante las primeras épocas de la industrialización – y a través de los numerosos y tortuosos avatares de la modernidad y la “modernización” -, la ética del trabajo sirvió a políticos, filósofos y predicadores para desterrar por las buenas o por las malas (o como excusa para hacerlo) el difundido hábito que vieron como principal obstáculo para el nuevo y espléndido mundo que intentaban construir: la generalizada tendencia a evitar, en lo posible, las aparentes bendiciones ofrecidas por el



trabajo en las fábricas y a resistirse al ritmo de vida fijado por el capataz, el reloj y la máquina.”

Los mecanismos de control del factor trabajo se volvieron más sofisticados. De hecho la huelga, hoy ampliamente aceptada como un derecho (por lo menos en el ámbito jurídico, no tanto en la realidad laboral cotidiana), tuvo etapas previas de persecución y, posteriormente, de tolerancia. La gobernabilidad de la fuerza de trabajo se volvió un tema relevante y sus mecanismos se volvieron cada vez más sofisticados.

Los nuevos preceptos éticos tuvieron como contrapartida el aumento de la resistencia y la conflictividad. De hecho, tal como vimos en este trabajo con respecto a la obra de Taylor, todo intento de control laboral conlleva siempre una compensación social emancipadora.

La discusión sobre el apoyo de la universidad a la industria, y en qué direcciones hacerlo, todavía está vigente.

Según datos de Arocena – Sutz (2013:14), de acuerdo a datos de la Europa de los Veintisiete (Eurostat<sup>79</sup>), “las empresas innovadoras alcanzan en promedio al 51.6 % del total”.

<sup>79</sup> El Eurostat (*Statistical Office of the European Communities* u Oficina Europea de Estadística) es la oficina estadística de la Comisión Europea. Genera datos sobre la Unión Europea y promueve la estandarización de los métodos estadísticos de los estados miembros.

**Figura 11 - Relaciones de las empresas europeas innovadoras con distintos agentes (Eurostat 2011), como fuentes de información para la innovación**

Entidades	Porcentaje
Universidades	3
Clientes	27.2
Proveedores de equipamiento software y componentes	23.8

Elaboración propia.

Fuente: Arocena - Sutz.

Se observa la baja participación de las universidades en los procesos de innovación.

**Figura 12 - Porcentaje de investigadores trabajando en el sector empresarial privado (Eurostat 2010), en los países con mayores niveles de empresas innovadoras**

Países	Porcentaje
Suecia	64.8
Alemania	60.8
Dinamarca	61.4
Holanda	59.2

Elaboración propia.

Fuente: Arocena - Sutz.

En América Latina, el mercado empresarial para investigadores es notablemente más pequeño y dispar. A saber:

**Figura 13 – Mercado empresarial para investigadores. Muestra latinoamericana**

Países	Porcentaje (año 2008)
Brasil	37.3
Argentina	10.5
Uruguay	2.53
Colombia	0.94

Elaboración propia.

Fuente: Arocena - Sutz

La UDELAR se ha definido como una universidad para el desarrollo, implicando como condición necesaria la integración de funciones de enseñanza, investigación y extensión. La carrera de relaciones laborales debe cumplir, en la medida de su dimensión institucional, con este precepto, al igual que cualquier otra carrera más tradicional. Queremos significar con esto que su condición de carrera nueva no la exime del su rol dentro de la UDELAR, y de acuerdo a nuestra visión, toda política que desarrolle debe estar alineada a las directivas legales y pautas de la universidad.

Por si quedase alguna duda, recurriremos a las propias palabras de Arocena – Sutz (2013:12): “... la universidad para el desarrollo se caracteriza, en una perspectiva neo Humboldtiana, por la práctica conjunta de la enseñanza, la investigación y la extensión, de modos tales que lleven a trabajar por el desarrollo con otras instituciones y actores colectivos. En términos normativos esta noción se inscribe... en una concepción del desarrollo como expansión de las capacidades y las libertades desde una diversidad de protagonismos colectivos. En términos descriptivos y explicativos, se nutre tanto de la experiencia histórica del movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria como de la comprobación contemporánea de que no hay contribución más relevante de las universidades al desarrollo

económico que la gente formada a alto nivel en ambientes ligados a la creación. En términos propositivos, sintoniza particularmente con las políticas democráticas de conocimiento e innovación”.



## Capítulo VI

### Paradigmas que impactan sobre las relaciones laborales y su enseñanza.

La esclavitud no está abolida, está a la orden del día. En esta ciudad se explota a trabajadores en talleres clandestinos, y si son emigrantes se les priva de la posibilidad de salir de ahí. En esta ciudad hay chicos en situación de calle, desde hace años. Hay muchos y esta ciudad fracasó y sigue fracasando en librarnos de esa esclavitud estructural que es la situación de calle.

Jorge Mario Bergoglio

Las relaciones de trabajo en la investigación universitaria han virado del análisis de la crisis del fordismo hacia nuevas interpretaciones del posfordismo. El análisis ha puesto fuerte énfasis en el cambio tecnológico y en las modificaciones en el seno de la industria; no poniendo suficiente énfasis, a nuestro entender, en las condiciones políticas de regulación (o falta de las mismas).

Esto impacta en la UDELAR que, seguramente, deberá ajustarse a nuevas definiciones sociales de los paradigmas postaylorfordistas, relativizando el determinismo tecnológico. El auge de las TIC, aunque relevante, a nuestro juicio ha sido sobredimensionado: el problema fundamental no estriba en la herramienta, sino en los condicionamientos ideológico - políticos que la misma “contrabandea” al mundo del trabajo. La herramienta no es inocente.

El problema de la universidad emancipadora latinoamericana es complejo: la mayor parte de los diagnósticos del mundo desarrollado dan cuenta de un estancamiento del círculo virtuoso de los mecanismos de producción /consumo de masas, sin que la región haya entrado en ese esquema, salvo algunos “polos de desarrollo” que no se extendieron hacia la periferia.



La impronta norteamericana del paradigma fue sustituida por su versión japonesa en la década de 1980, que aunaba calidad y automatización con nuevos requerimientos para los trabajadores. El régimen de calidad total implicó mayores responsabilidades de contralor trasladadas a los operarios, y un paradigma de exportación que fracasó estrepitosamente en muchos países, ya que no contemplaba la base cultural feudal subyacente a la postindustrialización nipona (con su sensibilidad inherente).

Sin perjuicio de ello, algunas regiones de Europa parecían tener desarrollos sui generis que pudieron constituir paradigmas, vgr. Emilia Romagna, Goteborg, Londres, Barcelona, Chálons-sur-Marne, Baviera, etc.; pero no lograron imponerse como ejemplos extrapolables al mundo subdesarrollado.

### **bb) La especialización flexible y su correlación en el mundo de la enseñanza universitaria.**

Una tendencia adaptativa contemporánea implica el pasaje del taylorfordismo a la especialización flexible del multiproducto. Un punto de partida es la generalización de las pequeñas y medianas empresas que, como respuesta flexible a la crisis, pensaron que “menos puede ser más”.

El *management* con puntas de lanza en varias universidades del mundo desarrollado (vgr. Harvard, Yale, MIT, Cambridge, Oxford, etc.), encontró en esta receta flexibilizadora una alternativa para las acciones rápidas por parte de las organizaciones, y una forma de expandir el capital intelectual corporativo.

Las PYME que estuvieron relegadas a un papel marginal o secundario, comienzan a ser vistas como organizaciones más dinámicas, flexibles y eficientes que podrían dar respuestas más rápidas a un sistema contractivo y extremadamente cambiante.



Giuseppe Cocco y Carlo Vercellone (2005:164) indican que “se trataría de la instalación tendencial de un nuevo paradigma industrial, más descentralizado y más innovador, cuyas condiciones técnicas y relaciones sociales representarían una verdadera superación del modelo fordista. En fin, se trataría de la conjugación de formas nuevas y “más democráticas” de integración entre firmas, según un modelo de casi – integración vertical (Enrietti 1987), que daría vida a zonas de desarrollo (los distritos industriales) territorialmente homogéneos (Becattini 1987), con relaciones sociales que permitirían el consenso y excluirían el dualismo en la sociedad (Lipietz, Leborgne, 1988).<sup>80</sup> O sea, excluirían al conflicto colectivo, agregamos nosotros.

El entusiasmo por esta tendencia se debió entre otras razones, a que parecía haberse encontrado un modelo de desarrollo orgánico, flexible y gobernable. Pierde centralidad entonces la gran corporación frente a un conjunto de organizaciones proveedoras menores. El auge de las puntocom y las grandes ganancias de *Wall Street* por las organizaciones de *Silicon Valley* promovieron el frenesí, y muchos vieron (o creyeron ver) en estas empresas la solución para muchos problemas sociales y educativos<sup>81</sup>.

### cc) De la producción rígida en masa a los grandes volúmenes flexibles

El período de especialización flexible parece transitorio. La razón: las economías de escala. La gran dimensión, ahora flexibilizada, permitiría aumentos oligopólicos de la producción con una notable baja de costos.

80 Recordemos el carácter “totémico” del trabajador industrial taylorista del que explicaba Raso Delgue como inspirador del Derecho del Trabajo. Estas visiones a nivel de UDELAR promovieron el descalce del que hablamos en los primeros capítulos de este trabajo.

81 “If Silicon Valley wanted to do something really valuable it would come up with ways to lift 1 out of 5 American kids out of poverty”— Robert Reich (@RBReich) June 4, 2013 -

Las PYME dejan de cooperar en redes voluntarias y sinérgicas para formar parte, muchas veces tercerizadas, de la gran corporación. Los procesos lineales se sustituyen por una producción múltiple no sincrónica, que explota la economía de escalas y la especialización en forma concomitante.

Nuestra percepción es que mientras estos procesos generaban estas mutaciones, la universidad emancipadora no pudo, o no la dejaron, descifrar cabalmente el proceso. El embate neoliberal no daba lugar a cuestionamientos académicos, salvo las “marginales” y controvertidas discusiones de los sectores progresistas de la academia latinoamericana.

#### **dd) Cómo operó el paradigma japonés de organización del trabajo**

El arquetipo tuvo el nombre de toyotismo, en clara alusión al fordismo previo y la enorme industria automovilística. Implicó que, mediante la innovación tecnológica y organizativa, se apuntara a la recomposición de lo “económico” y lo “social”. Sin embargo, el toyotismo se reproduce sobre el modelo fordista canónico.

Se dice que el pasaje del fordismo al toyotismo equivale al pasaje del cronómetro al robot; una superación tecno económica, un *upgrade* de la cadena de montaje sin mejoras relevantes para los trabajadores. A los trabajos productivos se les incorporan tareas de control de calidad concomitantes, lo que junto a una disciplina (laboral) milenaria provocó un aumento significativo de la productividad; vía incremento de producción y reducción de costos concomitantes.

Esto incrementó notablemente la presión sobre el trabajo y los trabajadores.

Desde el punto de vista ontológico, el toyotismo no es un proceso revolucionador del taylorfordismo clásico, sino una evolución sui géneris del modelo. Tuvo, entre otras cosas, un



nombre afortunado y un ámbito fértil de desarrollo en momentos en que el paradigma comenzaba a agotarse.

Esta es una de las “idea fuerza” de este trabajo: existen un conjunto de dimensiones que, muchas veces sin etiquetas, agitan al mundo del trabajo, con o sin solución de continuidad.

### ee) Dimensiones socio – culturales de los cambios de paradigma

Un concepto es común a todos los supuestos básicos en juego: la flexibilización.

En este trabajo hemos abordado el concepto desde varias perspectivas y buscando, *a priori*, no hacer juicios de valor. Esperemos que a esta altura del trabajo se haya notado nuestro especial cuidado con el término flexibilización, cuya semántica deberá ser siempre y necesariamente contextual.

Es una noción eminentemente cualitativa que en sus distintas aplicaciones conceptuales requiere un mínimo de encuadre, so pena de pérdida de contextos comunicativos mínimos. Decía Vaz Ferreira (1910: 5) que: “una de las mayores adquisiciones del pensamiento se realizaría cuando los hombres comprendieran – no sólo comprendieran, sino sintieran, que gran parte de las teorías, opiniones, observaciones, etc., que se tratan como opuestas no lo son. Es una de las falacias más comunes y por lo cual se gasta en pura pérdida la mayor parte del trabajo pensante de la humanidad, la que consiste en tomar por contradictorio lo que no es contradictorio; en crear falsos dilemas, falsas oposiciones. Dentro de esa falacia, la muy común que consiste en tomar lo complementario por contradictorio, no es más que un caso particular de ella...”

El concepto de flexibilización que ya abordáramos en este trabajo puede referir a un sinnúmero de situaciones que, necesariamente, necesitan un encuadre que complete (y complemente) al concepto.

El problema es conceptual, semántico y psico – lógico (de lógica viva, según la noción vazferreirana).

Los procesos de transformación industrial / laboral constituyen el back line del paradigma: es falso pensar que en la posmodernidad los supuestos básicos subyacentes se modifican en la fábrica. Su origen está en los departamentos de I+D+I corporativos y, en menor medida, en las universidades.

Como ya hemos planteado, la lógica del capital es la que determina las mutaciones, o como plantean Cocco y Vercellone<sup>82</sup> (1990:3): “el impacto de la dinámica objetiva de la acumulación y de los sistemas técnico – organizativos sobre la relación salarial y el mercado de trabajo”... “Así, todos los enfoques se ponen más o menos de acuerdo en atribuir a la revolución electrónica la aparición de una figura obrera polivalente que reanuda los lazos con el mito “proudhoniano” del obrero “dueño” de sus instrumentos de producción”.

La problemática de la mundialización implica, que muchas conceptualizaciones sobre las formas de producción neofordistas no consideren los procesos de abaratamiento de mano de obra, ya sea por el desplazamiento de las unidades productivas a economías emergentes, por contratación de trabajadores migrantes, *dumping* social, etc.

En este trabajo hablamos del círculo virtuoso del taylorismo clásico: consistió en el desarrollo sistemático de las condiciones salariales con el objetivo de generar demanda para

---

82 *Óp. cit.*

los productos emergentes del sistema. Pero, como también indicamos, el sistema colapsó cuando la oferta superó la demanda y se deslocalizó.

En la posguerra, los países centrales pasaron por un proceso histórico dialéctico “malvado” de luchas obreras/reestructuración/desarrollo<sup>83</sup>. Sin embargo, el sistema de acumulación capitalista tradicional, acicateado por el taylorfordismo no se agotó: lo que entra en zona de inestabilidad es el proceso generador de valor que de *hard* pasa a *soft*. Los centros de poder cada vez dependen más de la capacidad de generar patentes, innovaciones, nuevos productos, tendencias, descubrimientos, aplicaciones. No se pierde el control por la deslocalización de la producción, pero sí por la pérdida del *know how*<sup>84</sup> o el conocimiento de punta. Es un cambio cualitativo básico.

M. Paci citado por Cocco – Vercellone (1989:3), dice que: “en la fase actual de transición hacia un modelo diferente de acumulación y de regulación social, las diferencias sociales y culturales, el pluralismo de intereses y la diversificación de las necesidades se ven destinadas a progresar rápidamente mientras que las grandes identidades colectivas ligadas a la condición de fábrica pierden su importancia”. La posmodernidad, en su liquidez baumaniana, genera una “economía de variedades” íntimamente ligada a cambios en los modelos de consumo y satisfacción de necesidades.

La incorporación de la robótica y los procesos computarizados buscaron romper el poder obrero, pero paradójicamente la “calidad total” sólo podía desarrollarse con humanos.

83 En este caso el concepto de desarrollo equivale a “crecimiento económico de los centros de poder”. No hablamos de integridad e integralidad del proceso al estilo de la *óp. cit.* de Arocena – Sutz.

84 *Know how* – Expresión anglosajona que significa saber hacer o cómo hacer. Conjunto de conocimientos, producto de la información, la experiencia y el aprendizaje, que no pueden ser protegidos por una patente por no constituir una invención en el sentido estricto del término, pero que son determinantes del éxito comercial de una empresa. Para su protección sólo cabe la fórmula de la confidencialidad.

## ff) Dimensión universitaria del cambio de paradigma

Cuando nos referimos a la dimensión universitaria lo estamos haciendo desde una perspectiva integral y, tal vez, demasiado amplia. Los cambios paradigmáticos del mundo del trabajo impactan sobre todo el sistema social y requieren insumos u opiniones críticas para su desarrollo.

El problema para la universidad latinoamericana emancipadora, que incluye a UDELAR, estriba en establecer claramente las referencias, determinar los contextos y verificar los procesos emergentes en función de esos contextos complejos.

Esto no es fácil.

Hay movimientos transversales al mundo del trabajo y a la sociedad global que requieren un profundo conocimiento interdisciplinar de los procesos y, evidentemente, una visión crítica que sustente las disquisiciones emergentes de la academia y su necesario contraste (no siempre pacífico) con el mundo corporativo.

El trabajo académico tiende a ser autorreferencial y muchas veces pierde la perspectiva del trabajo “del mundo real”. La ética empresarial del trabajo tiene uno de sus basamentos en que sólo el trabajo cuyo valor es conocido y reconocido por otros (el que implica enajenación de fuerzas vitales para ser comprado) es válido.

En ese sentido mucho trabajo intelectual queda relativamente relegado, ya que no cumple con el precepto mercadotécnico de utilidad inmediata para su compra/venta. Esta situación se relativiza cuando el complejo industrial comprende que determinadas investigaciones podrían determinar una innovación competitiva, y aparecen financiamientos o, simplemente, transposición del centro universitario a su Área de I+D+I. La tendencia



actual en los Estados Unidos es recortar los recursos para la investigación de base a favor de la investigación aplicada.

Las NFOT tienen contradicciones intrínsecas y buscan revivir la legitimidad ética de un sistema preindustrial perimido: el del romance del artesano con su trabajo, que fuera destruido por el sistema industrial. Hoy un trabajador flexibilizado y global debe ser, además, alguien profundamente comprometido con su tarea.

Bauman (2005:19) indica que “el propósito de la cruzada moral era recrear, dentro de la fábrica y bajo la disciplina impuesta por los patrones, el compromiso pleno con el trabajo artesanal, la dedicación incondicional al mismo y el cumplimiento, en el mejor nivel posible, de las tareas impuestas. Las mismas actitudes que – cuando ejercía el control sobre su propio trabajo – el artesano adoptaba espontáneamente”.

No lo logró el taylorfordismo, pero si lo logran (aunque parcialmente) las NFOT.

El nuevo régimen fabril necesitaba sólo partes de seres humanos; las NFOT necesitan a la persona, si es posible, en cuerpo y alma.

En la fase industrial, la ética del trabajo era una batalla por imponer el control y la subordinación (jurídica, económica, social, etc.). Las nuevas tendencias implican que el propio trabajador (incluso aquel altamente capacitado) desarrolle un alto nivel de “empleabilidad”.

Esto impacta fuertemente sobre la educación superior: la precarización es también moral. En pleno proceso industrializador, la *Blackwood's Magazine*<sup>85</sup> escribió que “la

85 *Blackwood's Magazine* fue una revista y antología británica impresa entre 1817 y 1880. Fue fundada por el editor William Blackwood, de Edimburgo, Escocia, y originalmente fue llamada *Edinburgh Monthly Magazine*.

influencia del patrón sobre los hombres es, de por sí, un paso adelante hacia el progreso moral”.

La ética corporativa NFOT modifica el planteo radicalmente: ahora el trabajador deberá incorporar la competencia laboral “proactividad” ya no para recibir una influencia patronal, sino para ser él o ella el que se “alinee” e incorpore fuerza creativa.

La deslocalización del trabajo y la especialización geopolítica es otro fenómeno asociado: la producción industrial se traslada a maquilas en economías infra desarrolladas, la especialización productiva agroindustrial se centra en los ámbitos naturales propicios bajo riesgo de mono u oligocultivo, los trabajadores surgen en las nuevas (y autodefinidas) universidades *world class*<sup>86</sup> y aparece un neo proletariado con escasa o nula conciencia de clase.

La enseñanza en las universidades debe enfrentarse a nuevas situaciones paradójales:

- a) Aumento de la desigualdad global conjuntamente con alto avance tecnológico. Nunca como hoy se produce tanta riqueza y, paradójicamente, nunca ha existido una conciencia tan generalizada de que la pobreza y la miseria son la suerte de la mayoría de los habitantes del mundo.

Juan Fernández Sierra<sup>87</sup> (2006), en su obra “Educación para la carrera y la globalización...” explica que “en las sociedades democráticas, la formación y orientación de los ciudadanos no puede convertirse simplemente en un camino o

86 Jamil Salmi, Coordinador de Educación Superior de la Red de Desarrollo Humano del Banco Mundial y autor del estudio *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, afirmó que los elementos fundamentales para crear una universidad de categoría mundial eran la concentración de talento, la abundancia de recursos y una gobernanza favorable.

87 Docente e investigador del Departamento de Didáctica de la Universidad de Almería.

proceso hacia su “colocación” laboral, sino que debemos proporcionarles una educación sociolaboral que les permita incorporarse a la producción, pero también a la reconstrucción de esos sistemas de producción y de la vida sociopolítica – laboral”.

- b) Homogeneización de un sistema dentro de contextos multiculturales acicateado por la mundialización y las TIC.
- c) El resurgimiento inusitado de nacionalismos y “atrincheramientos culturales” en momentos de expansión de las TIC.
- d) Fernandez Sierra (2006:38) indica que: “no menos contradictoria resulta la tendencia social, educativa y orientadora que nos impulsa a que, cuanto más avanzamos hacia una sociedad de mayor complejidad política y cultural, manifestemos más obsesión por las soluciones profesionalizadas e individualistas”.
- e) Emergencia de alternativas sociales en momentos de “tiempos líquidos”, parafraseando a Bauman.

Esto genera circunstancias complejas a nivel de educación terciaria que, convalidamos, desvelan a algunos ámbitos académicos mientras que otros (más pragmatistas y liberales) lo consideran como un producto (o subproducto) normal del devenir histórico – social. En este último rango están las universidades de empresas, corporaciones o con estrechos vínculos con cámaras de empleadores.

Para la universidad emancipadora aparece otro problema: la necesidad de formación continua y el destino de esa formación: ¿generadora de desarrollo integral<sup>88</sup> o funcional al sistema económico – productivo?

El problema no es la incorporación de un paradigma de desarrollo que implique el crecimiento del espíritu humano, la dificultad se genera a partir de la prédica mercantilista que, filtrando a la universidad, busca continuos ajustes mercadotécnicos, para que las personas no caigan en la obsolescencia productiva.

La urgencia por una utilización y disponibilidad de aprendizajes con vocación utilitarista interpela a la universidad que debe ajustar transiciones sin demasiado tiempo para la reflexión.

Es un equilibrio complejo y difícil. Al decir de Law (1996), citado por Fernández Sierra (2006:42) “si cada sector profesional se encasilla en sus respectivos “reinos de taifas” (clases, despachos, especialidades, cargos, etc.), en vez de dar pasos firmes y decididos hacia la coordinación de las actuaciones docentes y orientadoras y hacia la integración en los currículos escolares de los conocimientos necesarios para una educación para la carrera amplia, la escuela se seguirá separando de la vida y las actuaciones que en ella realicemos se convertirán en obligaciones paralelas a la existencia y quehacer de nuestros jóvenes”.

### **gg) Reflexiones sobre la educación, el trabajo y las relaciones emergentes.**

Graciela Prat (2009:5), plantea que “las preocupaciones/necesidades de “educar para el trabajo” y de que “el trabajo implique educación” siguen subsistiendo en los actores sociales

88 Nuestro concepto de desarrollo integral no es solo económico, pero también es económico.

y por ello el debate no se agota y se buscan caminos alternativos para que educación y trabajo confluyan en una relación “encontrable”.

Una idea que retomamos respecto al *know how* refiere a aspectos metodológicos. Desde cierta perspectiva flexibilizadora podría ser interesante la generación de una movilización oportuna de saberes que permita hacer progresivo ese proceso. Recientemente escuchamos también la idea de *know what*, asociada al conocimiento de los contenidos.

“El qué” es cada vez más contingente.

La producción de bienes y servicios diversificada hace que productos que parecían inmutables (por ejemplo los alimentos) fueran resignificados y redefinidos.

Las paradojas siguen sucediéndose, y los peligros que enfrenta la diada educación – trabajo continúan.

Stroobants (1993), citado por Prats (2009:6), plantea que “... las instancias de formación no se orientan sólo a introducir a los futuros asalariados al saber, sino que también buscan prohibirles el acceso. Tienen por función determinar a los ignorantes definitivos al igual que a los expertos.” La evaluación también se ocupa de ello.

La problemática planteada en la década de 1990 liderada por Jeremy Rifkin sobre el supuesto “fin del trabajo” ha estado mal planteada. No se puede analizar una realidad sin las referencias espacio-socio-temporales y las modificaciones ontológicas. Ha cambiado el concepto de trabajo, pero no sustituye al viejo paradigma: se suma y se incorpora.

La flexibilidad creativa, masiva, liberadora no se dio en la forma pensada. De hecho se generaron nuevas formas de explotación bajo los supuestos flexibilizadores.



La UDELAR debe enfrentar que todas las alternativas del mundo del trabajo se dan en Uruguay. Eso complejiza profundamente cualquier análisis y, por supuesto, cualquier proyección más o menos seria sobre el futuro.

Las relaciones de trabajo no pueden estar ajenas a los cambios, y el estudio académico de las mismas debe ajustarse lúcida y críticamente o convertirse en una entelequia. El tema llega incluso a una nueva construcción de ciudadanía: la laboral.

Esto afecta también la conformación de subjetividades colectivas determinando la obsolescencia de determinadas acciones sindicales y el posible resurgimiento de formas novedosas.

Hasta el límite trabajo – no trabajo se vuelve inestable.

### **hh) El paradigma de la división del trabajo.**

En la década de 1980 ya se hablaba del “fin de la división del trabajo” (Kern/Schumann, 1984). Actualmente, merced a las tendencias establecidas de estandarización / desestandarización, las demandas del mundo del trabajo (y de la educación) implican una “racionalización orientada hacia el sujeto” (Baethge/ Baehtge-Kinsky, 1995: 149), citados por Rolf Arnold (2003:16).

En general la división del trabajo estuvo relacionada al desarrollo industrial en función de la productividad. La razón de la estandarización es básicamente una cuestión de costos alineada a la problemática de calidad inherente. Sin embargo, y aquí aparece lo paradójal del paradigma, la estandarización dio origen a su proceso opuesto: la desestandarización con el objetivo de abarcar mercados objetivos de tangibles e intangibles. La gente quiere consumir,



pero también quiere consumir de forma original: la *macdonaldización*<sup>89</sup> tiene su techo a medida que el mercado se vuelve más sofisticado.

La universidad no puede ser indiferente a este cambio.

Las formas “reflexivas” del conocimiento (no *know how* sino *know how to know*) adquieren especial relevancia.

La cadena de montaje no necesitaba conocimientos reflexivos (procedimientos, comunicación, indagación crítica, evaluación de modelos, etc.). El mundo desestandarizado sí.

Esto no quiere decir que la producción en serie haya desaparecido, sino que se le adhiere una concepción opuesta y complementaria: producción en serie personalizada<sup>90</sup>.

Rolf Arnold (2003:36) en su trabajo citado y publicado por la OIT, intenta parificar la formación profesional a la enseñanza universitaria. Dice: hasta el día de hoy las teorías de la formación aún no se han desprendido del “paradigma versus”, según el cual la formación y la calificación representan dos formas contrapuestas, que se excluyen mutuamente por completo, de competencia subjetiva. Por esta razón, los esfuerzos de formación de las empresas están por principio bajo la sospecha profana de que allí en todo caso se podría poner en práctica una subjetividad funcional, mientras que la autonomía, la actividad propia y el pensamiento crítico se conceptualizan como facultades subjetivas que no se pueden armonizar con la lógica de la política empresarial de la calificación.

89 Con este neologismo referimos a la extrema estandarización de actividades humanas básicas como la nutrición que, desde esa perspectiva, sólo cumple una función “alimenticia”. Este concepto fue elaborado por el sociólogo G. Ritzer.

90 La industria ofrece cada vez más opciones de personalización de productos y servicios como forma de diversificar la oferta y generar la “ilusión” de individuación posmoderna.

El discurso empresarial tiende a fundamentarse en aspectos formativos parcialmente ciertos, como la necesidad de la reconversión profesional, la necesaria formación de trabajadores, etc. Lo que el discurso omite (¿involuntariamente?) es que enseñar para la cadena de montaje estandarizada o no, es un objetivo básicamente corporativo. La realidad implica una multiplicidad de actores que, largamente, superan en número y en facetas sociales, a los dados privados de empleo.

La universidad emancipadora debe dar cuenta también de los otros actores.

Lo que muchos formadores corporativos olvidan es la cuestión más básica y ontológica del aprendizaje: la capacidad metarrepresentacional, de representarnos nuestras propias representaciones... un universal cognitivo de las personas como parte de la herencia natural que constituye nuestra identidad cognitiva de *homo sapiens sapiens* (“el hombre que sabe que sabe”).

Vivimos una incertidumbre sin precedentes sobre lo que podemos saber y esperar del provenir. En pocos campos de la existencia humana, el vértigo y el desasosiego asociados al no saber hacia dónde se progresa (y a la consiguiente desorientación histórica) se hacen tan visibles y palpables como en el del trabajo; sólo comparable a la incertidumbre sobre la educación de las futuras generaciones.

La homogeneización escolar fue funcional al taylorismo y al control social de las masas. La tendencia es, sin embargo, hacia la subjetivación. Pero esto lejos de generar horror en la “cadena de montaje” industrial, constituye una sinergia para su desarrollo a través de la ilusión de individuación.



La escuela (en el sentido amplio) sigue siendo funcional a un sistema de apropiación, reproduciendo los futuros trabajadores que se necesitan donde se necesiten. Diego Feldman<sup>91</sup> (2014:34) et al parecen redescubrirlo al analizar el filme “la educación perdida”. Indican que la voz en off de 00:03:30 a 00:03:45 dice: “Ello no quita que haya tantas escuelas como realidades sociales: escuelas para pobres, marginales, escuelas depósito, escuelas para obreros, profesionales, clase media. Escuelas públicas y escuelas privadas. Escuelas para ricos, de élite”.

Destacamos la intervención de William Rodríguez en la óp. cit. En el siguiente lapso: 00:08:39 a: 09:15 dice: “En las escuelas (...) nos han dicho que el objetivo debe ser medible, cuantificable, observable. Entonces buscamos la regla que nos permita medir los objetivos. Y eso se llamó calificaciones (sic)... Pero la lógica siempre va a ser la misma: comparar. ¿Qué? Comparar al sujeto, sus aprendizajes, frente a una escala estandarizada que mide ¿qué? Si cada sujeto es único, singular e irrepetible”.

La cadena de montaje ya es robótica, salvo en aquellos lugares donde el costo del trabajo es, todavía, más bajo que la tecnología. La economía de escalas pronto modificará eso.

Dubet y Martucelli (1998:14) ya lo esbozaban, pero a nuestro criterio el concepto requiere un *aggiornamento*. Decían: “...la fabricación de actores y de sujetos no surge ya armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol. Entonces, es necesario reemplazar la noción de rol por la de experiencia. Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas”.

Hay quien ve algo optimista en esto. Dicen Feldman *et al* (2014:37) que “ya no hay una visión ingenua de la escuela como generadora de sujetos a partir de la interiorización de principios y normas universales, cuyo resultado sería la generación de individuos autónomos y socializados... Así asistiríamos a una desregulación de la relación escolar entre docente y alumno, con una reconfiguración de la construcción de la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1981), a partir de nuevos tipos de experiencias escolares”.

91 Feldman, Diego Ezequiel; Martínez Alonso, Germán. “Tensiones entre individuación y socialización. Un análisis de la propuesta pedagógica del film la educación prohibida”.

Las agendas corporativas están proponiendo trabajadores autónomos y socializados; vale decir funcionales a un sistema de producción en serie que es, paradójicamente, a medida.

Nuevamente la ilusión de libertad inspirada en el mercadeo, el estudio de tendencias de consumo y la generación de consumidores / trabajadores funcionales.

Advierten Friedman (2014:40) *et al*: “La oposición entre una pedagogía tradicional y reproductora y otra innovadora y progresista es estéril, en tanto la innovación requiere la incorporación previa de un determinado capital cultural. Las experiencias extraescolares necesariamente penetran en las experiencias escolares y esto influye en la incorporación del conocimiento y el desarrollo del aprendizaje. Postular soluciones superadoras que dejen de lado la desigualdad de recursos por parte de las familias puede derivar en una profundización de la elitización del saber y es esto lo que hay que atacar si se pretende una auténtica democratización del sistema del acceso a la escuela. En suma, las relaciones entre individuación y socialización no deben ser pensadas en términos de contradicción, sino de articulación y siempre en el marco de una estructura cuyo peso se siente sobre el sistema educativo. Esa estructura debe ser el objeto principal de transformación si se apunta a la supresión de auténticas prohibiciones educativas: las prohibiciones que son producto de la desigualdad.”

La normalización es vista en ciertos círculos corporativos como una situación deseable. Fernando Rodríguez Fonseca (2013:39) lo dice sin cortapisas: “... la normalización es una solución adoptada a un problema que se repite, se debe ordenar los conocimientos para discernir y valorar lo normal, y reducir, disolver o abolir lo anormal” y sigue “el esfuerzo y rapidez del trabajo del obrero es un factor que interviene en un pequeño porcentaje en la performance de la producción cuando la organización, maquinaria y demás factores son deficientes... En la fabricación automatizada se busca la reducción de la mano de obra, simplificación del trabajo... para un proceso más rápido y eficiente”.

## ii) La educación para toda la vida.

Un concepto interpela a la universidad: el aprendizaje para toda la vida.

Según el informe mundial sobre el aprendizaje y educación de adultos, se imponen algunas pautas que impactan cada vez con mayor fuerza sobre la universidad, a saber:



**Figura 14 - Conceptos fuerza para la Universidad en educación de adultos**

Categoría	Concepto
<b>Reto 1</b>	Integración de políticas sobre el aprendizaje para toda la vida. Las políticas públicas en general, y las universitarias en particular, deberán crear estructuras legales, financieras y de gobernanza capaces de articular la enseñanza superior con otros aprendizajes.
<b>Reto 2</b>	La oferta de educación de adultos debe contemplar la formación terciaria y universitaria, así como la <b>recirculación entre niveles</b> .
<b>Reto 3</b>	Superar el reto de que “los que tienen menos educación sigan recibiendo menos”, generando ámbitos de desarrollo integral en la universidad.
<b>Reto 4</b>	<b>Generación de educación terciaria y universitaria de adultos de buena calidad.</b> La inversión en personal docente, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo deberá hacerse garantizando adecuadas condiciones contractuales, laborales y de carrera.
<b>Reto 5</b>	<b>Superar las limitaciones mentales corporativas<sup>92</sup>.</b>

Elaboración propia.

Fuente: UNESCO *Institute for lifelong learning*

## Tendencias demográficas que afectan al trabajo, la educación y el desarrollo integral

La OCDE en 2008 expuso tendencias demográficas hasta el 2030. En consonancia con el trabajo de UNESCO, expondremos las tendencias fundamentales:

**Figura 15 - Tendencias para año 2030**

Categoría	Concepto
<b>Tend. 1</b>	Incremento de la matrícula mundial.
<b>Tend. 2</b>	Feminización de la matrícula estudiantil.
<b>Tend. 3</b>	Variabilidad de la población estudiantil (más estudiantes internacionales, incremento de edad, estudiantes a tiempo parcial, etc.
<b>Tend. 4</b>	<b>Ensanchamiento de la base social de la enseñanza superior.</b>
<b>Tend. 5</b>	Cambios en la conciencia colectiva y sobre pertenencia a grupos.
<b>Tend. 6</b>	Docencia universitaria internacionalizada
<b>Tend. 7</b>	Cualificaciones docentes en países en desarrollo se mantendrá baja. Continuará la tendencia de docentes a tiempo parcial.

Elaboración propia.

Fuente: UNESCO *Conferencia mundial sobre educación*.

### jj) Sociedad del conocimiento y educación

La universidad napoleónica tuvo como objetivo la formación de los funcionarios que el Estado - Nación burocrático necesitaba. El modelo se extendió en el sur de Europa y buena parte de Latinoamérica. La idea era otorgar “licencias” para el ejercicio de las profesiones.

Las características más sobresalientes de las mismas eran la estabilidad y la clara estratificación con pocos vasos vinculantes hacia la interdisciplinariedad.

El modelo sigue presente. José Ginés Mora (2004:17) apelando a una encuesta de Teichler y Schonburg (2004) muestra que “los graduados españoles creen que la universidad hace hincapié en la transmisión de teorías y de conceptos, mientras que el aprendizaje independiente, el conocimiento instrumental, el aprendizaje basado en problemas y proyectos, las actitudes y habilidades sociales y comunicativas, la adquisición directa de experiencia laboral” son habilidades o competencias que se adquieren en otros ámbitos.

Sin intentar hacer extrapolaciones gruesas, la posición de los universitarios españoles pareciera, por razones culturales, muy cercana a la visión latinoamericana.

La Organización Mundial de Comercio (OMC)<sup>93</sup> ha querido incluir la educación terciaria y universitaria como bien de intercambio comercial común. La tendencia liberalizadora del trabajo alcanza al trabajo y a la universidad.

Esto podría implicar cambios políticos, sociales y culturales inimaginables. La mera oferta y demanda de saberes como reguladora del conocimiento podría generar exclusiones, aún más profundas, que las que se observan en la distribución internacional del trabajo.

Scott (1996), citado por Ginés Mora (2004:36) indica que “el entorno de las universidades está cambiando en esta sociedad que emerge con las siguientes características:

- Aceleración de la innovación científica y tecnológica,
- Rapidez de los flujos de información en una nueva dimensión de espacio tiempo y,
- Aumento del riesgo en la mayoría de los fenómenos, de la complejidad, de la no – linealidad y de la circularidad.

---

93 En 1998, a través de un documento de circulación restringida la Secretaría de la OMC defendía la tesis según la cual a partir de que los gobiernos permiten la existencia de proveedores privados de educación, aceptan el principio de que la educación superior puede ser tratada como un servicio comercial y en consecuencia debe ser regulada en el marco de la OMC.

En esta sociedad adquieren nueva relevancia la educación superior y las universidades, ya que éstas no sólo son una de las principales fuentes para generar conocimiento (gran parte de la investigación que se realiza en los países se llevan a cabo en universidades), sino que son ellas los centros básicos de transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología”.

La sociedad del conocimiento y la educación implica, de acuerdo con Ginés Mora, una universalización de la universidad. Esta universalización se enfoca a: su expansión geográfica, su desarrollo temporal a lo largo de la vida y la generalización del acceso.

### kk) El espacio europeo de educación superior

La declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza realizada en Bolonia, el 19 de junio de 1999, constituyó un hito fundamental para la generación de un espacio europeo de educación superior, que complementó la declaración de La Sorbona de mayo de 1998.

En ella se establecen textualmente los siguientes aspectos:

- *La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del Diploma Supplement, con tal de favorecer la employability (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.*
- *La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado como en muchos países europeos.*
- *El establecimiento de un sistema de créditos –como el modelo ECTS– como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.*
- *La promoción de la movilidad; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:*
  - *Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados.*
  - *Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.*



- *La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.*
- *La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.*

Claramente el proceso europeo es de convergencia, como respuesta desde y hacia la globalización; y con un intento (todavía no hay distancia histórica para juzgarlo) de otorgar respuestas a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento.

El modelo plantea temas ya tratados en este trabajo como la multidisciplinariedad, la obsolescencia de los puestos de trabajo, la enseñanza del estado del arte como “estancamiento” disciplinar, la acumulación de conocimientos, etc.

En este trabajo analizamos (dentro de los límites naturales del emprendimiento) la problemática inherente al concepto (o conceptos) más usuales de competencias laborales. Dentro de ese enfoque revisamos no sólo su mala prensa, sino un conjunto de conceptos básicos subyacentes que cualquier lector avezado debiera saber.

Como este trabajo trata sobre la diada trabajo / enseñanza y sus crisis paradigmáticas, presentaremos un cuadro elaborado por Ginés Mora sobre datos de la encuesta CHEERS<sup>94</sup> que, salvo en cuestiones de formato reproducimos textualmente.

94 Encuesta europea CHEERS (*Career After Higher Education*). En 1997 un consorcio formado por 9 universidades y 3 institutos de investigación europeos y una universidad japonesa obtuvo de la Unión Europea financiación en el programa TSER para un gran proyecto de investigación (*Higher Education and Graduate Employment in Europe*).

Figura 16 - Significado de una selección de competencias en una ecuación de salarios

Selección de competencias	t-stud
Asumir responsabilidades, tomar decisiones	6.63
Planificación, coordinación y organización	4.36
Habilidad para resolver problemas	4.02
Trabajar bajo presión	2.14
Habilidad en comunicación oral	2.14
Trabajo en equipo	1.62
Iniciativa	1.22
Pensamiento crítico	1.01
Habilidad en comunicación escrita	0.84
Conocimiento metodológico en el campo específico	0.49
Conocimiento teórico del campo específico	(0.90) (*)

Elaboración Ginés Mora.  
Sobre datos de encuesta CHEERS. (p. 29) *Op. cit.*

El cuadro tiene, a nuestro leal entender, algunos apriorismos peligrosos.

Destacamos el valor negativo de 0.90 en la competencia “conocimiento teórico del campo específico”. No creemos que el dato esté correctamente relevado si por conocimiento teórico queremos significar el conjunto de saberes abstractos aplicables a un arte, oficio o profesión. Podríamos considerar la disminución de su peso relativo como circunstancia, pero nunca como retracción. La ciencia, la técnica, el arte, tienen contenidos y a mayor desarrollo, mayor cantidad de acumulación de conocimientos (más allá de los medios electrónicos de guarda y archivo de información).

Sin perjuicio de ello, es indubitable que existe el proceso de Convergencia Europea va por buen camino en el proceso de armonización de sistemas. En la Conferencia de Ministros

Europeos de Educación Superior reunidos en Bogen 45 países ratificaron la Declaración de Bolonia.

## II) El estado del arte en la enseñanza de relaciones laborales en la UDELAR

La corta tradición de los estudios sobre relaciones laborales se imbrica fuertemente con la tradición de la Facultad de Derecho. El peso histórico condiciona el curriculum, el cual no está compuesto sólo por ideas, conceptos o acontecimientos recientes: tiene que ver con la materialidad histórica de ese objeto.

La dimensión política se observa nítidamente en los procesos curriculares, y en el carácter profesionalista de Facultad de Derecho, la cual fue en su origen un instrumento de asentamiento y legitimación de la burguesía. El profesionalismo tiene presencia más o menos firme en toda la UDELAR, pero tiene un especial arraigo en la tradición jurídica.

La Ley Orgánica de la Universidad (como claro producto jurídico de la tradición) dice que la misma tendrá como objetivo “la enseñanza de las profesiones”. La lógica profesionalista está establecida por ley, a pesar de las firmes luchas de Vaz Ferreira contra esa lógica de la universidad profesionalista. Para bien o para mal, el concepto triunfó dándole forma al Uruguay del S XX.

La ciencia es una construcción teórica respecto del saber; y la única razón que autoriza a decir que hay enseñanza, es que haya un proceso de saber. Las relaciones de trabajo, como construcción interdisciplinar, necesitan delimitar el saber susceptible de caer dentro de su ámbito específico de acción. En este sentido, las relaciones laborales tienen un problema: el escaso (o nulo) proceso de investigación propia, ya que en general el campo se nutre de los avances de las disciplinas fuente. La complejidad se determina en función del saber, que en el proceso de construcción de conocimiento se altera, modificándose (o debiendo hacerlo) también en el proceso de enseñanza.

Otro problema de las RR.LL. pasa por la praxis, la cual tiene muchos orígenes: desde la legitimidad de la apropiación de la riqueza, pasando por la regulación de los poderes en pugna, al análisis de los procesos de desarrollo social. La lógica pragmática hace que a nivel de relaciones de trabajo hay un importante desfase respecto a lo que la universidad debe hacer: se enseña pero se produce poco conocimiento.



El problema todavía no es evidente en virtud del carácter novedoso del campo y de su vocación interdisciplinar, pero esta situación no podrá mantenerse *in eternum*.

El funcionamiento del conocimiento es básicamente autónomo (tiene cierta impersonalidad) e histórico. Por otra parte, el saber enseñando es siempre obsoleto, y este problema se vuelve más agudo en las relaciones de trabajo que debe tener en cuenta la (posible) obsolescencia de sus fuentes.

En la multi – interdisciplinariedad del campo de estudios, la transposición didáctica presenta los problemas emanados de la falta de madurez del campo de estudio, dado que la misma suspende su falta y se presenta como un todo autoconsistente. Esa congruencia en RR.LL. es extremadamente frágil y, seguramente, el apoyo en el Derecho le otorgue cierta consistencia.

A pesar del carácter estructural del conocimiento es necesario representarlo. En ese sentido, la estrategia seguida por la Carrera de RR.LL. de UDELAR es “dictar” distintas disciplinas y esperar que el sujeto – estudiante, haga las asociaciones necesarias para la comprensión holística. A pesar de los avances, todavía falta integridad e integralidad disciplinar.

Un aspecto que debería ser analizado en función de la “tutela académica” es quién autoriza el saber en RR.LL. en UDELAR. Seguramente el devenir histórico pondrá las cosas en su lugar y superará a las personas, al “*ego patrocinator*”. Seguramente evolucionaremos a un lugar donde el conocimiento se justifique por sí mismo y para sí mismo.

La transformación curricular en RR.LL. implica una transformación en las concepciones de la enseñanza universitaria, y en este proceso, tiene no poca influencia la tradición positivista y legalista del Derecho en virtud de no existir en este momento un purismo intelectual que la determine disciplinariamente.



## Reflexiones finales

Cada vez es más evidente el desencuentro entre universidad y mundo del trabajo.

Los paradigmas laborales clásicos entran en crisis y no son sustituidos por otros paradigmas poderosos, sino por un cúmulo de modificaciones no estructurales (sociales, económicas, tecnológicas, etc.) más o menos diversas que van determinando cambios notables pero cuya relevancia no es siempre percibida en forma inmediata. O sus impactos son minimizados, hasta que es tarde. Vale decir: al sistema artesanal lo sustituye el taylorfordismo, que modificado determina el toyotismo, pero el aluvión de modificaciones posteriores difícilmente permitió detener la reflexión siquiera para “bautizar” el/los hitos históricos. No se logra perspectiva ante el proceso vertiginoso, lo cual no significa que los cambios sean menores: son poderosos, instantáneos, impredecibles... e inconsultos.

El trabajo está absolutamente sujeto a las reglas del marketing y, paulatinamente, se va contrabandeando una suerte de “marketización” de la educación superior que, basada en la creencia de que la introducción de tendencias de mercado en la educación superior, se cree proporcionará incentivos a las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación, para impulsar la productividad académica, para estimular la innovación de los programas académicos y para avanzar en su pertinencia integral.

El tema se vuelve extremadamente complejo al considerar a la educación como un bien transable más, susceptible de ser comprado y vendido en el mercado. Francisco López Segre (2013:16) observa la formación de un mercado de servicios a nivel nacional y transnacional, con “nuevos proveedores” que compiten por la demanda de educación superior. El modelo universitario empresarial con ánimo de lucro de los “nuevos proveedores” es una inversión privada de capital con accionistas como en las empresas, orientado a un mercado y en busca de consumidores de un producto que no siempre tiene la calidad requerida y que no se plantea ninguna responsabilidad social. En EE.UU. en 1998 el número de este tipo de universidad (1600) superaba ya al de las públicas y privadas tradicionales. Entre estas universidades corporativas están, por ejemplo, la Disney University, Motorola y General Electric.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

“Han proliferado los consorcios de universidades convencionales y virtuales con servicios de educación superior a distancia: Canadian Virtual University, Finnish Virtual University, African Virtual University. En Asia, la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) ofrece programas en los Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Oman, Mauricio, Seychelles, Etiopía, Singapur, Vietnam y Myanmar. En China hay unos 700 programas de Educación Superior para el extranjero en asociación con instituciones extranjeras internacionales. El comercio en servicios educativos en la educación superior se estima en US\$ 30 mil millones en los países de la OCDE. En el año 2000, 1.8 millones de estudiantes seguían estudios en el extranjero y más de 7.2 millones en el año 2005. En Estados Unidos, el 25,7% de los candidatos al doctorado son extranjeros.

En conclusión, las “TIC han abierto enormes posibilidades a la cooperación interuniversitaria, que ha adquirido nuevas formas y dimensiones, pero ellas han sido utilizadas últimamente, en primer lugar, para proveer educación superior transnacional sobre bases comerciales”

Creemos que a pesar de estas tendencias globales, la universidad emancipadora puede resistir los embates del mercado: su razón de existir, su validación no lo necesitan. Puede basar su legitimación social en la pertinencia integral.

El problema se hace especialmente explícito en las relaciones laborales, y en su estudio universitario, dado que el mercado pauta buena parte de los intercambios de bienes y servicios que producen los actores del sistema.

El problema de la temporalización está siempre presente en las relaciones de trabajo: los estudiantes no son sólo egresados del sistema secundario, sino que son también los actores del sistema productivo actual o futuro demandante de formación. Esto requiere de agilidad y flexibilidad para una adecuada articulación entre niveles a partir de fines consensuados en torno a un concepto antropológico y sociológico de todo el sistema: qué persona, para qué sociedad presente y prospectiva y qué educación en consecuencia.

Esto cambia para la universidad y para el trabajo la lógica conflicto / cooperación. Esta nueva perspectiva no elimina al conflicto como *conditio sine qua non* o situación inherente, pero lo complejiza con la necesidad estratégica de colaboración de actores tradicionalmente



enfrentados. ¿Presenciamos el fin de la conciencia de clase? Seguramente no, pero asistimos a un redimensionamiento del concepto.

Es un error enfocar sólo a procesos o sólo a resultados. La lógica laboral y la lógica educativa exigen el cumplimiento de los objetivos intermedios y finales. Ya no prima la lógica de la eficiencia sobre la eficacia o viceversa, sino la lógica de la calidad, la excelencia y la solidaridad.

Cualquier paradigma de desarrollo laboral o universitario necesita condiciones de integridad e integralidad. Trabajo y educación precisan del saber en sus formas más amplias y desprejuiciadas y dotarse de una sabia flexibilidad que no implica el abandono de las más caras tradiciones, sino que significa honrarlas más que nunca en escenarios diversos.

Es cierto que la universidad debe saber escuchar a la sociedad, pero no es menos cierto que la sociedad debe atender las propuestas de la universidad. Las entelequias están condenadas al más rotundo fracaso.

La “*global labor history*” se ha visto modificada profundamente en sus estudios del proletariado y la acumulación. Cualquier análisis desde y hacia el trabajo debe considerar la lógica contextual que, muchas veces, está bastante lejos de la lógica discursiva.

El libre mercado logró avances en términos de intercambio, pero su crisis muestra su deficiente capacidad para la asignación de recursos y la redistribución. Nada nos habilita a pensar que una liberalización de los “mercados universitarios” supere los déficits que mostró desde la perspectiva económica ya que la *governance* distributiva de los mercados financieros no ha sido buena.

Otro problema potencial surge de la correlación de fuerzas. La lógica de la ISI<sup>95</sup> ya no existe desde el punto de vista conceptual, pero muchas veces se razona dentro del esquema:

---

95 Industrialización sustitutiva de importaciones llamada también modelo ISI. Es una estrategia o modelo económico adoptado en el territorio latinoamericano y en otros países en desarrollo con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial. La falta de productos elaborados provenientes desde las naciones europeas industrializadas durante las guerras mundiales e incluso durante la gran depresión, fue un estímulo a esta política.

Dicho modelo se basa en los siguientes postulados:

- Política industrial activa: subsidios y dirección del estado para la producción de sustitutos.
- Barreras al libre comercio (proteccionismo): altos aranceles a la importación.
- Política cambiaria o monetaria: tipo de cambio elevado.

los aumentos salariales no partirán de la posibilidad de subir el precio del producto final, sino de la innovación de los procesos intermedios que inciden en los costos de producción generadores de un precio final. Exige fuerte participación de los trabajadores en el proceso productivo y en la toma de decisiones.

Muchos autores (de la Garza, Ermida Uriarte, etc.) han alertado sobre el descentramiento del factor trabajo. Sin embargo, el trabajo conserva su centralidad tanto cuanto sigue siendo el factor de producción a través del cual el proletariado consigue, a través del salario, parte del valor producido. Y el salario tiene una base de subsistencia fundamental: para el proletariado el trabajo se traduce en empleos y éstos en subsistencia. Es una perspectiva que no puede, jamás, perderse; pero que la intelectualidad a veces no trata con las urgencias necesarias.

Un aspecto doloroso: gran parte de las desigualdades se han generado en el seno de los trabajadores. Al contrario de lo que pensaba Karl Marx hace un siglo y medio, el desarrollo tecnológico coadyuvó a la desigualdad. Dice Federico Traversa (2013:51): "... el cambio tecnológico complejizó más y más la sociedad capitalista, pues requirió nuevas calificaciones de la mano de obra y promovió el desarrollo de nuevos estratos sociales... la masa de trabajadores se ha transformado, volviéndose más compleja y diversa".

Aquí está la clave. La complejidad de la mutación del proletariado ha llevado a que, en ocasiones, muchos integrantes de la clase social resignificada no se identifiquen en/con sus intereses comunes. Ese tal vez sea el triunfo más fuerte del capital deslocalizado y relocalizado.

Según el estudio citado por Traversa de la OCDE, "la desigualdad comenzó a crecer a finales de la década de 1970 en algunos países anglosajones como Inglaterra y Estados Unidos, y luego la tendencia se diseminó a muchos países".

Todo esto, sin perjuicio de que la formación media de la población se multiplicó por ocho o nueve veces en el S XX. ¿Cómo se explica entonces la desigualdad? Sólo los trabajadores más educados han logrado aumentar sus salarios, pero esa educación ha debido ser mayor a 10 veces la de sus abuelos para tener cierto impacto remunerativo. Por debajo de eso, la formación no garantiza ni siquiera la estabilidad de ingresos.



La heterogeneidad de la clase trabajadora le quita cohesión y capacidad de acción política efectiva.

La universidad es interpelada. La UDELAR es interpelada: Este neo proletariado (con nula o escasa conciencia de clase) puede “comprar” enseñanza en el sector privado para sus hijos. No cualquier expansión de enseñanza es socialmente deseable. La idea es que la educación terciaria de calidad sea una herramienta para la equidad.

El problema no es sencillo y algunos pensadores se preguntan cómo es posible que sociedades democráticas mantengan sistemas de educación universitaria públicos que benefician a los estudiantes más privilegiados.

**Figura 17 - Incidencia del gasto público en educación según quintil de ingresos a fines del siglo XX (promedio mundial en porcentaje del gasto total)**

Quintiles	Tres niveles educativos	Primario	Secundario	Terciario
1 (más pobre)	15.8	22.8	11.3	5.4
2	17.7	22.5	16.7	9.6
3	18.9	20.6	20.8	14.7
4	21.3	19.4	23.3	23.9
5 (más rico)	26.3	15.1	27.9	<b>46.3 (*)</b>

Fuente: Federico Traversa, en base a Hamild R. Davoodi et al: “How useful are benefit incidence Analyses of public education and health spending” FMI WP/03/227. Fondo Monetario Internacional, noviembre de 2003.

(\*) Los más ricos obtienen mayor subsidio en la educación terciaria.

Elaboración formal propia sobre datos externos.

Observación: El gasto público se llama regresivo cuando es consumido por los sectores de mayores ingresos. Es el caso del doloroso 46.3 %.

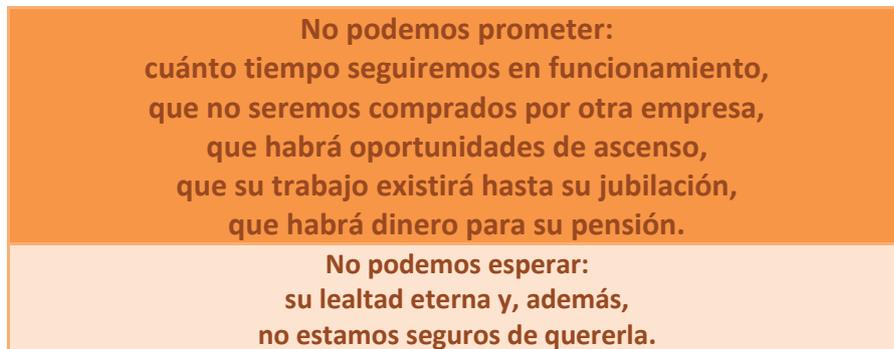
Traversa sugiere profundizar en Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). Panorama social de América Latina 2005, ONU, Santiago de Chile, 2006, p. 147.

El problema es más complejo aún.

En las relaciones de poder siempre existe una sumisión o por lo menos un intento de control más o menos explícito. Los psicólogos laborales han trabajado bastante el concepto de “contrato psicológico” que tiende a revertirse en la posmodernidad. La corporación hace, incluso, una renuncia explícita a toda forma de control que no sea voluntaria. Esto no tiene poca incidencia en la generación de un proletariado con mente de capataz que controla a su propia clase social. Pero el contralor es cuasi aséptico vía las evaluaciones de desempeño cuantitativistas, la gestión por competencias organizacionales, las pruebas psicolaborales de alineamiento, los salarios móviles indexados a la productividad, los beneficios sociales verticales que atienden demandas específicas para dividir y acallar quejas, etc.

La sustitución del derecho del trabajo por el derecho comercial en materia laboral implica un franco retroceso. Josep Ma. Blanch Ribas et al (2003:442), hacen referencia a la instrumentalidad y coyunturalidad del contrato laboral que se vuelve comercial. Estos autores colocan una paráfrasis de un mensaje expuesto en una empresa en proceso de flexibilización. Lo titulan “el descontrato psicológico”, donde la empresa dice:

**Figura 18**



Respecto al contrato psicológico posmoderno C.M. Alcover (2002:193) indica que constituye uno de los paradigmas emergentes: denuncia que “en las condiciones flexibles, temporales, inestables, de trabajo precario, de ausencia de una norma de empleo que regule dichas relaciones laborales, comprobamos que resulta sumamente difícil el establecimiento de intercambios sociales y, por ende de formación y desarrollo de un verdadero contrato psicológico”.

Otra interpelación a la universidad en general y la UDELAR en particular: la sociedad invierte mucho para generar egresados, y como vimos en el cuadro de “Incidencia del gasto público en educación según quintil de ingresos”, el quintil más rico obtiene el 46.3 % del subsidio educativo. Los universitarios son, también, más empleables.

### Figura 19 - Indicadores del mercado de trabajo por nivel educativo

#### Tasa de desempleo urbano Uruguay (2006)

Nivel educativo	Tasa de desempleo
Sin instrucción	9.8
Primaria incompleta	9.1
Primaria completa	10.6
Secundaria primer ciclo	12.1
Secundaria segundo ciclo	6.6
UTU y similares	7.2
Magisterio / Profesorado	2.9
Universidad incompleta	4.1
Universidad completa	3.2

Elaboración propia.

Fuente: en base a datos de la ENHA.

**TASA DE DESEMPLEO GENERAL (Uruguay – 2006): 11.4%**

**COCIENTE DESEMPLEADOS UNIVERSITARIOS / DESEMPLEADOS EN GENERAL: 0.28**

Los universitarios tienen, también, las mejores remuneraciones: Según la ECH las remuneraciones de los profesionales universitarios uruguayos son superiores a las del total de ocupados (el doble en cifras constantes).

## Figura 20 - Remuneraciones por profesiones representativas

### Uruguay

Profesión	Índice remunerativo Base 100
Ingenieros electricistas	100
Abogados	66
Arquitectos	65
Odontólogos	53
Psicólogos	34
Sociólogos, antropólogos	32
Trabajador no especializado	19

Elaboración propia.

Fuente: en base a datos de la ENHA.

Además los universitarios cuentan con los mejores niveles de formalidad y seguridad social. La desprotección social que se relaciona directamente con el derecho a percibir jubilación por parte de los trabajadores pasó de 36% a 40.7% entre 2001 y 2004. Fuente: UDELAR. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. *Indicadores del mercado de trabajo*.

Los más desprotegidos son:

- a) trabajadores por cuenta propia sin local: **94 %**
- b) trabajadores no remunerados: 76%
- c) trabajadores por cuenta propia con local: 70%
- d) Asalariados privados: 28%

Existe una fuerte deuda social de la universidad para con la sociedad que exige una transferencia de conocimientos socialmente útiles.

Un proceso que el estudio de las relaciones laborales de UDELAR debieran promover, por su papel en la generación de mayor justicia social, es la negociación colectiva. Constituye un área de aportes directos que, a pesar de las sucesivas crisis de paradigmas, permite lograr equilibrios de poder para los trabajadores y pactar mejores condiciones socio – laborales.

La negociación colectiva continua<sup>96</sup> tiene el poder de revisar consecutivamente el mercado de trabajo, las calificaciones necesarias y promover ajustes. En este sentido Susan Hayter<sup>97</sup> (2011:2) sostiene que “la negociación colectiva comprime las estructuras salariales y reduce las desigualdades en materia salarial, incluida la brecha entre los salarios de hombres y mujeres”. La tesis de la autora es que una negociación colectiva altamente coordinada y centralizada mejora los ingresos; mejorando también los procesos de organización del trabajo, las competencias profesionales y la productividad.

La crisis del paradigma laboral posmoderno sustenta el concepto de que una acción inteligente por parte de la UDELAR podría generarse a partir del desarrollo de programas más ambiciosos en materia de relaciones laborales.

Además, es necesario crear empleos, y empleos de calidad. Eso sólo es posible si se logra la incorporación de valor agregado a través del conocimiento. En un reciente informe de OIT<sup>98</sup>, se indica que “el mundo se encuentra ante el desafío de crear 600 millones de puestos de trabajo en el próximo decenio”, pero “aun así quedarán 900 millones de trabajadores que viven con sus familias con unos ingresos inferiores al umbral de pobreza de los 2 dólares estadounidenses por día, sobre todo en los países en desarrollo”

La OIT alerta también sobre la llamada tasa “Ni Ni”: la proporción de jóvenes sin trabajo, educación o formación aumentó en 2,1 puntos porcentuales, alcanzando en los países

96 La negociación colectiva, desde la perspectiva de la OIT y según lo define el Convenio sobre fomento de la negociación colectiva, 1981 (núm. 154), comprende todas las negociaciones que tienen lugar entre un empleador, un grupo de empleadores, una organización o varias organizaciones de empleadores, por una parte, y una organización o varias organizaciones de trabajadores, por otra, con el fin de:

- fijar las condiciones de trabajo y empleo;
- regular las relaciones entre empleadores y trabajadores;
- regular las relaciones entre empleadores o sus organizaciones y una organización o varias organizaciones de trabajadores, o lograr todos estos fines.

Su contenido es amplio y debe considerarse en términos dinámicos. La negociación constituye un sistema que, en forma de contrato, regula las relaciones de trabajo. Desde esta perspectiva, **la negociación debe considerarse como un proceso continuo**, que sobrepasa las secuencias y periodicidad legal previamente determinadas.

98 Tendencias Mundiales del Empleo 2012. Prevenir una crisis mayor del empleo.



de la OCDE a 15.8%. Esto significa que entre 2008 y 2010 (fecha del estudio) uno de cada seis jóvenes no tenía trabajo, ni estudiaba o recibía formación.

En las economías avanzadas los jóvenes invierten gran cantidad de tiempo para conseguir un trabajo y, en general, el mismo es de menor calidad de la buscada. “En la mayoría de los países de la OCDE, un tercio o más de los jóvenes que buscan trabajo llevan desempleados como mínimo 6 meses”.

Un problema señalado por la OIT en la problemática trabajo / educación es “el desajuste de competencias”. Dice OIT que “en las economías avanzadas la sobreeducación entre los jóvenes aumentó 1.5 puntos porcentuales entre 2002 y 2010”... lo que permite visualizar que “los jóvenes con niveles de educación más altos desempeñan, cada vez más, empleos para los que están sobreeducados. Este fenómeno creciente de exceso formativo apunta a un desplazamiento de los jóvenes de la base de la pirámide educacional”. En definitiva: no se desarrollan donde deben y desplazan a los jóvenes trabajadores menos educados. Menos por más.

El problema se vuelve más grave en el mundo en desarrollo: hasta un 60 % de los jóvenes no trabaja, no estudia o trabaja en empleos ocasionales. O sea: casi 2/3 de los jóvenes de las economías en desarrollo están económicamente desaprovechados.

La UDELAR enfrenta el reto de dar educación superior en democracia. No es un tema menor.

De acuerdo a Arocena – Sutz (2013)<sup>99</sup>, educar en democracia refiere a:

Figura 21 - Educar en democracia
1. <b>generalización</b> de la preparación disciplinaria avanzada
2. mediante modalidades de <b>enseñanza activa</b>
3. en el contexto de <b>debates plurales</b>
4. de <b>diálogos</b> entre disciplinas y saberes
5. y de creación y de <b>uso creativo del conocimiento con compromiso social,</b>

<sup>99</sup> Clase N° 5 en Maestría de Enseñanza Universitaria de UDELAR. Apuntes.

6. propiciando así el **protagonismo estudiantil** en los aprendizajes específicos, la forja de cultura general y la formación ética.

Formato propio en base a datos de Arocena – Sutz.

Fuente: Material Dr. Rodrigo Arocena – Maestría en Enseñanza Universitaria.

La profesora Camilloni en su curso de Didáctica en la Maestría en Enseñanza Universitaria (2013) llegó a afirmar: “no todos los hospitales curan, no todas las escuelas enseñan”.

La afirmación que pareciera obvia, analizada profundamente no lo es tanto. La UNESCO (2013) plantea que: “El derecho humano a la educación no puede materializarse simplemente en garantizar que los jóvenes asistan a la escuela; ellos deben además aprender mientras se encuentren allí”. O sea, decimos nosotros, garantizar aprendizajes profundos, significativos, enriquecedores, integrales, útiles para el alma, útiles para el trabajo.

Hemos indicado que los cambios en el mundo laboral impactan fuertemente en la realidad educativa. Estamos en crisis. Así lo consigna el título y creemos haberlo esbozado claramente.

Con respecto a la ruptura crítica, Denise Najmanovich (2010:2) indica que “crisis es uno de los términos que más frecuentemente escuchamos en los discursos referidos a educación. Esta sensación de inquietud, dificultad e incertidumbre está relacionada con los cambios vertiginosos que estamos viviendo... Las etiquetas son relativamente poco importantes frente a la sensación generalizada de que **los viejos fundamentos están seriamente cuestionados**. (Destacado de la autora).

Los cambios actuales no afectan a una disciplina aislada. Son globales, amplios e impactan no sólo las modalidades del conocimiento sino también las distintas formas del trabajo y su dación. Educar en democracia es una de las funciones fundamentales de UDELAR, pero no es menos cierto que sus egresados deberán conjugar esos valores con estructuras corporativo - empresariales más parecidas a una monarquía que a una República, y sistemas distributivos oligopólicos con lógicas mercantilistas.



Educar en democracia y educar para la democracia implica reconocer las tácticas desestructuradoras del mundo de la alta competencia laboral, el *hit and run*<sup>100</sup> flexible y la baja participación de los *sunk costs*<sup>101</sup> (trabajadores polivalentes, plantas reducidas y adaptables, maquinaria multiuso, tercerizaciones productivas, etc).

Algunos autores (vg.r. Vicente Safón Cano (1995: 316) han introducido una discusión a nuestro juicio inconducente. Se preguntan si estamos en un postfordismo (más jerarquía desde el mercado) o neofordismo (más mercado desde la jerarquía), y sintetizan ambas tendencias como “fordismo flexible”. A nuestro entender es la mera búsqueda de una etiqueta.

En este trabajo hemos dado cuenta de algunas visiones neoliberales sobre la educación. Milton Friedman (1973:58) admite, sin tapujos, que es deseable llegar a una sociedad de compra / venta de educación en un mercado “libre” de los “ruidos” de las universidades públicas.

Ciertas organizaciones pretenden que trabajo y enseñanza universitaria “pacten”. A veces bajo ese manto pragmático se esconden serios problemas para las universidades comprometidas con el desarrollo integral y la emancipación. Por ej.: UNESCO-IESALC expresa en la Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008) como un objetivo:

“Avanzar hacia la meta de generalizar educación superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden. Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel sólo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas”. El tono excesivamente declarativo es ambiguo.

100 Literalmente: pegar y correr. Indica una suerte de “guerrilla empresarial”, donde se gana un mercado, se obtienen ganancias rápidas y se deslindan los costos sociales y la responsabilidad social corporativa.

101 Un costo hundido es aquel en el que ya se ha incurrido independientemente de si se realiza o no el proyecto, por lo que no es relevante para la toma de decisiones, por lo que se deben suprimir en el análisis y la valuación de un proyecto

A veces los caminos intermedios simplificadores no dan cuenta de la realidad compleja, reflexionamos nosotros.

Un objetivo en común que bien podría ser un punto de partida que contemple la complejidad y no caiga en facilismos, tal vez sea la (re)incorporación del concepto de trabajo decente<sup>102</sup> en la educación.

Figura 22 – Concepto de trabajo decente
a) existencia de <b>empleos suficientes</b> ,
<b>b) remuneración adecuada</b>
c) <b>seguridad</b> en el trabajo
d) <b>seguridad social</b> y seguridad de ingresos
e) libertad de <b>sindicalización</b>
f) <b>erradicación de discriminaciones</b> , trabajo forzoso y/o infantil
g) <b>diálogo social</b>
h) <b>negociación colectiva</b>

En base a información de OIT.

Como viéramos en la figura referente a la relación nivel educativo / empleo, los universitarios tienen mayor empleabilidad y acceso a formalización y seguridad social. El subempleo, si bien no es inexistente para los trabajadores con formación terciaria, su incidencia es notablemente más baja que los trabajadores con niveles formativos más bajos.

102 El concepto de «trabajo decente» fue acuñado por Juan Somavía, en su primer informe como Director General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1999. El término fue introducido como respuesta al deterioro de los derechos de los trabajadores que se registró mundialmente durante la década de 1990, como consecuencia del proceso de globalización y la necesidad de atender la dimensión social de la globalización.

Figura 23 – Indicadores de subempleo	Año 2012
Argentina	9.3
Brasil	2.0
Chile	11.2
Colombia	11.7
Costa Rica	13.8
Panamá	2.4
Paraguay	12.2
Uruguay	7.1

Elaboración propia en base a información de CEPAL OIT

Figura 24 – Salarios relativos de los trabajadores según el nivel de formación alcanzado. Países de OCDE (muestra).	Desempleados con educación terciaria % del total
Australia	17.7
Reino Unido	14.3
Holanda	17.5
Italia	11.3
Alemania	10.9
Austria	6.9
<b>Media OCDE</b>	<b>Media Grupos (1+2+3)/3= 20.8</b>

Fuente: Federico Traversa. Datos de UNESCO, OCDE Y BM.

Formato y reestructuración del autor

Grupo 1: países con matriz liberal (baja participación del gasto público en nivel terciario)

Grupo 2: Rango intermedio en de gasto público en el nivel terciario.

Grupo 3: Matriz socialdemócrata.

El porcentaje 20.8 (media OCDE) indica que un trabajador con educación terciaria tiene casi 5 veces menos posibilidades de estar desempleado.

Figura 25 – Diferencial salarial entre trabajadores con educación terciaria y educación secundaria básica. (OCDE, muestra).

	%
Australia	54.8 (*)
Reino Unido	98.8 (**)
Holanda	77.9
Italia	70.9
Alemania	82.2
Austria	90.8

Fuente: Federico Traversa. OCDE: *Education at a Glance 2012*, OCDE, 2012, disponible en [www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012\\_eag\\_highlights-2012-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag_highlights-2012-en).

Forma de cálculo: salario medio de trabajadores con educación terciaria – salario medio de trabajadores que como máximo alcanzaron educación secundaria básica.

Los salarios de las personas con educación terciaria son más altos. El caso más marcado de OCDE es Australia (\*) y la diferencia menos relevante corresponde al Reino Unido (\*\*).

En este trabajo hemos planteado el problema de la desestructuración del proletariado. Dice Federico Traversa (2013:66) que “la clase trabajadora se ha segmentado en función de los niveles educativos. Indica que recomponer la capacidad de acción colectiva es imprescindible; por lo que es necesario desarrollar políticas públicas que aseguren una difusión amplia y equitativa del conocimiento, y la educación terciaria pública es una herramienta clave.”

Desde la UDELAR Arocena – Sutz (2013) advierten sobre la prevalencia de la desigualdad basada en el conocimiento y el riesgo de la “des-democratización”. Estos autores, en traducción propia, destacan el concepto expresado por Tilly (2005:206): “Los regímenes democráticos del presente que no ejerzan nuevos controles colectivos sobre el capital financiero, la información, los medios y el conocimiento científico tecnológico y/o la redistribución del valor producido por los mismos afrontarán por consiguiente el riesgo de des-democratización, y por ende el retroceso en el bienestar de sus poblaciones”. (Itálicas en el original).

Este concepto interpela a la UDELAR que, si bien es una alta casa de estudios, también es una organización con un compromiso existencial, ontológico, con la Democracia.

Con respecto a la problemática del desarrollo, Arocena – Sutz (2013) plantean la existencia de dos “ideas fuerza”. Relacionan:

- a) la afirmación de Amartya Sen (2000:64), según la cual “la expresión de las capacidades y las libertades individuales y colectivas no es sólo el corazón del enfoque normativo del desarrollo sino también la principal herramienta para avanzar en la realidad, y
- b) “una apreciación de Albert Hirschmann (1991b:68), según la cual no sólo es un derecho de los seres humanos la búsqueda de la felicidad, sino que éstos pueden encontrar felicidad en la búsqueda de sus derechos”.

El conocimiento se ha convertido en el factor clave del desarrollo. Como nunca la humanidad depende de forma tan integral del mismo. Sin embargo el conocimiento *per se* no es garantía de equidad. Es un bien escaso que, precisamente por su exigüidad adquiere cada vez mayor valor relativo.

La alternativa democrática implica su expansión y revinculación social: considerar al conocimiento (y por ende a su enseñanza / aprendizaje) como un mecanismo de desarrollo y cohesión social.

La enseñanza como instrumento de desarrollo democrático, económico, social, personal, político y cultural se resignifica, convirtiéndose en el medio igualador por excelencia, en la herramienta fundamental de la República.

Esta monografía se terminó de escribir en Montevideo, el 21 de mayo de 2014.



## Bibliografía

- Alcover, C.M. *“El contrato psicológico. El componente implícito de las relaciones laborales”*. Aljibe. Málaga, 2002.
- Alles, Martha *“Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias: el diccionario”* - Editorial Granica. Buenos Aires. 2002.
- Altbach, Philip; Reisberg, Liz; Rumbley Laura. *Tras la pista de una revolución académica. Informe sobre las tendencias actuales*. UNESCO, 2009
- Arnold, Rolf. *“Pedagogía de la formación de adultos?”*. OIT, 2003.
- Arocena, Rodrigo; Sutz, Judith. Universidad de la República. Maestría en Enseñanza. *Introducción a las relaciones entre educación superior y políticas de conocimiento*. Maestría en Enseñanza Universitaria, PC Cap. 1. Montevideo, 2013
  - PC Cap. 2, Montevideo, 2013.
  - PC Cap. 3, Montevideo, 2013
  - Informativo del rectorado N° 212 titulado *“Para multiplicar la educación permanente”*. unicersadur.edu. 2013.
- Banco Mundial. *Construcción de sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación superior*. Perfiles educativos, vol. 23 (92).Pp. 99-113. 2001.
- Barnett, Ronald. *“Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad”*. Gedisa. Barcelona, 2001.
- Bauman, Zigmounth – *“Trabajo, consumismo y nuevos pobres”*. Gedisa editorial. Barcelona, 2000.
- Behares, Luis. *Saber y terror en la enseñanza*. Psicolibros Waslala. 2010.
  - *Didáskomai*. Revista de investigaciones sobre la Enseñanza. N° 1, 2010.
  - *Didáctica mínima. Los acontecimientos del Saber*. Psicolibros Waslala. 2da. Edición, 2008.
- Bianchi, Carlos. Artículo: *“La interdisciplina con rigor, calidad y esfuerzo”*. En\_clave inter. 2013
- Billar, Pedro. *Las relaciones laborales y el camino de la interdisciplinariedad*. Fundación de cultura universitaria. 2009.
- Camilloni, Alicia *“Algunos aspectos críticos en la evaluación de los aprendizajes”*, en la jornada Docentes BA. Junio 2013.
- Canales Aliende, José Manuel. *Nuevas perspectivas y paradigmas de las políticas públicas sociales en tiempos de crisis*. Barataria. Revista Catellano – Manchega de Ciencias Sociales. N° 15, pp. 55-72, ISSN: 1575-0825, e-ISSN: 2172-3184. 2013.

- Chalmers, Alan F. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo veintiuno editores. 1982.
- Cedrola, Gerardo. *Sobre el concepto de relaciones laborales*. Revista de Facultad de Derecho N° 6. 1994.
- Cocco, Vercellone (1988) *Los paradigmas sociales del posfordismo*, rci.net, Cepvewap-Gerttd, Paris, 1988
- Collazo, Mercedes. *El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas*. Pág. 5 – 23. Revista Didáskomai. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE de la Universidad de la República. 2010.
- De Buen, Néstor. Artículo: Navegando en el cielo de la incertidumbre laboral Revista: Gaceta Laboral, 2001.
  - Instituciones de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Ídem.
- De Ferrari, Francisco. *El neohumanismo en el Derecho del trabajo*. Revista Derecho Laboral. Pág. 199 – 203. Fundación de Cultura universitaria. 2013
  - *Derecho Laboral*. Montevideo, 1948.
- Dei, H. Daniel. *La Tesis. Cómo orientarse en su elaboración*. Prometeo Libros. Buenos Aires, 2006.
- Delasio Duarte, Carlos Darío. *Trabajo y Posmodernidad*. Relaciones Laborales N° 16. Montevideo, 2008.
- Díaz Barriga, A. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) Vol. 5. México, 2003.
  - *Currículo. Una mirada sobre su desarrollo y sus retos*. Conferencia magistral, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Colima. México, 2001.
  - *Main trends of curriculum research in Mexico*. Lawrence Erlbaum, cap. 25. Pp. 457-469, Nueva Jersey. 2003
- Drucker, Peter F. *“Las nuevas realidades”*. Editorial Sudamericana. 1995
- Dubet, Francois y Martucelli, Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. LOSADA. Barcelona, 1998.
- Ermida Uriarte, Oscar. *Ocupación y solución de conflictos colectivos*. Revista Derecho Laboral. Tomo LVI. N° 250. Pp. 217-238. Abril – junio 2013.
  - “Globalización y Relaciones Laborales”. Publicado en “Las relaciones de trabajo en el Siglo XXI”, III Congreso Regional de las Américas, Lima 1999, en revista

“Relaciones de trabajo”, Santiago 2000, vol. II N° 29. Asimismo en revista “Pistas” N° 3, febrero 2001.

- Ernst & Young, “*Innovación en la gestión empresarial*”. Fascículo N° 6 – *Gestión por Competencias*. Cuadernos Cinco Días. 1998
- Estevan, Fernanda y Bertarnd Verheyden: “*The Political Economy of Public Spending, between Compulsory and Higher Education*”, trabajo presentado em la *Latin American and Caribbean Economic Association*, Medellín, 2010.
- Feldman, Diego Ezequiel; Martínez Alonso, Germán. “*Tensiones entre individuación y socialización. Un análisis de la propuesta pedagógica del film la educación prohibida*”. Perio.unlp.edu.ar. Vol. 1. N° 41 (enero – marzo 2014). Buenos Aires, 2014.
- Fernández Sierrra, Juan. “*Educación para la carrera y globalización: atrapados em las contradicciones sociolaborales neoliberales*” – REOP. Vol. 17, N° 2, 2° Semestre, 2006.
- Fink, S., Beak, J. y Taddeo, K. *Organizational crisis and change, The journal of applied behavioral science*, Vol. 17, 1971
- Forrester, Viviane. *El horror económico*. Fondo de Cultura Económica. 1997.
- Freire, Paulo. “*La Educación como Práctica de la Libertad*”. 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. 1971.
- Freund, J. “*Observaciones sobre dos características de la dinámica polemógena. De la crisis al conflicto*”. *Communications* N° 25.
- Friedman, Milton y Rose– “*Libertad de elegir*” – Obras maestras del pensamiento contemporáneo – Planeta – Agostini – Barcelona, 1993.
- Ghai Dharam. “*Trabajo decente. Concepto e indicaciones*”. *Revista Internacional del Trabajo*. Vol. 122, núm. 2 (2003)
- Ginés Mora, José. “*La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Pp. 13 – 37. N° 35, 2004.
- Gouldner, Alvin Ward. “*La crisis de la sociología occidental*”. Amorrortu Editores España SL. Enero 2000.
- Guerra, Pablo. “*Repensando al Estado de Bienestar y la centralidad del trabajo. El caso de los ingresos mínimos garantizados y la renta básica universal*”. Facultad de Derecho. UDELAR Montevideo, 2013
- Habermas, Jurgen. “*Modernidad: un proyecto inconcluso*”. PuntoSur. Buenos Aires. 1989.
- Hayter, Susan. Investigadora de OIT. Supervisora del trabajo “*The role of collective bargaining in the global economy: Negotiating for social justice*”. ISBN 978-92-2-124099-0. OIT, 2011.
- Hirschman, Albert O. *Retóricas de la Intransigencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
  - Hirschman, A. *Essays in Trespassing. Economics to Politics and Beyond*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981.

- Lamo de Espinosa, Emilio. “La sociedad del conocimiento: el orden del cambio” Universidad Complutense de Madrid. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Capítulo I2. Injuve.es. S/f.
- Levy-Leboyer, Claude. *La gestión des compétences*. Les éditions d’organisation. Eyrolles, 2000.
- López Segrera, Francisco: *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial*, Material para maestría en enseñanza universitaria. UDELAR, 2010.
- Lucas: “Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects” en *American Journal of Sociology*. Vol. 106 N° 6, 5/2011, pp. 1642-1690, 2011.
- Mc. Nall Burns, Edward. *Civilizaciones de Occidente. Su historia y su cultura*. Siglo XX. México, 1971.
- Mendy, Mendy; Morales, Silvia; Geymonat Juan; Etechebehere, Cecilia; Galli, Oscar; Norbis, Walter; Sequeira, Angel y González, Victoria – “El proceso de construcción de la interdisciplina a partir de una investigación sobre el complejo pesquero uruguayo” – Montevideo, 2012.
- Morales Campos, Estela. *El uso de la información y la reflexión, condiciones para llegar a la universidad del conocimiento*. Infodiversidad/vol 7. Sociedad de investigaciones bibliotecológicas. Pp. 63-75. Buenos Aires. Argentina.
- Morin, Edgar. *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana. 1999.
  - Morin E. *El concepto de crisis*. Revista Communications N° 25. 1976.
- Najmanovich, Denise. *Artículo: Educar y aprender en la sociedad red*. Reizome Freiriano. Vol. 6. 2010.
- OIT – Departamento de Comunicación y de la Información Pública. Oficina Internacional del Trabajo. Informe: *Domestic workers across the world. Global and regional statistics and the extend of protection*. Ginebra, 2011
  - *Tendencias mundiales del empleo 2013*. Para recuperarse de una segunda caída del empleo. Sumario ejecutivo. Ginebra, 2013.
  - *Guía Didáctica para la Negociación Colectiva. Una herramienta sindical*. Editores y coordinadores: Juan Manuel Sepúlveda Malbrán y María Luz Vega Ruiz. Ginebra, 1998.
- ONU - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Unesco – Institute for Statistics. Center for Universal Education at Brookings. Informe N° 1 de 3. La comisión especial sobre métricas de los aprendizajes. Febrero 2013.
- OSSORIO, Manuel. *Diccionario de ciencias jurídicas, políticas y sociales*. Heliasta, 24va. Buenos Aires, 1997.

- Peiró, José María. *Psicología de la Organización*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Solana e hijos AG. Madrid. 1997
- Perrenoud, Philippe. Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1 “Formación centrada en competencias (II)”. Redu.m.es. (cons. 15.5.14) Junio, 2008.
  - *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona, 2004.
  - *Diez nuevas competencias para enseñar*. Reseña de Martha Díaz Flores. Tiempo de educar. Vol 9 N° 17.P. 153 – 159. Unam. México, 2008.
- Plá Rodríguez, Américo. *Sin solidaridad no puede haber seguridad social*. Revista Derecho Laboral. Pág. 205 – 216. Fundación de Cultura Universitaria. 2013.
  - *Derecho Laboral* LVI. N° 250. Junio 2013.
- Pozo, Juan Ignacio; Nora Scheuer; Maria del Puy Pérez Echeverría; Mar Mateos; Elena Martín; Montserrat de la Cruz. “*Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*” – Críticas y Fundamentos. GRAO, Barcelona, 2006.
- Prat, Graciela. “Reflexiones a partir de la relación educación – trabajo. Una relación no encontrable o no encontrada”. Fcs.edu. 2009.
- Raso Delgue, Juan; et al. *Las nuevas relaciones laborales en Uruguay*. Pág. 7 – 21. Fundación de Cultura Universitaria. 2010.
  - *Las transformaciones del trabajo*. Ref. capítulo introductorio del libro *La contratación atípica del trabajo*. Ed. Amalio Fernández, Montevideo, 2010.
- Reich, Robert B. *El trabajo de las naciones*. Selección y compilación de Carlos Conti. 2012.
- Revista en Diálogo – Extensión universitaria. N° 13, año 5, junio de 2013.
- Rifkin, Jeremy: *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós. 1996.
- Roche Cárcel, Juan A. “*El incierto sentido del trabajo en la sociedad de riesgo global*”. BARATARIA. Revista Castellano – Manchega de Ciencias Sociales. N° 15, pp. 207-226, 2013, ISSN: 1575-0825, e-ISSN: 2172-3184.
- Rodríguez Fonseca, Fernando. “*Incidencia y vigencia del taylorismo y fordismo en la producción industrial moderna*”. In *vestigium ire*. Vol. 4. Año 2011. Pp.29-40. ISSN 2011-9836.
- Saavedra, J, Suárez, E. & Ordoñez, V. *Universidad y cambio social en tiempos de crisis: descripción y evaluación de una práctica docente alternativa*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 16 (3), 117-135. 2013.

- Sen, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta. Barcelona, 2000.
- Sepúlveda Malbrán, Juan Manuel y Vega Ruiz, María Luz (editores y coordinadores) *Guía Didáctica para la Negociación Colectiva. Una herramienta sindical*. OIT. Ginebra, 1998.
- Schlemenson, Aldo. *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*. Paidós. 1993.
- Scott, P. “University Governance and Management. An Analysis of the System and Institutional Level Changes in Western Europe”. Walden, 1996.
- Solana, Fernando. Compilador. *Educación ¿para qué?* Editorial Limusa S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores. México, 2005.
- Sotelo, Ana. “La evaluación como fenómeno de poder en la relación educativa” – fder.edu.uy – Mvd., 2012.
- Spencer, Lyle M. y Spencer, Signe M. *Competence at work, models for superior performance*. John Wiley & Sons. 1993
- Striestska-Ilina, Olga; Hofmann, Christine; Durán Haro, Mercedes; Jeon, Shinyoung. *Competencias profesionales para empleos verdes. Una mirada a la situación mundial*. OIT, Ginebra, 2011.
- Tedesco, Juan Carlos. “Los pilares de la educación del futuro”. En: Debates de educación) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. Barcelona, 2003.
- Tilly, C. *Identities, Boundaries, and Social Ties*, Paradigm Publishers, Boulder, Colorado, USA, 2005.
- Traversa, Federico. “Educación, trabajo y nuevas desigualdades” hacia una economía política del conocimiento para el capitalismo contemporáneo” – Artículo publicado en revista Nueva Sociedad. N° 247, septiembre – octubre de 2013, ISSN: 0251-3552, www.nuso.org., 2013.
- Torres, Euclides. *Concepciones epistemológicas que subyacen en la enseñanza universitaria*. Omnia. Pp. 133-144. Universidad de Zulia, 2010.
- Traversa, Federico. *Hacia una economía política del conocimiento para el capitalismo contemporáneo*. Redetis, UNESCO. Pp. 50-69. 2013.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.– Institute for Statistics. Center for Universal Education at Brookings. NY, 2013.
  - Tras la posta de una revolución académica: “Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009”. Publicada con el apoyo de SIDA/SAREC, 2009.

- Universia Business Review - ISSN: 1698-5117. Artículo: *Human Resource Flexibility and Innovation: Competitiveness in the automotive Industry*. Cuarto trimestre, 2009.
- Vaz Ferreira, Carlos “*Lógica Viva*”. Moral para intelectuales. Fundación biblioteca Ayacucho. Caracas, 1975.
- Vercellone, Carlo. *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Prometeo. Buenos Aires, 2011.
  - *Capitalismo cognitivo – El rol del conocimiento en la dinámica de largo plazo del capitalismo: la hipótesis del capitalismo cognitivo*. Pp. 31-55. Prometeo. Buenos Aires, 2011.
  - *Trabajo, género y protección social*. Pp. 131-158. Prometeo, Buenos Aires, 2011.
- Vidal-Beneyto, José. “*Caos y gobernación del mundo*”. El País. Madrid. 2004.
- Voltini, Rinaldo. *O ensino universitário na época do declínio dos saberes*. Pág. 25 – 40. Revista Didáskomai. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE de la Universidad de la República. 2010.
- Yániz Álvarez de Eulate, Concepción. *Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias*. Educatio S XXI, 24 – 2006, pp 17-34. Universidad de Deusto, 2006.

## Webs consultadas y revisadas

- [www.paulofreire.org.pe](http://www.paulofreire.org.pe) – consultada el 15.8.13
- [socrates.ieem.edu.uy](http://socrates.ieem.edu.uy) – consultada el 16.8.13
- [es.wikipedia.org](http://es.wikipedia.org) – consultada el 16.8.13
- [oitcinterfor.org/publicacion/competencia](http://oitcinterfor.org/publicacion/competencia) - consultada el 5.9.13
- [www-03.ibm.com/press/es/es/pressrelease/38089.wss](http://www-03.ibm.com/press/es/es/pressrelease/38089.wss) - consultada el 5.9.13
- [denisenajmanovich.com.ar/htmls/0302\\_textos.php](http://denisenajmanovich.com.ar/htmls/0302_textos.php)- consultada el 28.8.13.
- [oitcinterfor.org/publicacion/competencia](http://oitcinterfor.org/publicacion/competencia) - Revisado el 5.9.13.
- [fder.edu.uy/contenido/r11/contenido/curricular/organizacion/a5-si-son-humanos-no-son-recursos-%20ackerman-2009.pdf](http://fder.edu.uy/contenido/r11/contenido/curricular/organizacion/a5-si-son-humanos-no-son-recursos-%20ackerman-2009.pdf) – Revisado el 11.2.2014.
- [es.scribd.com/doc/79980002/Supuestos-Basicos-Subyacentes-Aprendizaje-Significativo](http://es.scribd.com/doc/79980002/Supuestos-Basicos-Subyacentes-Aprendizaje-Significativo) - Revisado el 13.2.14
- [fmmeduccion.com.ar](http://fmmeduccion.com.ar). Consultado el 21.2.14.
- [economia48.com/spa/d/laissez-faire/laissez-faire.htm](http://economia48.com/spa/d/laissez-faire/laissez-faire.htm) - Consultada el 21.2.14.
- [deres.org.uy/manuales\\_pdf/Manual\\_Autoevaluacion.pdf](http://deres.org.uy/manuales_pdf/Manual_Autoevaluacion.pdf) - Consultada el 17.2.14.
- [definicion.de/posmodernidad/#ixzz2tbCi8V2G](http://definicion.de/posmodernidad/#ixzz2tbCi8V2G) – Revisada el 17.2.14.
- [fmmeduccion.com.ar](http://fmmeduccion.com.ar). Consultado el 21.2.14.
- [economia48.com/spa/d/laissez-faire/laissez-faire.htm](http://economia48.com/spa/d/laissez-faire/laissez-faire.htm) - Consultada el 21.2.14.
- [fder.edu.uy/contenido/r11/contenido/curricular/organizacion/a5-si-son-humanos-no-son-recursos-%20ackerman-2009.pdf](http://fder.edu.uy/contenido/r11/contenido/curricular/organizacion/a5-si-son-humanos-no-son-recursos-%20ackerman-2009.pdf) – Revisado el 11.2.2014.
- [es.scribd.com/doc/79980002/Supuestos-Basicos-Subyacentes-Aprendizaje-Significativo](http://es.scribd.com/doc/79980002/Supuestos-Basicos-Subyacentes-Aprendizaje-Significativo) - Revisado el 13.2.14
- [youtube.com/watch?v=cEzINqmrRaA](http://youtube.com/watch?v=cEzINqmrRaA). Publicado el 27/06/2013 – Revisado el 19.2.14
- [fder.edu.uy](http://fder.edu.uy) – Revisada el 19.2.14.
- [fmmeduccion.com.ar](http://fmmeduccion.com.ar). Consultado el 21.2.14.
- [es.wikipedia.org/wiki/Complejidad](http://es.wikipedia.org/wiki/Complejidad) - Revisada el 1.3.14.
- [denisenajmanovich.com.ar/htmls/0302\\_textos.php](http://denisenajmanovich.com.ar/htmls/0302_textos.php) - Consultado el 28.8.13 –
- [noticias.terra.cl/ciencia/fundeu-bbva-en-chile-ecologizar-neologismo-bien-formado,e13df87b9029c310VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html](http://noticias.terra.cl/ciencia/fundeu-bbva-en-chile-ecologizar-neologismo-bien-formado,e13df87b9029c310VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html) – Revisado el 18.2.14
- [etimologias.dechile.net/?crisis](http://etimologias.dechile.net/?crisis). Revisada: 15.3.14

- [old.socialwatch.org/es/informesTematicos/120.html](http://old.socialwatch.org/es/informesTematicos/120.html) - Revisado el 25.3.14.
- [worldbank.org](http://worldbank.org). Revisado el 31.3.14.
- [03.ibm.com/press/es/es/pressrelease/38089.wss](http://03.ibm.com/press/es/es/pressrelease/38089.wss) - Consultada el 5.9.13
- [oitcinterfor.org/publicacion/competencia](http://oitcinterfor.org/publicacion/competencia) - Revisado el 5.9.13.
- [deres.org.uy/manuales\\_pdf/Manual\\_Autoevaluacion.pdf](http://deres.org.uy/manuales_pdf/Manual_Autoevaluacion.pdf) - Consultada el 17.2.14.
- [definicion.de/posmodernidad/#ixzz2tbCi8V2G](http://definicion.de/posmodernidad/#ixzz2tbCi8V2G) – Revisada el 17.2.14.
- [economia48.com/spa/d/estado-de-bienestar/estado-de-bienestar.htm](http://economia48.com/spa/d/estado-de-bienestar/estado-de-bienestar.htm). Consultado el 19.2.14.
- [uoc.edu/dt/20367/index.html](http://uoc.edu/dt/20367/index.html) – Consultado el 19.2.14
- [cincodias.com/cincodias/2012/09/22/economia/1348291260\\_850215.html](http://cincodias.com/cincodias/2012/09/22/economia/1348291260_850215.html). Revisado: 1.3.14.
- [rixoma-freireano.org/index.php/epistemologia...](http://rixoma-freireano.org/index.php/epistemologia...) Revisado el 5.3.14
- [ilo.org](http://ilo.org) – Revisado el 6.3.14.
- [uis.unesco.org/Library/Documents/TechPaper5\\_RD\\_SP\\_finalwc%20\(2\).pdf](http://uis.unesco.org/Library/Documents/TechPaper5_RD_SP_finalwc%20(2).pdf) – Revisado el 12.3.14.
- [derecho-del-trabajo.blogspot.com](http://derecho-del-trabajo.blogspot.com). Revisado el 12.3.14.
- [ubr.universia.net/pdfs\\_web/UBR\\_2400930.pdf](http://ubr.universia.net/pdfs_web/UBR_2400930.pdf) - Revisado el 14.3.14.
- [economicpolicyjournal.com/2013/06/robert-reich-gives-instructions-to.html](http://economicpolicyjournal.com/2013/06/robert-reich-gives-instructions-to.html). Revisado el 14.3.14.
- [biblioteca.iiec.unam.mx](http://biblioteca.iiec.unam.mx). Revisado el 14.3.14
- [economia48.com/spa/d/know-how/know-how.htm](http://economia48.com/spa/d/know-how/know-how.htm). Revisado el 19.3.14.
- [google.com.uy/url?sa...](http://google.com.uy/url?sa...) Consultado el 29.3.14
- [old.socialwatch.org/es/informesTematicos/120.html](http://old.socialwatch.org/es/informesTematicos/120.html) - Revisado el 25.3.14.
- [parlamento.gub.uy/leyes](http://parlamento.gub.uy/leyes) - Revisado el 18.2.14.
- [uoc.edu/dt/20367/index.html](http://uoc.edu/dt/20367/index.html) – Consultado el 19.2.14
- [pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya\\_aguirre.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya_aguirre.pdf). Consultado: 28.2.2014
- [economicpolicyjournal.com/2013/06/robert-reich-gives-instructions-to.html](http://economicpolicyjournal.com/2013/06/robert-reich-gives-instructions-to.html). Revisado el 14.3.14.
- [uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/politicas-y-estrategias-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/news-target/lifelong-learning/358914624be27164f17990376c1e6f06/](http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/politicas-y-estrategias-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/news-target/lifelong-learning/358914624be27164f17990376c1e6f06/) Consultado el 28.3.14.

- [worldbank.org](http://worldbank.org). Revisado el 31.3.14.
- [ubr.universia.net/pdfs\\_web/UBR\\_2400930.pdf](http://ubr.universia.net/pdfs_web/UBR_2400930.pdf) - Revisado el 1.4.14.
- [economicpolicyjournal.com/2013/06/robert-reich-gives-instructions-to.html](http://economicpolicyjournal.com/2013/06/robert-reich-gives-instructions-to.html). Revisado el 14.3.14.
- [docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/libros/Tratadolatinoamericanodesociologiadelta bajo/Findeltrabajo.pdf](http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/libros/Tratadolatinoamericanodesociologiadelta bajo/Findeltrabajo.pdf) - Revisado el 30.3.14
- [smf@rcc.com.ar](mailto:smf@rcc.com.ar). Revisado el 16.5.14.
- [elortiba.org/freire.html](http://elortiba.org/freire.html). Revisado el 16.5.14
- [trabajo.gov.ar/downloads/.../091013\\_lic\\_carlos\\_tomassino.pps](http://trabajo.gov.ar/downloads/.../091013_lic_carlos_tomassino.pps). Revisado el 16.5.14
- [unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf). Revisado el 16.5.14
- [ubr.universia.net/pdfs\\_web/UBR\\_2400930.pdf](http://ubr.universia.net/pdfs_web/UBR_2400930.pdf) - Revisado el 17.5.14.
- [repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=730a70b8-7a08-11e1-825b-ed15e3c494af](http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=730a70b8-7a08-11e1-825b-ed15e3c494af) – Revisado el 18.5.14
- [iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2696%3Aiesta-n-los-universitarios-listos-para-el-mercado-de-trabajo&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es](http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2696%3Aiesta-n-los-universitarios-listos-para-el-mercado-de-trabajo&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es). Revisado el 19.5.14.
- [youtube.com/watch?v=cEzINqmrRaA](http://youtube.com/watch?v=cEzINqmrRaA). Publicado el 27/06/2013 – Profa. Camilloni. Revisado el 19.5.14.
- [denisenajmanovich.com.ar/htmls/0302\\_textos.php](http://denisenajmanovich.com.ar/htmls/0302_textos.php) - Consultado el 19.5.14.
- [ilo.org](http://ilo.org). “Para recuperarse de una segunda caída del empleo”. Revisado el 21.5.14.