MEU

Maestría en Enseñanza Universitaria

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

# TESIS

# El perfil de egreso de la Licenciatura en Relaciones Laborales de la Universidad de la República en el período 2012-2015

Carlos Delasio

Abril, 2016

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

# El perfil de egreso de la Licenciatura en Relaciones Laborales de la Universidad de la República en el período 2012-2015

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

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister 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

Tutor/es: Prof. María Teresa Sales

Montevideo, 21 de abril de 2016

Foto de portada: www.freepik.com

MEU
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

## Dedicatoria

A los amores de mi vida Paola y Belén.

## Agradecimientos

A María Teresa Sales por su paciencia.
A Mercedes Collazo por su confianza.

Al sistema de educación pública uruguayo en general, y a la Universidad de la República en particular.

... que siempre me pagué de pequeño sermón,
e de dueña pequeña et de breve rasón,
ca poco et bien dicho afincase el corazón.

*Arcipreste de Hita (1343)*
*"El libro del buen amor"*
*Estrofa 1606*

## Resumen

Esta tesis investiga el perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en relaciones laborales de la Universidad de la República en el período marzo 2012 a marzo de 2015. Esta etapa fue controversial, ya que en 2012 comenzó a regir el nuevo plan de estudios que convirtió a la tecnicatura en licenciatura y, además, es el año a partir del cual comienza a regir la "ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria".

El análisis se inicia con una contextualización sobre el estado del arte, los hitos históricos y los desarrollos nacionales en materia de relaciones de trabajo, con especial atención al concepto de nuevas formas de organización del trabajo (NFOT), como notas típicas de la contemporaneidad laboral posmoderna.

Se aplicó una metodología cualitativa de investigación que se basó en cuatro dimensiones: currículo, enseñanza, profesión y NFOT, seleccionadas por su pertinencia en la conformación del perfil. Se estableció un marco teórico alrededor de las mismas que permitió visualizar las principales tensiones y del mismo emergieron algunas categorías *ex ante*.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de la carrera (algunos fueron por su rol informantes altamente calificados), utilizándose preguntas basadas en las dimensiones, lo que permitió generar matrices conceptuales. Además, se seleccionaron exhaustivamente documentos relevantes de distintos ámbitos de UDELAR y se revisó y procesó información.

Del análisis también emergieron categorías *ex post*, de cuyo examen minucioso y conjunto con las *ex ante*, surgieron hallazgos que permitieron dar respuesta a las preguntas de investigación, especificar la relevancia del problema estudiado y generar contribuciones al campo de diálogo interdisciplinar que constituyen las relaciones laborales.

El cierre de esta investigación se fijó el 1° de marzo de 2015, momento en que asume una nueva Coordinadora en la carrera (la

segunda persona, y primera mujer, con ese cargo desde su creación en 1995) con un Decano electo apenas unos meses antes.

Si bien la investigación se genera en el ámbito de una tesis de maestría en enseñanza universitaria, es probable que contenga información útil para algunas autoridades universitarias y seguramente deje planteados problemas que podrían ser analizados en otro trabajo, posiblemente de doctorado.

*Abstract*

*This thesis investigates the graduate profile of the students of the bachelor in industrial relations from Universidad de la Republica in the period March 2012 to March 2015. This phase was controversial, because in 2012 began the new curriculum and the "ordinance of undergraduate and other tertiary education programs."*

*The analysis begins with a contextualization of the studies, historic landmarks and national developments in the field of labor relations, with special attention to the concept of new forms of work organization (NFWO), as a typical postmodern fact.*

*Curriculum, teaching, profession and NFWO were selected for their relevance in the profile and the qualitative research methodology was based on these dimensions.*

*A theoretical framework allowed to visualize the principal stresses and the categories, which emerged ex ante.*

*We worked on semi-structured interviews with teachers (some were highly qualified for their informant role), using questions based on the dimensions and allowing the generation of conceptual matrices. In addition, relevant documents from various fields of UDELAR were thoroughly selected and reviewed to process information.*

*The analysis allowed to answer the research ex post categories, specify the relevance of the problem studied and generate contributions to the field of interdisciplinary dialogue that constitute labor relations.*

*This investigation was closed on 1 March 2015, when it assumed a new Coordinator of the Bachelor (the second person, and first woman, since the establishment of labor relations studies in 1995) with an elected Dean few months before.*

*The research was generated inside a master's thesis in university teaching, and it is likely to contain useful information for academic authorities and that could be continued in another academic thesis, possibly a PhD one.*

Palabras clave

Relaciones laborales, enseñanza, currículo, perfil de egreso, profesionalización.

*Keywords*

*Labor relations, teaching, curriculum, graduate profile, professionalization.*

# Tabla de Contenidos y Figuras

Ficha catalográfica ... 3
Dedicatoria ... 5
Agradecimientos ... 6
Resumen ... 8
Abstract ... 9
Palabras clave ... 10
Keywords ... 10
Tabla de Contenidos y Figuras ... 11
Lista de abreviaturas y siglas ... 15

**CAPITULO I** ... 16

Introducción ... 16

I.1 - Inducción al estado del arte en relaciones laborales ... 16
I.2 - Nota importante ... 17
I.3 – Distinción entre perfil de egreso y perfil profesional ... 17
I.4 - Introducción – hitos históricos ... 18
I.5 – Los desarrollos nacionales ... 20
I.5.1- Introducción - El sistema de RRLL uruguayo ... 24
I.5.2 - Introducción - los paradigmas que caen ... 27
I.5.2.1 – ¿A qué llamamos NFOT? ... 32
I.5.3 - Introducción - Las relaciones laborales en la UDELAR ... 34
I.5.5 - El perfil de egreso (oficial) de RRLL – FDER - UDELAR ... 37

**CAPITULO II** ... 39

II.1 - Justificación de la investigación ... 39
II.2 - Introducción - formulación del problema ... 41
II.3 - Objetivos ... 43
II.4 - Visión crítica del contexto de las RRLL ... 44
II.4 -1 - Visión crítica en esta tesis ... 45
II.5 - Preguntas de investigación ... 46

**CAPITULO III** ... 47

III. Marco teórico ... 47
III.1 - Dimensiones genéricas: currículo y enseñanza ... 49
III.2 - Perspectivas ... 49
III.3 - Dimensión coyuntural: profesionalización ... 51
III.4 - Dimensión transversal: las NFOT ... 51
III.5 - Marco teórico ... 53
III.5.1 - Dimensión *curriculum* ... 53
Encuadre socio – histórico del currículo ... 53
III.5.2 – Concepto ... 56
III.6 - Marco teórico – dimensión profesión ... 60
III.7 - Marco teórico – dimensión: (NFOT) ... 68
III.7.1 – NFOT – Intentos de legitimarlas ... 69
III.8 - Marco teórico – dimensión: enseñanza ... 76
III.8.1 - Marco teórico – enseñanza ... 78
III.9 - Integración de las dimensiones ... 81

**CAPITULO IV** ... 85

IV.1 - Metodología ... 85
IV.2 - Metodología – trabajo de campo ... 88
IV.3 - Metodología - el tipo de entrevista realizada ... 91
IV.4 - Metodología – categorías de análisis ... 93
IV.5 - Metodología – etapas de análisis de contenido ... 95

IV.6 – Metodología. Preguntas de entrevista ..... 97
IV.7 – Fuentes de la investigación ..... 98
IV.8 - Metodología – retirada del campo ..... 100
IV.9 – Metodología – triangulación y ética ..... 102
IV.10 – Metodología. Esquema de la investigación ..... 104
IV.11 – Metodología. El análisis de contenidos ..... 105

**CAPITULO V** ..... 107

V.1. Presentación de los datos, análisis, discusión. ..... 107
V.1.2 - Matriz de contenido dimensión "profesión" / perfil de egreso ..... 113
V.1.3 - Matriz de contenido dimensión "NFOT" ..... 120
V.1.4 - Matriz de contenido dimensión "enseñanza" ..... 124
V.5. El análisis de los datos ..... 127
V.6 - Categorías *ex ante* y *ex post* ..... 128
V.6.2. Relación entre perfil de egreso y perfil profesional ..... 132
V.6.3. Carácter transversal de las NFOT. ..... 139
V.6.4. Relaciones entre necesidades formativas, organización curricular y enseñanza – Tensiones curriculares (conocimiento, interdisciplina, etc.) ..... 142
V.6.4.1. - El campo de las tensiones de la enseñanza en general y de las relaciones laborales en particular ..... 144
V.7.1. Equilibrio de las áreas curriculares ..... 147
En función al perfil de egreso – prevalencia de estudios jurídicos ..... 147
Categorías *ex post* ..... 151
V.7.2. Perfil de egreso y profesión en opinión de los docentes – plan de estudios 2012, su relación con la ordenanza de grado, incorporación de materias metodológicas, etc. ..... 151
V.7.3. Enseñanza e interdisciplina en RRLL ..... 156
V.7.4. Competencias: ¿para qué perfil de egreso? ..... 161
V.7.5. Rol de los relacionistas laborales ..... 167
V.7.7. Presencia de las NFOT ..... 179
V.7.8. Expresiones docentes ..... 184

**CAPÍTULO VI** ..... 187

VI.1. Consideraciones finales - conclusiones. ..... 187
VI.1.1. Hallazgos en el análisis del marco teórico (considerando las fuentes documentales): ..... 187
a. Hallazgo N° 1 (categoría v.6.2): ..... 187
b. Hallazgo N° 2 (categoría v.6.3): ..... 187
c. Hallazgo N° 3 (categoría v.6.4): ..... 187
VI.1.2. Hallazgos tras el análisis de las entrevistas (considerando las fuentes documentales) ..... 188
d. Hallazgo N° 4 (categoría v.7.1): ..... 188
e. Hallazgo N° 5 (categoría v.7.2): ..... 188
f. Hallazgo N° 6 (categoría v.7.3): ..... 189
g. Hallazgo N° 7 (categoría v.7.4): ..... 189
h. Hallazgo N° 8 (categoría v.7.5): ..... 189
i. Hallazgo N° 9 (categoría v.7.6): ..... 189
j. Hallazgo N° 10 (categoría v.7.7): ..... 189
k. Hallazgo N° 11 (categoría v.7.8): ..... 190

VI.2. Respuestas a las preguntas de investigación ..... 190
VI.3. Relevancia del problema estudiado ..... 196
VI.4. Lo esperado en esta investigación y su cumplimiento ..... 197
VI.5. Las hipótesis en este trabajo ..... 198
VI.6. Contribución teórica o metodológica a la disciplina ..... 199

VI.7. Recomendaciones ..... 201

**Referencias bibliográficas** ..... 203

**Bibliografía consultada** ..... 207

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

**Apéndices**

Apéndice I ....211
Entrevista ....220
Informante I ....220
Entrevista ....224
Informante II ....224
Entrevista ....230
Informante III ....230
Entrevista ....232
Informante IV ....232
Entrevista ....234
Informante V ....234
Entrevista ....239
Informante VI ....239
Entrevista ....243
Informante VII ....243
Entrevista ....248
Informante VIII ....248
Entrevista ....253
Informante IX ....253
Entrevista ....256
Informante X ....256
Entrevista ....258
Informante XI ....258
Entrevista ....260
Informante XII ....260
Apéndice II ....261

**Anexos**

Anexo I ....267
Anexo II ....272
Anexo III ....282
Anexo IV ....286
Anexo V ....292

**Figuras**

Figura 1. Tensiones principales ....23
Figura 2. Evolución de paradigmas ....29
Figura 3 – Esquema de los ciclos de la carrera de RRLL de UDELAR ....35
Figura 4. Esquema de la problemática ....42
Figura 5. Objetivo principal y secundarios de la tesis ....43
Figura 6 – Esquema general de la metodología ....49
Figura 7 - Interacción entre las dimensiones ....53
Figura 8 – Curriculum y método como proyectos normalizadores ....57
Figura 9 – Moldeo social de las profesiones ....64
Figura 10 – Polos de tensión en las demandas de formación ....77
Figura 11. Cuadro comparativo de principales tensiones ....78
Tabla 12. Distribución de entrevistas ....88
Figura 13. Esquema comparativo de los paradigmas ....95
Figura 14 – Datos sobre salida de campo ....103
Figura 15 - Esquema ....106
Figura 16. Proceso de análisis de categorías ex post facto ....108
Figura 17. Cuadro de categorías ex ante ....130
Figura 18 – Evolución del número de ingresos a carreras FDER ....131
Figura 19 – Egresos FDER (2006 – 2013) ....134
Figura 20 - Eficiencia de la titulación ....138
Figura 21 - Funcionarios docentes por área y salarios ....142
Figura 22 – Datos reelaborados ....146
Figura 23 – Datos reelaborados ....147
Figura 24 – Observaciones ....198

Figura 25 ..... 262
Figura 26 ..... 262
Figura 27 ..... 263
Figura 28 ..... 264
Figura 29 ..... 265
Figura 30 ..... 265
Figura 31 ..... 266

## Lista de abreviaturas y siglas

ADP – Análisis y descripción de puestos.

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).

ED - Evaluación del desempeño.

EVA - Entorno virtual de aprendizaje.

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.

PISA – Programa para la evaluación internacional de los estudiantes.

RRII – Relaciones Industriales.

RRLL – Relaciones Laborales.

RSE - Responsabilidad social empresarial.

RRT – Relaciones de trabajo.

TIC - Tecnologías de la información y la comunicación.

UDELAR - Universidad de la República.

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.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

**CAPITULO I**

# Introducción

## I.1 - Inducción al estado del arte en relaciones laborales

Esta tesis retoma y continúa el trabajo monográfico realizado para obtener nuestra diplomatura en enseñanza universitaria en la Universidad de la República (en adelante, UDELAR). Además de cumplir con la investigación específica de tesis, pretende dar cuenta de lo solicitado por el tribunal del posgrado de especialización conformado por los docentes Dres. Eloísa Bordoli, Gabriel Kaplún y Jorge Landinelli, en cuanto a la "delimitación de la problemática de las relaciones laborales como objeto de estudio".

Para acceder adecuadamente a la investigación se incluye una introducción sobre algunos conceptos inherentes al campo disciplinar de las relaciones de trabajo[1] (en adelante, RRT) para contextualizar procesos y permitir que el lector, aún el profano al campo, pueda posicionarse y comprender las bases conceptuales de la investigación que desarrollamos.

Es dable destacar que el devenir histórico de la carrera presenta ciertos procesos *sui géneris* en los cuales identificamos tres momentos relevantes: a) *en primer lugar* su surgimiento como tecnicatura en 1995, b) *en segundo término* el "original" *fast track* que permitió que con ciertos cursos y créditos acumulados los técnicos que aceptaron la propuesta[2] se convirtieran en licenciados y c) *finalmente* la etapa de licenciatura "pura", con nuevas materias, programas y docentes. Esta tesis se centra en el perfil de egreso propuesto para este tercer momento que, a la fecha, no tiene ningún egresado, sin perjuicio de lo cual no dudaremos en recurrir a materiales de otras etapas si ello coadyuva a una mejor investigación.

[1] En este trabajo relaciones laborales, relaciones industriales y relaciones de trabajo serán utilizadas como sinónimos.
[2] No todos los egresados aceptaron esa "solución coyuntural".

## I.2 - Nota importante

Esta investigación sobre el perfil de la carrera de RRLL – FDER – UDELAR está acotada a tres años. Se inicia a partir del año 2012 en el cual se impuso el nuevo plan de estudios que pretendía cumplir con la nueva ordenanza de grado.

Al haberse producido el cambio de Decano de la Facultad de Derecho en agosto de 2014 y de Coordinadora de la carrera de relaciones laborales en marzo de 2015, los análisis críticos que correspondan a la gestión tendrán como fecha límite el inicio de sus tareas en los respectivos cargos, por obvias razones de falta de perspectiva temporal.

## I.3 – Distinción entre perfil de egreso y perfil profesional

El perfil de egreso es una suerte de declaración formal que hace la universidad frente a la sociedad, donde señala determinados compromisos formativos. Indica un nivel de habilitación básica respecto a saberes que el estudiante ha evidenciado y demostrado en su proceso formativo.

En definitiva, ese perfil de egreso describe rasgos y saberes propios o atribuidos a una profesión que suponen la resolución de problemas, movilización de saberes y utilización de recursos, contextos, redes, etc. que habilitan razones y fundamentación de decisiones, así como responsabilización por sus consecuencias.

Es necesario distinguir el *perfil de egreso* del *perfil profesional* (Hawes, 2012:3) ya que este último es lo que la profesión dice de sí misma a través de las declaraciones de los colegios de egresados, asociaciones, etc. Por lo tanto ambos se corresponden a distintos momentos: lo que la institución formadora asegura y certifica, y el momento en que un egresado se identifica con la profesión y es reconocido como tal.

El proceso de construcción curricular tiene varias etapas: a) definición del perfil de egreso, b) organización de módulos y cursos y c) generación de la "malla curricular".

Para definir un perfil de egreso es necesario que el mismo se sustente en determinados criterios de rigor (Hawes, 2012:7), a saber:

a) Coherencia: el perfil debe responder a la misión, visión y valores de la universidad formadora.
b) Pertinencia: como respuesta a las demandas sociales en materia de formación.
c) Viabilidad: en cuanto a los recursos disponibles y movilizables que existen en el contexto, y
d) Consistencia interna: en referencia a la articulación de saberes, en cuanto a la inexistencia de contradicciones.

En esta investigación demostraremos (entre otros) que este proceso metodológico no se cumplió en RRLL – FDER – UDELAR, ya que existió una deficiente definición del perfil de egreso.

Éste no es un tema menor, dado que el perfil de egreso tiene un ámbito de realización determinado por el dominio o campo de la disciplina, el que está configurado por una "familia de problemas", lo que constituye un ámbito identificatorio.

## I.4 - Introducción – hitos históricos

Nota preliminar:

Las tesis como la presente tienen una introducción cuyo objetivo es, en general, posicionar al lector frente al estado del arte sobre el objeto a investigar. Es de estilo que sean breves y concisas, sin embargo en la presente hemos decidido (no sin pocas dudas) incorporar una introducción teórico – histórico – social algo más dilatada. Rogamos al lector que comprenda nuestro interés en contextualizar el campo de diálogo multidisciplinar, complejo y, especialmente, poco conocido de las relaciones laborales.

Las exploraciones teóricas formales sobre RRLL comenzaron a gestarse en el siglo XIX pero se afianzaron en el XX, en torno a algunos problemas emergentes que no estaban considerados integralmente por otras disciplinas. Las investigaciones temáticas se originaron en el mundo anglosajón, trasladándose de los Estados Unidos y el Reino Unido a Canadá, Australia, India y Nueva Zelanda, para luego asentarse en la década de 1940 en Francia, Bélgica, Alemania e Italia.

En los países no anglófonos el desarrollo fue fragmentario y su objeto fue compartido por disciplinas como la sociología, la economía, la administración, la psicología, el derecho, la antropología, etc. en forma desigual y en clara dependencia de las culturas nacionales; así en los Estados Unidos los estudios tomaron un sesgo marcadamente economicista, en Francia fueron de tipo sociológico y en la República Federal de Alemania, Italia y España fueron principalmente objeto de estudios jurídicos.

En 1958 John Thomas Dunlop[3] marcó un hito con su obra *"Industrial Relations Systems"*, al introducir la visión sistémica y sentar las bases para el desarrollo de una teoría general de las relaciones industriales. En la misma plantea que el sistema de RRLL es un subsistema económico dependiente del sistema cultural y político general. La perspectiva dunlopiana intentó tomar distancia de la escuela reglamentarista de Oxford y la perspectiva no conflictiva de la escuela de recursos humanos (en adelante, RRHH) pero no logró superar algunos problemas como la estructuralidad del sistema, la falta de precisión de los límites disciplinares, las dificultades contextuales, cierta desatención a cuestiones ideológicas y la restringida concepción anglosajona del Estado. Cabe mencionar que la persistencia de esos problemas en la contemporaneidad no ha permitido cristalizar una teoría uniforme, por lo cual no es posible determinar el objeto y conformar un método de estudio lo que conspira, entre otros factores, para que la delimitación disciplinar de las relaciones de trabajo aún siga pendiente.

[3] John Thomas Dunlop (1914-2003) fue secretario de trabajo de Estados Unidos entre 1975 y 1976. Como economista laboral recibió su PhD de la Universidad de California en Berkeley en 1939, fue profesor de Harvard y de la Universidad de Lamont. Llegó a ser reconocido en la posguerra como la figura más influyente en el campo de las relaciones laborales.

A partir de la década de 1980 las principales universidades europeas, emulando a lo que ya sucedía en Inglaterra y Estados Unidos, comenzaron a formar profesionales para operar en el sistema laboral a través de su actuación en sindicatos, empresas u organizaciones públicas y privadas.

## I.5 – Los desarrollos nacionales

Para comprender mejor la problemática inherente al perfil de egreso, creemos relevante analizar los desarrollos académicos vernáculos que habilitaron la generación de una carrera de relaciones laborales en UDELAR. En Uruguay Gerardo Cedrola y Juan Raso *apud* Billar (2009: *passim*), establecen un mojón en los años ochenta, indicando que el antecedente nacional es la vertiente europea continental, siendo posible definir tres concepciones sobre el recorte disciplinar relativo al dominio de estudio de las RRLL.

a) *En primer lugar* encontramos las visiones que creen verificar la existencia de aspectos multidisciplinares e incluso interdisciplinares en las relaciones de trabajo. Cedrola (2004: 50) afirma que [las RRLL] "conforman un campo de diálogo" entre disciplinas y que "...la interdisciplinariedad sería un aspecto característico de las relaciones industriales, pero limitada al aporte puntual de las disciplinas que dialogan e intercambian sus puntos de vista". Muchos partidarios de esta línea argumental sostienen que los sujetos de estudio de las RRLL pueden ser desarrollados por otras ciencias.

La tesis fundamental de Pedro Billar (2009:183) es que las RRLL constituyen una construcción, un "programa de investigación" amplísimo que recibe conocimientos generados por algunas ciencias tradicionales. Esto hace que los abordajes deban ser necesariamente interdisciplinarios en función de la problemática creciente de la fenomenología laboral. Existiría entonces un problema de abordaje si no se considera la problemática general, proponiéndose una ruptura con los reduccionismos de los modelos disciplinares cerrados.

b) *La segunda visión* sostiene una perspectiva política según la cual "las relaciones laborales constituyen 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..." Casillas (2009:36 *apud* Billar).

Esta visión enfatiza en la díada conformada por el conflicto y el consenso como el eje articulador que implica la posesión de mayor o menor poder en la toma de decisiones y el control de los medios de producción.

c) *Una tercera posición* de cuño pragmatista visualiza a las RRLL como un subsistema más dentro del macro sistema de gestión de los RRHH, al igual que el reclutamiento, la selección, la evaluación del desempeño, la administración de salarios, la capacitación, etc.

Las discusiones sobre la condición disciplinar de las relaciones industriales no son pacíficas, y a nuestro entender todavía no existe la suficiente cantidad de investigadores, tradiciones, conceptos y libros compartidos; así como tampoco hay sistemas de comunicación dentro de la comunidad académica que habiliten una consolidación científica precisa. No nos encontramos, entonces, ante una disciplina: a lo sumo estamos frente a un campo de diálogo que (concedamos eso) tiene vocación disciplinar.

Desde nuestra perspectiva aún no existe una independencia en las RRLL que nos permita comprender si el tipo de relacionamiento interdisciplinar es meramente auxiliar y tutelado por las disciplinas nutrientes. Esto no invalida a que en el futuro exista un impulso epistemológico que permita el desarrollo disciplinar o que, eventualmente, las relaciones de trabajo (en adelante RRT) desaparezcan por falta de método u objeto.

Esta indefinición es planteada por relevantes autores nacionales. En este sentido Raso (1996: *passim*) dice que "las relaciones industriales o laborales no tienen un grado de autonomía y de metodología propia

que las permita catalogar como una ciencia... hoy no existen bases para la constitución de una disciplina autónoma con método propio..."

Figura 1. Tensiones principales

| Perspectiva | Concepciones |
|---|---|
| POLÍTICO - CRÍTICO | Espacio ideológico y de conflicto |
| PRAGMATISTA | Reducción a proceso de gestión de los RRHH. |
| EPISTEMOLÓGICO | Modelo disciplinar abierto (interdisciplinar) |

Elaboración propia fundamentada en la investigación de Pedro Billar "Las relaciones laborales y el camino de la interdisciplinariedad". (2009).

Nota: No existe un campo de tensiones "puro" sino tendencial. Sin embargo la segmentación en perspectivas facilita el análisis de una realidad *per se* compleja.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

### I.5.1- Introducción - El sistema de RRLL uruguayo

Si bien el modelo de RRLL en nuestro país está en pleno cambio, fundamentalmente a partir del advenimiento de los gobiernos de izquierda y el paulatino pasaje de un sistema autónomo a uno heterónomo[4], existen algunas características del modelo que le son propias, y lo convirtieron en un esquema *sui generis* casi único en el mundo. Esto no sólo afecta a las RRLL como campo de diálogo, también es relevante para su enseñanza, especialmente en UDELAR, por las condiciones impuestas en su ley orgánica.

En ese sentido Raso (2010:68) ha señalado las principales características, a saber:

a. Autonomía colectiva en función de un derecho colectivo del trabajo concentrado en pocas normas de alto rango [v.gr. constitución, convenios internacionales de trabajo (en adelante CIT) N° 87 y 98, los pactos y declaraciones internacionales]; no existiendo regulaciones legislativas sobre la constitución de sindicatos o el instituto de la huelga.
b. Pluralidad sindical en un modelo de organización sindical única que, asentado en el artículo 57 de la constitución, reconoce aún a aquellas organizaciones precarias y sin estructuras formales. Sin perjuicio de ello los trabajadores reconocen desde 1964 a una única central sindical (PIT - CNT).
c. La existencia de un proceso de negociación colectiva por rama de actividad.
d. La importancia de una fuerte doctrina nacional como fuente supletoria de derecho con rango constitucional, basada en el artículo 332° de la carta magna. Muchos conceptos fundamentales y notorios tienen fuente doctrinaria, a saber: principios del derecho del trabajo, concepto de salario, notoria mala conducta, poder disciplinario, *jus variandi*[5], etc.

[4] Las relaciones colectivas de trabajo en Uruguay se caracterizaron por la abstención legislativa, lo que determinó la autonomía del sistema de RRLL.
[5] Se entiende por *jus variandi* la capacidad que tiene el empleador de modificar unilateralmente las condiciones de trabajo. Esa capacidad no es ilimitada ya que si produce un daño inadecuado al trabajador el juez puede determinar que se ha caído en abuso, imponiéndose en consecuencia medidas de reparación.

e. La intervención al tradicional modelo autónomo uruguayo realizada por la ley N° 18.566 sobre negociación colectiva. Esta ley crea el consejo superior tripartito como órgano de "coordinación y gobernanza del sistema de relaciones laborales", el cual tiene importantes competencias como la indicada en el literal d) de la ley que expresa: "considerar y pronunciarse sobre cuestiones relacionadas con los niveles de negociación tripartita y bipartita". La integración del consejo con nueve delegados del Poder Ejecutivo, seis de las organizaciones más representativas de trabajadores y seis de las organizaciones más representativas de empleadores, hace que sus decisiones sean más de tipo político que jurídico, rompiendo con las características básicas del sistema autónomo nacional.

En definitiva parece que el sistema se encamina hacia un modelo legislativo de promoción del derecho colectivo, que comienza a asemejarse a otros de América Latina que son, en general, profundamente regulados. Loustaunau (2010:77) ha denominado al sistema emergente como de "ligera reglamentación" suavizando otras visiones que lo califican de intervencionista.

Para nuestra investigación es conveniente conocer cuál es el contexto de negociación ya que, como veremos, los docentes visualizan un rol negociador en los relacionistas laborales, sin embargo en nuestro país ha existido una tradicional desconfianza entre las partes que a la postre termina laudándose a través de la negociación directa. Al respecto Raso (2009:49) ha dicho que las organizaciones sindicales han siempre desconfiado del convenio de empresa ya sea por el temor a que una generalización del modelo negocial pusiera en crisis al de actividad, ya sea por considerar que a nivel de empresa el sindicato es más débil y por lo tanto existe menos poder negociador por parte de los trabajadores. La desconfianza no es caprichosa y se alimenta de una realidad que ha demostrado – particularmente en el período 1994 a 2004 – que el convenio de empresa[6] muchas veces ha sido una fórmula para reducir los beneficios de los trabajadores.

[6] El convenio de rama concedería *a priori* un aumento del poder tuitivo de los trabajadores. Esta posición no es unánime ya que es contextual a la cultura nacional y/o organizacional.

Otro aspecto a destacar es que los desarrollos doctrinarios y conceptuales nacionales en materia de derecho colectivo del trabajo, tienden a confundirse con las relaciones laborales por el marcado perfil jurídico de las mismas en FDER – UDELAR.

## I.5.2 - Introducción - los paradigmas que caen

Desde una perspectiva histórica de la organización de trabajo, el período corporativo medieval implicó para las relaciones del trabajo el surgimiento de las categorías laborales omnicomprensivas, proceso que se generó en la baja Edad Media y se prolongó hasta el taylor – fordismo, que desestructuró el trabajo a sus elementos más básicos bajo una pretendida "cientificidad" del estudio de tiempos y movimientos. Se generaron entonces un conjunto de mutaciones en la dación de trabajo de alto impacto social y económico, que determinaron un proceso paradójico: *el círculo virtuoso* taylorista de aumento de producción, baja de costos y nuevo aumento productivo; en forma concomitante a su *círculo vicioso* de incorporación tecnológica, aumento de estándares de desempeño y desempleo.

El impacto afectó especialmente a los trabajadores y el sistema se adaptó al cambio tecnológico, mutando del fordismo a un formato nipón con mejor prensa: el toyotismo. El toyotismo no es una nueva forma de organización del trabajo (NFOT) *stricto sensu*, sino una reedición del fordismo sobre una base estructural y tecnológica novedosa en función de la robotización de la cadena de montaje, la introducción de métodos de verificación de calidad simultáneos al proceso productivo y controles de stocks *just in time*. Los cambios en la organización del trabajo se dan fundamentalmente en la introducción del concepto de flexibilización que cuestiona las categorías y, por ende, a las calificaciones que devendrán en "competencias laborales".

Respecto a la problemática de las calificaciones Monteiro Leite (1996: *passim*) sistematiza tres abordajes, a saber:

a) La calificación que surge del análisis y descripción de puestos (en adelante, ADP) que lo descompone como un conjunto de tareas "pasibles de descripción y medición precisas".
b) El proceso de expropiación de los conocimientos de los trabajadores que no controlan el producto final, sino su minúsculo aporte al proceso productivo en la cadena de montaje.

c) La visión de las calificaciones desde una perspectiva compleja que precede al concepto de competencias laborales.

Debemos indicar que esta última visión presenta concepciones disímiles sobre las competencias laborales, que van desde meras condiciones causalmente relacionadas a un estándar superior de desempeño en el trabajo, a otras más evolucionadas (por ejemplo los desarrollos conceptuales de Perrenoud) que plantean una "movilización oportuna de saberes".

Esta perspectiva en RRLL podría ser una vía válida para la enseñanza de los futuros relacionistas laborales, ya que además de la movilización de saberes es necesario generar tiempos y dispositivos de integración de conocimientos. Los paradigmas caen o cambian y la enseñanza debe reenfocarse debiéndose dirigir a prácticas en terreno e incorporar unidades de integración en series (por ejemplo seminarios de prácticas en serie), de acompañamiento, o compactas con períodos para amalgamar saberes y trabajos sobre identidad profesional. La idea subyacente es generar objetos y unidades pluridisciplinarias de formación y promover saberes procedimentales. La enseñanza de RRT deberá ajustarse a los reales y muy tangibles cambios de paradigmas, y deberá hacerlo rápidamente para no quedar como un conjunto de saberes cruzados por obsolescencias.

Algunos organismos internacionales como OIT y UNESCO han profundizado desde una óptica desarrollista el concepto, pero la discusión dista de ser pacífica especialmente en ámbitos académicos, donde hay una suerte de repulsión intelectual a la idea de sustitución de saberes académicos por competencias.

Barretto (2010:134) plantea que en este nuevo contexto productivo y tecnológico, la calificación "pierde su contenido tradicional de tareas definidas y descriptas a partir de operaciones físicas delimitadas y mensurables, y gana en presencia una calificación entendida y construida en base a "acontecimientos"... [Los cuales] pueden concebirse como lo casual, externo a la relación de trabajo, como ocurre por ejemplo en caso de aparecer un desperfecto inesperado, que supone

la puesta en juego por el trabajador de nuevas competencias que permitan la solución del problema…"

Asistimos a un descentramiento del factor trabajo que de un sistema basado en la producción industrial y una organización taylor - fordista pasa a formas plásticas que obedecen a lógicas productivistas como "empresas flexibles" y "trabajadores polifuncionales". Sin perjuicio de lo expresado *ut supra* por Hugo Barreto, es dable destacar que existen análisis y descripciones de puestos basados en competencias laborales que aplican la técnica para puestos no tayloristas, pero que incorporan conceptos y técnicas flexibilizantes pero descriptos y analizados. Un ejemplo de esta tendencia es la obra de la docente argentina Martha Alles[7] que amalgama competencias laborales productivistas al proceso tradicional de elaboración de perfiles, pero en puestos contemporáneos.

Quisiéramos apuntar que el tema es absolutamente complejo, básicamente por la irrupción de las nuevas formas de organización del trabajo (en adelante, NFOT) y los descalces derivados de los requisitos crecientes de formación de los trabajadores, entre otros.

A continuación exponemos un esquema comparativo de los cambios fundamentales en los paradigmas:

Figura 2. Evolución de paradigmas

| | **Taylor - fordismo** | **Contemporaneidad (NFOT)** |
|---|---|---|
| **Economía / Mercado** | • Expansión<br>• Estable<br>• Competencia local<br>• "Vendedor"<br>• "La empresa manda" | • Crisis<br>• Inestable<br>• Competencia mundial<br>• "Comprador<br>• "El cliente es el rey" |
| **Producto** | • Estandarizado<br>• Ciclo de vida largo<br>• Innovación en etapas<br>• Fabricación masiva | • Diversificado<br>• Ciclo de vida corto<br>• Innovación continua<br>• Series medianas y pequeñas |

[7] Martha Alicia Alles (Buenos Aires, 1947). Empresaria y Dra. por la UBA es una de las escritoras más importantes de habla hispana sobre RRHH y competencias laborales.

| | • Cantidad | • Calidad |
|---|---|---|
| **Proceso / Tecnología** | • Equipos "aplicados"<br>• Equipos especiales<br>• Base electromecánica<br>• Líneas de montaje | • Equipos flexibles<br>• Equipos universales<br>• Base electrónica<br>• Células de fabricación |
| **Gestión / Organización** | • Jerárquica<br>• Vertical<br>• Centralizada<br>• Controladora<br>• Punitiva<br>• "El jefe tiene siempre la razón" | • Participativa<br>• Horizontal<br>• Descentralizada<br>• Formadora<br>• Orientadora<br>• "Todos son responsables" |
| **Trabajo** | • Tareas / operaciones<br>• Dividido<br>• Prescripto<br>• Repetitivo<br>• Especializado<br>• Heterocontrolado<br>• Puesto | • Procesos<br>• Integrado<br>• Aleatorio<br>• Flexible<br>• Polivalente<br>• Autocontrolado<br>• Equipo |
| **Calificaciones / competencias** | • Habilidad<br>• Saber (hacer)<br>• Disciplina<br>• Obediencia<br>• Acatamiento de las normas<br>• Reacción<br>• Memorización<br>• Ejecución<br>• Concentración<br>• Formación corta y larga<br>• Individual<br>• Aislamiento | • Competencia<br>• Aprender (ser, aprender)<br>• Autocontrol<br>• Iniciativa<br>• Gestión de lo aleatorio<br>• Acción, proacción<br>• Razonamiento<br>• Diagnóstico<br>• Atención<br>• Formación continua<br>• Colectiva<br>• Comunicación |

Adaptado por el autor.

Fuente: El rescate de la calificación. Ref. CNI, 1993; Drucker, 1990, 1993; FIESP, 1993; Fleury y Humprhrey (coord...), 1992; Hammer y Champy, 1993; Laville, 1993; Leite, 1992; SENAI-DN, 1992, 1994; Veltz y Zarifian, 1993; Zarifian, 1990b

Las perspectivas contemporáneas sobre relaciones laborales centran su atención en el consumidor y apuntan a los lineamientos del mercado,

minimizando *stocks* y tiempos de espera, lo cual conspira contra la idea de "categoría" rígida, promoviendo la flexibilidad y la polivalencia.

A nivel de FDER – UDELAR algunos autores menos ortodoxos han cuestionado la rigidez tradicional del concepto de categoría laboral, así por ejemplo Slinger y Ameglio (1999:14) han planteado que un elemento considerado hasta ahora esencial y, por ende, inmodificable vía *jus variandi*, es la categoría del trabajador"... sin embargo, estos autores afirman que "nos cuestionamos que la categoría profesional siga siendo considerada un elemento inmodificable, dada la tendencia hacia la polifuncionalidad que muestran las nuevas formas de organizar el trabajo [NFOT]. El tradicional concepto de categoría o puesto de trabajo, que pierde significación y relevancia, pasa a ser sustituido por el desarrollo de nuevos conceptos que ponen énfasis en las competencias laborales".

### I.5.2.1 – ¿A qué llamamos NFOT?

Al ser las NFOT un concepto muy amplio, es necesario delimitarlo, pero la tarea no es fácil en función de su labilidad. Un primer acercamiento podría ser de tipo referencial en función del distanciamiento teórico y práctico respecto del taylorismo. En ese sentido NFOT es todo proceso laboral que se despegue del taylor – fordismo y de sus características inherentes (cadena de montaje, control de calidad al final del proceso, cronometrización, incentivos económicos, segmentación de la mano de obra, antropología laboral economicista, etc.)

Un acercamiento analítico no referencial indicaría que las NFOT:

a. Son un conjunto de formas de organizar el trabajo.
b. Que apuntan a procesos de verificación continuos de calidad.
c. Que implican fundamentalmente las fuerzas psíquicas, intelectuales, cognitivas y volitivas de los trabajadores.
d. Con un fuerte impacto en procesos personales de desarrollo de la fuerza de trabajo, con el objetivo de agregar valor fundamentalmente económico, lo que hace que puedan existir sinergias precarias y circunstanciales entre los intereses de trabajadores y empleadores.
e. Con segmentación de la fuerza de trabajo, hasta el punto de que emerge un neoproletariado (posmoderno) que muchas veces no se reconoce como clase social.
f. Con fuerte énfasis en los procesos cognitivos, en particular los relacionados a la innovación e investigación aplicada.
g. Con un enfoque plurinacional y descentramiento de los centros donde se conciben las innovaciones, el lugar que se producen los bienes y servicios, las bolsas de valores donde cotizan y los lugares donde se consumen.
h. Con gran volatilidad del capital y de los puestos de trabajo.
i. Con pocas bases de sustentabilidad de empleos, baja proyección a futuro (individual y colectiva) y precarización de la seguridad social.

j. Altamente independientes y con estructuras de funcionamiento orgánico y no piramidal.
k. Con potentes estructuras de marketing y canales de distribución (físicos y electrónicos).
l. Con poderoso *know how* y alta generación de valor económico en plataformas virtuales.
m. Con alto valor en materia de patentes, invenciones y marcas.
n. Con alta dependencia de los vaivenes de los mercados globales.

Esta descripción no es ni pretende ser taxativa, pero otorga una visión de los conceptos más representativos de las NFOT que han sido analizadas por el autor para este trabajo específico, ya que no existen desarrollos de relevancia en la materia. La formación en RRLL, especialmente la que se basa en el paradigma pragmático (vgr. proceso de gestión de los recursos humanos) incluye conceptos sobre la gestión y su impacto en la organización del trabajo. Así por ejemplo, bajo esta visión es necesario ajustar la tradicional administración del personal a la contemporánea gestión humana, por lo cual es necesario considerar los cambios organizacionales y sus problemas anexos y conexos.

## I.5.3 - Introducción - Las relaciones laborales en la UDELAR

Para la comprensión de la situación de la carrera de relaciones laborales en UDELAR, es necesario indicar los antecedentes históricos de Facultad de Derecho (en adelante, FDER) y, lo que es más relevante, destacar la fuerte impronta cultural que esta casa de estudios impregna en la novel carrera. En ese sentido señalamos que la instalación definitiva en 1849 de la UDELAR y particularmente de la FDER, por ser fundacional, fue el corolario de un largo proceso. La enseñanza del derecho comenzó mucho antes y los orígenes son prácticamente coincidentes con el nacimiento de la República (1830).

Actualmente en FDER se imparten las carreras de doctor en derecho, escribano público, traductor público, licenciado en relaciones internacionales y licenciado en relaciones laborales. La carrera más nueva es la de RRLL, que surgió en 1995 como tecnicatura y a partir del año 2012 comenzó a dictarse la nueva licenciatura en relaciones laborales, que buscaría cumplir en su orden y estructura con la nueva ordenanza de grado de UDELAR. Nuestra investigación está acotada a este último período con marzo de 2015 como fecha de finalización de la misma.

La página web de la licenciatura en el apartado sobre el perfil de egreso de los licenciados (no es el único comentario sobre el perfil que figura en la página) indica que se espera que cuenten "con una formación superior, bajo principios rectores de una enseñanza humanista, tolerante, pluralista y crítica, capaz de agregar valor a la más amplia visión del mundo del trabajo y dar respuesta para enfrentar las exigencias de una sociedad más digna y equitativa"[8].

[8] www.fder.edu.uy

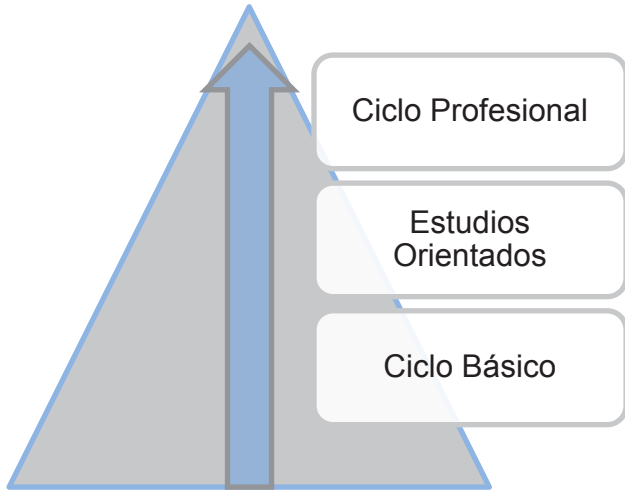
### I.5.4 – El plan de estudios 2012

Según se plantea en el documento de presentación, el plan de estudios tiene una estructura articulada y flexible, que permite la movilización horizontal y vertical entre carreras universitarias y otras carreras terciarias. La idea subyacente es que los estudiantes puedan ser "coautores" de su formación.

La carrera está estructurada en tres ciclos: formación básica (dos semestres), estudios orientados (tres semestres) y ciclo profesional (tres semestres).

El ciclo inicial es eminentemente jurídico, el ciclo de estudios orientados busca formación específica en áreas de conocimiento relevantes de la disciplina y el ciclo profesional tiene como objetivo la profundización de los estudios disciplinares específicos.

Figura 3 – Esquema de los ciclos de la carrera de RRLL de UDELAR




En el último semestre están presentes las tres opciones del ternario clásico: docencia, investigación y extensión a través de las respectivas metodologías; culminándose con una práctica profesional o una monografía.

Además de las asignaturas obligatorias, se incluyen unidades curriculares optativas que permitirían que el estudiante pudiese diseñar sus trayectos curriculares, incluso con materias de otros servicios.

Durante los años 2012 y 2013 se estableció un módulo de enlace transitorio para favorecer e incentivar a los técnicos asesores que desearan continuar sus estudios. Este particular *fast track* no será objeto de análisis de esta tesis.

Asimismo es posible acreditar materias obligatorias del plan 2012 por materias de otras carreras de UDELAR, existiendo una planilla establecida a tales efectos.

Existe también la posibilidad de acreditar prácticas profesionales como pasantías finales, siempre y cuando se cumplan con ciertos requisitos de vinculación y pertinencia que quedarán a criterio de la comisión de carrera[9], la cual deberá, si se cumpliesen las exigencias, elevar informe al Consejo.

De acuerdo a nuestro relevamiento existen:

a) 7 materias en el ciclo básico
b) 12 en estudios orientados
c) 10 en el ciclo profesional y
d) 39 opcionales (de las cuales a la fecha hay por lo menos 2 suspendidas); lo que totalizan 68 materias.

[9] Este órgano es asesor y no forma parte del cogobierno universitario, por lo que tenemos dudas sobre la conveniencia de la asignación de ese rol.

### I.5.5 - El perfil de egreso (oficial) de RRLL – FDER - UDELAR

**Fuente www.fder.edu.uy.**

**Revisado el 9 de marzo de 2015**

El mismo reza:

> La carrera apunta a capacitar a los operadores[10] del sistema laboral que actúan en las empresas, los sindicatos o dependencias estatales.
>
> Su actividad está vinculada a la prestación de servicios a organizaciones públicas y privadas: empresas, administraciones, sindicatos, asociaciones empresariales, trabajadores, en áreas de asesoramiento, negociación, representación, prevención, análisis, estudios, organización de gestiones y definición de estrategias inmersas en el complejo mundo del trabajo.

Como veremos en el análisis, el perfil vigente es un discreto intento de justificar un conjunto de estudios con un bajo nivel de discusión y análisis previo sobre la formación deseada. La mera sustitución de la palabra "técnicos" por "operadores" en el perfil de egreso al lanzarse la licenciatura expone, *per se*, carencias epistemológicas y didácticas. El proceso de discusión fue endogámico, acotado y, tal vez, demasiado presuroso.

No resulta lógico que el pasaje de una tecnicatura a una licenciatura no haya tenido una modificación significativa en el perfil de egreso, sin cambios conceptuales poderosos, ya que este es el insumo fundamental

[10] Nota: es idéntico al anterior perfil de la tecnicatura. Sólo se cambiaron las palabras indicadas *ut supra*.

para delinear un currículo situado, contextualizado y pertinente, acorde a los objetivos de la UDELAR.

**CAPITULO II**

## II.1 - Justificación de la investigación

La justificación de esta tesis se basa en la falta de investigaciones en materia de RRLL en FDER - UDELAR, especialmente a partir de la aplicación del nuevo plan de estudios del año 2012, circunstancia en la que prácticamente se mantiene el viejo perfil de egreso con una leve modificación (una palabra). Era esperable que el nuevo perfil de egreso fuese más rico y hubiese surgido como producto de análisis, desarrollos y discusiones significativas, considerando especialmente la sinergia que le otorgaba la nueva ordenanza de grado.

Existen dos grandes niveles a considerar: un nivel epistemológico que refiere al campo de diálogo[11] entre las disciplinas que nutren las RRLL, y otro nivel que refiere al desarrollo académico de las relaciones de trabajo en FDER - UDELAR. Será en este último que nos enfocaremos, sin perder de vista el estadio de desarrollo disciplinar.

Al ser las RRLL un ámbito académico relativamente novedoso, sin perfil definido y con un objeto de estudio en continuo cambio (v.gr. el trabajo libre, por cuenta ajena, oneroso y subordinado[12]) emergen un conjunto de problemas de carácter epistemológico y metodológico para indagar y resolver. A esos efectos nos enfocaremos mediante entrevistas semiestructuradas en la visión de los docentes y en la revisión de fuentes documentales.

Llama la atención que en los últimos años la Facultad no haya generado avances en cuanto a abordajes disciplinares críticos o autocríticos en materia didáctica o de promoción de la interdisciplina (no tenemos conocimiento de la existencia de ningún trabajo posterior al "informe Sales"[13] de hace ya una década).

[11] Obsérvese que no caracterizamos a las RRLL como disciplina.
[12] Características típicas del trabajo objeto del derecho laboral.
[13] Ese nombre fue puesto por el Dr. Pedro Billar en su tesis de maestría en derecho del trabajo, al documento elaborado por la Profa. Ma. Teresa Sales. El informe obra en Anexo V de esta tesis.

La opción por la perspectiva crítica en esta investigación se fundamentará durante el desarrollo de la misma (confrontar punto III.8 figura N° 11)

En este sentido, se verá que este trabajo da lugar a la duda, a descubrir lo no dicho, o sea analizar aspectos de la realidad que no se encuentran definidos por los discursos formales, pero que están presentes en la realidad.

Sin perjuicio de lo explicitado, hemos tenido especial cuidado en no deformar la realidad hacia objetivos preestablecidos, lo que empañaría nuestro compromiso ético e intelectual con este trabajo.

## II.2 - Introducción - formulación del problema

Los estudiantes de RRLL aprenden un conjunto de saberes imbuidos de temáticas eminentemente jurídicas y seguramente los que detenten mayor autonomía intelectual logren elaborar respuestas a algunos problemas. Nuestro problema principal de investigación es saber si el perfil de egreso prevé (o por lo menos habilita) que los estudiantes de RRLL – FDER -UDELAR puedan analizar la realidad laboral en forma compleja y plantear nuevos problemas o resignificarlos en un contexto interdisciplinar. En definitiva: nos preguntamos si existe un desfasaje entre el perfil de la carrera de RRLL y los requerimientos del mundo actual desde una perspectiva de ciencia social crítica.

Nuestra investigación profundizará en el perfil real y no se acotará al "perfil de papel". Para ello, en forma concomitante y subsidiaria verificaremos si:

a) en una Facultad como FDER que es tan antigua como la República, la cultura y los saberes compartidos (implícitos y explícitos) impregnan a la carrera de RRLL. Nos interesará identificar si más allá de los puntos en común con abogacía y notariado, existe una configuración dialéctica de la licenciatura que sea independiente del ámbito eminentemente jurídico y, de ser así, qué tipos de aprendizajes genera.

b) analizar cuál es el impacto de la incorporación en el año 2012 de la nueva "ordenanza de estudios de grado y otras formaciones terciarias". Veremos si se cumple en RRLL la aspiración de rectorado en cuanto a que la norma sistematice "una orientación general para la enseñanza que apunta a modernizarla y enriquecerla, dimensionando mejor las carreras, adecuándolas al desarrollo del posgrado, facilitando tránsitos horizontales, flexibilizando trayectorias educativas".

c) analizar el impacto de las NFOT en la licenciatura, especialmente su consideración en el plan de estudios y en el discurso docente.

Figura 4. Esquema de la problemática

- Nuestro problema principal:
  - el posible desfasaje entre el perfil de la carrera de RRLL y los requerimientos del mundo actual desde una perspectiva de ciencia social crítica.

- En forma subsidiaria averiguar:
  - a) la configuración de la carrera de RRLL en el ámbito de FDER
  - b) el nivel de incorporación de la ordenanza de estudios de grado y otras formaciones terciarias.
  - c) el impacto de las NFOT en el plan de estudio y en la perspectiva de los docentes.

## II.3 - Objetivos

El *objetivo principal* de esta tesis es conocer el perfil de egreso real de la licenciatura en RRLL de la UDELAR a partir del plan de estudios del año 2012, a través de entrevistas semidirigidas a informantes calificados (docentes de la carrera), y la revisión de algunos documentos relevantes.

Investigaremos si el plan de estudios 2012 de RRLL - FDER - UDELAR puede formar (más allá del discurso) egresados con capacidad de comprender críticamente la realidad compleja de las RRLL, lo que implica que exista (re)conocimiento de la multidimensionalidad ínsita a las relaciones de trabajo y conocer el impacto de las NFOT.

*En forma secundaria*, pero coadyuvante con el objetivo principal visualizaremos si los procesos de enseñanza universitaria de la carrera buscan (y pueden) generar un pensamiento autónomo, que no se remita sólo a la incorporación de información y reproducción de métodos y técnicas, sino a la resignificación de las preguntas tradicionales y la producción de conocimiento independiente del pensamiento jurídico predominante en FDER. También revisaremos el impacto de la nueva "ordenanza de estudios de grado y otras formaciones terciarias" en el perfil de egreso.

Figura 5. Objetivo principal y secundarios de la tesis respecto a la enseñanza de RRLL en UDELAR

| **Objetivo principal**<br>Conocer el perfil de egreso efectivo de la licenciatura en relaciones laborales de la UDELAR a partir de la implementación del plan de estudios del año 2012 e indagar si se genera capacidad crítica para comprender la realidad compleja (multi e interdisciplinar) de RRLL. | |
|---|---|
| **Objetivo secundario I**<br>Determinar si existe generación de pensamiento autónomo para resignificar las preguntas tradicionales y generar conocimientos, con independencia del pensamiento jurídico predominante en FDER. | **Objetivo secundario II**<br>Analizar el impacto de la ordenanza de grado 2012 en el perfil de egreso, la cual coincide cronológicamente con el plan de estudios. |

## II.4 - Visión crítica del contexto de las RRLL

Desfundadas las certezas de los grandes relatos, con el consecuente descrédito de las utopías, tanto el mundo del trabajo como la universidad fueron impactados. De esta manera las NFOT ingresaron a las prácticas laborales, imponiéndose de forma acelerada, global e inconsulta, en consonancia con las demandas y exigencias de un capital ontológicamente desarraigado. La globalización altamente expansiva mantiene una lógica discursiva simplificadora que formatea mentes y legitima sistemas de apropiación novedosos bajo un viso de inocencia productivista.

Al no existir actores con suficiente fuerza opositora que denuncien este sistema de apropiación y usurpación, la universidad debería recuperar la capacidad de agencia para poner en clave crítica este devenir de acontecimientos, y dar respuestas efectivas de revinculación.

Ante la pérdida de vigencia del relato positivista y el surgimiento de "las relaciones laborales posmodernas"[14], es necesario construir un nuevo paradigma sobre el cual formar una intelectualidad crítica, que pueda (y sepa) alinear la academia a esta realidad y proponer alternativas válidas de generación de valor. Sin embargo la lógica pragmatista y (neo) liberal plantea la necesidad de "capacitar" para lo inmediato, para los nuevos requerimientos tecnológicos en busca de una pretendida productividad que permita competir en el mercado global. Esa lógica posmoderna impacta, como en todos los aspectos relevantes de la realidad, en el trabajo y sus relaciones derivadas, impulsando nuevos paradigmas y destruyendo elaboraciones teóricas y supuestos básicos subyacentes protectores del trabajo.

Es relevante reconocer que "la herramienta no es inocente" y tras todo el bagaje tecnológico se importan metodologías, procesos y visiones de la realidad que muchas veces se implantan en forma inconsulta. Las TIC son un ejemplo elocuente ya que muchas veces imponen una urgencia hipercomunicativa que responde a las realidades productivas, sociales y económicas de los centros de poder.

[14] Se recomienda leer el trabajo de Oscar Ermida Uriarte titulado "Trabajo y posmodernidad".

## II.4 -1 - Visión crítica en esta tesis

Las fuentes de información serán entrevistas a informantes calificados y el relevo de documentos. Las entrevistas implican interacciones que buscan captar subjetividades y una producción discursiva no neutra, y la selección de documentos se realizó en función de su pertinencia integral.

Otro aspecto que debe ser visualizado (y alertado) previamente refiere al campo de las tensiones, porque una investigación crítica debe tener en cuenta las interacciones teoría – práctica – ideología. Debe tenerse en cuenta también que los informantes tienen cierto grado de dependencia del sistema de poder de FDER, lo cual puede inclinar los discursos a cierta suavización conceptual o utilización de eufemismos. Se alerta que la mayor parte de las entrevistas se realizaron en el año 2014, en medio de una contienda electoral que tuvo a RRLL en el centro de la discusión.

Asimismo, es relevante reconocer que las prácticas de los docentes cobran sentido en la complejidad, existiendo desfasajes entre lo que se hace y lo que se quiere, lo cual le otorga multidimensionalidad a la tarea (y complejidad para su comprensión) en función de las dimensiones que atraviesan a la actividad docente.

En definitiva la visión crítica requiere de un (re)conocimiento del escenario político y verificar el cruce de dimensiones histórico – sociales, lo cual no es menor en un encuadre fragmentado y en construcción como el de las RRT.

## II.5 - Preguntas de investigación

**Principal**

- ***¿Estamos formando en la carrera de RRLL de FDER - UDELAR egresados con un perfil que los habilite a comprender la realidad laboral compleja como para intervenir crítica y activamente en el mundo del trabajo?***

Para la construcción de una respuesta adecuada, entendemos pertinente proponer preguntas secundarias para responder en el análisis. A saber:

**Pregunta secundaria 1**

- ***¿Están el perfil de egreso y las perspectivas de los docentes a la altura de las exigencias formativas de un profesional crítico que no sea sólo funcional al pragmatismo de las NFOT?***

**Pregunta secundaria 2**

- ***¿Están el plan de estudios de RRLL – FDER – UDELAR y su perfil de egreso alineados a los conceptos de la ordenanza de grado?***

Adelantándonos a aspectos metodológicos, es pertinente indicar que utilizaremos un mecanismo secuencial de análisis de las dimensiones centrales y las categorías emergentes (*ex ante* y *ex post facto*) que nos permitirá diseñar respuestas para las preguntas de investigación (principal y secundarias).

**CAPITULO III**

# III. Marco teórico

El marco teórico de esta tesis presenta enfoques, teorías y conceptos pertinentes, y pone en diálogo a diferentes autores. El encuadre ha sido estudiado, analizado y clasificado para este trabajo específico y hemos buscado una línea argumental que, además de lógica, fuese ajustada a la problemática analizada. La idea es guiar al lector en la interpretación que hacemos de la realidad, pero procurando economía de escritura y profundidad conceptual en contexto.

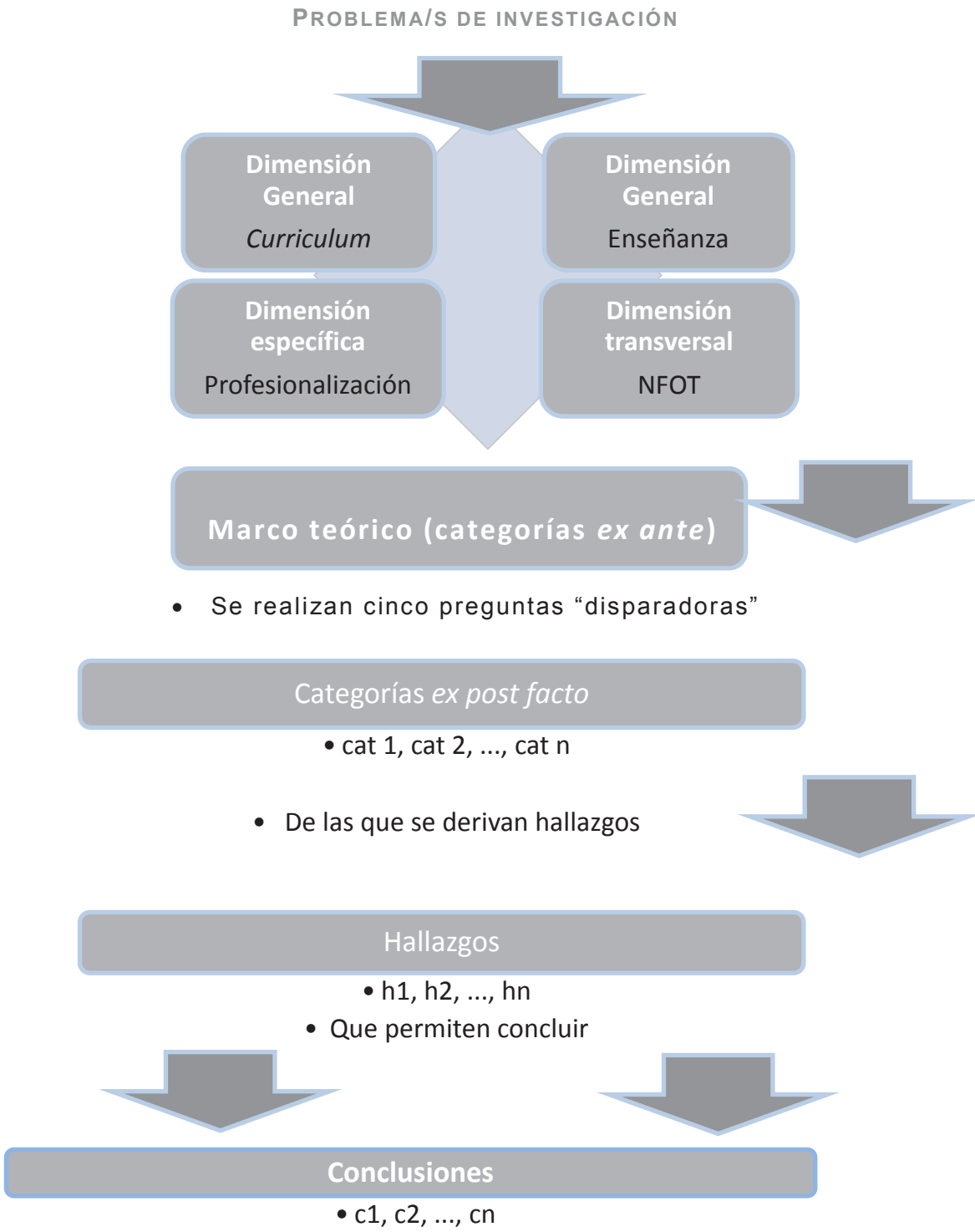
Este marco teórico se centra en las cuatro dimensiones articuladoras de la investigación: *curriculum*, profesión, enseñanza y NFOT. El criterio de selección de las mismas se basó en el análisis de conceptos centrales en RRLL – FDER – UDELAR, que destacan por su pertinencia y relevancia.

Las dimensiones serán guías en nuestra investigación sobre el perfil de egreso de la licenciatura de RRLL, sin embargo debemos indicar que las mismas actúan e interactúan de manera desigual. En ese sentido, las dimensiones "enseñanza" y "*curriculum*" son conceptos genéricos y estructurales, en cambio la "profesionalización" es coyuntural y las NFOT son transversales. En las próximas páginas explicaremos esta distinción.

Tanto del marco teórico como del análisis surgen categorías (ex ante y ex post respectivamente) que guiarán la investigación, permitiendo la emergencia de hallazgos, a partir de los cuales se pueden extraer conclusiones.

Figura 6 – Esquema general de la metodología

- Se determinan las dimensiones más representativas del estudio a realizar según su condición de generalidad, especificidad y transversalidad



## III.1 - Dimensiones genéricas: currículo y enseñanza

Tanto enseñanza como *curriculum* constituyen dimensiones básicas, comunes a todas las disciplinas, ampliamente estudiadas por las ciencias de la educación y con perspectivas epistemológicas, políticas y prácticas muy arraigadas sobre cada dimensión.

## III.2 - Perspectivas

### Política, epistemológica y práctica

Cualquier perspectiva política del currículo y de la enseñanza universitaria es ideológica, ya que implica una concepción del mundo, y es además teleológica porque persigue fines sociales de algún tipo. Esta visión se puede constatar nítidamente en los procesos curriculares: por ejemplo, en 1885 tuvimos una universidad que buscó asentar la burguesía por profesionales, o sea que el profesionalismo es consecuencia de una lógica política y es, como dijéramos *ut supra*, coyuntural. Existe un campo de tensiones importante, ya que lo político impregna los discursos, resultando difícil distinguir lo teórico de lo ideológico. Un ejemplo claro es la visualización de las RRT como objeto interdisciplinario complejo y, en el otro extremo semántico, como simple proceso de administración de los RRHH (lo político – complejo reducido a la gestión, la eficiencia, la eficacia y al *management*).

*En segundo término* la perspectiva práctica es compleja, ya que el proceso de enseñanza no depende solamente de la circunstancia activa de un docente que enseña, es algo más complejo que una mera puesta en práctica medible y evaluable. La enseñanza cobra sentido en la práctica, pero va más allá de una concepción positivista, de un hacer técnico de control de métodos y medios para la transmisión y medición de conocimientos o competencias. Se trata de una práctica situada, es decir, históricamente condicionada política o ideológicamente y atravesada por los sesgos institucionales.

*En tercer término*, la dimensión epistemológica implica que la enseñanza es inseparable de una teoría del conocimiento (en el sentido epistemológico originario).

Estas perspectivas no se dan en forma aislada, sino que se integran en torno a las cuatro dimensiones que maneja este trabajo: *curriculum*, profesión, enseñanza y NFOT.

Lo político está inevitablemente presente en cualquier estudio sobre RRLL y enseñanza, ya que el trabajo es *per se* un objeto complejo como factor productivo esencial, y sujeto a tensiones por la apropiación del valor que genera, especialmente a partir del conocimiento. Es precisamente el valor del trabajo impago a los trabajadores, la plusvalía, uno de los conceptos centrales de la visión marxiana de la sociedad y es por ello que la enseñanza toma fuerza en este entorno, fundamentalmente por la centralidad de los procesos de intercambio de saberes que determinan el advenimiento de lo que Carlo Vercellone (2011: *passim*) llama capitalismo cognitivo.

La *perspectiva práctica* siempre está presente en función de la necesidad de aterrizar conceptos abstractos a la realidad cotidiana y mundana de las RRT. Asimismo la dimensión epistemológica emana de la relación enseñanza – teoría del conocimiento – trabajo, que deviene compleja fundamentalmente por la interdisciplinariedad que implica y los valores (e intereses) en juego.

La cada vez más importante y gigantesca masa de conocimientos requiere que el saber en su proceso de construcción se altere y, concomitantemente, se modifique el proceso de enseñanza. Pero el problema fundamental no es cuantitativo (cantidad de conocimiento), sino, y fundamentalmente, es cualitativo porque también se debe considerar la complejidad del campo en construcción de las RRLL, sujeto a avatares económicos, políticos y sociales.

## III.3 - Dimensión coyuntural: profesionalización

Como dijéramos, visualizamos a la profesionalización como una dimensión coyuntural, es decir contextualizada e históricamente situada. Sin embargo, el modelo napoleónico que la sustentaba y buscaba formar funcionarios para atender al Estado ha caído en decadencia. Nuestra universidad surgió con una fuerte impronta profesionalista que impactó fuertemente sobre el derecho y la medicina en primera instancia (S. XIX) para extenderse a la arquitectura, las CCEE, la odontología y la psicología ya bien avanzado el S XX.

RRLL como producto (situado y contextualizado) de FDER se vio impactada (y constreñida) por esa poderosa tradición. Sin embargo existen otras visiones como la vazferreiriana que Behares (2011:48) explica como la "constitución de una enseñanza superior apartada de la concepción positivista – pragmatista – utilitarista que lleva invariablemente al profesionalismo..."

Este concepto será retomado en este trabajo al momento del análisis.

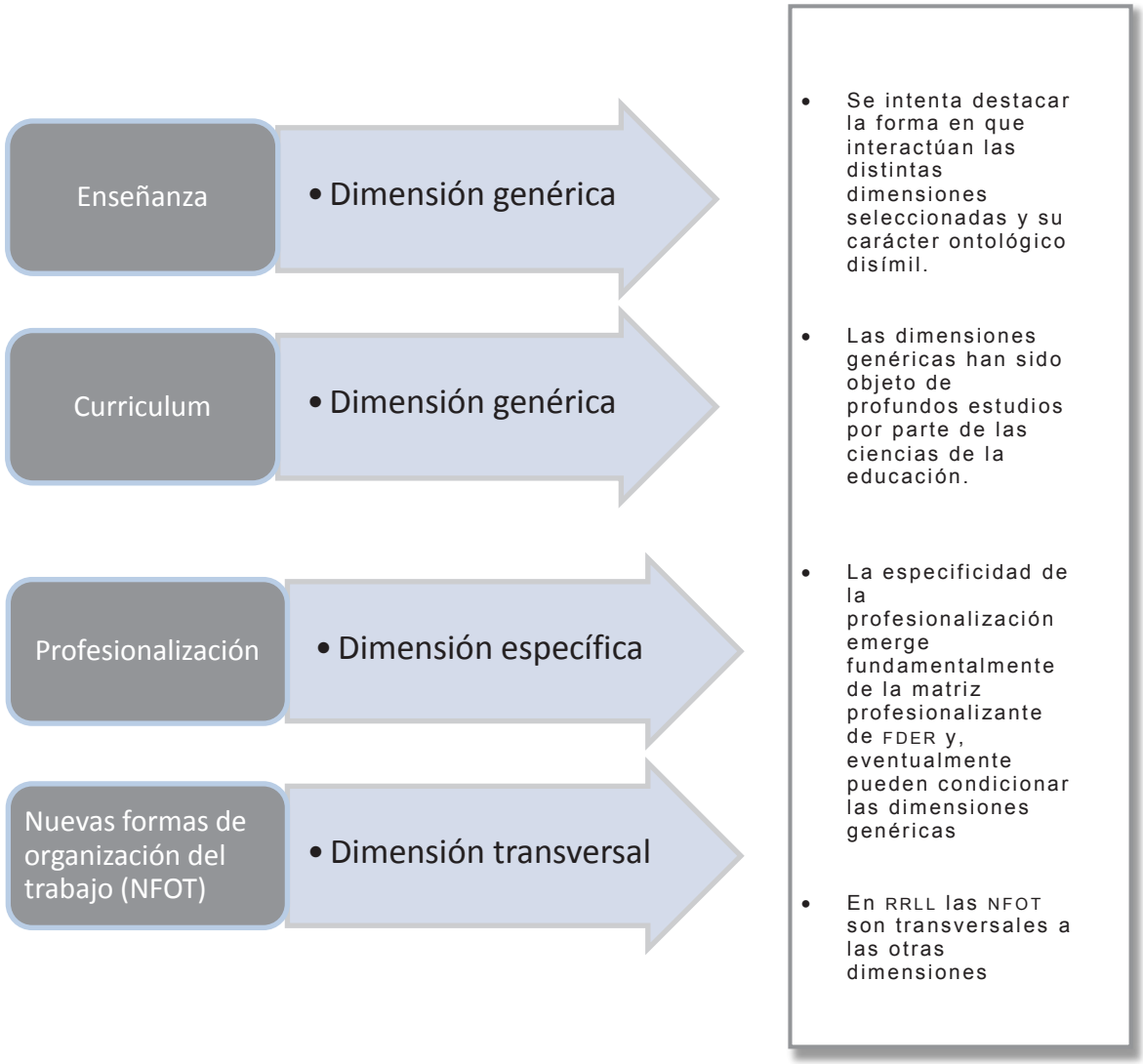
## III.4 - Dimensión transversal: las NFOT

Las NFOT constituyen una dimensión transversal que es excepcionalmente relevante para las RRLL (y para la carrera), ya que constituyen, y dan cuenta no sólo de cambios de escenario en la dación de trabajo, sino que modifican la estructura productiva en su base y determinan nuevas formas de apropiación (y expropiación) del valor del trabajo, generando nuevas formas de plusvalía. Vale decir que el valor del trabajo impago a los trabajadores muta pero no desaparece.

Esta dimensión relativamente novedosa, surge a partir de la transitoriedad de las certezas laborales en función de la provisionalidad de los conocimientos y la necesidad del mercado de generar obsolescencia para construir necesidades nuevas o diferentes.

Respecto a las NFOT, las mismas tienen origen múltiple: pueden desarrollarse a partir de "recetas", manuales y recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito, o pueden incorporarse a la realidad laboral, muchas veces en forma inconsulta, a través de las TIC, el marketing o la gestión. En cualquiera de sus formas (explícitas o implícitas) determinan cambios culturales que imponen usos y costumbres funcionales a los centros de poder divulgadores.

Figura 7 - Interacción entre las dimensiones



## III.5 - Marco teórico

A efectos de guiar al lector, indicamos que nuestro marco teórico analiza las cuatro dimensiones fundamentales de nuestro estudio. Sin descuidar los análisis genéricos, hemos incluido conceptos particulares sobre RRLL en cada dimensión, a efectos de que el estudio resulte situado y contextualizado.

### III.5.1 - Dimensión *curriculum*

### Encuadre socio – histórico del currículo

La ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria (UDELAR, 2012) define al *currículum* como "el proyecto y proceso de formación de una carrera, el cual se estructura en un plan de estudios"[15], los que de acuerdo al artículo 7° de la ordenanza deberán tener flexibilidad curricular, articulación que permita tránsitos horizontales y verticales, integración de enseñanza, investigación y extensión; integración disciplinaria para abordajes multidisciplinarios; articulación teoría – práctica; atención a la educación formal y asignación de créditos.

Sin embargo la problemática inherente al currículo requiere una revisión histórico – didáctica. En ese sentido, Sales, Sarli y Rodríguez (2014:39) en el capítulo sobre las "prácticas sociales situadas en interrelación" que definen a la educación, inician el punto 1.1 con el elocuente subtítulo: "En un comienzo fue el currículo (en los EEUU)". Las autoras argumentan sobre la relación causal entre el momento socio - histórico de la segunda revolución industrial y la masificación que no sólo alcanzó a lo productivo sino que se extendió a la mayor parte de las actividades humanas, no siendo ajenos a esto "los incipientes sistemas educativos".

[15] En el marco teórico de este trabajo profundizamos en el concepto de *curriculum*, haciendo hincapié en su condición de *situado y contextualizado*.

Este poderoso proceso de cambios estructurales que se tiende a situar a partir de mediados del siglo XIX, incorporó un conjunto de innovaciones tecnológicas que determinaron el pasaje de sistemas de producción artesanales a regímenes fabriles, por ejemplo: la aplicación de la energía eléctrica y el petróleo a la producción, la sustitución del hierro por el acero, los avances en la industria química, en biología y medicina, el motor de combustión interna, el advenimiento del teléfono y el telégrafo, etc. No es menos trascendente el surgimiento de prácticas económicas que afianzaron al sistema capitalista a través del apogeo de la banca, las corporaciones financieras, la competencia por mercados, la explotación de la fuerza de trabajo, la acumulación de grandes capitales, etc. Estos procesos se desarrollaron vertiginosamente en términos históricos, e implicaron también un enérgico desacomodamiento en términos sociales, v.gr.: aparición de nuevas formas de agresión, el hacinamiento por una urbanización descontrolada, alteraciones al orden familiar establecido, etc. En nuestro caso tendrá especial trascendencia el impacto sobre la masificación de la educación y los firmes intentos de las clases dominantes para controlar a las clases desposeídas que comenzaban a conocer su potencial de acción colectiva.

En ese momento fermental (1918), Charles Bobbit escribió *"The curriculum"* y en 1923 Werrett Chartes *"The curriculum construction".* Sales, Rodriguez y Sarni destacan la tendencia taylorista de Bobbit, lo que se verifica en su artículo titulado "la eliminación del desperdicio ("*waste*") en educación". Destacan estas autoras que la construcción de *curriculum* refería estrictamente al "diseño de planes y programas que se presume son prescriptivos, cerrados y a ser ejecutados".

A partir de la década de 1950 se señala una segunda etapa en la teoría curricular, situándose como mojón la obra de Ralph Tyler "Principios básicos del currículo".

Una primera acepción designa como *curriculum* al plan de estudios, el cual contiene una red organizada de materias o asignaturas que los alumnos deben acreditar y/o promover dentro de cada ciclo, nivel, vector o módulo. Esta estructuración es funcional a la gestión educativa, al ofrecer una secuencia ordenada de conocimientos a impartir de acuerdo

a un orden de desarrollo, cuya finalidad será la obtención de un título habilitante para el ejercicio de una profesión.

Esta visión eficientista pautó la visión del siglo xx con epicentro en los EEUU y todo el mundo anglosajón. Sales *et al* (2014:41) plantean que el *currículum* percibido como resultados del aprendizaje de objetivos finales de conducta tuvo gran firmeza y trascendencia en el siglo pasado, y la actual propuesta educativa por competencias laborales constituye un retorno a esa lógica. La docencia dejó de ser una actividad integrada para desagregarse y jerarquizarse; el docente se convierte en el ejecutor (un obrero en la línea de producción)... (Díaz Barriga, 1991:88 *apud* Sales: 46). Con el objetivo de homogeneizar los conocimientos y controlar los mismos, el trabajo docente se aliena de la autonomía pedagógica. Sin perjuicio de esta visión, el concepto laboral - conductista no es el único posible en la temática de competencias, tal como indicáramos anteriormente con referencia a Perrenoud.

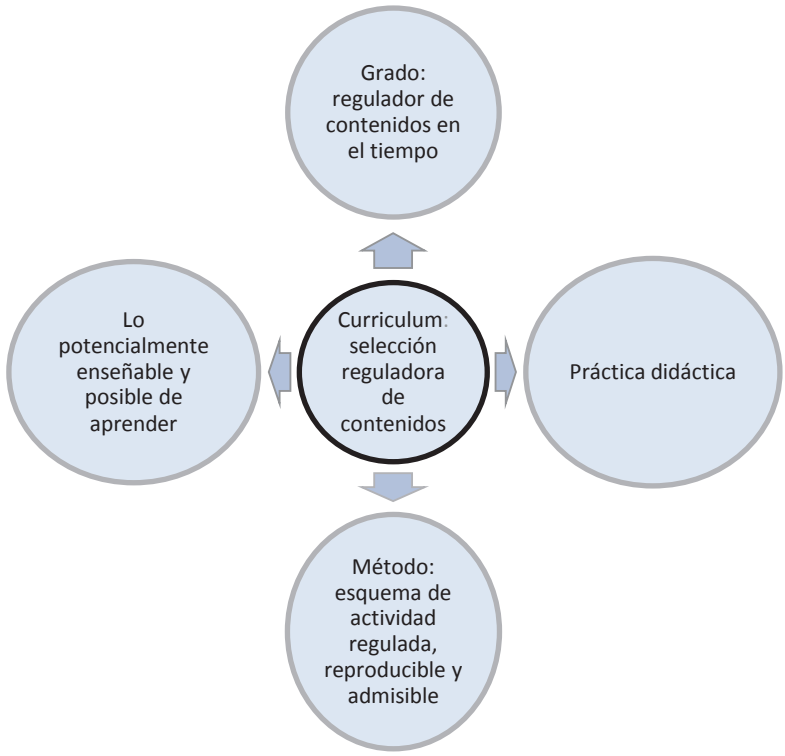
El objetivo fundamental era lograr una formación eficaz para el desarrollo de funciones sociales (fundamentalmente laborales) con objetivos finales de conducta masivos y mensurables. Esta lógica replanteada resurgió en los últimos años con la corriente de competencias laborales.

A esta altura del enfoque teórico podemos visualizar que si bien el *curriculum* "es lo que los alumnos estudian", a medida que avanzamos verificamos que el concepto tiene varias dimensiones, plantea dilemas, etc. En la primera etapa puso un orden sobre los contenidos de la enseñanza, evitando arbitrariedades e incorporando conceptos eficientistas en la educación y de eficiencia en la sociedad, sin perjuicio de que desde una perspectiva crítica (por ejemplo Bourdieu) implique un "arbitrario cultural".

### III.5.2 – Concepto

Al ordenar el *curriculum* se regulan los contenidos (lo que se enseña y lo que se aprende), se distribuyen tiempos, se separan los contenidos, se delimitan territorios de asignaturas y especialidades; generando los estándares a través de los cuales se definirá el éxito y el fracaso, lo satisfactorio y lo insatisfactorio. En definitiva el *curriculum* proporcionó un orden a través del contenido al que la enseñanza y los enseñantes debieron someterse. Asimismo se incluyeron los conceptos de grado y método que se entrecruzan para normalizar lo que debía enseñarse con vocación de homogeneización.

Figura 8 – Curriculum, grado y método como proyectos normalizadores.




Elaboración propia.
El poder regulador del *curriculum*.
Basado en "saberes e incertidumbres del *curriculum*" de José Gimeno Sacristán (2010).

Desde esta perspectiva, reductora del concepto de currículo a planes y programas, se cubren los aspectos técnicos del mismo, pero no se consideran las condiciones sociales, culturales y políticas de su desarrollo. Tampoco se reflexiona sobre las prácticas docentes a través de las cuales se transmiten contenidos (v.gr. relaciones de poder, expectativas, sentimientos, etc.); o sea los fundamentos ideológicos, políticos o disciplinares subyacentes.

La noción contemporánea del *curriculum* lo visualiza como un concepto en construcción, por lo cual su significado es eminentemente contextual y se expresa en un modelo educativo determinado, según la dimensión histórico - espacial en que se desarrolla. En este sentido, el documento titulado "conceptos empleados en la ordenanza" de la UDELAR plantea la noción de *currículum* de manera bastante pragmática al decir que es el "proyecto y proceso de formación de una carrera" [y que] "se estructura en un plan de estudios". Asimismo define carrera como: "conjunto de estudios universitarios, organizados en cursos, que forman para el desempeño académico, profesional, técnico o tecnológico y conducen a la obtención de un título"; y plan de estudios como: "documento curricular en el que se seleccionan y organizan de acuerdo a criterios y objetivos prefijados, con unidad y coherencia, los contenidos y las experiencias de formación que garantizan la formación universitaria necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos".

Creemos que la ordenanza de grado fijó criterios de cristalización conceptual dado que necesitaba acciones tangibles. Sin perjuicio de comprender las urgencias de la ordenanza, en este trabajo propondremos también otras visiones.

Díaz Barriga (1995: 38) plantea la disyuntiva sobre si el *curriculum* es un instrumento normativo u orientativo, dado que el campo de las tensiones muchas veces enfrenta a la institucionalidad general y formalista del plan de estudios con el proceso académico permeado por la libertad de cátedra y las concepciones del docente sobre el mundo y su contexto. Esto sucede porque la enseñanza es un proceso estratégico

que necesita articular la realidad con las intenciones educativas, y al ser un proceso situado, debe tener en cuenta las condiciones particulares en que se desarrollan las prácticas.

Dentro de las resistencias [tensiones] planteadas por Díaz Barriga está el enfrentamiento entre la academia y los académicos, lo que consolida dos dimensiones: en primer lugar la perspectiva colectiva con proyectos sociopolíticos amplios que impulsan y determinan el *curriculum*. Tal vez en RRLL de UDELAR ese rol lo cumpla la tradición y la formación jurídica de FDER. Por otro lado está la dimensión individual de la actividad docente ya que la posibilidad de participación y el significado de un plan de estudios o programa, no es igual para un docente que se inicia en la actividad académica que para uno ya consolidado en ella, que incluso puede tener su propia línea de trabajo intelectual.

Al remitir el *curriculum* a una actividad humana, cada proyecto curricular expresa una postura epistemológica respecto al sujeto, al aprendizaje y a la enseñanza. Por lo tanto, influye sobre la práctica educativa concreta ya sea por consenso o convicción, por acatamiento o por resistencia. Entendemos que Díaz Barriga tiende a promover una síntesis entre las dos posturas en tensión (institución vs. docentes), por lo que es necesario generar espacios colectivos de reflexión para crear condiciones que permitan la creatividad del docente en forma sinérgica con los preceptos institucionales.

Gimeno Sacristán (2010:15) bajo el subtítulo de *"el curriculum*: texto en contexto..." indica que el *curriculum* es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico; y es esa contextualidad la que hace que las decisiones y caminos estén mediados por opciones políticas, factores económicos, aspectos culturales, etc., evidenciando la no neutralidad del contexto para el texto. Toda institución defiende una cultura que se transmite de manera múltiple y el curriculum es la estructuración de esa cultura. Kemmis *apud* Gimeno Sacristán (2010:12) plantea que el *curriculum* debe verse como un problema de relación entre la teoría y la práctica, por una parte, y entre la educación y la

sociedad, por otra, en función del carácter histórico [y situado] de su construcción.

Este autor señala también que el campo en torno al *curriculum* es un territorio discutido y disputado, no sólo por la complejidad y trascendencia del concepto, sino también por las ideologías subyacentes, los intereses y motivaciones, las pugnas entre grupos y personas, etc. Ante ello propone una visión procesual del *curriculum*, la cual lleva a distinguir entre proyecto educativo (oficial) y su realización (el *curriculum* en acción).

Dice Gimeno Sacristán (2010:17) que "una estrategia de innovación constante y eficaz que no prometa cambios para mejorar milagrosamente, ni lo haga para lapsos cortos [debería] apoyarse en tres vértices": *Primero*, la investigación con y de los profesores en el ámbito del desarrollo del *currículum* que se utilice como método para el desarrollo de aquellos. *Segundo*, la formación del profesorado estrechamente relacionada igualmente con el desarrollo del *curriculum*. *Tercero*, una práctica de evaluación dirigida a la mejora del mismo".

El *curriculum* puede visualizarse como un contenedor no neutro de contenidos, por lo cual los aspectos políticos siempre estarán presentes, ya que hay un poder regulador que, dentro del contexto, delinea "lo estructurado".

## III.6 - Marco teórico – dimensión profesión

El término profesión es polisémico y en general refiere a la ejecución de actividades derivadas de conocimientos especializados obtenidos fundamentalmente a través de la educación formal. Farber (2005:4) plantea dos cuestiones a considerar: *en primer lugar* las cualidades intrínsecas de la profesión para ser considerada como tal [lógicas, razonamientos, prácticas], y en *segundo lugar* las diferencias que existirían entre una actividad de tipo profesional y una ocupación no profesional.

Un aspecto de la problemática de RRLL refiere al carácter profesionalista de su perfil, en función del fuerte perfil positivista de FDER. Tememos que la "matriz profesionalizante", tal como la denominan Nunes y Carvalho (2007:202) pueda determinar que gran parte de los estudiantes sean "candidatos a la profesión antes de ser candidatos al saber".

Sin embargo, es necesario alcanzar cierta precisión conceptual, ya que una profesión supone el establecimiento colectivo de un monopolio en un mercado específico; al decir de Freidson (1978) *apud* Farber (2005:7) "un colectivo de médicos estaría dado por la imposición de las definiciones de enfermedad y salud que sirven de base para todas las cuestiones relativas a la medicina y a las políticas de salud"; por lo cual no se reduce a una cuestión de medios técnicos, sino a un conjunto de definiciones políticas. Este autor sostiene que "el paso desde la competencia limitada en un dominio técnico al peritaje general en un campo social, constituye una característica del profesionalismo, y es consecuencia directa del proceso de autorregulación de la autonomía profesional".

Desde una perspectiva crítica, al diferenciarse la profesión de los conocimientos de base libre, ésta obtiene autonomía y poder situándose en ocasiones en "podios" que no le permiten verificar (y vivenciar) la necesidades sociales, pudiendo anquilosarse al no poder asumir la autorregulación. Muchas veces los Estados buscan regular las actividades y en particular el capital busca asegurar la generación de la

fuerza de trabajo útil y necesaria para su pervivencia. En este campo de tensiones suelen negociarse parcelas de poder y las estrategias profesionales tienden a flexibilizar algunos puntos siempre y cuando logren establecer un monopolio sobre un segmento específico del mercado de trabajo.

Larson (1977: *passim*) plantea que se genera un aislamiento social *(social closure)* que contiene dos procesos diferentes: a) la construcción de un mercado cerrado de trabajo, lo que permite un monopolio legal de determinadas personas sobre ciertas actividades y, b) el reconocimiento de un saber legítimo adquirido, sin el cual el ejercicio profesional sería imposible, ya que necesariamente implica un aislamiento cultural de determinados grupos profesionales frente a quienes no poseen dichos saberes. Esto se incrementa a través de la autonomía colectiva, que consiste en los acuerdos que realizan con el Estado determinados grupos profesionales (abogados, médicos, docentes, ingenieros, etc.).

El saber derivado de una profesión es, entonces, una condición *sine qua non* para el ejercicio de determinadas tareas que exigen ciertos saberes, lo cual otorga a las universidades (en tanto institución prestigiosa que forma a los profesionales) el poder de generar elites intelectuales. En este sentido Larson (mencionado *ut supra*) sostiene que la profesionalización es el principal soporte ideológico del capitalismo porque mantiene los privilegios originados por la educación desigual que reciben los miembros de la sociedad.

En los cursos de maestría dictados por el ex rector de la UDELAR profesor Rodrigo Arocena y la profesora Judith Sutz, a esta situación de conformación de elites intelectuales por parte de las universidades se le llamó “efecto Mateo generalizado”, en referencia al complejo pasaje bíblico *Mt. 13:11* que dice: “Porque al que tiene se le dará más y tendrá en abundancia, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene”.

Las profesiones a su vez delimitan sus respectivas jurisdicciones, lo que les otorga legitimidad exclusiva en el tratamiento de ciertos problemas, existiendo competencia entre ellas para imponerse sobre otras y obtener el reconocimiento jurídico (y social) para el ejercicio profesional; en definitiva la posibilidad de definir un problema,

clasificarlo, razonar en torno al mismo y darle solución. Este tema formará parte de nuestro análisis por la subordinación jurídica, intelectual y social que ejerce el derecho colectivo del trabajo sobre las RRLL.

La ejecución de actividades derivadas de conocimientos especializados obtenidos fundamentalmente a través de la educación formal determina el carácter corporativo de las profesiones, las que logran generar un mercado específico respecto a un servicio, a través de la asociación profesional y el apoyo estatal.

Otro aspecto que debe ser analizado es la indelegabilidad en la resolución de problemas, en una suerte de articulación entre el saber y la eficacia técnica; derivándose de esto que la fortaleza de una profesión estriba en la capacidad de demandar beneficios para su jurisdicción, consiguiendo apoyos estatales, de medios de comunicación, logrando movilizar a sus miembros, sustentando trabajo académico efectivo, etc. Este proceso de "demanda" implica ejercicio de poder y reconocimiento social, lo que permite regulaciones de mercado. Esta suerte de poder de "clase" es lo que Derber (1992:63) llama logocrático (basado en el saber) y que se materializa mejor en aquellos ámbitos donde el trabajo intelectual y el trabajo manual están claramente diferenciados, siendo las firmas de los profesionales "*logofirmas*" que, según el autor, "colocan sólidamente a los profesionales en el sillón de mando, uniendo propiedad y control a las credenciales del saber".

De alguna manera las profesiones han moldeado a la sociedad de manera deliberada y organizada, de acuerdo a visiones políticas, intereses y aspiraciones corporativas, pero esto requiere armonización de intereses, a saber: las necesidades de la población general, las metas de la profesión como organización colectiva y los intereses personales del profesional individual.

Esta investigación intentará cotejar los aspectos específicos de la profesión de los relacionistas laborales, el perfil de egreso – profesional, la relación con el currículo existente en su formación y su incidencia en la enseñanza de las RRLL.

Figura 9 – Moldeo social de las profesiones

Elaboración propia sobre fuente: *"V coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur".*

En los últimos años surgieron algunas tensiones: a) autonomía relativa vs. monopolio, b) nuevos problemas producto de los cambios sociales y modificaciones en el sistema de legitimidades, c) el encuentro o la frontera (depende de la perspectiva) entre las necesidades de la población general y los intereses y metas de las profesiones, y d) profesión como organización colectiva vs. intereses personales del profesional individual. En nuestro caso la tensión indicada en el punto b) tendrá especial trascendencia, ya que existen zonas grises entre las RRLL y el derecho colectivo del trabajo.

La tendencia de los abogados laboralistas a controlar la agenda de RRLL FDER UDELAR, surge de la comprensible tutela (y control) que un campo desarrollado del derecho ejerce sobre un campo de diálogo disciplinar (como definiéramos a las RRT).

El mercado y la valoración social pueden generar una concepción independiente de la academia e impactar en los espacios de maniobra de distintos profesionales. Freidson (1978:63) plantea que las profesiones de consulta (*v.gr.* médicos, abogados, etc.) deben "pasar

por la prueba de la solución de problemas prácticos propuesta por su clientela profana". Esta base de poder pragmático les permite colocar en la agenda estatal ciertas definiciones temáticas sobre las que construir objetivos políticos y lograr autorregulación de la autonomía profesional. Esta protección impide el ingreso de conocimientos que no estén homologados por la corporación y tiende a hacerlos periféricos. Un ejemplo para esta investigación lo establece la baja (o nula) diferenciación que hacen algunos abogados entre RRLL y derecho colectivo del trabajo. Desde el punto de vista fáctico quienes trabajan en asesoramiento liberal en temas de RRLL para sindicatos y empresas son abogados, siendo la participación de los relacionistas laborales muy marginal.

La profesión más estructurada suele ejercer cierta violencia simbólica tanto con la población en general como con los nuevos campos disciplinares, ya sea mediante el mantenimiento del carácter esotérico de los conocimientos adquiridos en las universidades a través de la utilización de términos técnicos en otros ámbitos (*ídem*); o la discriminación académico – corporativa. En este sentido Larson (1977: s/d) plantea la existencia de un mercado profesional restringido para las elites de una disciplina, conformando un monopolio determinado por el saber legítimo y el estatus social. El mantenimiento del *statu quo* es un objetivo de la corporación profesional más privilegiada.

Podríamos inferir dos vías diferentes de relacionar saber y poder para construir una profesión provista de una jurisdicción académica: *en primer lugar* estaría la iniciativa del Estado que crea títulos académicos como elemento de regulación para el acceso a determinados estatus profesionales oligopólicos. *En segundo lugar* estaría la acción colectiva de elites sociales que pugnan por el reconocimiento de una profesión, logrando a través de la acción política un mercado monopólico.

El problema surge cuando las profesiones son interpeladas y deben relegitimarse y negociar espacios de poder frente a otros reclamos disciplinares legítimos (en nuestro caso sería el reclamo del campo de

diálogo que constituyen las RRLL, que buscan un ámbito de legitimación y recorte disciplinar)[16].

Señala Behares (2011:14) que el primer influjo certero de vincular universidad con formación profesional vino con el positivismo: se planteó un ideal de "universidad útil", con producción de saber tecnológico y salida al mercado de trabajo, pudiéndose hablar de una suerte de "universidad taylorista". Esto concluye en la segunda mitad del siglo XIX con las "profesiones liberales universitarias" para cuyo ejercicio era necesario tener un título habilitante, que avalara preparación para el ejercicio profesional y que eran necesarios frente a las legislaciones que prohibían el ejercicio de determinadas profesiones si no era a partir de ellos. En el siglo XIX el carácter profesionalista abarca a la medicina y la abogacía, y pronto la novel república necesitó a los ingenieros para el desarrollo de infraestructura; avanzado el siglo xx les siguieron la odontología, la arquitectura y la psicología.

Frente a esto muchas universidades norteamericanas y europeas generaron dos modelos básicos: uno para la formación de profesionales y otro para la producción de conocimiento, sin perjuicio de algunas formas eclécticas intermedias. En nuestra región, UDELAR incluida, se optó por no reformarse tan severamente frente a la demanda profesionalista, sino al decir de Behares (2011:16), se mantuvo la "indisolubilidad del ternario".

El profesionalismo no es *per se* ni una virtud ni un demérito para una universidad, sino que responde a determinadas circunstancias y requisitos de la coyuntura socio – político – histórica del conocimiento.

Behares (2011:18) dice que "cualquier universidad actualmente existente y que pueda ser encuadrada en ese rótulo arrastra en su seno las tendencias propias de las cuatro discursividades (...): *la discursividad monástico – teológica*, que podemos considerar superada, aunque con algunas supervivencias en ámbitos religiosos (como en los casos de la Universidad Gregoriana, las Universidades Católicas Pontificias, o la Universidad Luterana), pero presente en cualquier

[16] Este "reclamo" de las RRT constituye también el punto de partida de la postura personal que sustenta este trabajo.

universidad en los niveles no inmediatamente perceptibles de sus prácticas; *la discursividad de la ciencia moderna*, fiel al espíritu humanista – iluminista, ideal que puede haber sido trastocado pero no abolido; *la discursividad positivista – pragmatista*, que sobrevive pujante en la importancia real de su componente de formación de profesionales y, a veces, en sus prácticas extensionales; y *la discursividad armonizadora del ternario*, fuertemente arraigada en el "sentimiento" de los universitarios, pero siempre conflictiva en su relación con las prácticas. (Destacados en el original).

En el caso de UDELAR hay cierto eclecticismo con tendencia a la armonización del ternario, pero sin desconocer la influencia de la universidad napoleónica que buscaba formar funcionarios para el Estado.

FDER ha sido tradicionalmente una facultad profesionalista. Fue concebida para el fortalecimiento de la burguesía a través de la promoción de sus valores de convivencia y garantizar el derecho de propiedad en la joven República. Posteriormente tuvo cambios con el devenir ideológico, más allá de los cuales mantiene una impronta profesional poderosa, con un territorio de ejercicio profesional autónomo, con bajos niveles de investigación (que se limita a la generación de doctrina jurídica) y de extensión (que abarca poco más que los talleres de asistencia jurídica).

El profesionalismo tiene bases sólidas incluidas en la ley orgánica de la UDELAR, que en su artículo 2° dice: "La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende".

Análogamente la nueva ordenanza de grado tiene ciertos rasgos profesionalistas, y en su Capítulo II artículo 3° dice: "la educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida..."

De la misma manera, el primer párrafo del perfil profesional elaborado por la asociación de licenciados en relaciones laborales del Uruguay dice: "El/la licenciado/a en relaciones laborales es un/a profesional universitario/a egresado/a de la Facultad de Derecho...". Véase que la definición tiene un contenido profesionalista expresamente indicado y además define el ámbito de egreso en ese sentido.

La institución, más allá de la "integración del ternario" no renuncia a la profesionalización, la cual es vista por los egresados de RRLL como un *desiderátum*, una condición deseable que implica un estatus relevante, y pareciera subyacer cierta necesidad de equiparación frente a las tradicionales carreras de abogacía y notariado. Esto atenta contra cualquier nuevo recorte del campo, máxime considerando que, en general, las carreras de RRT en las universidades (nacionales y extranjeras) son parte de las Facultades de Ciencias Sociales, Economía y Administración.

Collazo (2010:12) indica que existe un cierto desplazamiento de la ideología de la competencia académica en favor de la ideología de la competencia operacional (...) el operacionalismo, que concibe al conocimiento ya no como un "don" sino como un recurso (...) Las capacidades que preidentifica el mercado de trabajo tienden a dominar la reconfiguración del currículo universitario.

FDER es un ámbito eminentemente profesionalista, pero las RRLL constituyen ontológicamente un campo de diálogo que requiere multidisciplinariedad (y aún más allá: interdisciplinariedad), por lo cual todo intento profesionalizante debe tener en cuenta estas condiciones.

## III.7 - Marco teórico – dimensión: (NFOT)

### Nuevas formas de organización del trabajo

El trabajo y su dación constituyen circunstancias históricas poderosas, a tal punto que hasta podría desarrollarse toda una teoría antropológica sobre su papel en la hominización. Desde la condena bíblica de la tradición judeo – cristiana pasando por la visión marxiana sobre la propiedad de los medios de producción a la "condición posmoderna" hay un fuerte énfasis en el papel del trabajo, por su condición generadora de valor (en su sentido más amplio) y por su rol en las condiciones de explotación - emancipación.

Hay una potente relación entre los cambios socio – históricos y las formas de generar valor a través del trabajo, a tal punto que en algunos momentos llegan a estar tan íntimamente ligados que es difícil determinar cuál factor se desarrolla primero. Esta compleja relación adquiere vértigo en el siglo XX, sufriendo una aceleración sorprendente en el siglo XXI, dado que la posmodernidad impone una fuerte ahistoricidad, celeridad en los cambios, laxitud de valores, debilidad ideológica, culto al cuerpo y las formas, valoración del tiempo libre y el entretenimiento, flexibilidad en las relaciones humanas, etc.; y en ese contexto la forma tradicional de realizar las tareas se ve afectada profundamente: a este conjunto de cambios laborales es lo que llamamos NFOT.

El taylor – fordismo se impuso como método productivo a partir de las revoluciones industriales, bajo el paradigma de una organización "científica" del trabajo (libre, por cuenta ajena, oneroso y subordinado)[17]. El modelo supuso (relativa) estabilidad laboral y la generación de normativa tuitiva para regular la paz social. Raso (2013:9) en su artículo "Tiempo y contrato de trabajo" plantea que "El trabajo estable a tiempo completo definió ese modelo, a partir del cual el conflicto social y la legislación fueron definiendo diversos tiempos: los tiempos de trabajo y los tiempos de descanso, los tiempos de duración del contrato y los tiempos para la generación de los derechos de la seguridad social."

[17] Notas típicas del trabajo objeto del derecho laboral.

### III.7.1 – NFOT – Intentos de legitimarlas

A fines del siglo xx la situación del trabajo (y de los trabajadores) cambia dramáticamente, en virtud de un conjunto de desajustes entre la realidad y la normativa: el tradicional derecho del trabajo y la producción legislativa comenzaron a distanciarse demasiado del sistema liberal posmoderno.

En este escenario acontecen muchas situaciones en forma concomitante: se flexibilizan los rígidos esquemas tayloristas, se altera la lógica de los tiempos fijos, aparecen sistemas novedosos de *management,* surgen y resurgen prácticas laborales nuevas o *revivals* de antiguos procesos de gestión.

Los movimientos transversales al mundo del trabajo y a la sociedad global requieren un profundo conocimiento interdisciplinar de los procesos y una visión crítica de la academia y su necesario contraste (no siempre pacífico) con el mundo corporativo.

Tiziano Treu[18] (2004:1) respecto a los cambios actuales en los sistemas de RRLL afirma que "los elementos básicos sobre los cuales se construyeron las RRLL en el siglo xx se han alterado. El Estado nacional ha sido ampliamente expropiado por poderes supranacionales, la gran empresa fordista se erosionó y se dispersó en diferentes formas de organizaciones flexibles, la homogénea clase trabajadora organizada por los distintos sindicatos está siendo diferenciada y fragmentada en pequeñas unidades productivas y trabajos atípicos, situaciones ambas difíciles de alcanzar a través de la sindicalización. Actualmente el paso del cambio se ha acelerado aún más, impulsado por dos factores: la rápida innovación tecnológica y la globalización que todo lo abarca".

Ante esta realidad socio – tecnológica, Treu plantea que se evidencia un gradual decaimiento de las RRLL y su influencia social y económica,

[18] Tiziano Treu – Autoridad mundial en RRLL, fue presidente de la Asociación Internacional de RRT y Ministro de Trabajo de Italia. En entrevista concedida a Juan Raso en Lisboa el 7 de septiembre de 2004.

siendo un ejemplo la frustración de la negociación colectiva [y el repliegue sindical] por acción de las NFOT que alteran la propia base del empleo [por lo menos como lo hemos conocido en el siglo xx].

Un camino posible para evitar la desaparición de las RRLL podría estar en el cambio de estrategia y en la mutación de objetivos de las mismas. En los países del norte europeo se plantea un rol para las RRT que trasciende la función tradicional taylor - fordista de negociación distributiva, cayendo dentro de su ámbito las políticas laborales de mercado, el aprendizaje de por vida, la vida familiar del trabajador, la promoción de iguales oportunidades en el rediseño y administración del Estado de bienestar social.

En algunos sectores económicos ha existido un vaciamiento de las RRLL basadas en el convenio y el conflicto colectivo por iniciativa de las direcciones de RRHH que han llevado algunos aspectos centrales de las RRLL a definiciones individualizadas; un ejemplo concreto son las técnicas de dirección participativa, que involucran a los trabajadores especialmente en la micro organización del trabajo que sustenta a las empresas flexibles. Esto genera tensiones que afectan la legitimidad de la regulación colectiva tradicional en función del avance de las técnicas de gestión crecientemente personalizadas e individualizadas. El *management* participativo constituye *per se* una NFOT y, en ocasiones, forma parte de la "receta" de los nuevos procesos de gestión humana. El tema se vuelve complejo cuando algunos trabajadores individualmente optan por cooperar abiertamente dentro de estas políticas de gestión; y desde el punto de vista colectivo, cualquier sindicato excesivamente participativo y condescendiente puede perder su esencia reivindicativa y su representatividad colectiva.

El trabajo académico tiende a ser autorreferencial y muchas veces pierde la perspectiva del trabajo "del mundo real" y a su vez, la lógica empresarial del trabajo tiende a reconocer sólo al trabajo que implica enajenación de energía humana susceptible de ser comprada. Es por ello que en ocasiones el trabajo intelectual queda relativamente relegado, ya que no cumple con el precepto mercadológico 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, directamente, transposición del centro universitario a su Área de I+D+I[19]. Muchas veces a través del poder financiero se redirigen las investigaciones para la obtención a corto y mediano plazo de réditos, un ejemplo concreto es la tendencia estadounidense actual de recortar los recursos para la investigación de base en favor de la investigación aplicada.

Las NFOT tienen contradicciones intrínsecas y buscan revivir la legitimidad ética del sistema preindustrial: el 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.

Sobre el resurgimiento de esta suerte de ética "weberiana", Bauman (2005:19) indica que el propósito de la cruzada moral era [y es] recrear, dentro de la fábrica y bajo la disciplina impuesta por los empleadores, el compromiso pleno típico del 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.

El taylor fordismo no logró esa implicación personal, pero si la logran (aunque parcialmente) las NFOT. La nueva lógica es perversa: el viejo 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". Esta tendencia impacta fuertemente sobre la educación superior: la precarización alcanza a la ética. En pleno proceso industrializador, la *Blackwood´s Magazine*[20] escribió que "la influencia del patrón sobre los

[19] Investigación, desarrollo e innovación.
[20] *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*.

hombres es, de por sí, un paso adelante hacia el progreso moral". Sin embargo, 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 quienes se "alineen" e incorporen fuerza creativa, constituyendo así el *desiderátum* de la explotación.

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 VIP surgen en las nuevas (y autodefinidas) universidades *world class*[21] y aparece un neo proletariado con escasa o nula conciencia de clase.

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

a) Aumento de la desigualdad global concomitante 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[22] (2006: *passim*), 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 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*

[21] 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.

[22] Docente e investigador del Departamento de Didáctica de la Universidad de Almería.

*producción y de la vida sociopolítica – laboral"*. (Destacado nuestro).

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) Fernández 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.

En la década de 1980 ya se hablaba del "fin de la división del trabajo" y 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) *apud* 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 paradojal del paradigma, la estandarización dio origen a su proceso opuesto: la desestandarización con el objetivo de abarcar mercados objetivos de tangibles e intangibles. El consumismo busca ser original: la macdonaldización[23] tiene su techo a medida que el mercado se vuelve más sofisticado.

[23] 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.

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.), en cambio 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 que genera en el consumidor la "ilusión" de individualización posmoderna.

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.

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 las nuevas cadenas de montaje (físicamente enclavadas o virtuales), es un objetivo básicamente corporativo, con escasa pertinencia social.

La universidad emancipadora debe dar cuenta también de estos procesos, ya que los capacitadores corporativos olvidan la cuestión más básica y ontológica del aprendizaje: la capacidad meta representacional, de representarnos nuestras propias representaciones... el 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").

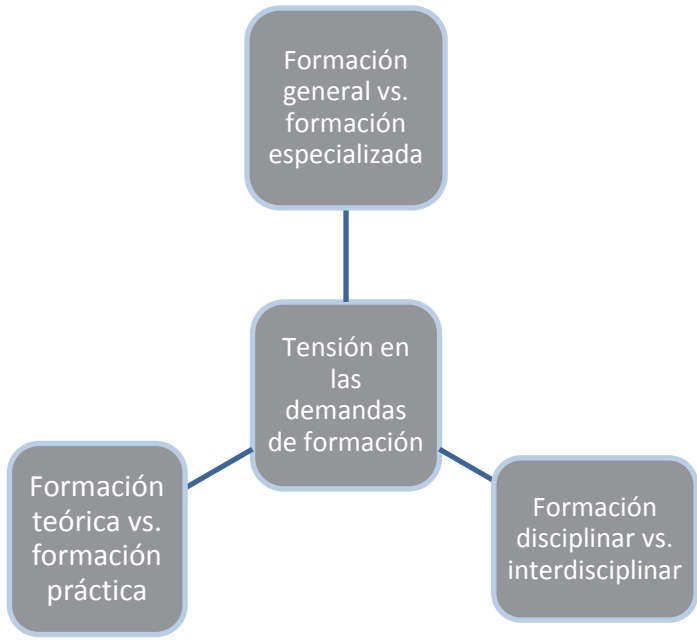
Vivimos una incertidumbre sin precedentes sobre lo que podemos saber y esperar del provenir. En pocos campos de la existencia humana, el vértigo y el desasosiego asociados al no saber hacia dónde se avanza (y a la consiguiente desorientación histórica) se hacen tan visibles y palpables como en el trabajo,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

## III.8 - Marco teórico – dimensión: enseñanza

Sobre este punto no pretenderemos hacer un *racconto* histórico ni teorizar sobre cuestiones que no sean aplicables a esta tesis, razón por la cual nos autolimitaremos a los aspectos de la enseñanza que más competen a las RRLL. Sin embargo es necesario indicar que enseñar es siempre una acción social de intervención.

Collazo (2010:6) plantea un tema de extrema actualidad para la enseñanza universitaria en general, el cual es particularmente aplicable a los estudios universitarios sobre RRLL en FDER – UDELAR. La autora plantea que en la contemporaneidad existen tres polos de tensión "que involucran centralmente los procesos de selección y organización curricular y que derivan de las demandas de formación". Aparecen entonces requerimientos que confrontan la formación general y la especializada, la formación teórica y la formación práctica así como la formación disciplinar vs. la formación interdisciplinar.

Figura 10 – Polos de tensión en las demandas de formación

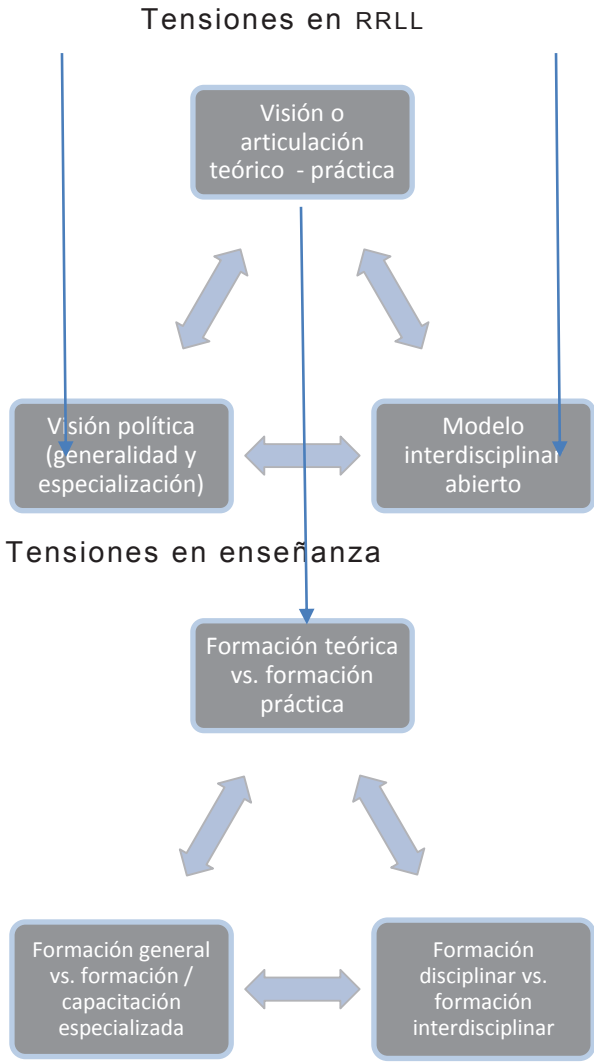



Elaboración propia sobre conceptos Teichler (1997,1998 ,2005), Riquelme (2003), Barnett (2001) *apud* Collazo (2010).

*Ut supra* indicamos que la problemática de RRLL tenía especial consideración no sólo por una cuestión didáctica, sino también por las tendencias disciplinares (v.gr. corriente de gestión de los RRHH (pragmatista), visión política (espacio de conflicto) e interdisciplinar (modelo abierto).

En algunos aspectos visualizamos ciertas tensiones comunes a la enseñanza y las RRLL. Tanto desde el objeto de investigación (RRLL) como desde su enseñanza hay coincidencias que justifican a) un abordaje interdisciplinario y b) el abordaje desde el punto de vista crítico tanto del objeto como de su enseñanza por ser ambas prácticas políticas.

Figura 11. Cuadro comparativo de principales tensiones en el ámbito de la enseñanza y de las RRLL desde una perspectiva crítica.




Elaboración propia.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

### III.8.1 - Marco teórico – enseñanza

Construcción social de significados

La neutralidad era un postulado de la educación tradicional, sin embargo las corrientes críticas reivindican que la educación no puede ser ajena a valores y actitudes. En definitiva no hay una teoría de la enseñanza neutra, ya que toda teoría supone intereses.

En consecuencia, la teoría de la enseñanza debe incorporar el espíritu crítico, ya que también existen intereses y supuestos ocultos en el lenguaje educativo, dado que éste es una construcción social y está condicionado por supuestos y relaciones sociales, políticas, etc. Esto lleva a que todo análisis de la realidad deba contar con un marco teórico, o sea un conjunto de conceptos sobre la sociedad que descubra los intereses y las cuestiones de poder y control.

Con respecto a la visión crítica, Penalva (2006:346) sostiene que en cuanto a las cuestiones epistemológicas "la pedagogía debe tener el propósito de poner al descubierto los valores y los intereses (la ideología) que esconde la legitimación de las formas de conocimiento". Desde esta perspectiva crítica, la racionalidad es un constructo social que jerarquiza algunas cuestiones pero oculta otras, por lo cual es necesario problematizar para comprender la visión educativa vigente. En palabras de Penalva :"esto incluye por una parte, la estructura conceptual que forma parte de su visión del mundo; es decir, lo que se dice, lo que se argumenta; *pero también lo que no se dice, lo que ha quedado silenciado"*. (Destacado nuestro).

Estos aspectos críticos están muy presentes en esta tesis, ya que en RRLL es imposible desprenderse de consideraciones políticas por las características ontológicas del trabajo objeto del derecho laboral[24], que implica enajenación de fuerzas y apropiación - expropiación del valor generado por el mismo, Asimismo, el estudio de las RRT en UDELAR implica construir significados de acuerdo a lo mandatado por su ley

[24] Libre, por cuenta ajena, oneroso y subordinado.

orgánica[25] que en su artículo 2° indica los fines de la universidad, a saber:

> "Art. 2° - FINES DE LA UNIVERSIDAD - La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.
>
> Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, 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".

El mandato legal es amplio, poderoso e implica una visualización legal y política particular de la casa de estudios que otras universidades no tienen. Esto resignifica al rol de la enseñanza en UDELAR, y en especial en la carrera objeto de esta tesis. El tema no es menor ya que tendrá gran significación al momento del análisis de este trabajo, porque el contexto promueve algunas visiones y descarta otras, como la tendencia simplificadora de reducir las RRLL a la "administración o gestión de los recursos humanos[26]" como sucede en otras universidades de nuestro medio y extranjeras.

Creemos que está claro que la UDELAR no puede concebirse como una unidad apolítica, ya que si así se hiciere estaríamos aceptando el sometimiento a la ideología dominante (economía capitalista, conservadurismo político, etc.). Dice Penalva (ídem: 352) que "la función de la pedagogía es desenmascarar esta ideología hegemónica, con el objetivo de implantar una nueva forma de "reproducción del conocimiento", caracterizada por el valor de la igualdad y la justicia".

[25] Ley orgánica de la UDELAR N° 12.549 de 16.X.1958 - Publicada en el Diario Oficial el 29.X.1958.
[26] Eufemísticamente también se habla de gestión humana, gestión del talento o gestión del capital humano.

De modo que la universidad no es sólo una institución para “transmitir conocimientos objetivos”, sino que es una institución para reconstruir socialmente el significado de la realidad.

## III.9 - Integración de las dimensiones

### Currículo, NFOT, enseñanza y profesión

Por razones de presentación formal de la investigación y a los efectos de una mejor comprensión del marco teórico, hasta el momento hemos trabajado con un bajo nivel de integración de las cuatro dimensiones articuladoras de esta tesis. Sin embargo es necesario indicar que las mismas interactúan de forma compleja en la configuración del perfil de la carrera de relaciones laborales.

Tanto el currículo como la enseñanza subyacen en todo proceso formativo universitario, y por el desarrollo de las ciencias de la educación tienen articulaciones complejas que son semejantes en cualquier ciencia, disciplina o campo de estudio, independientemente de las áreas de formación que lo conformen. Sin perjuicio de ello, las relaciones laborales implican desde el punto de vista curricular un perfil relativamente novedoso en FDER; y desde la dimensión "enseñanza" se incluyen modalidades variadas, nuevas formas de organización, uso de recursos, etc. Seguramente el devenir de los procesos formativos y su evolución harán que el ensamblaje *currículum* – enseñanza se ajuste, ya que por el momento (se verá especialmente en el análisis de este trabajo), existe una suerte de divorcio de estas dimensiones en la carrera de RRLL.

Seguramente sea necesario fortalecer los aspectos curriculares que determinan el perfil de egreso, ya que constituyen decisiones fundamentales para poder cristalizar estudios con alto nivel de desenvolvimiento.

Esta suerte de subdesarrollo académico, necesariamente impacta en la concepción de la profesión (en suma: qué profesional queremos, necesitamos y podemos formar), y en cómo esa profesionalización puede caer en aplicaciones economicistas, para la satisfacción inmediata de las necesidades del mercado laboral, pero alejados o ajenos al desarrollo social. En ese sentido, deberíamos revisar las

cuestiones referentes a la pertinencia de la formación y no sólo desde una perspectiva económica, sino también política, social y cultural.

A estas tres dimensiones "tradicionales" se incorpora otra relativamente novedosa, con una presencia en desarrollo y, paradójicamente, muchas veces poco visible: las NFOT.

En este trabajo hacemos un esbozo de lo que este concepto genérico (y en expansión) significa, pero cualquier definición tiende a quedarle pequeña y desajustada ya que bajo la sigla NFOT englobamos a una gran cantidad de procesos "novedosos". Si bien en los últimos tiempos las pautas de los cambios las han marcado las TIC, no es menos cierto que las nuevas formas de gerenciamiento y gestión incorporan, combinan y desarrollan alternativas "creativas" de organizar el trabajo. Sería una ingenuidad creer que estos desarrollos son casuales, por el contrario son proyectos articulados y pensados por los empleadores para aumentar la producción y la productividad a través de la generación de valor económico con la menor aplicación de recursos económicos posible. Estas NFOT son funcionales a un capitalismo globalizado, altamente competitivo y con gran dependencia de desarrollos cognitivos alineados al sistema.

Esta dimensión transversal que *a priori* puede parecer exótica, impacta sobre las otras dimensiones. Si bien este es un proceso general, toma particularidad en las RRLL, ya que podría ser el ámbito académico interdisciplinar donde otras ciencias dialoguen sobre la problemática laboral, se enriquezcan con el intercambio y hagan propuestas resignificadoras. A modo de ejemplo: a) impacto de las NFOT en la formación, b) enfoque deseable (crítico, pragmático, etc.), y perfil al que llevaría, c) cambios a impulsar en la formación de los profesionales, d) repercusiones curriculares de su incorporación, e) cambios en las prácticas de enseñanza (por ejemplo la incorporación del análisis de problemas en talleres interdisciplinarios, vinculación con otros actores y funciones de la universidad, etc.)

Lo expuesto no significa que las RRLL sean el único lugar donde ello pueda acontecer, pero es un territorio académico fértil donde naturalmente deberían estudiarse esos fenómenos.

Nuestra perspectiva sobre RRLL en FDER UDELAR busca ser interdisciplinaria y se inserta en la perspectiva de la ciencia social crítica. Enseñar bajo esta perspectiva implica no sólo conocer las técnicas y procesos, sino los factores ideológicos subyacentes; con lo cual es necesario pensar y repensar la enseñanza en un contexto complejo.

El enfoque crítico es el deseable para esta perspectiva, pero implica poder enseñar y aprender en forma dinámica e independiente. Esto conduciría a un perfil de egreso y profesional despegado de tecnicismos e ideas extrapoladas, que significaría la generación de pensamiento propio para el ajuste de procesos a realidades múltiples. Desde esta perspectiva la empleabilidad del egresado no sería un objetivo principal, porque la enseñanza no estaría ajustada a los requerimientos del mercado y sus tendencias laborales inmediatas, las cuales son cortoplacistas porque instrumentalizan la formación para las competencias operativas y no para movilizar en forma integrada los saberes necesarios para el mediano y largo plazo.

Desde esta enseñanza crítica se estaría impulsando un profesional autónomo, con capacidad de abstracción y de comprensión de los fenómenos laborales y sus contextos socio – histórico – económicos.

La formación de los relacionistas laborales no puede desconocer las NFOT, por distintas razones: a) porque constituyen el futuro más probable de los futuros delineamientos laborales y b) porque al no existir certezas sobre los cambios en el mundo del trabajo constituyen el nexo al futuro más asequible que se detenta.Es por ello que una enseñanza de RRT enfocada en los procesos de gestión de recursos humanos es una enseñanza con miopía intelectual para la comprensión de la realidad porque enfoca en las consecuencias, pero raramente cuestiona los orígenes.

Un aspecto relevante en la investigación sobre el perfil de RRLL deberá incluir la promoción de vinculaciones con actores sociales reales (sindicatos, cámaras empresariales, cooperativas de producción, etc.). La enseñanza de RRLL deberá romper con algunos paradigmas debiendo generar una estrecha vinculación con otras funciones universitarias

como por ejemplo la extensión, como acercamiento a la realidad laboral a efectos de generar una identidad propia, con fuerte relación entre enseñanza, investigación y extensión (esta última vista como una "ecología de saberes", (Boaventura de Sousa Santos [2010:57]).

La definición de categorías en esta tesis necesita integrar las dimensiones en forma compleja, sabiendo que hay desarrollos pendientes y que, seguramente, puedan existir otras visiones muy valiosas que promuevan el intercambio fecundo.

## CAPITULO IV

### IV.1 - Metodología

Como indicáramos nuestra investigación tiene un diseño de corte cualitativo, con un enfoque interpretativo y argumentativo, lo que significa que estudiaremos en el escenario natural, buscando entender e interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln: 2012). En ese sentido es necesario acotar que en los métodos cualitativos el muestreo no responde a la necesidad de generalizar los resultados, sino a criterios concretos acerca del contenido y la relevancia de la incorporación de los casos más que la representatividad.

En cualquier estrategia de muestreo de investigación cualitativa nos enfrentamos a dos decisiones fundamentales: enfocar en la amplitud o en la profundidad. *En el primer caso*, lo que se busca es representar el campo en su diversidad tomando dentro de lo posible, el mayor número de casos diferentes para presentar información sobre los modos de ver o experimentar ciertas cosas. La profundidad se aplica cuando se busca penetrar más en el campo y su estructura, concentrándose en ejemplos individuales o en ciertos sectores. En ambos casos, el muestreo será intencional en base a la pregunta de investigación y los objetivos propuestos. Según Merton y Kendall (1946) *apud* Robles (2011:41) la profundidad y el contexto personal que muestra el entrevistado significa que debe asegurar que las respuestas emocionales en la entrevista vayan más allá de evaluaciones simples como “agradable” o “desagradable”; la meta es más bien un “máximo de comentarios de revelación de sí mismo, respecto a cómo el material de estímulo fue experimentado” por el entrevistado.

Desde el punto de vista conceptual buscamos una metodología de investigación que permitiera (re)conocer en la carrera de RRLL - UDELAR los supuestos sobre el conocimiento al que apuntan los docentes; vale decir si estamos frente a una *techné* eminentemente productiva y orientada a la acción, una *episteme* con su fuerte vocación de verdad general o una *phronesis*, entendida ésta como espacios colaborativos

para el desarrollo del conocimiento a la luz de valores. El interés puesto en este aspecto se fundamenta en la incidencia de las distintas perspectivas en el perfil de egreso de la licenciatura, que es el objeto de la investigación.

Se trabajó triangulando con los documentos que obran en anexos y apéndices, por ejemplo: el perfil profesional del colegio de egresados, el plan de estudios 2012, la ordenanza de estudios de grado y los documentos emanados de la CSE sobre la misma (ámbito de aplicación, conceptos, etc.). Este cruce de información nos permitió investigar las disímiles visiones sobre el perfil (que distinguimos como "de egreso" y "profesional") de RRLL – FDER- UDELAR.

A continuación presentamos una tabla que resume la distribución de los informantes calificados seleccionados:

Tabla 12. Distribución de entrevistas

| Entrevistado | Grado | Tramo de la carrera en que se ubica la asignatura |
|---|---|---|
| Inf. I | 1 | Estudios orientados |
| Inf. II | 5 | Básico - profesional |
| Inf. III | 4 | Básico - orientado |
| Inf. IV | 3 | Estudios orientados |
| Inf. V | 3 | Profesional |
| Inf. VI | 3 | Básico - profesional |
| Inf. VII | 2 | Estudios orientados |
| Inf. VIII | 2 | Estudios orientados |
| Inf. IX | Candidato a profesor adscripto | Profesional |
| Inf. X | 3 | Profesional |
| Inf. XI | Candidato a profesor adscripto | Profesional |
| Inf. XII | 3 | Básico - profesional |

Elaboración propia.

Nota: si el docente dicta más de una materia esa situación queda consignada en "tramo de carrera".
La condición de profesor adscripto refiere a los cursos de la unidad de apoyo pedagógico (UAP) de la FDER. El certificado expedido tiene valor de posgrado sólo dentro de FDER y es válido para concursos dentro de la facultad, pero no es extensivo a otros ámbitos públicos o privados.

## IV.2 - Metodología – trabajo de campo

Presentaremos la experiencia de inserción en campo no sólo como la forma de recolectar información y determinar la calidad de los datos en que se basan el análisis y las conclusiones, sino como un elemento integrador del proceso en el cual se llevó a cabo la tarea. Nos detendremos brevemente a explicar los aspectos operativos a efectos de facilitar la comprensión de la génesis de la información sometida a análisis.

Los datos se recolectaron a través de entrevistas semiestructuradas a docentes de RRLL - FDER – UDELAR, enfatizándose en la profundidad.

Asimismo, la técnica de recolección empleada fue del tipo "bola de nieve" que permite obtener una muestra a partir de informantes conocidos que pueden aportar información de contacto sobre otros sujetos con características similares. Habitualmente se emplea el muestreo probabilístico para elegir a los primeros informantes, generalmente a través de un sistema aleatorio simple sin repetición, razón por la cual la muestra final resultante es no probabilista, lo cual es de aplicación válida en estudios de corte cualitativo. Su utilización permite identificar a los sujetos potenciales en estudios donde los informantes son difíciles de encontrar, como sucede en este caso con los docentes de RRLL – FDER – UDELAR (en el período analizado no existieron instancias de comunicación e intercambio, siendo muchos de los docentes de reciente ingreso, por lo que no los conocemos a la mayoría).

Si bien existieron ciertas dificultades para acceder a informantes, los que aceptaron se mostraron receptivos y podemos definir el trato como de una seria informalidad, en ambientes descontracturados y colaborativos. En general este método es útil si la muestra para el estudio es muy rara (por ejemplo personas con una enfermedad poco frecuente) o, como en este caso, si está limitada a un subgrupo muy pequeño de la población y la saturación es difícil de conseguir.

Este muestreo tipo bola de nieve presenta tres formatos: a) lineal, b) no discriminatorio exponencial y c) discriminatorio exponencial. En este caso optamos por la opción b) ya que se aceptaron todos los docentes referenciados (no se arbitró la selección) y se avanzó hasta que terminaron las reseñas.

La aplicación de la técnica permitió llegar a una población relativamente difícil de acceder (por poco conocimiento entre las partes), y además resultó relativamente económico, simple y rentable. Sin embargo también existieron desventajas como el bajo control que tuvimos sobre el método de muestreo, y el probable sesgo de muestreo que implica que los primeros sujetos tiendan a designar a personas que conocen bien, por lo cual pueden compartir rasgos similares.

Con respecto a la técnica de análisis, seleccionamos la de tipo temático. Esta estrategia supone que en el conjunto del material reunido se identifiquen frases y/o palabras que aludan a un conjunto de relaciones vinculadas a un concepto o tema, cuya significación se libera naturalmente del texto analizado. De Souza Minayo (2007: *passim*) indica que la técnica consiste en identificar unidades de registro y unidades de contexto, que constituyen un "núcleo de sentido". Los temas centrales (dimensiones) han sido definidos por la pauta de entrevista común, diseñada por nosotros a los efectos de esta investigación y refieren a *curriculum*, profesión, enseñanza y NFOT. Al respecto corresponde indicar que la selección de dimensiones es el resultado de nuestra reflexión a lo largo de estos años de estudio de maestría y de quince años de docencia en la materia "organización del trabajo" de RRLL - FDER - UDELAR. Avanzado este trabajo, las dimensiones remitirán a las categorías, las cuales se cruzarán con la información respecto al grado del docente, asignatura, lugar en la carrera, etc.

Un elemento no menor a considerar: la influencia de nuestra doble condición investigador - docente (par), lo cual enfatizó el rol social asumido por la pertenencia a un mismo grupo de referencia. El contrato inicial de comunicación, se formuló sobre la base de saberes compartidos y afortunadamente no hubo grandes ambigüedades que afectaran al proceso, teniéndose en todo momento extremo cuidado en no inducir respuestas.

El nivel de asertividad discursiva fue alto y se desglosó claramente en la singularidad de cada entrevista, lo que favoreció tanto al trabajo de recolección como al de análisis.

Es relevante consignar que la investigación cualitativa no es probabilística, sino que discurre en otro nivel[27], ya que desde el plano epistemológico constituye una construcción que puede afectarse o modificarse. En este sentido la inexistencia de un modelo que pueda explicar absolutamente la realidad constituye el denominado "principio de incertidumbre", ya que siempre existirá una dosis de indeterminación. Esta fue una de las mayores dificultades que nos impuso este trabajo.

[27] Fuente: Clases de Profa. Verónica Filardo. Metodología cualitativa. MEU, CSE, FHCE, 2014.

## IV.3 - Metodología - el tipo de entrevista realizada

*En primer lugar* es importante señalar que las entrevistas tienen como desventaja que los datos que se recogen consisten solamente en enunciados verbales, vale decir que, en tanto forma de conversación las entrevistas son susceptibles de producir falsificaciones, engaños, exageraciones, que caracterizan a cualquier intercambio verbal. Benney y Hughes (1970:137) describen este problema al decir que "toda conversación posee su propio equilibrio de revelación y ocultamiento de pensamientos e intenciones: sólo en circunstancias muy inusuales el discurso es tan completamente expositivo que cada palabra puede ser tomada como auténtica".

*En segundo lugar*, debe tenerse en cuenta que las personas dicen y hacen cosas diferentes en situaciones distintas por lo que la entrevista no puede nunca suponerse como inmutable. *En último término*, los entrevistadores no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados, por mala comprensión de lenguaje, por supuestos erróneos, etc.

Otro elemento que queremos destacar es que el análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. En efecto, recolección y análisis van de la mano, ya que aparecen pistas de temas emergentes y se desarrollan conceptos y proposiciones que dan sentido a los datos, y es con el avance de la investigación que comienzan a enfocarse intereses y seguirse intuiciones.

En ocasiones verificamos cierta "asepsia" discursiva en los informantes ya que el sentido estaba altamente mediado por el contexto. Sin perjuicio de ello, al ser una entrevista elaborada por un colega docente en el ámbito académico de FDER se suavizaron algunos conceptos bajo un lenguaje académico apropiado y/o políticamente correcto. Esta situación de falta de autonomía relativa de los discursos, como dijimos en el punto anterior, era esperable, por lo que no nos sorprendió.

En términos generales se generó un buen *rapport*, a pesar de ciertas "defensas contra el extraño" que irrumpen al decir de Goffman *apud* Taylor & Bogdan (1984, [1959]:55) "a través de las fachadas que las personas imponen en la vida cotidiana". De todas maneras la condición docente en una misma carrera genera un universo simbólico común, así como lenguaje específico y perspectivas similares, sin perder la necesaria distancia entrevistado – entrevistador.

El período de trabajo de recolección de información se extendió de mayo de 2014 a marzo de 2015.

## IV.4 - Metodología – categorías de análisis

Es importante señalar que cualquier metodología pone a funcionar una teoría, no existiendo siempre conciencia de ello, porque diseñar una investigación implica necesariamente tomar decisiones.

El paradigma cualitativo tiende a elaborarse a partir del discurso de los propios sujetos, por lo cual la realidad es una construcción. Esto lo diferencia del paradigma cuantitativo, cuyo diseño paradigmático es el experimento y entraña una realidad única y externa.

Figura 13. Esquema comparativo de los paradigmas

| **Atributos del paradigma cualitativo** | **Atributos del paradigma cuantitativo** |
|---|---|
| • Orientado al proceso | • Orientado al resultado |
| • Busca datos “ricos”, “profundos” | • Datos “sólidos”, “repetibles” (*hard data*) |
| • Es holista, integral, sistémico | • Particularista, analítico. |
| • Supone una realidad dinámica | • Realidad estable |
| • Muchos conceptos se definen en la propia investigación. | • Conceptos definidos *a priori* y luego medidos con indicadores. |
| • Puede haber un descubrimiento de la teoría. | • Busca comprobar la teoría. |

Nota: Elaboración propia.
Fuente: Curso de Profa. Verónica Filardo. Materia “metodología cualitativa”. MEU, CSE, FHCE, 2014.

Las dimensiones seleccionadas, que consideramos que configuran de alguna manera el objeto de esta investigación, refieren como indicáramos a *curriculum*, profesión, enseñanza y NFOT.

Este trabajo tiene categorías emergentes del marco teórico *(ex ante)* y otras que surgieron luego del análisis de contenidos *(ex post)*. El marco teórico debió ser exhaustivamente trabajado y seleccionado, ya que existe profusa teorización sobre las dimensiones, sus contextos e interacciones, pero no siempre es pertinente. Por consiguiente las decisiones sobre la congruencia de algunos conceptos debieron ser analizadas en profundidad en función de ese marco teórico que respondía específicamente al objeto, la metodología y las preguntas de investigación. Una vez ajustado el marco teórico a nuestros objetivos, las categorías *ex ante* fluyeron.

El análisis de contenidos requirió otro proceso metodológico (se indica en el punto IV.4), con un formato matricial, discriminación por dimensiones e integración discursiva. No aplicamos programas informáticos semánticos y el proceso de generación de inferencias e interpretación de resultados tuvo algo de artesanal. Por esta razón el análisis muy cercano de las unidades temáticas y su contexto, nos permitió descubrir los puntos en común y los conceptos centrales que definieron las categorías *ex post*.

## IV.5 - Metodología – etapas de análisis de contenido

El análisis de contenido siguió un orden secuencial que describimos a continuación:

- Deconstrucción en fragmentos del material a ser analizado. Los fragmentos se han seleccionado a partir de las dimensiones centrales (*curriculum*, profesión, enseñanza y NFOT)
- Distribución de fragmentos de los discursos docentes a partir de las dimensiones. Se tomó el criterio de homogeneidad y por tanto las categorías han sido definidas como exhaustivas, concretas y adecuadas.
    - Exhaustivas: se dio cuenta de todo el material reunido, por tanto, si un aspecto no encuadra en las categorías, se formula una nueva categorización.
    - Concretas: las categorías no fueron expresadas en términos abstractos que fuesen pasibles de tener más de una interpretación.
    - Adecuadas: la categorización fue adaptada al contenido y al objetivo al que se quiere llegar.
- Se revisó fuente documental seleccionada por su pertinencia y se realizaron triangulaciones para fortalecer o verificar conceptos.
- Se realizó una descripción del resultado de la categorización, donde se exponen los principales hallazgos realizados.
- Se interpretaron los resultados obtenidos en consonancia con el marco teórico – conceptual explicitado.

El contexto fue relevante ya que toda interpretación es una interpretación situada, que tiene también un carácter creado; es decir: el contexto también tiene un contexto (Oxman: 1998). La mayor parte de las entrevistas se realizaron en el ámbito académico de FDER, lo que favoreció a un clima formal y respetuoso pero no acartonado.

Es un *leit motiv* afirmar que la entrevista nunca es neutra y fue un aspecto que tuvimos siempre presente para lograr una adecuada interacción; sin embargo el *rapport* generado fue relativamente rápido y

al tener muchas normas comunicacionales en común y un universo simbólico similar no hubo mayores complicaciones salvo, quizá, con el concepto de NFOT.

Entendemos relevante indicar que, como vía de acceso a la subjetividad de los informantes, la entrevista siempre tiene algo de construido, por lo cual buscamos generar un ambiente físico e intelectual que permitiera expresarse lo más libremente posible a los docentes. Sin perjuicio de ello, somos conscientes de que nunca los discursos son totalmente autónomos y tienen alta dependencia del interlocutor, existiendo un alto nivel de indexicalidad, es decir de influencia contextual.

## IV.6 – Metodología. Preguntas de entrevista

Formulamos cinco preguntas a los informantes que tenían como objetivo "disparar" conceptos cuyas respuestas, en muchos aspectos, estuvieron alejadas de algunas ideas que *a priori* habíamos imaginado. Cuatro preguntas se basaron en las dimensiones preseleccionadas y la quinta tuvo como objeto la integración conceptual.

A saber:

**I. Perfil (profesión):**

- ¿Cuál es el perfil de egreso de la carrera de RRLL? [2012 – marzo 2015].

**II. NFOT:**

- ¿De qué manera las NFOT inciden en el perfil de egreso?

**III. *Curriculum*:**

- Si Ud. debiera reclutar y seleccionar relacionistas laborales para cubrir cargos relevantes, ¿qué aspectos formativos enfatizaría?

**IV. Enseñanza - plan de estudios 2012:**

- ¿De qué manera contribuye el nuevo plan de estudios generado en el año 2012 a la formación en estos rasgos?

**V. Pregunta de integración:**

- En el ámbito de su asignatura, ¿cuáles son los aportes que se realizan para la formación de esas características deseables? (contenidos, abordajes metodológicos, actividades).

## IV.7 – Fuentes de la investigación

En el diseño de la presente investigación hemos tenido especial cuidado con los aspectos metodológicos, y por su carácter cualitativo buscamos respuestas e interpretaciones teniendo en cuenta el significado para los participantes.

Nuestras fuentes de información fueron las entrevistas realizadas a docentes de la carrera de RRLL, y el análisis documental de textos relevantes que obran en anexos y apéndices.

Esta investigación abarca el período 2012 – 2015, y es en 2012 que se comienza a aplicar el nuevo "plan de estudios" de la licenciatura y, además, es el año en que comienza a operar la "ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria". Este último documento resultó del arduo trabajo de la UDELAR y seguramente constituirá un hito histórico ya que implica mayor apertura de acceso a la universidad, reforma estructural de los currículos, diversificación y flexibilidad de la oferta académica y recuperación de la idea de carrera como proyecto de formación.

La ordenanza resulta pues, una fuente documental muy relevante en esta investigación.

En segundo término incorporamos al "plan de estudios 2012". Es un documento que no tiene la elaboración ni el alcance del anterior, que buscó una salida pragmática y que no tuvo un amplio nivel de discusión, lo que acortó plazos, pero erosionó la calidad del documento final (esto se puede verificar en los dichos de algunos docentes al momento del análisis).

Otro problema (no menor) del plan 2012 fue la imprevisión presupuestal. El actual decano Dr. Gonzalo Uriarte señaló en un artículo periodístico[28] que hubo dificultades en la implementación de nuevos planes para las carreras de relaciones laborales y relaciones internacionales, señalando además los problemas que generó el pasaje

[28] Portal 180. www.180.com.uy/articulo 54233

de relaciones laborales de tecnicatura a licenciatura, por la generación de muchos cargos con muchas horas, sin el correlativo incremento del presupuesto de la facultad, debiéndose tomar fondos de abogacía y notariado para poder implementarlos en relaciones laborales y relaciones internacionales (recordemos que los salarios de RRLL constituían en 2011 un 5% del total de la masa salarial de FDER)[29].

El dato no es menor, porque muestra la celeridad y el bajo nivel de planificación con que se procesaron los cambios. Ya vimos en I.5.5 que el perfil de egreso sólo se modificó en una palabra, lo que evidenció una carencia metodológica relevante.

El tercer documento de interés para esta investigación es el "perfil profesional" elaborado por la Asociación de licenciados en relaciones laborales del Uruguay (Anexo I), que como dijéramos en II.2 constituye el "perfil de papel". De alguna manera da pistas de lo que la profesión siente de sí misma con sentido corporativista y apunta al recorte teórico y práctico que los egresados pretenden, lo que lo convierte en un documento cargado de subjetividad y, por esa razón, muy rico para una investigación cualitativa.

En algunos casos recurrimos a fuentes documentales secundarias emanadas de estos documentos, por ejemplo "conceptos empleados en la ordenanza" y "pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudios", que permiten una mejor comprensión de la fuente original.

También hemos generado cruzamiento de datos y cuadros (apéndices) en los que hemos procesado información oficial de memorias de UDELAR y FDER.

[29] Fuente Memoria FDER.

## IV.8 - Metodología – retirada del campo

Considerar que la muestra es suficiente es una decisión difícil para cualquier investigador cualitativo, ya que siempre queda alguien por entrevistar, un área que profundizar. Sin embargo, luego de completar muchas horas de campo, los resultados tienden a ser decrecientes, generando lo que Glaser y Strauss *apud* Taylor & Bogdan (1984, [1967]:90) llaman *saturación teórica*[30], en referencia a ese punto de la investigación de campo en que aparecen repeticiones y no se logran nuevos conceptos relevantes.

La población entrevistada en esta tesis tiene como característica el ser acotada y de acceso relativamente difícil, por lo cual sería más correcto hablar de "repeticiones conceptuales relevantes" que de saturación.

El trabajo de campo demandó diez meses (mayo de 2014 a marzo de 2015) en los cuales se generaron veintiún contactos, de los cuales cristalizaron trece informantes calificados, número que a juicio de los docentes Errandonea y Filardo[31] son adecuados para una investigación de esta naturaleza.

Si bien en investigación cualitativa los índices son relativos en función de su pertinencia, corresponde considerar los siguientes datos:

[30] La saturación teórica y la triangulación constituyen mecanismos (o dispositivos) de validación.
[31] Docentes de la maestría en enseñanza universitaria. Errandonea dictó "diseños de investigación" y Filardo "técnicas de investigación social", consultados por el autor durante sus cursos.

Figura 14 – datos sobre salida de campo

| | |
|---|---|
| Cantidad de docentes contactados | 21 |
| Cantidad de docentes entrevistados (m) | 13 |
| Niveles de carrera representados en la entrevista | 3 (100%) |
| Cantidad de materias de la carrera (p) | 66 efectivas[32] |
| Índice m/p | 13/66 = 0.19 |

Elaboración propia

[32] El "taller de conflicto y negociación" y la materia "comportamiento organizacional" están momentáneamente suspendidas (datos de gestión previos a la asunción de la nueva coordinadora de carrera)

## IV.9 – Metodología – triangulación y ética

Se denomina triangulación a la combinación de distintas fuentes de datos o métodos en un estudio único (Taylor & Bogdan, 1984:91). En general se utiliza para proteger la veracidad de la información, a efectos de confrontar y someter a control recíproco relatos de distintos informantes.

A esos efectos se utilizan archivos, formularios, comunicaciones, etc. que permiten comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas. En este trabajo específico se revisó material significativo para la carrera de RRLL, en general emanado de fuentes públicas (internet, página web de la carrera, información del centro de estudiantes, plan de estudios 2012 de RRLL, memorias de Facultad de Derecho, memorias de la UDELAR, información externa, etc.) La información está integrada a las tablas y figuras, y reporta en el apéndice y el anexo de este trabajo.

Los documentos que destacamos como más relevantes son: el plan de estudios (Anexo V), la ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria (Anexo II), el perfil profesional de la asociación de licenciados en relaciones laborales del Uruguay (Anexo I) y la información estadística elaborada por el autor (Apéndice II), entre otros.

En este trabajo sobre el perfil de egreso[33] resultó relevante la comparación y el contraste con el documento emanado del colegio de relacionistas laborales sobre el perfil profesional[34], ya que las visiones son sorprendentemente disímiles.

Cualquier tesis de esta naturaleza debe considerar los aspectos éticos. El método de investigación abierto que empleamos implica que, al ingresar al escenario, pactáramos explícitamente que no se violaría la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni que se les

[33] Obra en www.fder.edu.uy.
[34] Obra en Anexo.

expondría a perjuicios o interferencias en sus proyectos[35]. Cabe aclarar que siempre ofrecimos la posibilidad de leer la desgrabación, opción que tomaron tres informantes, quienes no modificaron contenidos.

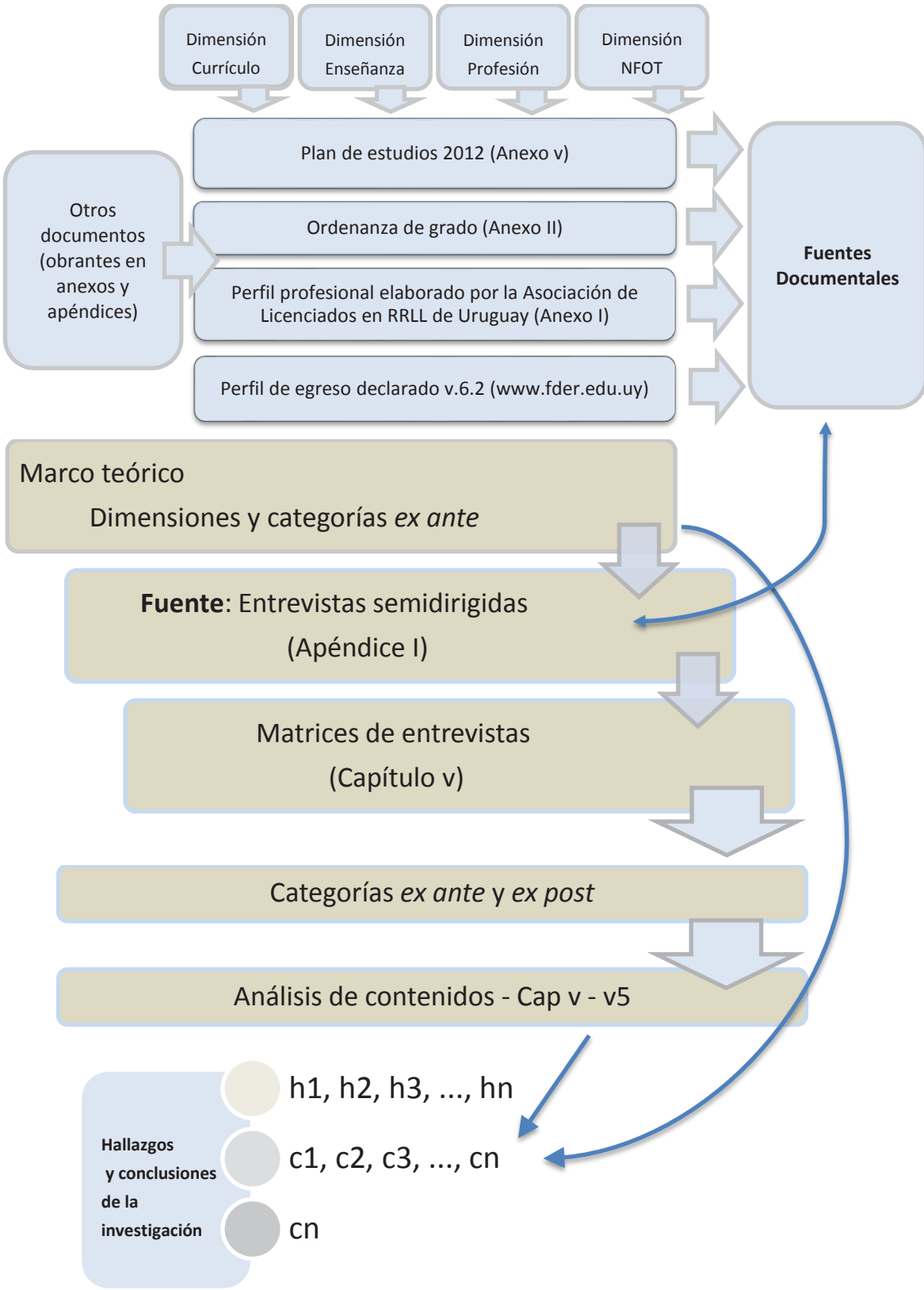
La bibliografía sobre la ética de la investigación generalmente sostiene una posición no intervencionista en el trabajo de campo, sosteniéndose que la mayor parte de los investigadores deben ser leales a sus informantes o a la consecución de las metas de la investigación, por lo que debe evitarse cualquier compromiso que interfiera la investigación o viole el pacto con los informantes. Nuestro trabajo fue muy consecuente con esto, y afortunadamente no nos encontramos con situaciones que implicaran ambigüedad ética.

En el caso de informante XII se dio por terminada la entrevista con su única respuesta "fuera de libreto", que fue muy crítica con respecto a la carrera de RRLL. Desde el punto de vista personal nos resultó muy aleccionador, pero debemos reconocer que en el momento tuvo cierto impacto emocional no esperado.

[35] Existen modalidades de investigación encubierta que no se consideraron para este trabajo y que nos resultan especialmente complejas por sus problemas éticos.

## IV.10 – Metodología. Esquema de la investigación

Figura 15 - Esquema




Elaboración propia

## IV.11 – Metodología. El análisis de contenidos

### Categorías *ex post facto*

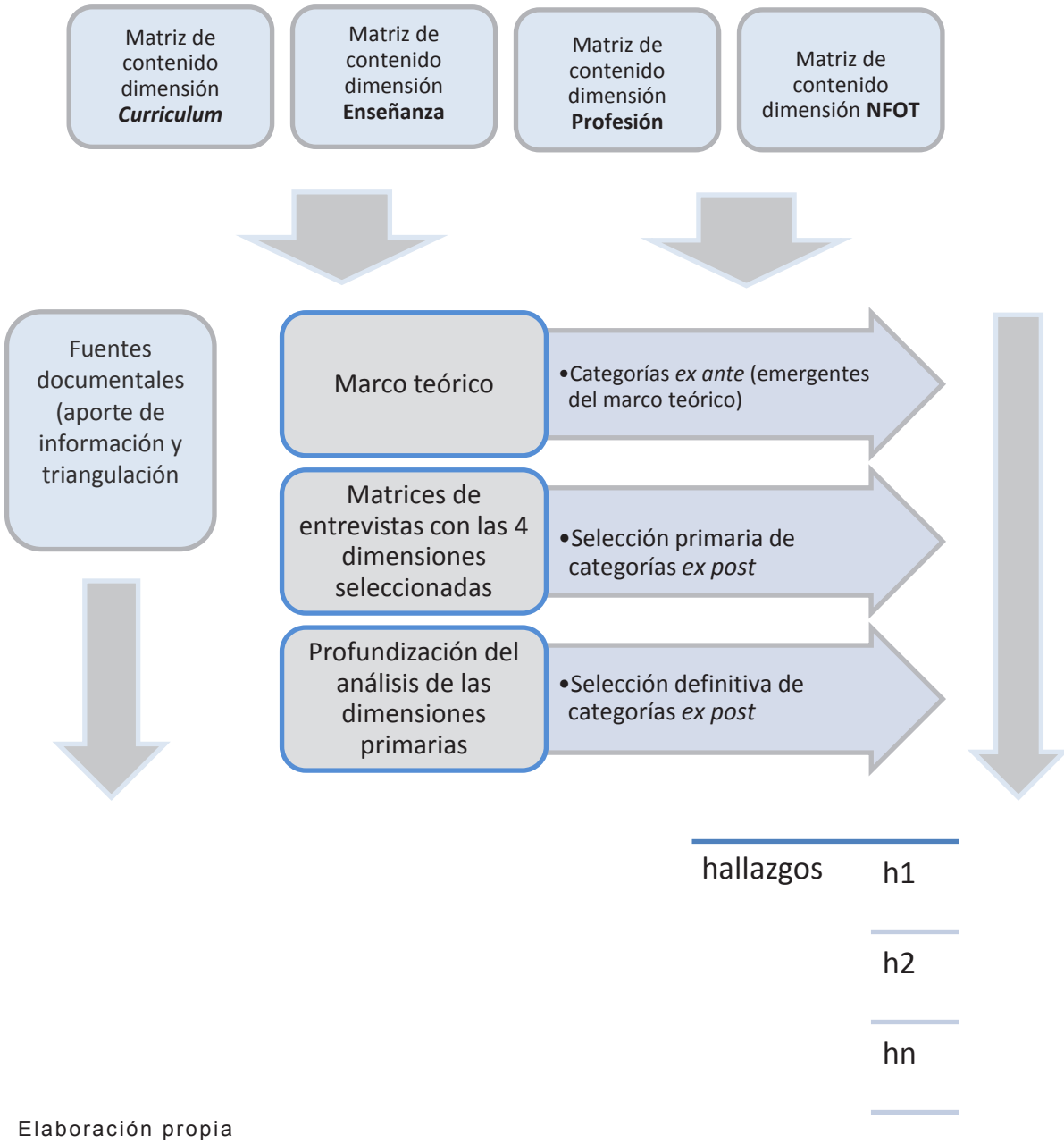
Las matrices de entrevistas son instrumentos de trabajo que permitieron desbrozar contenidos en función de las dimensiones seleccionadas (enseñanza, *curriculum*, profesión y NFOT), que fueron segmentadas en textos numerados, por ejemplo: [Txt N°], en función de su correlación.

Posteriormente se revisaron las "ideas fuerza" y se las reagrupó por categorías *ex post* primarias, triangulándose con las fuentes documentales.

A continuación planteamos un esquema sobre el tratamiento de las categorías *ex post* para su selección definitiva, dejando constancia que el proceso fue casi "artesanal", porque se generó a partir de una construcción progresiva y "manual" por parte del autor pero que, a diferencia de los programas informáticos semánticos, permitió un análisis integral que no sólo se remite a lo dicho, sino también a lo que no se dijo, al contexto, que consideró los silencios, las ironías, los eufemismos, etc.

Los hallazgos surgieron del análisis de las categorías *ex ante* y *ex post*. El concepto se desarrolla en v.6.1.

Figura 16. Proceso de análisis de categorías




Elaboración propia

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

**CAPITULO V**

## V.1. Presentación de los datos, análisis, discusión.

## Matrices de entrevistas

### V.1.1 - Matriz de contenido dimensión *curriculum*

*Nota: Txt refiere al texto numerado de la entrevista que obra en apéndice y el número a su lado refiere a la correlación en la misma (Ver apéndice I - Entrevistas)*

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "En 2012 se genera un cambio que no es menor: el pasaje de la tecnicatura en RRLL a la condición de licenciatura. Es un cambio cualitativo importante que nos impactó a todos..." | DI I<br>[Txt 1] |
| "El nuevo plan de estudios incorpora los créditos y una mayor flexibilidad. Eso es importante, porque el estudiante puede armar su perfil". | Ídem<br>[Txt 18] |
| "El nuevo plan, sin embargo, incorpora algunas materias sobre gestión, pero tal vez sean insuficientes (por ej. Gestión Empresarial, Salud Ocupacional, etc.)" | Ídem<br>[Txt 21] |
| "Un eje que se incorpora es la investigación.<br>Si esta incorporación contribuye a la formación integral, seguramente dependa del lugar dónde se desempeñe" | Ídem<br>[Txt 23] |
| "Un aspecto a mejorar es que no hay relación fuerte con la experiencia o con el medio. Creo que hace falta mayor retroalimentación con el medio, falta aterrizar a la realidad cotidiana.<br>Un aspecto negativo es que la extensión prácticamente no existe. Este es un déficit general de FDER (en realidad no hay mucho más que los consultorios jurídicos). En RRLL directamente no existe relacionamiento con el medio, y esto debería desarrollarse" | Ídem<br>[Txt 25] |
| "La carrera de RRLL nace en 1995 como una tecnicatura, convirtiéndose en 2012 en una licenciatura. Esta tiene algunas particularidades en el ámbito de FDER porque es la primera carrera [de la FDER] que responde a la ordenanza de grado, que responde a una nueva formulación: las materias tienen créditos, hay materias opcionales y obligatorias, etc." | DI II<br>[Txt 42] |
| "Como la tecnicatura no tenía mucho reconocimiento, no han sido muchos los estudiantes/ trabajadores que han podido ganar concursos [tanto a nivel de Sector Público como Privado, incluyendo en el primero a UDELAR]. Se supone que ahora con la licenciatura las opciones serán más reales que en el pasado". | Ídem<br>[Txt 45] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "Nosotros estamos en un plan de estudios nuevo, que como todo camino nuevo implica dificultades, implica errores y también implica algunos éxitos. En ese camino se va perfeccionando el rumbo". | ÍDEM<br>[TXT 69] |
| "Yo enfatizaría en asignaturas opcionales que permitan un mayor "aterrizaje práctico". A veces el gran número de estudiantes lo impide: es más fácil hacerlo con 15 estudiantes que con 100. Los alumnos de la licenciatura conocen a los negociadores, conocen mucho de convenios colectivos... pero hay que buscar más aterrizajes prácticos". | ÍDEM<br>[TXT 70] |
| "Nosotros vivimos en una FDER antigua, donde no es fácil romper paradigmas.<br>Abogacía y notariado no tienen un sistema de créditos, no están armadas con relación a la ordenanza de grado. Nosotros somos innovadores, pero también somos principiantes en el contexto de UDELAR". | ÍDEM<br>[TXT 74] |
| "Me voy a referir al Plan de Estudios de la Licenciatura de RRLL de la FDER de la UDELAR. El Plan de estudios de la Licenciatura es genéricamente correcto, aunque a mi criterio sesgado por una mayor influencia de materias jurídicas que solo se comprenden por la Facultad en la que se inscribe, así como una menor presencia de materias que refieran específicamente a las ciencias del trabajo. Creo que le faltó un análisis desde el punto de vista de las competencias esperadas y la pertinencia de las distintas materias en tal sentido". | DI III<br>[TXT 91] |
| "La formación otorgada por la Licenciatura en RRLL de la UDELAR proporciona un programa interdisciplinario, con asignaturas como Derecho, Psicología, Organización del Trabajo, Sociología y Estadística; además de materias opcionales que permiten a los estudiantes, en una lógica de créditos, seleccionar las materias que ellos consideran que contribuyen a su futuro profesional". | DI IV<br>[TXT 99] |
| "El nuevo plan de estudios propende a la incorporación de las TIC a la enseñanza / aprendizaje. Hay una oferta muy amplia en materia educativa: yo estimulo a que busquen..." | DI V<br>[TXT 130] |
| "El nuevo plan incorporó nuevos docentes Me parece muy bueno que se hayan incorporado docentes de áreas no jurídicas. Antes en las materias de esta Facultad (yo pertenezco a generación 90) eran todos abogados (excelentes profesores): abogados que enseñaban Sociología, abogados que enseñaban Economía, en Historia, etc. Eso pasa cada vez menos". | DI VI<br>[TXT 155] |
| "Te soy sincero: no tengo un cabal conocimiento de todo el plan de estudio para dar una respuesta.<br>Creo que el crecimiento de las materias no estrictamente jurídicas es un aporte importante, por ejemplo el peso de la sociología, la negociación. Si estrictamente les enseñamos normas, crearemos buenos técnicos pero se necesitan esos atributos.<br>Desconozco el nuevo plan de estudios. Es necesario que pierda fuerza lo jurídico. El egresado deberá saber negociar, | DI VII<br>[TXT 179] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| comprender la temática de las organizaciones. No conozco todo el plan de estudios". | |
| "Incluso en el nuevo plan, el régimen de RRLL no tiene controlados, el ser libre tiene algunos inconvenientes. El controlado obligaría un rol más activo de los estudiantes, un mayor compromiso. Un grupo chato hace que el docente se achate y así sucesivamente en un círculo vicioso. Para que ese círculo sea virtuoso debería tener compromiso de los dos" | ÍDEM<br>[TXT 185] |
| "Aún en el plan 2012, es una carrera pensada como teórica y esa es para mí la gran falla. Ningún médico egresaría sin sus prácticas, ningún trabajador social sin hacer intervenciones sociales, sin trabajo de campo. Sin embargo para gestionar personas, para negociar, no se considera tanto la necesidad de la práctica. Eso es una falta importante.<br>Si hay algo que no tiene recetas en los libros son las relaciones humanas, que son el núcleo de esta carrera" | DI VIII<br>[TXT 219] |
| "El nuevo plan de estudios incorpora los créditos y una mayor flexibilidad. Eso es importante, porque el estudiante puede armar su perfil.<br>Se observa que hay una fuerte carga jurídica y, a mi entender, pocas materias de gestión. Incluso he relevado entre los estudiantes esta carencia.<br>El nivel teórico es alto e incluso las materias técnicas son jurídicas" | DI I<br>[TXT 18] |
| "El problema de la carrera es que fue hecha a las apuradas... sin embargo tengo sentimientos contradictorios... se hizo lo que se pudo en ese momento político universitario..." | DI IX<br>[TXT 246] |
| "Acá te voy a hablar como especialista en educación: no creo que favorezca mucho porque creo que las materias están miradas como parcelas y no como unidades curriculares." | DI X<br>[TXT 259] |
| "El problema es que veo que está demasiado compartimentado, no está trabajado desde la perspectiva que fue pensada la ordenanza de grado. La ordenanza de grado está pensada para el desarrollo de unidades curriculares que tengan coherencia, no por asignatura. No es que sea derecho laboral 1, derecho laboral 2, técnicas, etc. El área de derecho laboral debería estar compuesto por... no importan las asignaturas. Me parece que se hizo un intento pero habría que evaluar el plan.<br>No me parece a mí que agregando en el último año metodología de la enseñanza, metodología de la investigación y de la | DI X<br>[TXT 260] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| extensión se logren conocimientos de las 3 funciones universitarias. No me hagas hablar más…" [nota: las metodologías son excluyentes. Hay que cursar sólo una] | |
| "Me parece que es un buen intento, por ejemplo derecho y notariado no tienen… pero yo trabajando en otros diseños de plantes, en creditizaciones, como integrante de comisiones que definieron licenciaturas y tecnologías creo que hay que tener criterios en común. Los créditos son una consecuencia. La movilidad, las optativas, las electivas, que cada estudiante pueda elegir… tengo personas recién recibidas que trabajaron sin formación previa, que debieron estudiar de cero. No tuvieron formación de la licenciatura, pero los trabajos son típicos de asesoría: recuerdo un caso muy reciente donde se trabajó en detección de necesidades de capacitación y no tenían conocimientos previos…" | Ídem<br>[Txt 262] |
| "Yo que como estudiante tuve que "padecer" el módulo de enlace, creo que es bastante esquizofrénico este plan. Un plan basado en créditos me parece bastante diabólico: muchas veces los muchachos van a determinadas materias porque tienen más créditos que la otra, y no porque les interese. Genera un relacionamiento con el estudiantado muy esquizofrénico. A mí personalmente no me contribuyó en la formación. No me contribuyó.<br>El módulo de enlace fue algo así como: "hay que cumplir con los créditos y vamos a meter todo lo que caiga". Hay materias que no hacen a lo real. Me quedé con ganas de hacer materias. Ahora incluso siendo docente, me quedé con ganas de ir a otras materias que tienen bajos créditos. Eso no contribuye a la formación.<br>Yo no hace mucho que me recibí y conozco los dos lados del mostrador…" | DI XI<br>[Txt 275] |
| "Hasta el momento las prácticas profesionales de los relacionistas laborales han estado siendo ejercidas por otros profesionales sin formación interdisciplinaria. En ese sentido, han ocupado el lugar trabajando en Áreas de Gestión Humana, sindicatos, consejos de salarios, etc." | DI I<br>[Txt 2] |
| Si tuviera que reclutar y seleccionar un relacionista laboral revisaría tres competencias fundamentales:<br>• Capacidad de adaptación al cambio,<br>• Capacidad de trabajar en equipo y<br>• Capacidad de comunicación y retroalimentación" | Ídem<br>[Txt 16] |
| "…la idea es promover la práctica profesional de operadores profesionales del sistema" | Ídem<br>[Txt 50] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "... una de las principales competencias específicas tendría que ver con la capacidad de negociación, conocimiento específico de las normas y procedimientos, así como habilidades comunicacionales. Si se tratara de un proyecto orientado a la investigación, las principales competencias tienen que ver con aspectos metodológicos, conocimientos de técnicas específicas para la elaboración de documentos y buena base socioeconómica así como jurídica" | DI III<br>[Txt 90] |
| "A veces el mercado puede rechazar por la falta de conexión. La estructura de la carrera parece que tiende a superar este tipo de problemas: es una formación donde se estudia economía, psicología, derecho, y que no estudia sólo cómo hacer liquidaciones" | DI V<br>[Txt 108] |
| "También es necesario incrementar el abordaje interdisciplinario, tanto en sus contenidos como en la participación de docentes provenientes de diversas áreas del saber y quehacer. Que no haya sólo abogados, contadores, psicólogos, licenciados, etc. No importa. Yo veo a nivel de estudiantes las dificultades de hacer transferencias: circular de un área a la otra, de una disciplina a la otra" | Ídem<br>[Txt 133] |
| "Desde el punto de vista de los abordajes metodológicos mi materia contribuye con el saber conocer, con la construcción del conocimiento.<br>Contribuye también con el saber hacer (trabajos colaborativos y cooperativos).<br>Con mi materia busco transitar el camino a la interdisciplinariedad y se está trabajando en el perfil de relaciones laborales. Uno hace una extensión del perfil como aquella persona que se va a ocupar de los problemas laborales de una empresa, de los conflictos del trabajo. Sin embargo yo lo veo desde otra óptica, con otro significado: yo caí en el error de verla como administración de empresas. Debemos ver el lado dinámico ese profesional y tenemos que tener una mirada multidisciplinaria: sino pasa a ser un mero técnico, por ejemplo el técnico que hace liquidaciones de sueldos.<br>Las empresas mejor preparadas son aquellas que miran interdisciplinariamente, que miran más allá" | Ídem<br>[Txt 137] |
| "Apertura de la persona para visualizar la complejidad. Una formación multidisciplinaria o por lo menos una predisposición a trabajar con otros profesionales. Hoy día la mayor parte de los problemas deberían ser encarados por varios profesionales, a pesar de que en Uruguay uno aprende a hacer de todo. Uno siempre debería interactuar con otros profesionales, especialmente en este tipo de carrera" | DI VII<br>[Txt 96] |
| "En definitiva el perfil es un concepto cada vez más lábil, y emerge un nuevo concepto referente a la capacidad de pensar nuevos problemas de manera compleja e interdisciplinaria" | DI VIII<br>[Txt 199] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "...apuntaría a las competencias blandas. Las habilidades de comunicación, de negociación, de mediación.<br>Por ejemplo, si participan muchos organismos públicos es necesario realizar una buena tarea de negociación y conciliación de intereses. Si aparece el sector privado, esto se complejiza más aún" | ÍDEM<br>[TXT 213] |
| "El hecho de ser una carrera conformada por distintas disciplinas, te da ese plus de no estar encasillado, de tener múltiples visiones" | ÍDEM<br>[TXT 216] |
| "Es una carrera con distintas materias; pero fundamentalmente esas materias vienen de distintos lugares, con distintas lógicas, con distintos perfiles. Eso da una visión bastante amplia. Da la posibilidad de reflexionar.<br>Es una carrera que apuesta (o debería hacerlo) a la reflexión, dado que sobre el mismo objeto hay visiones diferentes. Es una carrera que invita a la reflexión" | ÍDEM<br>[TXT 217] |
| "El perfil de acuerdo a mi criterio es multidisciplinario: capacidad de formar grupos, trabajar en equipo, etc. Creo que debería haber una especialización posterior a la licenciatura porque son muy diversas las materias, más allá de la poderosa base de derecho que es mucha... demasiado para mi gusto". | DI IX<br>[TXT 233] |
| "Hay poca incidencia de otras materias no jurídicas, del tipo seguridad y prevención, riesgos psicosociales, etc. Lo más importante es la multidisciplinariedad, es un perfil muy plástico, muy flexible. Puede adaptarse a múltiples situaciones tanto en el ámbito privado como público, puede trabajar independientemente, en el sindicato, asesorando, apoyando.<br>Lo veo como un perfil muy abierto a pesar de tener demasiado derecho para mi gusto, pero creo que se amolda muy bien a muchos aspectos, es muy, muy abierto". | ÍDEM<br>[TXT 235] |
| Ojo no está mal que piensen jurídicamente bien, pero es una carrera multidisciplinaria. | DI IX<br>[TXT 244] |

## V.1.2 - Matriz de contenido dimensión "profesión" / perfil de egreso

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "El cambio del técnico asesor al licenciado implica el pasaje de un gestor administrativo a un trabajo profesional. La profesionalización es el cambio fundamental operado a partir del cambio de programa" | DI I<br>[Txt 3] |
| "Un cambio relevante refiere a la inmediatez. Los tiempos cambien en el siglo XXI y se modifica la percepción del mismo.<br>Otro aspecto importante es la capacitación continua que implica un reciclaje de trabajadores a través de la formación" | Ídem<br>[Txt 8] |
| "La gestión humana se vuelve más profesionalizada y apunta a la generación de valor. Eso implica cambios relevantes, por ejemplo en materia de atracción, retención y motivación de las personas" | Ídem<br>[Txt 6] |
| "Hoy en día es importante el desarrollo de competencias profesionales y las mismas se visualizan a través de comportamientos" | Ídem<br>[Txt |
| "Yo destaco los avances realizados a partir de la licenciatura: en UDELAR hoy tenemos una carrera integralmente dedicada a las relaciones de trabajo. Antes este campo estaba cubierto por los abogados, contadores, psicólogos. Esos profesionales han ganado terreno en muchas áreas que serían ámbitos naturales de los relacionistas laborales" | Ídem<br>[Txt 38] |
| "Creo que hay una apuesta a profesionalizar con competencias. Esto es importante..." | Ídem<br>[Txt 39] |
| "Creo que ahora el tema importante es pensar programas de posgrado o maestría para estos nuevos profesionales" | Ídem<br>[Txt 41] |
| "...se buscan competencias para producción de conocimientos en [y para] el mundo del trabajo, con especial énfasis en la gestión, en el conflicto y en la negociación. Un profesional que cuando se encuentra en el estado pueda diseñar, implementar y monitorear las políticas públicas en torno al trabajo" | DI II<br>[Txt 47] |
| "...la idea es promover la práctica profesional de operadores profesionales del sistema" | Ídem<br>[Txt 48] |
| "Evidentemente hay prácticas profesionales que refieren al gerenciamiento de departamentos de administración del personal o gestión humana" | Ídem<br>[Txt 50] |
| "Idea de prácticas profesionales: pienso en el liderazgo en la negociación" | Ídem<br>[Txt 52] |
| "...bajo la hipótesis de que tuviera las manos muy libres para esa selección en primer lugar yo atendería la formación profesional" | Ídem<br>[Txt 63] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "Si la formación profesional se ha ligado con una práctica. Si no tendríamos el riesgo de seleccionar un candidato con mucha formación teórica, pero alejado en la realidad". | ÍDEM<br>[TXT 66] |
| "En cuanto a las salidas laborales de un egresado en RRLL, Identifico 5 áreas principales:<br>• Ejercicio libre de la profesión<br>• Docencia en materias afines<br>• Integrante de staff profesional en áreas de recursos humanos de empresas<br>• Integrante de staff profesional en sindicatos<br>• Integrante de staff en área de las políticas públicas de empleo y trabajo" | ÍDEM<br>[TXT 83] |
| "Contribuye además con el estímulo al análisis e investigación de ciertos contenidos, así como la realización de prácticas profesionales" | DI V<br>[TXT 134] |
| "Yo al principio no tenía muy claro y al principio encaraba mis materias con el objetivo de solucionar conflictos. El estudiante de relaciones laborales no tiene que tener formación jurídica, no más que la necesaria. Es una mala apreciación de algunos docentes" | ÍDEM<br>[TXT 109] |
| "Al finalizar el curso yo pretendo que puedan hacer una primera aproximación, no que sean expertos, pero que sepan evaluar lo que el asesor legal les está diciendo: si los lleva por buen camino o no. La rama de idoneidad en relaciones laborales no es jurídica.<br>Desde los contenidos trato de contribuir con el "saber convivir"" | ÍDEM<br>[TXT 110] |
| "Alguien que logra visualizar la complejidad del vínculo laboral, más allá de lo jurídico. Es distinta a la perspectiva de un abogado sobre los temas laborales". | DI V<br>[TXT 145] |
| "Hay contextos cualitativos y cuantitativos diferentes. Hay variables distintas. Yo creo que un profesional especializado en eso debe saber lo que es la complejidad de los contextos. Es como el abogado que no sólo se le prepara para litigios, el abogado tiene muchas cosas para hacer..." | DI VI<br>[TXT 147] |
| "Un abogado no puede cubrir todo. Se incorporan colegas de otras áreas. Es difícil saber qué determina qué: por ejemplo si determinada gente va a determinadas carreras, o si las carreras formatean la cabeza de la gente.<br>Claramente los perfiles son complejos. Los distintos profesionales encaramos los problemas de distintas maneras, por formación o deformación profesional" | ÍDEM<br>[TXT 156] |
| "Un profesional hoy deberá resolver problemas nuevos y deberá desarrollar competencias para resolverlos, y eso es relativamente independiente de la escolaridad o lo curricular en sentido estricto" | ÍDEM<br>[TXT 15] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "Acá aparecen las competencias.<br>El requisito fundamental es la flexibilidad y la capacidad de negociación. La flexibilidad para interpretar los diferentes escenarios, flexibilidad y apertura para entender los escenarios que se generarán. Eso aunado a la capacidad de negociación son requisitos imprescindibles.<br>Si la persona viene con preconceptos del tipo "esto es así y no puede ser de otra manera", seguramente va a tener poco éxito. Yo creo que necesariamente esa apertura, flexibilidad, capacidad de negociación, son requisitos imprescindibles.<br>Para otra profesión tal vez no. Para un escribano por ejemplo, necesitaría que fuera absolutamente estructurado y apegado a las normas, pero en este caso me parece que pasa por otro lado. Son los requisitos sin duda más importantes" | ÍDEM<br>[TXT 170] |
| "Son competencias mucho más genéricas y en eso la carrera de RRLL estaría en ventaja. Se busca la multidisciplinariedad y la flexibilidad.<br>Ahora se requieren profesionales flexibles. En la carrera hay ciertas ventajas: se generan conocimientos de economía, sociología, gestión, derecho, etc." | DI VIII<br>[TXT 204] |
| "Se introduce el tema de competencias laborales. El tema se ve en varias materias. Por ejemplo en el enfrentamiento capital trabajo, es necesario desarrollar habilidades de gestión, que básicamente es lo que llamamos competencias laborales.<br>Tal vez los estudiantes adquieren las competencias laborales sin saber. En esta materia se ven específicamente.<br>Otro aporte importante es el sentido práctico. Es de las pocas materias que tiene muchos ejercicios prácticos que constituyen una bajada a tierra. Eso igual nunca sustituye a una práctica profesional. Son aproximaciones al trabajo.<br>Por último, pero no menos importante es incorporar temas actuales: por ejemplo la responsabilidad social. Todos escuchamos alguna vez el término, pero en general no se sabe bien qué implica" | ÍDEM<br>[TXT 223] |
| Las tecnologías ayudan para los procesos de organización del trabajo. En una gestión por competencias el uso de las tecnologías no debería estar perjudicando los derechos del trabajador. | DI X<br>[TXT 256] |
| "Es un asesor en materia de relacionamiento laboral. Digo asesor porque independientemente a que no tengan formación en educación, los licenciados en RRLL pueden apoyar en el diagnóstico de las necesidades de capacitación y además pueden realizar conjuntamente con otros especialistas el plan de capacitación." | DI X<br>[TXT 253] |
| "Acá te voy a hablar como especialista en educación: no creo que favorezca mucho porque creo que las materias están miradas como parcelas y no como comunidades curriculares." | ÍDEM<br>[TXT 259] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "Las competencias actitudinales. El hecho de poder negociar, favorecer el clima laboral, tener buen relacionamiento.<br>Al ser asesor implica un abordaje comunicacional muy fuerte que no se si Uds. lo tienen a nivel de la formación. Me parece que deberían potenciar las competencias actitudinales, tal vez desarrollen muchas competencias cognitivas, pero tal vez no sea suficiente." | DI X<br>[TXT 257] |
| "Hoy básicamente la práctica profesional más importante es el asesoramiento en gestión humana, en recursos humanos. Creo que esa es la principal área de desempeño profesional, ya sea en una empresa o en un sindicato" | DI VII<br>[TXT 162] |
| "Con respecto a la profesionalización, creo que hacia el futuro no habría ningún inconveniente del desarrollo profesional y liberal de la carrera de RRLL. Así como hay un estudio jurídico donde se realizan divorcios, sucesiones, etc., imagino la existencia de estudios donde trabajen los relacionistas laborales para dar asesoramiento en temas concretos que tenga una empresa o un sindicato. Perfectamente se puede desarrollar el trabajo liberal, para diagnóstico de situaciones, para explicar las relaciones laborales, lo veo factible, no veo impedimento alguno, va a pasar eso. Los conflictos necesitarán ser resueltos cada vez más fuera de los juzgados que dentro de los mismos. En negociación colectiva o individual, RRLL tiene un rol: existe una veta importante para el desarrollo profesional liberal" | ÍDEM<br>[TXT 167] |
| "Actualmente los profesionales en RRLL trabajan en Áreas de personal, en lo que tiene que ver con liquidación de sueldos, inscripciones en planilla, trámites ante bps, gestiones ante DGI. También realizan tareas de analistas, asistiendo a profesionales, más allá de ser profesionales en sí mismos.<br>Trabajan en general en áreas de RRHH y algunos con más experiencia a nivel de negociaciones, ministerio de trabajo, área sindical. Pero estos últimos son la minoría" | ÍDEM<br>[TXT 193] |
| "En UDELAR se da que cada profesional da su materia específica, su rama del conocimiento, su especialidad, pero no lo da un profesional en RRLL" | DI VIII<br>[TXT 196] |
| "La perfecta solución no está nunca. No por eso el trabajo es menos profesional, implica no simplificar: siempre que pasa A, la receta es B. Acá no se cumple" | ÍDEM<br>[TXT 222] |
| "Sin embargo la formación no se agota en un área determinada. El mundo del trabajo cambia [NFOT] y las profesiones con él" | ÍDEM<br>[TXT 228] |
| "Con los cambios operados, la materia se vuelve más estratégica porque trata sobre gestión. Creo que este es un punto importante: potenciar la gestión, no sólo de recursos humanos, sino desde la comprensión integral de cómo funciona una organización" | DI I<br>[TXT 37] |
| "Uno de nuestros desafíos es explicar a empresas del Estado que pongan en sus concursos la carrera de relaciones laborales como requisito. En el sector privado los estudiantes han ocupado lugares en el sector de recursos humanos en la mayoría de los | DI II<br>[TXT 46] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| casos han ocupado cargos de auxiliares de gerencia. Se espera la apertura al gerenciamiento de recursos humanos” | |
| “Más que el curriculum yo diría las prácticas. Hacia el estado buscaría gente que no quisiera ser el eje. Mucha gente entra a la carrera pensando que va a ser gerente de RR.HH. El otro día lo decía en clase: no todos van a ser gerentes, que lo tengan claro...” | DI XI<br>[TXT 241] |
| “No es lo mismo dar un curso a alguien que quiere ser dirigente empresarial, no cualquiera puede hacer RRLL desde una perspectiva social de los trabajadores.<br>Hay cosas contradictorias: nosotros debemos saber mucho derecho, pero los abogados sólo tienen un semestre de RRLL. Esta es una carrera particular... está la sociedad de por medio, están los problemas que genera la globalización. Esta carrera está más atenta dentro de este perfil multidisciplinario que por ejemplo en abogacía”. | ÍDEM<br>[TXT 248] |
| “Es un asesor en materia de relacionamiento laboral. Digo asesor porque independientemente a que no tengan formación en educación, los licenciados en RRLL pueden apoyar en el diagnóstico de las necesidades de capacitación y además pueden realizar conjuntamente con otros especialistas el plan de capacitación.<br>El trabajo es fundamentalmente de asesoría.” | DI X<br>[TXT 253] |
| “Me parece que se hizo un intento pero habría que evaluar el plan...” | ÍDEM<br>[TXT 262] |
| “No tuvieron formación de la licenciatura, pero los trabajos son típicos de asesoría: recuerdo un caso muy reciente donde se trabajó en detección de necesidades de capacitación y no tenían conocimientos previos...<br>Esta persona elaboró un modelo de detección: ese debería ser el perfil.” | ÍDEM<br>[TXT 263] |
| “Características deseables: como asesor tienen que aprender de los que tienen enfrente, tenés que comprender el proceso de enseñanza / aprendizaje de la persona que tenés enfrente, que en general son adultos mayores que tienen determinadas características. Tienen que planificar, no pueden improvisar, tienen que negociar, esas cosas fueron parte de mi objetivo al diseñar el programa.” | ÍDEM<br>[TXT 265] |
| “Tiene que ser un negociador nato. El perfil fundamental se basa en la negociación, independientemente de los conocimientos (ni que hablar de la normativa vigente). Tiene que captar los mensajes no lingüísticos en una mesa de negociación, tiene que saber manejarse tanto con un sindicato como con un empresario. Por eso la negociación y la observación es lo básico.” | DI XI<br>[TXT267] |
| “Nosotros estuvimos trabajando con el perfil en un grupo que revisó una cantidad de perfiles. A mí me pareció que el mejor era el de CC.EE. aunque te parezca mentira... un perfil de contador o economista, había cosas que podíamos tomar... luego se hicieron especificaciones... no sé cómo terminó”. | DI IX<br>[TXT 232] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "Mi materia es "salud, seguridad y prevención". Yo creo que aporto desde la sensibilización. Se venía desde el derecho, sin embargo esta materia tiene un plus en el pensar en el otro. Entenderse como trabajador de la docencia y de la salud." | ÍDEM<br>[TXT 251] |
| ... pueden apoyar en el diagnóstico de las necesidades de capacitación y además pueden realizar conjuntamente con otros especialistas el plan de capacitación.<br>El trabajo es fundamentalmente de asesoría. | DI X<br>[TXT 254] |
| "Al ser asesor implica un abordaje comunicacional muy fuerte que no se si Uds. lo tienen a nivel de la formación. Me parece que deberían potenciar las competencias actitudinales, tal vez desarrollen muchas competencias cognitivas, pero tal vez no sea suficiente." | ÍDEM<br>[TXT 258] |
| Esta persona elaboró un modelo de detección: ese debería ser el perfil | ÍDEM<br>[TXT 263] |
| "Obviamente junto a la capacidad de negociación y observación tiene que existir cierta sensibilidad social sin perder la flexibilidad que debe tener un profesional... a ver... la flexibilidad no significa adaptación. Flexibilidad sí." | DI XI<br>[TXT 269] |
| "Tiene que ser un negociador nato. El perfil fundamental se basa en la negociación, independientemente de los conocimientos (ni que hablar de la normativa vigente)..." | DI XI<br>[TXT 267] |
| "Hoy por hoy cuando un trabajador te hace una consulta, capaz que en la letra fría del derecho le tenés que decir: "si, vos recurrí, andá a juicio porque lo ganás". Pero la realidad indica otra cosa: los juicios demoran dos años, ese trabajador necesita sustentar a su familia. Un buen relacionista debe asesorar al trabajador en ese contexto, pero para que también mantenga la fuente de trabajo." | ÍDEM<br>[TXT 270] |
| ¿Curriculares? Más allá de lo curricular, yo buscaría una persona objetiva, equilibrada, que me diera seguridad, que manejara los conocimientos. Me gustaría que esa persona tuviera un mundo laboral personal abundante, que "conozca la calle", un tecnócrata no me gustaría.<br>La historia de vida tiene que servir para adquirir conocimientos. La observación que planteo no es para personas sin la madurez necesaria. Tal vez los más jóvenes son más rápidos, tienen más memoria, mejor capacidad para manejar las redes sociales, las TIC; pero capaz que les falta observación: el joven hoy vive muy de prisa.<br>Me parece que hay que tener cierta veteranía para las RRLL. Yo no creo en cuestiones maniqueístas que planteen que existen malos trabajadores, malos empleadores o viceversa. Hay de todo.<br>Muchos empresarios quieren hacer las cosas bien y no saben cómo. Eso se ve mucho en seguridad laboral... cometen errores de equipamiento por desconocimiento. También hay malos trabajadores que incluso se lastiman para acceder a subsidios... eso pasa en el sunca por ejemplo. Esas suspicacias a una persona joven pueden escapárseles. | ÍDEM<br>[TXT 271] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| [comenta sobre su materia]<br>Es una materia muy completa pero que es popular porque tiene 12 créditos, incluso creo que debería estar antes. No debería ser opcional.<br>Yo personalmente no fui capacitada para esto, no tuve esta materia, recién me estoy formando como docente junto a XXX que es la docente titular. Esto forma parte de esa esquizofrenia que te nombré al principio. | Ídem<br>[Txt 279] |

## V.1.3 - Matriz de contenido dimensión "NFOT"

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "Las NFOT se reflejan en prácticas profesionales novedosas. Un ejemplo claro es la participación en los consejos de salarios, la generación de una nueva agenda de competitividad, la utilización de tic, la globalización y la incorporación de competencias laborales" | DI I<br>[Txt 5] |
| "No creo que los cambios en las NFOT (tanto a nivel del puesto como a nivel del proceso productivo) modifiquen de manera importante las prácticas anotadas" | DI III<br>[Txt 89] |
| "Las NFOT invaden el ámbito particular del trabajador. Quien asesore en el contexto laboral debe tener en cuenta esa realidad, o temas como la responsabilidad del empresario: el modelo de la industria cambió" | DI VI<br>[Txt 150] |
| "Las NFOT van un poco por ese lado: un redimensionamiento del tiempo y del espacio de trabajo. El paradigma es diferente: ya casi no quedan fábricas con los viejos paradigmas.<br>Se desdibuja el tiempo de trabajo, pero también se desdibuja el espacio. Es un fenómeno que en el ámbito de las relaciones laborales hay un redimensionamiento de lo público y lo privado. Esa diferenciación en realidad no tiene tanto tiempo. En la época medieval lo público y lo privado estaba mezclado, desde la realeza a las clases desposeídas. En la época contemporánea hay una redimensión y las relaciones laborales no escapan de esa lógica de lo privado y lo público. El relacionamiento laboral no escapa a esa lógica" | Ídem<br>[Txt 151] |
| "En general la mediación en el ministerio se ha confiado a abogados que no tienen todas las competencias necesarias para este tema" | DI II<br>[Txt 52] |
| "Mirá por ahora creo que no afectan al perfil. Probablemente por un tiempo se mantenga el perfil, incluso si hubiera algún cambio el propio egresado puede procesar, puede transformar ese proyecto de trabajo.<br>No creo que influya.<br>El problema es que son como distintos aspectos. No creo que lo afecten, al menos por ahora..." | DI IX<br>[Txt 236] |
| "Las tecnologías ayudan para los procesos de organización del trabajo. En una gestión por competencias el uso de las tecnologías no debería estar perjudicando los derechos del trabajador." | DI X<br>[Txt 255] |
| "No. Que afecten al perfil no." | DI XI<br>[Txt 268] |
| "A mí me gusta aprender. Tuve que estudiar esta pregunta. El concepto de NFOT lo conocía, pero tuve que estudiarlo un poco más. Más allá del fordismo, el toyotismo y las nuevas formas" | ÍDEM<br>[Txt 112] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "Pienso que podrían favorecer esas prácticas. Es un tema de transferencia de conocimiento más abierto. No le va a hacer mal a la carrera de RRLL, estas nuevas formas.<br>No tengo profundos conocimientos sobre el tema" | ÍDEM<br>[TXT 168] |
| "El problema no es tanto lo que influye en la carrera, sino lo que influye socialmente. De acuerdo a mi modo de ver el problema es la influencia en los propios trabajadores, con una visión mucho menos solidaria, menos amplia, más sectorizada, más cerrada en su propia labor. Hay formas muy crueles de gestión.<br>Desde el punto de vista académico no lo visualizo, más bien cambia a nivel de trabajadores. Creo que las NFOT pueden llegar a cambiar la mentalidad de los trabajadores". | DI IX<br>[TXT 239] |
| "La globalización implica cambios relevantes en las organizaciones, desde la generación de nuevos mercados a la utilización de redes sociales y el surgimiento del reclutamiento virtual. Todo esto genera nuevas prácticas de gestión humana [GH= RRHH] que son fundamentalmente globalizadas. Así por ejemplo, prácticas desarrolladas en EEUU tienen un impacto inmediato en Uruguay. Hoy es posible realizar un curso de Harvard en alguna parte de Uruguay o en Texas" | DI I<br>[TXT 12] |
| "Las NFOT implican cambios permanentes y es muy relevante la incorporación de tecnología. Ejemplos claros son la nueva agenda de capacitación de las empresas, los procesos de bancarización de trabajadores, etc." | ÍDEM<br>[TXT 9] |
| "Cada vez más nuestra productividad se relaciona a la tecnología, cada vez tenemos más aparatos, "apéndices" y "prótesis" para poder mantenernos ajustados a una realidad cada vez más virtual. El trabajo no puede ser ajeno a eso y seguramente por allí se nos incorporarán nuevas NFOT que no sólo tendrán originen en las demandas empresariales, sino también en las propuestas de los trabajadores" | DI V<br>[TXT 123] |
| "Las personas, en función de las NFOT, no están atadas a un puesto específico. Tienen que cambiar sus roles [polivalencia o multifunción]. A veces se requieren competencias muy transversales y complejas, donde un día hay que asumir un rol de liderazgo y otro día se debe apoyar la gestión, etc. Implica adaptarse a los cambios. Las empresas están cambiando.<br>Es importante la influencia de los medios de comunicación [refiere fundamentalmente a las "redes sociales"] en función de la globalización. Cambian las costumbres y cambian las formas de realizar el trabajo" | DI VIII<br>[TXT 201] |
| "Más allá de la tecnología, a las NFOT las asocio a los grupos multidisciplinares flexibles, con cambio de roles. El gran cambio en este momento es internet: hasta hace muy poco era impensable la existencia de un *community manager*" [gerente que gestiona la imagen de la organización en las redes sociales] | ÍDEM<br>[TXT 207] |
| "Hay tareas que están condenadas y mucha gente no se percata. Por ejemplo: el sector textil de confección de ropa en Uruguay desapareció, lo que queda es marginal, en negro y con contratos precarios. Otros emergen: Un robot japonés para inspeccionar | ÍDEM<br>[TXT 208] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| campos basado en las tecnologías antibombas o exploración espacial hoy cuesta u$s 150.000 FOB (free on board), lo cual implica que tiene una amortización mensual de u$s 1.500. Ese robot con leves adaptaciones podrá regar, revisar si existen alimañas en los cultivos, revisar los niveles de humedad, la radiación solar, las condiciones atmosféricas... y hasta podrá arrear ganado, seleccionarlo, vacunarlo, conducirlo a los feed lots, verificar si ha recibido la alimentación e hidratación necesaria, analizar los niveles de potabilidad del agua etc. El asalariado rural, tal como lo conocemos desaparecerá en unas pocas décadas.<br><br>Ni que hablar del trabajo que realizarán los *drones* en el campo optimizando las pasturas, el movimiento de ganado, el control de abigeato, la documentación de las condiciones de crianza para agregar valor agregado (por ejemplo dar fe de la naturalidad de la carne, la alimentación en pasturas adecuadas, etc.).<br><br>Las ciudades cambiarán pronto: en las calles europeas ya circula el automóvil de GOOGLE sin conductor humano, los semáforos inteligentes coordinarán la circulación, las multas de tránsito serán automáticas y seguramente te la impondrá tu propio automóvil.<br><br>Con todo esto quiero decir que mal estamos educando si pensamos en un mundo inmutable. El aprendizaje fundamental se basará en la capacidad de aprender, incorporar, asociar, cooperar” | |
| “Las NFOT se reflejan en políticas o prácticas para la consecución de esos objetivos.<br><br>Un cambio relevante es que la gestión de RRHH pasa a ser estratégica en el negocio y está alineada [neologismo que refiere al ajuste de las prácticas de RRHH a la planificación estratégica] al mismo” | DI I<br>[TXT 5] |
| “Como asesores Uds. deberían tener conocimiento de esas tecnologías aplicadas a la organización para poder asesorar y hacer un buen uso, y en esa posibilidad de formar trabajadores.<br><br>Yo creo que la tecnología no perjudica ni atenta contra el derecho de los trabajadores. “ | DI X<br>[TXT 256] |
| “Sobre NFOT. Es una opinión muy personal, en particular cuando algunos conceptos asumen siglas que parecieran ser para iniciados. Yo creo que NFOT es una noción ambigua que también puede tener cierto contenido ideológico. Yo afirmo de que sin perjuicio de que hay que significar, hay que conocer, pero siempre la temática del trabajo está impregnada de contenido ideológico: siempre va a haber en el docente, en el estudiante, en el profesional una visión más protectora del trabajador o más promotora de la empresa” | DI II<br>[TXT 53] |
| “Dos aspectos en NFOT:<br><br>El primero refiere a los cambios. Hoy en el mundo del trabajo tenemos cosas nuevas, fundamentalmente las TIC, el trabajo virtual, otros cambios producidas por la globalización, todo tiene que ver con todo.<br><br>El segundo aspecto refiere al gerenciamiento de las NFOT. Ahí sí puede haber un contenido más ideológico. Yo sigo pensando que en todas las formas de organizar el trabajo hay un empleador | ÍDEM<br>[TXT 55] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| que es un contratante fuerte, frente a un trabajador que es un contratante débil.<br>Salvo excepciones, me refiero a casos particulares de "trabajadores estrellas" que están por encima de los demás; pero en general el trabajador para vivir de su salario dependerá del empleador.<br>Ahí es donde es más complejo hablar de nuevas formas de gestión. No podemos manejarlas con una mentalidad taylor-fordista, pero eso no significa que haya que utilizar técnicas invasivas de la intimidad del trabajador, atentatorios contra sus derechos humanos, que rompan la idea de una limitación de la jornada y que transformen al trabajador en un trabajador "a día completo", no ya a jornada completa" | |
| "En las NFOT hay que estimular el diálogo entre organizaciones de empleadores y trabajadores. Cada parte tiene sus razones, no es sólo un tema ideológico. Las empresas deben competir, pero los trabajadores tienen derecho a poner límite a la subordinación.<br>Considero que se sale con la negociación. Eso justifica más la necesidad de expertos en la negociación" | ÍDEM<br>[TXT 60] |
| "Por ejemplo con las grabaciones de los trabajadores y la invasión a su privacidad. Esto se parece a la cuestión de la seguridad: todos la reclamamos, pero la misma implica una pérdida de intimidad. Estamos postergando nuestra privacidad" | DI VI<br>[TXT 153] |
| "No tengo elementos empíricos para captar si el cambio es también ideológico. Sí existe un cambio en la normativa laboral (ley de 8 horas en rurales, domésticas; ley de responsabilidad penal empresarial, etc.)" | DI I<br>[TXT 13] |
| "Yo creo que la tecnología no perjudica ni atenta contra el derecho de los trabajadores". | DI X<br>[TXT 256] |
| "Las competencias actitudinales. El hecho de poder negociar, favorecer el clima laboral, tener buen relacionamiento." | ÍDEM<br>[TXT 257] |

## V.1.4 - Matriz de contenido dimensión "enseñanza"

## (En la perspectiva de los docentes sobre sus prácticas)

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "Las NFOT se reflejan en prácticas profesionales novedosas. Un ejemplo claro es la participación en los consejos de salarios, la generación de una nueva agenda de competitividad, la utilización de tic, la globalización y la incorporación de competencias laborales" | DI I<br>[TXT 5] |
| "Se trata de que haya reflexión sobre temas actuales. Traer experiencias al aula. En otras materias tal vez no pasa. A veces es necesario el abordaje académico primero, en nuestro caso es al revés. Es relevante la frontera poco delimitada del mundo real y lo académico.<br>Sin embargo la formación no se agota en un área determinada. El mundo del trabajo cambia y las profesiones con él..." | ÍDEM<br>[TXT 227] |
| "Nosotros tenemos otro problema: la convivencia de viejos y nuevos docentes. Nuevos docentes abiertos a las realidades, a las tecnologías, a las plataformas virtuales; y viejos docentes cerrados a sus procesos tradicionales de transmisión de conocimientos académicos, con reducida visión interdisciplinar" | DI II<br>[TXT 77] |
| "No es tanto qué materias, sino cómo se dan las materias: deben comprender los problemas de las RRLL. A lo mejor el plan de estudio no es un tema de materias..." | DI VII<br>[TXT 183] |
| "Una novedad positiva ha sido EVA. Hay una fuerte promoción de su utilización como plataforma de aprendizaje. Esto alinea a la UDELAR a las tendencias mundiales en materia de TIC" | ÍDEM<br>[TXT 259] |
| "Desde el punto de vista metodológico EVA es una herramienta interesante pero genera gran cantidad de trabajo a los docentes: hay mucho trabajo invisible" | ÍDEM<br>[TXT 33] |
| "Otro grave problema es la masividad, hay grandes dificultades para identificar y dar seguimiento a un estudiante. Se pierde "lo personal" de la docencia.<br>Hemos puesto énfasis en la resolución de casos prácticos, y muchas veces me preocupan ciertas demandas de los estudiantes: ¿venimos a exonerar o a aprender? Siento que a veces se pierde el objetivo del aprendizaje con esto de la inmediatez" | DI I<br>[TXT 35] |
| "...tuvimos un curso muy malo de DD.HH., eso es una carencia fuerte, y estábamos para recibirnos con estudiantes que recién empezaban en aulas masificadas. Si vos no podés discutir una materia, si no podés razonarla, no se aprende... es necesario confrontar en el buen sentido de la palabra...<br>Siempre andamos en 120 o 130 estudiantes. Eso abruma, y también tener que asistir a clases en una iglesia... ahí se ve también la capacidad docente para comunicar..." | DI IX<br>[TXT 246] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "Este año enfoqué y me puse en lugar del estudiante (que incluso puede tener cierta edad). Más que saber cómo tiene que conducirse en una audiencia de conciliación, hay que partir de más abajo, sobre cualquier problema" | ÍDEM<br>[TXT 110] |
| Yo creo que el nuevo plan genera una multiplicidad de materias que deben confluir en RRLL (desde la psicología, la sociología, la salud, el derecho). Yo profundizaría mucho más en las materias no jurídicas. Yo agregaría más materias no jurídicas. Ojo no está mal que piensen jurídicamente bien, pero es una carrera multidisciplinaria. | ÍDEM<br>[TXT 244] |
| "Lo que nosotros buscamos es que se desarrollen visiones críticas, no puramente emocionales" | DI II<br>[TXT 214] |
| "El estudiante debe comprender cómo resolver problemas, yo planteo siempre problemas en mis prácticas. | DI IV<br>[TXT 127] |
| "Una cosa importante en una carrera nueva como esta es potenciar los distintos perfiles. Ser conscientes de las distintas modalidades que son contextuales y uno no puede prever". | DI VI<br>[TXT 148] |
| "En mi materia lo que busco es que entiendan la complejidad, pero no sólo la complejidad del Estado, sino que las RRLL son complejas. Que hay que evaluar el escenario antes de tomar una decisión. Si no tengo mal los datos la sexta parte de la PEA son empleados públicos: no es lo mismo ser empleado del Ministerio de Defensa que del Ministerio de Trabajo, que de la Intendencia de Rio Negro.<br>Los vínculos del Estado son complejísimos". | DI VII<br>[TXT 189] |
| "El aporte es enseñar a manejar la complejidad. Si acuerdo algo con el sindicato, debo convencer rápidamente al Directorio. Una cosas somos nosotros: funcionarios de carrera y otra el Directorio, que tiene una agenda política. Ellos (los alumnos) deberán tomar conciencia de esa complejidad.<br>Creo que va por ahí...<br>En mi materia siempre tratamos de incentivar el espíritu crítico. Enfatizamos que los temas de gestión de personas nunca tienen una sola respuesta, o generalmente no la tienen.<br>Ante una misma situación podrían haber muchas soluciones, muchas alternativas y muchas podrían ser exitosas" | ÍDEM<br>[TXT 191] |
| "Debemos formar docentes. Se habla mucho de la formación de los estudiantes, pero ¿quién forma a los que forman a los estudiantes? Ese es el tema. Creo que hay que formar al cuerpo docente, o a un área particular, en herramientas web para un abordaje metodológico innovador". | DI II<br>[TXT 78] |
| "El principal rol docente es un rol cuasi no docente: entusiasmar al estudiante. También hay que actualizar los contenidos didácticos a través de la rotación de asignaturas opcionales, la incorporación de las mismas. El mundo del trabajo fluye a una gran rapidez: no podemos seguir enseñando con programas de 12 o 15 años... bueno... hace 15 años no se convocaban los consejos de salarios". | ÍDEM<br>[TXT 81] |

| Contenido | Entrevistado/a<br>DI = Docente informante |
|---|---|
| "El desafío de aprender algo nuevo. Eso pasa también con los docentes. Tenemos que aprender trabajando, yo tampoco sabía...<br>Me hacen preguntas que de repente yo no las sé, la diferencia es que yo me pongo a investigar. Hay que saber investigar". | DI III<br>[TXT 131] |
| "Yo al trabajar en teoría del derecho tengo una tendencia a analizar no sólo desde una perspectiva jurídica sino también económica, social, de ciencia política, etc. No me cuesta tanto pensar en una forma de mirar vínculos con dimensiones que van más allá de lo jurídico". | DI VI<br>[TXT 146] |
| "Siempre andamos en 120 o 130 estudiantes. Eso abruma, y también tener que asistir a clases en una iglesia... ahí se ve también la capacidad docente para comunicar..." | DI IX<br>[TXT 247] |
| "Es muy importante fomentar la participación de los estudiantes en la construcción de la enseñanza. La enseñanza debe ser una construcción docentes / estudiantes. Hay una expresión clásica: "dijo ex cátedra". Yo no quiero a los catedráticos dueños del saber que se transmite al "pobre estudiante", sino una relación fluida entre estudiantes y docentes; con la severidad que la enseñanza universitaria merece" | DI II<br>[TXT 80] |
| "Tiene que ser una persona con muy buenos principios, no puede ser un chanta. Tiene que ser muy respetuoso de los demás porque la labor que hará será de nexo, que pueda generar lazos entre una patronal y un sindicato. Tiene que ser una persona muy recta, con mucha ética y mucho conocimiento de "lo social". No es para aquellos que recitan de memoria a Plá, no necesariamente lo dan los libros..." | DI IX<br>[TXT 243] |

Elaboración propia

**CAPITULO V**

## V.5. El análisis de los datos

El análisis de contenidos ofrece la posibilidad de investigar en forma sistemática la naturaleza del discurso. Trabaja con materiales representativos y ofrece posibilidades de generalización.

Sin perjuicio de las posibilidades que brinda al análisis, es necesario tomar ciertos recaudos para su aplicación. Según indica Bartolomé, M (1981:251) *apud* Porta y Silva (2003:9), el análisis de contenidos debe evitar caer desde un principio en tres fuentes de error importantes: a) extraer la palabra de su contexto, b) introducir arbitrariedad subjetiva en la categorización y c) otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados.

El proceso de fiabilidad interna de esta investigación cualitativa hizo hincapié en la coincidencia en la composición y descripción de los acontecimientos.

En el análisis es necesario realizar un tratamiento del material que permita una transformación de los datos brutos del texto en contenidos pertinentes. Porta y Silva (ídem: 14) indican que para organizar la información es necesario cumplir con ciertas reglas básicas, a saber:

a) No siempre es posible la exclusión mutua, ya que un mismo dato puede pertenecer a más de una categoría y debe ser tenido en cuenta como tal (por ejemplo: la interdisciplinariedad de las RRT).
b) La información debe ser homogénea.
c) Debe tener pertinencia, es decir adecuada a las intenciones de la búsqueda y,
d) Debe posibilitar la generación de índices de inferencia.

Las categorías siempre derivan de las miradas, y desde esta perspectiva, hemos encontrado algunas que surgieron durante el proceso de elaboración del marco teórico, y otras que lo hicieron después de la recolección de datos.

## V.6 - Categorías *ex ante* y *ex post*

Figura 17. [36] Cuadro de categorías *ex ante*.

| **Categorías emergentes del marco teórico** |
|---|
| ***Ex ante*** |
| a. v.6.2 – Relación entre perfil de egreso y perfil profesional. |
| b. v.6.3 - Carácter transversal de las NFOT. |
| c. v.6.4 - Relaciones entre necesidades formativas, organización curricular y enseñanza. |

[36] Se incorporó este adelanto como forma de introducir al lector al trabajo analítico que continúa en forma inmediata.

Figura 18. [37]Cuadro de categorías *ex post*

| Categorías posteriores al tratamiento de los datos |
|---|
| ***Ex post facto*** |
| d. v.7.1 - Equilibrio de las áreas curriculares en función al perfil de egreso. |
| e. v.7.2 - Perfil de egreso y profesión en opinión de los docentes. |
| f. v.7.3 - Enseñanza e interdisciplina en RRLL. |
| g. v.7.4 - Competencias: ¿para qué perfil de egreso? |
| h. v.7.5 - Rol de los relacionistas laborales en el desempeño de la profesión. |
| i. v.7.6 – Perfil profesional y condición académica de las RRT. |
| j. V.7.7 – Presencia de las NFOT. |
| k. V.7.8 – Expresiones (no previstas) de los docentes bajo la protección de la confidencialidad. |

[37] Ídem anterior.

### v.6.1. El concepto de hallazgo utilizado en este trabajo

La culminación del proceso de investigación implica la presentación de los resultados, ya que el propósito de la misma no es sólo incrementar la comprensión de determinada realidad por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas.

Todo tesista debe explicar a sus lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos, al decir de Taylor & Bogdan (1998), hay que proporcionar información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación para que se puedan relativizar los hallazgos, vale decir, puedan ser comprendidos en su realidad contextual.

Esta tesis a partir del análisis de categorías *ex ante* y *ex post* nos permitió realizar comprobaciones sobre la realidad analizada a las que llamamos "hallazgos" en consonancia con la terminología más usualmente utilizada en este tipo de investigaciones.

El concepto de hallazgo tiene ciertas características propias en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo el significado algo diferente al utilizado en la conversación coloquial. Según el diccionario de la RAE[38], hallazgo es "acción y efecto de hallar", siendo hallar en su 4ª y 5ª acepción: "ver, observar, notar" y "descubrir la verdad de algo". En la 7ª es "conocer, entender después de una reflexión".

En el idioma inglés los investigadores suelen utilizar la palabra *serendipity*, que ha sido castellanizada con el neologismo serendipia, y refiere a un descubrimiento o hallazgo afortunado e inesperado que tiene un componente accidental o casual. Merton (1949) hablaba de una suerte de iluminación, por lo que no es el término adecuado. El hallazgo confirma o no lo buscado por el investigador, sin embargo la serendipia surge sin esa voluntad, es algo nuevo, no contemplado por el que investiga.

Hallazgo es en definitiva una emergencia del análisis en nuestra investigación y que surge del análisis del objeto de investigación a partir

[38] Vigésima segunda edición.

de las categorías seleccionadas. Es decir que el término se aplica desde una perspectiva cualitativa ortodoxa, con el sentido que se le ha otorgado en el ámbito de la maestría en enseñanza universitaria de UDELAR[39].

En este sentido nos interesa aclarar que cuando planteamos nuestros hallazgos lo hacemos desde una alternativa al proyecto positivista.

Otro aspecto potente y presente en nuestro trabajo es el precepto del paradigma cualitativo que establece que la realidad es una construcción, por lo cual hemos sido rigurosos (y no ingenuos), dado que el diseño implica decisiones no neutras que se toman en el transcurso de la investigación y que afectan los resultados.

[39] Profa. Verónica Filardo. Investigación cualitativa.

## Análisis de la realidad a partir de las categorías *ex ante*

## Categorías *ex ante*

### V.6.2. Relación entre perfil de egreso y perfil profesional

Hasta la fecha que abarca este estudio (1° de marzo de 2015), el perfil de egreso de RRLL en la página web www.fder.edu.uy indicaba:

Figura 19. Perfil de egreso según web de FDER - UDELAR

Licenciado en Relaciones Laborales: Actividad profesional

*Perfil*: La carrera apunta a capacitar a los *operadores* del sistema laboral que actúan en las empresas, los sindicatos o dependencias estatales.
Su actividad está vinculada a la prestación de servicios a organizaciones públicas y privadas: empresas, administraciones, sindicatos, asociaciones empresariales, trabajadores, *en áreas de asesoramiento, negociación, representación, prevención, análisis, estudios, organización de gestiones y definición de estrategias* inmersas en el complejo mundo del trabajo.

Duración de la carrera: 4 años.
Título: Licenciado en Relaciones Laborales.

Nota del autor: copiado y pegado directamente del original
Destacados nuestros

Las fuentes documentales analizadas fueron el material que figura en la web institucional de la licenciatura en RRLL de UDELAR[40], el perfil de egreso de la tecnicatura[41], el documento de la Comisión Sectorial de la Enseñanza titulado "Pautas sugeridas para la revisión y presentación de

[40] www.fder.edu.uy
[41] Ídem.

los planes de estudios"[42], la ordenanza de estudios de grado[43], el documento de CSE titulado "conceptos empleados en la ordenanza"[44]; lo cual fue triangulado con el perfil profesional del colegio de licenciados en relaciones laborales y otros documentos que obran en anexos y apéndices.

En este trabajo distinguimos el perfil de egreso del perfil profesional. El primero se corresponde a la descripción de los rasgos y competencias que la universidad se compromete a generar en sus egresados, y tiene algunos rasgos de declaración, promesa y certificación que se avalan por una tradición académica, que en el caso de RRLL es escasa, a diferencia de las carreras tradicionales de FDER. Sin embargo el perfil profesional se entiende como la descripción que caracteriza y permite identificar a un profesional que está en la práctica de la profesión, y es lo que ésta dice de sí misma.

El perfil de egreso tiene un ámbito de realización, determinado por el dominio o campo de la disciplina, el que está configurado por una "familia de problemas", lo que constituye un ámbito identificatorio.

En el caso particular de RRLL – FDER – UDELAR hemos detectado algunos posibles errores, omisiones y generalizaciones, a saber:

a) El perfil de egreso de la licenciatura es el mismo de la tecnicatura, sólo se sustituye la palabra "técnicos" por "operadores".[45]

b) Al mantenerse el perfil se aprecian errores en el diseño curricular de la carrera, ya que el perfil de egreso debería haber sido discutido y analizado en forma previa a la organización de módulos, cursos y al establecimiento de una "malla curricular". Obsérvese que al 1° de marzo de 2015 (fecha de cierre de esta investigación) el perfil de egreso de los licenciados continuaba en la página web de RRLL con una sola palabra (literalmente: "operadores") diferente al perfil de los técnicos. Nótese también que a esa fecha ya hacía tres años que estaba vigente el plan de

[42] www.cse.edu.uy
[43] Ídem.
[44] Ibídem.
[45] Revisado el 1.3.15

estudios 2012, y el término "operadores" es semánticamente instrumentalista.

c) El carácter generalista de los contenidos en la web de FDER. Se dice que los egresados podrán trabajar en áreas de:
   a. Asesoramiento,
   b. Negociación,
   c. Representación
   d. Prevención,
   e. Análisis,
   f. Estudios,
   g. Organización de gestiones y
   h. Definición de estrategias.

Detectamos que se elaboró toda una licenciatura con sesenta y ocho materias que no estuvo basada en un perfil de egreso sino que fue una adaptación (en un término) del perfil de egreso de la tecnicatura. La generación de un plan de estudios es un trabajo complejo que implica una metodología precisa y exhaustiva. Cualquier emprendimiento de esta naturaleza necesita una misión y visión de futuro que necesariamente debería estar basada en un perfil claro, consensuado, discutido, comparado, y ajustado a la ley orgánica, la ordenanza de grado y la filosofía de la UDELAR.

En el documento de la Comisión Sectorial de la Enseñanza titulado "Pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudios", el cual está ajustado a la "ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria" de setiembre de 2011, se establece que el perfil del egresado está: "estrechamente ligado a la intencionalidad, prefigura los propósitos del proceso formativo. De la claridad de estas definiciones dependerá, en gran medida, la estructura curricular que se adopte. Engloba el conjunto de conocimientos y capacidades que cada título acredita (perfil del título). También puede incluir una descripción de las actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil general del título y de los contenidos curriculares de la carrera (alcances del título). En el caso de los perfiles generalistas, convendrá hacer explícito el punto de corte

entre las capacidades de acción profesional que involucra el grado y las que se derivan para la formación del posgrado".

Véanse algunos conceptos que nos permitimos destacar de esta definición de la CSE sobre el perfil de egreso:

a. Prefigura los propósitos del proceso formativo.
b. De la claridad de estas definiciones dependerá la estructura curricular.
c. Engloba un conjunto de conocimientos y capacidades.
d. Puede incluir descripción de actividades para las que el profesional es competente.
e. Refiere a que, en el caso de perfiles generalistas, se deberá hacer explícito el punto de corte entre las capacidades que involucran al grado y las que derivan para la formación del posgrado.

Estos requisitos planteados por la CSE se cumplen muy parcialmente en el perfil de egreso de RRLL – FDER – UDELAR.

Otro documento de CSE titulado "conceptos empleados en la ordenanza", de manera más escueta también define al concepto. Dice: [el perfil de egreso] "engloba el conjunto de conocimientos y capacidades que acredita cada título. Puede incluir una descripción de las actividades para las que resulta competente el egresado en función del perfil general del título y de los contenidos curriculares de la carrera".

Hawes (2012:4) ha planteado una diferenciación de los conceptos de perfil de egreso y perfil profesional, que nosotros tomamos y adaptamos a las circunstancias de esta investigación.

Figura 20. Perfil de egreso vs perfil profesional

| | Nivel genérico | Nivel individual |
|---|---|---|
| Perfil de egreso | Describe en términos generales saberes que detentarán los que logren los estándares puestos por la universidad. Se identifica con una propuesta formativa de la institución que declara los compromisos que asume en una disciplina, ciencia, arte o campo de diálogo. | Desde una perspectiva individual refiere a los desempeños que exhibe un sujeto al momento de egresar del proceso formativo. Desde esta perspectiva personal, los logros evidenciados se encuentran en o por sobre el estándar fijado garantizado por la institución (en un proceso formativo serio no podrían estar nunca por debajo) |
| Perfil profesional | Corresponde a lo que una profesión dice de sí misma, y tiene componentes fuertes relacionados al imaginario social en relación a la construcción de una identidad simbólica. | Refiere al reconocimiento que recibe de otros miembros de la profesión que lo tratan como un par, y a la configuración que el sujeto haya hecho en la construcción de su identidad profesional. |

El "original" *fast track* que estableció un módulo de enlace para el pasaje de los técnicos a licenciados, permitió que un grupo de estudiantes (que aceptaron la propuesta) obtuviera el título, los que inmediatamente se colegiaron. En el perfil profesional emanado de la asociación de licenciados en relaciones laborales del Uruguay (Anexo 1), obran algunos conceptos que pertenecen al recorte disciplinar de otras formaciones no sólo de grado sino de posgrado. Por ejemplo:

a. Coordinar y conducir proyectos de inversión...[CCEE][46]

[46] Las tareas descriptas que corresponden claramente a otros campos disciplinares se ponen entre corchetes.

b. Participar[47] en el diseño, implementación y evaluación de estrategias de comunicación interna... [FACULTAD DE COMUNICACIÓN].
c. Participar, elaborar, coordinar espacios de consultoría y auditoría en las organizaciones. [CCEE]
d. Auditar la gestión humana de empresas y proyectos de inversión...[CCEE]
e. Representar a trabajadores y empresas en materia de derechos individuales frente a organismos públicos. [ABOGACÍA]
f. Asesorar a trabajadores y empresas en lo inherente a derecho individual del trabajo. [ABOGACÍA]
g. Elaborar, implementar y evaluar plantes de investigación para el desarrollo y expansión de doctrina en RRLL. [ABOGACÍA]

Más allá de las honradas intenciones, es claro que hay un divorcio entre la propuesta formativa de la licenciatura en su perfil de egreso (ver I.5.5) y las competencias que el colectivo de egresados del módulo de enlace dicen tener en su perfil profesional (ver Anexo I). Éste tiene una propuesta de tipo *catch all* [48] que debiera ser argumentada (no meramente declarada) para comprender el alcance del perfil profesional.

Como viéramos en este mismo trabajo, el perfil de egreso de la licenciatura en RRLL de FDER - UDELAR es una declaración genérica que varía en una sola palabra del perfil anterior de "Técnico Asesor". Sin embargo el perfil profesional que obra en el Anexo I desarrolla "áreas de desempeño profesional" en materia de: a) gestión humana en organizaciones, b) negociación y prevención de conflictos, c) capacitación y formación profesional, d) consultoría y auditoría en gestión humana, e) dirección y asesoramiento en políticas públicas, f) intervención y asesoramiento individual en materia de relaciones laborales, y g) relacionamiento universitario local, regional e internacional. Cabe mencionar que cada uno de estos puntos tiene, además, múltiples aperturas.

[47] En los casos en que aparece la palabra "participar" se atenuaría la crítica, porque podría implicar una integración a un equipo con otros profesionales.
[48] Esta tendencia a abarcar múltiples tareas y ámbitos se desprende claramente de la lectura del documento.

El perfil de egreso era al 1° de marzo de 2015 el mismo de la tecnicatura, con una palabra de diferencia que, como ya indicamos, es casi sinónima por su concepción instrumentalista (operadores por técnicos), lo cual demuestra que no hubo una metodología de construcción de la malla curricular a partir de un perfil nuevo, discutido y consensuado. A su vez, los relacionistas laborales colegializados generaron un perfil profesional muy alejado conceptualmente del perfil de egreso, con múltiples contenidos y sin un recorte disciplinar y profesional que permita identificar claramente a este nuevo núcleo universitario y diferenciarlo de las corporaciones profesionales ya existentes y que aportan a la multidisciplinariedad de las RRT.

Del análisis surge que el perfil de egreso de la licenciatura en RRLL elaborado por UDELAR no es congruente con el perfil profesional generado en el ámbito de los egresados. **(Hallazgo 1)**.

## Categorías *ex ante*

### V.6.3. Carácter transversal de las NFOT.

Como dijéramos en el marco teórico, las NFOT constituyen un concepto relativamente novedoso por la aceleración drástica de los procesos de organización del trabajo y porque el sistema tecnológico - productivo empezó a ir por delante de la generación de paradigmas, provocando descalces[49].

Hoy es imposible saber lo que sucederá en el mundo del trabajo, ni siquiera a corto plazo, lo que determina que la incertidumbre se haya instalado en la sociedad global. La mayor parte de los saberes son provisorios y padecen los efectos de la falta de certezas, por lo que enseñamos, nos guste o no, en el pasado. Al decir de Behares (2010:14), "el enseñante está allí para representar un supuesto saber, uno que por lo tanto no se sabe; de otra forma no habría que suponerlo. (...) la enseñanza, sea en el deseo del que va a ponerse bajo sus efectos, sea en el del que se coloca en el lugar de ese supuesto saber, no es convocada por un saber que allí ha de manifestarse espléndido, sino por una falta de algún saber que se supone podrá hacerse presente. Convocatoria por la falta, desde un vacío, desde el terror, *convocatorio de un saber que no se sabe*, y que tal vez, *se sabe que no se sabe* (...)". (Destacados en el original).

Las NFOT constituyen un terreno que "sabemos que no sabemos" de modo que las tecnologías y los procesos novedosos de gestión redefinen la realidad, y por ende, a los sistemas laborales. Empero la cuestión clave está en lo que no se ve, en las ideologías subyacentes a esas tecnologías, en los paradigmas que se imponen de forma discreta. Al decir de Gabriel Kaplún: "la herramienta no es inocente".[50]

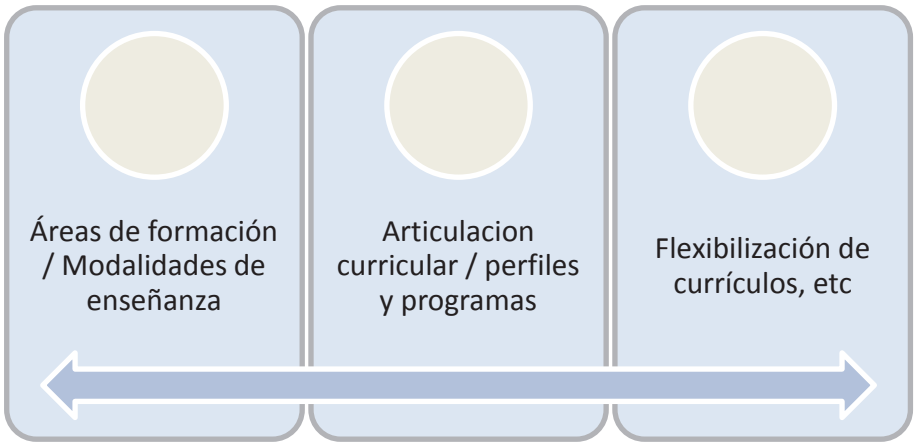
Las NFOT son transversales a la enseñanza, en especial la enseñanza de RRLL ya que cruzan la realidad laboral y la enseñanza. En el capítulo

[49] Por ejemplo la mayor parte de los desarrollos disciplinares en derecho laboral se realizaron bajo el paradigma taylorista.
[50] Curso de interdisciplinariedad para la carrera de relaciones laborales.

referente al marco teórico indicamos algunos fenómenos laborales que podrían definirse como NFOT, las que no agotan los procesos actuales (y mucho menos futuros) que podrían caber dentro de la definición. Constituyen, por lo tanto, un concepto amplio y en construcción.

En esta tesis tenemos cuatro dimensiones básicas, sobre las cuales trabajamos: enseñanza, *curriculum*, profesión y NFOT. Esta última impacta poderosamente sobre procesos concretos como las áreas de formación, la articulación curricular, la flexibilización de currículos, las modalidades de enseñanza, los perfiles y programas, etc.

Figura 21. Transversalidad de las NFOT




Nuevas formas de organización del trabajo (NFOT)

Elaboración propia

Nuestra posición crítica frente a algunos procesos imbuidos por las NFOT estriba en la falta de reconocimiento a la inclusión de prácticas e ideologías a través de los nuevos modelos de gestión del factor trabajo, y en particular por la incorporación acrítica de TIC. Esta visión no significa un posicionamiento retrógrado frente al progreso y la evolución, sino frente a la modificación inconsulta de estilos de vida y mutación de valores.

Verificamos que las NFOT (transversales a las otras dimensiones seleccionadas para la investigación del perfil en RRLL – UDELAR, v.gr.:

currículo, enseñanza y profesión), no tienen presencia adecuada en las distintas fuentes consultadas **(Hallazgo 2)**.

Las NFOT tienen contradicciones intrínsecas y buscan, paradójicamente, legitimación ética en el sistema preindustrial, en el romance del artesano con su trabajo. Un trabajador flexibilizado por las NFOT debe ser un trabajador comprometido con su tarea. Lo que no logró el taylor – fordismo lo logran las NFOT: el compromiso pleno con el trabajo, la dedicación incondicional, la alta calidad, o sea las mismas actitudes (no necesariamente los valores) que el artesano adoptaba espontáneamente cuando tenía el control sobre su propio trabajo. Se alcanza un extremo no concebible en la industrialización: el carácter difuso de los límites entre trabajo y no trabajo.

Esto hace que tanto la enseñanza, la profesionalización y el *curriculum* estén cruzados por el concepto, tanto desde una perspectiva abstracta como desde su aplicación práctica. Vale decir que hoy día es impensable considerar un currículo de RRLL con abstracción de las NFOT, o establecer planes de enseñanza que no las consideren o pensar en un profesional que no las tenga en cuenta.

## Categorías *ex ante*

### V.6.4. Relaciones entre necesidades formativas, organización curricular y enseñanza – Tensiones curriculares (conocimiento, interdisciplina, etc.)

En nuestro análisis sobre el concepto de currículo revisamos un problema planteado por Díaz Barriga (1995:38), y que refiere a la disyuntiva sobre el carácter normativo u orientativo del mismo. El campo de las tensiones enfrenta al formalismo institucional con el proceso académico permeado por las concepciones del docente y la libertad de cátedra.

Es el viejo problema del enfrentamiento entre la academia y los académicos del cual la carrera de RRLL no puede abstraerse. Una de las dificultades de la licenciatura es que no logró tomar una postura sobre una cuestión básica: a qué visión se adhiere filosóficamente con respecto al campo de diálogo que constituyen las RRLL. Recordemos que existen básicamente tres perspectivas: a) la que visualiza en las relaciones de trabajo una forma de gestionar los recursos humanos, b) la que las entiende como un proceso político de enfrentamiento por la posesión del valor del trabajo y c) la que visualiza que el campo multidisciplinar deberá desarrollarse hasta lograr la interdisciplina, la cual trasciende las dos visiones unilaterales anteriores y ubica a las RRLL como campo de diálogo.

Del análisis del plan de estudios 2012, no surge ninguna tendencia o definición clara sobre las proposiciones heurísticas de la carrera en UDELAR. La comparación más cercana la tenemos en el perfil de egreso de la universidad católica, que sin pruritos se inclinó a la visión de las RRLL como proceso de gestión humana. A tal punto que la carrera de UCUDAL que originalmente fue una licenciatura en RRLL lisa y llana, hoy es “licenciatura en gestión humana y relaciones laborales”. La formación está directamente enfocada a generar gerentes en empresas y otras organizaciones.

Nuestra carrera de RRLL en UDELAR no pudo, o no quiso, o no supo (no tenemos elementos para afirmar una cosa u otra) inclinarse en

ningún sentido, y por lo tanto quedó atrapada en su indefinición. La tendencia *catch all* no logró cristalizar nada concreto.

Hace más de una década surgió un movimiento fermental que intentó procesar esas contradicciones para generar un ámbito multidisciplinar con vocación interdisciplinar. El movimiento quedó trunco no pudiendo recuperar los conceptos del "informe Sales", que consideraba muchos aspectos planteados por los docentes y abría las puertas al diálogo interdisciplinar.

No ha existido, por ende, un posicionamiento claro sobre la concepción heurística interdisciplinar a enseñar en la carrera, y tampoco hay una alerta a los estudiantes sobre esta circunstancia. De esta manera el alumno está ciego en cuanto a sus itinerarios curriculares, ya que de acuerdo a los conceptos de la ordenanza, si esto funcionara, permitiría tener una adecuada flexibilidad curricular, lo que otorgaría "mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación".

Difícilmente se tenga autonomía cuando no se sabe a dónde se va porque la autonomía requiere de un conocimiento y un reconocimiento de los tránsitos curriculares y sus metas. Como veremos en los análisis de discursos docentes, el tema se ha desvirtuado y muchos estudiantes optan por las materias que les otorguen más créditos con menos esfuerzo, bajo una lógica pragmatista que devalúa las buenas intenciones del sistema de creditización.

La falta de autonomía alcanza a los docentes que deben lidiar muchas veces con un sistema positivista excesivamente normalizado. En ese sentido, todo el sistema de evaluación (de estudiantes y docentes) de RRLL – FDER – UDELAR descansa sobre la díada cumplimiento - incumplimiento cuantitativo de los puntos consignados. Ni una palabra sobre esfuerzos multidisciplinares, la coordinación con otros docentes, la incorporación de materiales nuevos o la participación de docentes invitados, etc.

El hallazgo emergente tiene dos características relevantes y relacionadas:

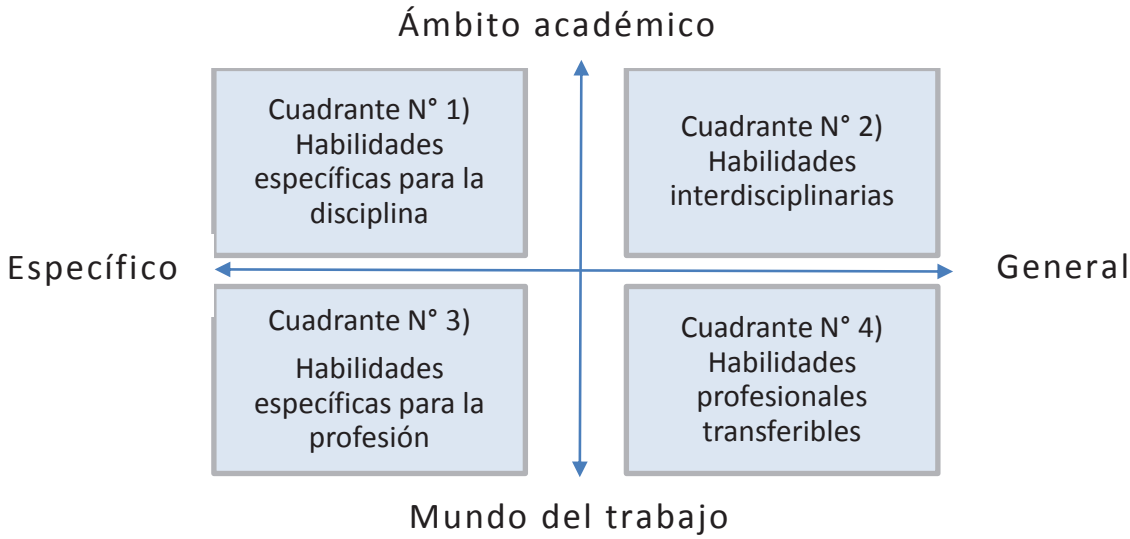
a) no existe una definición heurística sobre las RRLL, por lo que no existe un perfil definido, haciendo que la grilla de materias tenga poca coordinación y carezca de una orientación clara, lo que puede haber incidido en una selección de disciplinas no siempre pertinentes, basadas en un enfoque jurídico tradicional (la norma moldea la realidad que legisla).
b) no existe un posicionamiento claro sobre la multidisciplina - interdisciplina, básicas en un "campo de diálogo" (no autónomo científicamente) como las RRT.

### v.6.4.1. - El campo de las tensiones de la enseñanza en general y de las relaciones laborales en particular

Existen tensiones poderosas tanto a nivel de la enseñanza como de las RRT, y en el desarrollo del marco teórico visualizamos semejanzas relevantes.

A esos efectos retomaremos el esquema ordenador que Collazo (2010:13) toma de Barnett (2001:94):

Figura 22. Cuadrante conceptual ordenador



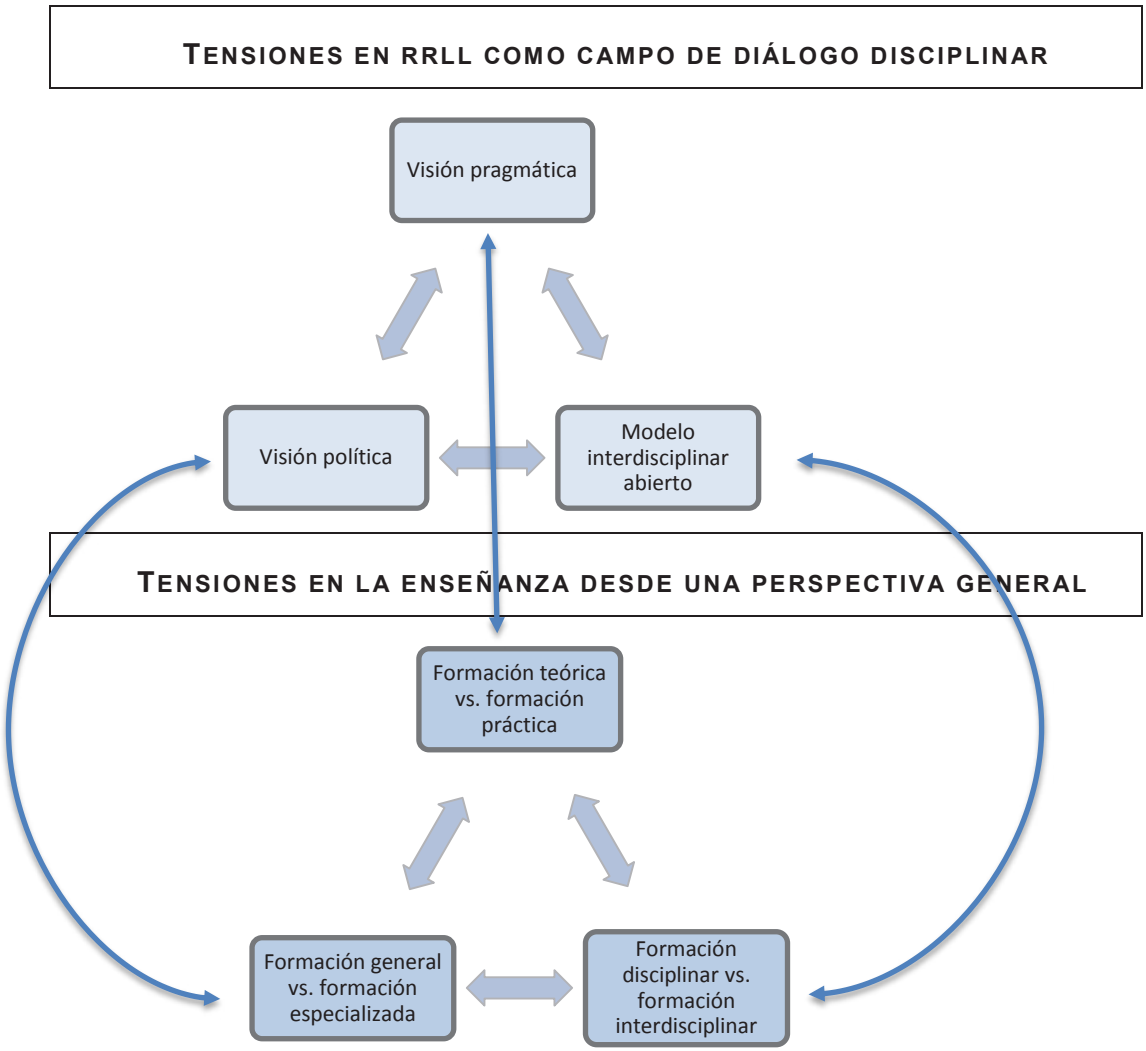

Elaboración propia sobre el esquema consignado

El mercado laboral exige y perfila una impronta pragmática y esta tendencia impacta tanto en la enseñanza como en las relaciones industriales. Por ejemplo, el componente de formación profesional (Díaz

Barriga, 2006) va adquiriendo una complejidad cada vez mayor, atravesado por distintos polos de tensión, entre los requerimientos de formación general y especializada, de formación teórica y práctica, e incluso de formación disciplinar e interdisciplinar. Esta complejidad no admite resoluciones técnicas mecanicistas, ni soluciones únicas y uniformes.

Es relevante visualizar cómo RRLL – FDER – UDELAR se encamina hacia el cuadrante N° 3: "habilidades específicas para la profesión", cuando la tendencia epistemológica que emerge de la discursividad académica se inclina hacia las "habilidades interdisciplinarias" (cuadrante N° 2). Aquí visualizamos una fuerte tensión entre el "ser" y el "deber ser".

Figura 23. Coincidencias de tensiones en RRLL y en enseñanza




Elaboración propia.

En base a lo analizado podemos concluir que existen tensiones curriculares no resueltas en RRLL – FDER – UDELAR, respecto al conocimiento y a la disposición al desarrollo interdisciplinar de sus egresados **(hallazgo 3)**.

Claramente hay una tendencia pragmatista que impulsa la generación de operadores del sistema de recursos humanos[51], así como una visión política relativa a la discusión sobre la apropiación de los medios de producción. La interdisciplina que desde nuestra perspectiva es un medio potente para el desarrollo de las relaciones de trabajo no está plenamente en agenda, salvo menciones marginales en las fuentes (entrevistas y documentos v.gr.: v.7.3; Txt 99; Txt 77; Txt 133; Txt 199; Txt 2; hallazgos 3c, 3b4, 6; vi.6.a; vi.6.g; vi.6.j; vi.7; fuentes: "interdisciplina y RRLL" (Delasio) y "las RRLL y el camino de la interdisciplinariedad" (Billar).

[51] Esta visión es predominante en las universidades privadas uruguayas respecto a las RRLL.

### V.7.1. Equilibrio de las áreas curriculares en función al perfil de egreso – prevalencia de estudios jurídicos

Notas preliminares:

- DI significa docente informante
- El número romano que le sigue tiene el objetivo de ordenar los discursos, garantizando la confidencialidad de los informantes.
- La aclaración Txt xxx hace referencia al numeral otorgado a esa unidad conceptual

El plan de estudios de la licenciatura intentó responder a los requerimientos de la ordenanza de grado, y fue puesto en práctica en marzo de 2012. Incorporó un "módulo de enlace" que constituyó una suerte de *fast track* para que los técnicos pasasen a licenciados a través de un proceso *sui géneris*, situación que generó no pocas resistencias. Consecuentemente desde una perspectiva política, miles de estudiantes y decenas de egresados pudieron votar por primera vez en las elecciones universitarias, postulándose en las mismas el Coordinador de la carrera de relaciones laborales como Decano, no resultando electo en agosto de 2014. Esta "coincidencia" cronológica fue criticada por varios actores universitarios, a la cual calificaron como oportunista.

El cambio de tecnicatura a licenciatura se percibe como un cambio cualitativo, y se considera muy relevante que los estudiantes puedan "armar" su perfil. Sin embargo hay una posición bastante generalizada respecto al exceso de materias jurídicas.

> DI III – [Txt 91] – *"Me voy a referir al Plan de Estudios de la Licenciatura de RRLL de la FDER de la UDELAR. El Plan de estudios de la Licenciatura es genéricamente correcto, aunque a mi criterio sesgado por una mayor influencia de materias jurídicas que solo se comprenden por la Facultad en la que se inscribe, así como una menor presencia de materias que refieran específicamente a las ciencias del trabajo. Creo que le faltó un análisis desde el punto de vista de las competencias esperadas y la pertinencia de las distintas materias en tal sentido".*

Se destaca la visión crítica respecto a la falta de análisis sobre las competencias esperadas. DI III se muestra especialmente crítico por la falta de análisis en materia de pertinencia.

DI I [Txt 18] coincide con esta visión respecto a la posibilidad de construir un perfil y al exceso de estudios jurídicos:

> *"El nuevo plan de estudios incorpora los créditos y una mayor flexibilidad. Eso es importante, porque el estudiante puede armar su perfil.*
>
> *Se observa que hay una fuerte carga jurídica y, a mi entender, pocas materias de gestión. Incluso he relevado entre los estudiantes esta carencia.*
>
> *El nivel teórico es alto e incluso las materias técnicas son jurídicas"*

DI IX [Txt 235] destaca el exceso de derecho, pero igual percibe al perfil como "abierto".

> *"Lo veo como un perfil muy abierto a pesar de tener demasiado derecho para mi gusto, pero creo que se amolda muy bien a muchos aspectos, es muy, muy abierto".*

Este mismo informante abunda en la idea. Dice:

> [Txt 244] "...*Ojo no está mal que piensen jurídicamente bien, pero es una carrera multidisciplinaria".*

El posicionamiento crítico a lo que se considera un exceso de formación jurídica es manejado también por DI VI. Veamos:

> [Txt 109] *"Yo al principio no tenía muy claro y al principio encaraba mis materias con el objetivo de solucionar conflictos. El estudiante de relaciones laborales no tiene que tener formación jurídica, no más que la necesaria. Es una mala apreciación de algunos docentes"*
>
> [Txt 110] *"Este año enfoqué y me puse en lugar del estudiante (que incluso puede tener cierta edad). Más que saber cómo tiene que conducirse en una audiencia de conciliación, hay que partir de más abajo, sobre cualquier problema"*
>
> [Ídem Txt] *"Al finalizar el curso yo pretendo que puedan hacer una primera aproximación, no que sean expertos, pero que sepan evaluar lo que el asesor legal les está diciendo: si los lleva por buen camino o no. La rama de idoneidad en relaciones laborales no es jurídica".*

Un aspecto que conocemos muy bien desde el punto de vista teórico refiere a este marcado énfasis en estudios relacionados al derecho. Los DI abundaron sobre el punto de manera profunda.

Veremos cuánto ha calado esta idea en los docentes.

> DI VI. [Txt 160] *"La gente que hace relaciones laborales no tiene interés de formarse en lo jurídico. Yo trato desde mi asignatura mostrar a los estudiantes de relaciones laborales que eso es parte de las cosas con las que van a tener que lidiar. En un doble sentido: que los problemas no tienen sólo una dimensión jurídica, pero también lo contrario, les guste más o les guste menos el Derecho está siempre presente porque cualquier actividad está reglada; así sea un reglamento interno de funcionamiento de la fábrica…"*
>
> DI IX (Txt 233] *"…la poderosa base de derecho que es mucha… demasiado para mi gusto".*
>
> DI IX [Txt 244] *"Yo creo que el nuevo plan genera una multiplicidad de materias que deben confluir en RRLL (desde la psicología, la sociología, la salud, el derecho). Yo profundizaría mucho más en las materias no jurídicas. Yo agregaría más materias no jurídicas. Ojo no está mal que piensen jurídicamente bien, pero es una carrera multidisciplinaria".*

DI VII profundiza en una idea que es bastante *sui géneris* en RRLL: la mayor parte de los docentes son abogados, seguidos por docentes de otras profesiones, pero hay muy pocos relacionistas laborales haciendo docencia.

> [Txt 163] *"Un tema que he hablado con colegas desde siempre: una carrera de RRLL que nace en FDER, lo cual le da un cariz. Va a prevalecer lo jurídico. Por razones obvias de su nacimiento la mayoría de sus docentes son abogados, algunos son especialistas en derecho laboral, pero no necesariamente en relaciones laborales.*
>
> *… los docentes no tienen el título de las personas que están cursando el grado. Eso es una particularidad que no se da en la mayoría de las carreras".*

Si bien la particularidad incoada no va contra ninguna pauta reglamentaria ni didáctica, seguramente es necesario que existan mayores desarrollos en la generación de egresados que abracen la carrera docente.

> [Txt 165] *"Es una particularidad que tiñe a la carrera de RRLL en FDER, a diferencia de otras instituciones donde se le da un énfasis administrativo por ej. Los docentes en la gran mayoría son abogados.*
>
> *Para mí eso explica muchas cosas".*

También se reconoce el conjunto de valores compartidos en FDER que determinan la cultura organizacional:

> [Txt 74] "Nosotros vivimos en una FDER antigua, donde no es fácil romper paradigmas..."

Estamos ante argumentos poderosos y firmes por parte de los docentes que coinciden en el exceso de materias jurídicas y de una poderosa impronta cultural de FDER, lo cual no coincide con el perfil de egreso que los docentes manejan como deseable.

Ante lo expuesto podemos afirmar que la carrera de RRLL de UDELAR tiene una fuerte carga de materias jurídicas, en desequilibrio con la cantidad de materias de otros ámbitos disciplinares **(hallazgo 4)**.

En anexo V se pueden ver las materias de los distintos ciclos (básico, estudios orientados y ciclo profesional), destacándose claramente el predominio jurídico de la currícula, y un problema evidente en el proceso formativo ya que la eficiencia de la titulación (figura 20, apéndice II) sólo alcanza al 16%, contra un 54% de abogacía – notariado.

## Categorías *ex post*

### V.7.2. Perfil de egreso y profesión en opinión de los docentes – el plan de estudios y su relación con la ordenanza de grado, incorporación de materias metodológicas, etc.

El plan de estudios de una carrera es, de acuerdo al documento "conceptos empleados en la ordenanza" un documento curricular en el que se seleccionan y organizan de acuerdo a criterios y objetivos prefijados, con unidad y coherencia, los contenidos y las experiencias de formación que garantizan la formación universitaria necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos.

Sin embargo el plan no dio los resultados esperados, y un conjunto de críticas emergieron a nivel del discurso docente:

Sobre incorporación de metodologías: hay críticas, en particular con la extensión que ha sido históricamente bastante relegada en FDER.

> [Txt 23] "Un eje que se incorpora es la investigación. Si esta incorporación contribuye a la formación integral, seguramente dependa del lugar donde se desempeñe..."

> [Txt 25] "... Un aspecto negativo es que la extensión prácticamente no existe. Este es un déficit general en FDER..."

Respecto a las materias opcionales: hay algunas asimilaciones (no muy claras) entre opcionalidad y practicidad, y se reafirma la posición contraria a que las materias técnicas sean jurídicas.

> [Txt 70] "Yo enfatizaría en asignaturas opcionales que permitan un mayor aterrizaje práctico..."

> [Txt 18] "...El nivel teórico es alto e incluso las materias técnicas son jurídicas"

Sobre la concepción de las materias y su alineamiento a la ordenanza de grado: de la crítica interpretamos que hubo un intento de acercamiento a las disposiciones de la misma, pero parece haber sido insuficiente.

> [Txt 260] "...las materias están miradas como parcelas y no como unidades curriculares"

> [Txt 260] "...está demasiado compartimentado, no está trabajado desde la perspectiva que fue pensada la ordenanza de grado. La ordenanza de grado está pensada para el desarrollo de unidades curriculares que tengan coherencia, no por asignatura..."

> [Txt 260] "...no me parece a mí que agregando en el último año metodología de la enseñanza, metodología de la investigación y de la extensión se logren conocimientos de las tres funciones universitarias..."

Algún DI se autocensuró en medio del discurso. Lo interpretamos como una crítica, pero no quisimos violentar la entrevista. Evidentemente el ámbito de seria cordialidad de las entrevistas no tenía un *rapport* suficiente como para ingresar en terrenos más complicados.

> [Txt 260] "no me hagas hablar más..."

La experiencia de algunos procesos generados en el período estudiado (por ejemplo el "módulo de enlace") también tiene críticas severas. Nos llamó la atención la calificación de "esquizofrénico" del mismo.

Este testimonio tiene para nosotros un valor importante porque quien lo hace es una persona que culminó la licenciatura y comenzó su carrera docente, lo cual lo convierte en un informante calificado para el tema.

> [Txt 275] "Yo que como estudiante tuve que "padecer" el módulo de enlace, creo que es bastante esquizofrénico este plan. Un plan basado en créditos me parece bastante diabólico: muchas veces los muchachos van a determinadas materias porque tienen más créditos que la otra, y no porque les interese. Genera un relacionamiento con el estudiantado muy esquizofrénico. A mí personalmente no me contribuyó en la formación. No me contribuyó.
>
> El módulo de enlace fue algo así como: "hay que cumplir con los créditos y vamos a meter todo lo que caiga". Hay materias que no hacen a lo real. Me quedé con ganas de hacer materias. Ahora incluso siendo docente, me quedé con ganas de ir a otras materias que tienen bajos créditos. Eso no contribuye a la formación.

> Yo no hace mucho que me recibí y conozco los dos lados del mostrador…"

Este plan de estudios de RRLL incorporó un gran número de materias que, como indicáramos, en el lapso en que se acota esta investigación, ascendían a sesenta y ocho, número que resulta desproporcionado en comparación con otras licenciaturas similares. Seguramente el entusiasmo por la flexibilidad curricular llevó a una acción inadecuada por sumar materias, lo que siempre implica restricciones (presupuestales, de gestión, plurivariedad de opciones que lejos de permitir desarrollos generan desaliento o confusión, etc.)

Esta incorporación de materias se hizo sin el correspondiente respaldo presupuestal (figura 24, apéndice II), donde se visualiza que en 2011 el 5% de los recursos financieros de FDER iban a RRLL, contra un 87% de abogacía – notariado; considerando que ese año el ingreso de estudiantes fue numéricamente casi el mismo (1267 estudiantes en RRLL y 1268 en abogacía – notariado)[52].

La idea original era dar la flexibilidad curricular que dicta la ordenanza: otorgar mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, flexibilizar los regímenes de cursado y disminuir las materias con correlatividad.

Hay conceptos muy críticos expresados por los docentes sobre el nuevo plan:

a) Sobre los tiempos de maduración de la propuesta académica.

> [Txt 246] "El problema de la carrera es que fue hecha a las apuradas… sin embargo tengo sentimientos contradictorios… se hizo lo que se pudo…"

b) Sobre el carácter teórico del plan 2012, es importante destacar que no existe un posicionamiento claro por parte de los docentes. Algunos los ven como práctico y otros como teórico. Suponemos que esto se debe a la poca intervención de los docentes en el proceso de generación y al bajo conocimiento del plan.

[52] Fuente: Memoria FDER 2012 – 2013.

[Txt 219] "Aún en el plan 2012, es una carrera pensada como teórica y esa es para mí la gran falla. Ningún médico egresaría sin sus prácticas, ningún trabajador social sin hacer intervenciones sociales..."

c) Algún docente parece plantear la disyuntiva entre "aprendizaje estratégico" y "aprendizaje profundo", aunque no conozca los conceptos.

[Txt 275] "Yo que como estudiante tuve que "padecer" el módulo de enlace, creo que es bastante esquizofrénico este plan. Un plan basado en créditos me parece bastante diabólico: muchas veces los muchachos van a determinadas materias porque tienen más créditos que la otra, y no porque les interese. Genera un relacionamiento con el estudiantado muy esquizofrénico..."

[Txt 260] "...está demasiado compartimentado, no está trabajado desde la perspectiva que fue pensada la ordenanza de grado. La ordenanza de grado está pensada para el desarrollo de unidades curriculares que tengan coherencia, no por asignatura..."

d) Algunos docentes plantean directamente su desconocimiento del plan.

[Txt 179] "Te soy sincero: no tengo un cabal conocimiento de todo el plan de estudios para dar una respuesta... Desconozco el nuevo plan de estudios..."

[Txt 21] "El nuevo plan, sin embargo, incorpora algunas materias sobre gestión, pero tal vez sean insuficientes..."

[Txt 91] "Creo que le faltó un análisis desde el punto de vista de las competencias esperadas y la pertinencia de las distintas materias en tal sentido".

En definitiva, el nuevo plan de estudios 2012 de RRLL es poco conocido y merece observaciones por parte de los docentes, **(hallazgo 5)** por lo cual el perfil de egreso está impactado por esos reparos. Los mismos son concisamente: exceso de materias jurídicas, materias vistas

como “parcelas” y no como unidades curriculares, alejamiento de la ordenanza de grado, dificultades financieras, plan 2012 alejado de la realidad, desconocimiento del plan por parte de los docentes, etc.

Es altamente conveniente tener en cuenta lo dispuesto al respecto por el documento de la CSE de septiembre de 2011 denominado “pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudio” (Anexo IV), el que está ajustado a la “ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria”, que en su párrafo 4° establece: “los planes de estudio constituyen los documentos curriculares fundamentales que orientan los proyectos de formación universitaria... De este modo, se entiende relevante lograr una formulación clara y precisa de sus capítulos esenciales, así como el sustento académico del proyecto curricular cuando se trata de una nueva oferta de formación, o del pasaje de una carrera de nivel técnico o tecnológico a una carrera de grado”.

### V.7.3. Enseñanza e interdisciplina en RRLL

Enseñanza de la multi, inter y transdisciplinariedad en relaciones laborales. Acumulación de materias y problemática de correlación entre las mismas, su relación con el perfil, etc.

El problema de la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad fue objeto de estudios en la carrera de RRLL, y hace más de una década hubo un movimiento "académico – sensibilizatorio" sobre el punto. En aquel momento se tuvo la posibilidad de generar una tendencia que desterritorializara y sustituyera la "propiedad privada" de conocimientos, que rompiera (aunque fuera lentamente) los compartimientos estancos de las asignaturas. En esa oportunidad Ma. Teresa Sales informó que "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 interdisciplinares, 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 en 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".

Los docentes tienen en cuenta la existencia de distintos niveles posibles de interrelación de asignaturas, pero no argumentan demasiado en ese sentido.

> [Txt 99] "La formación otorgada por la licenciatura en RRLL de la UDELAR proporciona un programa interdisciplinario, con asignaturas como derecho, psicología, organización del trabajo, sociología y estadística; además de materias opcionales que permiten a los estudiantes, en una lógica de créditos, seleccionar las materias que ellos consideran que contribuyen a su futuro profesional".

En algunos casos nos llama la atención que se asocie la visión interdisciplinar con el (mero) manejo de plataformas virtuales. Quien esto dice es un DI calificado por lo que nos llama la atención la visión algo simplista de la correlación planteada.

> [Txt 77] "Nosotros tenemos otro problema: la convivencia de viejos y nuevos docentes. Nuevos docentes abiertos a las realidades, a las tecnologías, a las plataformas virtuales; y viejos docentes cerrados a sus procesos tradicionales de transmisión de conocimientos académicos, con reducida visión interdisciplinar"

Aunque también existen algunos planteos más desarrollados, que incluso esbozan la problemática de la complejidad.

> [Txt 133] "También es necesario incrementar el abordaje interdisciplinario, tanto en sus contenidos como en la participación de docentes provenientes de diversas áreas del saber y quehacer. Que no haya sólo abogados, contadores, psicólogos, licenciados, etc. No importa. Yo veo a nivel de estudiantes las dificultades de hacer transferencias: circular de un área a la otra, de una disciplina a la otra"

> [Txt 96] "Apertura de la persona para visualizar la complejidad. Una formación multidisciplinaria o por lo menos una predisposición a trabajar con otros profesionales. Hoy día la mayor parte de los problemas deberían ser encarados por varios profesionales, a pesar de que en Uruguay uno aprende a hacer de todo. Uno siempre debería interactuar con otros profesionales, especialmente en este tipo de carrera"

En muchas ocasiones verificamos que existen dificultades para discernir entre multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, incluso algún docente se refiere a ambos conceptos como único.

[Txt 137] "Desde el punto de vista de los abordajes metodológicos mi materia contribuye con el saber conocer, con la construcción del conocimiento.

Contribuye también con el saber hacer (trabajos colaborativos y cooperativos).

Con mi materia busco transitar el camino a la interdisciplinariedad y se está trabajando en el perfil de relaciones laborales. Uno hace una extensión del perfil como aquella persona que se va a ocupar de los problemas laborales de una empresa, de los conflictos del trabajo. Sin embargo yo lo veo desde otra óptica, con otro significado: yo caí en el error de verla como administración de empresas. Debemos ver el lado dinámico ese profesional y tenemos que tener una mirada multidisciplinaria: sino pasa a ser un mero técnico, por ejemplo el técnico que hace liquidaciones de sueldos.

Las empresas mejor preparadas son aquellas que miran interdisciplinariamente, que miran más allá"

[Txt 199] "En definitiva el perfil es un concepto cada vez más lábil, y emerge un nuevo concepto referente a la capacidad de pensar nuevos problemas de manera compleja e interdisciplinaria"

Se verifica en algunos discursos docentes cierta simplicidad en cuanto a confundir la mera yuxtaposición de materias con la multidisciplinariedad y, peor aún, con la interdisciplinariedad.

[Txt 217] "Es una carrera con distintas materias; pero fundamentalmente esas materias vienen de distintos lugares, con distintas lógicas, con distintos perfiles. Eso da una visión bastante amplia. Da la posibilidad de reflexionar.

Es una carrera que apuesta (o debería hacerlo) a la reflexión, dado que sobre el mismo objeto hay visiones diferentes. Es una carrera que invita a la reflexión"

En consonancia con otros textos docentes, la multidisciplinariedad aparece reducida a la posibilidad de trabajar en equipo.

> [Txt 233] "El perfil de acuerdo a mi criterio es multidisciplinario: capacidad de formar grupos, trabajar en equipo, etc. Creo que debería haber una especialización posterior a la licenciatura porque son muy diversas las materias, más allá de la poderosa base de derecho que es mucha... demasiado para mi gusto".

> [Txt 244] Ojo no está mal que piensen jurídicamente bien, pero es una carrera multidisciplinaria.

En algunos casos se han citado ejemplos no demasiado felices. El caso del *community manager* manejado por un docente no parece ajustarse a la multidisciplinariedad pretendida.

> [Txt 207] "Más allá de la tecnología, a las NFOT las asocio a los grupos multidisciplinares flexibles, con cambio de roles. El gran cambio en este momento es internet: hasta hace muy poco era impensable la existencia de un *community manager*" [gerente que gestiona la imagen de la organización en las redes sociales]

Ya hemos analizado que las RRT constituyen un campo de diálogo entre disciplinas con vocación (concedamos eso) interdisciplinar. Esto hace que desde la heurística básica de las RRLL emerja la necesidad de la muti – interdisciplinariedad como paso previo. Nuestra visión es que las RRLL deberán tener estas características si quieren encontrar lugar como disciplina, aun cuando lleguen a detentar un método y un objeto claramente definidos, objeto que por definición es interdisciplinar, cuando no transdisciplinar.

De acuerdo a lo analizado se desprende que los docentes de RRLL – FDER – UDELAR entrevistados visualizan a la interdisciplina como una condición deseable en su enseñanza, pero en los hechos no se ha llegado a niveles de integración disciplinar relevantes. **(Hallazgo 6)**.

En materia de RRLL, los problemas no se presentan separados por disciplinas, sino que son en general complejos, multidimensionales y con cierto nivel de confusión. Su resolución requiere el cruce de fronteras de disciplinas diferentes, debiendo recurrir a distintas formas de experticia.

En las “pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudio” (Anexo IV), respecto a los “tramos” (etapas de estudio que componen una carrera) se dice que “deben contar con fines precisos y una estructura curricular que garantice su carácter terminal y a la vez propedéutico. No pueden ser el resultado de una simple recolección de materias o asignaturas existentes, sino una fase de formación con identidad propia”.

### V.7.4. Competencias: ¿para qué perfil de egreso?

Incorporación lábil del concepto, TIC e impactos en la enseñanza, relación enseñanza – trabajo.

El concepto de competencias laborales que se inició en el ámbito empresarial fue trasladándose al ámbito académico. El término ha sido usado y abusado, siendo polisémico y, por lo tanto, susceptible de ser interpretado de maneras diferentes.

Una visión poderosa, que desde una perspectiva crítica constituye una verdad a medias, es la de Peter Drucker (1989:336) quien afirma que "la educación se transformará en las próximas décadas más de lo que lo ha hecho desde que, hace más de trescientos años, fue creada la escuela moderna gracias al libro impreso. Una economía en la que "el conocimiento" llegó a ser el verdadero capital y el primer recurso productor de riqueza...La sociedad del conocimiento requiere que todos sus miembros aprendan a aprender". Lo cuestionable no es tanto lo que Drucker dice, sino lo que no dice: se trasladan conceptos productivistas de la gestión empresarial a la academia, con lo cual se contribuye a la elitización del conocimiento y su consecuente mercantilización, lo cual lleva a la elitización por considerar al conocimiento en función de su valor económico y no como un derecho humano y social.

El origen corporativo del concepto de competencias laborales se conecta a la relación de las competencias con estándares superiores de rendimiento (Spencer y Spencer, 1993), características innatas o adquiridas relacionadas a una actuación de éxito laboral (Ernst & Young, 1998), listas de comportamientos que transforman a una persona en eficaz y/o eficiente en el trabajo (Claude Levy-Leboyer, 1992), etc.

Al analizar esta tendencia, 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 al conocimiento como un recurso.

Algunos autores han avanzado en el concepto, buscando su acercamiento a la academia. Así Philippe Perrenoud (2000:5) plantea la construcción de competencias sobre la base de la movilización oportuna de saberes y de procedimientos basados en proyectos. En un intento de acercamiento (no sabemos si lo logra), este autor dice 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...lo que desarrollará la cooperación, la inteligencia colectiva".

En el caso de los docentes de RRLL de FDER UDELAR visualizamos que el concepto se extrapola con bajo nivel crítico, con cierta excepción visualizada en Txt 16, ya que parecería acercarse a la visión de Perrenoud, especialmente al introducir los aspectos comunicacionales y el *feed back*.

Veámoslo:

> [Txt 16] Si tuviera que reclutar y seleccionar un relacionista laboral revisaría tres competencias fundamentales:
>
> - Capacidad de adaptación al cambio,
> - Capacidad de trabajar en equipo y
> - Capacidad de comunicación y retroalimentación"

Las competencias se identifican de manera variada. Hay una fuerte impronta en la negociación y la comunicación (como instrumento para la mediación) se identifica como una "competencia blanda".

> [Txt 90] "... una de las principales competencias específicas tendría que ver con la capacidad de negociación, conocimiento específico de las normas y procedimientos, así como habilidades comunicacionales. Si se tratara de un proyecto orientado a la investigación, las principales competencias tienen que ver con aspectos metodológicos, conocimientos de técnicas específicas para la elaboración de documentos y buena base socioeconómica así como jurídica"

[Txt 213] "...apuntaría a las competencias blandas. Las habilidades de comunicación, de negociación, de mediación.

En algunos casos se verifica una distinción entre la capacidad de negociar para el sector público o privado y no se argumenta esa distinción.

Por ejemplo, si participan muchos organismos públicos es necesario realizar una buena tarea de negociación y conciliación de intereses. Si aparece el sector privado, esto se complejiza más aún"

[Txt 39] "Creo que hay una apuesta a profesionalizar con competencias. Esto es importante..."

La flexibilidad es percibida como una condición por lo menos necesaria (no suficiente) para la negociación.

[Txt 170] "Acá aparecen las competencias.

El requisito fundamental es la flexibilidad y la capacidad de negociación. La flexibilidad para interpretar los diferentes escenarios, flexibilidad y apertura para entender los escenarios que se generarán. Eso aunado a la capacidad de negociación son requisitos imprescindibles".

[Txt 204] "Son competencias mucho más genéricas y en eso la carrera de RRLL estaría en ventaja. Se busca la multidisciplinariedad y la flexibilidad".

Algunos conceptos se plantean, a veces, livianamente. Nos preguntamos si en algunos casos no se estarán "colando" conceptos con mucha ideología liberal subyacente que tiñen al discurso: por ejemplo la gestión por competencias no funciona como una "vacuna" contra los ataques de las nuevas tecnologías a los derechos de los trabajadores. Es más: nosotros podríamos argumentar que sucede exactamente lo contrario.

[Txt 256] "Las tecnologías ayudan para los procesos de organización del trabajo. En una gestión por competencias el uso de las tecnologías no debería estar perjudicando los derechos del trabajador".

[Txt 5] "Las NFOT se reflejan en prácticas profesionales novedosas. Un ejemplo claro es la participación en los consejos de salarios, la generación de una nueva agenda de competitividad, la utilización de TIC, la globalización y la incorporación de competencias laborales"

[Txt 201] "Las personas, en función de las NFOT, no están atadas a un puesto específico. Tienen que cambiar sus roles [polivalencia o multifunción]. A veces se requieren competencias muy transversales y complejas, donde un día hay que asumir un rol de liderazgo y otro día se debe apoyar la gestión, etc. Implica adaptarse a los cambios. Las empresas están cambiando".

En Txt 214 se hace una afirmación en cuanto a las competencias clave que debería ser mejor argumentada, y que evidencia la necesidad de mejorar la formación de los docentes universitarios.

[Txt 214] "El tema es poder gestionar y adaptarse al cambio de roles: liderar en un momento, negociar en otro, mediar en otro, o combinar esas competencias.

Las competencias laborales clave serían perseverancia y experiencia. En un proyecto importante es necesario también apuntar a los conocimientos previos, a las trayectorias ocultas, al currículo oculto"

El término competencias resulta polisémico y muchos docentes lo utilizan tanto desde una perspectiva instrumentalista como desde una visión integral.

En base a los elementos analizados, visualizamos que el concepto de competencias se introdujo en el discurso docente, aun cuando no exista un consenso sobre el perfil de egreso. **(Hallazgo 7)**.

Esta idea de competencias que tiene su origen en el mundo del trabajo y la capacitación coloniza el pensamiento docente, pero la polisemia del

término hace que existan contradicciones notorias, y la lógica pragmatista subyace en el perfil profesionalizante.

Esta tendencia parece reeditarse en su versión contemporánea promovida por algunos organismos multilaterales como el BM e incluso la OIT. Llama la atención el énfasis en las competencias "actitudinales" y "negociales" para la gestión de conflictos y el aumento de la productividad en el discurso docente, lo que nos hace pensar en una posible claudicación (o cierto relegamiento) de la plataforma clasista – reivindicativa:

> [Txt 257] "Las competencias actitudinales. El hecho de poder negociar, favorecer el clima laboral, tener buen relacionamiento.
>
> Al ser asesor implica un abordaje comunicacional muy fuerte que no se si Uds. lo tienen a nivel de la formación. Me parece que deberían potenciar las competencias actitudinales, tal vez desarrollen muchas competencias cognitivas, pero tal vez no sea suficiente."

Dentro de esa lógica se encuadra también la visualización de las competencias a través de comportamientos (¿adecuados?, ¿adaptados? En caso afirmativo: ¿a qué?)

> [Txt 14] "Hoy en día es importante el desarrollo de competencias profesionales y las mismas se visualizan a través de comportamientos"

Las "competencias para trabajar" están muy presentes.

> [Txt 47] "...se buscan competencias para producción de conocimientos en [y para] el mundo del trabajo, con especial énfasis en la gestión, en el conflicto y en la negociación".

Esperábamos que la dicotomía capital – trabajo estuviese muy presente, pero apareció de manera bastante marginal, tal vez en coincidencia con un sentir posmoderno que se cuela en las RRT.

[Txt 223] "Se introduce el tema de competencias laborales. El tema se ve en varias materias. Por ejemplo en el enfrentamiento capital trabajo, es necesario desarrollar habilidades de gestión, que básicamente es lo que llamamos competencias laborales".

### V.7.5. Rol de los relacionistas laborales

El desempeño de la profesión, visión predominante del rol negociador, competencias vistas como valores o actitudes, presencia dela negociación en la unidades curriculares

Recordemos que la mayoría de los docentes de RRLL FDER UDELAR son egresados de otras carreras, habiendo mayoría de abogados (no todos laboralistas). Hemos verificado que en el imaginario colectivo se instaló una idea muy poderosa: los relacionistas laborales negocian, y muy poco (o nada) más.

Existe una materia opcional que se llama "el método Harvard de negociación", ya que la materia, también opcional, "conflicto y negociación" fue dada de baja por la anterior coordinación de la carrera. Por ende existe una sola materia sobre negociación pura, y que enfoca al método anglosajón creado por Fisher, Ury & Patton.[53] La carrera tiene en el quinto semestre una materia teórica denominada "negociación colectiva" que trata básicamente de estructura, niveles, materias negociables, presupuestos para las negociaciones laborales, estrategias y tácticas, tendencias, etc.

A pesar de la baja incidencia de la negociación en la currícula, el discurso docente encuentra una cómoda salida al otorgar a los relacionistas laborales el rol negociador. A saber:

> [Txt 179] "Te soy sincero: no tengo un cabal conocimiento de todo el plan de estudio para dar una respuesta.
>
> Creo que el crecimiento de las materias no estrictamente jurídicas es un aporte importante, por ejemplo el peso de la sociología, la negociación.
>
> [Txt 179 *"in fine"*] "Desconozco el nuevo plan de estudios. Es necesario que pierda fuerza lo jurídico. El egresado deberá saber

[53] Método Harvard.

negociar, comprender la temática de las organizaciones. No conozco todo el plan de estudios".

[Txt 219] "Aún en el plan 2012, es una carrera pensada como teórica y esa es para mí la gran falla. Ningún médico egresaría sin sus prácticas, ningún trabajador social sin hacer intervenciones sociales, sin trabajo de campo. Sin embargo para gestionar personas, para negociar, no se considera tanto la necesidad de la práctica. Eso es una falta importante.

[Txt 170] Si la persona viene con preconceptos del tipo "esto es así y no puede ser de otra manera", seguramente va a tener poco éxito. Yo creo que necesariamente esa apertura, flexibilidad, capacidad de negociación, son requisitos imprescindibles.

[Txt 265] "...son adultos mayores que tienen determinadas características. Tienen que planificar, no pueden improvisar, tienen que negociar, esas cosas fueron parte de mi objetivo al diseñar el programa."

Así como se enfatiza el rol negociador en el currículo, también se lo considera en el perfil.

[Txt 232] "Tiene que ser un negociador nato. El perfil fundamental se basa en la negociación, independientemente de los conocimientos (ni que hablar de la normativa vigente). Tiene que captar los mensajes no lingüísticos en una mesa de negociación, tiene que saber manejarse tanto con un sindicato como con un empresario. Por eso la negociación y la observación es lo básico."

Se espera que el relacionista laboral también tenga sensibilidad social y ciertas actitudes.

[Txt 269] "Obviamente junto a la capacidad de negociación y observación tiene que existir cierta sensibilidad social sin perder la flexibilidad que debe tener un profesional... a ver... la flexibilidad no significa adaptación. Flexibilidad sí."

[Txt 257] "Las competencias actitudinales. El hecho de poder negociar, favorecer el clima laboral, tener buen relacionamiento".

[Txt 49] "...es bueno tener negociadores que tengan experiencia, formación y la cabeza más fría en los conflictos laborales..."

La condición de asesor es bastante destacada por los DI. En gestión suele definirse este "estatus laboral" como *staff* y no como línea, por lo cual creemos que los DI deben alinearse a esta posición, y seguramente ese sea el sentido.

> [Txt 94] "... Asesor en relaciones laborales y asesor en recursos humanos... La inserción puede darse en el ámbito público y privado... puede llegar a especializarse en temas de negociación colectiva, consejos de salarios y normativa laboral..."

Son muy escasos los docentes [Txt 110] que hacen planteos básicos sobre formación, que no sólo apuntan a lo pragmático.

> [Txt 110] "Más que saber cómo tiene que conducirse en una audiencia de conciliación, hay que partir de más abajo, sobre cualquier problema"

> [Txt 191] Ante una misma situación podrían haber muchas soluciones, muchas alternativas y muchas podrían ser exitosas (o ninguna)"

En [Txt 152] se verifica una posición bastante común: hay cierta confusión entre los valores y la competencia laboral específica.

> [Txt 152] "Hay aptitudes que doy valor: la racionalidad, la firmeza, la humildad, la capacidad de negociación. En cualquier acción de la vida, la soberbia impide colaborar con la resolución de problemas, porque el soberbio puede quedar atado a sus propios paradigmas"

> [Txt 267] "Tiene que ser un negociador nato. El perfil fundamental se basa en la negociación, independientemente de los conocimientos (ni que hablar de la normativa vigente)..."

La negociación en el ámbito laboral parece emerger como la función más relevante de los relacionistas laborales. Tanto el discurso de los docentes como el perfil profesional de la asociación de licenciados en

RRLL del Uruguay (Anexo I, ítem 2) enfatizan esta "competencia profesional", sin embargo no se especifica claramente el tipo o nivel de negociación, salvo en algún caso muy particular como el que destacamos a continuación:

> [Txt 167] Los conflictos necesitarán ser resueltos cada vez más fuera de los juzgados que dentro de los mismos. En negociación colectiva o individual, RRLL tiene un rol: existe una veta importante para el desarrollo profesional liberal"

Desde una perspectiva instrumentalista, es posible pensar a las relaciones laborales como un conjunto de técnicas tendientes a la armonización de intereses dentro de las organizaciones, lo que en el caso de las empresas implicaría la atención de los intereses de los procesos de gestión (v.gr. reclutamiento, selección, evaluación del desempeño, capacitación y entrenamiento, inducción, responsabilidad social, cultura y motivación, etc.) Desde este punto de vista no es clara la perspectiva reinvindicativa.

Además de la visión tecnicista, también sería posible que se hiciese referencia al concepto más complejo de negociación colectiva, la cual constituye un instrumento privilegiado de solución de conflictos en un sistema de relaciones laborales.

Un ejemplo de esta segunda tendencia sería:

> [Txt 60] "En las NFOT hay que estimular el diálogo entre organizaciones de empleadores y trabajadores. Cada parte tiene sus razones, no es sólo un tema ideológico. Las empresas deben competir, pero los trabajadores tienen derecho a poner límite a la subordinación.
>
> Considero que se sale con la negociación. Eso justifica más la necesidad de expertos en la negociación"

Cualesquiera fuese el enfoque, la cantidad de materias sobre negociación parece muy baja frente al énfasis que le asignan las fuentes consultadas (Ver Anexo V. Plan de Carrera).

La negociación colectiva que tradicionalmente se redujo a procesos de fijación de salarios por rama de actividad ha tenido cambios, especialmente en función de la transversalidad de las NFOT que hemos analizado en esta tesis. Las nuevas propuestas enfatizan los temas no salariales, la negociación a nivel de empresa y la necesidad de coordinación entre áreas productivas, lo que implica nuevas demandas laborales. Veamos un comentario docente:

> [Txt 48] "... el Estado y los empleadores demandan técnicos expertos en relaciones laborales. Más difícil me parece es la demanda de las organizaciones sindicales que viven en una cultura de autogestión en el tema del trabajo; es decir existen actores sindicales que consideran que tienen suficientes conocimientos en materia de conflicto y negociación"
>
> Más que saber cómo tiene que conducirse en una audiencia de conciliación[54], hay que partir de más abajo, sobre cualquier problema"

Del análisis surge que la negociación tiene primacía en el imaginario docente sobre el rol de los relacionistas laborales. Sin embargo, tanto la teoría como la práctica negocial están poco representadas en las unidades curriculares y sus programas. **(Hallazgo 8)**.

Ver Anexo V (Plan de Carrera RRLL FDER UDELAR).

[54] Hace unos años se estableció que a las audiencias de conciliación sólo podrían concurrir abogados.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

### V.7.6. Perfil profesional de los relacionistas laborales

Perspectiva de "profesional negociador", énfasis en la tendencia profesionalista tradicional de FDER.

Una de las funciones de la universidad es formar profesionales, y eso quedó consignado en nuestro marco teórico (III.8.1) al analizar la ley orgánica de la UDELAR, que en su artículo 2° referente a los fines declara "...la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas...". Análogamente se puede afirmar que tiene otras funciones formativas poderosas como "...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...". Estos últimos puntos no necesariamente implican profesionalización, pero constituyen también el núcleo duro de la actividad encomendada por la sociedad a nuestra universidad.

En esta tesis hemos dado lugar tanto a las posturas profesionalistas como a las no profesionalistas. Si bien reconocemos las circunstancias socio-político-histórico-académico-contextuales de la profesionalización, la misma es *top of mind*, y se verifica en la discursividad docente como la situación más deseable para la carrera de RRLL.

Si bien ya hemos abundado en la poderosa tradición de facultad de derecho y sus naturales influencias sobre sus productos académicos, es también necesario enfatizar que la misma no es una entelequia y está inserta en la UDELAR, la cual optó por la prevalencia del ternario sin negar la profesionalización. Las tensiones academia – trabajo están en este punto, lejos de ser superadas.

Profundizaremos en el discurso docente:

> [Txt 2] "Hasta el momento las prácticas profesionales de los relacionistas laborales han estado siendo ejercidas por otros profesionales sin formación interdisciplinaria. En ese sentido, han ocupado el lugar trabajando en Áreas de gestión humana, sindicatos, consejos de salarios, etc."

> [Txt 96] "Apertura de la persona para visualizar la complejidad. Una formación multidisciplinaria o por lo menos una predisposición a trabajar con otros profesionales. Hoy día la mayor parte de los problemas deberían ser encarados por varios profesionales, a pesar de que en Uruguay uno aprende a hacer de todo. Uno siempre debería interactuar con otros profesionales, especialmente en este tipo de carrera"

Con la consolidación de la oferta de grado, inmediatamente aparecen los reclamos de estudios de posgrado (lo hacen especialmente los DI más jóvenes o menos experientes que quieren mejorar su formación).

> [Txt 41] "Creo que ahora el tema importante es pensar programas de posgrado o maestría para estos nuevos profesionales"

> [Txt 47] "...se buscan competencias para producción de conocimientos en [y para] el mundo del trabajo, con especial énfasis en la gestión, en el conflicto y en la negociación. Un profesional que cuando se encuentra en el Estado pueda diseñar, implementar y monitorear las políticas públicas en torno al trabajo"

Hay DI que enfatizan en las prácticas y, dentro de las mismas, amén de la capacidad de negociación, también emerge el liderazgo.

> [Txt 52] "Idea de prácticas profesionales: pienso en el liderazgo en la negociación"

El perfil profesional habilitaría para la realización de algunas tareas (observamos que no se incluyen la investigación ni la extensión universitarias).

> [Txt 83] "En cuanto a las salidas laborales de un egresado en RRLL, Identifico 5 áreas principales:
>
> - Ejercicio libre de la profesión
> - Docencia en materias afines
> - Integrante de staff profesional en áreas de recursos humanos de empresas
> - Integrante de staff profesional en sindicatos
> - Integrante de staff en área de las políticas públicas de empleo y trabajo"

[Txt 134] "Contribuye además con el estímulo al análisis e investigación de ciertos contenidos, así como la realización de prácticas profesionales"

Algunas opiniones pueden ser discutibles, al desagregar el desarrollo de competencias de los aspectos curriculares.

[Txt 15] "Un profesional hoy deberá resolver problemas nuevos y deberá desarrollar competencias para resolverlos, y eso es relativamente independiente de la escolaridad o lo curricular en sentido estricto"

[Txt 204] "Ahora se requieren profesionales flexibles. En la carrera hay ciertas ventajas: se generan conocimientos de economía, sociología, gestión, derecho, etc."

A veces surgen observaciones o reclamos sobre la falta de docentes en RRLL provenientes de la carrera. Más allá de la veracidad del punto, todavía no existe tiempo de maduración para la generación de profesores en el ámbito disciplinar.

[Txt 196] "En UDELAR se da que cada profesional da su materia específica, su rama del conocimiento, su especialidad, pero no lo da un profesional en RRLL".

[Txt 228] "Sin embargo la formación no se agota en un área determinada. El mundo del trabajo cambia [NFOT] y las profesiones con él".

En algunos casos surgen reclamos sobre sensibilidad social que siempre deben estar presentes, independientemente de la carrera o profesión.

[Txt 269] "...tiene que existir cierta sensibilidad social sin perder la flexibilidad que debe tener un profesional..."

[Txt 5] "Las NFOT se reflejan en prácticas profesionales novedosas".

En algún caso se plantea la oposición (verdadera o ficticia) entre "mundo real y academia".

> [Txt 227] "Es relevante la frontera poco delimitada del mundo real y lo académico...Sin embargo la formación no se agota en un área determinada. El mundo del trabajo cambia y las profesiones con él..."

> [Txt 92] "Por lo tanto, aportamos en lo que antes señalábamos como "bases socioeconómicas" para el ejercicio profesional"

En [Txt 116] pareciera indicarse que la visión instrumentalista de la carrera no es la única posible, sugiriendo una perspectiva profesional diferente.

> [Txt 116] "Plantear a los egresados de la carrera como futuros gerentes de RRHH... es un poco limitado en cuanto al alcance que puede tener el profesional..."

La UDELAR a través de su documento "pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudios" (Anexo IV), en el subtítulo correspondiente a "objetivos de la formación" plantea: "siendo el componente axiológico del plan de estudios, los objetivos explicitan y sintetizan la intencionalidad de la formación académica y profesional, fijando las grandes orientaciones de formación. Pueden expresarse también en términos de capacidades o competencias profesionales generales y específicas que se prevé alcancen los egresados, las que conviene acompañen el perfil de egreso".

A continuación detallamos una idea bastante presente respecto a la profesionalización planteada por un docente:

> [Txt 167] "Con respecto a la profesionalización, creo que hacia el futuro no habría ningún inconveniente del desarrollo profesional y liberal de la carrera de RRLL. Así como hay un estudio jurídico donde se realizan divorcios, sucesiones, etc., imagino la existencia de estudios donde trabajen los relacionistas laborales para dar asesoramiento en temas concretos que tenga una empresa o un sindicato. Perfectamente se puede desarrollar el trabajo liberal, para diagnóstico de situaciones, para

explicar las relaciones laborales, lo veo factible, no veo impedimento alguno, va a pasar eso…"

También está muy presente la visión de "profesional de los recursos humanos":

[Txt 162] "Hoy básicamente la práctica profesional más importante es el asesoramiento en gestión humana, en recursos humanos. Creo que esa es la principal área de desempeño profesional, ya sea en una empresa o en un sindicato"

[Txt 193] "Actualmente los profesionales en RRLL trabajan en Áreas de personal, en lo que tiene que ver con liquidación de sueldos, inscripciones en planilla, trámites ante BPS, gestiones ante DGI. También realizan tareas de analistas, asistiendo a profesionales, más allá de ser profesionales en sí mismos".

[Txt 144] "Probablemente por deformación profesional, por los estudiantes que he tenido con gente del ciclo profesional, uno lo asocia con la parte de recursos humanos…"

[Txt 6] "La gestión humana se vuelve más profesionalizada y apunta a la generación de valor. Eso implica cambios relevantes, por ejemplo en materia de atracción, retención y motivación de las personas".

Es claro que la nueva ordenanza da lugar tanto a la formación académica y profesional como dos situaciones perfectamente compatibles con su misión, visión y valores. Esta doble visión de la ordenanza está sesgada en la carrera de RRLL de UDELAR que otorga alta consideración a la profesionalización.

El documento que define el perfil profesional de los licenciados en RRLL (Anexo I) comienza diciendo que "…es un profesional universitario egresado de la FDER…". Se enfatiza desde el vamos la condición de egresados de la facultad de derecho. Esto también surge en el discurso docente que al poner un ejemplo dirige su mirada, en forma mayoritaria, hacia el profesional liberal abogado.

> [Txt 156] "Hay contextos cualitativos y cuantitativos diferentes. Hay variables distintas. Yo creo que un profesional especializado en eso debe saber lo que es la complejidad de los contextos. Es como el abogado que no sólo se le prepara para litigios, el abogado tiene muchas cosas para hacer..."

Otro elemento relevante para el análisis es que al ser el perfil de egreso poco conocido por los docentes, los que no provienen del cuño de FDER tienden a hacer sus propias composiciones sobre "esa carrera" en la que enseñan su materia con cierto grado de extrapolación acrítica. Emergen contradicciones internas entre los docentes. Un docente muy experiente, pero proveniente de la tradición mayoritaria dijo:

> [Txt 137] "Uno hace una extensión del perfil como aquella persona que se va a ocupar de los problemas laborales de una empresa, de los conflictos del trabajo. Sin embargo yo lo veo desde otra óptica, con otro significado: yo caí en el error de verla como administración de empresas. Debemos ver el lado dinámico de ese profesional y tenemos que tener una mirada multidisciplinaria: sino pasa a ser un mero técnico, por ejemplo el técnico que hace liquidaciones de sueldos".

Dentro de la tendencia tradicional es bastante común buscar "aterrizajes" conceptuales para la aplicación práctica de conocimientos abstractos, lo que implica una relación unidireccional entre la teoría y la práctica. Veamos dos ejemplos:

> [Txt 223] "Otro aporte importante es el sentido práctico. Es de las pocas materias que tiene muchos ejercicios prácticos que constituyen una bajada a tierra. Eso igual nunca sustituye a una práctica profesional. Son aproximaciones al trabajo".

> [Txt 66] "Si la formación profesional se ha ligado con una práctica. Si no tendríamos el riesgo de seleccionar un candidato con mucha formación teórica, pero alejado en la realidad".

Es firme la idea de que el cambio curricular operado en 2012 (pasaje del técnico asesor a licenciado) implicó un cambio profesionalizante deseable:

> [Txt 3] "El cambio del técnico asesor al licenciado implica el pasaje de un gestor administrativo a un trabajo profesional. La profesionalización es el cambio fundamental operado a partir del cambio de programa"
>
> [Txt 39] "Creo que hay una apuesta a profesionalizar con competencias. Esto es importante..."
>
> [Txt 48] "...la idea es promover la práctica profesional de operadores profesionales del sistema"
>
> [Txt 99] "que permiten a los estudiantes, en una lógica de créditos, seleccionar las materias que ellos consideran que contribuyen a su futuro profesional"

De los desarrollos anteriores se puede concluir que en RRLL – FDER – UDELAR hay una fuerte impronta profesionalista que tiende a emular el tipo de profesional liberal que tradicionalmente han sido los abogados y escribanos. **(Hallazgo 9)**.

El énfasis profesionalista es heterogéneo en UDELAR (Artigas, Selva: s/n). Existen facultades fuertemente influenciadas por esta tendencia (CCEE, derecho, medicina, arquitectura), que captan la mayoría de los estudiantes; siendo menor la matrícula en las áreas académicas, científico – técnicas y artísticas (FHCE, ciencias, ciencias sociales, bellas artes). La matrícula es especialmente baja en agronomía y veterinaria, en contradicción con el perfil agroexportador del país.

### V.7.7. Presencia de las NFOT

Su posible impacto en las prácticas profesionales, cambio de paradigma, visiones diferentes de los di sobre las mismas, las ti, percepciones dominantes.

Las NFOT han sido una concepción intelectual que tiene especial trascendencia en esta tesis, situación que podría explicarse por nuestra condición docente de la materia "organización del trabajo", que evidentemente nos sensibiliza frente a algunos temas específicos.

Como informáramos abundantemente, el problema no está en las NFOT *per se*, sino en la carga ideológica que conllevan y la transferencia de valores que ocasionan desde una perspectiva etnocentrista crítica.

Sin embargo esta preocupación no parece estar en la agenda de los docentes. Veamos algunas opiniones relevantes:

a) Existen visualizaciones casi contrapuestas sobre las NFOT, dado que su influencia se percibe de manera dispar (Txt 5, 150 y 15 vs. Txt 89 y 268)

> [Txt 5] "Las NFOT se reflejan en prácticas profesionales novedosas. Un ejemplo claro es la participación en los consejos de salarios, la generación de una nueva agenda de competitividad, la utilización de TIC, la globalización y la incorporación de competencias laborales"
>
> [Txt 89] "No creo que los cambios en las NFOT (tanto a nivel del puesto como a nivel del proceso productivo) modifiquen de manera importante las prácticas anotadas"
>
> [Txt 150] "Las NFOT invaden el ámbito particular del trabajador. Quien asesore en el contexto laboral debe tener en cuenta esa realidad, o temas como la responsabilidad del empresario: el modelo de la industria cambió"
>
> [Txt 15] "Las NFOT van un poco por ese lado: un redimensionamiento del tiempo y del espacio de trabajo. El

paradigma es diferente: ya casi no quedan fábricas con los viejos paradigmas.

Se desdibuja el tiempo de trabajo, pero también se desdibuja el espacio. Es un fenómeno que en el ámbito de las relaciones laborales hay un redimensionamiento de lo público y lo privado. Esa diferenciación en realidad no tiene tanto tiempo. En la época medieval lo público y lo privado estaba mezclado, desde la realeza a las clases desposeídas. En la época contemporánea hay una redimensión y las relaciones laborales no escapan de esa lógica de lo privado y lo público. El relacionamiento laboral no escapa a esa lógica"

[Txt 268] "No. Que afecten al perfil no."

b) Algún docente manifestó claramente cierto desconocimiento del concepto, y la necesidad de *aggiornarse* respecto al mismo.

[Txt 112] "A mí me gusta aprender. Tuve que estudiar esta pregunta. El concepto de NFOT lo conocía[55], pero tuve que estudiarlo un poco más. Más allá del fordismo, el toyotismo y las nuevas formas

[Txt 168] "Pienso que podrían favorecer esas prácticas. Es un tema de transferencia de conocimiento más abierto. No le va a hacer mal a la carrera de RRLL, estas nuevas formas.

No tengo profundos conocimientos sobre el tema"

[Txt xxx]" Desde el punto de vista académico no lo visualizo, más bien cambia a nivel de trabajadores. Creo que las NFOT pueden llegar a cambiar la mentalidad de los trabajadores"

[Txt 9] "Las NFOT implican cambios permanentes y es muy relevante la incorporación de tecnología. Ejemplos claros son la nueva agenda de capacitación de las empresas, los procesos de bancarización de trabajadores, etc."

[55] Este DI solicitó las preguntas por adelantado.

c) Los DI que adoptaron un discurso productivista en general no tienen una visión demasiado crítica, y enfatizan en cierta flexibilización laboral adaptativa.

[Txt 201] "Las personas, en función de las NFOT, no están atadas a un puesto específico. Tienen que cambiar sus roles [polivalencia o multifunción]. A veces se requieren competencias muy transversales y complejas, donde un día hay que asumir un rol de liderazgo y otro día se debe apoyar la gestión, etc. Implica adaptarse a los cambios. Las empresas están cambiando.

[Txt 256] "Como asesores Uds. deberían tener conocimiento de esas tecnologías aplicadas a la organización para poder asesorar y hacer un buen uso, y en esa posibilidad de formar trabajadores.

Yo creo que la tecnología no perjudica ni atenta contra el derecho de los trabajadores. "

d) La ideología, como elemento siempre subyacente, aparece más claramente en algunas entrevistas. En Txt 53 se plantea esa situación omnipresente en los temas laborales.

[Txt 53] "Sobre NFOT. Es una opinión muy personal, en particular cuando algunos conceptos asumen siglas que parecieran ser para iniciados. Yo creo que NFOT es una noción ambigua que también puede tener cierto contenido ideológico. Yo afirmo de que sin perjuicio de que hay que significar, hay que conocer, pero siempre la temática del trabajo está impregnada de contenido ideológico..."

e) Sin embargo, en algún caso se hacen referencias en dos sentidos: gestión e ideología y se visualiza el enfrentamiento capital – trabajo.

[Txt 55] "Dos aspectos en NFOT:

El primero refiere a los cambios. Hoy en el mundo del trabajo tenemos cosas nuevas, fundamentalmente las TIC, el trabajo virtual, otros cambios producidas por la globalización, todo tiene que ver con todo.

El segundo aspecto refiere al gerenciamiento de las NFOT. Ahí sí puede haber un contenido más ideológico. Yo sigo pensando que

en todas las formas de organizar el trabajo hay un empleador que es un contratante fuerte, frente a un trabajador que es un contratante débil.

[Txt 60] "En las NFOT hay que estimular el diálogo entre organizaciones de empleadores y trabajadores. Cada parte tiene sus razones, no es sólo un tema ideológico. Las empresas deben competir, pero los trabajadores tienen derecho a poner límite a la subordinación.

f) Algún DI prefirió separar los cambios normativos de los aspectos ideológicos, posición que nos resultó algo sorprendente, ya que toda norma tiene necesariamente supuestos ideológicos más o menos explícitos. En RRLL, a partir del año 2005 los cambios fueron notables (pasaje de un sistema autónomo a uno heterónomo), por lo que esa distinción no nos parece adecuada, básicamente por su evidencia empírica en leyes que el propio informante cita.

[Txt 13] "No tengo elementos empíricos para captar si el cambio es también ideológico. Sí existe un cambio en la normativa laboral (ley de 8 horas en rurales, domésticas; ley de responsabilidad penal empresarial, etc.)"

Hay una fuerte tendencia a equiparar a las NFOT con las TIC, lo que indica que el concepto también es poco conocido en RRLL, que es el ámbito donde se generó. Como hemos visto las NFOT implican un reconocimiento de la complejidad del trabajo, el replanteo de preguntas, la generación de nuevas respuestas y una visión necesariamente crítica de la realidad. Las TIC integran esa realidad compleja pero son sólo un componente (aunque relevante) de la misma, ya que la tecnología interactúa con la gestión condicionándola y siendo condicionada, por lo cual el devenir del mundo del trabajo en función de la fenomenología tecnológica es una simplificación demasiado grande:

[Txt 130] "El nuevo plan de estudios propende a la incorporación de las TIC a la enseñanza - aprendizaje. Hay una oferta muy amplia en materia educativa...

[Txt 55] "Dos aspectos en NFOT:

El primero refiere a los cambios. Hoy en el mundo del trabajo tenemos cosas nuevas, fundamentalmente las TIC, el trabajo virtual, otros cambios producidas por la globalización, todo tiene que ver con todo.

[Txt 256] "Yo creo que la tecnología no perjudica ni atenta contra el derecho de los trabajadores..."

[Txt 123] "Cada vez más nuestra productividad se relaciona a la tecnología, cada vez tenemos más aparatos, "apéndices" y "prótesis" para poder mantenernos ajustados a una realidad cada vez más virtual

Las NFOT en tanto fenómeno relativamente reciente (post el lento, y aún no culminado, retiro del taylor fordismo) son relevantes en materia de relaciones de trabajo, ya que implican cambios en las reglas de juego, la distribución del poder, la remuneración a los factores de producción, etc. Sin embargo existen descalces que se generan por el aceleramiento de la realidad socio – político – económica y la baja comprensión del proceso. Esta situación no genera problemas mayores en algunos ámbitos académicos, pero para las relaciones laborales es un cambio que necesariamente debe ser tenido en cuenta. Es por ello que en este trabajo, al plantearse las dimensiones, se le dio un énfasis relevante y se argumentó en ese sentido, sin embargo los docentes de RRLL –FDER – UDELAR tienen una baja percepción de que las NFOT puedan afectar sustancialmente al trabajo (libre, por cuenta ajena, oneroso y subordinado) y a las RRT. **(Hallazgo 10)**.

### V.7.8. Expresiones docentes

Bajo la protección de la confidencialidad...

Las disidencias intelectuales en el momento histórico – político de la investigación, conceptos críticos relevantes.

Un aspecto que quisiéramos resaltar son las duras palabras de DI XII. Este informante no contestó nuestro cuestionario por considerar que no estaba en condiciones de responder, sin embargo dijo una de las cosas más fuertes que hayamos escuchado: "...a veces me pregunto si no hay algo de estafa a los estudiantes que creen que van a salir de acá siendo gerentes de recursos humanos".

Otro docente nos dijo, y así quedó consignado: "no me hagas hablar más" (Txt 260), y otro calificó al nuevo plan como "esquizofrénico" (Txt 275).

Nuestro compromiso ético no nos permite avanzar mucho más por ciertos senderos del análisis porque podría comprometer la confidencialidad.

Como dijéramos, el clima de las entrevistas fue de una seria informalidad, coadyuvando a ello que la mayoría se hayan realizado en facultad, por un colega docente en el marco de una tesis de maestría. Durante los diez meses de relevamiento se vivió una tensa campaña electoral (que culminó con cambios relevantes a nivel de la carrera) que hacía que el ambiente estuviera algo alterado; sin embargo con algunos informantes se generó un *rapport*, que implicó irrumpir a través de las "fachadas" que las personas imponen y compartir su mundo simbólico, lenguaje y perspectivas. Nobleza obliga, debemos consignar que esa confianza no se tuvo con todos los docentes informantes.

Sin perjuicio de ello, algunos informantes muy respetados y respetables con los que mantenemos relaciones de cierta amistad, se atrevieron a manifestar conceptos muy fuertes: hablaron de "estafa a los estudiantes", de "esquizofrenia" del plan y en otros casos prefirieron hacer un elocuente silencio explicando que no querían hablar más.

Muchas veces este tipo de investigaciones tiene como limitante el lenguaje, por lo que cualquier investigador cualitativo debe partir de la premisa de que las palabras y los símbolos utilizados en sus propios mundos pueden tener significados diferentes en el mundo de los informantes. Esta circunstancia estuvo atenuada en nuestro caso, ya que al ser todos docentes de una misma carrera manejamos, en términos generales, muchos conceptos similares, pero no fue una regla estricta: el concepto de NFOT (como indicáramos) fue paradigmático.

Creemos también que la presencia del MP4 tuvo también su influencia, ya que muchos docentes no salieron del lenguaje "coloquial académico" y cuidaron mucho algunas expresiones, y tenemos la sensación de que en algunos casos los conceptos fueron suavizados. Esto era esperable ya que los dispositivos de registro intrusivos aumentan la suspicacia y pueden atemperar ánimos.

Debemos consignar que los informantes que tuvieron conceptos más duros son los docentes con quienes tenemos mayor confianza, por lo que cuidaron menos "las formas" y confiaron más en nuestro compromiso ético con la confidencialidad. Más allá de que siempre existió mucho respeto, hubo una empatía dispar, que en las investigaciones cualitativas debe tenerse en cuenta ya que existen distorsiones y exageraciones en las respuestas, dada la natural tendencia de las personas a exagerar sus éxitos y negar sus fracasos. Esto hace que el problema de la "verdad" sea difícil: el investigador cualitativo no está interesado en la verdad *per se*, sino en perspectivas, por lo que nuestro trabajo buscó ser una traducción honesta del modo en que los informantes se ven realmente a sí mismos y a sus experiencias.

En una lectura "entre líneas" podemos afirmar que el momento político tuvo incidencia en la discursividad, por lo cual las entrevistas a veces parecen estar enfocadas a un objeto diferente. Claramente lo ideológico tiñó las respuestas, y esta aclaración es relevante para la comprensión de la problemática que estamos estudiando.

El dispar posicionamiento de los docentes es relevante para nosotros, ya que en una campaña política tan virulenta que tuvo en su centro a

RRLL, los grupos que mostraron más encono fueron egresados y estudiantes, manteniendo los docentes una cierta prescindencia. *A priori* lo atribuimos a que la mayoría de los profesores no pertenecen a la carrera (son abogados, sociólogos, economistas, psicólogos, etc.), pero ahora entrevemos que al no existir en ese momento un fuerte colectivo docente (ADUR DERECHO no funcionaba en ese momento), las opiniones fueron más personales que colectivas, y las disidencias eran casi íntimas, pero frente a un estímulo (como nuestra entrevista) emergieron poderosamente.

No podemos vulnerar la confidencialidad, pero quien habló de "estafa a los estudiantes" es, para nosotros, un informante calificado por sus conocimientos, sus roles universitarios y su reconocimiento por el colectivo universitario.

Las frases transcriptas son elocuentes y muestran disidencias intelectuales a nivel docente que no se expresan en lo cotidiano y emergieron al amparo de la confidencialidad de las entrevistas. **(Hallazgo 11)**.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

## CAPÍTULO VI

### VI.1. Consideraciones finales - conclusiones.

María Teresa Sales, Luisa Rodríguez y Mariana Sarni terminan su libro "¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas" con un subtítulo cautivante: "Para no concluir".

Entendemos a las autoras. A esta altura de la tesis tenemos que hacer el duelo de cerrar un trabajo que llevó casi dos años desde su errática concepción, y seguramente hay material fecundo como para avanzar a partir de este punto, tal vez en una tesis de doctorado.

Sintetizaremos los hallazgos encontrados:

#### VI.1.1. Hallazgos en el análisis del marco teórico (considerando las fuentes documentales):

a. Hallazgo N° 1 (categoría v.6.2):

El perfil de egreso en RRLL elaborado por UDELAR no es congruente con el perfil profesional generado en el ámbito de los egresados.

b. Hallazgo N° 2 (categoría v.6.3):

Las NFOT son transversales a las otras categorías seleccionadas para la investigación en RRLL – UDELAR (v.gr. currículo, enseñanza y profesión).

c. Hallazgo N° 3 (categoría v.6.4):

Existen tensiones curriculares no resueltas en RRLL – FDER – UDELAR con respecto a:

b1: La licenciatura no logró tomar una postura sobre una cuestión básica: a qué visión adhiere filosóficamente. Recordemos que existen básicamente tres perspectivas: a) la que visualiza en las relaciones de trabajo una forma de gestionar los recursos humanos, b) la que la entiende como un proceso político de enfrentamiento por la posesión del valor del trabajo y c) la que visualiza que el campo multidisciplinar deberá desarrollarse hasta lograr la interdisciplina.

b2: No existe una alerta a los estudiantes sobre esta circunstancia.

b3: No existe una definición heurística sobre las RRLL, conformando una grilla de materias poco coordinadas y, concomitantemente

b4: No existe un posicionamiento claro sobre la multidisciplina - interdisciplina, básicas en un "campo de diálogo" (no autónomo científicamente) como las RRT.

### VI.1.2. Hallazgos tras el análisis de las entrevistas (considerando las fuentes documentales)

d. Hallazgo N° 4 (categoría v.7.1):

La carrera de RRLL de UDELAR tiene una poderosa carga de materias jurídicas, en desequilibrio con la cantidad de materias de otros ámbitos disciplinares.

e. Hallazgo N° 5 (categoría v.7.2):

El nuevo plan de estudios 2012 de RRLL es cuestionado por los docentes.

f. Hallazgo N° 6 (categoría v.7.3):

Los docentes de RRLL – FDER – UDELAR visualizan a la interdisciplina como una condición deseable en su enseñanza.

g. Hallazgo N° 7 (categoría v.7.4):

El concepto de competencias laborales se ha introducido en el discurso de los docentes de RRLL, sin consenso sobre el perfil de egreso.

h. Hallazgo N° 8 (categoría v.7.5):

La negociación tiene primacía en el imaginario docente sobre el rol de los relacionistas laborales. Sin embargo tanto la teoría como la práctica negocial están sub representadas en las unidades curriculares y sus programas.

i. Hallazgo N° 9 (categoría v.7.6):

En RRLL – FDER – UDELAR – hay una fuerte impronta profesionalista que tiende a emular el tipo de profesional liberal que tradicionalmente han sido los abogados y escribanos.

j. Hallazgo N° 10 (categoría v.7.7):

Los docentes tienen una baja percepción de que las NFOT pueden afectar sustancialmente al trabajo (libre, por cuenta ajena, oneroso y subordinado) y a las RRT.

k. Hallazgo N° 11 (categoría v.7.8):

Existen disidencias intelectuales a nivel docente que no se expresan en lo cotidiano y emergen al amparo y protección de la confidencialidad de las entrevistas.

## VI.2. Respuestas a las preguntas de investigación

Principal: ¿Estamos formando en la carrera de RRLL de FDER - UDELAR egresados con un perfil que los habilite a comprender la realidad laboral compleja como para intervenir crítica y activamente en el mundo del trabajo?

No podemos afirmar que en el período 2012 a marzo de 2015, la carrera de RRLL – FDER – UDELAR haya desarrollado un plan de estudios en el cual los contenidos y las experiencias de formación hayan sido seleccionados y organizados con una metodología adecuada.

Tampoco detectamos que el mapa curricular obedeciera a criterios didácticos o disciplinares con un amplio consenso previo y discusión en los distintos niveles; no verificándose una profunda clasificación y coordinación de materias o unidades curriculares que obedecieran a un área de formación por afinidad conceptual, teórica o metodológica como plantea la ordenanza.

Se encontraron deficiencias en el perfil de egreso publicado por la licenciatura, el cual sólo fue modificado en una palabra (técnicos por operadores) con respecto a la tecnicatura, lo que hace presumir una mera adecuación del mismo, y no su utilización como insumo fundamental sobre el cual construir la malla curricular. Asimismo no incluye una descripción clara de las competencias de los egresados en función del perfil general del título y de los contenidos curriculares de la carrera.

De modo similar el módulo de enlace que permitió un *fast track* para técnicos que querían licenciarse fue severamente cuestionado en las entrevistas de esta tesis. El mismo tuvo una coincidencia con plazos de

política universitaria que llamaron poderosamente la atención ya que habilitó el voto a miles de estudiantes y decenas de egresados de la carrera de RRLL, coincidiendo con la postulación del coordinador de la carrera como candidato a Decano de FDER[56].

Existió una generación e inclusión de materias que sumaron un total de sesenta y ocho, lo cual generó desconcierto en muchos estudiantes, distorsionando la lógica de créditos por un mero cálculo de conveniencia personal. Eso hizo que las materias con mayor carga de créditos fuesen masivas por un pragmatismo "creditista" por parte de los estudiantes que fue, paradójicamente, inducido por la estructura de la carrera. De esta manera se afectó negativamente al objetivo de la ordenanza de grado de flexibilizar los trayectos curriculares para dar autonomía a los estudiantes.

A pesar de la visión docente sobre el rol negociador de los relacionistas laborales sólo existen dos materias sobre el tema: la materia opcional que se llama "el método Harvard de negociación", y además está la materia teórica llamada "negociación colectiva" en el quinto semestre.

Somos autocríticos con la formación que se imparte, ya que desde la carrera no existe una visión (comenzando por el perfil de egreso) que tienda a generar pensamiento crítico como para entender la realidad cambiante del trabajo y su dación, así como su función redistribuidora de riqueza en función de la propiedad de los medios de producción. Si los estudiantes adquiriesen esos saberes sería por méritos personales más que curriculares.

Pregunta Secundaria 1: ¿Están el perfil de egreso y las perspectivas de los docentes a la altura de las exigencias formativas de un profesional crítico que no sea sólo funcional al pragmatismo de las NFOT y a la profesionalización?

[56] Los estudiantes de la tecnicatura y los técnicos egresados no tenían derecho a voto hasta la generación de la licenciatura en 2012.

La problemática de las NFOT y sus paradigmas implícitos fue el aspecto más desconocido por los docentes. En general tienen posturas bastante afines a las TIC, pero no detectamos elaboraciones sobre la "falta de inocencia de la herramienta". Parece existir una aceptación bastante pasiva de las formas más o menos novedosas que se imponen y, en general, no vimos que se descubrieran "descalces". Vale decir que no se informaron asincronías entre un derecho del trabajo elaborado sobre la base intelectual y pragmática del taylor – fordismo y las nuevas condiciones de los trabajadores, manteniéndose la imagen totémica del trabajador asalariado (*blue collar*) que primó durante la mayor parte del siglo xx. Esta situación que es válida para las materias jurídicas es pasible de ser inducida a los restantes campos disciplinares

Respecto al aprendizaje – desaprendizaje, hubo leves menciones a la "formación profesional", que en términos de gestión de recursos humanos no es más que capacitación o entrenamiento. O sea que existió cierta confusión terminológica (y tal vez conceptual) entre los saberes que aporta la universidad y los conocimientos (capacitación – entrenamiento - adoctrinamiento) que se justifican para la dación inmediata de un trabajo determinado.

Algunos docentes delinearon algunos conceptos críticos, pero en general cuestionaron poco al pragmatismo operacionalista de las NFOT y sus consecuencias en nuevas enfermedades profesionales, desarraigo familiar, imposición de valores, pérdida de empleos, precarización, privatizaciones, etc.

Concluimos, en primer lugar, que la carrera de RRLL - FDER - UDELAR en el lapso estudiado y a la luz de las investigaciones realizadas, no pudo estar a la altura del pensamiento crítico de vanguardia, ni tampoco ha generado ámbitos de discusión multidisciplinares de destaque para analizar temas relevantes (TIC, NFOT, impactos culturales, etc.).

En segundo término analizamos el proceso de profesionalización. Desde una perspectiva histórica, en la novel República la FDER tuvo la función de tutelar los intereses de la burguesía, lo que afianzó

fuertemente a las carreras de derecho y notariado. A tal punto que todo el sistema de evaluación, modalidades de dictado de clases, organización de la enseñanza y el aprendizaje, etc. son propios de esas carreras. Es más: la mayoría de los docentes de relaciones laborales son abogados que dictan sus cursos en forma similar a lo que lo hacen en las carreras tradicionales de FDER. Curiosamente en algunos momentos de las entrevistas hablan de sus materias como si se dictaran en abogacía, por ejemplo cuando hacen referencia a la formación para asistir a audiencias de conciliación (a las que sólo pueden asistir abogados).

La modalidad que impuso el nuevo plan de estudios 2012 incorporó algunos conceptos como la creditización, la flexibilización curricular y la generación de materias optativas. Sin embargo la mera incorporación de algunos instrumentos de la ordenanza no implica que el espíritu de la misma haya calado hondo. Es más: en algunos casos se podrían indicar posibles excesos en la flexibilidad del sistema, en particular con los créditos asignados a algunas personas en situaciones particularísimas. Pero eso no es asunto de esta tesis.

En segundo lugar concluimos que, con respecto a la profesionalización, la carrera de RRLL está profundamente imbuida de la tradición de FDER, por lo cual el perfil es eminentemente profesionalista.

Pregunta Secundaria 2: ¿Están el plan de estudios de RRLL – FDER – UDELAR y su perfil de egreso alineados a los conceptos de la ordenanza de grado?

Formalmente sí.

Como dijéramos se incorporaron conceptos de la ordenanza. Hay asignación de créditos, se revisó el sistema de evaluación [adaptado del régimen general de derecho – notariado con el “original” sistema de libre – controlado que no fiscaliza asistencias pero permite la entrega de

trabajos para la evaluación y la consecuente exoneración de exámenes]. Hubo un esfuerzo en pro de la diversificación, pero generó dificultades presupuestales por el número de materias incorporadas sin la provisión de los fondos necesarios. Esta posible imprevisión presupuestal obligó a realizar trasposiciones desde derecho y notariado para poder afrontar el incremento presupuestal de RRLL sin recursos propios legítimos. (Ver punto iv.8 con declaraciones del actual Decano de FDER).

Cualquier emprendimiento humano necesita la correspondiente asignación de recursos, y un ajuste de plan de una licenciatura a la ordenanza de grado no es la excepción. En 2011 el 87% del presupuesto en salarios se dirigía a abogacía – notariado ($ 6.415.362,00 mensuales), lo que constituía una masa dineraria dieciséis veces superior a la destinada a RRLL ($ 383.664,00) que constituía el 5% del presupuesto (ese año ingresaron la misma cantidad de estudiantes en ambas carreras[57]). Asimismo, la cantidad de cargos de abogacía – notariado era once veces superior, debiéndose considerar también que la profesión más representada entre los docentes de RRLL es la abogacía. (Apéndice II).

Por ende, amén de un intercambio insuficiente en materia de contenidos disciplinares en la malla curricular, también habría existido una deficiente provisión de recursos materiales y humanos para el emprendimiento, lo cual se desprende de información oficial de FDER (Memoria 2012 – 2013, reprocesada en apéndice II).

Se modificó el plan de estudios y se asignaron horas para que la carrera fuera funcional a la creditización, también se intentó flexibilizar el sistema de reválidas pero la tendencia transformadora fue demasiado grande lo que podría haber generado laxitud en el contralor (ej.: estudiantes que podrían haber acreditado más allá de lo razonable, sin la oposición de intereses necesaria desde la comisión de carrera).

Se incorporaron las unidades curriculares electivas que permiten la libre elección por parte del estudiante de cursos impartidos por otras carreras, de acuerdo con sus intereses y orientación de formación. Sin embargo esta incorporación debería haber tenido un marco

[57] Abogacía y notariado se consideran conjuntamente por tener un ciclo básico común.

reglamentario claro que evitara desbordes, ya que le habría otorgado mucho poder discrecional a ámbitos consultivos no ejecutivos (por ejemplo: un proceso endogámico de acreditación autorizado por la comisión de carrera, vía triangulación de créditos con cursos del centro de posgrados), o la asignación de reválidas y sus correspondientes créditos por dicha comisión por materias opcionales dadas de baja (ej. Constatamos cinco casos en la materia "comportamiento organizacional" en 2014)[58].

Las unidades curriculares optativas se integraron con la intención de que el estudiante escoja los perfiles de formación y ritmos de aprendizaje más adecuados a sus necesidades, pero hubo interpretaciones del sistema que generaron asimetrías importantes por asignaciones de créditos particularísimas.

[58] Fuente: Expe+

## VI.3. Relevancia del problema estudiado

Recordemos que al inicio de esta tesis planteamos la siguiente problemática:

Figura 24. Relevancia del problema

Año 2012 a marzo de 2015 - La enseñanza de RRLL en UDELAR

- Nuestro problema principal:
  - el posible desfasaje entre el perfil de la carrera de RRLL y los requerimientos del mundo actual desde una perspectiva de ciencia social crítica.

- En forma subsidiaria averiguar:
  - a) la configuración de la carrera de RRLL en el ámbito de FDER
  - b) el nivel de incorporación de la ordenanza de estudios de grado y otras formaciones terciarias.
  - c) el impacto de las NFOT en el plan de estudio y en la perspectiva de los docentes.

El problema es relevante, e investigarlo resultaba absolutamente necesario. Hay varias razones para ello: *en primer lugar* por la inexistencia de estudios o investigaciones profundas sobre el tema, seguramente debido a la juventud de los estudios sobre relaciones laborales en el Uruguay, los cuales fueron monopolizados por el poderoso derecho colectivo del trabajo. A esta orfandad en materia de investigación, *en segundo término* se suma el explosivo incremento de la matrícula que llegó a igualar a los ingresos en abogacía y notariado juntas (más de 1200 inscripciones en el año 2011)[59], y la necesidad de dar respuesta a esa gran cantidad de estudiantes que se volcaron masivamente a una carrera que, tal vez, no tenía suficiente basamento académico y discusión de perfiles para absorber esa demanda (tampoco existían recursos financieros, ya que los mismos eran sólo el 5% del

[59] Fuente memoria de FDER.

total de FDER)[60]. *En tercer lugar* el problema estudiado adquiere también sentido en función de una oferta que es, empíricamente, deficiente. A saber: la eficiencia de la titulación en RRLL, de acuerdo a cifras oficiales de FDER, es del 16%[61], cifra notoriamente más baja que la del resto de las carreras de la Facultad y del promedio de la UDELAR. Frente a estos datos aparece el informante XII que, con brutal honestidad, llegó a definir la situación como de "estafa a los estudiantes". *En cuarto lugar* quisiéramos que los tomadores de decisiones, sean del ámbito que fuesen, tengan conocimiento de una problemática instalada que requiere una revisión y, seguramente, acciones propositivas de ajuste a los valores consagrados en la "ley orgánica de la UDELAR" y en la "ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria".

## VI.4. Lo esperado en esta investigación y su cumplimiento

Hemos cumplido razonablemente con los objetivos de esta investigación de maestría, a pesar de las restricciones que impuso el proceso político concomitante. En primer lugar se ha atendido a lo solicitado por el tribunal del posgrado de especialización que nos solicitó un recorte más profundo en materia de RRLL, lo que se aportó tanto desde la investigación como desde el marco teórico.

Se ha dado respuesta a las preguntas de investigación, lo cual tiene pertinencia y abre paso a nuevas preguntas y desarrollos, alerta sobre una problemática sin dramatizarla, tiene una base política libremente expresada con fundamento en el desarrollo de la UDELAR, ha cumplido con las pautas de una investigación cualitativa y es (esto es lo más importante) intelectualmente honesta.

[60] Ídem.
[61] Ibídem.

## VI.5. Las hipótesis en este trabajo

No elaboramos hipótesis al inicio del presente trabajo, lo que es bastante común en las investigaciones cualitativas. Hemos seguido los consejos de varios investigadores cualitativos [Bruyn (1913), por ejemplo], en cuanto a suspender o apartar nuestras propias creencias para ver las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez y no dar nada por sobreentendido. Además hemos dado valor a todas las perspectivas y trabajamos de una manera holística e inductiva, o sea de forma integral y desarrollando conceptos a través de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos o hipótesis.

Dejamos que la investigación "nos llevara" con la incertidumbre que ello generó y el vértigo por no saber hacia dónde nos dirigía.

No es necesario entonces realizar hipótesis *post hoc*, ya que éstas hubiesen tenido sentido si no se hubiesen cumplido, de haberlas habido, algunas hipótesis.

## VI.6. Contribución teórica o metodológica a la disciplina

Esta investigación ha realizado algunas contribuciones, que aunque modestas, deben destacarse:

a. Reafirmó el carácter inevitablemente multidisciplinar que deben tener las RRT y su necesario futuro interdisciplinar. De no cumplirse esta condición *sine que non*, no existirán mayores desarrollos en materia de relaciones laborales, y las ciencias nutrientes dialogarán en otro campo.

b. Aportó a la necesidad de generar pensamiento crítico y complejo en materia de relaciones industriales en FDER – UDELAR.

c. Fortaleció el concepto de NFOT y sus posibles consecuencias a partir de los (anti)valores que pueden incorporar, el trasvasamiento ideológico y los cambios en hábitos y costumbres, cambios de paradigmas que uniformizan pensamientos, etc. Emergió un rico y amplio campo de investigación que debería encararse cuanto antes.

d. Generó un espacio para que la carrera de relaciones laborales dé discusión y analice en qué medida la tradición profesionalista en la que está imbuida es funcional a sus objetivos.

e. Cuestionó la posible aplicación instrumentalista de algunas herramientas de la ordenanza de grado por la carrera de RRLL sin un fuerte compromiso con sus conceptos filosóficos subyacentes, dado que la ordenanza es un documento con alto nivel de integridad e integralidad. Dejó planteado el rol de la comisión de carrera y su condición de órgano asesor (no ejecutivo) del coordinador, y por ende del Consejo de Facultad.

f. Analizó críticamente al nuevo plan de la licenciatura en RRLL de UDELAR y la incorporación de materias con bajo nivel de

coordinación y congruencia, así como la baja de materias sin análisis por parte de **todos** los docentes.

g. Puso en el tapete la discusión sobre el rol de las relaciones de trabajo, a saber: mero subsistema de gestión humana o estudio sobre el sistema de apropiación de los recursos (en especial del factor trabajo), o campo de diálogo interdisciplinar.

h. Reveló disidencias en algunos docentes en el período 2012 – 2015 que no se manifestaron abiertamente en su oportunidad, pero que emergieron bajo la protección de la confidencialidad de las entrevistas.

i. Ratificó la idea de que cualquier cambio en planes y programas debe tener amplia discusión y sustento intelectual y material previo, a efectos de evitar posibles improvisaciones y distorsiones ulteriores.

j. Buscó diferenciar las RRLL del derecho colectivo del trabajo, recortando un campo interdisciplinar a través del análisis del perfil de egreso y su incidencia en el perfil profesional.

## VI.7. Recomendaciones

### Para profundizar en el campo o plantear nuevas interrogantes

A partir de esta investigación quedan varias líneas de investigación abiertas. Algunas son realmente relevantes como la problemática NFOT, la interdisciplinariedad y la necesaria incorporación de pensamiento crítico a una carrera de RRLL con un plan de estudios 2012 con posibles deficiencias metodológicas desde su concepción intelectual.

El período investigado se cerró el 1.3.15, con el cambio de coordinación. En virtud de la nueva etapa creemos que sería muy bueno que las líneas de investigación pudieran desarrollarse a nivel de doctorado, utilizando las bases que hemos asentado en el presente trabajo.

Este trabajo se hizo con honestidad intelectual, con fundamentos sólidos, con un cuidado especial en las transcripciones de las entrevistas, con mucho respeto por las opiniones de los entrevistados y con absoluto cuidado de la confidencialidad.

Creemos que la pertinencia de esta tesis se basa en su ética conceptual y metodológica más que en cualquier otro factor.

Esta tesis se terminó de escribir en Montevideo,
el 11 de agosto de 2015.

## Referencias bibliográficas


- Alcover, C.M. *"El contrato psicológico. El componente implícito de las relaciones laborales"*. Aljibe. Málaga, 2002.

- Ameglio, Eduardo y Slinger, Leonardo. *"Las variaciones del contrato de trabajo"*. Ponencia en las XI Jornadas Uruguayas de Derecho del Trabajo. FCU. Montevideo, 1999.

- Artigas, Selva. *"La reforma universitaria (2007-2010): ejes temáticos, actores e influencias"*. Tesis CSE – 2014.

- Barretto Ghione, Hugo. *"Categorización profesional y flexibilidad laboral"* en *"Las nuevas relaciones laborales en Uruguay"*. Pp. 121-160. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo, 2010.

- Bartolomé Pina, M. "Educación en valores y madurez personal. Una aproximación empírica" (Pp. 45-63) Revista de Investigación Educativa. Vol. I. Madrid, 1981.

- Bauman, Zigmounth – *"Trabajo, consumismo y nuevos pobres"*. Gedisa editorial. Barcelona, 2000.

- Behares, Luis E. *"Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas"*. Departamento de publicaciones de la UDELAR. Montevideo, 2011.

    - *"Saber y terror de la enseñanza"*. Psicolibros Waslala. Montevideo, 2010.
    - *Et al*. "Didáskomai" Revista de investigaciones sobre la enseñanza. N° 1 Departamento de enseñanza y aprendizaje. Montevideo, 2010.
    - *Et al*. "Didáctica mínima". Los acontecimientos del saber. Psicolibros Waslala. Montevideo, 2008.

- Benney, M y Hughes, E.C.: "Of sociology and the interview", en N.K. Denzin (comp.), Sociological Methods: A sourcebook, Aldine, págs. 175-181, Chicago, 1970.

- Bourdieu, Pierre. *"The field of cultural production".* Polity Press, 1993.

- Collazo, Mercedes. *"Didáskomai"* N° 1. Tradinco. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. FHCE. Montevideo, 2010.

- De Souza Minayo *et al*. *"Investigación social" Teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial. Buenos Aires, 2007.

- De Souza Santos, Boaventura. "Descolonizar el saber, reinventar el poder". Trilce. Montevideo, 2010.

- Delasio, Carlos. *"Trabajo y Posmodernidad"*. Pp. 34 – 51• Revista Relaciones Laborales. N° 16. Abril de 2008. Ministerio de Educación y Cultura. Departamento Notarial. Art 4° Ley 16099 del 31.10.1989. Tomo III. Fojas 288. Montevideo, 2008

    - *"Interdisciplina y Relaciones Laborales"*. Reseña del artículo *"Definitions of Interdisciplinary Research"*.Pp.75-80. En_clave inter. Interdisciplina, instituciones y políticas públicas. Seminario en_clave inter. Septiembre de 2013. ISBN 978-9974-0-1147-2 / ISBN digital: 978-9974-0-1148-9. Copyright: Espacio interdisciplinario de la Universidad de la República. Zonalibro, Montevideo, 2014.

    - *"El proyecto del Banco de la República Oriental del Uruguay para el desarrollo de una cultura de Transparencia"* Pp. 293 – 319. 1° Edición. Estudios de Información Pública y Datos Personales. ISBN 978-9974-714-11-3. Universidad de Montevideo. Montevideo, 2014.

    - *"La crisis del paradigma tradicional de las relaciones laborales y su enseñanza en la UDELAR"* Trabajo de pos graduación: Aprobado el 12.11.14. Título: Especialista en Enseñanza Universitaria. Tribunal: Prof. Dres.: Bordoli, Kaplún, Landinelli. Disponible en Internet. Biblioteca de Comisión Sectorial de la Enseñanza. (cse.edu.uy). UDELAR. 216 págs. Montevideo, 2014.

- Delgado, M.A. & del Villar, F. *"El análisis del contenido en la investigación de la enseñanza de la educación física"*. Universidad de Granada. Granada, 1994.

- Derber, C & Schwartz, W. *"Des hierarchies á l interieur de hierarchies"*. Derber *"Nuevos mandarines o Nuevo proletariado? Poder profesional en el trabajo*". Reis, Madrid, 1992.

- Diaz Barriga, A. *"Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico"*. Rei Argentina, Instituto de estudios y acción social, Aique Grupo Editor. Buenos Aires, 1995.

- Denzin, Norman K; Lincoln, Yvonna S. *"El campo de la investigación cualitativa"* Gedisa Editorial, 2012.

- Dunlop, John Thomas. *"Industrial relations systems"*. Southern Illinois University Press. (1977 [1958]).

- Farber; Ana María. *"Nuevas identidades profesionales: Un estudio sobre los egresados de los ciclos de Licenciatura en la Universidad Nacional de Lanús".* V Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. 8, 9 y 10 de diciembre de 2005.

- Flick, U. *"Introducción a la investigación cualitativa"* Segunda edición. Ediciones Morata, Madrid, 2007.

- Freidson, E. *"La profesión médica"*, Península, Barcelona, 1978.

- Gibbons, Michael; et al. *"The dinamics of science and research in contemporary societies"*. Sage publications Ltd. London, (2005 [1994]).

- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. *"Comprender y transformar la enseñanza".* Morata. Madrid, 1992.

- Gimeno Sacristán, J. *"La enseñanza, su teoría y su práctica"*. Akai. Madrid, 1992.

- Gimeno Sacristán, J. *"La función abierta de la obra y su contenido"*, Universidad de Valencia, 2010.

- Hawes, G. *"Glosario básico para la modernización curricular"*. Universidad de Chile. Texto sin publicar. 2010.

    - *"Perfil de egreso".* Departamento de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina, Universidad de Chile, 2012.

- Larson, M.S. *"The rise of professionalism. A sociological analysis"* University of California Press, Berkeley, 1977.

- Loustaunau, Nelson. *"Consejos de Salarios"* en *"Las nuevas relaciones laborales en Uruguay"*. Pp. 73 – 120. Fundación de Cultura Universitaria. 2010.

- Monteiro Leite, Elenice. *"El rescate de la calificación"*. OIT. Cinterfor. Montevideo, 1996.

- Nunes, Edson; Carvalho, Marcia Marques de. *"Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros"*. *Sociologías* Pp 190-215, año 9, nº 7, Porto Alegre 2007.

- Oxman, Claudia. *"La entrevista de investigación en ciencias sociales"*. Eudeba. Universidad de Buenos Aires, 1998.

- Penalva Buitrago, José. *"La construcción del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos".* Universidad de Murcia. Revista española de pedagogía. Pp. 343 – 364. España, 2006.

- Pinto, R; Grawitz, M. *"Analyse de contenu et theorie" en "Méthodes des sciences sociales"*. Pp. 456 – 499. Dalloz. París, 1967.

- Porta, Luis et al. *"La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación cualitativa"*. Mar del Plata, 2003.
- Pozo, Juan Ignacio. *"Aprendices y maestros"*. Alianza Editorial. Madrid, 2008.
- Raso, Juan. "*Relaciones Laborales"*. Ficha N° 1. UDELAR, 1996.
- Raso Delgue, Juan; *et al. "Las nuevas relaciones laborales en Uruguay"*. Pág. 7 – 21. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo. 2010.
- Raso Delgue, Juan; *et al. "Las nuevas relaciones laborales en Uruguay"*. Pág. 59 – 72. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo. 2010.
- Raso Delgue, Juan. "La nueva ley de negociación colectiva – Entre autonomía y regulación, en Libro de Ponencias de la XX Jornadas Uruguayas de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo.2009.
- Robles, Bernardo. *"La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico"*. Cuicuilco, vol. 18, núm. 52. Pp. 39-49. México, DF, 2011.
- Sales, María Teresa *et al. "¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas"*. Ediciones Trecho, Montevideo, 2014.
- Taylor, S.J & Bogdan, R. "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Paidós. Barcelona, 1984.
- Valles, Miguel S. *"Técnicas cualitativas de investigación social". Reflexión metodológica y práctica profesional.* Proyecto editorial: síntesis sociología. Madrid, 1999.

## Bibliografía consultada

Esta tesis tiene como antecedente nuestra monografía para la obtención del diploma de especialización en enseñanza universitaria titulada "La crisis del paradigma tradicional de las relaciones laborales y su enseñanza en la Universidad de la República", la cual es una referencia para el presente trabajo. En función de ello entendemos pertinente incluir la bibliografía de la misma en este *ítem*.


- Altbach, Philip; Reisberg, Liz; Rumbley Laura. "*Tras la pista de una revolución académica. Informe sobre las tendencias actuales"*. UNESCO, 2009.
- Billar, Pedro. "*Las relaciones laborales y el camino de la interdisciplinariedad"*. Fundación de cultura universitaria. 2009.
- 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.
- 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 Ferrari, Francisco. *"El neohumanismo en el Derecho del trabajo"*. Revista Derecho Laboral. Pág. 199 – 203. Fundación de Cultura universitaria. 2013
- Dei, H. Daniel. "*La Tesis. Cómo orientarse en su elaboración".* Prometeo Libros. Buenos Aires, 2006.
- 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.
- Ernst & Young, *"Innovación en la gestión empresarial".* Fascículo Nº 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 en la Latin American and Caribbean Economic Association, Medellín, 2010.

- Fernández Sierra, Juan. *"Educación para la carrera y globalización: ¿atrapados en las contradicciones sociolaborales neoliberales?"* – REOP. Vol. 17, N° 2, 2° Semestre, 2006.

- 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.

- Ghai Dharam. *"Trabajo decente. Concepto e indicaciones".* Revista Internacional del Trabajo. Vol. 122, núm. 2 (2003)

- Gil, Felipe. *"Fuentes para la historia de la Universidad: Actas del Consejo Universitario, 1849-1870"*, Serie I, Tomo Primero, Universidad de la República, Montevideo 1949.

- Ginés Mora, José. *"La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento"*. Revista Iberoamericana de Educación. Pp. 13 – 37. Nº 35, 2004.

- Levy-Leboyer, Claude. *"La gestión des compétences. Les èditions d´organisation"*. Eyrolles, 2000.

- Lucas: *"Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects"* en American Journal of Sociology. Vol. 106 Nº 6, 5/2011, pp. 1642-1690, 2011.

- Morin, Edgar. *"Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro"*. Santillana. 1999.

- 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

- ONU - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO – Institute for Statistics. Center for Universal Education at Brookings. Informe Nº 1 de 3.* La comisión especial sobre métricas de los aprendizajes. Febrero 2013.

- Peiró, José María. *"Psicología de la Organización"*. Solana e hijos AG. España. 1997

- Plá Rodriguez, Américo. *"Sin solidaridad no puede haber seguridad social"*. Revista Derecho Laboral. Pág. 205 – 216. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo, 2013.

- Pozo, Juan Ignacio; Nora Scheuer; Maria del Puy Pérez Echeverria; Mar Mateos; Elena Martín; Montserrat de la Cruz. *"Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje"* – Críticas y Fundamentos. GRAO, Barcelona, 2006.

- 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. 2013.

- Rodriguez 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. 2011.

- 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.

- 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.

- Solana, Fernando. Complilador. *Educar ¿para qué?* Editorial Limusa S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores. México, 2005.

- 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.

- Traversa, Federico. *"Educación, trabajo y nuevas desigualdades" hacia una economía política del conocimiento para el capitalismo contemporáneo"* – Artículo publicado en revista Nueva Sociedad. Nº 247, septiembre – octubre de 2013, ISSN: 0251-3552, www.nuso.org., 2013.

- Torres, Euclices. *"Concepciones epistemológicas que subyacen en la enseñanza universitaria"*. Omnia. Pp. 133-144. Universidad de Zulia, 2010.

- Vercellone, Carlo. "*Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista"*. Prometeo. 2011.

- 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 universitária para el desarrollo de competencias"*. Educatio S XXI, 24 – 2006, pp. 17-34. Universidad de Deusto, 2006.

# Apéndice I

Entrevistas a docentes de RRLL – FDER - UDELAR

Preguntas:

a. ¿Cuál es el perfil de egreso de la Carrera de RRLL?

b. ¿De qué manera las NFOT afectan ese perfil?

c. Si Ud. debiera reclutar y seleccionar relacionistas laborales para cubrir cargos relevantes, ¿qué aspectos curriculares enfatizaría?

d. ¿De qué manera contribuye el nuevo plan de estudios generado en 2012 a la formación en estos rasgos?

e. En el ámbito de su asignatura, ¿cuáles son los aportes que se realizan para la formación de esas características deseables? (contenidos, abordajes metodológicos, actividades).

Notas:

a. Para preservar la identidad de los informantes hemos disociado las fichas de presentación de las entrevistas y se han colocado en orden aleatorio, ordenándose las mismas por orden alfabético y las entrevistas por orden numérico.

b. En el mismo sentido, toda referencia a género se presenta en masculino genérico, en el entendido de que hacemos referencia a todos los sexos.

c. Algunos nombres de las materias han sido sustituidos por xxx, para proteger identidades, salvo en los casos debidamente autorizados.

d. La condición de anonimato fue uno de los contextos acordadas en todos los casos por el autor con los docentes entrevistados. En los casos en que fue debidamente aceptado se incluyeron las materias, pero la información está desfragmentada para garantizar la discreción.

e. Por razones de transparencia incluimos las entrevistas en el apéndice, a pesar de que algunos autores lo consideran material reservado del investigador. Nuestra posición es que si se preservan las identidades y no hay apartamientos éticos, no existen razones para no ofrecerlas al tribunal de tesis de maestría o a cualquier lector interesado en esa realidad.

FICHA DOCENTE A

- Ámbito físico de entrevista: oficina del entrevistador.
- Grado: 1.
- Formación de base: RRLL (UDELAR).
- Posgrado: Gestión de RRHH (ORT).
- Dedicación horaria: 8 horas semanales.
- Antigüedad en la universidad, en el servicio y en la asignatura: 4 años.
- Realiza docencia directa.
- Materia/s: Organización del trabajo / comportamiento organizacional.
- Ejerce actividad profesional extra universidad. Gerencia de una institución cultural pública.
- Integra un equipo de 4 docentes (un grado 3 y tres grados 1).
- Cantidad de alumnos en la/s asignatura/s: estimado: 200 por turno (matutino y nocturno).

FICHA DOCENTE B

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (Anexo FDER).
- Grado: 5.
- Formación de base: abogacía.
- Dedicación horaria: 40 horas semanales.
- Antigüedad en la universidad, en el servicio y en la asignatura: 35 años.
- Realiza docencia directa en grado, posgrado y maestría.
- Ejerce actividad profesional extra universidad.
- Autor de trabajos doctrinarios y expositor internacional sobre temas de RRLL y derecho del trabajo.
- Cantidad de alumnos en la asignatura: generalmente en ámbito masivo o semi masivo.

FICHA DOCENTE C

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (Anexo FDER).
- Grado: 4.
- Dedicación horaria: DT.
- Formación de base: sociología (UDELAR).
- Posgrado y doctorado: sociología.
- En plan de trabajo como DT incluye docencia, investigación, gestión y extensión.
- Desde 2012 está en régimen de DT en la Universidad (sin actividad extra universidad).
- Trabaja con 3 colegas.
- Ambiente masivo y semi masivo.

FICHA DOCENTE D

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (Anexo FDER).
- Grado 3. Psicología laboral.
- Formación de base y posgrado: psicología (UDELAR)
- Dedicación horaria 8 hs. semanales.
- Antigüedad en la universidad, en el servicio y en la asignatura: desde 2003.
- Desarrolla docencia directa.
- Ejerce actividad profesional extra universidad.
- Cantidad de docentes que integran el equipo: 3.
- Cantidad de alumnos de la asignatura: estimado 120.

FICHA DOCENTE E

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (Anexo FDER).
- Grado 3. Métodos alternativos de resolución de conflictos / mediación / derecho procesal I y II.
- Formación de base: abogacía (UDELAR).
- Dedicación horaria 28 hs. semanales.
- Antigüedad en la Universidad, en el servicio y en la asignatura- Desde 1993 en UDELAR, 2012 en RRLL: 2012 en métodos alternativos de resolución de conflictos y 2013 en mediación.
- Desarrolla docencia directa.
- Ejerce actividad profesional extra universidad como abogado y asesor empresarial.
- Cantidad de docentes que integran el equipo: 2 oyentes (no docentes oficiales).
- Cantidad de alumnos de la asignatura: estimado. 50 en MARC y 240 en mediación.

FICHA DOCENTE F

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (Anexo FDER).
- Grado 3. Filosofía del derecho - arrendamientos - teoría del derecho - taller de técnicas de producción de normativa convencional.
- Formación de base: abogacía.
- Dedicación horaria: 60 horas semanales.
- Antigüedad: desde 1999.
- Equipo: 1 asistente en cada materia. En Filosofía del Derecho 2 o 3 asistentes.
- Cantidad de alumnos: muy heterogénea. Contexto masivo (550 estudiantes dan parciales en turno matutino) y no masivo en el taller de producción de normativa: 8 estudiantes.

FICHA DOCENTE G

- Ámbito físico de entrevista: despacho del informante.
- Grado 2. Profesor asistente de derecho de las relaciones laborales en el sector público y de derecho laboral 2.
- Profesión de base: abogacía.
- Dedicación horaria: 16 horas semanales.
- Antigüedad: desde 2002.
- Equipo: trabaja con un profesor titular en cada materia.
- Cantidad de alumnos: clases razonables (no mayores a 40 estudiantes).
- Detenta cargo jerárquico en empresa pública en el área de relaciones laborales.

FICHA DOCENTE H

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (Anexo FDER).
- Grado 2. Profesor asistente.
- Profesión de base: RRLL – UDELAR.
- Dedicación horaria: 8 horas semanales.
- Antigüedad: desde 2007.
- Cantidad de alumnos: masivas (200 estudiantes por curso).
- Actividad externa: responsabilidad social empresarial (RSE) en petrolera.

FICHA DOCENTE I

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (Anexo FDER).
- Grado. Candidato a Profesor Adscripto.
- Profesión de base: RRLL – UDELAR.
- Dedicación horaria: 8 horas semanales.
- Antigüedad: desde 2012.
- Cantidad de alumnos: masivas (100 estudiantes por curso).
- Actividad externa: UDELAR.
- Ámbito docente: salud, seguridad y prevención.

FICHA DOCENTE J

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (FDER CASA CENTRAL).
- Grado 3.
- Profesión de base: docente.
- Dedicación horaria: 8 horas semanales.
- Antigüedad: desde 2012.
- Cantidad de alumnos: 50 estudiantes por curso.
- Actividad externa: UDELAR.
- Ámbito docente: capacitación universitaria.

FICHA DOCENTE K

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (FDER).
- Grado: candidato a profesor adscripto.
- Profesión de base: RRLL – UDELAR.
- Dedicación horaria: 8 horas semanales.
- Antigüedad: desde 2012.
- Cantidad de alumnos: 50 estudiantes por curso.
- Actividad externa: sindical y docente.
- Ámbito docente: detección de necesidades de capacitación.

FICHA DOCENTE L

- Ámbito físico de entrevista: UDELAR (FDER).
- Grado 3.
- Profesión de base: abogacía y notariado.
- Dedicación horaria: 40 horas semanales.
- Antigüedad: desde 2002.
- Cantidad de alumnos: generalmente masivas.
- Actividad externa: ejercicio liberal de la profesión.
- Ámbito docente: derecho del trabajo.

Entrevista

Informante I

*P1 – 18:40 hs*

[1] En 2012 se genera un cambio que no es menor: el pasaje de la tecnicatura en RRLL a la condición de licenciatura. Es un cambio cualitativo importante que nos impactó a todos

[2] Hasta el momento las prácticas profesionales de los relacionistas laborales han estado siendo ejercidas por otros profesionales sin formación interdisciplinaria. En ese sentido, han ocupado el lugar trabajando en Áreas de Gestión Humana, sindicatos, consejos de salarios, etc.

[3] El cambio del técnico asesor al licenciado implica el pasaje de un gestor administrativo a un trabajo profesional. La profesionalización es el cambio fundamental operado a partir del cambio de programa.

[4] Se espera una nueva incorporación de relacionistas laborales a áreas estratégicas de las organizaciones.

*P2 - 18:45 hs*

[5] Las NFOT se reflejan en prácticas profesionales novedosas. Un ejemplo claro es la participación en los consejos de salarios, la generación de una nueva agenda de competitividad, la utilización de TIC, la globalización y la incorporación de competencias laborales.

[6] La gestión humana se vuelve más profesionalizada y apunta a la generación de valor. Eso implica cambios relevantes, por ejemplo en materia de atracción, retención y motivación de las personas.

[7] Las NFOT se reflejan en políticas o prácticas para la consecución de esos objetivos.

[8] Un cambio relevante es que la gestión de recursos humanos pasa a ser estratégica en el negocio y está alineada al mismo.

[9] Las NFOT implican cambios permanentes y es muy relevante la incorporación de tecnología. Ejemplos claros son la nueva agenda de capacitación de las empresas, los procesos de bancarización de trabajadores, etc.

[10] Un cambio relevante refiere a la inmediatez. Los tiempos cambien en el siglo XXI y se modifica la percepción del mismo.

[11] Otro aspecto importante es la capacitación continua que implica un reciclaje de trabajadores a través de la formación.

[12] La globalización implica cambios relevantes en las organizaciones, desde la generación de nuevos mercados a la utilización de redes sociales y el surgimiento del reclutamiento virtual. Todo esto genera nuevas prácticas de gestión humana que son fundamentalmente globalizadas. Así por ejemplo, prácticas desarrolladas en EEUU tienen un impacto inmediato en Uruguay. Hoy es posible realizar un curso de Harvard en alguna parte de Uruguay o en Texas.

*19:52*

[13] No tengo elementos empíricos para captar si el cambio es también ideológico. Sí existe un cambio en la normativa laboral (ley de 8 horas en rurales, domésticas; ley de responsabilidad penal empresarial, etc.)

*P3*

*[Piensa...]*

[14] Revería los cambios en los modelos de selección. Una cosa que revisaría es el tema de la escolaridad, ya que no necesariamente revela un comportamiento exitoso. Hoy en día es importante el desarrollo de competencias profesionales y las mismas se visualizan a través de comportamientos.

[15] Un profesional hoy deberá resolver problemas nuevos y deberá desarrollar competencias para resolverlos, y eso es relativamente independiente de la escolaridad o lo curricular en sentido estricto.

[16] Si tuviera que reclutar y seleccionar un relacionista laboral revisaría tres competencias fundamentales:

Capacidad de adaptación al cambio,

Capacidad de trabajar en equipo y

Capacidad de comunicación y retroalimentación.

19:55

[17] Creo que ahora es mucho más importante la especialización (posgrados, maestrías), y no resulta tan relevante la formación de grado.

*P4 - 19:57*

[18] El nuevo plan de estudios incorpora los créditos y una mayor flexibilidad. Eso es importante, porque el estudiante puede armar su perfil.

[19] Se observa que hay una fuerte carga jurídica y, a mi entender, pocas materias de gestión. Incluso he relevado entre los estudiantes esta carencia.

[20] El nivel teórico es alto e incluso las materias técnicas son jurídicas.

[21] El nuevo plan, sin embargo, incorpora algunas materias sobre gestión, pero tal vez sean insuficientes (por ej. Gestión Empresarial, Salud Ocupacional, etc.).

[22] Estas dos materias más Organización del Trabajo y Psicología Laboral constituirían el combo de materias relativas a gestión.

*19:59*

[23] Un eje que se incorpora es la investigación.

[24] Si esta incorporación contribuye a la formación integral, seguramente dependa del lugar dónde se desempeñe.

[25] Un aspecto a mejorar es que no hay relación fuerte con la experiencia o con el medio. Creo que hace falta mayor retroalimentación con el medio, falta aterrizar a la realidad cotidiana.

[26] Un aspecto negativo es que la extensión prácticamente no existe. Este es un déficit general de Facultad de Derecho (en realidad no hay mucho más que los consultorios jurídicos). En RRLL directamente no existe relacionamiento con el medio, y esto debería desarrollarse.

[27] Como dijimos esto es una característica de la Facultad que seguramente debería ser mejorada. Arocena ha planteado mucho el tema de la integralidad y desarrollar fuertemente la investigación, la extensión y la enseñanza. Nosotros por el momento tenemos enseñanza, educación, pero nos faltan desarrollar facetas.

[28] Una novedad positiva ha sido EVA. Hay una fuerte promoción de su utilización como plataforma de aprendizaje. Esto alinea a la UDELAR a las tendencias mundiales en materia de TIC.

[29] Estamos asistiendo a un cambio poderoso en las relaciones laborales, hay una revisión continua y se desarrollan nuevos paradigmas.

*P5*

[30] Vengo trabajando en la materia Organización del Trabajo desde 2010 en Montevideo y CURE.

[31] Un aspecto que hemos podido desarrollar es generar el concepto de trabajo en equipo y tenemos un programa aprobado.

[32] Se revisan las tendencias en gestión humana en el mundo.

[33] Desde el punto de vista metodológico EVA es una herramienta interesante pero genera gran cantidad de trabajo a los docentes: hay mucho trabajo invisible.

*19:06*

[34] Hay un problema con los límites. Todo es inmediato y los estudiantes también exigen de acuerdo a estos tiempos.

[35] Otro grave problema es la masividad, hay grandes dificultades para identificar y dar seguimiento a un estudiante. Se pierde "lo personal" de la docencia.

[36] Hemos puesto énfasis en la resolución de casos prácticos, y muchas veces me preocupan ciertas demandas de los estudiantes: ¿venimos a exonerar o a aprender? Siento que a veces se pierde el objetivo del aprendizaje con esto de la inmediatez.

[37] Con los cambios operados, la materia se vuelve más estratégica porque trata sobre gestión. Creo que este es un punto importante: potenciar la gestión, no sólo de recursos humanos, sino desde la comprensión integral de cómo funciona una organización.

*19:09*

[38] Yo destaco los avances realizados a partir de la licenciatura: en UDELAR hoy tenemos una carrera integralmente dedicada a las relaciones de trabajo. Antes este campo estaba cubierto por los abogados, contadores, psicólogos. Esos profesionales han ganado terreno en muchas áreas que serían ámbitos naturales de los relacionistas laborales.

[39] Creo que hay una apuesta a profesionalizar con competencias. Esto es importante.

[40] Está muy bien general distintas ópticas que no sean exclusivamente normativistas.

[41] Creo que ahora el tema importante es pensar programas de posgrado o maestría para estos nuevos profesionales.

*19:10 finalización.*

Entrevista

Informante II

*P1 – 10.20 hs*

[42] La carrera de Relaciones Laborales nace en 1995 como una tecnicatura, convirtiéndose en 2012 en una licenciatura. Esta tiene algunas particularidades en el ámbito de Facultad de Derecho porque es la primera carrera que responde a la ordenanza de grado, que responde a una nueva formulación: las materias tienen créditos, hay materias opcionales y obligatorias, etc.

[43] Nosotros a lo largo de estos años hemos venido detectando cuáles son las principales prácticas profesionales que en este momento se están ejerciendo, a través de las experiencias de los técnicos que estudian para licenciados.

[44] Uno puede diferenciar dos sectores claramente diferenciados: un sector de estudiantes que son ya trabajadores de entre 40 y 50 años de edad, que pertenecen al sector público y estudian para mejorar la calidad de su empleo en el sector. Es una cantidad muy importante de estudiantes que ha trabajado en muchos casos en las áreas de RRHH (aunque no necesariamente), que ha estudiado la tecnicatura con el objetivo de participar en concursos en sus ámbitos laborales.

[45] Como la tecnicatura no tenía mucho reconocimiento, no han sido muchos los estudiantes - trabajadores que han podido ganar concursos. Se supone que ahora con la licenciatura las opciones serán más reales que en el pasado.

[46] Hay algo al debe: hay que hacer *lobby* en la sociedad para que se conozca. Uno de nuestros desafíos es explicar a empresas del Estado que pongan en sus concursos la carrera de relaciones laborales como requisito. En el sector privado los estudiantes han ocupado lugares en el sector de recursos humanos en la mayoría de los casos han ocupado cargos de auxiliares de gerencia. Se espera la apertura al gerenciamiento de recursos humanos.

*10: 24 hs.*

[47] El perfil de la licenciatura: se buscan competencias para producción de conocimientos en el mundo del trabajo, con especial énfasis en la gestión, en el conflicto y en la negociación. Un profesional

que cuando se encuentra en el Estado pueda diseñar, implementar y monitorear las políticas públicas en torno al trabajo.

*10:25 hs.*

[48] También asesoramiento a los actores. La sensación térmica que tenemos (es algo que hay que profundizar) es que el Estado y los empleadores demandan técnicos expertos en relaciones laborales. Más difícil me parece es la demanda de las organizaciones sindicales, que viven en una cultura de autogestión en el tema del trabajo; es decir existen actores sindicales que consideran que tienen suficientes conocimientos en materia de conflicto y negociación. Hecho que no coincide con nuestra posición: la idea es promover la práctica profesional de operadores profesionales del sistema.

[49] Yo no puedo imaginar un divorcio conducido por los cónyuges. Es bueno que recurran a abogados. Análogamente pensamos que es bueno tener negociadores que tengan experiencia, formación y la cabeza más fría en los conflictos laborales.

*10:27 hs.*

[50] Evidentemente hay prácticas profesionales que refieren al gerenciamiento de departamentos de administración del personal o gestión humana. También vemos que hay participación de equipos multidisciplinarios, pero esto se ve más a nivel de investigación (por ej. salud organizacional que tiene una red propia de estudios interdisciplinarios).

[51] Hay algo nuevo: que el licenciado en relaciones laborales tenga conocimientos para promover a la dirección de las organizaciones mecanismos de satisfacción y motivación. Es importante en la estrategia de los recursos humanos actuales: ya no es sólo pagar un salario y reconocer derechos, sino también trabajar los aspectos psicológicos que mejoren su respuesta a las exigencias.

[52] Idea de prácticas profesionales: pienso en el liderazgo en la negociación. Todavía no tenemos retornos al respecto. Proponer la práctica de licenciados en la mediación y resolución de conflictos de trabajo de carácter colectivo. Ese es un tema importante que, más allá de las experiencias del MTSS, no se ha avanzado mucho. En general la mediación en el ministerio se ha confiado a abogados que no tienen todas las competencias necesarias para este tema.

*P2 – 10:29 hs*

[53] Sobre NFOT. Es una opinión muy personal, en particular cuando algunos conceptos asumen siglas que parecieran ser para iniciados. Yo creo que NFOT es una noción ambigua que también puede tener cierto contenido ideológico. Yo afirmo de que sin perjuicio de que hay que significar, hay que conocer, pero siempre la temática del trabajo está impregnada de contenido ideológico: siempre va a haber en el docente, en el estudiante, en el profesional una visión más protectora del trabajador o más promotora de la empresa.

[54] Está en la naturaleza humana. Lo que nosotros buscamos es que se desarrollen visiones críticas, no puramente emocionales.

[55] Dos aspectos en NFOT:

[56] El primero refiere a los cambios. Hoy en el mundo del trabajo tenemos cosas nuevas, fundamentalmente las tics, el trabajo virtual, otros cambios producidas por la globalización, todo tiene que ver con todo.

[57] El segundo aspecto refiere al gerenciamiento de las NFOT. Ahí sí puede haber un contenido más ideológico. Yo sigo pensando que en todas las formas de organizar el trabajo hay un empleador que es un contratante fuerte, frente a un trabajador que es un contratante débil.

[58] Salvo excepciones, me refiero a casos particulares de "trabajadores estrellas" que están por encima de los demás; pero en general el trabajador para vivir de su salario dependerá del empleador.

[59] Ahí es donde es más complejo hablar de nuevas formas de gestión. No podemos manejarlas con una mentalidad taylor- fordista, pero eso no significa que haya que utilizar técnicas invasivas de la intimidad del trabajador, atentatorios contra sus derechos humanos, que rompan la idea de una limitación de la jornada y que transformen al trabajador en un trabajador "a día completo", no ya a jornada completa.

[60] En las NFOT hay que estimular el diálogo entre organizaciones de empleadores y trabajadores. Cada parte tiene sus razones, no es sólo un tema ideológico. Las empresas deben competir, pero los trabajadores tienen derecho a poner límite a la subordinación.

[61] Considero que se sale con la negociación. Eso justifica más la necesidad de expertos en la negociación.

*P3 – 10:35 hs.*

[62] Es una pregunta curiosa.

[63] Existe una dosis de subjetivismo (sic). Si yo estuviera en una comisión de esas características, y bajo la hipótesis de que tuviera las manos muy libres para esa selección en primer lugar yo atendería la formación profesional.

[64] Hoy en día hay que estar formado en las cuestiones en que se trabaja. Siempre les digo a los estudiantes que en los años 50 se jugaba al fútbol con amor a la camiseta, hoy se juega al fútbol con técnicas, reglas, disciplina, dietas...

[65] Los conocimientos siguen siendo importantes.

[66] También miraría, en un cargo de mediana importancia, si ha existido un período de capacitación de la persona. Si la formación profesional se ha ligado con una práctica. Si no tendríamos el riesgo de seleccionar un candidato con mucha formación teórica, pero alejado en la realidad.

[67] En relaciones laborales es necesario hacer un ejercicio de ponderación entre teoría y realidad. También hay una cuestión importante, un tercer elemento: el sistema de relaciones laborales, siguiendo la teoría sistémica de Dunlop, tiene un producto que son las normas y prácticas. Hay que conocer las normas y las prácticas. Un licenciado en relaciones laborales tiene que conocer las leyes, tiene que conocer los reglamentos de seguridad, tiene que saber los espacios y límites a la libertad sindical... pero también las prácticas de selección, de valoración de competencias por ej. ...

[68] Aptitudes que yo valoraría: tendría una fase de conversación. Hay aptitudes que doy valor: la racionalidad, la firmeza, la humildad. En cualquier acción de la vida, la soberbia impide colaborar con la resolución de problemas, porque el soberbio puede quedar atado a sus propios paradigmas. Tener visión de futuro, entender que el futuro va a ser siempre distinto, tener visión de tendencias del futuro, fuerte conocimiento de realidad. Todo lo emocional se puede cultivar: ser generador de confianza.

*P4 – 10:40 hs*

[69] Nosotros estamos en un plan de estudios nuevo, que como todo camino nuevo implica dificultades, implica errores y también implica algunos éxitos. En ese camino se va perfeccionando el rumbo.

[70] Yo enfatizaría en asignaturas opcionales que permitan un mayor “aterrizaje práctico”. A veces el gran número de estudiantes lo

impide: es más fácil hacerlo con 15 estudiantes que con 100. Los alumnos de la licenciatura conocen a los negociadores, conocen mucho de convenios colectivos... pero hay que buscar más aterrizajes prácticos.

[71] El conocimiento de la realidad es muy importante al definir una selección.

[72] Debería haber materias opcionales que construyan aptitudes. En una época lo más importante era el cociente intelectual; hoy el CI es sólo una parte: se construyen las emociones, las aptitudes, las competencias.

[73] Yo creo mucho en la extensión. La extensión permitirá contactar con la realidad, mejorar el currículum. Por lo tanto hay un hecho muy importante: la acreditación de la extensión; por ejemplo un consultorio de mediación que se pueda acreditar como una pasantía, como una asignatura.

*P5 – 10:45 hs*

[74] Nosotros vivimos en una FDER antigua, donde no es fácil romper paradigmas.

[75] Abogacía y notariado no tienen un sistema de créditos, no están armadas con relación a la ordenanza de grado. Nosotros somos innovadores, pero también somos principiantes en el contexto de UDELAR.

[76] Cuando hablamos de contenidos debemos hablar en varios niveles: por ejemplo estrechar vínculos con la UDELAR. En estos momentos hay tres metodologías: de la extensión, de la investigación y la docencia. Es el primer año que se implementa y son dictadas por docentes de la universidad. Es importante que estas materias se generalicen en toda la Facultad.

[77] Nosotros tenemos otro problema: la convivencia de viejos y nuevos docentes. Nuevos docentes abiertos a las realidades, a las tecnologías, a las plataformas virtuales; y viejos docentes cerrados a sus procesos tradicionales de transmisión de conocimientos académicos, con reducida visión interdisciplinar.

[78] Debemos formar docentes. Se habla mucho de la formación de los estudiantes, pero ¿quién forma a los que forman a los estudiantes? Ese es el tema. Creo que hay que formar al cuerpo docente, o a un área

particular, en herramientas web para un abordaje metodológico innovador.

[79] Hay que romper el esquema del examen rígido. Yo he iniciado el sistema de exámenes domiciliarios. La idea es ser creativo, crear pruebas que eviten la copia o el plagio. Si yo pregunto que se analicen los laudos de los últimos 5 años en la industria de la construcción, el estudiante deberá estudiar en su casa; pero el esfuerzo va a ser análogo a la prueba en clase y los resultados pueden ser más enriquecedores.

[80] Es muy importante fomentar la participación de los estudiantes en la construcción de la enseñanza. La enseñanza debe ser una construcción docentes/estudiantes. Hay una expresión clásica: "dijo *ex cátedra*". Yo no quiero a los catedráticos dueños del saber que se transmite al "pobre estudiante", sino una relación fluida entre estudiantes y docentes; con la severidad que la enseñanza universitaria merece.

[81] El principal rol docente es un rol cuasi no docente: entusiasmar al estudiante. También hay que actualizar los contenidos didácticos a través de la rotación de asignaturas opcionales, la incorporación de las mismas. El mundo del trabajo fluye a una gran rapidez: no podemos seguir enseñando con programas de 12 o 15 años... bueno... hace 15 años no se convocaban los consejos de salarios.

[82] En eso quiero dejar sentado que me siento orgulloso por lo que logró la licenciatura, pero hay mucho para seguir mejorando. Con respecto a la extensión, es relevante participar en espacios fuera de la Facultad que permitan el desarrollo personal. Pienso en eventos, en seminarios con pruebas, donde se puedan obtener algunos créditos y se estimule a los estudiantes.

*Finalización 10:50 hs.*

Entrevista

Informante III

*P1*

[83] Supongo la pregunta refiere a las salidas laborales, pues las prácticas laborales entendidas como instrumento educativos se están poniendo en funcionamiento recién en este año y están aún en fase de elaboración. En cuanto a las salidas laborales de un egresado en Relaciones Laborales, Identifico 5 áreas principales:

- [84] Ejercicio libre de la profesión
- [85] Docencia en materias afines
- [86] Integrante de *staff* profesional en áreas de recursos humanos de empresas
- [87] Integrante de *staff* profesional en sindicatos
- [88] Integrante de staff en área de las políticas públicas de empleo y trabajo

*P2*

[89] No creo que los cambios en las NFOT (tanto a nivel del puesto como a nivel del proceso productivo) modifiquen de manera importante las prácticas anotadas.

*P3*

[90] Es difícil responder esta pregunta dada su generalidad. Digamos de todas maneras que el primer requisito que pediría sería contar como mínimo con el grado de licenciatura. Eso significa que si el Proyecto es de relevancia, desearía que contara además con un postgrado específico. Luego, experiencia en la materia que trate. Otros eventuales requisitos dependerán de las competencias específicas para el cargo. Bajo el supuesto de un cargo que tenga como temática fundamental las relaciones laborales desde un punto de vista práctico, una de las principales competencias específicas tendría que ver con la capacidad de negociación, conocimiento específico de las normas y procedimientos, así como habilidades comunicacionales. Si se tratara de un proyecto orientado a la investigación, las principales competencias tienen que ver con aspectos metodológicos, conocimientos de técnicas específicas para la elaboración de documentos y buena base socioeconómica así como jurídica.

*P4.*

[91] Me voy a referir al Plan de Estudios de la Licenciatura de RRLL de la FDER de la UDELAR. El Plan de estudios de la Licenciatura es genéricamente correcto, aunque a mi criterio sesgado por una mayor influencia de materias jurídicas que solo se comprenden por la Facultad en la que se inscribe, así como una menor presencia de materias que refieran específicamente a las ciencias del trabajo. Creo que le faltó un análisis desde el punto de vista de las competencias esperadas y la pertinencia de las distintas materias en tal sentido.

*P5.*

[92] Actualmente dicto dos materias. En Sociología del Trabajo buscamos incidir en aspectos generales para comprender las transformaciones del mundo del trabajo, así como introducir en aspectos particulares que forman parte de la actualidad en el mundo de la empresa y de las políticas públicas vinculadas al trabajo. Por lo tanto, aportamos en lo que antes señalábamos como “bases socioeconómicas” para el ejercicio profesional.

[93] En la materia sobre “cooperativismo, economías solidarias y relaciones laborales”, trabajamos aspectos específicos de utilidad para quienes se desempeñan en organizaciones del sector solidario de la economía.

Entrevista

Informante IV

*P1*

[94] Asesor en relaciones laborales y asesor en recursos humanos. La inserción puede darse en el ámbito público y privado, y puede llegar a especializarse en temas de negociación colectiva, consejos de salarios y normativa laboral.

*P2*

[95] En lo que refiere al aporte que puede hacerse al marco conceptual existente y a las prácticas de trabajo, aportando innovación y experiencia acumulada.

*P3*

[96] Formación universitaria en la materia.

[97] Experiencia de al menos 3 años en tareas vinculadas a las relaciones laborales.

[98] Competencias técnicas como: habilidad negociadora, comunicación asertiva, trabajo en equipo, relacionamiento interpersonal y pensamiento analítico, entre otros.

*P4*

[99] La formación otorgada por la Licenciatura en RRLL de la UDELAR proporciona un programa interdisciplinario, con asignaturas como Derecho, Psicología, Organización del Trabajo, Sociología y Estadística; además de materias opcionales que permiten a los estudiantes, en una lógica de créditos, seleccionar las materias que ellos consideran que contribuyen a su futuro profesional.

*P5*

[100] La asignatura Psicología Laboral aporta un enfoque en donde se hace énfasis en que el trabajador es una unidad biopsicosocial, en donde no hay un trabajador promedio, y se analizan distintas temáticas que hacen al trabajado en las organizaciones.

[101] Se abordan temas como Comunicación, Motivación, Negociación y Conflicto, Gestión de Recursos Humanos, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, Liderazgo y Trabajo en Equipo, entre otros, y se analizan los mismos desde la óptica de la Psicología Laboral, es decir, de cómo incide el ámbito de trabajo en el hombre y viceversa, de

cómo afecta el tipo de trabajo que hacen las personas en su salud física, mental y psíquica.

*¿Desea agregar algo más?*

[102] Muchas gracias por la consideración

Entrevista

Informante V

*P1*

[103] Curiosamente es una pregunta que no me hice al principio. Pienso en la organización y administración de las relaciones laborales en estructuras empresariales, que no necesariamente refieren a RRHH. Plantear a los egresados de la carrera como futuros gerentes de RRHH es un poco limitado en cuanto al alcance que puede tener el profesional: puede ir bastante más allá.

[104] Puede ser incluso un gerente general, se espera una mirada omnicomprensiva.

[105] Reflexiona y cuenta una anécdota personal con un cliente.

[106] El trabajo que más me gusta es el asesoramiento estratégico.

[107] Hay situaciones donde hay compartimientos estancos, por ej. Un asesor jurídico y un asesor comercial que plantean cosas distintas. Las acciones de uno y otro pueden acabar siendo contradictorias.

[108] A veces el mercado puede rechazar por la falta de conexión. La estructura de la carrera parece que tiende a superar este tipo de problemas: es una formación donde se estudia economía, psicología, derecho, y que no estudia sólo cómo hacer liquidaciones.

[109] También el asesoramiento y gestión de asociaciones empresariales y sindicales: o sea no sólo a la empresa, sino a otras organizaciones que hacen a la vida de la sociedad (sindicatos, cámaras empresariales); y luego también la representación y negociación empresarial y sindical. Yo al principio no tenía muy claro y al principio encaraba mis materias con el objetivo de solucionar conflictos. El estudiante de relaciones laborales no tiene que tener formación jurídica, no más que la necesaria. Es una mala apreciación de algunos docentes.

[110] Este año enfoqué y me puse en lugar del estudiante (que incluso puede tener cierta edad). Más que saber cómo tiene que conducirse en una audiencia de conciliación, hay que partir de más abajo, sobre cualquier problema. Por Ej. Conflictos entre empresarios y organismos del Estado, vecinos con conflictos entre sí, etc. Al finalizar el curso yo pretendo que puedan hacer una primera aproximación, no que sean expertos, pero que sepan evaluar lo que el asesor legal les

está diciendo: si los lleva por buen camino o no. La rama de idoneidad en relaciones laborales no es jurídica.

[111] Yo hice un manual que puede ser criticable desde el punto de vista jurídico. La carrera da como para trabajar en la representación en la negociación, no una representación legal, pero sí de articulación de lo comercial con lo legal, con lo estratégico.

*P2*

[112] A mí me gusta aprender. Tuve que estudiar esta pregunta. El concepto de NFOT lo conocía, pero tuve que estudiarlo un poco más. Más allá del fordismo, el toyotismo y las nuevas formas.

[113] Uruguay ha estado bastante a la vanguardia, pero hay una distancia entre la teoría y la práctica. El uruguayo es informado, pero aún hoy me topo con gente que resiste la tecnología. No sólo resisten los docentes, sino también los estudiantes, aun siendo nativos digitales.

[114] Esta resistencia nace por la forma en que se han presentado las cosas. Yo soy de la época del télex, del videoclub. El estudiante que maneja tan bien las redes sociales rechaza trabajar en las plataformas: yo creo que los que hemos estado encargados de presentarles las nuevas tecnologías, transmitimos nuestro temor a lo desconocido y eso genera rechazo.

[115] Para querer algo primero hay que aprenderlo: en prácticas laborales pasa algo similar. Escuchamos todavía que “la tecnología saca fuentes de trabajo”. Eso (la tecnología) vino para quedarse. Tenemos una población vieja, incluso nuestros empresarios no están *aggiornados*. La incorporación de tecnología se ve como forma de generar valor, pero descuidan los aspectos humanos. La tecnología debe acompañarse de capacitación y sin embargo se ve a nivel empresarial que la tecnología apunta a la estadística (a lo cuantitativo).

[116] Las prácticas cambian. En 1996 Jacques Delors escribió un informe a ONU, un informe sobre educación. Dijo que en el nuevo milenio se debían manejar cuatro tareas:

- [117] saber (en el sentido de “conocer”),
- [118] saber ser,
- [119] saber hacer y
- [120] saber convivir

[121] Los 4 saberes...

[122] Con estas nuevas tecnologías habría que enseñar una nueva forma de ser. El hombre no puede seguir siendo el de 35 años atrás, ni que hablar el de hace un siglo. Tiene que aprender a hacer y antes debe conocer. Falta un tránsito que no se ha dado fluidamente para saber convivir. Deben están concatenados.

[123] Cada vez más nuestra productividad se relaciona a la tecnología, cada vez tenemos más aparatos, "apéndices" y "prótesis" para poder mantenernos ajustados a una realidad cada vez más virtual. El trabajo no puede ser ajeno a eso y seguramente por allí se nos incorporarán nuevas NFOT que no sólo tendrán originen en las demandas empresariales, sino también en las propuestas de los trabajadores.

*P3*

[124] Esto va un poco en consonancia con los 4 saberes: habilidad de relacionamiento y empatía. Es condición *sine qua non.*

[125] También habilidades de comunicación: el 99,9% de los conflictos se generar por problemas de comunicación.

[126] Los conflictos no son necesariamente malos, pero podrían solucionarse mejor. Transmitirle a los estudiantes que el gran cambio es estudiar el resto de su vida, por eso no es bueno que yo les dicte la clase: yo debo enseñarles a estudiar.

[127] El estudiante debe comprender cómo resolver problemas, yo planteo siempre problemas en mis prácticas.

[128] La otra pata es la capacidad de trabajo colaborativo y cooperativo. Hoy trabajamos con personas que están en otros lugares del mundo. Creo que los docentes vamos a tener que pasar una gran barrera: trabajar colaborativamente. En muchos ámbitos privados, lamentablemente tengo que admitir, se estudia más colaborativamente: uno lo ve en los estudiantes.

[129] Yo en UDELAR al trabajo en equipo lo tuve, literalmente, que imponer como forma de trabajo. Tenemos que aprender a negociar a partir de los compañeros de clase. Yo lo exijo del primero al último día.

*P 4.*

[130] El nuevo plan de estudio propende a la incorporación de las TIC a la enseñanza/aprendizaje. Hoy hay una oferta muy amplia en materia educativa: yo estimulo a que busquen.

[131] El desafío de aprender algo nuevo. Eso pasa también con los docentes. Tenemos que aprender trabajando, yo tampoco sabía...

[132] Me hacen preguntas que de repente yo no las sé, la diferencia es que yo me pongo a investigar. Hay que saber investigar. Eso trato de promover. “La caña no el pescado”.

[133] También es necesario incrementar el abordaje interdisciplinario, tanto en sus contenidos como en la participación de docentes provenientes de diversas áreas del saber y quehacer. Que no haya sólo abogados, contadores, psicólogos, licenciados, etc. No importa. Yo veo a nivel de estudiantes las dificultades de hacer transferencias: circular de un área a la otra, de una disciplina a la otra.

[134] Contribuye además con el estímulo al análisis e investigación de ciertos contenidos, así como la realización de prácticas profesionales.

[135] RRLL tiene un enfoque a investigación mayor que otras carreras tradicionales: ej. Abogacía y notariado.

*P5*

[136] Desde los contenidos trato de contribuir con el “saber convivir”.

[137] Desde el punto de vista de los abordajes metodológicos mi materia contribuye con el saber conocer, con la construcción del conocimiento.

[138] Contribuye también con el saber hacer (trabajos colaborativos y cooperativos).

[139] Con mi materia busco transitar el camino a la interdisciplinariedad y se está trabajando en el perfil de relaciones laborales. Uno hace una extensión del perfil como aquella persona que se va a ocupar de los problemas laborales de una empresa, de los conflictos del trabajo. Sin embargo yo lo veo desde otra óptica, con otro significado: yo caí en el error de verla como administración de empresas. Debemos ver el lado dinámico ese profesional y tenemos que tener una mirada multidisciplinaria: sino pasa a ser un mero técnico, por ejemplo el técnico que hace liquidaciones de sueldos.

[140] Las empresas mejor preparadas son aquellas que miran interdisciplinariamente, que miran más allá. Que piensan: ¿cómo tendría que ser para estar viva dentro de 10 años? Esas empresas se están fijando en la neurociencia, en las tecnologías, en la robótica.

[141] Dentro de 15 años un robot podría hacer la tarea de los actuales trabajadores, entonces ¿qué haremos con los empleados? Ese

hueco lo podría cubrir el licenciado en elaciones laborales: falta alguien que ensamble las partes. Hay pocos empresarios uruguayos que puedan hacerlo.

[142] Es necesario aprender toda la vida, no tener miedo a la tecnología. Ya no es producir sólo 75 unidades de un bien, es por ejemplo hacer 80, o 60, pero de mejor calidad.

[143] Uruguay va lento en ese proceso...

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

Entrevista

Informante VI

*P1*

[144] Probablemente por deformación profesional, por los estudiantes que he tenido con gente del ciclo profesional, uno lo asocia con la parte de recursos humanos y otras personas que trabajan en negociación. Todo lo que tiene que ver con el vínculo laboral que implica una dimensión jurídica, pero también tiene que ver con la complejidad del vínculo de trabajo, más allá de lo jurídico.

[145] Alguien que logra visualizar la complejidad del vínculo laboral, más allá de lo jurídico. Es distinta a la perspectiva de un abogado sobre los temas laborales.

*[Interviene el entrevistador...]*

[146] Todo está en ver el tipo de vínculo que implica la relación de trabajo, que requiere un abordaje distinto. Por ejemplo el carácter social de la problemática. Yo al trabajar en teoría del derecho tengo una tendencia a analizar no sólo desde una perspectiva jurídica sino también económica, social, de ciencia política, etc. No me cuesta tanto pensar en una forma de mirar vínculos con dimensiones que van más allá de lo jurídico. No es sólo una cuestión del salario a pagar, hay cuestiones relacionadas a dimensiones relacionadas al lugar. Hay diferentes relaciones humanas en el trabajo dependiendo del tamaño de la empresa, es similar al vínculo que se desarrolla en las clases: no es lo mismo trabajar con 8 alumnos que con 600 como sucede en RRLL

[147] Hay contextos cualitativos y cuantitativos diferentes. Hay variables distintas. Yo creo que un profesional especializado en eso debe saber lo que es la complejidad de los contextos. Es como el abogado que no sólo se le prepara para litigios, el abogado tiene muchas cosas para hacer...

[148] Una cosa importante en una carrera nueva como esta es potenciar los distintos perfiles. Ser conscientes de las distintas modalidades que son contextuales y uno no puede prever. No es lo mismo asesorar a una microempresa que a una gran empresa.

*P2*

[149] Yo entiendo que ahí hablamos de la introducción de tecnología. Yo creo que el tipo de relacionamiento que se establece con personas que hacen teletrabajo (que no implica contacto inmediato con el empleador) hace que esas prácticas sean diferentes.

[150] Para mí no es tan raro. Sobre todo pensando en el trabajo de la mujer en determinadas épocas, que la gente trabajara a distancia era una cosa bastante habitual. Por ejemplo la señora que se llevaba el tejido para hacer en la casa. Ahí había un trabajo a distancia de alguna manera; claro ahí no había mediación de la tecnología. No había inmediatez. El fenómeno es nuevo en algún sentido, pero en otros no es tan nuevo... Hay una serie de libertades que involucran que una persona esté todo el tiempo en actitud de trabajo. A mí me pasa. Me dedico a la docencia, no tengo que marcar horarios, pero estoy siempre en actitud de trabajo. Uno se acuesta y se levanta pensando en el trabajo. Las NFOT invaden el ámbito particular del trabajador. Quien asesore en el contexto laboral debe tener en cuenta esa realidad, o temas como la responsabilidad del empresario: el modelo de la industria cambió.

[151] Las NFOT van un poco por ese lado: un redimensionamiento del tiempo y del espacio de trabajo. El paradigma es diferente: ya casi no quedan fábricas con los viejos paradigmas.

[152] Se desdibuja el tiempo de trabajo, pero también se desdibuja el espacio. Es un fenómeno que en el ámbito de las relaciones laborales hay un redimensionamiento de lo público y lo privado. Esa diferenciación en realidad no tiene tanto tiempo. En la época medieval lo público y lo privado estaba mezclado, desde la realeza a las clases desposeídas. En la época contemporánea hay una redimensión y las relaciones laborales no escapan de esa lógica de lo privado y lo público. El relacionamiento laboral no escapa a esa lógica.

[153] Por ejemplo con las grabaciones de los trabajadores y la invasión a su privacidad. Esto se parece a la cuestión de la seguridad: todos la reclamamos, pero la misma implica una pérdida de intimidad. Estamos postergando nuestra privacidad. Es posible seguir la vida de una persona y sería probable que se pueda reconstruir la vida de una persona en un 50 % o más de la jornada. Podría saber a qué hora saliste de tu casa, sé a qué hora caminaste por 18 de julio, sé cuándo entraste al supermercado de la esquina, las páginas web que miraste, etc... por seguridad, se va perdiendo intimidad. El espacio privado pasa a ser

público: eso pasa en el ámbito laboral. La lógica de relacionamiento es diferente.

*P3*

[154] Apertura de la persona para visualizar la complejidad. Una formación multidisciplinaria o por lo menos una predisposición a trabajar con otros profesionales. Hoy día la mayor parte de los problemas deberían ser encarados por varios profesionales, a pesar de que en Uruguay uno aprende a hacer de todo.

[155] Uno siempre debería interactuar con otros profesionales, especialmente en este tipo de carrera. El nuevo plan incorporó nuevos docentes. Me parece muy bueno que se hayan incorporado docentes de áreas no jurídicas. Antes en las materias de esta Facultad (yo pertenezco a generación 90) eran todos abogados (excelentes profesores): abogados que enseñaban Sociología, abogados que enseñaban Economía, en Historia, etc. Eso pasa cada vez menos. Por ejemplo en ciencia política hay politólogos, sociólogos en sociología, etc.

[156] Un abogado no puede cubrir todo. Se incorporan colegas de otras áreas. Es difícil saber qué determina qué: por ejemplo si determinada gente va a determinadas carreras, o si las carreras formatean la cabeza de la gente.

[157] Claramente los perfiles son complejos. Los distintos profesionales encaramos los problemas de distintas maneras, por formación o deformación profesional.

*P4*

[158] Yo creo que el plan de estudios influye en la formación de los rasgos: fundamentalmente por los perfiles variados de los docentes.

*P5*

[159] En el caso de mi asignatura (teoría): permite el despegue. Si bien tiene un énfasis jurídico, permite el despegue de la normativa. A mí me significó una tarea de traducción muy importante porque el auditorio son personas que no tienen intereses en tener formación jurídica específica: los ciudadanos tenemos formación jurídica, pero quien hace una carrera de abogacía notariado tiene una formación específica.

[160] La gente que hace relaciones laborales no tiene interés de formarse en lo jurídico. Yo trato desde mi asignatura mostrar a los

estudiantes de relaciones laborales que eso es parte de las cosas con las que van a tener que lidiar. En un doble sentido: que los problemas no tienen sólo una dimensión jurídica, pero también lo contrario, les guste más o les guste menos el Derecho está siempre presente porque cualquier actividad está reglada; así sea un reglamento interno de funcionamiento de la fábrica. La lógica con la que trabajo es que ellos visualicen que hay aspectos jurídicos que siempre están presentes: por ejemplo un veterinario no puede hacerle cualquier cosa a un animal.

[161] Hay componentes jurídicos diferentes para relaciones laborales y relaciones internacionales. En laborales no estarán siempre trabajando con las leyes o la constitución, pero seguramente con manuales de procedimientos, procesos, etc.

Entrevista

Informante VII

*P1*

[162] Hoy básicamente la práctica profesional más importante es el asesoramiento en gestión humana, en recursos humanos. Creo que esa es la principal área de desempeño profesional, ya sea en una empresa o en un sindicato. Obviamente la empresa puede ser pública o privada y ahí hay características bastante disímiles: no sólo normativamente.

[163] Un tema que he hablado con colegas desde siempre: una carrera de RRLL que nace en FDER, lo cual le da un cariz. Va a prevalecer lo jurídico. Por razones obvias de su nacimiento la mayoría de sus docentes son abogados, algunos son especialistas en derecho laboral, pero no necesariamente en relaciones laborales.

[164] Lo cual da la particularidad de que los docentes no tienen el título de las personas que están cursando el grado. Eso es una particularidad que no se da en la mayoría de las carreras.

[165] Es una particularidad que tiñe a la carrera de RRLL en Facultad de Derecho, a diferencia de otras instituciones donde se le da un énfasis administrativo por ej. Los docentes en la gran mayoría son abogados.

[166] Para mí eso explica muchas cosas…

[167] Con respecto a la profesionalización, creo que hacia el futuro no habría ningún inconveniente del desarrollo profesional y liberal de la carrera de RRLL. Así como hay un estudio jurídico donde se realizan divorcios, sucesiones, etc., imagino la existencia de estudios donde trabajen los relacionistas laborales para dar asesoramiento en temas concretos que tenga una empresa o un sindicato. Perfectamente se puede desarrollar el trabajo liberal, para diagnóstico de situaciones, para explicar las relaciones laborales, lo veo factible, no veo impedimento alguno, va a pasar eso. Los conflictos necesitarán ser resueltos cada vez más fuera de los juzgados que dentro de los mismos. En negociación colectiva o individual, RRLL tiene un rol: existe una veta importante para el desarrollo profesional liberal.

*P2*

[168] Pienso que podrían favorecer esas prácticas. Es un tema de transferencia de conocimiento más abierto. No le va a hacer mal a la carrera de RR.LL., a la profesión, estas nuevas formas.

[169] No tengo profundos conocimientos sobre el tema...

*P3*

[170] Acá aparecen las competencias...

[171] El requisito fundamental es la flexibilidad y la capacidad de negociación. La flexibilidad para interpretar los diferentes escenarios, flexibilidad y apertura para entender los escenarios que se generarán. Eso aunado a la capacidad de negociación son requisitos imprescindibles.

[172] Si la persona viene con preconceptos del tipo "esto es así y no puede ser de otra manera", seguramente va a tener poco éxito. Yo creo que necesariamente esa apertura, flexibilidad, capacidad de negociación, son requisitos imprescindibles.

[173] Para otra profesión tal vez no. Para un escribano por ejemplo, necesitaría que fuera absolutamente estructurado y apegado a las normas, pero en este caso me parece que pasa por otro lado. Son los requisitos sin duda más importantes.

[174] Apertura de cabeza, tal vez no sea la forma más técnica.

[175] No sólo es decir las cosas, sino las formas en que las decís. Se interpretan las cosas de forma diferente. Un ejemplo es el correo electrónico, soy reticente, soy propicio a usar el teléfono. A veces tenemos un exceso de comunicación. A veces el lenguaje es un problema: por ej.: Los términos que se usan en las unidades centrales y los de las unidades de negocio.

[176] Hay empresas que se manejan con siglas. Por ej.: Dicen DC al departamento contable, GH al área de gestión humana, etc. Esos temas de comunicación deben ser atendidos por una persona que trabaje en RRLL; y otra es generar vínculos: ser una persona confiable.

[177] Eso no es menor.

[178] Tal vez podrán discrepar mucho, pero la persona debe ser confiable. Con lo cual va generando vínculos de confiabilidad. Vos te vas haciendo confiable a lo largo del tiempo. Esa confianza que te la ganás a lo largo del tiempo, basta un hecho que se aparte de ese código para que te vuelvas no confiable.

*P4*

[179] Te soy sincero: no tengo un cabal conocimiento de todo el plan de estudio para dar una respuesta.

[180] Creo que el crecimiento de las materias no estrictamente jurídicas es un aporte importante, por ejemplo el peso de la sociología, la negociación. Si estrictamente le enseñamos normas, crearemos buenos técnicos pero se necesitan esos atributos.

[181] Desconozco el nuevo plan de estudios. Es necesario que pierda fuerza lo jurídico. El egresado deberá saber negociar, comprender la temática de las organizaciones. No conozco todo el plan de estudios.

*[Interviene entrevistador para indicar el alto nivel de materias jurídicas del nuevo plan]*

[182] Si eso es así, no creo que contribuya mucho...

[183] También influye el encare más allá de la materia: vos podés enseñar negociación colectiva desde la perspectiva del derecho laboral, pero también podés enseñar negociación colectiva desde la práctica: haciendo a los estudiantes trabajar, intervenir... ahí si se generaría una nueva metodología. Yo puedo decir Sarthou decía tal cosa, seguramente no generaré buenos negociadores, ahora, si hago un supuesto y te pongo a negociar a vos con otras personas defendiendo a los diferentes actores (en forma metodológica) me parece interesante. No es tanto qué materias, sino cómo se dan las materias: deben comprender los problemas de las RRLL. A lo mejor el plan de estudio no es un tema de materias, sino de la forma en que se dan.

[184] Yo he sido asistente de varios titulares y los encares son diferentes: el Prof. A es más práctico y el Prof. R es poco práctico y muy doctrinario. Un muy buen alumno del curso de A y un muy buen alumno del curso de R salen con cabezas diferentes.

[185] Se precisa una activa participación del estudiante, un compromiso del docente y del estudiante. A veces el estudiante no lo hace. Incluso el nuevo plan el régimen de RRLL no tiene controlados, el ser libre tiene algunos inconvenientes. El controlado obligaría un rol más activo de los estudiantes, un mayor compromiso. Un grupo chato hace que el docente se achate y así sucesivamente en un círculo vicioso. Para que ese círculo sea virtuoso debería tener compromiso de los dos.

[186] Cuando a mí me salvan el 20 o el 30% lo tomo como un fracaso. Es que no lograste transmitir algo. Es un fracaso compartido.

[187] Hoy corregí 10 escritos, y consistían en hacer una liquidación por despido con dificultades. De esos 10 (más allá de errores numéricos), óptimos hubo 2, más o menos 3 y el resto hicieron disparates. Me consta que el profesor titular les dio buenas clases, incluso extras... algo falla.

*P5*

[188] Mi materia es muy particular, muy estructurada. Refiera a las RRLL en el sector público que es altamente estructurado. El real aporte es la comprensión de la complejidad del Estado. Si sos empleador Estado, tenés límites; el empleador privado puede ir hasta donde le de su bolsillo, acá tenés previsiones constitucionales, previsiones presupuestales, del Tribunal de Cuentas, etc... está muy bien que existan, pero te generan un escenario muy complejo.

[189] En mi materia lo que busco es que entiendan la complejidad, pero no sólo la complejidad del Estado, sino que las RRLL son complejas. Que hay que evaluar el escenario antes de tomar una decisión. Si no tengo mal los datos la sexta parte de la PEA son empleados públicos: no es lo mismo ser empleado del Ministerio de Defensa que del Ministerio de Trabajo, que de la Intendencia de Rio Negro.

[190] Los vínculos del Estado son complejísimos. Yo entro a mi oficina y hay un funcionario que es un portero y es presupuestado de un ente. A su lado está el policía que es de otra repartición pública (Ministerio del Interior), que está contratado para hacer un servicio de guardia, luego hay una persona de una empresa privada que contrata esta repartición para limpiar. Luego tengo un problema con mi computadora y llamo a alguien que tiene una relación de contrato con el ente. En un rato te enfrentás con un montón de vínculos con el Estado. Hacerles entender esa complejidad, que todo requiere una segunda, una tercera mirada es aporte de todas las materias, pero en particular de la nuestra.

[191] A veces ser funcionario público no es tan bueno: en la actividad privada te pueden suspender por 14 días, en el Estado 180 días. El aporte es enseñar a manejar la complejidad. Si acuerdo algo con el sindicato, debo convencer rápidamente al Directorio. Una cosas somos nosotros: funcionarios de carrera y otra el Directorio, que tiene una agenda política. Ellos (los alumnos) deberán tomar conciencia de esa complejidad.

[192] Creo que va por ahí...

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

Entrevista

Informante VIII

*P1*

[193] Actualmente los profesionales en RRLL trabajan en Áreas de personal, en lo que tiene que ver con liquidación de sueldos, inscripciones en planilla, trámites ante BPS, gestiones ante DGI También realizan tareas de analistas, asistiendo a profesionales, más allá de ser profesionales en sí mismos.

[194] Trabajan en general en áreas de RRHH y algunos con más experiencia a nivel de negociaciones, ministerio de trabajo, área sindical. Pero estos últimos son la minoría.

[195] Hay diferencias entre actividad privada y pública. Las empresas públicas permiten tener cargos más específicos ya que, paradójicamente, las empresas privadas en estos temas van por detrás en los cambios. En el sector público los relacionistas laborales se han insertado más y mejor que en el sector privado.

[196] En cuanto a la docencia por relacionistas laborales hay muy poca. Hay sobre todo en cursos privados, no tanto en la carrera. En UDELAR se da que cada profesional da su materia específica, su rama del conocimiento, su especialidad, pero no lo da un profesional en RRLL.

[197] En FDER a nadie se le ocurriría que la gente viniera de otras carreras, pero acá parece lo más normal.

[198] Pero en definitiva no existe un perfil definitivo y final de los relacionistas laborales. Eso cada vez existe menos en todas las carreras. Hoy un médico puede especializarse en biología molecular o en administración hospitalaria porque los campos se expanden. En todas las áreas marchamos a la especialización flexible, pero eso se nota más en las carreras nuevas que en las tradicionales, pero creo que es inexorable.

[199] En definitiva el perfil es un concepto cada vez más lábil, y emerge un nuevo concepto referente a la capacidad de pensar nuevos problemas de manera compleja e interdisciplinaria.

*P2*

[200] Depende muchísimo del tipo de organización, si pertenece al sector público o privado; pero también depende del tamaño de la

empresa. Algunas pueden hacer las inversiones necesarias, pero no todas. En el sector público hay más posibilidades de desarrollar tareas específicas de la carrera. En empresas más pequeñas es un profesional que asiste.

[201] Las personas, en función de las NFOT, no están atadas a un puesto específico. Tienen que cambiar sus roles. A veces se requieren competencias muy transversales y complejas, donde un día hay que asumir un rol de liderazgo y otro día se debe apoyar la gestión, etc. Implica adaptarse a los cambios. Las empresas están cambiando.

[202] Es importante la influencia de los medios de comunicación en función de la globalización. Cambian las costumbres y cambian las formas de realizar el trabajo.

[203] Los medios de comunicación (especialmente los no tradicionales) son relevantes y muchas veces se abren opciones para jóvenes con competencias comunicacionales relacionadas a los mismos.

[204] Son competencias mucho más genéricas y en eso la carrera de RRLL estaría en ventaja. Se busca la multidisciplinariedad y la flexibilidad.

[205] Ahora se requieren profesionales flexibles. En la carrera hay ciertas ventajas: se generan conocimientos de economía, sociología, gestión, derecho, etc.

[206] La tecnología es relevante e impacta en las formas de comunicación. Surge el teletrabajo que cambia las organizaciones.

[207] Más allá de la tecnología, a las NFOT las asocio a los grupos multidisciplinares flexibles, con cambio de roles. El gran cambio en este momento es internet: hasta hace muy poco era impensable la existencia de un *community manager*, o sea alguien que gestiona la imagen de la organización a través de las redes sociales.

[208] Hay tareas que están condenadas y mucha gente no se percata. Por ejemplo: el sector textil de confección de ropa en Uruguay desapareció, lo que queda es marginal, en negro y con contratos precarios. Otros emergen: Un robot japonés para inspeccionar campos basado en las tecnologías antibombas o exploración espacial hoy cuesta U$S 150.000 FOB (*free on board*), lo cual implica que tiene una amortización mensual de U$S 1.500. Ese robot con leves adaptaciones podrá regar, revisar si existen alimañas en los cultivos, revisar los niveles de humedad, la radiación solar, las condiciones atmosféricas...

y hasta podrá arrear ganado, seleccionarlo, vacunarlo, conducirlo a los *feed lots*, verificar si ha recibido la alimentación e hidratación necesaria, analizar los niveles de potabilidad del agua etc. El asalariado rural, tal como lo conocemos desaparecerá en unas pocas décadas.

[209] Ni que hablar del trabajo que realizarán los drones en el campo optimizando las pasturas, el movimiento de ganado, el control de abigeato, la documentación de las condiciones de crianza para agregar valor agregado (por ejemplo dar fe de la naturalidad de la carne, la alimentación en pasturas adecuadas, etc.).

[210] Las ciudades cambiarán pronto: en las calles europeas ya circula el automóvil de GOOGLE sin conductor humano, los semáforos inteligentes coordinarán la circulación, las multas de tránsito serán automáticas y seguramente te la impondrá tu propio automóvil.

[211] Con todo esto quiero decir que mal estamos educando si pensamos en un mundo inmutable. El aprendizaje fundamental se basará en la capacidad de aprender, incorporar, asociar, cooperar.

*P3*

[212] Si fuera un proyecto de tanta importancia, primero apuntaría a las competencias blandas. Las habilidades de comunicación, de negociación, de mediación.

[213] Por ejemplo, si participan muchos organismos públicos es necesario realizar una buena tarea de negociación y conciliación de intereses. Si aparece el sector privado, esto se complejiza más aún.

[214] El tema es poder gestionar y adaptarse al cambio de roles: liderar en un momento, negociar en otro, mediar en otro, o combinar esas competencias.

[215] Las competencias laborales clave serían perseverancia y experiencia. En un proyecto importante es necesario también apuntar a los conocimientos previos, a las trayectorias ocultas, al *curriculum* oculto.

*P4*

[216] El hecho de ser una carrera conformada por distintas disciplinas, te da ese *plus* de no estar encasillado, de tener múltiples visiones.

[217] Es una carrera con distintas materias; pero fundamentalmente esas materias vienen de distintos lugares, con distintas lógicas, con

distintos perfiles. Eso da una visión bastante amplia. Da la posibilidad de reflexionar.

[218] Es una carrera que apuesta (o debería hacerlo) a la reflexión, dado que sobre el mismo objeto hay visiones diferentes. Es una carrera que invita a la reflexión.

[219] Aún en el plan 2012, es una carrera pensada como teórica y esa es para mí la gran falla. Ningún médico egresaría sin sus prácticas, ningún trabajador social sin hacer intervenciones sociales, sin trabajo de campo. Sin embargo para gestionar personas, para negociar, no se considera tanto la necesidad de la práctica. Eso es una falta importante.

[220] Si hay algo que no tiene recetas en los libros son las relaciones humanas, que son el núcleo de esta carrera.

*P5*

[221] En mi materia, siempre tratamos de incentivar el espíritu crítico. Enfatizamos que los temas de gestión de personas nunca tienen una sola respuesta, o generalmente no la tienen.

[222] Ante una misma situación podrían haber muchas soluciones, muchas alternativas y muchas podrían ser exitosas (o ninguna). La perfecta solución no está nunca. No por eso el trabajo es menos profesional, implica no simplificar: siempre que pasa A, la receta es B. Acá no se cumple.

[223] Se introduce el tema de competencias laborales. El tema se ve en varias materias. Por ejemplo en el enfrentamiento capital trabajo, es necesario desarrollar habilidades de gestión, que básicamente es lo que llamamos competencias laborales.

[224] Tal vez los estudiantes adquieren las competencias laborales sin saber. En esta materia se ven específicamente.

[225] Otro aporte importante es el sentido práctico. Es de las pocas materias que tiene muchos ejercicios prácticos que constituyen una bajada a tierra. Eso igual nunca sustituye a una práctica profesional. Son aproximaciones al trabajo.

[226] Por último, pero no menos importante es incorporar temas actuales: por ejemplo la responsabilidad social. Todos escuchamos alguna vez el término, pero en general no se sabe bien qué implica.

[227] Se trata de que haya reflexión sobre temas actuales. Traer experiencias al aula. En otras materias tal vez no pasa. A veces es

necesario el abordaje académico primero, en nuestro caso es al revés. Es relevante la frontera poco delimitada del mundo real y lo académico.

[228] Sin embargo la formación no se agota en un área determinada. El mundo del trabajo cambia y las profesiones con él.

[229] Yo no siento que cambié de carrera, cambié de área. Las competencias adquiridas siguen vigentes. Hoy lo vuelco desde otra área, pero sigo trabajando con gente, para gente y gestionando grupos. Sólo que desde otro ámbito, con otro rótulo.

[230] Yo decidí dejar de trabajar en RRHH y pasé a otra área. RRHH está muy encasillada con lo jurídico y con la antigua administración de personal.

[231] Gestiono, intercambio y trasciendo las fronteras de la organización mediando, negociando. Se me amplió el horizonte hacia la comunidad. Si me hubiese quedado encasillada estaría trabajando en la liquidación de sueldos y jornales...

Entrevista

Informante IX

*P1*

[232] Nosotros estuvimos trabajando con el perfil en un grupo que revisó una cantidad de perfiles. A mí me pareció que el mejor era el de CC.EE. aunque te parezca mentira... un perfil de contador o economista, había cosas que podíamos tomar... luego se hicieron especificaciones... no sé cómo terminó.

[233] Yo me aparté de esa comisión. El perfil de acuerdo a mi criterio es multidisciplinario: capacidad de formar grupos, trabajar en equipo, etc. Creo que debería haber una especialización posterior a la licenciatura porque son muy diversas las materias, más allá de la poderosa base de derecho que es mucha... demasiado para mi gusto.

[234] Hay poca incidencia de otras materias no jurídicas, del tipo seguridad y prevención, riesgos psicosociales, etc. Lo más importante es la multidisciplinariedad, es un perfil muy plástico, muy flexible. Puede adaptarse a múltiples situaciones tanto en el ámbito privado como público, puede trabajar independientemente, en el sindicato, asesorando, apoyando.

[235] Lo veo como un perfil muy abierto a pesar de tener demasiado derecho para mi gusto, pero creo que se amolda muy bien a muchos aspectos, es muy, muy abierto.

*P2*

[236] Mirá por ahora creo que no afectan al perfil. Probablemente por un tiempo se mantenga el perfil, incluso si hubiera algún cambio el propio egresado puede procesar, puede transformar ese proyecto de trabajo.

[237] No creo que influya.

[238] El problema es que son como distintos aspectos. No creo que lo afecten, al menos por ahora...

[239] El problema no es tanto lo que influye en la carrera, sino lo que influye socialmente. De acuerdo a mi modo de ver el problema es la influencia en los propios trabajadores, con una visión mucho menos solidaria, menos amplia, más sectorizada, más cerrada en su propia labor. Hay formas muy crueles de gestión.

[240] Desde el punto de vista académico no lo visualizo, más bien cambia a nivel de trabajadores. Creo que las NFOT pueden llegar a cambiar la mentalidad de los trabajadores.

*P3*

[241] Más que el curriculum yo diría las prácticas. Hacia el estado buscaría gente que no quisiera ser el eje. Mucha gente entra a la carrera pensando que va a ser gerente de RRHH El otro día lo decía en clase: no todos van a ser gerentes, que lo tengan claro...

[242] Podemos pensar en una persona que sea nexo con sindicatos, trabajadores, por ahí pasa el perfil de selección.

[243] Tiene que ser una persona con muy buenos principios, no puede ser un "chanta". Tiene que ser muy respetuoso de los demás porque la labor que hará será de nexo, que pueda generar lazos entre una patronal y un sindicato. Tiene que ser una persona muy recta, con mucha ética y mucho conocimiento de "lo social". No es para aquellos que recitan de memoria a Pla, no necesariamente lo dan los libros...

*P4*

[244] Yo creo que el nuevo plan genera una multiplicidad de materias que deben confluir en RRLL (desde la psicología, la sociología, la salud, el derecho). Yo profundizaría mucho más en las materias no jurídicas. Yo agregaría más materias no jurídicas. Ojo no está mal que piensen jurídicamente bien, pero es una carrera multidisciplinaria.

[Interviene entrevistador e indica que a la fecha hay 62 materias entre obligatorias y opcionales]

[245] Cuando digo más materias creo que se pueden sustituir algunas, pasan cosas extrañas, yo como estudiante tuve dos veces "metodología de la investigación"...

[246] Y todavía no puedo decir que puedo hacer una verdadera investigación. El problema de la carrera es que fue hecha a las apuradas... sin embargo tengo sentimientos contradictorios... se hizo lo que se pudo en ese momento político universitario... Por ejemplo, tuvimos un curso muy malo de DD.HH, eso es una carencia fuerte, y estábamos para recibirnos con estudiantes que recién empezaban en aulas masificadas. Si vos no podés discutir una materia, si no podés razonarla, no se aprende... es necesario confrontar en el buen sentido de la palabra...

[247] Siempre andamos en 120 o 130 estudiantes. Eso abruma, y también tener que asistir a clases en una iglesia... ahí se ve también la capacidad docente para comunicar...

[248] Como te dije al principio: va en la persona. No es lo mismo dar un curso a alguien que quiere ser dirigente empresarial, no cualquiera puede hacer RRLL desde una perspectiva social de los trabajadores.

[249] Hay cosas contradictorias: nosotros debemos saber mucho derecho, pero los abogados sólo tienen un semestre de RRLL. Esta es una carrera particular... está la sociedad de por medio, están los problemas que genera la globalización. Esta carrera está más atenta dentro de este perfil multidisciplinario que por ejemplo en abogacía.

[250] Sin embargo, insisto, siempre importa la parte personal.

*P5*

[251] Mi materia es “salud, seguridad y prevención”. Yo creo que aporto desde la sensibilización. Se venía desde el derecho, sin embargo esta materia tiene un plus en el pensar en el otro. Entenderse como trabajador de la docencia y de la salud.

[252] La materia tiene mucho contenido clínico y de ergonomía. Esta materia ayuda a ponerse en el lugar del otro trabajando. Nuestro rol no es “la obra”, sino la persona integralmente concebida.

Entrevista

Informante x

*P1*

[253] Es un asesor en materia de relacionamiento laboral. Digo asesor porque independientemente a que no tengan formación en educación, los licenciados en RRLL pueden apoyar en el diagnóstico de las necesidades de capacitación y además pueden realizar conjuntamente con otros especialistas el plan de capacitación.

[254] El trabajo es fundamentalmente de asesoría.

P2

[255] No, para nada, al contrario. Las tecnologías ayudan para los procesos de organización del trabajo. En una gestión por competencias el uso de las tecnologías no debería estar perjudicando los derechos del trabajador. Como asesores Uds. deberían tener conocimiento de esas tecnologías aplicadas a la organización para poder asesorar y hacer un buen uso, y en esa posibilidad de formar trabajadores.

[256] Yo creo que la tecnología no perjudica ni atenta contra el derecho de los trabajadores.

P3

[257] Las competencias actitudinales. El hecho de poder negociar, favorecer el clima laboral, tener buen relacionamiento.

[258] Al ser asesor implica un abordaje comunicacional muy fuerte que no se si Uds. lo tienen a nivel de la formación. Me parece que deberían potenciar las competencias actitudinales, tal vez desarrollen muchas competencias cognitivas, pero tal vez no sea suficiente.

P4

[259] Acá te voy a hablar como especialista en educación: no creo que favorezca mucho porque creo que las materias están miradas como parcelas y no como comunidades curriculares.

[260] El problema es que veo que está demasiado compartimentado, no está trabajado desde la perspectiva que fue pensada la ordenanza de grado. La ordenanza de grado está pensada para el desarrollo de unidades curriculares que tengan coherencia, no por asignatura. No es que sea derecho laboral 1, derecho laboral 2, técnicas, etc. El área de derecho laboral debería estar compuesto por...

no importan las asignaturas. Me parece que se hizo un intento pero habría que evaluar el plan.

[261] No me parece a mí que agregando en el último año metodología de la enseñanza, metodología de la investigación y de la extensión se logren conocimientos de las 3 funciones universitarias. No me hagas hablar más...

[262] Me parece que es un buen intento, por ejemplo derecho y notariado no tienen... pero yo trabajando en otros diseños de plantes, en creditizaciones, como integrante de comisiones que definieron licenciaturas y tecnologías creo que hay que tener criterios en común. Los créditos son una consecuencia. La movilidad, las optativas, las electivas, que cada estudiante pueda elegir... tengo personas recién recibidas que trabajaron sin formación previa, que debieron estudiar de cero. No tuvieron formación de la licenciatura, pero los trabajos son típicos de asesoría: recuerdo un caso muy reciente donde se trabajó en detección de necesidades de capacitación y no tenían conocimientos previos...

[263] Esta persona elaboró un modelo de detección: ese debería ser el perfil.

P5

[264] Mi materia es metodología de la enseñanza.

[265] Características deseables: como asesor tienen que aprender de los que tienen enfrente, tenés que comprender el proceso de enseñanza / aprendizaje de la persona que tenés enfrente, que en general son adultos mayores que tienen determinadas características. Tienen que planificar, no pueden improvisar, tienen que negociar, esas cosas fueron parte de mi objetivo al diseñar el programa.

[266] Elaboré un plan y como trabajo en capacitación lo hago, pero no sé si otra persona lo hace.

Entrevista

Informante XI

*P1*

[267] Tiene que ser un negociador neto. El perfil fundamental se basa en la negociación, independientemente de los conocimientos (ni que hablar de la normativa vigente). Tiene que captar los mensajes no lingüísticos en una mesa de negociación, tiene que saber manejarse tanto con un sindicato como con un empresario. Por eso la negociación y la observación es lo básico.

*P2*

[268] No. Que afecten al perfil no.

[269] Obviamente junto a la capacidad de negociación y observación tiene que existir cierta sensibilidad social sin perder la flexibilidad que debe tener un profesional... a ver... la flexibilidad no significa adaptación. Flexibilidad sí.

[270] Hoy por hoy cuando un trabajador te hace una consulta, capaz que en la letra fría del derecho le tenés que decir: "si, vos recurrí, andá a juicio porque lo ganás". Pero la realidad indica otra cosa: los juicios demoran dos años, ese trabajador necesita sustentar a su familia. Un buen relacionista debe asesorar al trabajador en ese contexto, pero para que también mantenga la fuente de trabajo.

*P3*

[271] ¿Curriculares? Más allá de lo curricular, yo buscaría una persona objetiva, equilibrada, que me diera seguridad, que manejara los conocimientos. Me gustaría que esa persona tuviera un mundo laboral personal abundante, que "conozca la calle", un tecnócrata no me gustaría.

[272] La historia de vida tiene que servir para adquirir conocimientos. La observación que planteo no es para personas sin la madurez necesaria. Tal vez los más jóvenes son más rápidos, tienen más memoria, mejor capacidad para manejar las redes sociales, las TIC; pero capaz que les falta observación: el joven hoy vive muy de prisa.

[273] Me parece que hay que tener cierta veteranía para las RRLL. Yo no creo en cuestiones maniqueístas que planteen que existen malos trabajadores, malos empleadores o viceversa. Hay de todo.

[274] Muchos empresarios quieren hacer las cosas bien y no saben cómo. Eso se ve mucho en seguridad laboral... cometen errores de equipamiento por desconocimiento. También hay malos trabajadores que incluso se lastiman para acceder a subsidios... eso pasa en el SUNCA por ejemplo. Esas suspicacias a una persona joven pueden escapárseles.

*P4*

[275] Yo que como estudiante tuve que "padecer" el módulo de enlace, creo que es bastante esquizofrénico este plan. Un plan basado en créditos me parece bastante diabólico: muchas veces los muchachos van a determinadas materias porque tienen más créditos que la otra, y no porque les interese. Genera un relacionamiento con el estudiantado muy esquizofrénico. A mí personalmente no me contribuyó en la formación. No me contribuyó.

[276] El módulo de enlace fue algo así como: "hay que cumplir con los créditos y vamos a meter todo lo que caiga". Hay materias que no hacen a lo real. Me quedé con ganas de hacer materias. Ahora incluso siendo docente, me quedé con ganas de ir a otras materias que tienen bajos créditos. Eso no contribuye a la formación.

[277] Yo no hace mucho que me recibí y conozco los dos lados del mostrador...

*P5*

[278] Aporta muchísimo. Es una materia muy completa pero que es popular porque tiene 12 créditos, incluso creo que debería estar antes. No debería ser opcional.

[279] Yo personalmente no fui capacitada para esto, no tuve esta materia, recién me estoy formando como docente junto a XXX que es la docente titular. Esto forma parte de esa esquizofrenia que te nombré al principio.

Entrevista

Informante XII

*P1*

[280] No creo estar en condiciones de responder a tu cuestionario, sólo te digo que a veces me pregunto si no hay algo de "estafa" a los estudiantes que creen que van a salir de acá siendo gerentes de recursos humanos.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

# Apéndice II

## Información estadística elaborada por el autor para este trabajo específico

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

Figura 25

Evolución del número de ingresos a carreras universitarias de grado (Montevideo e Interior) 2006 – 2013

| Carrera | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ABOGACÍA - NOTARIADO | 1326 | 1144 | 1057 | 1129 | 1297 | 1264 | **1268** | 1274 |
| RRII | 394 | 429 | 496 | 489 | 558 | 586 | 557 | 647 |
| RRLL | 593 | 639 | 772 | 1129 | 1141 | s/d | **1267** | 712 |
| TRADUCTORADO | 44 | 37 | 30 | 43 | 48 | 49 | 59 | 34 |
| TOTAL | 2537 | 2249 | 2355 | 2748 | 3044 | 1899 | 3151 | 2667 |

Elaboración propia

Fuente: Memoria 2012 – 2013 FDER

Nótese que en 2012 las carreras de abogacía y notariado juntas captaron 1268 estudiantes, contra 1267 de RRLL

Los totales contabilizan al total de alumnos inscriptos en cada carrera, por lo que puede registrarse un alumno tantas veces como inscripciones a carrera haya realizado dentro de la misma facultad

Figura 26

Egresos

| Carrera | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 (*) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ABOGACÍA - NOTARIADO | 608 | 591 | 645 | 692 | 580 | 652 | 704 | **562** |
| RRII | 71 | 49 | 62 | 76 | 85 | 94 | 84 | 71 |
| RRLL | *14* | *13* | *23* | *41* | *52* | *58* | *102* | **77** |
| TRADUCTOR PÚBLICO | 31 | 28 | 28 | 25 | 18 | 25 | 17 | 21 |
| TOTAL | 724 | 681 | 758 | 834 | 735 | 829 | 907 | 731 |

Elaboración propia

Fuente: Memoria 2012 – 2013 FDER

(*) Egresados al 31.8.13

Figura 27

Eficiencia de la titulación

(Cociente entre el número de graduados de una cohorte en un lapso "d" (7 años para abogacía – notariado y 5 años para las licenciaturas) y el número de ingresados de esa generación)

| Carrera | Tasa (%) |
|---|---|
| ABOGACÍA - NOTARIADO | 54 |
| RRII | 20 |
| RRLL | **16** |
| TRADUCTORADO | 46 |

Elaboración propia
Fuente: Memoria 2012 – 2013 FDER
Datos 2012
El concepto "eficiencia de la titulación" fue utilizado por FDER en la memoria citada.
RRLL con 16% tiene la peor eficiencia de titulación de FDER.
Considérese que los primeros egresados de la licenciatura lo hicieron en agosto de 2014 (días previos a la elección de Decano) a través de una suerte de *"fast track"* que permitió un tránsito más rápido que dejó de aplicarse luego de esa instancia política.
Otro elemento relevante: los técnicos no podían votar en las elecciones universitarias y a partir de la generación de la licenciatura ese cúmulo (no menor) de miles de votantes se incorporó a los padrones electorales. El coordinador de la carrera de RRLL se candidateó como decano, no ganando la elección.

Figura 28

Funcionarios docentes por área y salarios (Ejercicio 2011)

| | Total cargos | Total horas | Sueldos mensuales ($) | % |
|---|---|---|---|---|
| COMUNES ABOGACÍA + NOTARIADO+ RRII | 85 | 1.706 | 1.392.512 | 19 |
| COMUNES ABOGACÍA + NOTARIADO | 284 | 4.043 | 2.506.408 | 34 |
| ABOGACÍA | 137 | 1.914 | 1.165.699 | 16 |
| NOTARIADO | 145 | 2.065 | 1.350.743 | 18 |
| RRII | 53 | 767 | 439.098 | 6 |
| TRADUCTORADO | 42 | 412 | 233.380 | 3 |
| RRLL | *55* | 590 | 383.664 | **5** |
| TOTAL | 801 | 11.497 | 7.471.504 | 100 |

Elaboración propia sobre datos de Memoria Anual FDER 2010 - 2011

Figura 29

Datos reelaborados

| | Total cargos | Total horas | Sueldos mensuales ($) | % |
|---|---|---|---|---|
| ABOGACÍA + NOTARIADO (COMUNES Y NO COMUNES A AMBAS CARRERAS | 651 | 9.728 | 6.415.362 | 87 |
| RRLL | 55 | 590 | 383.664 | **5** |

Figura 30 - **Datos reelaborados: cantidad de estudiantes ingresados por carrera año 2011**

| | |
|---|---|
| ABOGACÍA + NOTARIADO | 1264 |
| RRLL | 1204 (**) |

Elaboración propia sobre datos de Memoria Anual FDER 2010 – 2011 y Memoria Anual FDER 2012 – 2013
(**) En 2011 RRLL no tuvo ingresos por cambio a licenciatura. Por esa razón se toma el promedio de ingresos [(2010 + 2012) / 2]. La proyección estadística es válida porque se corresponde a una secuencia histórica real.

| |
|---|
| Los salarios destinados a Abogacía + Notariado son **16** veces superiores a los de RRLL. |
| Idéntica cifra surge de la cantidad de horas. |
| La cantidad de cargos de Abogacía + Notariado supera **11** veces los de RRLL. Téngase en cuenta que gran parte de los cargos docentes en RRLL son ocupados por abogados y/o escribanos. |

Figura 31

Observaciones

- En 2011 el 5% de los recursos financieros de FDER iban para RRLL
- En 2011 el 87% de los recursos financieros de FDER iban a abogacía y notariado
- En ese año la memoria no presenta datos de ingresos a RRLL (por inicio de aplicación de licenciatura), pero en 2012 ingresó sólo 1 estudiante más a abogacía y notariado *juntas* que a RRLL (1268 VS. 1267)
- En 2012 la relación estudiantes de RRLL / cantidad de estudiantes de FDER era de 40,2%
- Porcentaje de crecimiento de la carrera de RRLL entre 2006 y 2012: 213%

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

# Anexo I

Perfil profesional de los licenciados en RRLL

Institución generadora: Asociación de licenciados en RRLL del Uruguay

Correo Electrónico: relacioneslaboralesuy@gmail.com Montevideo - Uruguay

# ASOCIACIÓN DE LICENCIADOS EN RELACIONES LABORALES DEL URUGUAY

## PERFIL DE LICENCIADO/A EN RELACIONES LABORALES III/I

El/la Licenciado/a en Relaciones Laborales es un/a Profesional Universitario/a egresado/a de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República.

Su ámbito de competencia abarca a todos los actores del mundo del trabajo (Estado, Trabajadores o Empleadores), con independencia de si se trata de actores individuales o colectivos, así como a todos los aspectos concernientes a la relación que de su interacción se produce.

El/la Licenciado/a en Relaciones Laborales tiene las capacidades, habilidades, actitudes y técnicas para desempeñarse en diferentes áreas de funciones, las cuales están en relación directa con las competencias necesarias para el cumplimiento de dichas funciones.

La enumeración de las áreas de desempeño se realiza con independencia de la relevancia de cada una de ellas para la práctica competitiva del/la profesional universitario/a Licenciado/a en Relaciones Laborales.

## ÁREAS DE DESEMPEÑO PROFESIONALES

1. En lo relativo al desarrollo de las organizaciones.

- Asesorar y participar en el diseño, implementación, evaluación de programas y planes que favorezcan la comunicación, el desarrollo de las personas y las relaciones sanas en las organizaciones, con especial énfasis en la motivación y la calidad de vida laboral.

- Coordinar y conducir proyectos de inversión, ejecución y/o gestión que requieran armonización de distintas disciplinas.

Funciones específicas

- Gerenciar Departamentos de Gestión Humana en todos los subsistemas;

- Conocer, controlar y actualizarse en el cumplimiento de las normas vigentes referidas al derecho del trabajo y la seguridad social, así como las condiciones de medio ambiente de trabajo;

- Asesorar y coordinar programas en materia de prevención, seguridad y salud laboral que protejan la integridad psicofísica y social de las personas en el ámbito laboral;

- Analizar procesos productivos y de servicios para la implementación de programas y planes de desarrollo y optimización de la gestión humana;

- Promover el desarrollo integral y la aplicación de mecanismos de satisfacción y motivación en materia de Relaciones Laborales, tanto de las personas como de las organizaciones;

- Participar en el diseño, implementación y evaluación de estrategias de comunicación interna en las organizaciones;

- Asesorar a la dirección de las organizaciones en los posibles efectos de las decisiones gerenciales en relación al capital humano;

- Asesorar, participar y elaborar metas organizacionales y los respectivos mecanismos para alcanzarlas, tanto a nivel estratégico como de sus áreas funcionales;

- Asesorar, coordinar y ejecutar planes o programas en materia de ingresos, condiciones de trabajo y otras cláusulas no salariales;

- Controlar el cumplimiento y la aplicación de las disposiciones legales y reglamentarias en materia laboral, administración del trabajo y seguridad social, sea a través de contratos de trabajo, convenios colectivos y demás aplicaciones de las normas vigentes;

- Asesorar en lo relativo a las transformaciones de las Relaciones Laborales producidas como consecuencia de los cambios tecnológicos, económicos y sociales;

- Realizar estudios e investigaciones destinadas a la descripción y explicación de los problemas en materia de relaciones laborales individuales y/o colectivas, para la propuesta de soluciones a la interna de las organizaciones.

2. Negociación y Prevención de Conflictos

- Liderar, asesorar y/o participar en procesos de negociación, mediación, conciliación en materia de Relaciones Laborales.

Funciones específicas

- Representar y asesorar en instancias de negociación colectiva, bipartita, tripartita y Consejos de Salarios a cualquiera de los tres actores;

- Participar en procesos de mediación y/o conciliación entre actores laborales en el ámbito bipartito o tripartito;

- Diseño de políticas de prevención de conflictos y formación en procesos de negociación continua.

3. Capacitación y Formación Profesional

- Coordinar, elaborar, asesorar y/o participar en procesos formación continua y capacitación en ámbitos multidisciplinarios.

Funciones específicas

- Analizar los procesos y detectar las necesidades de capacitación y formación en las organizaciones;
- Diseñar, implementar y evaluar planes de capacitación y formación para el mejoramiento de la gestión humana;
- Planificar Planes de Formación continua de los trabajadores.

4. Consultoría y Auditoría en Gestión Humana

- Participar, elaborar, coordinar espacios de consultoría y auditoría de las organizaciones.

Funciones específicas.

- Realizar consultoría de gestión humana para empresas públicas, privadas y/o proyectos de inversión;

- Realizar el seguimiento y evaluación de los diferentes programas de seguridad social administrados por entidades públicas o privadas;

- Asesorar a emprendimientos extranjeros que se radican en el país a los efectos de su adaptación al sistema de relaciones laborales uruguayo y a las modalidades de relacionamiento;

- Auditar la gestión humana de empresas y proyectos de inversión, tanto públicos como privados.

5. Dirección y asesoramiento en políticas públicas

- Participar en la elaboración de políticas públicas de trabajo y empleo, en relacionamiento entre actores, contratación, seguridad social, formación y capacitación.

Funciones específicas.

- Asesorar, planificar y evaluar programas para emprendimientos MYPES y PYMES en materia de relaciones de trabajo, empleo y gestión humana;

- Asesorar, planificar y evaluar programas para Empresas Recuperadas por los Trabajadores en materia de relaciones de trabajo, empleo y gestión humana;

- Asesorar y participar activamente en la elaboración de políticas en organizaciones estatales con cometidos vinculados al mundo del trabajo y la seguridad social.

6. Intervención y Asesoramiento Individual en materia de Relaciones Laborales

- Participar en la coordinación de acciones y saberes que conduzcan al conocimiento, defensa y promoción de los derechos laborales como derechos fundamentales.

Funciones específicas.

- Representar a trabajadores y empresas en materia de derechos individuales frente a organismos públicos;

- Asesorar a trabajadores y empresas en lo inherente a derecho individual del trabajo.

7. Relacionamiento universitario local, regional e internacional.

- Desarrollar de forma integral actividades de docencia de grado, posgrado y educación permanente para el fortalecimiento de la educación superior de la disciplina y en relación con las demás ciencias sociales.

- Desarrollar proyectos y programas de extensión universitaria en marcos multidisciplinarios e interdisciplinarios que alienten el relacionamiento de la educación superior con la sociedad.

- Desarrollar proyectos y programas de investigación universitaria, así como con diferentes organizaciones de investigación e innovación para la profundización del conocimiento en interacción con otras disciplinas sociales.

Funciones específicas.

- Diseñar, implementar y evaluar planes de estudio de la carrera Relaciones Laborales, con criterios de flexibilidad, armonización y consonancia con la realidad laboral y la normativa universitaria vigente;

- Organizar, coordinar y efectuar actividades de extensión universitaria para estudiantes y egresados en el marco del desarrollo de la carrera de grado y posgrado de Relaciones Laborales;

- Elaborar, implementar y evaluar planes de investigación para el desarrollo y expansión de doctrina en Relaciones Laborales.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

# Anexo II

## Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria

# ORDENANZA DE ESTUDIOS DE GRADO Y OTROS PROGRAMAS DE FORMACIÓN TERCIARIA

Resol. N° 4 del CDC de fecha 30 de agosto de 2011 (Texto definitivo)

SUMARIO

Capítulo I – Ámbito de aplicación
Capítulo II – Disposiciones generales y específicas
Sección I - Orientaciones de enseñanza
Sección II - Orientaciones curriculares
Sección III - Créditos y niveles de titulación
Capítulo III – De la organización institucional
Sección I - La Comisión Académica de Grado
Sección II - La organización de la enseñanza en los servicios
Sección III - Comisiones de Carrera y estructuras equivalentes
Sección IV - Estructuras de apoyo a la enseñanza
Capítulo IV – Aprobación de los planes de estudios
Sección I - Orientaciones generales
Sección II - Requisitos para la presentación y renovación de los planes de estudios
Sección III - Reglamentación de los estudios
Sección IV - Programas de cursos
Capítulo V – Formas y requisitos de ingreso
Capítulo VI – Disposiciones sobre la evaluación
Capítulo VII – Disposiciones finales
Sección I - Disposiciones complementaria
Sección II - Disposiciones transitorias

## Capítulo I - ÁMBITO DE APLICACIÓN

Artículo 1.- La presente Ordenanza se aplica al conjunto de las formaciones universitarias terciarias y de grado impartidas por la Universidad de la República, definidas en el artículo 2.
Artículo 2.- Los niveles de formación y tipos de certificación comprendidos en esta norma son los siguientes:
(a) Carreras con un mínimo de 2400 horas de clase o actividad equivalente, o 320 créditos, realizados en un período de cuatro años lectivos o más, que otorgan el título de Licenciado o título profesional equivalente y pueden incluir titulaciones intermedias con perfil de formación definido.
Las carreras de grado universitario tienen como finalidad proporcionar una formación que posibilite el desempeño profesional y académico con un perfil adecuadamente definido. En el contexto general de la educación universitaria y mediante el abordaje de los contenidos específicos del área involucrada, las carreras de grado garantizarán una práctica sólidamente sustentada en fundamentos teóricos y habilidades propias del campo del conocimiento en cuestión, y el desarrollo de un conjunto de capacidades que le permitan al graduado universitario afrontar éticamente las contingencias del desempeño laboral, su actualización permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida.
(b) Carreras con un mínimo de 1200 horas de clase o actividad equivalente, o 160 créditos, realizadas en períodos de entre dos y tres años lectivos, que otorgan títulos de Técnico o Tecnólogo.
Cumplen con la finalidad de brindar una formación de carácter práctico, aplicado y creativo en las más variadas áreas del conocimiento. Se trata de carreras que se desarrollarán dentro del contexto general de las formaciones universitarias con el objetivo de la formación integral del estudiante y suponen un dominio de las bases científicas y tecnológicas que las sustentan.

Constituyen formaciones que permiten tanto el desempeño laboral como la continuación de los estudios en carreras universitarias de grado, a través de los mecanismos de articulación que se entiendan convenientes.
(c) Ciclos Iniciales Optativos o programas equivalentes que otorgan una certificación específica que habilita el acceso a un amplio campo de formación, con valor en sí mismo y a la vez propedéutico.
(d) Otras modalidades de formación y certificación de conocimientos que el Consejo Directivo Central determine, particularmente las que surjan del proceso de ampliación, diversificación, flexibilización y articulación de la enseñanza universitaria y terciaria pública nacional.

Capítulo II - DISPOSICIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS

Artículo 3.- La educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Integrada con los procesos de investigación y extensión, la enseñanza universitaria deberá ser de alta calidad, enfatizando en el rigor científico, la profundidad epistemológica, la apertura a las diversas corrientes de pensamiento, el desarrollo de destrezas y la promoción de aprendizajes autónomos. La acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información.

Sección I - Orientaciones de enseñanza

Artículo 4.- Orientaciones generales:
a. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberán tener como centro la plena realización de la capacidad potencial, la creatividad y el desarrollo integral de cada estudiante y del conjunto de los mismos.
b. Los procesos de enseñanza estarán integrados con las funciones universitarias de extensión y de investigación, en las cuales el estudiante será sujeto activo. En extensión, conocerá tempranamente en forma directa el medio específico en el cual se desarrolla el área de conocimiento elegida y participará en actividades de extensión debidamente integradas a la enseñanza. Por su parte en investigación, recibirá y analizará trabajos originales y sus resultados, y siempre que sea posible participará directamente en las actividades.
c. Las actividades de extensión y de investigación, adecuadamente orientadas y supervisadas por el grupo docente que corresponda, serán reconocidas en el sistema de créditos.
d. En su componente de responsabilidad social, la enseñanza deberá contribuir explícitamente a la formación ética de los futuros egresados, a su compromiso con la honestidad científica y la solidaridad con la sociedad que les dio la oportunidad de formarse como universitarios.
e. Todos los procesos de enseñanza y aprendizaje estarán dirigidos a obtener la más alta calidad en la interacción entre docentes y estudiantes y en el cumplimiento de las orientaciones aquí señaladas.

Artículo 5.- Orientaciones específicas:

1. A efectos de promover la participación activa del estudiante como principal protagonista de su proceso educativo, la estrategia pedagógica central será promover la enseñanza activa, en donde se privilegien las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrente a la resolución de problemas, ejercite su iniciativa y
su creatividad, adquiera el hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos.

2. Será también prioritaria la adecuada integración de la enseñanza teórica y la práctica, permitiendo una permanente articulación entre ambas y posibilitando el desarrollo de las habilidades y destrezas que correspondan al perfil del egresado.

3. La evaluación de los aprendizajes cumplirá una función formativa a la vez que de verificación, prestando especial atención al desarrollo de las capacidades de autoevaluación requeridas en el nivel superior. Se emplearán modalidades e instrumentos diversos. La misma cumplirá principios básicos de validez, confiabilidad y consistencia con los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la mejora continua de los mismos.
4. Se contemplará la más amplia diversificación de modalidades organizativas y de uso de recursos a fin de contribuir a la igualdad de oportunidades educativas, garantizando su calidad.

5. Las formas organizativas podrán incluir cursos presenciales, semipresenciales, virtuales u otros, horarios múltiples, así como el uso de recursos educativos variados.

6. En las diferentes modalidades de enseñanza teórica y práctica se estimulará, siempre que sea posible, aquellas que posibiliten el auto desarrollo del estudiante y el trabajo en grupos, que incluye una amplia variedad de actividades, tales como talleres, seminarios, laboratorios, clínicas, pasantías, campos experimentales, proyectos, tesinas y experiencias en la amplia gama de áreas del conocimiento que correspondan, donde grupos de estudiantes, con la oportuna orientación de los núcleos docentes, integran la enseñanza con la investigación y la extensión, en directa relación con un medio social específico.

Sección II – Orientaciones curriculares

Artículo 6.- Los currículos deberán ajustarse a principios de calidad educativa, pertinencia académica y social, integralidad de la formación, diversificación y continuidad de los estudios.

Artículo 7.- Atendiendo a estos principios, los planes de estudios se elaborarán siguiendo criterios de:

a. Flexibilidad curricular: diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación.

b. Articulación curricular: tránsitos curriculares que posibiliten una fluida movilidad estudiantil, tanto horizontal como vertical, entre carreras universitarias y otras carreras terciarias, y faciliten la prosecución de estudios de personas que estudian y trabajan.

c. Integración de funciones universitarias: experiencias de formación que articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión.

d. Integración disciplinaria y profesional: experiencias de formación orientadas a abordajes multidisciplinarios y multiprofesionales, en espacios controlados y en contextos reales de prácticas.

e. Articulación teoría–práctica: integración equilibrada de los componentes de formación teórica y formación práctica.

f. Atención a la formación genera l: definición de los conocimientos científico-culturales que se entienden imprescindibles para los procesos de aprendizaje en el nivel superior y que pueden involucrar experiencias y contenidos

transversales al currículo (formación social, ética, estética, ciudadana, medio ambiental, comunicacional, etc.).

g. Asignación de créditos: aplicación del régimen de créditos académicos previsto en la presente Ordenanza.

Sección III - Créditos y niveles de titulación

Artículo 8.- Se define el crédito como la unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las unidades curriculares que componen el plan de estudios.
Se empleará un valor del crédito de 15 horas de trabajo estudiantil, que comprenda las horas de clase o actividad equivalente, y las de estudio personal.

Artículo 9.- El cálculo de los créditos se ajustará a los siguientes parámetros:

1. estimación de créditos mínimos por titulación, de acuerdo a años de duración de la carrera y opciones de créditos anuales, que podrán ser de 80 créditos o de 90 créditos;

2. estimación de créditos de las áreas y las unidades curriculares de cada carrera, de acuerdo a los objetivos de formación, y a las modalidades de enseñanza y de evaluación previstas, con especial énfasis al trabajo creativo por parte de los estudiantes.
La asignación de una determinada cantidad de créditos a una unidad curricular específica siguiendo los criterios generales antes mencionados, se acompañará de una justificación expresa de la misma.

Artículo 10.- La asignación de créditos para cada nivel de titulación se establece de la siguiente manera.
· Tecnicaturas y Tecnólogos: de 160/240 créditos o 180/270 créditos.
· Carreras de cuatro años: de 320 créditos o 360 créditos.
· Carreras de cinco años: de 400 créditos o 450 créditos.
En el caso de carreras de más de cinco años, se ajustará la cantidad de créditos correspondiente para la titulación según lo dispuesto en el literal (a) del artículo anterior.

Artículo 11.- Los planes de estudios deberán ser formulados de manera que las actividades optativas y electivas ocupen un lugar significativo. Las actividades optativas son la oferta curricular presentada por la carrera para que el estudiante opte en función de los trayectos curriculares diseñados, perfiles de formación y ritmos de aprendizaje. Las actividades electivas son las impartidas por otras carreras y que el estudiante puede elegir libremente de acuerdo a sus intereses y orientación de formación.
El total de créditos establecidos para una carrera debe incluir los créditos establecidos para las actividades optativas y electivas, la formación en otros ámbitos educativos y las prácticas de formación en ámbitos sociales y productivos, atendiendo a los principios y criterios expresados anteriormente. Asimismo las actividades de formación que articulan las funciones universitarias e integran disciplinas, deben ser consideradas como parte del plan de estudios.

Artículo 12.- Todos los estudiantes de grado deberán completar al menos 10 créditos del total de créditos del plan de estudios, correspondientes a prácticas de formación en los ámbitos social y productivo y/o cursos afines a su formación impartidos por otros servicios universitarios, nacionales o extranjeros.

Artículo 13.- Los aprendizajes alcanzados en distintos programas y contextos de formación en instituciones con reconocida calidad de la enseñanza, supervisados y evaluados, obligatorios u optativos, en acuerdo a las orientaciones de enseñanza establecidas en el Capítulo II Sección I de esta ordenanza, serán consideradas para su asignación de créditos de acuerdo a la formación alcanzada y su pertinencia para la carrera de referencia.
Cuando se trate de estudios formales esta disposición alcanzará a los realizados en el Sistema Nacional de Educación Pública. Los grados académicos, títulos profesionales y certificados de estudio expedidos por universidades o instituciones extranjeras de análogo nivel académico, así como los estudios parciales cursados en instituciones nacionales privadas de enseñanza, se regularán por lo previsto en la Ordenanza sobre Revalidación y Reconocimiento de Títulos, Grados Académicos y Certificados de Estudio Extranjeros y por la Ordenanza de Revalidación de Estudios Parciales cursados en Instituciones Nacionales de Enseñanza, respectivamente.

Capítulo III - DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Sección I - La Comisión Académica de Grado

Artículo14.- En la orientación y coordinación de los estudios comprendidos en esta Ordenanza, los respectivos órganos de cogobierno contarán con el asesoramiento de la Comisión Académica de Grado, que dependerá de la Comisión Sectorial de Enseñanza, sin perjuicio del asesoramiento de las comisiones de co-gobierno que se definan en cada caso y el respaldo de estructuras de apoyo a la enseñanza.
Artículo15.- Cometidos:
1. Asesorar desde el punto de vista académico a la Comisión Sectorial de Enseñanza y al Consejo Directivo Central sobre las propuestas de nuevos planes de estudios y los procesos de implementación de los mismos.
2. Realizar el seguimiento y evaluación de los programas de formación de la Universidad de la República en coordinación con los servicios involucrados, incluyendo aquellos especiales, tales como Ciclos Iniciales Optativos u otros.
3. Proponer a la Comisión Sectorial de Enseñanza y al Consejo Directivo Central las modificaciones a la presente Ordenanza que entienda pertinente.

Artículo16.- La Comisión Académica de Grado estará integrada por ocho miembros y sus respectivos suplentes: cinco personas con trayectoria académica y profesional destacada, que contemplen diferentes áreas del conocimiento; un egresado, un docente y un estudiante. Sus miembros serán designados por el Consejo Directivo Central a propuesta de la Comisión Sectorial de Enseñanza, por períodos de tres años, pudiendo ser renovados.

Sección II - La organización de la enseñanza en los servicios

Artículo 17.- La orientación y organización de la enseñanza en los servicios se efectuará por un organismo designado y dependiente del Consejo o Comisión Directiva.

Artículo18.- Cometidos:

1. Proponer orientaciones generales en diseño curricular de los planes de estudios y someterlas a consideración de los órganos competentes del servicio,
2. Realizar el seguimiento de las carreras que imparte el servicio.
3. Asesorar al Consejo, Comisión Directiva o Claustro en materia de programas de cursos, garantizando la consistencia de los mismos y su coherencia con el perfil y los fines del plan de estudios.
4. Asesorar preceptivamente al Consejo o Comisión Directiva en los casos en que sea necesario considerar formaciones equivalentes para el ingreso.

5. Asesorar al Consejo o Comisión Directiva en materia de solicitudes de reválidas y reconocimiento de títulos y de estudios universitarios parciales.
6. Asesorar al Consejo o Comisión Directiva en criterios generales para la asignación de créditos de actividades curriculares y extra curriculares.
7. Verificar el cumplimiento de los créditos atribuidos a las distintas unidades curriculares.
8. Coordinar acciones con las comisiones y direcciones de carreras, así como con las estructuras de apoyo a la enseñanza del servicio.

Artículo 19.- Cada servicio establecerá la estructura y funcionamiento del organismo designado para cumplir con los cometidos establecidos en el artículo 18, procurando su integración con docentes y egresados con trayectoria académica y profesional destacada en el área, y estudiantes del servicio.

Sección III - Comisiones de Carrera o estructuras equivalentes.

Artículo 20.- El Consejo o Comisión Directiva podrán designar Comisiones de Carrera o estructuras equivalentes, que estarán a cargo de la implementación de cada plan de estudios y de su seguimiento. Se procurará su integración con docentes y egresados con trayectoria académica y profesional destacada en el área, y estudiantes vinculados con las carreras.
En el caso de las carreras que involucren más de un servicio, así como en los programas especiales de formación, el Consejo Directivo Central o el órgano en quien delegue esta atribución designará una comisión de carrera, cuya integración deberá reflejar la diversidad de orientaciones de la formación.

Artículo 21.- En toda carrera se incorporará la figura del Director o Coordinador de Carrera. Éste será designado por el Consejo o Comisión Directiva respectiva. En el caso de existir una Comisión de Carrera, ésta propondrá un candidato, quien en caso de ser elegido pasará a formar parte de la Comisión de Carrera.
Artículo 22.- Dichas comisiones deberán cumplir al menos los siguientes cometidos:
a. Asesorar a los estudiantes en sus trayectorias de formación.
b. Asesorar respecto a la asignación de créditos en la carrera de las formaciones curriculares o extracurriculares.
Cuando se trate de Facultades o Institutos asimilados a Facultad, o de Servicios dependientes de éstos, la resolución sobre la asignación de créditos será adoptada por el respectivo Consejo a propuesta de la Comisión Directiva respectiva, si correspondiere. Cuando se trate de Escuelas o Servicios dependientes del Consejo Directivo Central, será adoptada por el Consejo Directivo Central o por quien este delegue el ejercicio de dicha atribución.
c. Asesorar en materia de orientaciones curriculares, opcionales, electivas, cursos propuestos para ser dictados cada año por las unidades académicas, etc.
d. Ejercer el control académico del cumplimiento por parte de los estudiantes de los créditos atribuidos a las distintas unidades curriculares.
e. Proponer modificaciones a la implementación del plan de estudios.
f. Supervisar que los sistemas de evaluación utilizados se ajusten a las orientaciones establecidas en el plan de estudios, las reglamentaciones vigentes y al nivel de formación que corresponda.
En caso de que un servicio no cuente con Comisión de Carrera, estos cometidos serán asumidos por el organismo determinado en el Art. 17.

Sección IV - Estructuras de apoyo a la enseñanza

Artículo 23.- Los Servicios podrán contar con estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respalden desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Artículo 24.- Sus cometidos serán el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa.

Capítulo IV - APROBACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS
Sección I – Orientaciones generales

Artículo 25.- Los planes de estudios, programas de cursos y otros documentos curriculares, deberán servir de guía didáctica y pedagógica a docentes y estudiantes, dando cuenta de los fines y de la consistencia del proyecto de formación.

Artículo 26.- Los planes de estudios proyectados por los servicios serán aprobados de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica de la Universidad de la República.

Artículo 27.- Los planes de estudios de carreras y programas de formación especiales, no proyectados por un servicio en particular sino que surjan de la propuesta de un ámbito educativo interdisciplinario o interinstitucional y que, comprendidas en esta Ordenanza, culminan con el otorgamiento de un título, serán aprobados por el Consejo Directivo Central de acuerdo al siguiente procedimiento.
a) Si hay acuerdo entre todos los servicios involucrados en definir un servicio de referencia para el procedimiento, se solicitará la aprobación del Consejo respectivo con el asesoramiento de su Asamblea del Claustro. Éstos actuarán recabando la opinión de los demás servicios que participan en la propuesta. En todos los casos se podrán establecer plazos para brindar la opinión.
b) En los demás casos el Consejo Directivo Central solicitará el asesoramiento de la AGC y de los Consejos de los Servicios involucrados. En todos los casos se establecerán plazos para brindar opinión.

Sección II - Requisitos para la aprobación y modificación de los planes de estudios

Artículo 28.- Las carreras se regirán por un plan de estudios que se ajustará a las orientaciones contenidas en la presente Ordenanza y comprenderá como mínimo, junto a los fundamentos, los siguientes capítulos: objetivos de formación, perfil de egreso, denominación del o los títulos, duración en años de la carrera y número de créditos mínimos de la titulación/es, descripción de la estructura del plan, orientaciones pedagógicas, contenidos básicos de las áreas de formación (módulos o ejes temáticos) y créditos mínimos asignados a las mismas.
Las unidades curriculares básicas que lo componen se presentarán de forma indicativa o a modo de ejemplo.
Los requisitos académicos de ingreso a la carrera no deberán estar definidos en el plan de estudios aunque el mismo podrá expresar una orientación general o sugerir una formación previa.

Artículo 29.- A los efectos de la aprobación y modificación de los Planes de Estudios, interprétase que el concepto de materias previsto en la Ley Orgánica, refiere a los contenidos básicos de las áreas de formación, referidos en el art. 28 de la presente Ordenanza.

Artículo 30.- La modificación de un plan de estudios deberá realizarse toda vez que se requiera cambiar sus objetivos, perfiles de egreso, denominación del o los títulos, duración de la carrera y créditos mínimos de la titulación/es, estructura general del plan, los contenidos básicos de las áreas de formación y las orientaciones pedagógicas.

En forma periódica, en plazos no superiores a 10 años, los planes de estudios deberán ser revisados por los respectivos Claustros, los que emitirán una opinión general sobre el mismo, su implementación y otros aspectos relacionados, y promoverán las modificaciones que se entiendan necesarias.

Sección III - Reglamentación de los estudios

Artículo 31.- Los estudios se regularán de acuerdo a las reglamentaciones definidas por los Consejos o Comisiones Directivas, las que deberán contemplar respecto de las carreras al menos los siguientes aspectos: requisitos académicos de ingreso, regímenes de cursado, asistencia, evaluación de los aprendizajes, pautas de asignación de créditos. En particular deberán considerar los criterios establecidos en los Artículos 2, 6 y 7, estableciendo una implementación flexible del currículo.
Los Consejos o Comisiones Directivas serán asesorados por las respectivas comisiones de grado o la Comisión Académica de Grado según corresponda.

Sección IV - Programas de cursos

Artículo 32.- Los programas de cursos deberán especificar: los conocimientos previos recomendados, sin perjuicio del sistema de previaturas si lo hubiere, los objetivos, los contenidos, la metodología de enseñanza, las formas de evaluación, los créditos y la bibliografía básica, de forma coherente con lo estipulado por el respectivo plan de estudios y sirviendo de guía a los procesos de aprendizaje.

Capítulo V - FORMAS Y REQUISITOS DE INGRESO

Artículo 33.- El Consejo Directivo Central establecerá en forma anual un período de inscripción común para todos los interesados en ingresar a la Universidad. Los servicios podrán ampliar dicho plazo o determinar períodos de inscripción adicionales.

Artículo 34.- El ingreso a las carreras universitarias requerirá, como regla general, la certificación del ciclo completo de educación media. Sin perjuicio de lo anterior, el Consejo Directivo Central podrá permitir el ingreso de personas que cuenten con la formación necesaria para seguir con aprovechamiento cursos universitarios. Para ello se tendrá en cuenta los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzadas dentro o fuera de la educación formal que habilitan la continuidad educativa. El Consejo Directivo Central resolverá en cada caso contando con el asesoramiento del servicio involucrado que a los efectos consultará al organismo cuya existencia y cometidos se establece en los artículos 17 y 18 de esta Ordenanza.

Artículo 35.- Contribuyendo a la articulación con la enseñanza media, el Consejo Directivo Central incluirá en la oferta educativa de la Universidad Ciclos Iniciales Optativos o programas equivalentes a los que se podrá ingresar desde cualquier bachillerato y que habilitarán para continuar estudios en un cierto conjunto de carreras que se definirá al establecer cada uno de esos programas.

Artículo 36.- Los estudiantes universitarios que hayan aprobado estudios en la Universidad equivalentes a 80 créditos o a un año de estudios según lo previsto en el respectivo plan de estudios, podrán ingresar a otras carreras universitarias, independientemente del bachillerato que tengan aprobado y en la medida en que cumplan los requisitos que razonablemente deberán establecer a tales efectos los servicios universitarios.
Todos los egresados de la Universidad de la República podrán inscribirse en otras carreras, sin prerrequisitos respecto a las orientaciones cursadas en la

enseñanza media y sin obligación de cursado de los componentes generales de carácter introductorio a la universidad.

Capítulo VI - DISPOSICIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

Artículo 37.- La evaluación de los aprendizajes cumplirá una función formativa a la vez que de verificación y certificación. Se emplearán modalidades e instrumentos diversos de aplicación docente, así como mecanismos de auto y heteroevaluación. La misma cumplirá principios básicos de validez, confiabilidad y consistencia con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo a la mejora continua de los mismos. Como parte del rol formativo de la evaluación de aprendizajes se deberán establecer instancias de muestras de pruebas, exámenes y demás evaluaciones.

Capítulo VII - DISPOSICIONES FINALES

Sección I - Disposiciones complementarias

Artículo 38.- La consideración en el plan de estudios de todas las actividades de formación contempladas en el Art. 11 no debe prolongar la duración de la carrera, procurándose por el contrario la racionalización de los tiempos de formación mediante una adecuada organización curricular que mantenga los créditos totales establecidos.

Artículo 39.- Los planes de estudios, programas de cursos y otros documentos curriculares deberán ser accesibles por parte de los estudiantes, docentes y público en general, en las Bedelías de los servicios, páginas Web y otros espacios de información.

Sección II - Disposiciones transitorias

Artículo 40.- Los servicios tendrán un plazo de dos años a partir de la fecha de publicación de la presente en el Diario Oficial para adecuar los planes de estudios vigentes y las reglamentaciones respectivas a lo dispuesto por esta Ordenanza, de acuerdo a la normativa universitaria.
En particular, los servicios que ya cuenten con estructuras de organización y coordinación de los estudios comunicarán a la Comisión Sectorial de Enseñanza qué espacios cumplirán las atribuciones que se definen en los artículos 17 y 20 de la presente Ordenanza. Asimismo informarán respecto a las estructuras organizativas creadas una vez aprobada la presente Ordenanza que cumplirán dichas atribuciones.

Artículo 41.- El sistema de créditos entrará en vigencia con la aprobación de la Ordenanza. Los Servicios que a ese momento no lo hubieran hecho, deberán asignar créditos a las unidades curriculares de los planes de estudios vigentes en un plazo no mayor de un año. En caso de que la asignación de créditos implique una modificación del Plan de Estudios, se aplicará lo dispuesto en el artículo 39.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

# Anexo III

## Conceptos empleados en la ordenanza

## CONCEPTOS EMPLEADOS EN LA ORDENANZA

**Áreas de formación**
Conjunto de conocimientos que por su afinidad conceptual, teórica y metodológica, conforman una porción claramente identificable de los contenidos de un plan de estudios en una carrera tecnológica, técnica superior o de grado. Pueden identificarse con áreas de conocimientos disciplinares, áreas temáticas, experiencias de formación, etc.

**Articulación curricular**
Previsión de tránsitos curriculares que hacen posible la movilidad estudiantil, horizontal y vertical, entre carreras universitarias, carreras terciarias y el mundo del trabajo.

**Asignación de créditos**
Aplicación del régimen de créditos académicos previsto en la presente Ordenanza a las carreras técnicas, tecnológicas y de grado.

**Carrera**
Conjunto de estudios universitarios, organizados en cursos, que forman para el desempeño académico, profesional, técnico o tecnológico y conducen a la obtención de un título.

**Ciclo**
Etapa de estudio dentro de un trayecto de formación que tiene fines educativos precisos y una estructura curricular acorde. No puede ser el resultado de una simple recolección de materias o asignaturas existentes, sino una fase de formación con identidad propia.

**Confiabilidad (evaluación)**
Estabilidad en los resultados obtenidos en las distintas ocasiones que se administra un instrumento de evaluación u otro de características similares.

**Crédito**
Unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las unidades curriculares que componen el plan de estudios.

**Curso**
Serie de enseñanzas sobre una/s disciplina/s, desarrollada con unidad y en un tiempo determinado, con evaluación y asignación de créditos específica.

**Currículo**
Proyecto y proceso de formación de una carrera. Se estructura en un plan de estudios.

**Diversificación**
Sugiere la idea de convertir en múltiple y diverso lo que es uniforme y único; desde el punto de vista curricular implica la creación de nuevos perfiles dando lugar a la proliferación de nuevas titulaciones y orientaciones de formación; desde el punto de vista de la enseñanza refiere a la aplicación de variadas modalidades, formas organizativas y de uso de recursos.

**Educación presencial**
Modalidad de enseñanza y aprendizaje que se realiza fundamentalmente a través de la docencia directa y sistemática.

**Educación semipresencial**
Modalidad de enseñanza y aprendizaje que se realiza a través de la docencia directa combinada con modalidades de educación a distancia.

**Flexibilidad curricular**
Diversificación de los itinerarios curriculares otorgando mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación. Conlleva un incremento en los planes de estudios de la proporción de asignaturas electivas y optativas, una disminución de la proporción de asignaturas con correlatividad y la flexibilización de los regímenes de cursado.

**Formación Básica**
Valor relativo en un tiempo determinado, con respecto de algo para lo cual sirve de fundamento; abarca áreas y problemas que la comunidad académica considera indispensables para la formación disciplinar en el grado; implica un debate sobre lo "central" en cada campo disciplinar, es lo que da cuentas del modo de pensar la disciplina y su modo de resolución de problemas.

**Formación general**
Valor que se considera absoluto en un tiempo determinado para el nivel universitario y que comprende contenidos pertenecientes a diferentes campos del saber. Se puede referir a elementos cognitivos y/o instrumentales. Implica un debate en torno a los contenidos, que debe estar guiado por el objetivo de promover destrezas cognitivas que favorezcan el pensamiento crítico antes que por criterios de acumulación de información. Depende del consenso de la comunidad académica acerca de cuáles son los insumos científico-culturales imprescindibles para el proceso de apropiación de conocimientos durante el grado universitario.

**Modalidad**
Organización de la enseñanza y el aprendizaje que asume una actividad de formación determinada. Hace referencia a los modos de cursado: presencial, a distancia, semipresencial y sus variantes. También refiere a los modos que adopta la enseñanza (teórica, práctica, etc.)

**Orientaciones (currículo)**
Supone el desarrollo de algunas áreas o líneas de formación sin llegar a la especialización.

**Perfil de egreso**
Engloba el conjunto de conocimientos y capacidades que acredita cada título. Puede incluir una descripción de las actividades para las que resulta competente el egresado en función del perfil general del título y de los contenidos curriculares de la carrera.

**Plan de estudios**
Documento curricular en el que se seleccionan y organizan de acuerdo a criterios y objetivos prefijados, con unidad y coherencia, los contenidos y las experiencias de formación que garantizan la formación universitaria necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos.

**Programas (cursos)**
Documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos para cada unidad curricular del plan de estudios, planteando propósitos a la adquisición de los mismos, estipulando los conocimientos previos requeridos, las metodologías de enseñanza, las formas de evaluación, créditos asignados y la bibliografía apropiada al desarrollo temático.

**Reválida**
Supone la razonable equivalencia de formación entre unidades curriculares afines de los planes de estudios de las distintas carreras universitarias.

**Unidad curricular**
Constituyen las unidades básicas (asignatura, seminario, taller, pasantía, etc.) que componen el mapa curricular de un determinado plan de estudios, con asignación de créditos específica y constancia en la escolaridad correspondiente.

**Unidades curriculares obligatorias**
Comprenden los aprendizajes que se entienden fundamentales para el logro del perfil de egreso, constituyendo normalmente los núcleos troncales del currículo.

**Unidades curriculares optativas**
Refieren a la oferta curricular presentada por la carrera para que el estudiante opte, en función de los trayectos curriculares diseñados, perfiles de formación y ritmos de aprendizaje.

**Unidades curriculares electivas**
Refieren a la libre elección por parte del estudiante de cursos impartidos por otras carreras (nacionales o del exterior), de acuerdo con sus intereses y orientación de formación.

**Validez (evaluación)**
Alude a la idea de que los instrumentos empleados evalúen efectivamente lo que buscan evaluar, constituyendo un requisito que no se determina de manera absoluta, sino siempre en relación con los propósitos y la situación específica de aplicación.

**FUENTES DOCUMENTALES**


- *Carreras técnicas y tecnológicas. Niveles de titulación*. UA-CSE, UdelaR, 2005.
- *Ciclos Iniciales Optativos*. Pro Rectorado de Enseñanza - UdelaR, 2008.
- *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación,* UNESCO (CINE 1997).
- *Currículo universitario. Conceptos básicos*. Unidad Académica-Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR, 2005.
- *Concepto de universidad* y *Concepto de educación superior en la tradición nacional*. Consejo Directivo Central, UdelaR, 1990.
- *Glosario de la Educación Superior,* Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- *Glosario de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* (RIACES).
- *Ley General de Educación*, Nº 18.347, D.O.16/01/09.
- *Ley Orgánica de la Universidad de la República*, Nº 12.549, D.O. 29/10/58.
- *Ordenanza de Carreras de Posgrado*. UdelaR, 2001.
- *Programa MILLENIUM. Diagnósticos y propuestas para la transformación curricular*. Universidad Nacional del Litoral (Argentina), 1997.
- *Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado*, UA-CSE, UdelaR, 2005.
- *Planes de estudios flexibles – orientaciones para su elaboración-*, SC-CSE Articulación y Flexibilidad Curricular (mimeo)
- *Régimen de Créditos* aprobado por el CDC de sesión 31/05/05 (Res.Nº7).
- *Resoluciones generales de orientación de la UR* adoptadas por el CDC, 2007-2008.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

# Anexo IV

## Pautas presentación de planes de estudios

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

**COMISION SECTORIAL DE ENSEÑANZA**

**PAUTAS SUGERIDAS PARA LA REVISIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS**

**Ajustado a la "Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria"**

Setiembre 2011

La "Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria", aprobada por el Consejo Directivo Central el 30/08/11, prevé el plazo de un año para hacer efectivo el proceso de asignación de créditos a las unidades curriculares de los planes de estudios vigentes y de dos años para su adecuación general a lo dispuesto por la nueva normativa.

Para orientar su aplicación a partir de su publicación en el Diario Oficial, la Comisión Sectorial de Enseñanza pone a disposición de los servicios una guía que facilite la labor de los claustros, consejos, comisiones directivas, comisiones de carreras y otros organismos vinculados, así como a la Comisión Académica de Grado como organismo asesor del Consejo Directivo Central, quien finalmente deberá aprobar los planes de estudios adecuados a las orientaciones de la Ordenanza.

También se entiende oportuna la ocasión para avanzar en la evaluación de las nuevas ofertas de carreras a fin de velar por el cumplimiento de los niveles de calidad requeridos en los diferentes niveles de formación establecidos por la norma.

Los planes de estudios constituyen los documentos curriculares fundamentales que orientan los proyectos de formación universitaria. Junto con el plantel docente, conforman la materia esencial de evaluación de su calidad académica. De este modo, se entiende relevante lograr una formulación clara y precisa de sus capítulos esenciales, así como del sustento académico del proyecto curricular cuando se trata de una nueva oferta de formación, o del pasaje de una carrera de nivel técnico o tecnológico a una carrera de grado.

Si bien los programas de cursos y las reglamentaciones de los estudios no forman parte de los planes de estudios, también constituyen documentos fundamentales que orientan la formación universitaria. Los mismos deberán ser coherentes con lo estipulado en el correspondiente plan de estudios y muy particularmente no deberán modificar de hecho aspectos sustantivos del mismo. El Consejo Directivo Central, con el asesoramiento de la Comisión Académica de Grado y la Comisión Sectorial de Enseñanza, vigilará este extremo al momento de tomar conocimiento de los

1

programas y reglamentaciones aprobadas por los servicios.

Se presentan a continuación las pautas a partir de las cuales se realizará la evaluación de los planes de estudios, así como la información que se requerirá para valorar el sostén académico de las nuevas carreras.

Los planes vigentes que únicamente incorporen el sistema de créditos, sin modificar los tiempos ni los contenidos de la formación, según lo dispuesto por la Ley Orgánica, no deberán considerarse cambio de plan.

## 1.- REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN Y RENOVACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Los planes de estudios comprenderán, como mínimo, los siguientes capítulos:

**Antecedentes y fundamentación**

Comprende las consideraciones generales que explicitan los principios teórico conceptuales que fundamentan y justifican la propuesta de formación, la contextualización institucional, las necesidades o aspectos de la realidad profesional que se pretende transformar y otros elementos que se consideren significativos para el plan como las de orden histórico, epistemológico, pedagógico, etc. Los principios rectores que orientan la formación pueden también constituir un capítulo independiente.

Si se trata de un cambio de plan de estudios, es importante hacer particular referencia a los antecedentes de la formación y a la evaluación curricular de la que surgen las necesidades y líneas de renovación. En este sentido, se recomienda además explicitar los objetivos de la propia reforma curricular.

Si se trata de la creación de una nueva oferta, deberán mencionarse los estudios o análisis de pertinencia que fundamentan la propuesta de formación, con especial énfasis en los requerimientos que surgen de las transformaciones operadas en el campo profesional, social, académico, educativo nacional y/o mundial. En este capítulo se deberá además hacer mención a la situación del campo académico, identificando los núcleos docentes de la Universidad que aportan a la temática.

Los antecedentes podrán hacer referencia al enclave desde el que surge la propuesta, pero el plan de estudios no debe caratularse con ninguna alusión a sedes universitarias específicas a los fines de que pueda ser implementado en el conjunto del territorio nacional.

2

**Objetivos de la formación**

Siendo el componente axiológico del plan de estudios, los objetivos explicitan y sintetizan la intencionalidad de la formación académica y profesional, fijando las grandes orientaciones de formación. Pueden expresarse también en términos de capacidades o competencias profesionales generales y específicas que se prevé alcancen los egresados, las que conviene acompañen el perfil de egreso.

**Perfil del egresado**

Estrechamente ligado a la intencionalidad, prefigura los propósitos del proceso formativo. De la claridad de estas definiciones dependerá, en gran medida, la estructura curricular que se adopte. Engloba el conjunto de conocimientos y capacidades que cada título acredita (perfil del título). También puede incluir una descripción de las actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil general del título y de los contenidos curriculares de la carrera (alcances del título). En el caso de los perfiles generalistas, convendrá hacer explícito el punto de corte entre las capacidades de acción profesional que involucra el grado y las que se derivan para la formación de posgrado.

**Denominación del título**

Denominación del título final y/o intermedio/s que prevé la carrera, según tipos de certificación previstos.

**Duración de la carrera y créditos mínimos de la titulación**

Fijación de los años de duración de la carrera y del número de créditos mínimos de la titulación o titulaciones, de acuerdo a lo previsto sobre niveles de formación y régimen de créditos.

**Descripción de la estructura del Plan**

Diseño curricular específico que adopta la organización de los contenidos de la enseñanza y las experiencias de formación que se proyectan para la carrera, con indicación de los formatos adoptados: ejes del plan, áreas de formación, tramos, trayectos, orientaciones, pre-especializaciones o perfiles, tipos de unidades curriculares, organización temporal de los cursos, articulaciones previstas con otras carreras, etc. Los mismos deberán tener en cuenta los principios y criterios curriculares fijados por la Ordenanza.

Se analizará con particular atención la movilidad estudiantil, horizontal y vertical, que prevé la propuesta y la incorporación de experiencias de formación en extensión universitaria que se integran al currículo, de acuerdo a las orientaciones acordadas por la Universidad.

3

Los trayectos de formación y las unidades curriculares básicas que componen el plan de estudios se presentarán en un anexo, de forma indicativa o a modo de ejemplo.

Los requisitos académicos de ingreso a la carrera no deberán estar definidos en el plan de estudios aunque el mismo podrá expresar una orientación general o sugerir una formación previa.

**Contenidos básicos y créditos mínimos de las áreas de formación**

Descripción de los conocimientos fundamentales de cada área de formación que se consideran necesarios para el logro de los aprendizajes previstos. Su vigencia es temporal, científica y académicamente determinada de acuerdo a las transformaciones del campo disciplinar.

**Orientaciones pedagógicas**

Descripción de las orientaciones pedagógicas específicas del Plan de Estudios, tales como modalidades y estrategias de enseñanza, así como de evaluación de los aprendizajes, coherentes entre si y con los principios teóricos que fundamentan la propuesta general de formación y las orientaciones sobre enseñanza y evaluación definidas en la Ordenanza.

## 2.- CUERPO DOCENTE DE LAS NUEVAS CARRERAS

El cuerpo docente involucrado en las nuevas carreras (técnicas, tecnológicas y de grado), así como en las carreras que plantean una modificación del nivel de titulación, se entiende un indicador fundamental para valorar la calidad de las mismas. Por lo tanto, los nuevos planes de estudios en estos casos deberán adjuntar la plantilla docente básica que se proyecta para la carrera y/o el plan de desarrollo académico previsto.

## TÉRMINOS BÁSICOS

**Áreas de formación**

Conjunto de conocimientos que por su afinidad conceptual, teórica y metodológica, conforman una porción claramente identificable de los contenidos de un plan de estudios. Pueden identificarse con áreas de conocimientos disciplinares, áreas temáticas, experiencias de formación, etc..

**Ejes del plan**

Constituidos por los conocimientos, saberes y prácticas centrales de la carrera y los sentidos que a ellos atribuyen quienes elaboran el currículo, los ejes configuran globalmente el diseño del plan de estudios. Puede tratarse de ejes que atraviesan transversal y/o longitudinalmente el currículo, aglutinando e integrando conocimientos, saberes y prácticas afines o convergentes.

4

**Tramos**

Etapas de estudio que componen una carrera. Deben contar con fines precisos y una estructura curricular que garantice su carácter terminal y a la vez propedéutico. No pueden ser el resultado de una simple recolección de materias o asignaturas existentes, sino una fase de formación con identidad propia.

**Trayectos curriculares**

Itinerarios de formación previstos en el diseño curricular que cumplen con la finalidad de brindar grados de autonomía a los estudiantes de acuerdo a sus intereses y necesidades de formación y resultan pertinentes para el campo disciplinar y profesional. Según el nivel de flexibilidad que se defina, éstos pueden constituir trayectos con mayor o menor grado de libertad (construidos por el estudiante, sugeridos por la institución) u orientaciones o perfiles de la carrera más precisamente definidos que constituyen especializaciones que el estudiante puede efectuar una vez completada la formación general y básica.

**Unidad curricular**

Constituyen las unidades básicas (asignatura, seminario, taller, pasantía, etc.) que componen el mapa curricular de un determinado plan de estudios, con acreditación específica y constancia en la escolaridad correspondiente.

**FUENTES DOCUMENTALES**


- *Currículo universitario. Conceptos básicos.* Unidad Académica-Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, 2005.
- *Glosario de la Educación Superior*, Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- *Glosario de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* (RIACES).
- *Planes de estudios flexibles -orientaciones para su elaboración*, SC-CSE Articulación y Flexibilidad Curricular, 2009.


**Sub Comisión CSE de Reglamentos y Planes de Estudios**
**Sub Comisión CSE de Flexibilidad y Articulación Curricular**

Cristina Altieri
Mercedes Collazo
Sylvia De Bellis
Pilar Moure
Pablo Monzón
Fany Rocha
Marcelo Rodríguez
Marcelo Vigo
Bruno Yemini

Aprobado por la CSE en fecha 7 de setiembre de 2011

5

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

# Anexo V

## Plan de carrera RRLL – FDER – UDELAR (2012)

# CARRERA DE RELACIONES LABORALES

**Facultad de Derecho**
**Universidad de la República**

**LA NUEVA LICENCIATURA DE RELACIONES LABORALES**

**1. Generalidades.**

Ha sido aprobada la Licenciatura de Relaciones Laborales, la cual cuenta con el plan de estudios más moderno de nuestra facultad cumpliendo con lo dispuesto en la última Ordenanza de Grado de la Udelar aprobada por el Consejo Directivo Central.

El mismo está pensado para que los futuros Licenciados en RRLL cuenten con una formación superior, bajo principios rectores de una enseñanza humanista, tolerante, pluralista y crítica, capaz de agregar valor a la más amplia visión del mundo del trabajo y dar respuestas para enfrentar las exigencias de una sociedad más digna y equitativa.

Dicho plan se encuentra estructurado con base en los conceptos de articulación y flexibilización curricular, permitiendo una fluida movilidad estudiantil, tanto horizontal como vertical entre carreras universitarias y otras carreras terciarias. El estudiante podrá ser coautor de su formación, pudiendo optar por el perfil de egreso que más se adapte a sus intereses y expectativas.

**2. Créditos.**

Se define el crédito como la unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las unidades curriculares que componen el plan de estudios.

Se empleará un valor del crédito de 15 horas de trabajo estudiantil, que comprenda las horas de clase o actividad equivalente, y las de estudio personal.

Se prevé una cantidad de créditos obligatorios referidos a aquellos conocimientos necesarios que se considera que un egresado del curso de grado debe poseer, y una cantidad de créditos optativos que posibiliten un rol activo del estudiante para que pueda adoptar decisiones sobre su trayectoria curricular.

**Tel. (005982) 4095190 – e-mail: fdrellab@fder.edu.uy**
**Facultad de Derecho (Edif. Anexo) – Colonia 1801 - Montevideo - Uruguay**

1

# CARRERA DE RELACIONES LABORALES

**Facultad de Derecho**
**Universidad de la República**

Según lo dispuesto por la ordenanza de grado de la UdelaR, el estudiante deberá contar con un total de 320 créditos para obtener el título de Licenciado en Relaciones Laborales o con un total de 200 créditos para obtener el título de Técnico asesor en Relaciones Laborales.

**3. Estructura:**

La Licenciatura está estructurada en tres ciclos: un primer ciclo de Formación Básica (dos semestres), el segundo de Estudios Orientados (tres semestres) y un ciclo Profesional (tres semestres). De esta manera, al ir avanzando en la currícula, se alcanza un nivel de especialización más alto. Teniéndose en cuenta para esta división en ciclos criterios epistemológicos que implican objetivos específicos para cada uno de ellos. Una vez completados los créditos correspondientes (a actividades obligatorias y opcionales de cada ciclo) se entregará un certificado que acredite el haber culminado los estudios en dicho tramo de la carrera.

El ciclo inicial implica una formación básica de introducción a los estudios en las ciencias jurídicas; el ciclo de estudios orientados se encuentra enfocado en lograr una formación específica en las áreas de conocimiento más importantes de la disciplina ; el ciclo profesional tiene como objetivo la profundización de los estudios específicos de las ciencias que aborda la licenciatura.

El último semestre del tercer ciclo se ha estructurado de manera que existan tres opciones distintas: Docencia, o Investigación o Extensión Universitaria y Práctica Profesional o Monografía. Así, el estudiante tendrá la posibilidad de optar por realizar uno u otro orientándolo hacia las posibilidades que existen para el desarrollo de la actividad luego del egreso, tanto desde el punto de vista profesional como académico.

**Tel. (005982) 4095190 – e-mail: fdrellab@fder.edu.uy**
**Facultad de Derecho (Edif. Anexo) – Colonia 1801 - Montevideo - Uruguay**

2

# CARRERA DE RELACIONES LABORALES

## Facultad de Derecho
## Universidad de la República

| Semestre | Ciclo | Créditos Obligatorios | Créditos Opcionales | Total |
|---|---|---|---|---|
| 1 y 2 | Formación Básica | 44 | 36 | 80 |
| 3, 4 y 5 | Estudios Orientados | 90 | 30 | 200 |
| 6, 7 y 8 | Profesional | 90 | 30 | 320 |

**Título: Técnico Asesor en RRLL.**
**Título: Licenciado en RRLL.**

**4. Las Asignaturas**

Las unidades curriculares (asignaturas) están divididas en tres áreas de formación: a) la Metodológica – Instrumental, b) la de Marco Teórico y Conceptual y c) la de Aplicación. La nueva carrera se integrará por lo tanto con cursos tanto teóricos como prácticos (talleres, seminarios, pasantías, etc.), reafirmando la necesidad de unir métodos prácticos en la enseñanza con fundamentos teóricos.

Además de las asignaturas obligatorias, también se incluyen unidades curriculares optativas que refieren a materias que el estudiante optará en función de los trayectos curriculares diseñados, perfil de formación y ritmo de cursado. Es importante destacar como algo fundamental que la facultad aumente la oferta académica de este tipo de materias permanentemente, inclusive considerando materias y carreras de otros servicios universitarios.

La opcionalidad se estructura con el objetivo de posibilitar la elección de unidades curriculares dentro de la licenciatura así como las de otras carreras que brinda la Facultad, y de otras carreras del área social u otras áreas que se consideren pertinentes y que coadyuven a la formación de grado, fomentando la horizontalidad entre las distintas disciplinas que se existen en la Facultad y en otros servicios. Deberá preverse una serie de actividades opcionales a ofrecer, siguiendo como objetivo el que sean integradoras de funciones y de disciplinas; también una fuerte gama de actividades centradas en el estudio práctico (sean talleres, seminarios o pasantías en organismos públicos o privados).

**Tel. (005982) 4095190 – e-mail: fdrellab@fder.edu.uy**
**Facultad de Derecho (Edif. Anexo) – Colonia 1801 - Montevideo - Uruguay**

3

# CARRERA DE RELACIONES LABORALES

Facultad de Derecho
Universidad de la República

## a) Asignaturas Obligatorias de la Licenciatura.

### Ciclo de Formación Básica

Duración: 2 semestres. Créditos obligatorios: 44 - Créditos opcionales: 36

| Semestre | Área 1 Historia | Área 2 Investigación | Área 3 Derecho Público | Área 4 Derecho Privado | Área 5 Teoría General | Área 6 Relaciones Laborales |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Historia del Derecho. 2hs por semana – 4,4créditos | | Principios de Derecho Constitucional y Teoría del Estado. 4hs por sem. - 8,8créditos | | Teoría General del Derecho. 2hs por sem. – 4,4créditos | Derechos Sociales 4hs por sem. - 8,8créditos |
| 2 | Historia del Pensamiento Político y Social. 2hs por sem. – 4,4créditos | Introducción a la Investigación. 2hs por sem. – 4,4créditos | | | | Fundamentos Filosóficos de las Relaciones Laborales. 4hs por sem – 8.8créditos |

### Ciclo de Estudios Orientados

Duración: 3 semestres.
Créditos obligatorios: 90 - Créditos opcionales: 30.

| Semestre | Área 1 Metodológica Instrumental | Área 2 Sociología | Área 3 Internacional | Área 4 Derecho Laboral | Área 5 Relaciones Laborales | Área 6 Aplicación |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | Estadística Laboral. 4hs – 8cr | Sociología del Trabajo. 4hs – 8cr | | Derecho del Trabajo. 4hs – 8cr | Teoría de las Relaciones Laborales. 4hs – 8cr | |
| 4 | Economía del Trabajo. 4hs – 8cr | | | Derecho Individual del Trabajo. 4hs – 8cr | Organización del Trabajo. 4hs – 8cr | |

Tel. (005982) 4095190 – e-mail: fdrellab@fder.edu.uy
Facultad de Derecho (Edif. Anexo) – Colonia 1801 - Montevideo - Uruguay

4

# CARRERA DE RELACIONES LABORALES

## Facultad de Derecho
## Universidad de la República

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Gestión Empresarial 4hs – 8cr<br>Psicología Laboral. 4hs – 8cr | | Derecho de la Integración y Relaciones Laborales. 2hs – 4cr | Negociación Colectiva. 4hs – 8cr | | Técnica 1. 4hs – 6cr |

**Título: Técnico Asesor en Relaciones Laborales (200 créditos)**

**Ciclo Profesional**

Duración: 3 semestres.
Créditos obligatorios: 90 - Créditos opcionales: 30.

| Semestre | Área 1 Investigación | Área 2 Derecho Laboral | Área 3 Derecho Privado | Área 4 Derecho Público | Área 5 Relaciones Laborales | Área 6 Aplicación |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | Teoría y Método de la Investigación. 6hs por semana – 12créditos | | Derecho de la Empresa. 2hs – 4cr | Derecho de las Relaciones Laborales en el Sector Público. 2hs – 4cr | | Técnica 2. 3hs – 4cr |
| 7 | | Derecho de la Seguridad Social. 3hs – 6cr<br>Salud Seguridad, Prevención 3hs – 6cr<br>Sociología del Trabajo II 3hs – 6cr | | | Empleo y Formación Profesional. 4hs - 8cr | Técnica 3. 3hs – 4cr |

**Tel. (005982) 4095190 – e-mail: fdrellab@fder.edu.uy**
**Facultad de Derecho (Edif. Anexo) – Colonia 1801 - Montevideo - Uruguay**

5

# CARRERA DE RELACIONES LABORALES

Facultad de Derecho
Universidad de la República

| Semestre | Semestre final (hay que elegir una metodología y hacer una monografía o pasantía) |
|---|---|
| 8 | Metodología de la Enseñanza (3hs – 6cr) o |
| | Metodología de la Investigación (3hs – 6cr) o |
| | Metodología de la Extensión Universitaria y Práctica Profesional (3hs – 6cr). |
| | Monografía final de grado o pasantía. (30cr) |

**Título: Licenciado en Relaciones Laborales (320 créditos)**

**b) Asignaturas Opcionales de la Licenciatura**

| Ciclo | Semestre | Materias Opcionales | Créditos |
|---|---|---|---|
| Formación Básica | 1 | Taller A y B (4hs) | 36 |
| | 2 | Taller C y D (8hs) | |
| Estudios Orientados | 3 | Taller E (3hs) | 30 |
| | 4 | Taller F y G (6hs) | |
| | 5 | Taller H (2hs) | |
| Profesional | 6 | Taller I y J (8hs) | 30 |
| | 7 | Taller K y L (6hs) | |
| | 8 | | |

**5. Acreditación de la carrera.**

**a) Acreditación de materias (unidades curriculares) de la Tecnicatura de Relaciones Laborales del plan 1994 al plan 2012 de la Licenciatura de Relaciones Laborales.**

Las materias aprobadas del plan 1994 se acreditarán automáticamente por las unidades curriculares (materias) del plan 2012 según la siguiente tabla:

| Materias aprobadas del Plan 1994 | Unidades curriculares a acreditar del Plan 2012 |
|---|---|
| Curso introductoria | Teoría de las Relaciones Laborales |
| Derecho del Trabajo I | Derecho del Trabajo |
| Derecho del Trabajo II | Derecho Individual del Trabajo |
| Sociología del Trabajo I | Sociología del Trabajo |
| Sociología del Trabajo II | Sociología del Trabajo II |

**Tel. (005982) 4095190 – e-mail: fdrellab@fder.edu.uy**
**Facultad de Derecho (Edif. Anexo) – Colonia 1801 - Montevideo - Uruguay**

6

# CARRERA DE RELACIONES LABORALES

**Facultad de Derecho**
**Universidad de la República**

| | |
|---|---|
| Economía del Trabajo I | Economía del Trabajo |
| Economía del Trabajo II | Se acredita como una opcional de 8 créditos. |
| Estadística Laboral | Estadística Laboral |
| Organización del Trabajo | Organización del Trabajo |
| Psicología Laboral | Psicología Laboral |
| Derecho de la Empresa | Derecho de la Empresa |
| Derecho de la integración y RRLL | Derecho de la Integración y RRLL |
| Derecho de las RRLL en el Sector Público | Derecho de las RRLL en el Sector Público |

**b) Acreditación de materias (unidades curriculares) obligatorias del plan 2012 de la Licenciatura de Relaciones Laborales por materias de Facultad de Derecho (planes de estudios de Abogacía y Notariado 1989 y Relaciones Internacionales 1986).**

Las siguientes unidades curriculares obligatorias del plan 2012 de Relaciones Laborales serán acreditadas automáticamente por las siguientes de los planes de 1989 de las carreras de Abogacía y Notariado y del plan de 1986 de Relaciones Internacionales:

| **Unidades curriculares obligatorias a acreditar del Plan 2012 RRLL** | **Materias aprobadas de otra carrera** |
|---|---|
| Historia del Derecho (más 8 créditos opcionales) | Evolución de las Instituciones Jurídicas |
| Derecho de las Personas (más 8 créditos opcionales) | Derecho Privado I |
| Principios de Derecho Constitucional y Teoría del Estado (más 8 créditos opcionales) | Derecho Público I |
| Derecho del Trabajo I | Derecho Laboral I |
| Derecho del Trabajo II | Derecho Laboral II |
| Derecho de la Empresa | Derecho de la Empresa |
| Derecho de la Seguridad Social | Derecho de la Seguridad Social |

**Tel. (005982) 4095190 – e-mail: fdrellab@fder.edu.uy**
**Facultad de Derecho (Edif. Anexo) – Colonia 1801 - Montevideo - Uruguay**

7

# CARRERA DE RELACIONES LABORALES

**Facultad de Derecho**
**Universidad de la República**

**6 . Diferentes situaciones en la que se puede encontrar tanto el Egresado como el Estudiante de la carrera de Técnico Asesor en Relaciones Laborales y sus posibilidades de ingreso a la Licenciatura de RRLL:**

**Caso n°1:** Egresados de la carrera de Técnico Asesor en Relaciones Laborales plan 1994:

La actual tecnicatura en Relaciones Laborales (plan 1994) equivale a 89 créditos tomando en cuenta las horas de formación necesarias para la aprobación de todas sus unidades curriculares y para la obtención del actual título de Técnico asesor en Relaciones Laborales (plan 1994).

Para los actuales técnicos asesores en Relaciones Laborales que deseen continuar sus estudios y obtener el título de Licenciado en Relaciones Laborales se ha creado el **Módulo de Enlace**, el cual tendrá una duración de un año con el fin de que estos puedan obtener la formación y los créditos necesarios (102 créditos) para poder iniciar el último ciclo de la Licenciatura llamado: **"Ciclo Profesional"** con una duración de 1 año y medio. En total el T/A en RRLL deberá cursar 2 años y medio más para obtener los créditos necesarios para el título de Licenciado en Relaciones Laborales cumpliendo así con lo dispuesto en la ordenanza de grado de la UdelaR.

El Modulo de enlace, es una disposición transitoria, pensado para favorecer e incentivar a los actuales T/A en Relaciones Laborales a que continúen sus estudios. Por lo cual se dictara UNICAMENTE durante los años 2012 y 2013.

Los actuales estudiantes de RRLL que se encuentren por culminar la tecnicatura tendrán tiempo hasta el periodo de exámenes de Febrero 2012 para poder rendir las materias pendientes para la obtención del título y así poder ingresar en el 2012 al Módulo de Enlace, de lo contrario podrán hacerlo el próximo año (2013) cuando hayan obtenido su título.

**Tel. (005982) 4095190 – e-mail: fdrellab@fder.edu.uy**
**Facultad de Derecho (Edif. Anexo) – Colonia 1801 - Montevideo - Uruguay**

8

# CARRERA DE RELACIONES LABORALES

**Facultad de Derecho**
**Universidad de la República**

**Asignaturas Módulo de enlace:**

| Semestre | Unidades curriculares | Créditos |
|---|---|---|
| 1 | Derecho Social. | 9 |
| 1 | Negociación Colectiva. | 8 |
| 1 | Técnica 1. | 6 |
| 1 y 2 | Taller de Monografía. | 30 |
| 1 y 2 | Taller de investigación | 30 |
| | Monografía final. | 19 |
| **Créditos totales** | | 102 |

**Caso n°2:**

El Estudiante que ingresó con el plan 1994 a la carrera de Técnico Asesor en Relaciones Laborales, y que por diferentes motivos no ha podido avanzar con la carrera. Dicho estudiante tendrá 2 posibilidades:

1. Continuar con el plan 1994 de la Tecnicatura en Relaciones Laborales, o sea con el plan en el cual ingresó a la facultad: El estudiante tendrá la posibilidad de rendir los exámenes hasta llegar a recibirse de T/A en Relaciones Laborales. Es importante tener en cuenta que la facultad no puede obligar a ningún estudiante a cambiarse de un plan a otro, por lo tanto el estudiante **siempre** tendrá la posibilidad y el derecho de rendir los exámenes para la obtención del título. Lo que la facultad no garantiza es que las materias del plan anterior (1994) se sigan dictando, lo que en nuestro caso no será de mucha dificultad ya que muchas de las materias que tenemos en la tecnicatura se van a estar dictando en la nueva Licenciatura de RRLL.

2. Comenzar en el 2012 con la Licenciatura en Relaciones Laborales desde 1°er año: **Todas** las materias que el estudiante haya salvado de la tecnicatura, se le

**Tel. (005982) 4095190 – e-mail: fdrellab@fder.edu.uy**
**Facultad de Derecho (Edif. Anexo) – Colonia 1801 - Montevideo - Uruguay**

9

revalidará en la Licenciatura. Como se puede observar en el 1° año en la estructura curricular de la Licenciatura hay materias que no cursamos dentro de la Tecnicatura, totalmente nuevas pero a partir del segundo ciclo llamado **"Ciclo de Estudios Orientados"** se puede observar la presencia de materias o unidades curriculares dictadas en la Tecnicatura las cuales se revalidarán de forma automática y directa.

Especialización en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - posgrados.cse.udelar.edu.uy

# Anexo VI

"Informe Sales"
Elaborado por la Profa. Ma. Teresa Sales con motivo de los cursos a distancia

INFORME FINAL DEL PROYECTO DE EVALUACIÓN DEL CURSO A DISTANCIA DE RELACIONES LABORALES DE LA FACULTAD DE DERECHO

M.T. SALES

Agradecemos la colaboración brindada en todo momento por la Dirección, los coordinadores regionales y la secretaria, los docentes y los estudiantes consultados. Todos ellos, desde un marcado entusiasmo por el curso, que seguramente ha incidido en forma decisiva en su concreción actual han aportado en todo momento su apoyo a este proyecto.

Objetivo del proyecto: Evaluar el curso a distancia de Técnico en Relaciones Laborales al culminar su primer ciclo curricular, con el fin de mejorar lo que sea necesario.

Se parte de la concepción de evaluación curricular como intento de comprensión de la multidimensionalidad y complejidad del objeto evaluado y no como mera valoración con base en la medición de resultados, aplicando los tradicionales criterios de eficiencia y eficacia. Este punto de partida teórico, unido a la idea de evaluar para mejorar – no para fiscalizar - está en la base de la metodología seguida.

1. Metodología empleada:

Se partió del análisis del plan y de los programas a la luz de un encuadre actualizado de teoría curricular de corte crítico. Ello llevó a problematizar algunos aspectos dentro de las dimensiones curriculares analizadas y elaborar las primeras preguntas a dilucidar. Para intentar darles respuesta se siguió una metodología de corte fenomenológico, por lo cual primó el relevamiento de información a partir de las perspectivas de los actores intervinientes, y su triangulación posterior.
En las consultas, además de recabar las opiniones sobre la estructura del curso, el plan y los programas, se intentó indagar sobre el grado de satisfacción con el curso, la incidencia del mismo en el campo laboral de los estudiantes, los aspectos positivos a potenciar y las dificultades a mejorar, así como sobre las características de los estudiantes y sus resultados académicos hasta este momento.
Se realizó un análisis cuali-cuantitativo de los datos. La cuantificación no se realizó con fines estadísticos sino sólo a los efectos de visualizar posibles áreas problemáticas compartidas y relevar eventuales aportes para su solución, desde la perspectiva de los actores. En el caso de los docentes, dado que con excepción de un caso respondió a la consulta la totalidad de las cátedras, si bien a nivel de conclusiones se retoma aquellas opiniones que se reiteran, en anexo se recoge la totalidad de las respuestas, dado que puede ser un rico material en eventuales talleres internos referidos al curso.

Cabe destacar que en algunos casos se extrapoló información aportada relativa al curso de Relaciones Laborales presencial, dado que ambos cursos comparten no sólo el plan y los programas sino y sobre todo los docentes, los materiales e incluso en ciertos casos, por imposibilidad de rendir examen en el lugar de origen en la fecha fijada, la propia evaluación de los estudiantes se realiza en Montevideo en ocasión del examen del curso presencial – por lo tanto con las mismas exigencias-.

1.1. Etapas y Técnicas empleadas:
- Análisis documental (Plan y programas)
- Entrevista a tres docentes gestores del curso (ANEXO I)
- Entrevista al delegado de egresados del curso presencial (dado que no hay aún egresados en el curso a distancia)

- Entrevistas a docentes en ejercicio (en Montevideo y en Paysandú)
- Asistencia a dos reuniones de coordinación con representantes de los dos órdenes, la Dirección, el coordinador y la secretaria ad hoc.
- Taller con estudiantes en ocasión de encuentro en Paysandú el 29 de noviembre de 2003 con representantes de cinco de las seis localidades que cuentan con el curso a distancia. (ANEXO II)
- Entrevista al coordinador de Melo en ocasión del encuentro mencionado anteriormente.
- En la misma ocasión, asistencia a clase presencial orientada a aclarar dudas y dar pautas de evaluación.
- Consulta autoadministrada vía mail a los docentes del curso ( 16 respuestas sobre un total de 13 asignaturas; en tres casos responden dos integrantes del equipo docente correspondiente) (ANEXO III)
- Consulta autoadministrada anónima vía mail a la totalidad de los estudiantes en actividad. Se recibieron 23 respuestas, lo que equivale al 36 % del número de alumnos activos, tomando como tales a los que rindieron algún examen en el período julio – diciembre 2003 – o sea 64. estudiantes (cf. ANEXO V). Dicho número se refrenda con lo estimado como total de estudiantes activos por los coordinadores zonales en el encuentro de Paysandú. (ANEXO IV).
- Sistematización de la información académica recabada por Karina Pagés referida a primeros egresos y a la evolución cuantitativa de estudiantes que rindieron exámenes desde el comienzo del curso a distancia hasta la fecha (dicha información aparece en ANEXO V).

2. Restricciones al análisis:

- El currículo de una Institución (entendido en su sentido amplio actual) no se materializa exclusivamente en los documentos oficiales - el plan y los programas - sino que cobra realidad en las prácticas cotidianas, las que no han sido investigadas en este proyecto. En esas prácticas –que reflejan las configuraciones didácticas de los docentes - [62]se da sentido al plan y a los programas, a partir de la orientación epistemológica, ideológica, pedagógica y didáctica que sustentan básicamente los docentes que dan lugar a una dinámica determinada en la relación profesor – contenido – alumno/s, así como a prácticas de currículo oculto. Esa dimensión cotidiana que excede los alcances evaluatorios de este proyecto y que requiere otro tipo de abordaje, desde la investigación participativa o de la investigación – acción, no deja por ello de ser una dimensión a tener en cuenta en futuras investigaciones.

- No se logró obtener la información recabada en ocasión de las anteriores evaluaciones generales de proceso. Se contó en cambio con los resultados de la evaluación de uno de los cursos, llevada adelante por las docentes a cargo del mismo en el año 2002.

- No corresponde que este informe se pronuncie ni siquiera en forma primaria sobre asignaturas y contenidos de la carrera, en la medida en que por un lado, fueron seleccionados por profesionales especialistas de reconocida formación

[62]"Entendemos la configuración didáctica como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que el docente piensa su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar" .
LITWIN, Edith; "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Fac de Filosofía y Letras de la Univ. De Bs. As. , Diciembre de 1993.

y experiencia, en segundo lugar, merecen la aprobación de los estudiantes consultados como se verá más adelante, y en tercer lugar la formación del equipo a cargo de este proyecto no lo habilita para ello. El análisis por lo tanto se realizará desde la teoría del currículo y se centrará en la orientación general, la estructura y la coherencia interna del plan y los programas, en relación al punteo teórico que aparece más adelante y la visión que del mismo y de sus propias prácticas tienen los actores del proceso curricular.

- La evaluación de un determinado currículo profesionalizante debe incluir el seguimiento de cohortes de los egresados a los efectos de relevar el grado de absorción de la formación específica en el mercado de trabajo y su impacto cuanti - cualitativo en el mismo. Ello no es posible aún, dado que recién están culminado el curso los primeros estudiantes. No obstante, se incluye alguna información recabada entre los egresados ya existentes del curso presencial de Relaciones Laborales, dado que el mercado potencial es el mismo, y de los asistentes al encuentro de Paysandú, en relación a su percepción del mercado de trabajo para la profesión en los respectivos lugares de residencia.

- 3. Premisas teóricas:

- Toda carrera debe articularse en torno al perfil humano y profesional que se busca formar, negociado y consensuado – es decir construido - entre los actores en juego. Se busca que ese perfil actúe como principio de procedimiento, permeando el plan, los programas y las prácticas cotidianas.
- De acuerdo a corrientes actuales de teoría del conocimiento éste debe ser abordado de la forma más parecida al de su campo en la realidad, es decir, en forma multidimensional y compleja. Este principio de procedimiento cobra particular importancia al tratarse de un campo de lo social como el de las relaciones laborales. Esto no sólo implica abordar la realidad a estudio desde la mayor cantidad posible de sus dimensiones en juego, sino asumir la complejidad intrínseca de las relaciones entre esas dimensiones, para lo cual no alcanza con un abordaje multidisciplinar, - lo que ya supone un avance en relación a las visiones unilaterales fragmentadoras - sino cuando menos interdisciplinar. Tal integración debe darse no sólo entre las disciplinas, sino al interior de cada disciplina, entre la teoría y la práctica y entre lo conceptual, lo metodológico y lo actitudinal en torno al objeto de conocimiento definido.
- El verdadero conocimiento complejo o de orden superior no se “adquiere” por una acumulación lineal de contenidos sino por la reconstrucción individual y colectiva de los esquemas referenciales de los estudiantes (y de los docentes) en forma recursiva y permanente. De ello se deriva que el currículo debe favorecer que los conocimientos no se “den una vez y para siempre” sino que se retomen y manipulen a lo largo de la formación, en contextos de aprendizaje cada vez más integradores y complejos, a la vez que progresivamente vinculados a situaciones reales de la práctica.
- El diseño curricular debe de mantener una fuerte correlación entre el perfil del egresado definido, los objetivos formativos de cada asignatura, sus objetivos cognitivos, los contenidos, y la evaluación de los aprendizajes. Todo lo anterior puede quedar en una buena declaración de principios en la medida en que las prácticas cotidianas (en las que la didáctica de los docentes juega un papel esencial) no mantengan una real coherencia con el diseño curricular.
- “La evaluación condiciona el currículo”, es decir, que, dependiendo de cómo está prevista la evaluación es cómo enseñamos y aprendemos. En consecuencia también y sobre todo, la evaluación/certificación debe por un lado estar integrada al proceso de aprendizaje, ayudando a aprender. Por otro lado los instrumentos deben de adecuarse creativamente a mostrar evidencias de ese aprendizaje, en función del perfil profesional y humano definido. Para ello evaluar a partir de la noción de objetivos formativos de cada disciplina (que son aquellos que dan respuesta al por qué y para qué una determinada disciplina está en la formación de ese profesional tal como fue definido) es de mucha mayor importancia que partir de los objetivos meramente

cognitivos, ligados a contenidos a aprender. De lo anterior se deriva la necesidad de explicitar los objetivos formativos de cada disciplina, de los que derivar los objetivos del curso, los contenidos/competencias requeridos, la/s metodología/s de los docentes, las formas y criterios de evaluación.

- Un currículo a distancia requiere de un soporte comunicacional adecuado, de materiales apropiados y por sobre todo de docentes formados no sólo en su disciplina y en la didáctica correspondiente sino también en lo que requiere la modalidad a distancia.

4. Antecedentes y análisis del plan de estudios.

4.1. Gestación del plan original de Tecnicatura y extensión a Licenciatura

Según surge de entrevistas semiestructuradas a gestores del curso en relaciones laborales, [63]la iniciativa surge durante el decanato del Dr. Gelsi a propuesta de un grupo de docentes del área del Derecho del Trabajo, y como respuesta a un campo del mercado laboral que venía siendo atendido por profesionales de distintas áreas que se habían ido especializando en forma unilateral: psicólogos, economistas, abogados, sociólogos. En origen fue planteado como un post grado multidisciplinario abierto a profesionales de ramas vinculadas al campo pero retomado por el Decano en un encuadre de futura Licenciatura. El curso presencial comenzó con demanda que superó las expectativas y las iniciales posibilidades locativas. "El público se conformaba principalmente con personas ya insertas en el mercado laboral que querían progresar en su carrera funcional (empleados públicos principalmente),- lo que se repite hoy en el curso a distancia - , ex estudiantes de Derecho y egresados de Segundo Ciclo de Secundaria." [64]

Con posterioridad se vio la necesidad de tender hacia un curso de mayor envergadura, para competir laboralmente con egresados de cursos privados que fueron surgiendo como Licenciatura. La Licenciatura que hoy se está proponiendo al Consejo de Facultad implica "más profundidad, intensidad e incorporación de algunos temas que se hicieron necesarios por el avance del campo. Concretamente, la formación profesional, que siempre estuvo ligada al campo laboral pero que era campo de la Educación. No se puso en origen en la carrera porque en dos años y medio sólo podía entrar de refilón, pero además porque nuestra visión no estaba madura".
En opinión de los gestores del plan la relación teoría – práctica en este curso es de particular importancia. Esa relación "estuvo pensada en los temas de asignatura y en la exhortación a los docentes de trabajar en ese sentido. Se previeron también pasantías".

El plan de estudios del curso de Técnico Asesor en Relaciones Laborales comprende 13 asignaturas distribuidas en dos años y medio lectivos. Fue previsto en origen para la modalidad presencial. Se aplica en la modalidad a distancia sin modificaciones en relación al curso presencial en seis Departamentos: Cerro Largo, Treinta y Tres, Tacuarembó, Paysandú, Durazno, Río Negro y Soriano. Los cursos se desarrollan básicamente a través de videoconferencias en salas de ANTEL para tal fin, con alguna instancia presencial para aclarar dudas, instancias para las cuales los docentes se desplazan al interior. Por dificultades de implementación derivadas de falta de apoyo de la Intendencia, Soriano siguió el curso en diferido a través de videos que les grababan en Río Negro.
El plan de estudios actual de este curso se encuentra inserto en el proyecto de Licenciatura, prevista como prolongación de la tecnicatura presencial que se inició en 1995 en Montevideo. Como fue antes expresado, lo que surge

[63] El diseño de base de estas entrevistas figura en anexo I.
[64] Las opiniones vertidas por informantes calificados entrevistados se integran a este informe entre comillas.

además del propio plan de estudios, el proyecto de Licenciatura - aún no aprobado - responde a carencias formativas detectadas en el curso presencial de Técnico Asesor en Relaciones Laborales así como a la necesidad de adecuarse a la oferta educativa privada desarrollada en los últimos años en el mismo campo. Esta última cumple con los requisitos previstos por el Ministerio de Educación y Cultura para las Licenciaturas, por lo cual el actual egresado como técnico de la Facultad de Derecho está en inferioridad de condiciones para competir en el mercado laboral con licenciados.

Concretándonos al plan de estudios y en relación a las premisas teóricas de partida nos planteamos el análisis de las siguientes dimensiones del mismo:

4.2. Perfiles de egreso.

Hay en el plan una definición bastante genérica aunque bastante ambiciosa en relación al profesional que se busca formar tanto con la Licenciatura como con el título intermedio de técnico (perfil del egresado, págs.5 y 10 del Plan de Estudios). Este título, que define el rol asignado debe ser capaz de analizar, operar, explicar y "desenvolverse" en el campo de las RRLL y abarca las funciones de: analista, en tanto debe poder "asesorar sobre todos los aspectos", ser consultor de PYMES, concertar, mediar y negociar.
Aparece como preocupación entre los actores el revisar, ampliar y/o profundizar el perfil de salida de la carrera. De hecho el orden estudiantil comenzó a trabajar aunque en forma muy primaria en ese sentido.
Un docente entrevistado opina que "No hay demasiada preocupación por el perfil de los estudiantes en la medida en que se considera que son grandes y que por lo general ya están fogueados en el medio laboral, pero eso no es excusa".

"Se aspira a que pueda hacer todo eso. No quiere decir que lo haga. El curso le da una base para luego orientarse a algún aspecto"

De acuerdo al proceso seguido en la transformación del plan en Licenciatura aparece como conveniente negociar y consensuar los perfiles de egresado terminal e intermedio con un enfoque global en lo interno y visión prospectiva de su campo: el de las relaciones laborales. En ese sentido, el proceso de diseño curricular seguido - por agregación –, por lo tanto necesariamente sin visión de la totalidad de la carrera en el origen puede haber dado lugar a un plan de estudios desbalanceado en relación a las necesidades formativas – si las hay - del curso intermedio como tal, en relación incluso a su perfil actual de egreso.
La tecnicatura aparece en la actualidad y en relación a la Licenciatura como propedéutica en el plan pero terminal en los hechos, lo que le aporta formativa y laboralmente una ambigüedad de fondo a trabajar y resolver.
En ese sentido, metodológicamente aparece como necesario para el posible replanteo del diseño curricular de la Licenciatura, (re)definir actualizando – si cabe - el perfil del Licenciado, analizar la pertinencia de un título intermedio a la luz del contexto, y si correspondiera, (re)definir su campo laboral y su perfil de egreso.
En una segunda hipótesis de trabajo, para el caso de que sólo continuara la tecnicatura sería igualmente importante para futuras generaciones (re)definir o refrendar - pero en cualquier caso desarrollar y precisar - el perfil del técnico, capitalizando la preocupación que llevó a agregar materias, compensando la fuerte carga de materias jurídicas (460 horas; 42.6% de la carga horaria total de la tecnicatura), la escasa existencia de materias de Administración, la inexistencia del desarrollo práctico de la negociación colectiva y la necesidad de materias que aporten mayores conocimientos

sobre el trabajo [65] además de lo que pueda surgir y ser incorporado como producto de esta evaluación.
En los dos escenarios institucionales anteriores la metodología propuesta llevaría tal vez a redefinir y casi seguramente a reordenar internamente el plan de estudios con visión global, en función de aquellas macrodefiniciones previas, que como todas las decisiones curriculares pasan por acuerdos intrainstitucionales. De no procederse a esa revisión la Licenciatura queda anclada a su proceso de construcción, - compensatorio de carencias previas y no pensada en sí misma como un todo - y la tecnicatura puede perpetuar aquellas carencias iniciales.

4.3. Integración del conocimiento en torno al objeto de estudio.

La carrera se pensó desde el origen como interdisciplinaria. "Como no había docentes preparados, en la medida en que el campo de las Relaciones Laborales era muy nuevo, se consideró que la única manera de introducir la interdisciplinariedad era hacer converger en el educando el enfoque del abogado, del sociólogo, del economista. Había que crear una interdisciplinariedad por adición, por yuxtaposición".
Es sin dudas de capital importancia esa concepción integradora inicial, superando la posible visión unilateral desde el Derecho, que podría haber primado.
No obstante, a esta altura del proceso curricular cabría plantearse otros niveles de integración de conocimientos más allá de la yuxtaposición de visiones en juego, lo que se traduce en realidad en multidisciplinariedad.
El plan de estudios no es unívoco en cuanto a la línea a la que apunta: "El perfil del estudiante egresado que queremos definir, es el resultado de la propia naturaleza multidisciplinaria de las Relaciones Laborales como conjunto de conocimientos... De esta forma, la mayoría delas Universidades que ofrecen programas de estudios en Relaciones Laborales buscan integrar un conjunto de disciplinas diferentes entre sí, las que en definitiva, contribuyen a formar una visión global en el estudiante" [66]
Más adelante – ya en el nuevo plan con la extensión a Licenciatura se afirma: "El nuevo plan de estudios de la carrera de Relaciones Laborales mantiene su marcado énfasis inter y multidisciplinario... El objetivo metodológico general de este plan se centra en el interdisciplinariedad, donde se funden diversos campos del conocimiento... El conocimiento se interconecta entre las diversas materias, que se entrelazan y complementan, generando un proceso sinérgico donde un mismo tema es examinado desde distintas posiciones usando la metodología particular de cada disciplina". [67]
Sería importante definir colectivamente y precisar en el plan a qué nivel de integración del conocimiento se apunta.
La multidisciplinariedad "Es el nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. Ésta acostumbra a ser 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...
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 llega a hacer claramente explícitas las posibles relaciones entre ellas....La experiencia viene demostrando que lo que el alumno aprende no lo transfiere espontáneamente al resto de materiales, ni lo utiliza para hacer frente a situaciones reales en las que se precisa ese conocimiento. La información así

[65] Plan de Estudios, página 8.
[66] Ibíd. pág. 4.
[67] Ibíd. Pág. 7

adquirida tiene muchas posibilidades de permanecer en estancos incomunicados

Interdisciplinariedad. Segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios, y por consiguiente, enriquecimientos mutuos."...[68]

En la letra del nuevo plan de estudios el conocimiento aparece dividido en disciplinas que se integran en vectores o áreas temáticas, pero el plan no establece interrelaciones en lo interno de cada área ni entre ellas ni se prevé espacios o mecanismos para ello. Llama la atención por otra parte que la denominación de "vector social" se emplea en lo referido específicamente a Sociología y al campo de la Economía del Trabajo y la Estadística, no entrando en esta denominación las otras áreas.

Cabría preguntarse qué opciones epistemológicas han incidido sobre los motivos que han llevado a esta exclusión.

De todas maneras esta integración en áreas parecería que no se está dando en los hechos a nivel del curso de técnico en Relaciones Laborales.

Según los docentes entrevistados y de algunas opiniones vertidas en la consulta autoadministrada: "Falta integración. No hay espacios de coordinación ni horas para tal fin. No hubo iniciativas en ese sentido. Ni siquiera hay áreas. Falta experiencia de trabajo interdisciplinario"; "La coordinación se da entre materias afines (sociología/estadística, organización del trabajo/psicología)"

Coincidentemente, de los docentes que respondieron a la consulta autoadministrada (16), diez manifiestan conocer el plan de estudios (62.5%), cinco "en parte" (31.2%) y uno (6.2%) no lo conoce.

Nueve docentes (56.2%) manifiestan conocer los programas, uno no (6.2%) y cinco "en parte" (31.2%). Uno no responde (6.2%).

Lo consideran adecuado seis profesores (37.5%), en tanto tres lo consideran en parte adecuado (18.7%), cuatro no saben (25%), para dos profesores no es adecuado (12.5%) y uno no contesta (6.2%).

Con el resultado anterior y más allá de que los estudiantes no perciben falta de coordinación (cf. Respuestas a la pregunta No. 17 de la consulta correspondiente en ANEXO IV), aparece como indispensable iniciar un proceso de trabajo más coordinado entre todos los docentes, comenzando por la difusión, el análisis, la discusión del plan y de los programas actuales y su eventual adecuación y continuando con la generación de un espacio regular y sistemático de coordinación, tendiendo a la interdisciplinariedad en los hechos y a un trabajo más integrador de la teoría y la práctica en el campo de las Relaciones Laborales.

En este sentido cabría la posibilidad de introducir en el currículo ciertas áreas transversales – contenidos en sentido amplio que involucran a varias o todas las disciplinas, por lo que deberían estar contempladas en todas ellas, desde la correspondiente perspectiva- , que de la lectura de los programas pueden surgir como no contempladas (integrando el denominado currículo nulo) o contempladas en forma unilateral desde una disciplina. En este sentido cabría pensar tal vez y exclusivamente a título de ejemplo en la transversalidad de la incidencia de los nuevos paradigmas en Ciencias Sociales en el campo de las Relaciones Laborales y su metodología - tanto de análisis como de intervención (hoy esto aparece recién en el programa de Teoría y método de Investigación en RRLL de la Licenciatura), en el proceso de cambio exponencial del trabajo, en la relación del campo de las Relaciones Laborales con la ética y la deontología. De todas formas, las potenciales áreas transversales, si bien conceptualmente constituyen un buen apoyo para la integración del conocimiento, deberían de surgir en definitiva del perfil de egresado que se definiera.

Cabe agregar que si bien los estudiantes no perciben falta de coordinación entre las disciplinas hay cuatro estudiantes (17%) que plantean la necesidad

[68] Torres, Jurjo: Globalización e interdisciplinariedad, Ed. Morata, Madrid, 1994 73.

de más carga horaria en el curso introductorio "para relacionar todas las materias". Podemos inferir que si bien no constatan superposiciones temáticas (en dos de las entrevistas surgió que si bien a veces se trata un mismo tema por parte de más de una asignatura, se lo hace desde la perspectiva de cada una de ellas) faltaría lograr la visión de conjunto en torno al campo de estudio. Un aprendizaje paulatinamente integrador, pero comenzando lo más tempranamente posible en la carrera permitiría al estudiante formarse desde el comienzo visualizando a las Relaciones Laborales como un todo siguiendo la visión que el propio plan se propone en sus conceptos iniciales y que se plasma en el curso Introductorio.
El plan de la tecnicatura organiza su coordinación vertical a través del régimen de previaturas, el que es reflejo de la gradación de los contenidos. Las previaturas – con la excepción del Curso Introductorio, que es materia previa de todo el segundo año – se estructuran al interior de cada área o vector, es decir, las materias jurídicas entre sí, las sociológicas y las Economías de igual manera. De alguna manera esta coordinación vertical apoya lo que veíamos anteriormente, la coordinación dentro de cada área, pero no entre las áreas o vectores.

**4.4. Relación teoría – práctica**

"Esa relación es fundamental en todo, pero en esto más a flor de piel por el tipo de campo. Estuvo pensada en los temas de las asignaturas y en la exhortación a los docentes a trabajar en ese sentido. No sé cómo siguió después porque después del primer año no estuve más en la gestión", observa una docente entrevistada.
A nivel del plan se observa un marcado énfasis en lo teórico, lo que es avalado en la consulta a docentes: Los contenidos teórico – conceptuales y legales ocupan el 47 %, en tanto a los trabajos prácticos los docentes les asignan el 21% en sus prácticas cotidianas. De la triangulación con las opiniones de los estudiantes encuestados (cf. ANEXO IV, pregunta No. 14), surge que éstos atribuyen el 59 % a la suma de contenidos legales y teórico – conceptuales, en tanto sólo el 9% a la práctica. Esto es percibido como problema por los estudiantes. El 56% de los que respondieron a la consulta consideran como no adecuada la relación entre el peso relativo de los contenidos teóricos y los prácticos en detrimento de los segundos. Por su parte, en la respuesta No. 13.1., 5 de los 7 estudiantes que se consideran sólo medianamente capacitados para desempeñar los roles y funciones previstos en el perfil del egresado atribuyen la causa a falta de práctica en la carrera, sugiriendo pasantías.
Los contenidos metodológicos (de abordaje y de intervención) en la perspectiva de los docentes llegan a un 10%, en tanto en la de los estudiantes alcanzan el 24%.
Los procedimentales para los docentes cubren el 17% en tanto para los estudiantes alcanzan el 8%
Más allá de las diferencias de apreciación que tiene unos y otros, lo que puede estar motivado en distintos sentidos y alcances atribuidos a lo metodológico y lo instrumental, ambos tipos de contenidos sumados abarcan el 27% en los docentes y el 31% en el caso de los estudiantes. Estos porcentajes de contenidos "puente" entre la teoría y la práctica parecerían adecuados, no obstante lo cual parecen no ser percibidos en su calidad de tales por los estudiantes, quienes proponen pasantías en gremios, empresas e Inspección del Trabajo, métodos prácticos de negociación, tiempo de práctica, etc.
No obstante lo anterior, ante la pregunta No. 10: "¿Qué ha aportado el curso a su desempeño laboral (actual)? Los estudiantes le encuentran aplicación práctica en la planificación y organización de actividades, la motivación laboral, el manejo de datos, el asesoramiento en el área del Derecho Laboral, de lo salarial, de la seguridad social y la tributación. Sólo dos estudiantes le han encontrado aplicación práctica aunque no directa en el relacionamiento con los gremios (interpretación de resoluciones adoptadas por dirigentes del

sindicato de la Intendencia en que trabaja y relacionamiento con el mismo; información y conocimiento para trato con los gremios en un funcionario de otro Municipio).
Tal vez las áreas percibidas de incidencia práctica, además de ser las que se relacionan con las funciones directamente desempeñadas, estén vinculadas con la apreciación que surge de la relación teoría – práctica en algunas asignaturas. En este sentido en la puesta en común del taller realizado con estudiantes de la mayor parte de los Departamentos involucrados en la experiencia a distancia en Paysandú, surgieron como materias con buena interrelación entre la teoría y la práctica: Derecho del Trabajo, con ejemplos prácticos y estudio de casos, Derecho de la Empresa y Organización del trabajo: "todo práctico" .
No aparece en las aplicaciones prácticas a las realidades laborales actuales de estos estudiantes, la participación en procesos de concertación, mediación y negociación de conflictos, que si bien es el área en que ellos perciben más carencias de tipo práctico, no parece formar parte de los perfiles de los cargos que ocupan actualmente. En relación a esto último, 6 de los estudiantes que trabajan son funcionarios públicos (30%), 6 trabajan en el área servicios (30%) 5 trabajan en el comercio (25%), dos son administrativos en empresas privadas (10%) y uno no explicita. Dos personas tienen doble empleo, habiéndose tomado para este análisis la principal ocupación.
En los hechos el asesoramiento parece el perfil de aplicación práctica más definido en este grupo de estudiantes. La experiencia de consultoría que está llevando a cabo el grupo de estudiantes de Melo liderado por el coordinador zonal es significativa en este sentido, y constituye un impacto social no buscado pero real de este curso.
De la entrevista realizada al Sr. Gary García, estudiante del curso y coordinador en Cerro Largo del mismo, surge que la idea inicial partió en 2002 de la búsqueda de formas para que el grupo de estudiantes del Departamento se mantuviera unido. Se organizó en Melo una consultoría que "busca devolver a la ciudadanía algo de lo que reciben de ella a través de la Intendencia". Al comienzo se difundió en prensa local y funciona desde junio de 2003 en local cedido por la Casa de la Cultura brindando asesoramiento a todo tipo de personas tres veces por semana durante dos horas cada vez. Reciben por lo menos una consulta diaria. Trabajan en equipo y en los casos en los que no pueden evacuar la consulta en el momento, se cita a reunión extraordinaria de todo el grupo en la que estudian el caso y luego responden. La práctica profesional se constituye por lo tanto también en instancia autoformativa. "Nunca dejamos de aprender... Cada consulta nos lleva a pensar".
Cuentan con el apoyo de los docentes del curso para las dificultades que encuentren. Se han sentido bastante seguros desde un primer momento para responder a las consultas, aun cuando en los inicios les faltaban las dos últimas materias. Consideran que hoy no tienen mayores dificultades. Reciben todo tipo de consultas de trabajadores, pero también en menor cantidad de empresarios y de algún dirigente estatal. Las consultas más frecuentes tienen relación con derechos y obligaciones de los trabajadores tanto públicos como privados. Han comprobado la necesidad de difundir este tipo de temas entre los trabajadores al investigar y llegar a comprobar que el 85% de los funcionarios externos de la Intendencia de Cerro Largo no conoce el Estatuto Municipal; el 5% no tiene ni idea de que existe, el 5% que lo conoce está constituido por los funcionarios de las oficinas y el restante 4% no responde.
Las consultas de empresarios – que no son muchas – versan básicamente sobre cómo pueden trabajar mejor, contratar más personal y llevar adelante políticas de formación en servicio.
Los problemas mayores pertenecen al área rural – despidos básicamente-.
La consultoría lleva un registro de los tipos de consulta que reciben:
1) Liquidaciones por despido.
2) Despidos encubiertos.

3) Consultas de derechos laborales (horas extra, aguinaldo, seguro por desempleo).
4) Consultas sobre ambiente físico de trabajo.
5) Forma de cobrar haberes contra empresa en liquidación.
6) Consultas de Empresas en formación.

Hay en el Departamento una importante cantidad de trabajadores ilegales brasileños, lo que crea conflictos. Tuvieron uno de estos trabajadores que los consultó y a partir de allí inició juicio en el país.

Otra actividad conexa a la consultoría es la realización de charlas informativas/educativas en la zona. Tuvo lugar una en Rio Branco por ejemplo, convocada por una Institución social, que núcleo a unas 80 personas, en la que además de una conferencia se organizó un taller con técnica de role playing simulando entrevistas de trabajo.

El incentivo a este tipo de emprendimiento a través de convenios de cooperación por ejemplo, – tal como está planteado por la Dirección del curso para este caso concreto, parece de vital importancia para incentivar la práctica profesional en relación dialógica con los procesos de formación a la vez que para dar- por la vía de los hechos- difusión a la carrera.

En lo curricular cabe pensar que sería importante un aprendizaje más integrador lo antes que se pueda, que permita al estudiante formarse desde el comienzo visualizando por un lado a las Relaciones Laborales como un todo y vivenciado la relación teoría – práctica a partir de la importancia de la teoría no como fin en sí mismo, sino por su trascendencia en la práctica, y de la práctica no como mera aplicación rutinaria de técnicas sino como práctica fundamentada teórica e interdisciplinariamente.

Del punto de vista del aprendizaje, está comprobado por otra parte que el salto de la teoría a la práctica es de las cosas que más cuesta, aunque precisamente es habitual en las Universidades que se espere que el estudiante lo haga solo.

Los trabajos monográficos son visualizados por los estudiantes como una buena instancia de integración de conocimientos, de llevarlos a la práctica y de profundización. Sin embargo plantean que no todas las asignaturas hacen la devolución de los trabajos corregidos, por lo que les queda la duda del nivel alcanzado, la adecuación de la metodología seguida, etc. (Cf. Respuestas a la pregunta 13.4 a los estudiantes, en ANEXO IV)

Valoran aquellas materias en las que para la realización de la monografía se les brinda apoyo metodológico. Destacan las siete investigaciones de campo propuestas en Sociología, por el Dr. Guerra, lo que estaría en la base de un proyecto de ley sobre el trabajo de las prostitutas que según se informó en el Encuentro de Paysandú acababa de ser aprobado.

Tal vez con un espacio curricular mensual a partir del inicio del segundo año, con complejidad creciente, trabajando una situación problema auténtica o "pedagógicamente auténtica", o un estudio de caso con la metodología apropiada, podrían servir de instancia integradora de las distintas áreas de incidencia de las Relaciones Laborales, así como de la teoría y la práctica. Ello obligaría además a relacionar la situación planteada con conocimientos previos, trabajados en cursos anteriores, de manera que, como planteáramos en las premisas teóricas de partida, el conocimiento se trabaje en forma recursiva, cíclica y en espiral creciente de complejidad, inserto en contextos cada vez más complejos.

Tal vez para este u otro tipo de recurso pedagógico con fines similares convenga acudir – por lo menos al comienzo - a docentes que hayan llevado a cabo experiencias similares y/o a bibliografía adecuada, para lo cual la Unidad de Apoyo Pedagógico de la Facultad puede ser de gran utilidad.[69]

En el apartado que sigue retomaremos el tema a la luz de las consultas realizadas y de la noción de "competencias" – hoy en boga-.

[69] En este sentido, y sólo a título de ejemplo mencionaremos el artículo "Estrategias para Aprender Derecho", de Enrique Iglesias Hounie, publicado en Pedagogía Universitaria, Presente y Perspectivas, UDELAR, UNESCO, GRUPO MONTEVIDEO, Montevideo, s/f.pág. 193 y sig.

4.5. Niveles de conformidad con el currículo por parte de los actores consultados y algunas propuestas de cambio.

Como señaláramos al comienzo de este informe el concepto de currículo del que se parte no se limita al tradicional de planes y programas, sino que es comprensivo de la globalidad de lo que sucede en la vida cotidiana de una Institución. En esa línea de pensamiento y aún con las limitaciones del caso incluimos en este ítem el análisis de algunas de las prácticas cotidianas más relevantes: las didácticas y evaluatorias, en relación a los tipos de contenidos que los docentes manifiestan trabajar

El 37% de los docentes que respondieron a la consulta consideran el plan de estudios adecuado, en tanto el 31.5% no, o en parte. No sabe o no contesta el 31%.
De los dieciséis docentes seis modificarían el perfil de egreso y los fines y objetivos del plan, 4 su estructura, dos las asignaturas, dos el orden en el tiempo y uno los contenidos de otras asignaturas.
Las modificaciones que propondrían al plan de estudios son las siguientes:

| |
|---|
| -Mejorar perfil del egresado (2 respuestas) Se está buscando consenso por el perfil, adecuando los programas. |
| -Reforzar destrezas en áreas laborales |
| -Reforzar parte temática y de Derecho Tributario |
| -Introductorio y Estadística deben cubrir todo el semestre |
| -Agregar Metodología de la investigación |
| -Buscar régimen de pasantía para alumnos de último grado |
| -Agregar algunas horas a nuestra materia y que los demás no aborden con el mismo enfoque los temas de Organización del Trabajo. |
| - Algunos contenidos de asignaturas |
| -Mayor intercambio entre las asignaturas. |
| -Ordenamiento en el tiempo para facilitar el aprendizaje en esta modalidad. |
| -Las modificaciones postuladas en conjunto en el proyecto de Licenciatura al que la opción a distancia se debería adaptar. |
| - No se ha logrado la integración interdisciplinaria pese a la conciencia de su necesidad. |
| - Integración de asignaturas por áreas |

De acuerdo a los resultados anteriores convendría analizar, discutir y consensuar las potenciales modificaciones al plan de estudios. En ese sentido lo que los docentes explicitan como modificaciones a introducir es muy variado y requiere de trabajo colectivo para eventualmente tomar decisiones. Creemos que un taller al respecto podría ser de mucha utilidad.
En cuanto al perfil de egreso del estudiante y analizado a la luz de la teoría del currículo, el mismo se refiere, como es norma, a las competencias que se prevé deberá poner en juego en su actividad profesional: analizar, operar, explicar, asesorar, etc.
Los objetivos de los programas de asignatura que también como es norma se plantean en términos de acciones (verbos), están en su mayoría referidos a la incorporación de conocimientos y/o a comprender cómo funcionan las Relaciones Laborales en la realidad, a través del estudio de las variables en juego, y/o a comprender las teorías que buscan o buscaron explicarlas.
Hay algunas materias sin embargo en las que los objetivos van más allá y buscan que los estudiantes puedan por ejemplo: Manejar los principales conceptos y con ellos puedan interpretar....." "Introducir a los estudiantes en la aplicación de las variables... y sus relaciones con el mercado de trabajo..."
Los siguientes verbos aparecen en los programas con la siguiente frecuencia:

| |
|---|
| Conocer 5 |
| Estudiar 4 |
| Comprender 4 |
| Interpretar 3 |
| Identificar 2 |
| Dar una visión 1 |
| Introducir 1 |
| Integrar 1 |
| Analizar 1 |

La mayoría de esos verbos tal como están empleados en el contexto de los objetivos en los que se integran se refieren al dominio de conocimientos.
No es casual entonces que haya una estrecha correlación entre estos objetivos, planteados en términos de conocimientos a adquirir, con el peso relativo que los contenidos teórico – conceptuales tienen en la apreciación de docentes y estudiantes. El plan presume entonces que el pasaje de estos objetivos y contenidos a las competencias requeridas en el perfil de egreso se dará por añadidura. Más allá que en las entrevistas y en el taller en Paysandú surgió que varios docentes suplen esto en la práctica con "vivencia de conflictos que se daban en el momento, con el estudio de convenios, etc., no todos lo hacen.
Los reclamos de más práctica que aparecen en los estudiantes están recogiendo la inquietud que causa el tener que desarrollar competencias (que por definición son práctico – teóricas) a partir básicamente de conocimientos teóricos.
(La relación entre la teoría y la práctica) "Eso se ve en el momento en que a uno le hacen una consulta. Ahí tiene que poner en juego todo lo que aprendió en la carrera" (Opinión vertida en la puesta en común del taller de Paysandú).
Sería importante que – más allá de eventualmente adecuar los objetivos de asignatura a las competencias requeridas en el perfil de egreso presente o reformulado – que todos los docentes trabajen en función del desarrollo de esas competencias. Esto no implica transformar la Facultad y el curso en una "Academia", con lo banalizador e instrumental que eso significa y el vaciamiento de contenidos teóricos que implica. No se trata tampoco de extrapolar acríticamente el concepto de competencia del campo empresarial, que puede y suele llevar a una mera capacitación, en tanto la Universidad debe plantearse la formación. Todo depende de qué sentido asignemos al término "competencias".
Entendemos "competencia" a partir de una visión compleja y muy reciente de la misma como: Lo que alguien tiene la posibilidad de hacer en situaciones nuevas, no previstas, movilizando en forma multudimensional y compleja el conocimiento existente y los instrumentos intelectuales que le permiten definir fines y medios, contextualizadamente.
Con la definición anterior[70] se pretende entonces lograr no sólo que el estudiante sepa- lo cual es de por sí fundamental, - sino que sepa hacer a partir de y con lo que sabe. En una carrera profesionalizante esto parece un lugar común, sin embargo es un problema tradicional en las Universidades y no menor, en la medida en que es el epifenómeno de opciones enraizadas en conceptos de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje desde hace décadas en revisión.[71]
Para el fin anterior sin dudas que sería importante la instrumentación de pasantías – reclamo también de varios estudiantes consultados - , pero más allá de las dificultades concretas de esa práctica, la forma en que se trabajan los conocimientos en clase – tanto presencial como virtual - y se evalúan, pueden inducir y facilitar la práctica profesional futura o pueden quedar en la mera transmisión de conocimientos, que como sabemos, en la medida en que no se pongan en acto con relativa frecuencia, se olvidan.
El trabajo basado en el desarrollo de competencias supone asimismo el trabajo sistemático en metodología de abordaje de la realidad (investigación) – en este caso de la Relaciones Laborales - y de intervención sobre esa realidad (planificación/ejecución/evaluación).

[70] Adaptada de PERRENOUD, Philippe, "Construir competencias desde la escuela", Ed Dolmen Pedagogía, Santiago de Chile, 2000 y REY, Bernard;" De las competencias transversales a una pedagogía de la intención", Dolmen Pedagogía, Santiago de Chile, 1999.
[71] CELMAN de ROMERO, Susana:" La tensión teoría – práctica en la educación superior; Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la universidad de Buenos Aires; Año III No. 5, Noviembre 1994.

En la apreciación que los docentes hacen del peso relativo de los contenidos en sus cursos, (cf. ANEXO III, preguntas 6 y 7) la metodología de análisis de la realidad llega al 7.5% en el promedio general de los docentes, correspondiente a 5 profesores (31%) que manifiestan trabajar ese campo. El promedio del peso de esa metodología en esos cinco docentes es del 18% en la totalidad de sus prácticas. Los estudiantes le atribuyen el 12% en el total de contenidos de la carrera.
El promedio del peso relativo que los 16 docentes atribuyen a la metodología de intervención es menor aún: Alcanza el 2.5% y son tres los profesores que manifiestan trabajar en ese sentido. El promedio entre los tres es del 10% del total de sus prácticas docentes. Los estudiantes le atribuyen el 12% en el total de contenidos de la carrera, al igual que la otra metodología.
Por su parte, la asignatura Metodología de la Investigación como tal aparece recién en la extensión a la Licenciatura, ligada a la inminente elaboración de la tesina. Figura en cambio en el curso de técnico la asignatura Estadística, con lo cual al egresar el profesional probablemente presente un sesgo hacia el enfoque cuantitativo exclusivamente.
Hay dos estudiantes (cf. Explicitaciones a la respuesta 13.2, en ANEXO IV) que manifiestan: "Agregaría investigación para trabajar sobre bases reales. No se sabe extraer datos. Faltan métodos de trabajo."; "Se requiere métodos prácticos de negociación"
En la medida en que se busca un técnico capaz de "analizar..., operar... explicar... planificar..., proyectar..., rediseñar", etc.", que integran los roles de analista/consultor y de actor/interventor parecería importante poner más el énfasis en las metodologías para ello.

4.6. Didáctica y evaluación

Del análisis meramente cuantitativo de las respuestas de los docentes a las preguntas 6 y 7 (ANEXO III) surge en primer lugar que la totalidad de los profesores (16) manifiestan trabajar con clases magistrales. La Facultad de Derecho tiene una larga tradición en este sentido, y además, en este curso a distancia el medio por excelencia ha sido la teleconferencia, no disponiendo el profesor de la posibilidad de administrar el aula virtual, tal como uno de ellos lo señala. Parece lógico entonces que la clase magistral aparezca como la estrategia unánime, sobre todo teniendo en cuenta el peso que los docentes acuerdan a los contenidos teórico – conceptuales y legales, que como viéramos llega a un promedio del 50.5%. Doce profesores asignan a la clase magistral el primer lugar en sus prácticas; uno ubica esta estrategia en quinto lugar y los restantes no especifican el peso que representa en el total de sus prácticas.

Las restantes estrategias se repiten en la siguiente frecuencia:

| | |
|---|---|
| Trabajos prácticos: | 9 profesores |
| Estudio de casos: | 9 " |
| Guías de lectura: | 7 " |
| Situaciones problema: | 6 " |
| Análisis de textos | 6 " |
| Análisis de documentos | 5 " |
| Otros trab.c/Derecho Positivo | 3 " |
| Trabajo c/textos legales | 2 |

Emplean de una a tres estrategias didácticas 7 profesores, de los cuales 3 manifiestan que la clase magistral es su única forma de trabajo. Otros seis docentes emplean de cuatro a seis estrategias didácticas, en tanto tres marcan más de siete, de las diez que la pregunta proponía. De acuerdo a las respuestas de los docentes parece haber una buena variedad de estrategias didácticas empleadas, más allá de que tal vez fuera posible disminuir el peso de la clase magistral - sin perder contenidos- , propiciando estrategias que apunten más a la construcción individual/colectiva del conocimiento.

En la consulta a docentes (cf. ANEXO II, pregunta No. 12 – Especificaciones-) aparece el interés casi unánime en instancias formativas referidas a:

| |
|---|
| -Preparación de materiales (5 respuestas) |

| |
|---|
| -Conocimiento de otras experiencias de Educación a distancia en nuestro medio (3) |
| -Preparación de las clases (2) |
| -Coordinación con otros docentes de la carrera (2) |
| -Didáctica |
| -Metodología |
| - Estrategias didácticas empleadas en un taller. |
| -Cualquiera de los temas comentados en esta evaluación. |
| -Temas no reiterados |

En este sentido, como ya apuntáramos anteriormente, el apoyo de la UAP puede ser de gran aporte.

Si bien los profesores son menos precisos en el orden que atribuyen a cada tipo de instrumento de evaluación en sus prácticas que en la explicitación de sus estrategias didácticas, en los que responden (hay tres que no lo hacen), el acento está puesto en orden decreciente de la siguiente manera:

| | | |
|---|---|---|
| Preguntas de contenido: | 8 profesores | |
| Trabajos prácticos: | 7 | “ |
| Problemas a resolver: | 5 | “ |
| Estudios de casos: | 5 | |
| | | |
| Trabajos externos con orientación | 5 | “ |
| Preguntas de reflexión: | 4 | “ |
| Análisis de documentos | 3 | “ |
| Trabajos externos sin orientación: | 2 | “ |
| Análisis de textos legales | 2 | “ |
| Otros trabajos c/ Der. Positivo | 2 | “ |
| Trabajos teóricos | 1 | “ |
| Otras estrategias: | 3 | “ |

No es posible analizar la correlación o no entre los contenidos de asignatura, las estrategias didácticas y las evaluatorias, -que era lo que nos planteábamos hacer a partir de las preguntas Nos. 6 y 7, en la medida en que varios docentes no han respondido a alguna de estas tres dimensiones o que los porcentajes atribuidos a los contenidos no parecen demasiado lógicos. Por ejemplo en el docente No. 3 los contenidos se agotan entre los procedimentales (50%) y los de metodología de análisis (50%). En otros casos los porcentajes de contenidos superan el 100%, por lo que se invalida el dato

Al igual que en el caso de las estrategias didácticas, entre los docentes que plantean cuáles son sus estrategias evaluatorias (13), salvo dos casos que manifiestan evaluar a través de un único instrumento (trabajos prácticos en un caso, preguntas de contenido en el otro) en general plantean que aplican una buena variedad de formas de evaluar. Si bien esto no garantiza una buena evaluación, supera la parcialidad con la que el empleo de una única forma de evaluar sesga el objeto evaluado. Por otra parte, esa variedad podría estar evitando que los estudiantes estudien y preparen las instancias de certificación del curso de una única manera, lo que es empobrecedor de los aprendizajes, sobre todo cuando se trata de preguntas de contenido, en las que debe reproducirse el mismo.

De todas maneras, por su situación clave en todo currículo sería importante trabajar en forma prioritaria la evaluación de los estudiantes del punto de vista teórico – práctico, de manera de intentar llegar a una metodología, a instrumentos y criterios de evaluación acordes entre los docentes de una misma asignatura y de cada una de ellas con el perfil de egresado definido, respondiendo y afirmando la visión interdisciplinaria de la carrera. En los programas de asignatura debería figurar la propuesta evaluatoria, incluyendo no sólo las dimensiones a evaluar y los instrumentos a emplear – acordes con el porqué y para qué de la disciplina (sus objetivos formativos) - sino los criterios acordados de evaluación que se seguirá.

En relación a la evaluación, y ligado a la concepción de currículo que sustenta este informe, en la medida en que se pusiera más el énfasis en el desarrollo del currículo que en el diseño y su evaluación terminal – como la que se busca realizar en este caso – se debería generar una cultura de la evaluación que acompañara el proceso curricular, con la idea de su mejora continua. En este sentido por ejemplo, sería necesario instrumentar por los menos dos instancias evaluatorias anónimas en cada curso (al promediar y al final del mismo) por parte de los estudiantes, a los efectos de detectar en la primera instancia todo lo que se podría mejorar en lo que resta del mismo, y evaluar la el grado de satisfacción final con el mismo. Más allá de que el contenido de toda evaluación debe ser negociado y consensuado, en torno a lo que se busca, algunas dimensiones imprescindibles en este tipo de evaluaciones son: el docente, su metodología, los contenidos, los materiales empleados, las dificultades de tipo general percibidas, la coordinación entre disciplinas, los procedimientos administrativos, el clima institucional en tanto freno o potenciador de los aprendizajes, la evaluación de los aprendizajes en la disciplina.

5. Nivel de satisfacción de los actores consultados en relación al curso.

5.1. Perfil de los estudiantes.

La población de estudiantes que respondió a la consulta [72]es adulta, con un promedio de 36 años, mayoritariamente femenina (65%), con familia total (61%) o parcialmente (9%) a su cargo. Trabaja el 87% de los estudiantes. De los 20 estudiantes que especifican en qué trabajan el 25% son funcionarios públicos, el resto lo hace en empresas privadas comerciales y de servicios. El 65% tiene diez o más materias aprobadas (el 22 % no respondió a esta pregunta). El 30% nunca perdió un examen, el 39% sólo perdió una materia. El promedio de escolaridad es de 6.47 estimada por ellos.
El 50 % de los que trabajan lo hacen en una actividad que ellos vinculan de alguna manera con el curso (ANEXO IV; pregunta No. 10). El aporte que visualizan que el curso está dando a su desempeño laboral está referido a los conocimientos adquiridos (sobre todo legales) y a su aplicación, a nuevas formas de organizar el trabajo y de encarar las relaciones humanas dentro del lugar de trabajo. Los que menos valoran el aporte del curso a su actividad son los que trabajan en el comercio. En estos casos sin embargo valoran al curso en relación a su desarrollo personal. Seis estudiantes (30%) consideran que el curso les ha aportado mucho, uno medianamente y otro, que el aporte ha sido poco. Los demás no responden pero sí explicitan cuáles han sido los aportes según viéramos antes.
En el taller en Paysandú con estudiantes surgió que la inserción laboral a punto de partida del curso no es vista como algo fácil en razón de la poca difusión social de la carrera y la escasa percepción social de su necesidad, del poco reconocimiento como universitarios (no votan en las elecciones, no cuentan con carné de estudiante, etc.), de la inexistencia de empresas de envergadura en el interior y de la merma de puestos de trabajo, lo que lleva a que los asalariados acepten situaciones de injusticia sin defenderse por temor a la fuente de trabajo. En cuanto a la inserción en algunas pocas empresas grandes que están por instalarse, si bien les crea una expectativa piensan que probablemente traigan sus propios asesores. Tampoco el Estado contempla la necesidad de un relacionista laboral en sus entes. En ANTEL por ejemplo existe el cargo en el organigrama pero es desempeñado por un administrativo. En las audiencias del Ministerio de Trabajo pueden llegar hasta la etapa de conciliación. En algunos casos también encuentran que otros profesionales (básicamente abogados) les cierran las puertas por temor a la competencia, pero por otro lado hubo varios abogados inscriptos en el curso a distancia, que desertaron cuando se percataron que el mismo no les acarreaba competidores.
Coinciden en que el curso da más posibilidades a los que ya están trabajando y ven en eso una causa de la deserción de todos los adolescentes que en un primer momento se habían inscripto en este curso a distancia.

[72] Si bien los que respondieron a la consulta parecen conformar cerca del 40% de la población activa de estudiantes, lo que permitiría arriesgar una generalización, el propio hecho de que hayan respondido los que así lo quisieron, puede estar sesgando la muestra a los estudiantes más comprometidos, los de mejor escolaridad, etc., por lo que preferimos acotar la validez de los datos al universo de las respuestas analizadas. Cf. ANEXO IV.

Por el momento no ven a los egresados de UCUDAL como competidores ya que sólo habría sanduceros cursando esa Licenciatura.

5.2. Expectativas y grado de cumplimiento de las mismas. (ANEXO IV, preguntas 11 y 12)

El grupo mayoritario lo constituyen seis estudiantes del total de 23 respuestas plantea que no tenía demasiadas expectativas o no eran claras al inicio de la carrera, por desinformación, pero que ésta se las fue despertando y/o generando nuevas; en este caso, la de la Licenciatura. La totalidad de este grupo manifiesta que esas expectativas se cumplieron. En segundo lugar, cinco estudiantes manifiestan que su expectativa mayor era poder realizar una carrera universitaria en su localidad. Otros cinco estudiantes vinculan sus expectativas iniciales con un mejor desempeño laboral. También este grupo ve colmadas sus expectativas. De los restantes, tres no responden y los demás aluden a mejor relacionamiento personal, actualización de conocimientos y responder a dudas en relaciones Laborales. En este último grupo, cuyas expectativas eran aparentemente más difusas o no vinculadas específica y estrictamente al campo de las Relaciones Laborales es donde se dan respuestas que consideran que sus expectativas se cumplieron sólo medianamente o que no responden. También en este grupo hay dos estudiantes que plantean que se debe hacer hincapié en cómo actuar en la práctica como técnico en Relaciones Laborales. Ningún estudiante considera no cumplidas sus expectativas.

En el taller de Paysandú se buscó evaluar el grado de satisfacción con el curso a partir de la siguiente pregunta: “Después de la experiencia realizada; ¿Volverían los integrantes de este subgrupo a cursar la tecnicatura? Expliciten por favor las razones que fundamentan las respuestas individuales, señalando las que son compartidas”. (ANEXO III respuesta No. 3)

Es unánime la respuesta afirmativa a la pregunta anterior. Las razones esgrimidas pasan por destacar el valor de la perspectiva multidisciplinaria (Young); la actualización, la aplicación en muchos casos de lo incorporado en los puestos de trabajo, la posibilidad de haber cursado sin desarraigo, con viabilidad económica y manteniendo las fuentes de trabajo (Soriano); lo “atrapante” del cambio permanente de las RRLL, la complementariedad de estudios previos, la ampliación de horizontes y la posibilidad de capacitación en la localidad (Paysandú); no sólo para el asesoramiento sino en lo personal, la posibilidad de cursar localmente, la importancia de las distintas disciplinas y el contacto con autores de difícil acceso en el medio local para el análisis y el aporte en el actual momento de crisis (Río Negro); la posibilidad para que adultos con familia y obligaciones en la localidad cursen, el interés despertado que llevó a la formación del Instituto de RRLL de Cerro Largo, con fines de asesoramiento e investigación (Cerro Largo).

**5.3. Adecuación de la formación para los roles y funciones previstos en el perfil del técnico en Relaciones Laborales y adecuación del perfil del técnico en relación a los requerimientos laborales actuales. (ANEXO IV; pregunta No. 13)**

En relación al primer punto, en 65 % de las respuestas se considera que están capacitados para esos roles y funciones. El 30.4% sólo medianamente (7 estudiantes) De esos estudiantes cinco aclaran que es por falta de práctica y de experiencia.
En relación a la adecuación del actual perfil de técnico, 18 estudiantes (78.2%) lo consideran adecuado, en tanto el 17.4% cree que no (cuatro estudiantes) y uno que lo es medianamente. Ninguno de los pertenecientes a estas dos últimas categorías aclara su opinión, en tanto tres de la primera, que coinciden con el actual perfil aportan sin embargo que sería necesario profundizar en nuevas modalidades de trabajo, agregarían Investigación, métodos de trabajo y de negociación, y algún tipo de práctica, así como más horas de clase.
*En el taller de Paysandú uno de los cuatro grupos de trabajo (Young) opinó al respecto que dado que las relaciones laborales no se dan siempre como unos años atrás, entre patrones y empleados, y dado la cantidad actual de desempleados, el cambio en la carrera debería darse capacitando al técnico (desde las diferentes materias) para brindar ayuda y orientación, creando nuevas formas de relacionamiento y trabajo grupal. (Cf. ANEXO II)*

*En una de las reuniones del Consejo Asesor Tripartito a la que asistimos se planteó la aspiración de que la carrera tenga una potente carga en relación a Recursos Humanos, por ser un eje potencial muy importante para la inserción laboral. Por su parte los estudiantes en ese ámbito plantearon que el perfil de egreso puede ser mejorado, dado que es un poco vago en*

*relación a lo laboral hoy. Han tenido alguna instancia de reunión en la que están revisando el perfil del egresado.*

### *5.4. La modalidad a distancia tal como está implementada*

*Los estudiantes consultados tanto por la vía electrónica como en el taller de Paysandú se manifestaron ampliamente satisfechos con la modalidad a distancia implementada, en opiniones que fueron recogidas en las sistematizaciones de ambas consultas (ANEXO II Y ANEXO IV, pregunta No.18). Destacan en especial el nivel de los docentes, su compromiso y permanente accesibilidad, la descentralización que implica y posibilita esta modalidad y la posibilidad de grabar las clases y oírlas luego cuantas veces fuera necesario.*

Los docentes por su parte coinciden con los estudiantes en destacar como aspectos muy positivos la mayor interacción pese a la distancia y la posibilidad de cursarlo en las localidades de origen. Entre los docentes las opiniones están divididas en cuanto al grado de compromiso de los estudiantes con el curso, su participación y la individualización de la enseñanza. Cabría preguntarse aunque sólo a título de hipótesis, y a partir de algunas expresiones empleadas por los docentes, si no se está evaluando esta modalidad a partir de las prácticas habituales tan arraigadas en la modalidad presencial, que pasan por el control del profesor, el necesario contacto directo con los estudiantes, la obligatoriedad de asistencia por parte del estudiantes, etc., cuando la modalidad a distancia implica en cambio una mayor autonomía por parte de los estudiantes, y el diseño de otras formas de "seguimiento" por parte de los docentes.
Algunas de las expresiones que nos convocan esta interrogante son: "Falta de contacto visual que no permite mayor seguimiento, escasa participación personal, falta de continuidad en la asistencia, falta mayor vínculo personalizado con el estudiante..."
En relación al nivel académico de los estudiantes, si bien hay conformidad de base entre los docentes, señalan algunas diferencias y sobre todo dificultades que en muchos casos se compensan con dedicación extra, esfuerzo, mayor compromiso, motivación y madurez que en los cursos presenciales." *En instancia examinatoria son más autónomos y consultan en menor porcentaje*". "Trabajos monográficos con apreciable integración de conceptos impartidos (ANEXO II, preguntas No. 9 y 10)
El diferencial que especifican en relación al curso presencial es positivo y se refiere a: "Interés por acceder a la bibliografía básica", "Interés en profundizar la ética de las RR.LL" e "Interés por aplicar los temas relacionados con la realidad de su Departamento.
Llama la atención que dos docentes plantean que no pueden emitir su juicio evaluatorio sobre el nivel académico de los estudiantes en general, dado que éstos no pasaron aún por el examen. Esto estaría indicando que en estos dos casos por lo menos, la evaluación se reduce a la instancia final, no considerando el proceso seguido por los estudiantes ni empleando más de un instrumento evaluatorio. Del punto de vista de la teoría de la evaluación esta perspectiva ha sido superada hace décadas.
*Tanto docentes como estudiantes coinciden en la necesidad de disponer de materiales elaborados para la modalidad a distancia y de bibliografía ampliatoria, a la que el interior tiene difícil acceso.*

*Un docente propone: "Preparación de materiales especiales para Educación a Distancia, buscando acercar la mayor cantidad de contenidos que suplieran la falta de bibliotecas técnicas en el Interior". Asimismo, cinco de los profesores que responden a la pregunta de si estarían interesados en algún taller de formación docente manifiestan como de su interés aprender a elaborar materiales a distancia, tres querrían conocer otras experiencias de este tipo en el medio y dos querrían trabajar la preparación de las clases.*

*Aparecen algunas quejas en relación aspectos técnicos de esta modalidad: falta de plataforma adecuada para operar a distancia, falta de implementación del foro y retorno no adecuado, horarios a veces inadecuados de las clases virtuales y costos de las mismas, fallos en la página web, demora en conexiones con el interior. En este sentido un docente plantea como dificultad el "Promover la interacción vía E-Mail sin contar con plataforma adecuada".*

*Se plantea asimismo la falta de preparación y experiencia de los docentes en esta modalidad.*

*Dado que hay otro proyecto desarrollándose en forma paralela a éste en relación a la mejora del soporte tecnológico cabe esperar que los cuestionamientos técnicos se superen a la brevedad.*

*Quedaría por trabajar en cambio en la formación de los docentes para el empleo y/o la optimización de estrategias didácticas propias de esta modalidad, la adecuación de estrategias presenciales a la EaD y las posibilidades que unas y otras brindan, a la vez que para minimizar los inconvenientes de la "virtualidad". Parece una buena ocasión la puesta en marcha de la nueva plataforma para introducir a los docentes en el uso de la misma y la formación en estrategias que potencien su empleo. Es frecuente que por falta de hábito y de formación se tienda a usar un pequeño porcentaje de lo que la tecnología permite en realidad..*

*Aun reconociendo el esfuerzo de los docentes que elaboraron fichas, guías de clase, fichas bibliográficas e incluso un CD con materiales, se debería poner especial atención en la formación de los docentes para la preparación de materiales* ***especialmente diseñados para esta modalidad*** *y/o el apoyo de un "contenidista" (en la terminología de la EaD: especialista en el diseño de materiales a distancia) que apoye esta tarea. Hay en la Universidad unidades que pueden apoyar esta tarea impostergable, como el equipo que trabajó en el curso de diseño de materiales y que presentó los productos del mismo hacia fines de 2003 en la propia Facultad de Derecho.*

*Un aspecto institucional no menor es la coordinación de un curso formal como éste a distancia. Tanto estudiantes como docentes valoran la coordinación realizada en forma voluntaria hasta ahora por el coordinador y la secretaria ad hoc del curso. Sin embargo, el comienzo y acumulación de nuevas generaciones y/o la transformación del curso en Licenciatura, va a requerir seguramente de una infraestructura administrativa formal, que no puede quedar librada a la buena voluntad – indiscutida y comprobada – de las personas.*

5.5. Instancias presenciales

*Tanto la cantidad como la calidad de las instancias presenciales son valoradas por los estudiantes, así como la realización de encuentros nacionales que se han llevado a cabo en Montevideo y que con la jornada en Paysandú han comenzado en el interior. En principio quedó fijada la sede del próximo, en el 2004 en Melo.*

*Los docentes por su parte plantean la necesidad de más instancias presenciales, sugiriéndose concretamente por un docente la necesidad de tres instancias presenciales, una al comienzo del curso, otra promediando el mismo y otra al final. Otro docente propone clases de consulta presenciales obligatorias. Cabría esperar conocer la nueva plataforma virtual que se ha diseñado, a los efectos de apreciar si se mantienen estas necesidades/ propuestas o pueden ser suplidas en forma virtual.*

5.6. Aspectos no contemplados en las consultas a docentes y estudiantes

5.6.1. Docentes:

- Disconformidad en el tema del pago a los docentes.
- Se destaca la eficiente colaboración de xx y yy, el ambiente ameno de la clase y de ANTEL.
- Proyecto estupendo, pero sin la planificación adecuada; (ej.: se comunicó el comienzo de los video-conferencias veinte días antes de la fecha).
- Distintas instancias de estandarización de procedimientos y de búsqueda de mejora que logró un avance específico de conocimiento para esta modalidad.

5.6.2. Estudiantes:

**Más allá de alguna reiteración en relación a otros momentos de la consulta, reiteración que por otra parte refrenda la preocupación y la importancia acordadas a la temática respectiva, hemos preferido**

**transcribir todas las opiniones volcadas en este ítem. En el taller de Paysandú se reiteran aspectos que destacan los estudiantes en forma individual y que figuran a continuación:**

- "Que se siga trabajando en estos temas y que se logre llegar a la licenciatura a través de las aulas virtuales, pudiendo completar de esa manera una mejor capacitación y empleabilidad".
- "Por lo bueno y provechoso que me pareció este sistema me encantaría que podamos entre todos apostar a que se cree la Licenciatura y la podamos realizar por este medio, sería una herramienta importantísima para desenvolvernos laboralmente como reconocimiento nivel de nuestro departamento".
- "El deseo de aprobación de la Licenciatura, nivel más reconocido, que nos abre nuevas puertas y que obviamente ampliará nuestros conocimientos. El agradecimiento a todas las personas que están colaborando con este emprendimiento, especialmente a Teresa a quien hemos tenido el gusto de conocer personalmente".
- "Poder continuar la Licenciatura con esta modalidad".
- "Sería importante enfatizar el pasaje de lo teórico a lo práctico, ya que muchas veces nos encontramos con que es de muy difícil aplicación o se aparta de la práctica real, ya sea por el "mal uso" de los conocimientos adquiridos o por falta de mecanismos ágiles que nos permitan llegar a una solución determinada".
- "Me gustaría agregar que si se implementaran más carreras por este método sería muy positivo para los jóvenes que hoy no saben qué hacer, y deben trasladarse con muchos inconvenientes a la Capital. Pero me parece que este método muy positivo en los adultos, debería tener el apoyo de un Tutor en los distintos departamentos para que sea positivo, y me baso en la deserción total que tuvimos en nuestro departamento de la gente joven inscripta inicialmente y en las evaluaciones que han hecho de este tipo de métodos sociólogos y psicólogos según nos comentaran los propios docentes".

- Mayor conocimiento del funcionamiento de la economía y de la política, además de la necesidad de un período de práctica ya mencionado

- Importancia de las aulas virtuales que en el futuro van a incrementarse en carreras universitarias y la descentralización para abordar los problemas locales conociendo sus características por ser del lugar, lo que sirve para una mayor integración.

- Muy buen nivel del profesorado, pero se requiere la implementación de resultados más ágiles para obtener materiales en forma menos onerosa. Que las clases se dicten en la noche para que nadie falte.

- La coordinación en general de la carrera ha sido excelente, así como también la relación y respuestas del personal de bedelía. Nos sentimos realmente alumnos y no números.

## 6. Resumen de conclusiones

- Se trata de una experiencia sin dudas valiosa y valorada como tal por todos los actores involucrados en la misma. No va en desmedro de lo anterior el hecho de que por tratarse de una carrera nueva y por falta de experiencia en el medio y de formación específica en la modalidad a distancia, se presenten aspectos a mejorar. Este proyecto se orientó precisamente a relevar esos aspectos y a esbozar algunos posibles caminos de mejora.

- Aparece como necesaria por todas las razones invocadas la creación de la Licenciatura en Relaciones Laborales. Existe un proyecto en ese sentido, plasmado en un plan de estudios que se elaboró como extensión y perfeccionamiento del curso de técnico existente. La carrera tuvo desde sus orígenes un enfoque de las Relaciones Laborales como campo complejo y multidimensional. Esto llevó a intentar desde el plan de estudios superar la unilateralidad de abordaje del campo, planteando en cambio un enfoque multidisciplinario. Con la experiencia ya realizada y acumulada hoy se estaría en inmejorables condiciones de pasar a trabajar por lo menos interdisciplinariamente, aspiración plasmada en el plan de estudios pero no concretada aún en los hechos.

- Se ve como necesaria la revisión curricular considerando la Licenciatura como un todo en sentido diacrónico o longitudinal, en torno a la definición actualizada de los perfiles de egreso.

- Los cambios en la educación institucionalizada y con más razón a nivel universitario donde el principio es el de la libertad de cátedra, deben ser gestados por los actores, para que sean realmente cambios y no meramente formalidades impuestas por el nivel decisorio, que por lo general se "acatan pero no se cumplen". Por lo anterior se trataría de generar una reflexión institucional inicial amplia y profunda como punto de partida para los eventuales cambios curriculares a implementar. Esos serían los cambios para los que en este momento concreto esta Institución estaría preparada. Como las instituciones (que no son ni más ni menos que la gente que la conforma) y la profesión cambian, habría que pensar al currículo como algo dinámico, procesual y sujeto a revisiones, dentro del marco normativo ministerial, que de a poco se está abriendo a esta concepción.

- Aun cuando no se considerara pertinente cambios curriculares de fondo, la mencionada reflexión institucional serviría para acordar pequeñas modificaciones, promover interrelaciones disciplinares más profundas y posibles cambios en las prácticas cotidianas concretas, que es donde cobra sentido todo currículo.

- En relación a lo anterior, una práctica que consideramos indispensable generar es la de la evaluación interna permanente, - sin perjuicio de que se pueda requerir algún apoyo externo en ese sentido - lo que permitiría ir "piloteando" el proyecto sin esperar a evaluaciones terminales, que en el mejor de los casos sirven para futuras generaciones de estudiantes, pero no a las actuales.

Datos de contacto del autor

Correos electrónicos: delasio@hotmail.com; delasio@gmail.com

Celular (099) 24 34 74