

UN APOORTE PARA TRANSFORMAR LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

A contribution to transform the organization of work

Luis Leopold*
Cynthia Buffa**
Héctor Seco***
Manuel Latorres****

Resumen

Este documento tiene como doble propósito señalar la necesidad de formación para repensar la organización del trabajo y poner en cuestión los planteos que limitan la formación profesional en los requerimientos del mercado laboral. Con este objetivo se revisan las perspectivas predominantes en la literatura especializada, lo que incluye organismos internacionales. Las referencias situadas del análisis apelan al caso de Uruguay, a partir de considerar la inserción laboral de graduadas y graduados universitarios, y al poner en tensión sus autopercepciones sobre formación para la inserción profesional con los procesos de transformación que se han producido en la última década, en particular en las políticas públicas. Se califica a dichos procesos de “híbridos organizacionales” y se deja expuesta la necesidad de nuevos contenidos formativos. El texto toma distancia de las propuestas hegemónicas de la literatura de origen estadounidense y europeo, y promueve que las sociedades latinoamericanas formulen otras iniciativas, caracterizadas por visiones organizacionales holísticas para operar y dirigir proyec-

* Dr. en Ciencias Sociales. Programa de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República. ORCID: 0000-0002-6947-033X

** Licenciada en Sociología. Maestranda en Estudios Organizacionales (Universidad de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina). Programa de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República. cbuffa@psico.edu.uy ORCID: 0000-0003-1086-3232

*** Licenciado en Sociología. Programa de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República. hseco@psico.edu.uy ORCID: 0000-0003-0052-0519

**** Bachiller en Psicología. Programa de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República. mlatorres@ceibal.edu.uy ORCID: 0000-0002-3608-036X

Correspondencia: leopold@psico.edu.uy

tos. Es decir, perspectivas integrales y complejas, alejadas de todo reduccionismo. Para esto, se señalan contribuciones al diseño de las propuestas requeridas, esto es, la articulación, la experimentación y la concepción monista por la que las organizaciones y el trabajo son parte de un mismo proceso (dado que toda organización es de trabajo y todo trabajo se desarrolla en el marco de una organización). En última instancia, el texto reivindica la importancia del sentido de las prácticas, lo conceptual y el “cómo lo hacen otros” como condición para el aprendizaje singularizado.

Palabras clave: concepción monista de la organización del trabajo, formación profesional con sentido, transformación organizacional.

Abstract

With this aim, reviewed the predominant perspectives in the specialized literature, which includes those suggested by international organizations. The situated references of the analysis appeal to the case of Uruguay, from considering the insertion of university graduates, and by putting into tension their self-perceptions on training for professional integration with the transformation processes that have been produced in the last decade, particularly in public policies. Those processes are qualified as “organizational hybrids” and the need for new formative content is exposed. The text takes distance from the hegemonic proposals of the literature of American and European origin, and encourages Latin American societies to formulate other initiatives, characterized by holistic organizational visions to operate and guide projects. That is, comprehensive and complex perspectives, away from all reductionism. For this, contributions to the design of the required proposals are indicated, that is, the articulation, the experimentation and the monistic conception by which organizations and work are part of the same process (given that all organizations are of work and all work is developed in the framework of an organization). Ultimately, the text claims the importance of sense of the practices, the conceptual and the “how others do it” as a condition for the singularized learning.

Keywords: Monistic conception of work organization, professional training with sense, organizational transformation.

Citación/referenciación: Leopold, L., Buffa, C., Seco, H., & Latorres, M. (2018). Un aporte para transformar la organización del trabajo. *Psicología desde el Caribe*, Número especial 2018, 45-62. DOI:

INTRODUCCIÓN

América Latina necesita aumentar sus capacidades humanas a fin de participar del diseño, la gestión y el gobierno de procesos productores de riqueza tangible e intangible (Arocena, & Sutz, 2000). Asimismo, lo “glocal”, de acuerdo con el término que instituyera Roland Robertson (1992 y 2000) para expresar la integración entre lo local y lo global, es necesario en el propósito de jerarquizar contenidos que permitan ir más allá de formaciones reducidas o proponer meros operadores en distintos ámbitos de actuación. Sin embargo, diversos documentos de organismos internacionales (Cepal, 2016; OEI, 2010; Unesco, 2011) suelen dejar por fuera de sus objetivos para el desarrollo de las sociedades latinoamericanas, lo que se constituye en el planteo específico de este documento, dada la necesidad de formar profesionales “para transformar las organizaciones”, esto es, con el fin de construir y reconstruirlas, así como las formas de actuar en y con estas, todo lo cual implica rediseñar la organización del trabajo y no solo reducirse a una instrumentación funcional de lo que existe.

Así como son bastantes los estudios que señalan la necesidad de considerar las demandas laborales en la educación técnico-profesional (OEI, 2010), lo son también los que señalan las limitadas relaciones colaborativas globales entre la producción científica y la práctica profesional en las organizaciones (Latham, & Latham, 2003; Leopold, 2018; Torres Ponjuán, & Saladrigas Medina, 2016; Walker, 2008). Una oportunidad para producir conocimientos singulares y conectados pareció precipitarse a partir de las perspectivas planteadas con el fin del siglo XX (Gibbons et al., 1994), las cuales discriminaron un “Modo 1” y un “Modo 2” en el proceso integrado de producción, distribución y uso de

los conocimientos. El Modo 1 se caracteriza por su condición monodisciplinaria, endogámica, academicista, profesionalista y burocrática, con escasa o nula vinculación a los problemas sociales y “escaso control de gestión y evaluación de resultados” (Pérez Lindo, 2016, p. 74). Por su parte, en el Modo 2 el conocimiento es situado, transdisciplinar, con propuestas de formación flexibles que se desarrollan en proyectos educativos cada vez más singulares y con gestiones profesionalizadas (Collazo, 2010; Lyall, & Fletcher, 2013; Lyall, Meagher, Bandola, & Kettle, 2016).

Iniciado el siglo XXI, se formularon las llamadas “propuestas del Modo 3”, las cuales plantean la relación universidad-empresa-Estado en clave medioambiental (Carayanni, & Campbell, 2009), así como la necesaria ampliación del reducido paradigma científico, ya que reconocen lo transcultural y la asunción de actores sociales como sujetos del conocimiento (Acost & Carreño, 2013). Recientemente, Augusto Pérez Lindo (2016) propuso una serie de condiciones para la implementación del Modo 3 en América del Sur, entre las que se incluyen la construcción de convergencias público-privadas para el desarrollo y el protagonismo universitario en la definición de políticas de conocimiento y la resolución de problemas locales. Asimismo, reafirma características del Modo 2, como, por ejemplo, la flexibilidad curricular, la interdisciplinar, el trabajo colaborativo y la virtualización creciente.

Sin embargo, los resultados aún se encuentran muy por detrás de las necesidades. Incluso si se implementaran proyectos alternativos en la materia, “las transformaciones respecto al modo en que los profesionales ven el mundo no comportan inmediata y directamente transformaciones en el contexto concreto del trabajo”

(Rios, 2014, pp. 13-14). Mientras tanto, se registra una hegemonía administrativo-managerial que define las habilidades (por ejemplo, comunicación, flexibilidad, empatía, trabajo en equipo o actitud positiva) desligadas de metarrelatos o de sentidos colaborativos no funcionalistas.

En este escrito, en cambio, se discriminan componentes técnicos, metodológicos y políticos. El aspecto técnico se refiere a la capacidad de aplicar técnicas, pero también de construirlas. Una técnica se construye y no necesariamente la diseñan o formulan otros. Se incluyen en este aspecto tecnologías y concepciones de trabajo. El componente metodológico debe ubicar los recursos técnicos en una propuesta más amplia, es decir, trazar tácticas y estrategias, entender los procesos y contar con conocimientos y habilidades que permitan intervenir en ellos. Se encuentra también presente en este componente la tarea de la construcción metodológica, lo que implica la explicitación de la opción de método en cada caso, en el cual todo profesional debe estar en capacidad de explicar “cómo lo hace”. Por último, se encuentra el componente político, el cual se refiere a la comprensión que se tiene acerca de la pertenencia a un determinado medio. Se trata, estrictamente, de compromiso social, en tanto su accionar participa de la transformación de las condiciones en que vive una comunidad (Leopold, 1999).

Esta perspectiva, formulada a partir de los planteos de Dermeval Saviani (1990), se introdujo en los estudios organizacionales en los inicios de la última década del siglo XX (Rios, 1993; Zanelli, 1994), de modo que promovió un análisis de las contradicciones de modo aditivo y no excluyente. Este monismo incluso se mantiene con la incorporación de la perspectiva ética que Rios reafirma (2014) como mediación entre los

componentes constitutivos de la competencia. En palabras de esta autora (p. 18), “la realidad no es un sí o un no; es sí y no”.

Junto con lo expuesto, el planteo que aquí se presenta parte de ciertas premisas: la agencia no exclusivamente humana de lo social (Latour, 1991); el ejercicio del poder no reducido a la resistencia; la actuación transdisciplinar como eje de trabajo para repensar los procesos y las organizaciones; y, por último, el aprendizaje colaborativo como proceso permanente (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), basado en la articulación entre conflicto y coconstrucción. El trabajo con estas categorías y conceptos, anclaje central para el trabajo en la complejidad organizacional, requiere asumir que todos devenimos analfabetos en asuntos distintos.

Además, se establece una serie de definiciones concatenadas. En primer lugar, la producción del trabajo en el proceso de relaciones que incluye humanos y no humanos, mediante las cuales se realiza la producción y la reproducción social de la vida (Dussel, 1984; Marx, 1859), se dispone en organizaciones construidas para tal fin, lo que implica un total extrañamiento con concepciones naturalizadoras. En tanto su condición social, organizar adiciona y restringe al mismo tiempo, es decir, posibilita más allá de la suma de aspiraciones parciales y, de modo inherente, exige la renuncia a perspectivas insulares en aras del contrato colectivo. Para todo esto es que las organizaciones se diseñan, gestionan y gobiernan.

En segundo lugar, corolario de la creciente complejidad tecnológica y del proceso de producción, distribución y uso de los conocimientos, la gestión se ha delimitado como una actividad técnico-profesional que requiere capacidades específicas para su sistematización, enseñanza y

articulación. Esto hace que la continua toma de decisiones posibilite optar entre distintas alternativas y, lo más importante, demande la construcción de problemas y soluciones paulatinas que posibilitan el permanente funcionamiento organizacional (Choo, 2005; Torres Ponjuán, & Saladrigas Medina, 2016).

En este marco, la mayoría de las y los profesionales transitan con sus instrucciones universitarias por distintas organizaciones, de modo que difiere de forma permanente la praxis de los planteos formativos previos. Así, se distancia lo proyectado y lo ejecutado, lo que dificulta muchas veces abordar —con la formación universitaria actual— “el complejo ambiente en el cual se desarrolla la acción” (Mercier, 2006, p. 76).

Antes que presentar, de modo dicotómico, la doble condición de la problematización propuesta, se propone considerarla a partir de lo expresado. Por una parte, existe la necesidad de relacionamiento, vinculación y colaboración entre el Estado, las organizaciones y la universidad para la formación y el desarrollo de las capacidades, según un modelo triple hélice (Etzkowitz, & Leydesdorff, 1995), de modo que converjan de forma creciente la producción científica y la práctica profesional con las realidades y necesidades del Estado, de las organizaciones productoras de bienes y servicios y de la sociedad en su conjunto. Por otra, existe también la necesidad de poner en cuestión el enfoque hegemónico administrativo-managerial, el cual define que las habilidades necesarias deben ser estrictamente funcionales a las demandas laborales.

En consecuencia, este texto tiene un doble propósito: por un lado, plantear la necesidad de formación que posibilite pensar los modelos organizacionales hegemónicos y las alternativas

a estos —es decir, repensar la organización del trabajo y experimentar otras formas de actuar en y con la misma—, y, por otro, cuestionar los planteos que se limitan a abordar la formación profesional competente a los requerimientos del mercado laboral. Se pretende así aportar a la discusión y definición de los contenidos de una agenda de formación para América Latina, en general, y universitaria en particular, de modo que se incluya el desarrollo de capacidades básicas y críticas para una inserción y actuación virtuosa en el ámbito organizacional. Con este propósito, dicha perspectiva formativa tiene que ser transversal, de manera que promueva la capacidad de crear tecnologías organizacionales situadas, alternativa a la gramática managerial referida.

Al considerar el componente político, esta propuesta pretende aportar al objetivo de un desarrollo social inclusivo (Cepal, 2016), y propiciar así la transmisión de conocimientos a partir de una puesta en diálogo de los principales desarrollos teóricos sobre las organizaciones con los saberes singulares de distintos protagonismos del mundo del trabajo. Tal perspectiva se reafirma en tanto la gramática managerial que se pone en cuestión no ha demostrado estar en línea con aquel objetivo cepalino, lo que se expresa en la persistencia de inequidades y desigualdades (Kliksberg, 2014), así como en la otra cara de la creciente concentración del capital (Piketty, 2015), todo lo cual se ve alentado por actores hegemónicos en las sociedades y las economías latinoamericanas.

El documento se nutre de los debates y los aportes del programa de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo (POT), de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en Uruguay, específicamente de uno de sus grupos de investigación: POT y Gobierno Or-

ganizacional (Leopold, Buffa, García, Peloche, & Seco, 2016; Leopold, Buffa, & Seco, 2017; Leopold, Peloche, Buffa, Seco, & García, 2017; y Leopold, 2018).

El texto se estructura, entre la introducción y las consideraciones finales, en cuatro apartados. En primer lugar, se revisan las perspectivas predominantes en la literatura especializada con respecto a la necesidad del desarrollo de competencias y la adecuación al mercado en las distintas propuestas de formación, paso previo a señalar las limitaciones de estas.

En segundo lugar, al abordar la situación específica de Uruguay, se atiende a la inserción laboral de graduadas y graduados universitarios, y se pone así en tensión sus autopercepciones sobre formación para la inserción profesional y los procesos de transformación que se han producido en la última década, en particular, con respecto a las políticas públicas. Se califica a dichos procesos de híbridos organizacionales y se deja expuesta la necesidad de nuevos contenidos formativos.

En tercer lugar, dado esto último, se toma distancia de las propuestas hegemónicas de la literatura de origen estadounidense y europea, y se promueve que las sociedades latinoamericanas formulen propuestas diferentes, caracterizadas por visiones organizacionales holísticas, a fin de operar y dirigir proyectos.

En cuarto lugar, previo al cierre, se señalan contribuciones para el diseño de las propuestas reclamadas. Así, se indica la importancia de la articulación, la experimentación y la concepción monista por la que las organizaciones y el trabajo son parte de un mismo proceso (dado que toda organización es de trabajo y todo trabajo se

desarrolla en el marco de una organización). En última instancia, el texto reivindica la importancia del sentido de las prácticas, lo conceptual y el “cómo lo hacen otros” como condición para el aprendizaje singularizado.

ESTADO DE SITUACIÓN

Diferentes relevamientos realizados en América Latina y Estados Unidos se han centrado, en lo que va del siglo, en las competencias para la gestión o en la adecuación de las formaciones universitarias a los requerimientos del mercado. Cabrera, Weerts y Zulick (2003), en el caso de Estados Unidos; Gamero (2015), para la Cepal; De Vries y Navarro (2011) en relación con México; y Tuesta González (2007) con estudios sobre Perú y Colombia. En la misma tendencia se pueden inscribir las últimas publicaciones de la Cepal, como, por ejemplo, *Perspectivas económicas 2017* y *Perspectivas económicas de América Latina 2018*, ya que identifican las competencias “como el elemento clave para la participación laboral” (Cepal 2016, p. 160), y proyectan que los cambios tecnológicos modificarán el empleo en América Latina y el Caribe, lo que “tendrá un impacto directo sobre el tipo de competencias y habilidades demandadas para los puestos de trabajo, y requerirá un replanteamiento de las instituciones en el ámbito de la educación y la capacitación laboral (OCDE, CAF, & Cepal, 2018, p. 206).

De esta manera, las encuestas de competencias del Banco Mundial para los centros urbanos de Bolivia, Colombia y Perú (Acosta, Muller, & Sarzosa, 2015; Cunningham, Acosta, & Muller, 2016), así como la encuesta “Skills and Trajectory Survey” (STS) para Argentina y Chile, la cual determina aptitudes cognitivas y competencias socioemocionales e incluye en

estas las competencias sociales, las capacidades estratégicas y los niveles de autonomía (Bassi, Busso, Urzúa, & Vargas, 2012), “subrayan la importancia de las competencias cognitivas y socioemocionales para el éxito de los jóvenes en el lugar de trabajo” (Cepal, 2016, p. 183). En el mismo sentido se ubica el análisis de los resultados de la “Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos” (PIAAC) que se llevara a cabo en Chile en el 2014 y el 2015 (Pizarro, 2017).

Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en sus “Metas Educativas 2021”, plantea como sexta meta “favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional”. En esta se expresa como meta específica “mejorar y adaptar el diseño de la educación técnico-profesional de acuerdo a las demandas laborales”, al establecer como indicador “el porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias teniendo en cuenta la demanda laboral” (OEI, 2010, p. 155).

La Unesco (2011), mientras tanto, ha planteado la importancia de analizar la educación superior en América Latina en atención a su calidad y su relacionamiento con un campo laboral altamente exigente y cambiante. Sus orientaciones han puesto el énfasis en preparar individuos con pensamiento crítico y formación ética, pues cuestionan, de forma simultánea, que los proyectos universitarios deriven en empresas del conocimiento con base en la demanda de los mercados, y que las propuestas formativas se alejen de un auténtico compromiso social. Esta perspectiva pone el acento en el desencuentro entre las estructuras universitarias altamente burocratizadas y la velocidad de los cambios en la sociedad, en las tecnologías y en el trabajo, lo

que establece la mutua exclusión entre formación humana y formación para el trabajo. En consecuencia, una de las principales dificultades en la temática es el retraso universitario en la implementación de especializaciones transversales con dichos contenidos.

En el caso europeo, el abordaje sobre las capacidades transversales necesarias para un acercamiento entre la formación y la práctica se lanza a nivel continental con el “Plan Bolonia”, el cual, en 1999, acordaron 29 países con miras a la concreción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este marco, España —puente para la relación de América Latina con el hemisferio norte— creó la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), organismo autónomo desde el 2016, que dentro de sus actividades ha impulsado la publicación de “libros blancos” para el diseño de títulos de grado adaptados al EEES. Estos se basan en el enfoque de competencias y detallan las capacidades centrales que todo profesional debe tener para convertirse en un buen operador en el marco de los proyectos organizacionales menos burocratizados y con mayor desarrollo técnico.¹

Si bien en todos los casos referidos quienes se titulan cuentan con mayores posibilidades fren-

¹ Los libros blancos coinciden en incluir: capacidad para resolver problemas; trabajo en equipo; capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación; capacidad de gestión de la información; capacidad para tomar decisiones; motivación por la calidad y la mejora continua; conocimiento de alguna lengua extranjera; capacidad de trabajo en equipo multidisciplinar; comunicación oral y escrita; razonamiento crítico; habilidades de relaciones interpersonales; capacidad para dirigir equipos y organizaciones; conocimientos básicos del ámbito de formación; conocimientos en alguna especialidad del ámbito de formación; capacidades directivas; trabajo en un contexto internacional; reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad; y sensibilidad por el medio ambiente. Véase la página web www.aneca.es.

te al mercado laboral, existe al mismo tiempo un aumento importante de graduaciones que compiten por una oferta escasa de puestos, lo que acrecienta la disputa dentro de esta población y un aumento de las exigencias formativas. En este sentido, abundan los análisis sobre la calidad de la formación y la necesidad de transformaciones que adecúen las universidades a los cambios del contexto, con énfasis en las competencias transversales y en una interrelación de los saberes y las prácticas educativas más dinámicas (Vivas, & Muñoz, 2011).

Como puede apreciarse, prima la idea según la cual los profesionales deben desarrollar una combinación de herramientas basadas en competencias interculturales, e identificar así las diferencias, porque es desde esa diversidad que nuevas e innovadoras propuestas podrán emerger. *In totum* y de diferentes modos, se plantea entonces la necesidad de construir capacidades para el mundo del trabajo, a fin de ingresar en organizaciones o para crear las propias en el caso del emprendedurismo, sin poner nunca en cuestión la necesidad de que la formación profesional vaya más allá de capacitaciones instrumentales que permitan actuar en dichos ámbitos. Es decir, sin que la formación brinde herramientas para que los profesionales piensen las organizaciones con relación a la organización del trabajo, a sus estructuras de gobierno y a sus propósitos, más allá de los objetivos de corto y mediano plazo.

EL CASO DE URUGUAY

En Uruguay, según los datos de las Estadísticas Básicas de la Udelar² (2016), del total de graduados del 2015, el 80% se encuentra trabajando y, dentro de estos, el 76% se desempeña en algo parcialmente o muy relacionado con su formación. Por otra parte, el “Programa de Seguimiento de los Egresados” de la Udelar (2017), con relación a la cohorte 2012, plantea que el 94,7% de profesionales universitarios trabajan, el 51,7% son “asalariados privados”, y el 29,4% “asalariados públicos”, totalizando que más del 80% de los profesionales trabaja en algún tipo de organización. Alcanzan al 82,6% quienes lo hacen en categorías profesionales, científicas, técnicos medios o de dirección. En cuanto a la formación recibida, el 81,6% la evalúa como positiva o muy positiva, mientras que la cifra desciende al 50% cuando se les pregunta sobre su “aplicabilidad al desempeño laboral”.

² La Universidad de la República (Udelar) es la más grande y principal universidad de Uruguay; la única pública entre 1849 y 2012, cuando se fundó la Universidad Tecnológica (UTECH). Según el VII Censo de Estudiantes realizado en el 2012 (Universidad de la República, 2013), la Udelar tenía entonces 108 886 estudiantes, mientras la UTECH alcanzaba los 400 en el 2016. La totalidad de docentes de la Udelar suman 9378; y entre cargos técnicos, administrativos y de servicios generales, 5906 (Universidad de la República, 2016). En la Udelar ingresan el 88% de los ingresos totales del Uruguay a una carrera terciaria o de grado universitario, totalizando el 76% de las graduaciones universitarias de grado. La Udelar se rige por la Ley Orgánica 12.549 (29/10/1958), por la cual se establece la gratuidad de la enseñanza universitaria y el cogobierno de los órdenes docentes, estudiantiles y de graduados. También establece autonomía del Gobierno central, pero el presupuesto se fija por la Ley de Presupuesto Nacional. El órgano superior de gobierno es el Consejo Directivo Central, integrado por el rector y los representantes de los servicios y los órdenes. El rector y los decanos de los servicios los designa la Asamblea General del Claustro y la Asamblea del Claustro de cada servicio, respectivamente, también cogobernadas. Los representantes de los docentes, de los graduados y de los estudiantes se eligen mediante elección directa, obligatoria y secreta. El ingreso a la gran mayoría de los estudios es libre. Por disposición vigente, los posgrados académicos también son obligatoriamente gratuitos.

Sin embargo, como contrapartida los colectivos profesionales gestionan organizaciones y grupos de trabajo a partir de su aprendizaje disciplinar de base, con o sin las herramientas específicas para la tarea. El ingreso de profesionales a las organizaciones estatales a fin de desempeñarse en puestos técnicos y también directivos, la profesionalización de las empresas e, incluso, de organizaciones tan diversas como aquellas sin fines de lucro, asociativas y más o menos formalizadas, muestra que los profesionales no solo integran las organizaciones, sino que actúan de forma sostenida en ellas. En lo que refiere al aparato estatal, la agenda o el recorrido de políticas públicas que se adelantaban en el siglo XXI en Uruguay —como en casi toda América Latina— muestran cambios o reformas que modificaron estructuras organizacionales, procesos de trabajo y los propios objetivos de sistemas de organizaciones de alta complejidad como, por ejemplo, el de la salud, el de la producción energética, los sistemas impositivos, el desarrollo del gobierno electrónico y la introducción de plataformas computacionales en proyectos socioeducativos.

En el caso de Uruguay se ha atendido a dichos procesos en estudios anteriores, como, por ejemplo, el caso del Sistema Nacional Integrado de Salud (Leopold et al., 2017) y el cambio de la matriz energética (Leopold et al., 2018). La ambiciosa “Reforma del Sistema de Salud”, a partir de recuperar el rol rector del Estado en la materia y articular a prestadores de salud públicos y privados, construyó un sistema integrado, orientado a brindar prestaciones de salud de calidad para toda la población (Ministerio de Salud Pública, 2009). Por otra parte, equipos altamente profesionalizados en la Dirección Nacional de Energía encabezaron el radical cambio de la matriz energética y diversificaron

sus orígenes con base en las energías renovables, de modo que lograron la autosuficiencia en cuanto a la generación y superaron décadas de rezago (González, & Méndez, 2015).

Además, se puede mencionar también el rol destacado de la estatal Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (Agesic), cuya acción ha llevado a Uruguay a liderar en América Latina este tipo de procesos, de modo que pasó a formar parte recientemente del grupo de Estados más avanzados del mundo en la materia: el Digital 7 (D7) (Red Gealc, 2018). Pueden agregarse otros casos, como, por ejemplo, el de la empresa estatal Administración Nacional de Telecomunicaciones (Antel), que ha tenido un alto reconocimiento internacional por su desarrollo en conectividad (Beltramelli, 2018); el Plan Ceibal, creado en el 2007, es pionero a nivel mundial en concretar cambios en la enseñanza, el aprendizaje y la inclusión social en el país, con el programa apoyado en una computadora por niño (One Laptop per Child-OLPC), el cual cubrió “en 2007 la totalidad de la matrícula de primaria pública con un dispositivo computador y habiendo extendido a mediados de 2010 esta política a los estudiantes de Enseñanza Media, es decir de 12 a 15 años de edad”, siempre en el sistema educativo público (Mateu, 2016, p. ix); y, por último, el proceso de reforma de la Dirección General Impositiva, clave para hacer posible la aplicación de una profunda modificación fiscal en cortísimo plazo (Bergara, 2015).

Legítimamente, puede interrogarse acerca de cómo se produjeron esos cambios. ¿No modificaron acaso las formas de hacer y ser de las organizaciones que están implicadas en cada política pública referida? En efecto, las y los

profesionales que diseñaron y ejecutaron estas mudanzas lo hicieron con su formación auestas, sosteniendo desempeños multiprofesionales, intersectoriales y multidisciplinarios, con aprendizajes diversos, de carácter social, político, gremial y empresarial. De nuevo, nada muy distinto a otras experiencias latinoamericanas, como, por ejemplo, al enfrentar los problemas de gestión en políticas públicas (Franco, & Lanzaro, 2006; Rodríguez, 2010; Foschiatti, 2018); intentar la superación de condiciones de trabajo no apropiadas (Aparicio, & Crovetto, 2016), y el análisis crítico de las teorías manageriales (Barba Álvarez, 2018).

Así, entonces, en el encuentro entre los desafíos planteados y las capacidades disponibles, los procesos referidos pueden pensarse como híbridos organizacionales, en una vinculación Estado-organizaciones-universidad según un modelo triple hélice adelantado (Etzkowitz, & Leydesdorff, 1995). En este, además del intento de cambiar de manera innovadora, converge la polifonía de, por ejemplo, las prácticas profesionales liberales, las estructuras maquinales *a priori* y para todo, los cuadros empresariales añejos insertos en mecanismos de gobernanza e, incluso, sindicalistas que se enfrentan al desafío de gestionar. Es decir, en todos los casos conviven formas innovadoras de organización y prácticas profesionales que no siempre se adaptan a lo nuevo, en una suerte de disociación entre praxis y teoría, como señala Mercier (2006).

Todas las políticas mencionadas se caracterizan, además de por sus importantes logros y haber modificado las reglas del juego organizacional, porque se sostuvieron mediante la articulación de diferentes protagonistas organizacionales e individuales. Sin embargo, así como han sido destacables las capacidades colectivas de

trabajo, también se han visualizado los límites de los cambios, lo que puede denominarse “las dificultades sobre el cambio en el cambio”, y poner así en cuestión las capacidades para lograr transformaciones de más largo alcance o incorporar nuevas soluciones en los propios procesos. Las hipótesis explicativas de tales situaciones se encaminan, por ejemplo, por el lado de las inercias y las trabas institucionales y burocráticas del aparato estatal, de las nuevas demandas de la sociedad civil, los intereses corporativos que interfieren con el cumplimiento de los objetivos trazados, la complejidad de la construcción de gobernanza en procesos que articulan al Estado, las empresas y la sociedad civil, así como de los entornos socioeconómicos en permanente modificación (Leopold et al. 2017; Setaro, 2014).

Es necesario analizar entonces si los problemas de gestión que se presentan, las condiciones de trabajo no apropiadas, pero sobre todo las dificultades para repensar y reorganizar los propios procesos una vez puestos en marcha —así como los casos lisa y llanamente calificables de fracasos— no remiten también, entre otras cosas, a la falta o carencia relativa de herramientas formativas sobre organización del trabajo y gestión.

En el Uruguay actual, parte de la agenda de discusiones prospectivas está centrada en las perspectivas laborales del trabajo del futuro, vistos los cambios tecnológicos y demográficos (OPP, 2018), y al resultar insuficiente el lugar asignado a la formación en capacidades profesionales transversales y holísticas. Mientras tanto, monitoreos universitarios señalan la continuidad de las matrículas de ingresos discriminados según tipo de carrera, con una elección mayoritaria y sostenida por Psicología, Medicina, Administración, Contabilidad y Derecho, muy por

encima de áreas tecnológicas como ingeniería, agronomía o veterinaria. Al mismo tiempo, el área social y artística sigue liderando la cantidad de ingresos a la Universidad de la República (Udelar, 2016b).

Sin embargo, no se señala esto a fin de simplificar el análisis, sino para nutrirlo de diferentes perspectivas que incorporen los diversos capítulos involucrados y referidos: cambios en el mundo del trabajo, transformación tecnológica o nuevas necesidades (OPP, 2018) y, sobre todo, cómo alcanzar los objetivos de desarrollo y los caminos para esto. Por tanto, cuando se refiere al incremento previsto de ingenieros y especialistas en datos y desarrolladores de aplicaciones para los próximos años, no se trata de incentivar una formación curricular en desmedro de otras, sino de formar transversalmente profesionales con determinados conocimientos. Así, por ejemplo, Rodrigo Arim (2016), actual Rector de la Udelar, ha señalado: “Las empresas de informática de Canadá comenzaron a contratar filósofos porque necesitaban personas idóneas en lógica”.

MÁS ALLÁ DEL INDUSTRIALISMO, LA NECESIDAD DE SENTIDO EN LA FORMACIÓN DEL COLECTIVO DIGITAL

A partir de lo expuesto hasta aquí, puede señalarse que son dos las tendencias organizacionales hegemónicas hasta los inicios del siglo XXI. Por una parte, la orientada por un *management* sostenido en la trenza realizada por un liderazgo confundido con autoridad formal y diversas teorías motivacionales originadas en el *campus* del noreste de Estados Unidos (Leopold, Correa, & Lens, 2015). Por otra, una visión europea que no solo atiende al cumplimiento de la tarea asignada por los empleadores, sino que busca ver

al empleado como un ser complejo e integrado (Truxillo, & Fraccaroli, 2011). Aquí como allá, el trabajo y el empleo no son lo mismo. Así, abundan los discursos en la literatura occidental orientada a la psicología de las organizaciones y el trabajo acerca de procurar el bienestar “personal”, pero en la práctica es minoritaria la atención a la calidad de vida en el trabajo o el simple acceso a ambientes saludables. Mientras tanto, predominan las condiciones de trabajo inseguras y tóxicas.

Por tanto, la formación universitaria debe enfocarse en retar las visiones norteamericana y europea imperantes, como condición para estar en capacidad de ir más allá de las recetas estandarizadoras que reducen la vida organizacional a la motivación empresarial y al trabajo prescripto. Se propone asumir, en cambio, que el mundo del trabajo, incluyéndolas, existe más allá de las empresas, en tanto abarca al conjunto del quehacer social. Por lo mismo, se requiere del desarrollo de comunidades que puedan tener una visión holística del mundo organizacional. ¿Cómo hacerlo? Abordando los fenómenos organizacionales desde una multiplicidad de perspectivas y registrando su condición situada. En una época posfracaso de la hegemonía de la industrialización proteccionista e intervencionista, los oficios más mecánicos quedan relegados a las máquinas, de modo que aumenta la hiperespecialización entre quienes procuran salir adelante en los ámbitos de la organización del trabajo de cualquier índole. De forma complementaria, los modos de organización más eficientes resultan ser grupos de actores sociales que consiguen organizar rápidos y efectivos procesos de desarrollo y toma de decisiones.

Este giro viene de la mano del nuevo patrón de competitividad que caracterizó la última tran-

sición finisecular, el cual integró atributos de la producción de conocimientos y tecnologías, al mismo tiempo que disminuyó la ascendencia otorgada a las ventajas de los denominados “factores naturales” (Buendía Rice, 2013; Esser, Hillebrand, Messner, & Meyer-Stamer, 1996). Se plantea entonces la necesidad de formación competente y pertinente para la solvencia en ámbitos inter y transdisciplinarios, con creatividad para construir y resolver problemas, de modo que pueda ir más allá de la crítica a fin de asumir la conducción de proyectos de transformación, los cuales integren las tecnologías de una manera significativa, no solo mediante un uso superficial de esas herramientas. Para todo esto, es necesario un verdadero apalancamiento digital con sentido no funcionalista.

Internet dejó de ser ese espacio de formación ingenuo o utópico de democratización del conocimiento, al cual los gobiernos de fines del siglo XX atribuían todos los éxitos futuros de la humanidad. Esto es constatable cuando en el final de la segunda década del siglo XXI la expansión de la herramienta continúa presentando indicadores superficiales de uso (Martínez, 2018), guiada por el proceso de abaratamiento de las tecnologías móviles y con inversores privados que prefieren priorizar el ocio y el *entertainment* ininterrumpido, con el fin de mejorar sus ventas. De esta manera, y lejos de poder calcular el verdadero impacto, resulta aún muy relevante la pregunta que plantearan Frank Levy y Richard Murnane (2004): ¿Cómo la informatización afecta las tareas que realizan las personas y las máquinas?

Erik Brynjolfsson y Andrew McAfee (2014) auguran que es muy probable que el próximo progreso tecnológico deje fuera del ciclo productivo a muchos trabajadores no capacitados

o especializados. En tanto no se trata solo de máquinas que reemplazan trabajadores —lo cual, por otra parte, no nos dejaría lejos de una revolución industrial—, el verdadero desafío que esta transformación tecnológica presenta es el de usar las tecnologías para una construcción novedosa de base multidisciplinar y diversos tipos de conocimientos (Cobo, 2016). Los conceptos clave para esto son la creación y la disrupción continua de saberes, con permanente búsqueda de combinaciones, formatos y canales.

ARTICULACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Las combinaciones propuestas incluyen la articulación de muy diversas fuentes integradoras. Con el fin de asumir la importancia de la articulación, es necesario partir de su necesidad para producir conocimiento. Esto es así porque las perspectivas siempre son parciales. Por lo mismo, tal limitación es al mismo tiempo posibilidad y, de forma complementaria, la articulación es tal entre lo que difiere, posibilitándose en las contradicciones, los conflictos, las precariedades y las alianzas (Haraway, 1995; Romero Bachiller, & García Dauder, 2002).

Este enfoque es, inocultablemente, parte de una concepción colectiva de la producción de conocimiento. A los efectos de este texto, se destaca particularmente que el desarrollo de las capacidades se asienta en “un proceso imprevisible que se desenvuelve mediante la experimentación, la anticipación, el ensayo y el error, y a través de innovaciones en el ámbito técnico-operativo” (Pelfini, 2007, p. 78). Además, en tanto esas capacidades confronten el estado de cosas en un determinado espacio-tiempo,

más allá de los diagnósticos, son inevitables los desafíos de transformación social (Martínez, & Tarrès, 2003).

Estas tareas están ligadas a un aprendizaje que se apoya en el ensayo y el error, y toma decisiones en entornos dialógicos. Así, las construcciones conceptuales a partir de procesos pragmáticos de aproximaciones sucesivas delimitan categorías, conceptos y tipos. La experimentación de modalidades organizativas que se diseñan y contrastan en cada aplicación presentan como característica clave que no existe de antemano la tal seguridad de alcanzar lo previsto.

Todas estas referencias plurales y diversas se encuentran en función de una concepción monista de la organización del trabajo, por la cual se trata de un mismo y único proceso, y se considera que toda organización es de trabajo y todo trabajo se desarrolla en el marco de una organización. Es decir, ni el estudio de las organizaciones ni el estudio del trabajo. En su lugar, el estudio de la organización del trabajo.

La experimentación con diversas modalidades organizativas visibiliza que el proceso de trabajo no es propiedad exclusiva, por ejemplo, de la organización industrial, ni del último grito de la moda en la materia. Este darse cuenta precipita que los latinoamericanos pasemos de ser casi exclusivos consumidores a productores tecnológicos organizacionales, ya que no hay modo de ensayar que no pase por recrear condiciones de materialidad que arriesguen en la tentativa. Por lo mismo, el ensayo no puede sino sostenerse en continuos esbozos, diseños y desarrollo de contenidos e implementaciones, a partir de conocimientos diversos que posibilitan comparar procesos y resultados.

Coriat (1991) señaló cómo, a partir del modelo toyotista, antes que nada, la innovación se explica por condiciones organizacionales y conceptuales. Por tanto, el cambio de organización del trabajo más relevante de la segunda mitad del siglo XX, el cual confrontó exitosamente los modelos hasta ese momento hegemónicos (fordismo y taylorismo), se basó, fundamentalmente, en cambios organizacionales antes que en innovaciones tecnológicas. Es decir, en una reconfiguración global de la forma de trabajar. Con el fin de evitar confusiones, Coriat definió los alcances de la innovación de la organización de la siguiente manera:

Cualquier modificación de la organización que se traduzca en una avanzada de conceptos nuevos en uno o varios de los ámbitos conexos que constituyen las técnicas de la logística, la planificación de las fabricaciones y la asignación de tareas en los puestos de trabajo (Coriat, 2000, p. 14).

En cualquier caso, de nuevo surge la pregunta: ¿Cómo hacerlo? Un solo ejemplo más. De manera reiterada se registra un singular renunciamiento a una de las oportunidades para el aprendizaje, como es, por ejemplo, la imitación. Así, se produce una particular expulsión de la copia del reino de las buenas prácticas para la innovación. Seguramente, esta configuración es heredera nada involuntaria de la tecnología empresarial de la patente, la cual, mediante judicialización, requiere asegurarse de la inequívoca propiedad individual del registro.

Sin embargo, no se trata solo de una copia reducida al calco. También del hacer transformador en tanto creación, la cual no deja por fuera de la tarea a la relación de mutua incidencia entre lo viejo y lo nuevo (Rowe, 1972). Es obvio que la copia a la que se está refiriendo aquí no es

reflejo, es inspiración e interpretación. No son obras aisladas, sino parte de procesos complejos. No son, por tanto, resultados simplistas, sino multifactoriales y fruto de interacciones multisistémicas. Así, a partir de la posibilidad de considerar “cómo lo hacen otros”, la copia deviene en posibilidad de construcción singular.

CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo ha fundamentado y ejemplificado cómo las capacidades para entender e intervenir en la organización del trabajo, lo que incluye diseñar y gobernar prácticas interdisciplinarias, multiprofesionales e intersectoriales para cualquier área de actuación académica y profesional, pueden aprenderse de forma sistemática.

Si se relee el texto, pueden encontrarse referencias explícitas a no inventar el arroz con leche o el agua tibia. La pregunta “¿Cómo lo hacen otros?” es imprescindible para el aprendizaje y el propósito de asumir en la práctica la condición colectiva de la producción. Formar equipos y trabajar en el desarrollo de las capacidades requiere ir por las conformaciones heterodoxas y no solo soportar o tolerar la diferencia.

La crítica por sí sola ya no nos aporta mucho. Si nos quedamos mucho tiempo reducidos a resistir, es que estamos, con dolor, siendo dominados.

REFERENCIAS

Acosta, P., Muller, N., & Sarzosa, M. (2015). *Beyond qualifications. Returns to cognitive and socio-emotional skills in Colombia* (Policy Research Working Paper n.º 7430). Washington, DC: World Bank.

Acosta, W., & Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimientos: implicaciones para

la universidad de hoy. *Revista de la Universidad La Salle*, 1(6), 67-87.

- Aparicio, S., & Crovetto, M. (2016). Los jóvenes en el agro argentino: inicios tempranos en el mundo del trabajo. *Carta Económica Regional*, (115), 30.
- Arim, R. (2016, marzo 13). En carrera para el Uruguay 2030. *Diario El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/carrera-uruguay.html>
- Arocena, R., & Sutz, J. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro*. México: Uduel.
- Barba Álvarez, A. (2018). Cambio organizacional y cambio en los paradigmas de la administración. *Iztapalapa*, (48), 11-34.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID.
- Beltramelli, F. (2018). *Políticas públicas y convergencia infocomunicacional en Uruguay: regulaciones e institucionalidad en los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay (2005-2014)* (Tesis doctoral). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Bergara, M. (2015). *Las nuevas reglas de juego en Uruguay: incentivos e instituciones en una década de reformas*. DECON, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. WW Norton & Company.
- Buendía Rice, E. A. (2013). El papel de la ventaja competitiva en el desarrollo económico de los países. *Análisis económico*, 28 (69), 55-78.
- Cabrera, A. F., Weerts, D. J., & Zulick, B. J. (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, 55, 1234-1242.
- Carayannis, E., & Campbell, D. (2009). Mode 3 and the quadruple helix toward a 21st century fractal

- innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3-4), 201-234.
- Choo, CW. (2005). *The knowing organization: how organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions* (2ª ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.
- Collazo, M. (2010). *El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas*. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, (1), 5-23.
- OCDE/CEPAL/CAF (2016), Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-es>
- Coriat, B. (1991). *Penser à l'envers*. Ch. Bourgois.
- Coriat, B. (2000). *Pensar al revés: trabajo y organización en la empresa japonesa*. Siglo XXI.
- Cunningham, W., Acosta, P., & Muller, N. (2016). *Minds and behaviors at work: boosting socioemotional skills for Latin America's Workforce*. World Bank Publications.
- De Vries, W., & Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(4), 3-27.
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la producción*. Bogotá: Nueva América.
- Esser, K., Hillebrand, W., Messner, D., & Meyer-Stamer, J. (1996). Systemic competitiveness. *New Governance Patterns for Industrial Development*. Londres: DIE.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The triple helix-university-industry-government relations: a laboratory for knowledge-based economic development. *EASST Review*, 14, 14-19.
- Foschiatti, A. M. H. (2018). Vulnerabilidad global y pobreza: consideraciones conceptuales. *Geográfica digital*, 1(2), 1-20.
- Franco, R., & Lanzaro, J. L. (Eds.). (2006). *Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina*. México: Flacso.
- Gamero, J. (2015). Sistema Nacional de Formación Profesional y Capacitación Laboral (SNFPC) del Perú: propuesta de un sistema nacional de formación profesional y capacitación laboral para el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile, Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage.
- González, R., & Méndez, R. (2015). *Análisis de la elaboración e implementación de la Política Energética Uruguay 2030*. Manuscrito inédito.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway (Ed.), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-345). Madrid, España: Cátedra.
- Kliksberg, B. (2014). *¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad?: una perspectiva internacional*. San José: Editorial UCR.
- Latham, G., & Latham, S. (2003, septiembre). Facilitators and inhibitors of knowledge transfer between scientists and practitioners in human resource management: leveraging cultural, individual, institutional and variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(3), 245-256.
- Latour, B. (1991). The impact of science studies on political philosophy. *Science, Technology, & Human Values*, 16(1), 3-19.
- Leopold, L. (1999). *Formación profesional. El caso de la gerontología. Estudio de necesidades y aportes para un diseño curricular*. Montevideo: Ediciones Multiplicidades.
- Leopold, L. (2018). La construcción de la psicología de las organizaciones y el trabajo en Uruguay (2000-2009): nuevas relaciones de la psicología

- con la organización del trabajo y el continuo academia-profesión. Biblioteca *Red latinoamericana de estudios e investigaciones sobre riesgos psicosociales en el trabajo (RPST-LA)*, (13).
- Leopold, L., Buffa, C., García, A., Peloche, J., & Seco, H. (2016). *Organización y movimiento, central y convención. Una perspectiva del sindicalismo uruguayo a partir del XIIº Congreso del PIT-CNT*. Montevideo: Instituto Cuesta-Duarte/PIT-CNT.
- Leopold, L., Buffa, C., & Seco, H. (en prensa). El banco de suplentes: aportes acerca del liderazgo a partir del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) de Uruguay (2005-2017). *Reunión de Expertos en Planificación Multiescalar y Desarrollo Territorial, 15, 16 y 17 de noviembre de 2017*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (Ilpes), Cepal.
- Leopold, L., Correa, N., & Lens, C. (2015). *Buen gobierno y liderazgo para proyectos organizacionales colectivos y transformadores en la segunda década del siglo XXI*. En L. Godoy, & E. Ansoleaga, *Un campo en tensión o tensión entre campos. Psicología de las organizaciones y del trabajo en Iberoamérica* (pp. 261-276). Santiago, Chile: RIL editores.
- Leopold, L., Peloche, J., Buffa, C., Seco, H., & García, A. (2017). Procesos de innovación social desarrollados por las organizaciones sindicales en Uruguay. Estudio de caso: la política y las acciones de innovación social en el Sindicato Único Nacional de la Construcción y ramas Afines (SUNCA PIT-CNT). En E. Rentería (Comp.), *Entre lo disciplinar y lo profesional. Panorama y experiencias en psicología organizacional y del trabajo en Iberoamérica* (pp. 381-395). Cali: Universidad del Valle.
- Levy, F., & Murnane, R. J. (2004). Education and the Changing Job Market. *Educational leadership*, 62(2), 80.
- Lyall, C., & Fletcher, I. (2013). *Experiments in interdisciplinary capacity building: The successes and challenges of large-scale interdisciplinary investments*. *Science and Public Policy*, 40(1), 1-7.
- Lyall, C., Meagher, L., Bandola, J., & y Kettle, A. (2016). *Interdisciplinary provision in higher education*. University of Edinburgh.
- Martínez, P. (2018). Brechas emergentes en el uso de Internet: un nuevo enfoque para el análisis de la difusión tecnológica en Colombia. *Ingeniería Investigación y Desarrollo: I2+ D*, 18(1), 34-45.
- Martínez, M. M., & Tarrès, J. P. (2003). Conocimiento situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 295-307.
- Marx, K. (1859). *Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política*. Recuperado de https://ver.tov14.files.wordpress.com/2012/01/1-marxel_metodo_de_la_economia_politica.pdf
- Mateu, M. (2016). Plan Ceibal 2020: escenarios prospectivos de tecnología y educación (Tesis de Maestría). Maestría en Gestión de la Innovación, Facultad de Ingeniería, Universidad de la República, Uruguay.
- Mercier, D. (2006, enero-mayo). *La ceguera organizacional: una aproximación metodológica al funcionamiento de las organizaciones*. *Confines* (2-3), 75-86.
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto-OPP. (2018). *Hacia una estrategia nacional de desarrollo, Uruguay 2050. Prospectiva de la participación laboral, Uruguay 2050* (Vol. 5). Montevideo: Presidencia de la República.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE, Banco de Desarrollo de América Latina-CAF, & Cepal. (2018). *Perspectivas económicas de América Latina 2018: Repensando las instituciones para el desarrollo*. París: Éditions OCDE. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2018-es>
- Ministerio de Salud Pública de Uruguay. (2009). *La construcción del sistema nacional integrado de salud*. Recuperado de <http://www.paho.org/forocoberturagt2014/wp-content/uploads/2014/08/Construccion-Sistema-Integrado-Salud-2005-2009-Uruguay.pdf>

- Organización de Estados Iberoamericanos-OEI. (2010). *2021: las metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Madrid. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/metasp2021/libro.htm>
- Pelfini, A. (2007). Las tres dimensiones del aprendizaje colectivo. *Persona y sociedad*, 21(3), 75-89.
- Pérez Lindo, A. (2016). El Modo 3 de producción de conocimiento, las universidades y el desarrollo inteligente de América del Sur. *Integración y Conocimiento*, 5(2), 70-81.
- Piketty, T. (2015). About capital in the twenty-first century. *American Economic Review*, 105(5), 48-53.
- Pizarro, J. (2017, segundo semestre). Resultados de la Evaluación Internacional de las Competencias de Personas Adultas (PIAAC) de 2015 y las políticas públicas en educación en Chile. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 5, 3-21.
- Red Gealc. (2018). Uruguay ingresó al grupo de gobiernos digitalmente más avanzados del mundo. *Redgealc.asimov.cl*. Recuperado <http://redgealc.asimov.cl/contenido-general/noticias/uruguay-ingreso-al-grupo-de-gobiernos-digitalmente-mas-avanzados-del-mundo/>
- Rios, T. A. (1993). *Ética e competência* (Vol. 16). Sao Paulo: Cortez Editora. Rios, T. A. (2014). *Ética y competencia*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture* (Vol. 16). Sage.
- Robertson, R. (2000). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. *Zona abierta*, (92/93), 213-241.
- Rodríguez, E. (2010). *Políticas públicas de juventud en América Latina: avances concretados y desafíos a encarar en el marco de Año Internacional de la Juventud*. Unesco.
- Romero Bachiller, C., & García Dauder, S. (2002). Rompiendo viejos dualismos: De las (im) posibilidades de la articulación. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (2), 42-61.
- Rowe, C. (1972). Introduction. En *Five Architects*. Nueva York: Oxford University Press. Saviani, D. (1990). O pensamento da esquerda e a educação na republica brasileira. *Pro-Posições*, 1(3), 7-21.
- Setaro, M. (2014). Transformaciones en la gobernanza de un Estado social centenario: estructura y funcionamiento del Sistema Nacional Integrado de Salud de Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 23(1), 143-165.
- Torres Ponjuán, D., & Saladrigas Medina, H. (2016). Diálogos interdisciplinarios posibles entre la gestión de la comunicación institucional y la gestión del conocimiento. *Prisma.com*, (31), 33-53.
- Truxillo, D. M., & Fraccaroli, F. (2011). A person centered work psychology: changing paradigms by broadening horizons. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(1), 102-104.
- Tuesta Gonzáles, R. M. (2007). Adecuación ocupacional en los beneficiarios del servicio público de empleo en Lima. Recuperado de: cybertesis.uni.edu.pe
- Unesco. (2011, mayo). La universidad y el campo laboral. *Boletín IESALC Informa*, (16). Recuperado de: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2695%](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2695%0)
- Universidad de la República-Udelar. (2016a). Censo de Funcionarios Universitarios 2015. Principales características de los funcionarios universitarios en 2015. Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://planeamiento.Udelar.edu.uy/publicacion_generica/documento-censo-de-funcionarios-2015/
- Universidad de la República-Udelar. (2016b). *Estadísticas básicas de la Universidad de la República. Montevideo*. Recuperado de <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/27/2017/12/estadisticas-basicas-2016.pdf>
- Universidad de la República-Udelar. (2016c). *Memooria 2016*. Recuperado de: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/41621>

- Universidad de la República-Udelar. (2017). Principales características del censo de egresados del Cluster A, Generación 2012. Programa de seguimiento de egresados 2017. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wpcontent/uploads/sites/27/2015/05/INFORMESEguimiento-de-egresados-L%C3%ADnea-1-Cluster-A-Generaci%C3%B3n-2012.pdf>
- Universidad de la República (2013). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Principales Características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://planeamiento.UdelaR.edu.uy/files/2013/12/VII-Censo-de-Estudiantes-de-grado-2012.pdf>
- Vivas, A. J., & Muñoz, S. P. (2011). Competencias profesionales y habilidades en los estudios de educación. *Papeles salmantinos de educación*, (15), 67-98.
- Walker, A. (2008). *Maximizing journal impact: moving from inspection of topics to scans for techniques, populations and actions*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(1), 1-10.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. EE. UU.: Harvard Business School Press.
- Zanelli, J. C. (1994). *O psicólogo nas organizações de trabalho: Formação e atividades profissionais*. Florianópolis: Editorial Paralelo 27.