

El enfoque de las competencias en la construcción de la subjetividad. Los trabajadores del Área de Seguridad y Vigilancia de la Universidad de la República.

Publicado en: "VI Jornadas de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo", Facultad de Psicología Universidad de la República. Ed. Psicolibros. Montevideo, 2005.

Autores:

Lic. Psic. Analuisa Diaz. Docente Asistente. DICAF-UdelaR.

analuisa@netgate.con.uy

Lic. Com. Alberto Blanco. Docente Asistente. DICAF-UdelaR.

atblanco@adinet.com.uy

Lic. Cs. de la Educ. Silvana Herou. Docente Asistente. DICAF-UdelaR.

sil_herou@hotmail.com

Lic. Soc. Silvia Morales. Docente Asistente. DICAF-UdelaR. silmora@adinet.com.uy

Lic. Cs. de la Educ. Dalton Rodríguez Acosta. Profesor Adjunto DICAF-UdelaR.

ucd@oce.edu.uy, daltonr@adinet.com.uy

Resumen:

El enfoque de las competencias en la construcción de la subjetividad. Los trabajadores del Área de Seguridad y Vigilancia de la Universidad de la República.

Diversos ensayos de modelos alternativos se han llevado a cabo en distintos países desde la década del 80 hasta nuestros días, basados en el enfoque de las competencias con énfasis en : organizaciones por proyectos, procesos, actividades. La experiencia aquí descripta explora los procesos de subjetivación de los trabajadores en el marco de instancias de formación participativas.

La participación en acciones formativas, la experiencia de producción colectiva, que resultan en innovaciones, en aportes concretos a la organización, generan el sentido de pertenencia de los trabajadores a la organización, fortaleciendo los procesos de apropiación del trabajo, ello impacta no sólo en la construcción de su subjetividad de los que participan, sino en la del resto de los trabajadores que circulan por la organización, provocando cambios y tensiones en el marco de una configuración reticular informal.

El enfoque de las competencias en la construcción de la subjetividad. Los trabajadores del Área de Seguridad y Vigilancia de la Universidad de la República.

1. Introducción

Esta ponencia resulta del trabajo desarrollado por el equipo técnico docente de la División de Capacitación y Formación Continua (DICAF) de la Universidad de la República (UdelaR), basado en un enfoque de competencias para el Área de Seguridad y Vigilancia.

Frente al avance sostenido del enfoque de competencias laborales para la Gestión de los Recursos Humanos y el desarrollo de Programas y Planes de Capacitación para el trabajo, se hace necesario realizar una reflexión indagatoria de los elementos conceptuales y metodológicos surgidos en las últimas décadas.

Los enfoques de competencias laborales brindan espacios para el “decir” de los trabajadores respecto de su hacer cotidiano en el marco de las organizaciones, pero encuentran serias dificultades al momento de consolidar cambios que reconozcan con claridad los aportes efectuados en esas instancias de participación.

Por el contrario prima necesariamente la concepción de los modelos organizacionales clásicos en donde se promueve una división jerárquica y funcional para la producción y la coordinación entre las diferentes funciones, siendo esta parcelación en áreas especializadas y de coordinación por la vía jerárquica la que torna eficiente y eficaz al modelo.

Si bien este modelo continua siendo predominante, ya no puede dar respuesta en aquellas organizaciones que se proponen la innovación como estrategia. Pensamos que en la UdelaR los rasgos de este modelo están presentes en la gestión y son traba para una institución que debe realizar investigación, enseñanza y extensión para el desarrollo.

Diversos ensayos de modelos alternativos se han llevado a cabo en distintos países desde la década del 80 hasta nuestros días, basados en el enfoque de las competencias con énfasis en : organizaciones por proyectos, procesos, actividades. La experiencia aquí descripta explora los procesos de subjetivación de los trabajadores en el marco de instancias de formación participativas.

La participación en acciones formativas, la experiencia de producción colectiva, que resultan en innovaciones, en aportes concretos a la organización, generan el sentido de pertenencia de los trabajadores a la

organización, fortaleciendo los procesos de apropiación del trabajo, ello impacta no sólo en la construcción de su subjetividad de los que participan, sino en la del resto de los trabajadores que circulan por la organización, provocando cambios y tensiones en el marco de una configuración reticular informal.

2. Trazos para un abordaje pedagógico y metodológico de la formación continua de los trabajadores

Partimos de la concepción pichoniana en cuanto a que “el sujeto no es un sujeto humano, sino un sujeto producido” que “no hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre los individuos, grupos y clases” (Pichon Rivière- 1975). Las diferentes dimensiones de lo social - organizaciones, instituciones, grupos, tramas vinculares diversas - van determinando el mundo interno de hombres y mujeres, de ahí su forma de actuar en él, vivir, sentir, trabajar, ser, en el proceso de constituirse como sujetos.

En ese sentido podríamos sostener que “la vida” de las organizaciones se expresa en los diferentes procesos de trabajo, construcción y organización de los propios trabajadores, en los que la subjetividad – concebida como ese conjunto de imágenes, sensaciones, actitudes e ideas, que cada uno va conformando de la realidad en su interacción permanente con ella – es un factor esencial.

Así, “los otros” en un lugar, tiempo histórico, y cultura particular, son una presencia indispensable en la construcción de la subjetividad, una construcción que es singular – pues lleva la impronta de la vida de cada uno – y simultáneamente producto de tramas vinculares mas amplias, que lo trascienden, que lo producen y a las que produce en una relación dialéctica.

Se va conformando así – desde éste proceso - un sistema de imágenes, sensaciones, actitudes e ideas: un “ esquema conceptual referencial operativo ECRO (Pichon Rivière 1975)” ,que orienta la vida de los sujetos, que está signado por el cambio, y abierto a la transformación.

Es con otros que se pone en juego la subjetividad, con otros se constituye, con otros se produce, con otros se transforma.

El devenir histórico, social y político provoca cambios y movimientos en las organizaciones, y son los trabajadores, desde los diferentes lugares, y desde las múltiples responsabilidades, funciones, tareas, actividades y formas organizativas, quienes lo plasman, construyen y ponen en juego su subjetividad, a partir de una “adaptación activa” (Pichon Rivière 1975) que los sostiene.

El mercado laboral, las innovaciones tecnológicas, el aumento de la competitividad, pone de manifiesto la necesidad de una permanente actualización de los trabajadores.

En este marco uno de los objetivos que ha tomado cada vez mas fuerza en las organizaciones, ha sido la formación continua de una los trabajadores, a fin de mejorar la calificación de los mismos.

Es así que estamos en un tiempo en el que es necesario revisar las estrategias formativas, dejando de lado las propuestas rígidas y predeterminadas que no vinculan la formación del trabajadores a las necesidades del mundo laboral.

En este orden coincidimos con Huberman (1999) en el sentido de que “ningún programa de formación puede ser elaborado sin la participación activa de sus destinatarios”, es necesario transitar desde de las propuestas de formación definidas y controladas por las descripciones de cargo, hacia propuestas en las que la participación de los trabajadores incida tanto en la forma y como en los contenidos.

Es justamente en esas instancias en las que se generan procesos participativos, donde aparecen las diferente formas de subjetividad, donde convergen los diferentes saberes, las diferentes experiencias, las normativas, las regulaciones, etc; todo comienza a formar parte del proceso de aprendizaje, “la vida” de la organización pasa a ser un insumo para la formación, generándose así mejores condiciones para la producción conjunta, para la producción de cambios.

Plantea Pichon Rivière (1975) que “el aprendizaje es una apropiación instrumental de la realidad para transformarla”, que es “un encuentro entre los sujetos y la realidad”, adquiriéndose desde la comprensión de los fenómenos , la posibilidad de operar sobre ellos, de transformar.

Vamos así a una fundamentación de aprendizajes significativos, desde el que los trabajadores puedan operar, porque les son útiles para el desempeño en situaciones laborales, y donde el trabajo se transforme en un camino de desarrollo, en el que la presencia de los otros permita aprender, construir, pensarse.

Este proceso , se inscribe con otros que lleva adelante la DICAFA, en la búsqueda de nuevas estrategias formativas, navega entre la fuerza homogeneizadora de la organización y la necesidad-decisión de transitar por nuevas propuestas de formación y aprendizajes, generando espacios que apunten al desarrollo de las competencias laborales, partiendo de lo existente para lograr lo necesario.

Consideramos así un enfoque didáctico pedagógico de la década de los años 70 surgido en Alemania, que situó a los trabajadores y/o aprendices de un oficio en el centro de las acciones pedagógicas. Este enfoque fue el llamado “aprendizaje por la acción”, que ponía en relieve la capacidad de análisis de los trabajadores, y las estrategias de aprendizaje que buscaban desarrollar y promover específicamente “las competencias”.

Sin duda la articulación de las concepciones del aprendizaje por la acción y de las competencias laborales, ha permitido a América Latina, nuevos e interesantes enfoques metodológicos –didácticos especialmente en la formación continua de los trabajadores.

Es necesario identificar dos fuentes que pueden dar la orientación de los enfoques, uno viene del mundo del trabajo y la otra, del mundo de la educación. La distinción no es banal ya que para un caso, (el mundo del trabajo), la competencia está establecida como una capacidad que se puede desplegar en una situación laboral, en cambio para el sector educativo, el concepto se demuestra a través de situaciones educativas.

Qué se entiende por competencia laboral?

- La construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también y en gran medida – mediante el aprendizaje en situaciones concretas de trabajo. (Ducci, 1997).
- La operacionalización (mise en oeuvre), en situación profesional de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad. (Aenor, 1996).
- La capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado. (CINTERFOR/OIT 1997).

Qué entendemos entonces por competencia educativa?

- la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada competencia es entendida como la integración de tres saberes: el conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y el actitudinal (ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (meta cognición). (Pinto, 1999).
- las características personales (conocimientos, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos. (Masterpasqua, 1991).
- Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional. (Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina).

En la década de los 90 en Australia se desarrolló un enfoque combinado entre la educación y el mundo del trabajo, al que le llamaron “enfoque holístico o integrado”. (Gonczi y Athanasou, 1996). Estos autores plantean además, que se trata de un “enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permitiendo que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y tomando en cuenta el contexto y la cultura del lugar”.

Otros pedagogos australianos como Hager y Beckett (1996), expresan que si bien “los atributos son lógicamente necesarios para la competencia, por sí solo no bastan ..., (puesto que) cualquier explicación satisfactoria de las competencias debe cubrir tanto atributos como las tareas”

Zarifian (1999), ha sugerido una competencia “que ha tomado cada vez más importancia, es la competencia de servicio”. Zarifian la explica diciendo que “la competencia de servicio es sobre todo una apertura y una transformación interna de los oficios y actitudes ya existentes. No se trata de pedirle a un técnico en telecomunicaciones que sea otra cosa que un técnico. O a un agente comercial ser otra cosa que un agente comercial, *sino de serlo de otra manera*”.

Frente a lo anteriormente mencionado, no se pueden utilizar métodos tradicionales de enseñanza, es necesario generar procesos pedagógicos abiertos y flexibles, con materiales didácticos y actividades prácticas laborales que faciliten a los participantes el desarrollo de sus competencias laborales.

Esto significa que la formación orientada a generar competencias con referentes claros será más eficiente e impactará más, que aquella modalidad formativa que esté desvinculada de las necesidades del mundo del trabajo.

La implementación práctica de esta línea de pensamiento exige, sin embargo, un análisis crítico de las estructuras dadas por el sector educativo. Las estrategias didácticas para llevar a cabo este tipo de experiencia exigen mayor autonomía, conductas democráticas y participativas, redefiniendo además, los roles de los participantes.

Para llevar a cabo este cambio, se requiere replantear el aprendizaje de competencias. Además, el trabajo grupal y las instancias indagatorias determinan una reestructuración de los espacios y las formas de abordajes de la formación continua del trabajador. Incluyendo aspectos creativos en el proceso de enseñanza y en las formas de compartir los conocimientos. Constituyéndose “**la capacitación**” como algo más que un mero proceso de aprendizaje y de desarrollo de habilidades, ya que en ella se debe vincular a todo el personal en un momento dado, con el objetivo de ir generando una organización que aprenda, que sea inteligente.

Así, la capacitación es, potencialmente, “un agente de cambio y de productividad en tanto sea capaz de ayudar a la gente a interpretar las necesidades del contexto y a adecuar la cultura, la estructura y la estrategia (en consecuencia el trabajo) a esas necesidades” (Gore 1996)

A su vez, la capacitación es la resultante de “una red de acuerdos, por lo general tácitos, lo que necesariamente connota una dimensión política del problema, caracterizada por la relación entre el saber y el poder” (Gore 2003)

Esta red comprende tanto los aspectos más formales que regulan el flujo de información (estructura administrativa, planes y presupuestos de trabajo, normas y procedimientos y sistema de información), aquel plano de la vida organizacional más vinculado a las actitudes y creencias (manejo de reuniones, el ejemplo consciente de las jefaturas, premios y sanciones, flexibilidad de las normas), así como los aspectos más informales que tienen que ver con el potencial educativo de las organizaciones en tanto ambiente cultural.

Toda teoría educativa lleva implícita una concepción organizativa y, recíprocamente, toda teoría organizacional lleva implícita alguna idea de cómo aprende la gente.

Si miramos las teorías de la administración con “ojo educativo” vemos que la mayor parte de ellas se relacionan con el control del poder educativo informal de las organizaciones laborales.

De esta manera la identificación, validación y evaluación de competencias en el marco de la dinámica organizacional expresa un fenómeno de mediación e interrelación con contenidos culturales los que son dispuestos en distintos escenarios pedagógicos.

Por ello al plantearnos los contenidos culturales, nos referimos a una “construcción particular, selectiva y delimitada de la cultura, que se expresa en un acervo de competencias, las cuales reconocen una serie variada de saber/es, habilidad/es y destreza/s- explícitos y/o implícitos- que se disponen en una determinada forma, orden y relación” (Miranda-Rodríguez 2004) para ser transmitidos en el marco de una relación educativa, expresada en un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Esta secuencia de competencias son una construcción mediada por diversas intencionalidades, políticas, ideológicas, éticas, entre otras; pero fundamentalmente actúan como campos temáticos globalizadores de los contenidos culturales, en el entramado de configuraciones reticulares.

Así, en un enfoque participativo de la formación por competencias debe permitir disponer democráticamente de los contenidos culturales y de su expresión metodológica, lo cual implica necesariamente el involucramiento activo de los integrantes del proceso educativo, sustentados en la puesta en común de la información y formación de todos en el marco de una experiencia comunicativa.

Cabe entonces afirmar, que la determinación participativa democrática de los contenidos culturales debe trascender la relación educativa y comprender a los distintos actores en sus diferentes niveles del status organizacional.

Disponer de oportunidades para la reflexión participativa de los trabajadores respecto de sus contextos de actuación, conlleva un esfuerzo de determinación al momento de recortar el abordaje de la temática y precisar el enfoque de la intervención.

En tal sentido, la supuesta obviedad nos remite al significado de las palabras, ¿qué significa participar?, encontramos el sentido general de la expresión “tener una parte de una cosa o tocarle parte de ella”, en nuestro caso “la cosa” refiere, en principio, a una relación entre sujetos que expresan una práctica social, de la cual se forma parte: la práctica educativa.

Por lo tanto, implica necesariamente una acción intencionada, encierra un propósito determinado, el cual se desprende de una estructura conceptual que enfoca de manera anticipada el probable desarrollo de la experiencia.

Esta estructura conceptual actúa como una especie de plataforma de sustentación de la directividad de la educación y por ende condiciona la participación.

La directividad de la educación adquiere al decir de Paulo Freire (1996) la “necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza...la que, impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma de forma ética su sueño, que es político”

Ahí el propósito de la acción socioeducativa intencionada, una referencia al carácter que debe asumir la promoción de la participación en el proceso educativo, participar para formar parte de algo que pertenece como derecho: el derecho a la educación. Derecho que al concretarse deberá provocar en el sujeto el desconcierto y el asombro del poder de su realización.

Por ello la generación de escenarios educativos participativos en donde los trabajadores se involucren en la reflexión e interpretación de sus prácticas laborales cotidianas, conlleva necesariamente un acto de apertura, responsabilidad y compromiso de las personas que activan, promueven y deciden las continuidades de acciones que desencadenan las conclusiones de los trabajadores en estos escenarios de deliberación formativa.

La Capacitación se encuentra entonces fuertemente asociada a los enfoques metodológicos de la Capacitación en Servicio de la formación de adultos en contextos educativos y profesionales, con énfasis en la mejora de las competencias cognitivas y actitudinales requeridas para el desarrollo de un determinado emprendimiento socioeducativo.

Este enfoque considera la adecuación, la aplicabilidad, la utilidad y el rendimiento como los atributos más relevantes de la metodología propuesta. Los contenidos temáticos, las habilidades en juego y los procedimientos expuestos en las instancias de capacitación se ven condicionados por las características del contexto educativo cotidiano.

La metodología obedece a una concepción activa de enseñanza y de aprendizaje de adultos, para los cuales los procesos de conceptualización se estructuran, en primer término, en la actuación directa sobre factores ambientales, procedimentales y comunicacionales que configuran la dinámica cotidiana del desempeño profesional.

De esta manera, la Capacitación promueve un análisis de los factores ambientales y de los recursos materiales disponibles, de forma tal que el destinatario de la capacitación debe percibir a corto plazo los efectos de la intervención. En esta fase no existe margen amplio para efectos diferidos en el tiempo, los resultados deben de hacerse objetivables.

Así la adecuación como atributo metodológico es entendida como la posibilidad de apropiación y acomodación de los contenidos de la capacitación en relación al saber práctico, a la experiencia registrada por el adulto que aprende.

La aplicabilidad guarda relación con la posibilidad que tiene el adulto que aprende de imprimir un destino determinado a las apropiaciones de los aprendizajes realizados con la intención de alcanzar algún fin predeterminado.

Con ellas el atributo metodológico de la utilidad en tanto la implementación efectiva de un cambio en el ambiente y en la disposición de los recursos materiales debe de manifestarse como una mejora que fortalezca los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este enfoque pedagógico se basa en una nueva agenda didáctica, que pone énfasis en la solución de problemas, como proceso dinámico. Esta agenda consta de: a) una fase de valoración, b) el diseño de la intervención, c) la ejecución de la intervención y d) la evaluación de los resultados.

Los programas de formación que surjan de esta forma de trabajo, están centrados en el trabajo y son más eficientes cuanto más estén vinculados a las necesidades efectivas o potenciales del trabajador.

La experiencia descrita a continuación se recuesta en las consideraciones anteriores, a modo de soporte momentáneo y actúa a su vez reflejando configuraciones que toman sustancia en las interrogantes recurrentes.

3. La expresión de los trabajadores del Área de Seguridad y Vigilancia de la Udelar

Cuando a fines del año 2003, concluye el diseño de una Matriz de Competencias para el Área de Seguridad y Vigilancia de la Universidad de la República¹, nos pusimos un desafío: invitar a los trabajadores del Área a experimentar un abordaje de las competencias alternativo al predominante en Uruguay², presentando a principios del año 2004 un proyecto de investigación-formación, titulado “Competencias, Formación y Trabajo”³.

Tal desafío se apoyó y se fundamentó en :

- El Plan de Capacitación y Formación Continua para los Trabajadores de la Universidad de la República organizado por Áreas de Competencias⁴.
- La evaluación realizada a principios de 2004 en el Seminario Interno de la DICAF sobre Competencias.
- La experiencia de casi diez años de práctica profesional, que nos señalaban las limitantes del enfoque predominante para nuestras realidades de trabajo y producción.
- La necesidad de crear nuestro propio enfoque: ensayando - cometiendo errores y aciertos - aprendiendo, en definitiva construyendo conocimiento pertinente, así como otros países lo hacen.

El objetivo de esta parte del artículo es presentar las líneas conceptuales que nos guiaron para realizar la propuesta inicial de trabajo, el dispositivo metodológico utilizado, relatar lo experimentado y mostrar lo producido, con la finalidad de generar aportes a la construcción de nuevos abordajes de las problemáticas del mundo del trabajo en Uruguay.

¹ La DICAF propuso a la Dirección General de Personal de la Udelar (DGP) trabajar con el enfoque de Competencias. Este trabajo de diseño de matriz estaba inserto en un Proyecto de “Profesionalización de los funcionarios del Área de Seguridad y Vigilancia” promovido por la DGP. Es así que se invita a un consultor de CINTERFOR-OIT, a trabajar como orientador en el proceso de construcción de esta Matriz. El relato y resultados de esta experiencia se puede consultar en el informe: “*El enfoque de la competencia laboral en la Udelar. Área Seguridad y Vigilancia*”. Lic. Ana Luisa Díaz, Lic. Silvia de los Angeles Morales y Msc. Dalton Rodríguez. (2003).

² El denominado enfoque Funcionalista. Al respecto consultar Mertens (1996).

³ DICAF, 2004.

⁴ Consultar el Plan en www.rau.edu.uy/universidad/dgp.

3.1. Líneas conceptuales de partida

Las principales líneas que conformaron el marco de referencia conceptual y metodológico del Proyecto fue el reconocimiento: a) de la crisis del modelo del “trabajo como operación” ; b) de que nosotros estamos insertos en ella⁵ y c) que enfrentábamos dificultades para la innovación en la UdelaR⁶.

La esencia del modelo de la operación se apoya en: a) separación del trabajo del trabajador. Se inventa el concepto de trabajo como forma objetivada, se habla del “contenido del trabajo”, independiente de quien la realice; b) división entre la concepción y la ejecución del trabajo. Algunos se ocupan de diseñar el trabajo, definir en que consiste (definición de responsabilidades y tareas por parte de la “oficina de métodos”: son los que piensan y los trabajadores son los que “hacen”; c) instrucción de estos trabajadores para que puedan realizar correctamente las tareas de ejecución. Serían los denominados “operativos” en la UdelaR; d) concentración de los trabajadores en espacios físicos (la fabrica, la oficina, el taller); e) instalación de un aparato de control para que se cumpla con las tareas: supervisores y jefes: para distribución y control del trabajo y cumplimiento de horarios y normas de trabajo. El trabajo es externo al trabajador.

Diferentes países hace ya más de dos décadas que vienen experimentando modelos alternativos y originales con la finalidad de salirse de esta crisis, donde se crean entornos laborales e interinstitucionales favorables para la experimentación y evaluación de tecnologías de gestión de organizaciones, competencias y de conocimientos. En este sentido, como señaláramos con anterioridad, la bibliografía es abundante⁷

El modelo del “trabajo como acción” desarrollado por Philippe Zarifian (1996) fue la guía inicial en esta experiencia. (1)

Para este autor, este modelo tiene tres características:

- *“ser una intervención en y sobre acontecimientos y proyectos (en que los proyectos se reducen a acontecimientos anticipados). Esta primera característica hace muy difícil todo intento de prescribir el contenido del trabajo, toda inclusión precisa de los actos de trabajo en una predeterminación que les sería exterior. Reclama una comprensión práctica de la situación en que se desarrolla el acontecimiento o el proyecto, comprensión que debe ser interna a la actividad, en la medida en que acontecimiento y proyecto son inmanentes a la situación, o sea comprensión que apela a los actores directos de esta situación”.*

⁵ Con referencia a la caracterización de la UdelaR como organización taylorista peculiar, se pueden consultar los trabajos del Francisco Pucci (2004), realizados en el marco del Diagnóstico de Necesidades de Capacitación de los funcionarios de la UdelaR - DICAFA.

⁶ Nos limitábamos a criticar las carencias del Enfoque OIT, pero no estábamos construyendo alternativa.

⁷ CINTERFOR-OIT tiene varias líneas de publicaciones que dan cuenta de estas experiencias: <http://www.ilo.org/public/spanish/publication.htm>

- *“Ser una actividad cada vez más discursiva, llevada a cabo mediante un material simbólico lingüístico, “acerca de” la producción en el sentido estrictamente material del término. Esta actividad discursiva requiere una comunicación argumentada acerca de la validez de las acciones concretas que es posible emprender y proseguir para llevar la producción a buen fin, en base a performances del tipo: calidad, costo, plazo, innovación. Esta segunda característica promueve una actitud reflexiva frente a los actos materiales del trabajo, que no aparecen sino como la “punta avanzada”, la proa, de toda una actividad discursiva. Conduce también a asegurar un vínculo inmediato entre conocimiento (verbal o escrito) y acción productiva, que podrá, llegado el caso, ser sustituido por un instrumento informático.*

- *“Ser juzgado como un servicio ofrecido a un destinatario (cliente, usuario), o sea como producción de una relación de servicio, además de la producción de un objeto, implícito en esa relación. Esta tercera característica permite definir el trabajo directamente por sus efectos útiles apreciados en tanto tales”.*

Si esto es trabajar, entonces cuando el individuo que trabaja “se libera” porque *“comienza a actuar en la medida en que comienza a conocer y tener en cuenta lo que lo determina a poder actuar, es decir, a producir todos los efectos de que es capaz en virtud de su propia potencia”* (Zarifian 1996).

Es esta concepción del trabajo como acción la que da origen al enfoque de competencia/competencias construido por este autor *“esta problemática de la acción es claramente una problemática de la iniciativa y de la creatividad, por lo tanto de la libertad en el sentido práctico, en la medida en que se funda, no en algo imaginario, sino en la comprensión, el reconocimiento y el desarrollo más amplio posible de la potencia efectiva y activa que existe en nosotros, soporte de todo un despliegue de efectos útiles. Es un modo elegante de hablar de la competencia”.*

Entonces, la competencia es por un lado *“un asumir de responsabilidad personal del asalariado frente a las situaciones productivas”* (1996 a). El trabajador de por sí interviene en los acontecimientos del día a día, no está prescripta su intervención. Esto es una *“actitud social de implicación”*, que moviliza la inteligencia y la subjetividad. Por otro lado la competencia es un *“ejercicio sistemático de una reflexividad en el trabajo”*. En este acto los trabajadores cuestionan críticamente su trabajo, la forma de llevarlo adelante. Al igual que la responsabilidad, la reflexividad tampoco puede ser prescripta, sólo emerge del sujeto .

Las competencias son los contenidos culturales y profesionales comprendidos en tres grandes grupos: a) las competencias denominadas

técnicas, es el dominar los procesos y los equipos, b) las competencias de gestión, por ejemplo la gestión de la calidad y la gestión de costos, podrían ubicarse en este grupo; c) las competencias de organización, que implican dos dominios tales como la comunicación, la iniciativa y la autonomía. A estas últimas también se las reconocen como competencias sociales. Pasar de la gestión de recursos humanos a la gestión de competencias en uno de los desafíos de nuestro tiempo.

Una expresión clara del modelo del trabajo como operación en la UdelaR se puede ver en la descripción de cargos y funciones, donde el principal referente para los escalafones de Oficios y Servicios Generales son las tareas asignadas (2).

Sin embargo, otra forma de constatarlo son las expresiones de los propios vigilantes en los talleres realizados en el marco de varias actividades:

La experiencia generó oportunidades de expresarse:

“...no existimos”, “estamos pintados”, “somos el último orejón del tarro”, “no tienen en cuenta nuestra opinión para nada”. Así es como vivían su trabajo.

A menudo, cuando logramos alejarnos de las situaciones cotidianas de trabajo, visualizamos la tensión y lucha entre los dos modelos. Cuando nos parece que el modelo de la acción toma fuerza, aparece en todo su vigor el modelo de la operación, apoyado y ayudado por fuertes estructuras. Corre con ventaja.

Si no existiera tal tensión, entonces no estaríamos construyendo algo alternativo: un enfoque del trabajo propio, discutido, acordado.

Era preciso darle una oportunidad a la construcción del modelo alternativo.

En el marco de la generación de oportunidades desde la DICAF es que nace el “Laboratorio”, como el nodo de la experiencia en el Área de Seguridad y Vigilancia.

Nosotros pensamos que los progresos han sido muy importantes, que los vigilantes de algunos Servicios de la Universidad de la Republica - apoyados por jefes e intendentes y directores, que más que prescribir el trabajo, supervisar, mandar, controlar y dirigir, se colocaron en posición de promover la iniciativa, la responsabilidad y la creatividad de los trabajadores - se apropiaron de las situaciones de trabajo⁸, creando soluciones innovadoras y pasando así a generar servicios en el sentido que lo plantea Zarifian y siendo ellos mismo causa (productores) de los efectos, constituyéndose así en actores.

⁸ El Trabajo concebido como una *intervención en y sobre acontecimientos y proyectos*

Las otras líneas centrales para construir el marco de referencia del Proyecto fue el reconocimiento de la crisis del modelo clásico de formación profesional, y del modelo organizacional clásico .

Entendemos por modelo organizacional clásico aquel que promueve una división jerárquica y funcional para la producción. La coordinación entre las diferentes funciones se produce por la vía jerárquica. Y es esta división en áreas especializadas y coordinación por la vía jerárquica la que torna eficiente y eficaz al modelo. El ensayo de modelos alternativos en diversidad de países desde la década del 70 hasta nuestros días ha sido abundante: organizaciones por proyectos, procesos, actividades. Si bien este modelo continua siendo predominante, ya no puede dar respuestas a aquellas organizaciones que se proponen la innovación como estrategia. Pensamos que en la UdelAR los rasgos de este modelo están presentes en la gestión y es traba para una institución que debe realizar investigación, enseñanza y extensión para el desarrollo.

Desde diferentes lugares se puede contribuir a la generación de otro modelo de trabajo, nosotros estamos trabajando desde un enfoque de competencia, es así que estamos promoviendo el diseño de un Programa de Formación por Competencias para el Área de Seguridad y Vigilancia.

3.2. Dispositivo metodológico

Crear la alternativa implicaba:

- a. apuntar directamente contra la esencia del modelo de la operación – porque de allí se alimenta el enfoque predominante de competencias. Era preciso devolverle el trabajo al trabajador, unir la concepción del trabajo y su ejecución. ¿Cómo hacerlo?, ¿por donde empezar?: qué los propios vigilantes definieran como querían producir el Servicio de Seguridad y Vigilancia e identificar cómo lo estaban produciendo. Fijarse procedimientos de trabajo fue la guía de partida para la tarea. Así lo habían propuesto algunos vigilantes: *“fijarnos procedimientos de trabajo”*⁹.
- b. apuntar directamente contra el modelo pedagógico clásico. ¿Como hacerlo?, ¿por donde empezar?: la ausencia de cursos diseñados y conducidos por “técnicos”, “expertos”, “docentes” fue el punto de partida. En el inicio de la experiencia, no iba a haber alguien que “enseñara” ni orientara, que transmitiera conocimientos.

Es así que el Proyecto Competencias, Formación y Trabajo realiza la propuesta de diseño de tres espacios de Investigación, Indagación, Estudios y Formación interactuantes:

⁹ Talleres de Diseño de la Matriz de Competencias. DICAFA.

Espacio Laboratorio:

Este espacio correspondía a la producción de *diagnósticos, diseños y ensayo* de mejoras e innovación en los Servicios de Seguridad y Vigilancia. Era un espacio de aprendizaje para la producción de conocimiento e integrado exclusivamente por profesionales del Área.

Espacio Módulos Temáticos:

Este espacio correspondía al Diseño de un Programa de Formación por Competencias. Desde este espacio se debía sistematizar elementos para el diseño. Este espacio debía ser mantenido principalmente por los integrantes de la DICAF y en permanente interacción con el Laboratorio

Espacio de Evaluación:

Este espacio correspondía al diseño e implementación o de la evaluación del Proyecto. En este artículo vamos a referirnos al espacio Laboratorio

3.3. Desarrollo de la experiencia y resultados

El Laboratorio tuvo una integración interservicios, interprofesional e interniveles Una vez que los integrantes de este espacio se apropiaron del mismo pasan a denominarlo "*Taller-Laboratorio*".

Participaron 19 trabajadores (15 hombres y 4 mujeres) de los siguientes Servicios: Facultad de Agronomía, Facultad de Arquitectura, Ciencias de la Comunicación; Hospital de Clínicas, Facultad de Derecho, Facultad de Ingeniería, Facultad de Medicina; Facultad de Psicología, Facultad de Veterinaria, Oficinas Centrales y los Sindicatos AFFUR Y UTHC¹⁰ e Intendentes, Jefes y Operativos.

El Taller - Laboratorio se caracterizó por ser un generador de espacios de participación y de producción de información:

- a) interactuó permanente con todos los Servicios,
- b) organizó un Censo del Área y una Consulta a todos los integrantes del Área sobre el Manual de procedimientos que se estaba diseñando;
- c) generó elementos para el diseño de un Programa de formación por Competencias;
- d) tuvo permanente interacción con la DGP y sus diferentes áreas para diseño de nuevos perfiles de cargos y bases de concursos;
- e) contó con el apoyo de la red de Coordinadores de Capacitación de la UdelaR;
- f) se constituyó también en tema de investigación para estudiantes de la Facultad de Psicología (Área Laboral)
- g) dio origen a un Proyecto de un Coordinador de Capacitación,

¹⁰ Asociación de Funcionarios de la UdelaR y la Unión de trabajadores del Hospital de Clínicas

- h) hizo reflexionar a autoridades universitarias sobre la temática Seguridad;
- i) aportó elementos para la discusión del diseño de carreras vinculadas a la Seguridad,
- j) y como cierre de actividades del año 2004 dio a conocer su experiencia a otras instituciones publicas, lo que permitió abrir espacios para continuar avanzando en forma conjunta en diversos temas.
- k) contó con la participación de un asesor en seguridad, para incorporar información y referentes sobre enfoques de Seguridad
- l) tuvo la colaboración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UdelaR, brindando asesoramiento sobre diseño y contenido de un Manual de Procedimientos.
- m) promovió la participación activa y propositiva del Sindicato en temas de Capacitación
- n) solicitó el asesoramiento a la División Jurídica con preguntas que implicó colocarles desafíos a la normativa misma con referencia a las nuevas realidades del trabajo y las organizaciones.

Los logros fueron varios. En esta oportunidad queremos compartir cinco resultados de la experiencia que nos parecen relevantes ya que arrojan pistas para la creación del enfoque alternativo de competencias:

1. En el Taller-Laboratorio se comenzó a reflexionar en torno a diferentes concepciones y enfoques de la Seguridad. Claramente, no se trataba aquí de definir una misión, una visión, un objetivo o un propósito general del Área y de allí definir procesos y procedimientos y prescribir el trabajo. Se trataba de definir el enfoque de la Seguridad, qué tipo de seguridad se quiere y se necesita (3). Reflexión, responsabilidad, compromiso sólo puede venir del sujeto mismo. No se les pidió que reflexionaran, que fueran responsables, que se comunicaran o que se comprometieran con la UdelaR. Los propios integrantes del Laboratorios iban produciendo los temas para reflexionar.

2. Sin embargo los productores del Taller-Laboratorio no se quedaron en una reflexión sobre los diferentes enfoques de la Seguridad en Uruguay y en el mundo. Definieron como comenzar a producir la Seguridad que se quiere, como desempeñarse para producirla, cuales son los procesos claves en la producción del Servicio y cuales los requerimientos y procedimientos, que conocimientos, que capacitación, que tecnologías, organizaciones y sistemas de información se requieren. Es decir es el “cómo producir un Servicio”, pasar a ser realmente productivos en el sentido de producir servicio. No es la “oficina de organización y de métodos” que concibe el trabajo, son los integrantes del área que lo definen. ¿Cuál es la diferencia?: el trabajo se le devuelve al trabajador, es del individuo que emerge la potencia para actuar, crear, innovar.

3. El Área de Seguridad y Vigilancia de la UdelaR tiene su Manual Básico de Procedimientos. El Taller-Laboratorio produjo un texto que contiene una Introducción donde se escribió sobre los Antecedentes y Objetivos de la elaboración del Manual de Procedimientos; la Metodología de trabajo utilizada

y sobre el enfoque de la Seguridad y el perfil profesional del Vigilante. Por otra parte se identificaron y construyeron seis procesos claves y cuatro procesos de apoyo para la producción del Servicio. Se redactaron 23 procedimientos que se enmarcan en los procesos y los requisitos correspondientes para que los Servicios tengan lugar. También el espacio Taller-Laboratorio movilizó y desarrolló competencias. El Manual básico de Procedimientos fue sometido a la consulta de conjunto de los trabajadores del área participando con aporte más del 55% de los trabajadores, manifestándose un 88 % en total acuerdo con la producción realizada en el Manual.

4. En el contexto de la experiencia relatada y en el marco del diseño de procesos concursivos para el Área SyV que estaba promoviendo la DGP, desde el Espacio Módulos Temáticos se realizó la propuesta de instrumentar un Curso Básico de Seguridad y Vigilancia con el objetivo de comenzar a incorporar conocimientos técnicos específicos y movilizar, actualizar y profundizar los ya existentes. Se trataba de reflexionar sobre la Seguridad e incorporar herramientas para el diseño de planes de Seguridad mediante la participación de un asesor en Seguridad externo a la UdelaR. La invitación provocó dos posiciones y fue el momento de mayor tensión de la experiencia, desatándose fuertes discusiones, pasiones e interesantes diálogos en torno a la Seguridad. En esa oportunidad nos preguntamos sino sería que el modelo pedagógico clásico retornaba y que nosotros algo habíamos hecho mal, que nos habíamos equivocado al proponer tal curso. Hoy podemos responder que no.

5. Emerge claramente la figura del ciudadano, público, usuario como referente para la definición de Servicios. Es así que en el Manual de Procedimientos la “interacción” con el público-usuario se identifica como un proceso clave. No es la “atención al cliente”, que viene de los “modelos empresariales” ni el enfoque de someterse a la tiranía del cliente (“el cliente es el rey”). El público-usuario es alguien con quien se puede dialogar-negociar y así definir juntos el Servicio. Es una “co-producción” del Servicio en el sentido que lo plantea Zarifian (2001)

Algunos participantes aceptaron la invitación y realizaron el Curso. Hoy en la UdelaR hay 38 planes de Seguridad Diseñados por grupos de trabajo que totalizaron 97 participantes , en fase de análisis de implantación, que dan cuenta de los conocimientos existentes pero también de la urgencia de continuar avanzando en capacitación e incorporación de conocimientos técnicos que contribuyan a desarrollar competencias. Otros en cambio consideraron: a) que en la propia UdelaR y en los Vigilantes existen conocimientos y que éstos mismos podían actuar como Orientadores en un curso de tal naturaleza; b) que el enfoque de la Seguridad en el “mercado” era de corte “militar”, c) que el Asesor no conocía la realidad de la UdelaR y d) y que si estábamos tratando de construir algo diferente no correspondía contratar a tal asesor en Seguridad. Nosotros escuchamos y realizamos una propuesta: hoy en día estamos en un proceso de selección de Orientadores para el área de Seguridad y Vigilancia interno a la UdelaR, donde los seleccionados tendrán tres grandes desafíos: a) diseño de un curso básico de Seguridad y Vigilancia

b) participación en el diseño del Programa de Formación por Competencias para el Área. El curso básico de S y V se enmarcará en el Módulo Técnico de este Programa¹¹ y c) diseño de una metodología para la contextualización e implementación del Manual Básico de Procedimientos en los diferentes Servicios de la UdelaR.

Creemos que debemos darnos una oportunidad de diseñar una “oferta” de capacitación diferente. Una “oferta” específica y nueva debe construirse en materia de Seguridad y Vigilancia, que pueda tener en un futuro articulación con otras instituciones y hacer así desde la UdelaR un aporte al diseño de nuevas carreras técnicas vinculado a nuevas profesiones.

El encuentro entre el espacio laboratorio y el espacio módulos temáticos fue otra oportunidad para la comunicación, la negociación, la participación, la producción y el aprendizaje organizacional en clave de competencia/competencias.

La experiencia permitió movilizar conocimientos existentes, pero también creo un nuevo conocimiento. Este conocimiento no estaba en autoridad universitaria alguna, ni en académicos o científicos. Se generó a partir de un encuentro interservicios, ínter áreas, interprofesiones e interniveles, pero desde la intervención voluntaria, libre y responsables de los individuos.

4. Síntesis y continuidades

En principio, se quiere compartir lo expresado por Landais (2003), con respecto a todo trabajo de investigación, en la cual el objeto analizado sean los trabajadores: *“... comprender, he ahí la palabra rectora de toda investigación que puede dar resultados que den la espalda a los enfoques normativos ... y a las relaciones que de ellos suponen ...”*.

Tratar de comprender la gestión por competencias no es sencillo, ya que vincula a dos polos que aparentemente pueden resultar antagónicos, aspecto que resulta atrapante para diversas disciplinas y profesionales “expertos”, ya que despierta todo tipo de motivaciones.

Si consideramos que la gestión por competencias se ha centrado principalmente en la dimensión conductual es necesario realizar una primera aproximación sobre las actitudes laborales y las instancias formativas.

Con la experiencia realizada por la DICAF se trató de ayudar a romper las inercias y obstáculos que hasta la fecha han inhibido el tratamiento de la

¹¹ Al momento se está desarrollando un Pre-diseño de un Programa de Formación por Competencias fruto del conocimiento generado en las actividades realizadas en el año 2003 y 2004, mediante la realización de talleres, consultas, censo, seminarios, bibliografías de referencias, revisión de programas y cursos de capacitación en SyV entre otros. Además en el marco de un próximo Concurso de ascensos para los niveles operativos, se están diseñando un Programa de Formación por Competencias de Nivel Básico.

formación basada en competencias y a partir de esta forma de acercamiento dar lugar a nuevas instancias de reflexión.

En ese sentido, los aspectos conclusivos se tornan interpretaciones de partida que deberán ser contrastadas en la exploración del hacer y el decir de los trabajadores de la institución, por ello los párrafos siguientes describen una “parada” momentánea en el devenir permanente de la mejora de la calidad de sujeto trabajador:

- El Modelo Jerárquico-Funcional dejó paso a la simulación de este **Modelo por Objetivo-tarea**, esta experiencia abrió la oportunidad para la intervención del sujeto desplegando su inteligencia, creatividad y responsabilidad. ¿Seguirá la UdelaR transitando por este camino?. Todo parecería indicar que esto es muy probable. Reconocer un modelo de organización en crisis y la posibilidad de experimentar formas alternativas, nuestras y propias parece ser un camino.
- Las acciones formativas participativas se comprometen y comprometen la transformación de la subjetividad de los trabajadores, en función tanto de temáticas específicas como de los procesos grupales y organizacionales. Por ello consideramos que los cambios dependerán, entre otros aspectos, de los enfoques y del sentido que le otorguemos a la capacitación y la formación continua de los trabajadores
- La capacitación resulta entonces un elemento que contribuye a la dinámica de la organización y promueve configuraciones reticulares basadas en el intercambio y acceso democrático de la información-formativa en el contexto de trabajo. Las propuestas de formación basadas en el enfoque de la competencia laboral, presentan limitantes al momento de la transposición metodológica y didáctica de los aportes de los trabajadores, los cuales inhiben su capacidad propositiva e innovadora al momento de la formulación de propuestas educativas que deben seguir siendo exploradas.
- La constitución del Público-usuario es otra de las claves en este tipo de alternativa que venimos planteando. Aún está débil esta figura en la UdelaR e incluso en muchos casos inexistente. Se deberá seguir avanzando en su identificación concreta, ya que se constituyen también ellos en actores-sujetos en este proceso de diseño de servicios.

Al cierre el decir de los trabajadores....

- ✓ *En primer lugar queremos valorar la posibilidad que se nos da de intervenir en la elaboración del manual de procedimientos aportando con nuestra experiencia diaria. Creemos que es importante la preocupación por lograr jerarquizar y dignificar la tarea. Definir el perfil del vigilante y sus obligaciones, unificando criterios, nos permite crear los vínculos necesarios*

con la función, con el grupo humano y con la Universidad. Sin estos vínculos es imposible que el vigilante se involucre, valore y pueda defender la modernización y optimización del servicio". Expresiones de un grupo de trabajadores vigilantes de la UdelaR

Notas :

(1) Philippe Zarifian ha visitado en varias oportunidades Uruguay invitado por la Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, brindando Conferencias (año 1994) tanto para académicos, como estudiantes, empresarios, trabajadores y sindicalistas sobre nuevos modelos organizacionales. También brindó charlas a estudiantes del Diploma de Sociología del Trabajo de la FCS, Dpto. de Sociología (año 1996). Es Economista y Sociólogo, Profesor Titular de Sociología en la Universidad Marne-la Vallée y Director de Investigación del LATTIS (Laboratoire Territoires, Techniques et Sociétés de la Ecole Nationales des Ponts et Chaussées, Francia). Sus principales temas de investigación son: a) la transformaciones de los modelos organizacionales, tanto de industria como servicios; b) la transformación de los modelos de gestión, principalmente ligados a la noción de Servicio; c) el pasaje de la lógica del puesto de trabajo a la lógica de la competencia.

(2) *"Escala E – Oficios. Definición legal: Comprende los cargos y contratos de función pública que tienen asignadas tareas en la que predomina el esfuerzo físico o habilidad manual o ambos y requieren conocimientos y destrezas en el manejo de máquinas o herramientas"* (artículo 33 de la Ley N° 15.809) .

"Escala F – Servicios auxiliares. Definición legal: Comprende los cargos y contratos de función pública que tienen asignadas tareas de limpieza, portería, conducción y transporte de materiales o expedientes, vigilancia, conservación y otras tareas similares (artículo 34 de la Ley N° 15.809). En la UdelaR y en el marco de Programas y proyectos de metodología para diseño de cargo y funciones están siendo cuestionados estos enfoques, lo que podría dar lugar a un aporte de conocimiento desde la UdelaR para modificación de esta ley.

(3) El Manual de Procedimientos da elementos de las respuestas que se están construyendo, y de la confrontación de diferentes visiones y enfoques en juego: *"El desempeño requiere una actitud de prevención y no de represión, la labor no es policíaca, sino de colaboración con la Institución y de todo aquello que la comprende: a) las personas, de facilitar una estadía tranquila, confortable, no agobiada por los temas de seguridad; b) de preservación, ya sea material (bienes, equipos), como del acervo intelectual (materiales, experimentos, documentación). Requiere una acción pro activa, mas que actuar ante los problemas o meramente constatarlos, el anticiparse a los mismos. Detectar los riesgos, saber cuales son previsibles y tomar acciones para su neutralización. Conocer en cuales no puede actuarse, convivir con los mismos, por escapar a las posibilidades, por limitaciones de dotación, equipamiento o presupuesto. Saber que otros riesgos son imprevisibles y que de ocurrir, se deberá actuar basado en la experiencia y formación, con los medios que dispone. Las pautas que se describen son guías para actuar, pero no pretenden menoscabar la capacidad individual de los Vigilantes, para resolver situaciones nuevas, imprevistas o diferentes, ante circunstancias especiales o extraordinarias, que muchas veces deben enfrentar y resolver en minutos o a veces en segundos, sin poder acudir a un supervisor o a las autoridades para su definición. Los procedimientos se apoyan y se complementan en la experiencia, la formación y en el profesionalismo de los funcionarios de vigilancia; en la capacidad de identificar y diferenciar lo particular en lo cotidiano y rutinario, y por consiguiente en innovar en el accionar, en la labor preventiva, el renegar de limitarse solo a constatar y denunciar hechos consumados.* Taller Laboratorio del Área SyV de la UdelaR (2004).

BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTOS DE REFERENCIA

- Barcena Fernando-Mèlich Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona, Ed. Paidós.

- Blake Oscar.(1997) “La Capacitación. Un Recurso Dinamizador de las organizaciones”. EPSO. Bs. As.
- CINTERFOR-OIT 2003. “*Proyecto de Competencias Laborales*”. Montevideo en www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/
- Díaz, Analuisa, Morales, Silvia, Rodríguez Dalton 2003), *El enfoque de la competencia laboral en la Udelar. Área Seguridad y Vigilancia*. DICAF, Documento de Trabajo. Montevideo.
- *DICAF. Proyecto Competencias, Formación y Trabajo. Fase 1, Área de Seguridad y Vigilancia*, Montevideo.
- Freire Paulo 1996). *Política y educación*. México, Ed. Siglo XXI.
- Gore Ernesto (1996) *La educación en la empresa –aprendiendo en contextos organizativos*. Buenos Aires, Ed. Granica 1996.
- Gore Ernesto (2003) *Conocimiento Colectivo La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Buenos Aires, Ed. Granica
- Gunhid Hansen – Rojas (2001). *Aprendizaje por la acción. Un principio pedagógico para la educación técnica*. Santiago de Chile. GTZ FOPROD. Cooperación alemana para el desarrollo.
- Huberman S. (1999) *Como se forman los capacitadores. Arte y Saberes de su profesión*. Buenos Aires, Paidós.
- Herou, S (2004). *Modelos de supervisión en la educación técnica*. Montevideo. ORT.
- Malpica Jiménez (1996). *El punto de vista pedagógico*”. En: Arquelles 1996. *Competencias laborales*. México Limusa.
- Mertens, Leonard (1996), *Sistemas, Surgimientos y Modelos*. CINTERFOR-OIT, Montevideo
- Miranda, Fernando; Rodríguez, Dalton (2004). “El Trazado de las Áreas de Contenidos en la Educación Social: un abordaje posible.” en *Hacia la Construcción de la Educación Social*” CENFORES-INAU Montevideo
- Landais. E. (2003). *Principes des modelisation des systemes d'élévages*. Paris. INIP. En: Les cahiers de las recherches. Developpement N° 32/2/2003.
- Pichón Revierè E. , (1975) *El proceso Grupal*. Buenos Aires. Nueva Visión

- Schvarstein Leonardo (2003) *“La Inteligencia Social de las Organizaciones. Desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social”* Ed. Paidós. Bs. As.
- Souto Marta y otros (1999) . *Grupos y dispositivos de Formación*, Buenos Aires Ed. Novedades Educativas,
- Taller Laboratorio del Área de Seguridad y Vigilancia. *Informe de Resultados de la Consulta sobre el Manual de Procedimientos para el Área de Seguridad y Vigilancia*. DICAFA, Montevideo, 2004.
- Taller Laboratorio del Área de Seguridad y Vigilancia. *Texto del Manual Básico de Procedimientos para el Área de SyV*. DICAFA, Montevideo. 2004.
- Universidad de la República. Pro rectorado de Gestión Administrativa. Dirección General de Personal. (2003) *Compilación de normas relacionadas con la administración de personal de la Universidad de la República*. DICAFA, Montevideo
- Wolf. A. (1994). *La mediación de la competencias: Experiencia en el reino Unido y en Australia*. En: Formación Profesional. CEDEFOP. Berlín Nro. 1.
- Wolfe. D. (1996). *Human resources think for themselves: the role of unions in sectorial training*. San Francisco . IRRA.
- Zarifian Philippe (1996) “El Trabajo: del modelo de la operación al modelo de la acción” En *Serie Documentos de Trabajo, N° 7. Unidad de Cooperación con el Sector Productivo*. Universidad de la República. Montevideo.
- Zarifian, Philippe (1996 a). *A gestao da e pela competencia*. Ponencia presentada en Seminario Internacional “Educação Profissional, Trabalho e Competencias”. Río de Janeiro 28 y 29 de noviembre de 1996.
- Zarifian, Philippe. (2001) *Objetivo Competencia. Por uma nova lógica*. Editora Atlas S.A. Sao Paulo,.
- Zinsmeister (2000)- *Técnicas de aprendizaje para la acción*. Buenos Aires. Proyecto INET/GTZ. Cooperación Técnico Argentina- Alemana.