

# **Aportes al campo de la sociología de la educación crítica en Argentina hoy**

## **Dimensiones de la experiencia social y la experiencia escolar**

### **de adolescentes y jóvenes, y dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad**

Silvia Y. Llomovatte (directora)

Carina V. Kaplan (co-directora)

Paula Fainsod (becaria de doctorado)

Matías Laise y Julieta Armella (becarios estímulo)<sup>1</sup>

## **1. Introducción**

### **Aportes al campo de la sociología de la educación crítica**

Este proyecto Ubacyt F 0-35 se propone aportar empíricamente a la construcción del campo de una disciplina de vasta, contradictoria y controversial historia científica y académica en Argentina: la sociología de la educación, en el momento actual en nuestro país; se dio continuidad así al proyecto anterior de este equipo.<sup>2</sup> Nuestra toma de posición acerca de las posibilidades y los condicionamientos de esta construcción sostiene que es preciso pensarlo dialécticamente, a fin de discutir tanto los alcances de su núcleo disciplinario como las especificidades sociohistóricas que contextualizan las decisiones acerca de qué problemáticas estudiar e incluyen de manera privilegiada las condiciones de producción de los sociólogos de la educación en cada momento.<sup>3</sup>

El contexto histórico de este proyecto fue el momento específico en Argentina, donde uno de los resultados de la aplicación de las políticas neoliberales fue la producción de vastos y profundos procesos de desigualdad, exclusión y marginación social, política, económica, laboral y educativa, polarizando la sociedad argentina en estas dimensiones.

---

<sup>1</sup> Responsables por áreas y sub-áreas: Coordinación-integración del Área 1, “Dimensiones de la experiencia social y la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes”: Carina Kaplan, Sub-área 1.2, “Políticas focalizadas en la formación de trabajadores: nuevos escenarios y trayectorias”: Esther Levy, Sub-área 1.3, “Reconocimiento jurídico-normativo y experiencia escolar: la maternidad adolescente en jóvenes no escolarizadas”: Paula Fainsod, Sub-área 1.4, “Los estudiantes universitarios y su relación con las dimensiones de lo social”: Gabriela Kantarovich. Coordinación-integración del Área 2, “Dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad”: Silvia Llomovatte, Sub-área 2.1, “La transferencia universitaria hacia la atención de necesidades y demandas sociales como modelo emergente”: Silvia Llomovatte y Kelly Pereyra, Sub-área 2.2, “El sistema de educación superior frente a los nuevos dispositivos de ordenamiento institucional y los patrones actuales de generación y difusión del conocimiento”: Fernanda Juarros, Sub-área 2.3, “Los efectos de la privatización del conocimiento y del modelo de venta de servicios sobre la cultura académica”: Judith Naidorf, Sub-área 2.4: “Universidad y profesiones: la capacitación laboral como campo para los licenciados en Ciencias de la Educación”: Anahí Guelman, Sub-área 2.5, “Universidad profesionalista. La universidad como tituladora con habilitación para el ejercicio de la profesión”: Adriana Caillon.

Integrantes: Inés Cappellacci, María Ana González, Nora Gluz (responsable de sub-área 1.1 hasta su traslado a la UNGS), Mauricio Horn y Eduardo Langer.

<sup>2</sup> El título del Proyecto Ubacyt 2001-2003 fue: “Discutiendo las teorías del capital humano desde la Sociología de la Educación: el modelo de la triple hélice en la universidad; las dimensiones sociocultural y sociopolítica del vínculo educación - trabajo en el sistema educativo”, donde se discutían los avances economicistas realizados por la Teoría del Capital Humano sobre su campo durante la segunda mitad del siglo XX [Bourdieu (2000)]. Los hallazgos de estos estudios nos orientaron hacia la jerarquización del vínculo de la universidad con la sociedad, en tanto problemática revalorizada por los estudios en sociología de la universidad.

<sup>3</sup> Pink, W.T. y G.W. Noble (ed.) (1995) plantean la importancia de la discusión de estas problemáticas epistemológicas como vía para alcanzar significatividad y relevancia para la disciplina, y Arnove, R. y C.A. Torres (ed.) (2003) presentan la importancia de contextualizar el estudio sociológico del campo educativo en América Latina en las formulaciones del Estado y de la dialéctica de las fuerzas políticas y económicas que lo condicionan en cada momento histórico.

Desenmascarar la lógica discursiva hegemónica adquiría entonces importancia frente al avance y al poder de interpelación de las formas individualizantes del pensamiento neoliberal; no sólo era necesario desde nuestra co-responsabilidad por transformar los efectos de la exclusión social, sino también para analizar el impacto de estos discursos y prácticas sobre la producción de subjetividades. En esta opción por desnaturalizar y comprender la génesis de los procesos sociales y las lógicas a las que sirven, reside en parte la posibilidad de cambio, a través de la modificación de los modos en que representamos y accionamos sobre lo social, rompiendo con el horizonte de lo posible y de lo pensable que lo instituido ha contribuido a ocultar. De hecho, la emergencia de la lucha de los excluidos fue estableciendo procesos de construcción de nuevos espacios sociales a partir de la reinención de una nueva ética social, y nuevas propuestas fueron surgiendo a partir de la asociatividad, la autogestión como garantía de organización democrática para la toma de decisiones, la autonomía y la participación de los sujetos.

Así, en el contexto de un pensamiento socioeducativo propio de las condiciones de producción de un país periférico, se abría, por un lado, un espacio renovado desde y acerca de la universidad para la discusión de las formas tradicionales de construcción y valoración del conocimiento y de la función social de los sistemas educativos y de formación y, por el otro, se daba cuenta de los nuevos debates en torno a las posibilidades productivas y emancipadoras del conocimiento y los saberes de los individuos.

Entre estos nuevos debates se privilegiaron algunos que no sólo profundizaban y continuaban la trayectoria en investigación de este equipo y de sus integrantes, sino que intentaban asumir los desafíos teóricos planteados a la Sociología de la Educación por las transformaciones sociales, políticas y educativas. Siguiendo esta línea, se producen trabajos que incursionan en metodologías y categorías que proponen nuevas perspectivas en torno a lo social, a lo educativo y a lo que los sujetos viven en el pasaje por las instituciones sociales y escolares.

El Área 1 de este proyecto discutía la experiencia escolar y de formación de jóvenes en general que, por presencia u omisión, juegan un papel central en la constitución de subjetividades. Desde esta perspectiva socioeducativa de matriz crítica, el sentido de esta experiencia se diferencia según las oportunidades de avance y subjetivación en la pirámide escolar o de progresiva exclusión y amenaza de destrucción de la subjetividad. Estas oportunidades que configuran la categoría de experiencia escolar se constituyen en la particular amalgama entre las condiciones sociales, institucionales e individuales. Es decir, el modo en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar, entre los elementos personales y singulares y los elementos instituidos por el sistema.<sup>4</sup> Desde sus inicios, y encontrando vigencia actualmente, la Sociología de la Educación ha dado un lugar central al debate sobre la desigualdad educativa [Llomovate, S. y C. Kaplan (2005)], como una de las consecuencias más graves de los procesos sociales mencionados.

El Área 2 trata sobre la Universidad, desde un abordaje conceptual y empírico sobre sus funciones sociales emergentes en el nuevo escenario y, en particular, las dimensiones social, académica y profesionalizante. Una de las funciones centrales de la universidad pública en un contexto de múltiples crisis es la apertura solidaria a los más amplios sectores, el cumplimiento de esta función abre un camino legítimo, crítico y significativo de modernización académica y científica, que proponemos investigar para la redefinición de la responsabilidad social y ética de la universidad, contribuyendo al análisis y construcción de alternativas sociales a la exclusión bajo la forma de proyectos de desarrollo social solidario. Asimismo se estudió la potencialidad

---

<sup>4</sup> Entre estos últimos, la meritocracia sustentada por la ideología darwinista de la competencia constituye uno de los ejes centrales de la dinámica escolar que contribuye a elevar o minar la autoestima con la que los alumnos entran a la vida [Dubet y Martuccelli (1999)]; éste y temas afines son discutidos en [P. Bourdieu (1975), E. Tenti Fanfani, Corenstein y Cervini (1984), C. Kaplan (1997), Dubet y Martuccelli (1998), S. Duschatzky (1999) y P. Fainsod (2001)].

de la universidad en la intervención del conocimiento frente a las necesidades sociales buscando asegurar la sustentabilidad de los proyectos y contribuir al empoderamiento<sup>5</sup> de sus sujetos, así como las problemáticas emergentes, dado el desarrollo del modelo de la triple hélice en nuestro país. [Carvalho de Mello y otros (2000), S. Llomovatte, F. Juarros, J. Naidorf y A. Guelman (2006)]

Los objetivos generales del Proyecto original contribuyeron a conferirle unidad y la posibilidad de aportar al debate sobre la construcción del campo de la Sociología de la Educación en Argentina hoy, desde un abordaje socio-político-económico-cultural y a partir de la información empírica recogida y tratada desde cada una de sus áreas; a su vez, los objetivos específicos le confirieron identidad temática a cada área y a cada sub-proyecto.

Para la presentación de esta memoria se organizaron los hallazgos y reflexiones en los siguientes capítulos, luego de esta introducción y del apartado metodológico, “Experiencia social y escolar de jóvenes” y “Universidad y sociedad”.

## **2. Consideraciones metodológicas**

La metodología de trabajo adoptada es de carácter cualitativo e interpretativo. Buscó comprender el objeto en profundidad<sup>6</sup> reconociendo el peso valorativo del contexto de la investigación a través de estrategias empíricas, descriptivas y exploratorias. La investigación cualitativa busca, precisamente, comprender reconociendo el marco de los contextos de descubrimiento y de los contextos valorativos [R. Crowson (1993)] para desocultar aquello que hay por detrás de cualquier fenómeno sobre el cual poco todavía se conoce [A. Strauss y J. Corbin (1999)].

“La investigación social proporciona una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido la investigación es temporal-histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y, por lo tanto, es parcial o totalmente refutable” [R. Sautú (1998)].

La justificación de la elección del abordaje cualitativo respondió a un modo de indagar el objeto que consideramos gana en intensidad, relegando la extensión de los datos recabados.

El parámetro central para el abordaje del problema fue la búsqueda de articulaciones entre políticas, acciones y discursos, mediante el análisis de la documentación disponible y el estudio de los sentidos atribuidos por los actores.

La información relevada fue triangulada a través de los distintos estudios. El concepto de triangulación refiere al uso de múltiples métodos de recolección de datos y permitió ampliar las alternativas para la explicación y formulación de hipótesis. La comparación de información permitió testear la calidad de la información y colocar una situación en perspectiva. Una característica fundamental que argumenta la triangulación es que “los datos que no logra captar un determinado método son compensados por la utilización de los otros”. [R. Crowson (1993)]

Se recuperó el material analizado en todos los estudios precedentes para la elaboración del mapa interpretativo y para efectuar una nueva propuesta de categorías. Se relevó y analizó información primaria y secundaria a través de la combinación de diferentes técnicas de investigación social, tales como entrevistas semi estructuradas y análisis de fuentes documentales pertenecientes a las universidades.

La entrevista se utilizó tanto para los casos de los informantes clave como para el abordaje de los actores intra y extra universitarios. Utilizamos el tipo de entrevista semi estructurada en

---

<sup>5</sup> Traducción de *empowerment*, referida aquí a lo socioeducativo, a lo político y a la capacitación productiva.

<sup>6</sup> R. Sautú (2005) afirma: “El investigador enfoca el mundo desde su propia comunidad científica y desde su práctica, de las cuales extrae reflexiones acerca de su labor, ideas para aproximarse a la realidad y modos y estrategias de producir y/o recoger y analizar la evidencia empírica. En ellos se nutre para definir teorías y especificar los objetivos y métodos.”

profundidad para dar lugar al relevamiento de la información, a partir de nuestras primeras categorías. Para ello se confeccionaron guías semi estructuradas a partir de nuestra primera categorización (base racional). Respecto del análisis de documentos, se utilizaron estrategias basadas en el análisis del discurso, entendiendo a este último como una práctica social de producción y reconocimiento de significado. Por lo que el discurso se considera como una realidad material en la que se desarrolla la disputa ideológica [M. Bajtún (1985), M. Foucault (1987), (1996), E. Verón (1987)]. El núcleo de la discursividad lo constituye el enunciado, su configuración: sus temas, sus actores, su composición.

Para el análisis de la información y para la interpretación de datos relevados, la investigación empleó un enfoque multireferencial [J. Ardoino (1991)] y metodologías cualitativas e interpretativas de análisis de la información. Este abordaje posibilitó respetar la naturaleza intrínseca del material obtenido, construir categorías para su explicación que den cuenta tanto de los aspectos manifiestos como de los significados, relaciones y contradicciones subyacentes. Se asumió la tarea de investigación como un proceso de “focalización progresiva” [M. Hammersley y P. Atkinson (1994)], de interacción continua y simultánea entre el trabajo de campo, la construcción teórico-conceptual y el análisis de los datos recabados a través de la elaboración de categorías, que en este caso, estaban establecidas a priori [M. Valles (1997), E. Achilli (1994), J. Angulo Rasco (1992)] para orientar el primer paso en la focalización del objeto y el análisis. En el proceso de focalización progresiva, las mismas pudieron ser contrastadas y reelaboradas.

Asimismo, utilizamos el Método Comparativo Constante [B. Glaser y A. Strauss (1967)], ya que es una herramienta de análisis que permite trabajar dialécticamente distintos significados y la interpretación que realiza el investigador. Este procedimiento analítico de constante comparación tiene como propósito comparar y analizar, mientras que se genera teoría. La comparación de información permite colocar una situación en perspectiva, y analizar permanentemente los datos para desarrollar ideas teóricas, hallar información para ir elaborando, profundizando, o reformulando las categorías.

El trabajo comparativo implicó también una contrastación permanente con la hipótesis del trabajo, que en rigor plantea aspectos poco abordados en los desarrollos. En los estudios propuestos se abordó la información teniendo en cuenta las experiencias sociales y escolares de los jóvenes excluidos de los circuitos formales del sistema educativo, el lugar de la vinculación universidad-sociedad, de su compromiso, de las políticas de investigación y de las definiciones curriculares –que direccionan la formación de profesionales– los procesos de reforma y las consecuentes políticas sociales y educativas. A fin de analizar sentidos y significados se utilizaron estrategias de interpretación y análisis del discurso que permitieron ejercitar una mirada analítica y desplegar posibilidades interpretativas. Se exploraron los rasgos constitutivos de los enunciados: los temas, la intencionalidad, el papel de los otros; se utilizó el análisis de la implicación que refiere al análisis de lo explícito tanto como de lo no dicho y de los sobreentendidos de un texto. A través del enfoque centrado en estas metodologías se propuso describir las estructuras conceptuales complejas en las que se basan las prácticas ligadas a la transferencia social, ideas, creencias, experiencias sociales y escolares, así como las políticas universitarias, agendas y documentos a analizar. Los enfoques actuales en metodologías cualitativas reconocen la imposibilidad de abordar las complejidades extensas así como la definición de enunciados generales, ya que implica un trabajo más intenso que extenso. Sin embargo, ello no implicó renunciar a la aspiración por un mayor nivel de abstracción.

Debimos tener en cuenta, con especial atención, que el objeto de estudio es nuestro propio campo, y como tal, era preciso tomar la debida distancia para realizar el análisis desde una vigilancia epistemológica constante que impidiera el sesgo en la lectura de la información relevada y en el análisis de las entrevistas realizadas. En este sentido la vasta experiencia del equipo de investigación, así como la constante vigilancia metodológica y la sólida formación de

sus miembros, permitió generar una contribución que tuviera un impacto cierto en Argentina y la región.

### **3. Experiencia social y escolar de los jóvenes**

Desde sus inicios, con renovada vigencia en la actualidad, la Sociología de la Educación crítica ha dado un lugar central al debate sobre la desigualdad educativa [S. Llomovatte y C. Kaplan (2005)]. Con numerosas versiones y desarrollos se ha ido generando un valioso caudal de estudios sobre esta discusión que se constituyen como antecedentes centrales para el problema que en esta área se aborda [C. Kaplan (2002), (2005), (2006), C. Kaplan y S. Llomovatte (2004)]. Analizar las experiencias sociales y escolares incorporando el debate sobre las desigualdades implica reconocer su íntimo anudamiento con los condicionantes sociales y culturales.

En este sentido, los estudios sobre las políticas públicas y los programas focalizados que de ellas derivan, así como sobre las mediaciones subjetivas que los actores sociales ponen en juego en su paso por diferentes experiencias de escolarización cobran singular relevancia, atravesadas por un escenario en el que las condiciones de vida adquieren características cada vez más crueles y violentas para vastos sectores sociales.

Estos estudios presentan nuevas perspectivas que permiten acercarse al debate sobre las desigualdades sociales y educativas en contextos de exclusión y marginación social. En este sentido se desarrollan una serie de trabajos que incursionan por líneas epistemológicas que permiten acercarse a nuevos procesos que tienen lugar en la sociedad, y también en las instituciones educativas, visualizando “nuevos sujetos sociales”, acercándose a la comprensión de sus experiencias sociales.

En particular nos referimos a estudios sobre jóvenes excluidos de los circuitos formales de escolarización destinatarios de políticas sociales focalizadas de formación y sobre adolescentes madres que se encuentran afuera de la escuela o bajo algún programa educativo de reingreso escolar.

#### **3.1 Políticas focalizadas para jóvenes: nuevos escenarios de formación laboral**

La formación para el trabajo y el vínculo educación-trabajo, a pesar de ser un campo de estudio en desarrollo desde hace más de 50 años, presenta avances teóricos más ligados a sentidos hegemónicos que a la teoría crítica, en función de su fuerte relación con las Teorías del Capital Humano. La pedagogía en términos generales descarta el mundo de la producción como problema. Por ello, a pesar del desarrollo de medio siglo de este vínculo, alrededor del mismo se presentan una cantidad de aspectos no resueltos.

En primer lugar, la formación para el trabajo como parte de las Teorías del Capital Humano refuerza la concepción meritocrática e individual planteada inicialmente por las mismas, coloca al trabajador en situaciones “personales” diferenciales respecto de su movilidad y de su salario, en función de su responsabilidad, de su productividad y de sus competencias [E. Levy, (2006)]. La “competitividad” representa hoy el equivalente del retorno a la inversión en educación postulado en la década del 60, tanto en términos individuales como sociales. Punto de unión de los cambios en el mundo del trabajo y en el mundo educativo, el concepto de competitividad nos pone en contacto nuevamente con el discurso legitimador de las políticas educativas de los 90, que enfatiza la importancia de la educación y el conocimiento para acceder a los mejores puestos de trabajo y colocar a los países en las mejores condiciones de producción internacional.

A pesar de las críticas y señalamientos a las Teorías del Capital Humano, en los 90, estas se resignifican y actualizan para escenarios que están lejos del pleno empleo de los Estados de bienestar. Impulsadas por el discurso y el financiamiento de los organismos internacionales de crédito, la lógica hegemónica y el sentido común que legitiman volvieron a adjudicar a la educación una responsabilidad desmedida en el logro de objetivos de tipo económico: la

educación, a través del acceso al conocimiento y a la información que posibilita, permitirá el desarrollo, entendido en este caso como competitividad y productividad.

El Estado se corre de su responsabilidad educadora, el derecho a la educación se transforma en servicio, en mercancía y en privilegio y la “inversión” en educación, por lo tanto, deja de ser obligación pública para convertirse en interés privado. Los postulados neoliberales privatizadores de los 90 desplazan entonces el conocimiento y el aprendizaje, de la escuela al mundo privado del trabajo, desdibujando el derecho a su adquisición y reconfigurando el contenido de la formación de acuerdo a las necesidades de la economía.

La reforma educativa de los 90 es expresión de lo anterior: para aquellos insertos en el sistema educativo se ofrece una educación que no forma para el trabajo, que no ofrece educación técnica, que no concibe a la educación tecnológica de otra manera que no sea consumo de “enlatados”, que no incorpora sus aspectos técnicos y prácticos, que excluye el trabajo manual de los procesos de formación y que concibe a la formación profesional y a la educación de adultos como régimen especial; en un país desindustrializado no sería necesaria otra cosa [E. Levy (2004)].

Para aquellos excluidos del sistema educativo se diseñan políticas sociales focalizadas, degradadas, que no califican y sólo contienen, dando consistencia de este modo a la articulación educación-trabajo, ajuste de las políticas educativas y sociales a los requerimientos de la estructura productiva vigente en la década.

El estudio abordó en profundidad un caso de política pública diseñado e implementado a escala nacional en la década del 90: el Proyecto Joven, programa nacional que integró uno de los cuatro componentes del Programa de Apoyo a la Reconversión Productiva (PARP), financiado por un importante crédito otorgado por el BID, destinado a jóvenes sin estudios formales completos, población potencialmente destinataria de la oferta de la educación de adultos. Este programa fue considerado como una herramienta clave en la resolución de la problemática de la desocupación y la exclusión social de los jóvenes con escasa formación provenientes de sectores desfavorecidos, generando interrogantes acerca de su contenido técnico, político y económico, así como en relación al tipo de formación que proponía.

A su vez, la indagación acerca de las políticas aplicadas en la Argentina durante los años 90 constituyó un elemento relevante para transparentar el sentido real de las políticas de formación y capacitación destinadas a estos sectores e implementadas a través de mecanismos de focalización y bajo el discurso oficial de la necesidad de inclusión social. [E. Levy (2007)]

El programa se puso en marcha en un escenario atravesado por el ajuste estructural y el proceso de modernización del Estado. En este sentido, el gobierno nacional optó por favorecer el desarrollo de la actividad privada, dejando en manos del Estado las funciones que, por ser constitucionalmente indelegables, no podía dejar de atender. El supuesto crecimiento fue capitalizado por los sectores de mayor concentración económica, generando un efecto de polarización social impensable décadas atrás.

El análisis de políticas focalizadas partió de la hipótesis de que existió una fuerte contradicción entre los discursos oficiales que sostenían la ejecución del Proyecto Joven y los intereses de quienes lo promovieron y llevaron adelante, cuestión que derivó en la implementación de un programa a escala nacional que respondió más a los intereses particulares instalados en la órbita del Estado y la necesidad de obtención de créditos internacionales que a la demanda efectiva de los sectores afectados por las políticas neoliberales. [E. Levy (2005)]

Los motivos de fondo que llevaron a la implementación de este programa no fueron los explicitados en el discurso oficial: un programa social destinado a atender a dos tipos de demandas bien diferenciadas: por un lado, la formación de mano de obra semicalificada destinada a ocupar puestos de trabajo en sectores de la producción en proceso de reconversión, mientras que un segundo tipo de demanda apuntó a resolver la situación de inequidad social, propiciando el mejoramiento de las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de los

jóvenes. Es decir, oficialmente se planteó la intervención en las áreas económica, social y educativa.

Nuestra valoración de estos programas coincide con los resultados de las evaluaciones realizadas por la CEPAL y por consultorías externas, que demostraron que no se logró el cumplimiento de los objetivos propuestos en términos de inserción laboral de los beneficiarios, de la mejora de sus calificaciones, y que tampoco existió transparencia en relación al rol de las instituciones de capacitación (ICAPs) en materia de adjudicación de los recursos económicos, así como en relación a la calidad de la oferta formativa que ellas brindaban. Por otra parte, la obtención del financiamiento del BID para este programa determinó el comienzo de un tipo específico de proceso de adquisición de créditos externos destinados a programas sociales, los cuales no revirtieron la situación de exclusión y precariedad laboral de los beneficiarios, sino que se convirtieron en una herramienta de uso político-clientelar para contener el conflicto social. [E. Levy (2004)]

### **3.2 El vínculo desigualdades - maternidad adolescente - escolarización: subjetividad y género**

La problematización del vínculo entre desigualdades –maternidad adolescente y escolarización– permitió profundizar en el conocimiento de la trama relacional que se configura en la construcción de las experiencias sociales y escolares de las adolescentes madres. La pregunta por estas experiencias es la pregunta por las desigualdades que sufren las adolescentes hoy. Acercarse a las experiencias sociales y escolares de las adolescentes madres supone abrir una interrogación sobre las instituciones sociales por las que ellas pasaron y pasan. La pregunta es también, por la escuela, por la familia, por los “otros” significativos, por la trama que se va conformando entre las instituciones, entre los distintos actores y en la cual las adolescentes madres construyen sentidos respecto de lo social y de lo escolar, construyen una imagen sobre ellas mismas, habitan su adolescencia.

En consonancia con este interrogante se intenta aportar al análisis de la cuestión de la configuración de los sentidos y las expectativas que ponen en juego los agentes sociales en sus experiencias, de tal modo de enriquecer la mirada sobre los procesos que tienen lugar en las instituciones.

Hipotetizamos que las adolescentes madres en contextos de marginalización sufren condiciones de vida desiguales que se profundizan a partir de la maternidad, sin que esto implique establecer una relación única y directa entre maternidad adolescente y desescolarización. La no escolarización de las adolescentes madres no constituye una consecuencia directa de la maternidad adolescente.

Al mismo tiempo sostenemos que la trama social e institucional de la que participan las adolescentes adquieren un valor fundamental, material y simbólico, en las experiencias sociales y escolares que las adolescentes madres construyen. Así, las instituciones y los “otros” se constituyen en marcas significativas en relación a los sentidos y expectativas de inserción social y escolar de las adolescentes.

Preguntarse por quiénes son esos sujetos, qué sentidos y expectativas respecto de lo social y de lo educativo construyen resulta altamente significativo en un contexto en el cual adquieren legitimidad los discursos que al invisibilizar las condiciones sociales de producción de las desigualdades las explican como resultado de déficit natural y/o capacidades individuales.

Retomando la noción de trayectoria escolar –ya propuesta por P. Bourdieu (1991)– diferentes estudios rompen con las perspectivas deterministas respecto de los itinerarios escolares. La mayoría de las primeras investigaciones desarrolladas en esta línea en nuestro país se focalizan en los jóvenes y en la articulación entre educación y trabajo. [D. Filmus, C. Kaplan, A. Miranda y M. Moragues (2001), I. Konterllnik y C. Jacinto (1997), D. Aisenson y otros (2002)]. Otros trabajos se centran en la producción de expectativas de adolescentes y jóvenes

poniéndolas en relación con un conjunto de variables tales como los antecedentes socio familiares y culturales, la trayectoria laboral y la trayectoria educativa.

Esos trabajos entienden a las trayectorias escolares como construcciones en las que se conjugan las condiciones materiales de vida, las disposiciones y las estrategias. Es decir, que desde estos análisis, las trayectorias expresan tanto aquello que la institución impone a los actores como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar. Así se comienza a dar cuenta de las múltiples y desiguales experiencias que los/las adolescentes trazan en su pasaje por las instituciones educativas, proponiendo análisis que ejercen una ruptura con las argumentaciones deterministas y universalistas respecto de las trayectorias escolares. [C. Kaplan (2000) y (2006), Kessler (2004), N. Gluz (2006), P. Fainsod (2001) y (2006)].

Desde estas miradas, las escuelas no se limitan tan sólo a reproducir sus propios mecanismos de distribución, sino que ellas fabrican –o contribuyen a fabricar– actores y sujetos. Se arriba a otra manera de acercarse a las desigualdades sociales y escolares, profundizando en los significados que adquiere para los/las niños/as y los/las jóvenes de sectores populares el tránsito por la escuela [C. Kaplan (2000), S. Duschatzky (1999), S. Duschatzky y C. Corea (2002), M.E. Guerrero y M.I. Guerra (2004)]. Estos abordajes ofrecen aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias escolares es más compleja y no está ajustada a simples causas y efectos y que, en tal caso, se trata de recorridos que se van dando en el tiempo y para los cuales no hay sentidos prefigurados.

En forma prácticamente simultánea, desde los estudios socio-educativos con perspectiva de género, se propusieron novedosos análisis que denuncian nuevas dimensiones de las desigualdades escolares. Desde diferentes tradiciones, se ofrece desde estos trabajos una perspectiva crítica que contribuye a la comprensión e interpretación de los procesos que se dan en los ámbitos educativos en las relaciones de género y en la construcción social de los cuerpos sexuados, los mismos resultan fértiles referencias al intentar construir análisis que desde marcos innovadores se acerquen a una comprensión de nuevos procesos que tienen lugar en las escuelas.

En relación al análisis en torno al vínculo desigualdades maternidad adolescente y escolarización son recientes los trabajos que empiezan a indagar específicamente sobre él. En la literatura sobre embarazo y maternidad adolescente se advierten algunas discusiones que sirven como antecedentes a la línea que aquí se investiga. A partir de los 80 irrumpe una corriente de estudios críticos que, desde la psicología, la sociología y la antropología y con el aporte de la perspectiva de género propondrán una serie de conclusiones que discuten la perspectiva tradicional de corte funcionalista.

Algunos estudios proponen que la educación es también un indicador de clase social, y difícilmente pueda eliminarse la posibilidad de que sean las desigualdades sociales las que conllevan al abandono de los estudios. A partir de los interrogantes y vacancias en relación al análisis de las experiencias escolares de las adolescentes madres, que recupere los sentidos, expectativas y estrategias de las mismas es que hemos desarrollado un estudio que aborda las trayectorias escolares de las adolescentes que bajo aquella condición y en contextos de pobreza continuaban estudiando. [P. Fainsod (2001)].

## **4. Universidad y sociedad**

### **4.1 Una mirada socio histórica del vínculo universidad-sociedad**

En los últimos años se realizaron numerosos trabajos sobre el tema de la vinculación universidad-sociedad en función de los cambios de orientación en las políticas de educación superior implementadas en América Latina. Los estudios sobre el tema parten de la consideración del fenómeno de la vinculación como la actuación de tres sectores involucrados: el sector universitario público, el sector estatal y el sector de la producción de bienes y servicios,



resignando la perspectiva de análisis que indaga la temática de la vinculación como la expresión de los actores que se desenvuelven en la universidad a partir de relaciones sociales configuradas por esta institución.

En los años 60 y 70, con el auge de la Teoría del Capital Humano, la universidad comenzó a ser interpretada como una inversión pública esencial para el crecimiento económico del país. Desde entonces, se asume que la educación, la ciencia y las innovaciones tecnológicas influyen de manera decisiva, aceptando su correspondencia directa en el desarrollo de las naciones. [F. Juarros, J. Naidorf y A. Guelman (2006)] En función de esta afirmación, las agencias internacionales promovieron de múltiples maneras las actividades de I&D en las universidades en los países subdesarrollados. A partir de los 80, y ya en los 90, el sistema universitario fue traducido como una variable económica, considerándolo como un gasto de recursos públicos que no contribuía a crear una economía más competitiva. [S. Llomovatte, (2006)] De este modo, la aplicación de los principios del “libre mercado” estableció presiones a los gobiernos de la región para que adoptaran estrategias tendientes a “racionalizar” y recortar el presupuesto universitario.

Desde una mirada internacional comparada, las vicisitudes ocurridas en la educación superior en nuestro país durante los años 80 y 90 no se distinguen explicativamente de las que han sufrido otros países latinoamericanos que también debieron habituarse a la reducción presupuestaria, la transferencia de recursos de la investigación básica a la investigación aplicada, el financiamiento condicional, el incremento de las relaciones con el sector productivo.

En este proceso en el que las prácticas neoliberales se generalizaron, los cambios en el sistema universitario público orientaron los estudios sobre la universidad a la comprensión de las condiciones del nuevo contrato con la sociedad, y al abordaje de los debates y problemas que de ellas se desglosan. El dilema central que emerge recurrentemente en dichos debates es cómo armonizar los objetivos del sector público, los intereses privados y el ethos académico [Schugurensky (2002)].

En Argentina, a partir de las transformaciones que a escala global reestructuraron las universidades a finales de la década del 80 y en los 90, sus actividades de vinculación con la sociedad cobraron nuevos sentidos. A partir de las políticas de desfinanciamiento universitario y de una concepción del Estado como promotor, mediador, posibilitador o regulador de la vinculación universidad-empresa, se desarrollaron estrategias empresariales con énfasis en la privatización del conocimiento universitario a través de mecanismos específicos diseñados a tales fines. [Llomovatte (1999a), (1999b), (2006), F. Juarros, y J. Naidorf (2006)]

En este escenario, la tradicional clasificación de las funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión, resultaron insuficientes para caracterizar al modelo dominante y algunos autores agregaron una cuarta función para denominar estas formas de vinculación, que se tradujeron en “transferencia tecnológica”. Esta categoría enmascaraba acciones destinadas a la generación de recursos adicionales, entre las más difundidas se encuentran la venta de servicios, convenios de I&D con empresas y consultorías con el Estado.

Los antecedentes de la categoría de transferencia aparecen a partir de la década del 70<sup>7</sup> haciendo referencia a las tendencias utilitaristas y racionalistas del conocimiento llamado

---

<sup>7</sup> En 1972, en la *Revista Ciencia Nueva* (representante típica del pensamiento latinoamericano en cuanto a ciencia y tecnología de los 60 y 70 y escenario del debate científicismo-anticientíficismo) se define que: “La transferencia no es otra cosa que el aumento del control utilitario de las principales ramas de la industria moderna sobre el desarrollo de la ciencia y la técnica. La tan mentada ‘transferencia’ es una necesidad de los países metropolitanos, en especial de los EE.UU., de aumentar la efectividad del aparato productor de ciencia y tecnología, en función directa del Estado y las empresas monopolistas. (...). Esto significa, ni más ni menos, que la ciencia, la tecnología, el conocimiento, deben producirse (con alta eficiencia) como una mercancía al servicio de las necesidades de los grandes monopolios, de las empresas más concentradas, del estado neocapitalista, y no teniendo como destino las necesidades de la población y el país.” (Grupo de Trabajadores de la Ciencia)

“puro” y “aplicado”, que en la década de los 80 cobra nuevo protagonismo al crearse en Argentina la Oficina de Transferencia de Tecnología del CONICET (1984), luego replicada en la Dirección de Convenios y Transferencia de la Universidad de Buenos Aires (1987) y su expansión nacional a través de la Ley de Innovación Tecnológica (1992), y la creación de las UVT (Unidades de Vinculación Tecnológica) en casi todas las universidades públicas del país. Esta tendencia cobra un nuevo giro en los 90 a partir del modelo de la Triple Hélice que alcanzó gran auge en Europa y América del Norte, en especial Estados Unidos.<sup>8</sup>

Paralelamente a esas perspectivas surgieron en América Latina posturas críticas que advierten los efectos adversos de las mismas. [J. Sutz (1996), R. Arocena y J. Sutz (2001), R. Dagnino (1996), (2002), (2007), A. Didriksson (2006) y (2008), S. Llomovatte, F. Juarros, J. Naidorf y A. Guelman (2006), C. Tunnerman (2006)].

Estas transformaciones dieron cuenta de las dificultades para la aplicación de modelos globalizados que no atendían a las particularidades históricas y coyunturales de los contextos locales, regionales o internacionales.

#### **4.2 Universidad, subjetividad de los actores y la producción de conocimiento: hacia una racionalidad institucional**

Los estudios sobre la universidad se han ocupado tradicionalmente de analizar la relación entre el Estado y la universidad focalizando dicho análisis en las políticas públicas y sus alcances, y examinando las relaciones entre los diferentes agentes sociales que intervienen en ella. Sin embargo, actualmente, se evidencia dentro de este campo de estudios una singular preocupación por la interpretación de las transformaciones en el interior del sistema universitario a partir de las grandes directrices que se advierten a nivel internacional. El origen de la enunciación de estas nuevas orientaciones se origina en el sector económico a partir de la codificación mercantil del conocimiento en función de su incorporación al mercado de consumo de los bienes simbólicos. Este nuevo paradigma de la economía de conocimiento intensivo revaloriza de manera particular la función de la investigación como generadora de dicho conocimiento. [F. Juarros, 2005) y (2006)]

Estas investigaciones han limitado el reconocimiento de la especificidad institucional, es decir, estudios que aborden los procesos de conformación y cambio de cada establecimiento en lo particular. En este sentido, la interacción de los actores del trabajo académico implicados merece ser indagada en la línea de considerar cómo los arquetipos de acción que expresan motivos e intereses intervienen y median, condicionando la conformación de las relaciones entre los sectores señalados.

A partir de este fenómeno de cambio en los dispositivos institucionales de organización, gestión y generación de conocimientos, las universidades se encontraron conmocionadas por la aparición de nuevas motivaciones entre los docentes investigadores tendientes a que la investigación científica se orientara hacia la aplicación práctica de sus resultados. Las expresiones manifiestas de dicha tendencia son los valores y principios propios del ámbito empresarial que comienzan a gobernar en el campo de la investigación académica, configurando múltiples transformaciones en la “cultura académica”. La cultura académica de la universidad está conformada por los discursos, representaciones, motivaciones, normas éticas, concepciones, visiones y prácticas institucionales de los actores universitarios acerca de los objetivos de las

---

<sup>8</sup> Este auge se vio reflejado en varios congresos internacionales sobre esta temática en: Amsterdam 1996, Toronto 1998, Río de Janeiro 2000, Copenhague 2002, Turín 2004, Singapur 2006, siendo el próximo en Glasgow en junio de 2009. La recopilación de trabajos realizada por la Universidad de Columbia: J.R. Cole, E. Barber y S. Graubard (1994), respecto a la agenda de las universidades norteamericanas en relación a su inserción en el triángulo universidad / industria / Estado, resulta representativa de este período.

tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia que condicionan las maneras de realizar las mismas [Naidorf (2006)].

Desde esta perspectiva, la cultura académica no es consecuencia de concepciones consensuadas por los diferentes actores del proceso ni producto de la integración y la cohesión que conforman un sistema unificado y armónico de perspectivas plurales, tal como plantea el paradigma funcionalista. Esta manera de concebir el proceso de construcción y definición de las dimensiones de las variables deja abierta la posibilidad para la ambigüedad, el conflicto y la desintegración”. [Gumport (1993)]

Estos valores y principios de “modernización” se traducen en los actuales procesos de generación de conocimiento, que incluye de manera tácita supuestos de mercado de acuerdo al actual modelo de crecimiento económico afirmado en la base del desarrollo científico-tecnológico hegemónico a nivel mundial. Esta lógica distingue y estima como preceptos y máximas esenciales la utilidad y la competitividad que en el ámbito de la práctica de investigación que se refleja en una dinámica disposición hacia la generación de conocimientos aplicables y hacia la resolución de problemas inmediatos, desplazando, de este modo, a la lógica racional científica propia del modelo de la ciencia académica [F. Juarros y J. Naidorf (2007)], cuya intencionalidad era la búsqueda y generación de nuevas áreas del conocimiento a partir de otros principios y valores como la libertad y la autonomía. [J. Naidorf (2006)]

Es decir, los cambios en los patrones de asignación de recursos comienzan a determinar de alguna manera la orientación de la investigación científica hacia áreas de conocimiento consideradas prioritarias, y a imponer a su vez, el control en los procesos de investigación científica para asegurar resultados en función de la “utilidad”, la “eficacia” y “eficiencia” y evaluarlos según estos parámetros (indicadores de desempeño). Conlleva además la búsqueda de calidad, que en esta lógica implica una relación inversión-rendimiento, y es mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las universidades que justifiquen el financiamiento en términos de correspondencia entre gastos, resultados y eficiencia. [F. Juarros (2006)]

La idea de eficiencia económica está en la base de esta noción, ya que incluye como eje central el mecanismo de *accountability* (rendición de cuentas) a la ciudadanía contribuyente de los sistemas públicos. El término no remite al manejo de recursos para mejorar la calidad deficiente de las instituciones de educación superior, sino que desplaza a la excelencia académica como norma en esta tendencia.

La posición de cada sujeto como investigador académico está delimitada por elementos que pertenecen a esferas relativamente diferentes: la universidad como su institución de pertenencia en el que intervienen otros actores: colegas, funcionarios, clientes, autoridades académicas, y la esfera extraacadémica a partir de las vinculaciones formales e informales con empresarios y personal de los laboratorios. [Juarros (2002), (2005), (2006)] Dada tal diversidad de participación, la ubicación en la posición académica es uno de los condicionantes estructurales, es decir, como interviene en varios ámbitos o contextos, su percepción y valoración estará influida por tales participaciones. La entidad de cada uno de ellos como elementos del mundo perceptivo de los docentes investigadores es propia y diferente en cada caso, y por lo tanto su importancia en sus motivaciones de producción de conocimientos, en la selección de sus temas de investigación, en la decisión de desarrollar acciones de transferencia, también lo son.

#### **4.3 Universidad, formación de profesionales y acreditación: hacia una racionalidad credencialista**

El campo laboral –tanto el de los académicos como el de los profesionales– se ha ampliado a la vez que se ha tornado más indefinido, a través de las posibilidades de inserción en empleos que demandan formación inespecífica donde los títulos profesionales universitarios actúan como una credencial de competencias básicas a moldear en el empleo, como es el caso de las empresas multinacionales que tiene sus propios departamentos de formación y contratan a partir de

formaciones de base muy diferentes y de los organismos multinacionales de crédito en sus variadas formas y alcances, que demandan formación general que pueda abarcar los precisos y específicos lineamientos de sus programas y actividades.

Pero también el campo laboral –en el caso de los académicos y los profesionales– se ha ampliado geográficamente a partir de la creación de ofertas de formación universitaria internacionales, transnacionales, de título conjunto, de la creación de programas de formación a distancia y otras modalidades. Esta oferta internacional, cooperativa o transnacional ha generado también la preocupación por el reconocimiento de los saberes que los títulos profesionales están certificando, considerando los profundos cambios que los avances científicos y tecnológicos y en el conocimiento disciplinar han ocurrido en los últimos decenios.

La opción del sistema universitario argentino por la profesionalización de sus instituciones en tanto históricamente formadoras de profesionales con habilitación a través del título otorgado por ellas, respondiendo a imperativos y políticas de desarrollo del Estado nacional, se ha modificado a partir de la aprobación de la Ley de Educación Superior que establece la obligatoriedad de la acreditación periódica para las carreras consideradas de riesgo público [Caillon (2004)]. Un título de carrera regulada por el Estado otorgado por una institución universitaria conserva su valor académico, independientemente del reconocimiento oficial, no así su habilitación profesional, que en el caso del ejercicio de profesiones de interés público reguladas por el Estado es una atribución oficial, independiente de la autonomía universitaria y del derecho de enseñar o libertad de enseñanza. Al expandirse los sistemas universitarios, y en el marco de procesos de fragmentación de las instituciones y de retiro, privatización o luchas por la hegemonía dentro de los Estados nacionales, las comunidades universitarias y profesionales, buscando el control sobre la formación, pero ante todo sobre el ejercicio de la profesión y el mercado de trabajo profesional específico, crean o impulsan procesos de acreditación acompañando o desarrollando políticas estatales y públicas de evaluación.

Dado que es el conocimiento aplicado el que se busca formar, la capacidad de resolver problemas, la identificación de “las zonas indeterminadas de la práctica” [D. Schön (1998)] e incluso la habilidad de crear las situaciones en las que esa práctica y capacidad profesional se desenvuelva o sea requerida, los diseños curriculares y la formación para el trabajo deben ser formulados en términos de competencias y no de las calificaciones requeridas por los puestos de trabajo. Estos procesos, que denominaremos “de regulación curricular o regulación de la formación” [A. Caillon (2005)] reconocen múltiples instancias de determinación: las comunidades científicas, las asociaciones profesionales, las asociaciones de facultades, las políticas de educación y trabajo, las posibilidades y los requerimientos de la inserción laboral.<sup>9</sup>

De este modo, las formas de organización social del trabajo remunerado y las oportunidades de empleo han tenido alta incidencia en la determinación curricular de la formación de especialistas y magíster en diferentes áreas en las universidades, configurando un nuevo mercado laboral para los académicos y atendiendo las demandas implícitas y explícitas de los profesionales cursantes de esos programas universitarios de posgrado. [A. Caillon (2006)]

#### **4.4 Universidad, territorialidad y formación de posgrado: hacia una racionalidad territorial**

Las misiones clásicas (formación, investigación y extensión) de la universidad están siendo complementadas para contribuir a la creación de riqueza y bienestar a nivel territorial por

---

<sup>9</sup> En este sentido, los procesos de reforma curricular impulsados por las asociaciones de facultades de profesiones reguladas por el Estado han definido una carga horaria mínima total para cada carrera, una carga horaria denominada de intensidad de la formación práctica y un ciclo, instancia, espacio de formación *en la profesión*, distinguiéndolo, y obligando a los diseños curriculares a distinguir los ámbitos donde esta formación tendrá lugar –empresas, institutos, hospitales o campos productivos–, el tipo de actividad a realizar, la duración mínima y las formas de evaluación (Resoluciones Ministeriales 535/99, 1232/01 y otras).

mecanismos de transferencia de conocimiento y de tecnología. Así, la formación de profesionales es nuevamente objeto de estudio, a fin de renovar la mirada sobre lo tradicional. Aparecen nuevos debates en torno a las posibilidades productivas del conocimiento en relación a ciertas características fundacionales de la universidad (autonomía universitaria, forma de gobierno, entre otras) y a los saberes profesionales enmarcados en una racionalidad territorial. [Sturniolo (2006)]

Asimismo, en los debates académicos surge una redefinición de la función de la universidad, a partir de la cual se considera que la universidad, en tanto tiene un rol protagónico en el desarrollo de lo local debe abordar una estrategia forjada en el seno del propio proceso de respuesta.<sup>10</sup>

Estas demandas han surgido a causa de los nuevos procesos de globalización y localización del desarrollo económico, en los que el entorno local es relevante para determinar la capacidad de las universidades para responder a las mismas. De esta forma, “la universidad se convierte en parte del medio y esto la hace consciente de las consecuencias de sus acciones. Surge así una responsabilidad real, palpable, al margen de las abstracciones de lo global: la responsabilidad por el entorno”. [A. Guillaumín Tostado (2004)]<sup>11</sup>

El concepto de territorialidad (entendido no sólo como dimensión geográfica sino fundamentalmente como una dimensión político-social) adquiere una nueva relevancia y se transforma en extremadamente complejo y problemático. Por un lado, las universidades existen como instituciones autónomas que a menudo se caracterizan por niveles bajos de arraigo territorial; según Goddard, “la mayoría de las instituciones de educación superior, sobre todo las universidades más antiguas y con más titulaciones, no tienen muy claro cómo deberían responder a las necesidades territoriales” [Goddard (2002), p. 113] Por el otro, muchas de las instituciones de educación superior de reciente creación en los países de norte y en América Latina suponen alguna noción de territorialidad en su definición y sus planes institucionales, tanto en lo referido a su política de investigación, extensión y transferencia como esencialmente en cuanto a su oferta académica de misión y sus planes institucionales.

#### **4.5 El campo laboral de egresados de Ciencias de la Educación: hacia una racionalidad profesionalizante**

La capacitación laboral tomó auge con los procesos de reestructuración productiva, ligada a la necesidad del cambio de pautas tecnológicas y fundamentalmente socio culturales de las empresas. Esta necesidad dio cabida a los licenciados en Ciencias de la Educación en las mismas, gestándose de este modo, un campo o subcampo ocupacional “emergente” de los procesos reconvertidos para los egresados de Educación. El fenómeno fue abordado empíricamente en investigaciones anteriores a través de las cuales constatamos la existencia de este espacio de inserción, que acompañando procesos de modificación en la lógica de acumulación de capital produjeron una ruptura y un nuevo ámbito de desempeño en el campo profesional.<sup>12</sup> En la literatura especializada se presentaba a la capacitación laboral de manera

---

<sup>10</sup> Según plantea Scott, “la enseñanza superior ya no se concibe sólo como un espacio autónomo en el que el aprendizaje crítico y la investigación desinteresada son actividades preferentes. En cambio, se considera como un foro en el que se producen intercambios políticos y económicos”. [Scott (2000) en G. Badley, p. 190].

<sup>11</sup> Al adoptar un enfoque pragmático respecto al análisis de políticas y la toma de decisiones, las universidades según esta línea de pensamiento, “deberían poner a prueba sus ‘sugerencias de acción’ con la promoción: de libertad académica; el crecimiento individual, institucional, territorial y social; la variedad en los planes de estudio, en la enseñanza y en la investigación...” [G. Badley (2000), p. 198]

<sup>12</sup> Al respecto: A. Guelman (1998) y (1999), etc. Para P. Zarifian (1991), la capacitación es una de las estrategias de gestión de la mano de obra característica del nuevo modelo que rompe con las prácticas taylorianas: “Se integra a la estrategia industrial de la empresa y está vinculada con el proceso de responsabilidad en el trabajo y con el desarrollo de la movilidad interna. Además de este artículo, pueden citarse los libros de E. Gore (1996) y G. Labarca (2001).

uniforme como una de las nuevas estrategias empresariales de trabajo con los recursos humanos, capaz de adecuar a los trabajadores a las necesidades de las nuevas formas de producir. Sin embargo, las contradicciones que fuimos detectando en la demanda calificación empresarial y en la consideración y valoración de este ámbito de trabajo por parte del campo profesional de las Ciencias de la Educación nos enfrentaron al desafío de desmitificar a la capacitación como fenómeno.

Ya sea como discurso con valor simbólico o como práctica que enseña nuevos saberes más funcionales que técnicos, la capacitación laboral se fue consolidando como el dispositivo privilegiado de asignación de valor para el trabajo. La capacitación es vista como el medio de mejorar las competencias de los trabajadores, tendientes a aumentar su competitividad. El sentido de la capacitación pasa por el retorno en calidad y productividad.<sup>13</sup>

En investigaciones anteriores, a medida que se analizaba el proceso de constitución de la capacitación laboral, se fue constatando que el campo profesional estaba en pleno movimiento y cambio de configuración. Por un lado, durante los 90, la instrumentación de nuevas políticas educativas en el marco de la reestructuración del Estado, en lo político, se traducían en una serie de consecuencias directas sobre el trabajo de los licenciados en Ciencias de la Educación. Una gran cantidad de colegas se insertaban en ámbitos de la administración central de la educación, así como en nuevos roles en las escuelas. Por otro lado, la globalización y el cambio en los procesos de trabajo y, en lo económico, abrían espacios novedosos y posibilidades de inserción en puestos y procesos de trabajo externos al sistema educativo. Comenzaban a crearse nuevos espacios de trabajo en el sector productivo, así como en ámbitos públicos y privados comprometidos con dicho sector, en especial aquellos ligados al fenómeno abordado: la capacitación laboral.

La profesión de los pedagogos, como todas las profesiones, tiene una dinámica que se va modificando a partir de factores y circunstancias alterando su funcionamiento, el comportamiento laboral, las relaciones de poder en su interior y también la formación de grado de sus miembros, comprometiendo el desarrollo del campo mismo. Los diferentes momentos del desarrollo de la modernidad van efectuando permanentemente nuevos reclamos hacia la educación, que van signando de alguna manera el desarrollo del campo profesional.

En este contexto, la reestructuración productiva habría producido un nuevo espacio de inserción para los graduados en Ciencias de la Educación, un segmento emergente: el de la capacitación laboral en el interior de los lugares de trabajo, tales como empresas, sindicatos, centros de capacitación profesional. [A. Guelman (2006)] Por ello interesa analizar la operatoria, la dinámica y las incidencias que sobre el campo profesional de las Ciencias de la Educación juegan los cambios que generan este nuevo segmento de inserción de la capacitación laboral. Una nueva fragmentación parece producirse en el campo de los profesionales en educación.

A partir de la constatación de que los recursos humanos y sus competencias y calificaciones no son producto exclusivo del sistema educativo y de que los ámbitos laborales mismos juegan un papel importante en su construcción, estos últimos se tornan espacios de formación.

En este marco la formación dentro de la empresa adquiere nueva relevancia: se la advierte como requisito para la “inmersión” en las nuevas pautas culturales que constituyen el sustento del proceso de reconversión productiva interna. El modelo requiere de la actualización permanente de los conocimientos y de las aptitudes a través de la política de capacitación. Por ello la formación continua se integra a la estrategia industrial de la empresa y está cada vez más vinculada con el proceso de responsabilidad en el trabajo y con el desarrollo de la movilidad interna. No existe un efecto directo de la tecnología en los puestos de trabajo y las calificaciones, sino que están mediatizados por lo organizacional.

---

<sup>13</sup> Las nociones de capital humano y de inversión humana poseen errores metodológicos inherentes que producen como resultado la negación de las relaciones sociales, lo que reduce a la educación a su función de adiestrar al trabajador y a una categoría natural independiente de cualquier determinante social e histórica.

Así, la capacitación laboral, como espacio de inserción para los graduados de Educación, suscita una amplia gama de contradicciones, tanto desde la valoración del trabajo por parte de los graduados que se desempeñaban en el mismo, como desde la opinión de los especialistas en el tema. [A. Guelman (2006)] Mientras tanto, en el campo académico se crean bloques de resistencia ante el fenómeno de la capacitación laboral, que actúan por negación, como si negándolo o excluyéndolo del debate académico dispusiéramos su existencia o inexistencia.

Las trayectorias profesionales de los graduados de Ciencias de la Educación que se desempeñan en capacitación laboral permiten develar sus comportamientos y los aspectos subjetivos que generan estos comportamientos: las expectativas, las motivaciones, la valoración del trabajo propio. La significación que tiene este nuevo espacio de inserción para los miembros de un campo, formados para otros ámbitos, vinculados al sistema educativo público da cuenta de esas contradicciones.

La valoración que los graduados tienen de este sub-campo laboral en el que se insertan, y al que definen, caracterizan y defienden, es objeto de una mirada crítica por parte de los mismos. El verdadero rol jugado por la capacitación es complejo, contradictorio, necesario y coloca a los propios profesionales de la Educación que en ella se desempeñan en situaciones conflictivas.

El nudo de cuestionamiento que los profesionales realizan es la utilidad que tiene la capacitación para el trabajador, cuestionamiento que condiciona la valoración de la capacitación como lugar de inserción laboral y de la satisfacción con el trabajo: Si la función se reduce a estar al servicio de la empresa se convierte en un sub-campo cuestionado, ambivalente o complejo que proporciona posibilidades de crecimiento económico y de crecimiento profesional.

La satisfacción con el trabajo es alta, en cambio, o bien cuando se tienen altos niveles de identificación con la empresa, o bien cuando se siente un fuerte compromiso con el destinatario de la capacitación y se tiene la convicción de que la capacitación no está sólo al servicio de la empresa, sino también al servicio del trabajador. Los graduados dejan sentado que la función de la capacitación es una para las empresas y otra para ellos.

#### **4.6 Nuevas líneas de indagación acerca del vínculo universidad-sociedad: la transferencia social como categoría de análisis**

A partir de las investigaciones precedentes, la indagación sobre el vínculo emergente entre la universidad y la sociedad en función de las transformaciones de los últimos años en Latinoamérica y en Argentina, en particular, requiere de nuevas aproximaciones. Éstas cobran significado ante el desafío que enfrentan las universidades públicas en su relación con la sociedad, ya que el actual contexto socio histórico requiere no sólo responder a los problemas y desafíos planteados por el nuevo reordenamiento mundial y la división internacional del trabajo, sino a la producción del conocimiento, su tipo de inserción y su democratización.

A partir de los resultados de estudios preliminares de este equipo [S. Llomovatte (2004) y (2006a y b) y S. Llomovatte, K. Pereyra y G. Kantarovich (2008)], cabe interrogarse acerca de:

- a) Los mecanismos de construcción de otras formas de relación universidad-sociedad, que contemplen los distintos espacios de producción de la vida social.
- b) La necesidad de nuevos conocimientos para abordar los nuevos fenómenos sociales en dichos espacios;
- c) Los nuevos modos de producirlos en el campo de las ciencias sociales y las humanidades.
- d) Los modelos de transferencia social universitaria existentes y en construcción.

La nueva hipótesis planteada intentará, entonces, dar cuenta de la discusión y construcción teórica de la transferencia social, como modelo de relación de la universidad pública con la

sociedad de la cual forma parte, entendiéndola como estratégica por su contribución al campo de la Sociología de la Educación Crítica.

Si en los 90 se articuló la categoría “transferencia” para dar cuenta de una orientación a seguir por las universidades, en la actualidad, no se ha avanzado en su explicitación. La categoría “transferencia” constituye el antecedente de nuestro objeto de estudio y solo la hemos encontrado hasta el momento como mera modificación semántica [S. Llomovatte, K. Pereyra, G. Kantarovich (2008)], o como un aspecto en un estudio más amplio acerca de la vinculación universidad-sociedad [G. Riquelme (2008)]. En cuanto a la transferencia social como categoría analítica y como actividad central y transversal en la universidad, registra escasos y recientes aportes teóricos, no existiendo hasta el momento investigaciones específicas sobre esta temática.

Si bien los trabajos que anteceden al presente apartado remiten a las discusiones y propuestas acerca de la vinculación universidad-sociedad que han proliferado en los últimos diez años, el relevamiento bibliográfico sobre estudios publicados o no, que pudieran hacer las veces de un estado del arte y bibliografía directamente relacionada con el tema de la transferencia social, arroja escasos resultados.

En el actual milenio y con la visualización de los primeros indicios de la crisis del modelo neoliberal, algunos autores se replantean esta vinculación universidad-sociedad con énfasis en la inserción del conocimiento.<sup>14</sup> Si bien no se presentan avances de investigación en el desarrollo de la temática, tomamos como antecedente de este equipo las *I Jornadas Nacionales de Transferencia Universitaria hacia Proyectos de Interés Social y Comunitario*, octubre del 2003, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.<sup>15</sup>

Como categoría repensada, la transferencia social refiere a la construcción de conocimiento con la comunidad, presentando como impronta específica el desarrollo territorial: un modelo de universidad en relación al área socio-histórica-geográfica-productiva y cultural que integra como institución de la comunidad S. Llomovatte, G. Kantarovich y K. Pereyra, (2004) y S. Llomovatte (2006)]. Esta categoría se resignifica como expansión de las fronteras de la universidad y profundización de su vinculación con amplios sectores de la sociedad, tendiendo al enriquecimiento de la vida académica por un lado y a la inserción activa en la coyuntura socio-económica, por el otro. Se basa en los principios políticos, sociales y científicos organizadores de la vida universitaria en relación con prácticas sociales emergentes que cobran sentido a través de la construcción de nuevos espacios colectivos y solidarios entre la universidad y la sociedad.

---

<sup>14</sup> Estos autores proponen un modelo basado en una Red de Tecnología Social (Estado, producción, universidades e institutos de investigación social) [R. Dagnino (2004)] y en la *adecuación sociotécnica* como insumo para pensar la educación superior y la investigación hacia la construcción de un proyecto alternativo de universidad para América Latina [H.T. Novaes (2004)]. B. De Sousa Santos (2005) discute la relación universidad-sociedad planteando la necesidad de que la universidad recupere su legitimidad junto a la sociedad y diferencie entre conocimiento universitario y pluriuniversitario proponiendo fundar una *Epistemología del Sur*. En el capítulo “Universidad, empresas recuperadas y formación: nuevas vinculaciones ante nuevos desafíos”, en Cortegoso, Depetris Guiguet y Pereyra (comp.) (2008), se analizan las dimensiones desde donde se construye este vínculo emergente.

<sup>15</sup> Allí se presentaron trabajos acerca de distintas experiencias de gestión de actividades de transferencia en universidades argentinas y en la Universidad de la República. Estos trabajos fueron compilados en un CD-Rom (2003) y con posterioridad, la reescritura de una selección de trabajos dio lugar a la próxima publicación del libro *La universidad cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia universidad-sociedad* [S. Llomovatte, J. Naidorf y K. Pereyra, con la colaboración de Sturniolo) en Buenos Aires, Eudeba.



## **Bibliografía**

### **Consideraciones metodológicas**

- Achilli, E. (1994): “Las diferentes lógicas de la investigación social. Algunos problemas en la implementación de estrategias múltiples”. En: *I Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. Buenos Aires. (Mimeo.)
- Angulo Rasco, J., (1992): “Objetividad y valoración en la investigación educativa”. En: *Revista Educación y Sociedad* (Madrid) n. 10.
- Ardoino, J. (1991): *El análisis multirreferencial*. París, Universidad de Paris VIII. (Traducción de Patricia Ducoing y revisión de Monique Landesmann).
- Bajtin, M. (1985): *Estética de la creación verbal*. México, S. XXI.
- Crowson R. (1993): “Qualitative Research Methods in Higher Education”. En: *Qualitative Research in Higher Education: Experiencing Alternative Perspectives and Approaches*. Needham Heights, Ginn Press.
- Foucault M. (1987): *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Search*. Nueva York, Aldine.
- Hammersley M. y P. Atkinson (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Sautú, R. (1998): “Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales”. En: Wainerman, C. y R. Sautú: *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- y otros (2005): *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO.
- Sirvent, M.T. (1998a): *El proceso de investigación y las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Ficha de cátedra. Buenos Aires, OPFFyL.
- (1998b): *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Buenos Aires, OPFFyL.
- Strauss, A. y J. Corbin (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London, SAGE Publications.
- Valles, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- Verón, E. (1987): “Discursos sociales. El sentido como producción discursiva”. En: *La semiosis social*. Buenos Aires, Gedisa.

### **Experiencia social y escolar de jóvenes**

- Aisenson, D. y otros (2002): *Después de la escuela*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Bourdieu, P. (1991): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus. (Primera edición: 1979.)
- Duschatzky, S. (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.
- y C. Corea, (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Fainsod, P. (2006): *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas en contextos de pobreza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Fernández, A. María (1994): *La invención de la niña*. Buenos Aires, UNICEF.
- Filmus, D., C. Kaplan, A. Miranda, y M. Moragues (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana.

- Gluz, N. (2006): *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Guerrero, M.E. y M.I. Guerra (2004): “¿Qué sentido tiene el bachiller? Una visión desde los jóvenes”. *Educación* (México) n. 25.
- Jusid, A. (1991): *Las niñas mamás*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Kaplan, C. (2000): “Las trayectorias escolares y sociales de los egresados de la escuela media. Notas sobre la construcción de la subjetividad”. Buenos Aires. (Mimeo.)
- (2005): “Desigualdad, fracaso, exclusión. ¿Cuestión de genes o de oportunidades?” En: Llomovatte, S. y C. Kaplan (coord.): *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (dir.) (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- y S. Llomovatte (2004): “Desigualdad social, determinismo biológico y educación”. En: *Novedades educativas. Reflexión y debate. Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, año 16, n. 168.
- y ———— (2005): “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico en la nueva derecha”. En: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coord.): *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Konterllnik, I. y C. Jacinto (comp.) (1996): *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada-UNICEF.
- Levy, E. (2004): “¿Formar para el trabajo o contener el conflicto social?”. En: *Revista Novedades Educativas* (Buenos Aires) *Ensayos y experiencias*.
- (2005): “Contención del conflicto social y el derecho a la educación después del 2001. La formación como contraprestación”. En: *Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades*. Buenos Aires, ASET. (CD-Rom.)
- (2006): “Entre la formación y la competencia por un puesto de trabajo”. En: *Revista Novedades Educativas* (Buenos Aires) n. 191, *Formación para el trabajo. Desarrollo de competencias transversales*.
- (2007): “Las políticas públicas de formación de trabajadores y la educación de jóvenes y adultos. El caso argentino en la era neoliberal”. En: *Revista Educación y Trabajo* (Río Negro).
- Pantelides, E. (1995): *La maternidad precoz. La fecundidad adolescente en la Argentina*. Buenos Aires, UNICEF.
- Pick de Weiss, S. (1994): *Soy importante*. México, Limusa-Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población.

### **Universidad-sociedad**

- Arocena, R. y J. Sutz (2001): *La Universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias - Escenarios - Alternativas*. México, UDUAL, n. 11.
- Badley, G. (2002): “Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento: un enfoque pragmático”. En: Vilalta, J. y E. Calleja, E. (ed.): *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Vol. I. Barcelona, Diputació Barcelona-Universitat Politècnica de Catalunya.
- Caillon, A. (2004): “La acreditación: análisis de procedimientos y resultados en las carreras de Medicina en Argentina”. En: *Revista de la Academia Argentina de Cirugía de la Asociación Médica Argentina*, vol. 86.

- (2005): “Formación para la profesión en las carreras universitarias de Medicina. Flexibilidad curricular y estándares de acreditación en Argentina”. En: *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades latinoamericanas*. México, UNAM.
- (2006): “La formación universitaria de posgrado en Salud Pública”. En: *Revista de la Escuela de Salud Pública de la UNC* (Córdoba), vol. X, n. 1. p. 12-21.
- Dagnino, R. (1996): “Innovación y desarrollo social. Un desafío latinoamericano”. (Artículo disponible en la web.)
- (2007): “La universidad y el desarrollo de América Latina”. En: *Educação* (Campinas) vol. 2; n. 3.
- De Sousa Santos, B. (2005): *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México, UNAM.
- Goddard, J. y P. Chatterton (2002): “La respuesta de las instituciones de educación superior a las necesidades territoriales”. En Vilalta, J. y E. Calleja, E. (ed.): *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Vol. I. Barcelona, Diputació Barcelona-Universitat Politècnica de Catalunya.
- Gore, E. (1998): *La educación en la empresa*. Buenos Aires, Granica.
- Guelman, A. (2006): “Campo profesional de las Ciencias de la Educación y el espacio de la capacitación laboral”. En: Llomovatte, S. (dir.): *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Guelman, A. y E. Levy (2005): “La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral”. En: *Trabalho y Educação* (Belo Horizonte).
- Guillaumin Tostado, A. (2004): “Una mirada compleja para entender y transformar la universidad pública mexicana”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, n. 1.
- Gumport, P. (1993): “E pluribus Unum? Academic Structure, Culture and Case of Feminist Scholarship”. En: Neumann, C. y otros (ed.): *Qualitative Research in Higher Education: Experiencing Alternative Perspectives and Approaches*. Needham Heights, Ginn Press.
- Juarros, F. (2002): “La vinculación Universidad-Empresa-Estado desde la perspectiva de los actores involucrados”. En: *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires) n.25.
- (2005): “Los efectos de la vinculación entre los principios del mercado y los valores académicos”. En: *Revista de Sociología del Consejo de Profesionales en Sociología*, año 2, n. 4.
- (2006): *La vinculación Universidad - Estado - Sector de la producción de bienes y servicios, vista por los docentes investigadores. El caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires*. En: Llomovatte, S. (dir.): *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- y J. Naidorf (2007): “Modelos universitarios en pugna: Democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina”. En: *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior* (Campinas), año 7, n. 23.
- , ———— y A. Guelman (2006): “Las actividades de investigación y desarrollo (I&D) en las universidades públicas”. En: Llomovatte, S. (dir.): *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Labarca, G. (2001): *Formación para el trabajo: ¿pública o privada?*. Montevideo, Cinterfor.
- Llomovatte, S. (2004): “Responsabilidad social y política de las Universidades” En: Krichesky, M. (org.) (2004): *La sociedad civil y la incidencia en las políticas educativas en América Latina. Nuevos desafíos para organizaciones no gubernamentales*. Dunken, Buenos Aires.

- (2006a): “Hacia un nuevo modelo de responsabilidad social en las universidades en Argentina y en Canadá”. En: Llomovatte, S. y J. Naidorf (dir.): *Perspectivas críticas desde el siglo XXI sobre la educación en Argentina y en Canadá. Estudios comparados y lecciones de las experiencias*. Buenos Aires, Gráfica-G.Press.
- (2006b): “Para una crítica del modelo de la triple hélice: Universidad, empresa y Estado” En: Llomovatte, S. (dir.): *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2006c): “La responsabilidad social de las universidades canadienses y argentinas”. En: Montero, D. y R. Rodríguez (2006): *Tercer Seminario Interuniversitario de Estudios Canadienses en América Latina*. La Habana.
- , K. Pereyra y G. Kantarovich (2008): “Escribir sobre el vínculo universidad - sociedad. Llamar a las cosas por su nombre es complejo”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Buenos Aires).
- Naidorf, J. (2005): “La privatización del conocimiento público en universidades públicas”. En: Levy, B y P. Gentili: *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. CLACSO.
- (2006): “Antecedentes de la vinculación científico-tecnológica Universidad-Empresa-Estado. El caso de la UBA (1955-1984)”. En: Llomovatte, S. (dir.): *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (año): Los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Impactos de la vinculación universidad-empresa. **Ciudad, editorial.**
- Novaes, H.T. (2004): “Desenvolvimentismo *reloaded* x Desenvolvimento integral do ser humano: qual o papel da Universidade?” (Disponible en la web de Universidad de Campinas: [www.tau.org.ar/html/upload.](http://www.tau.org.ar/html/upload.))
- Riquelme, G. (dir.) (2008): *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo II. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Schugurensky, D. (2002): “Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá” En: Rodríguez Gómez, R. (org.): *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*. La Coruña.
- Sutz, J. (1996): *Universidad, producción, gobierno: encuentros y desencuentros*. Montevideo, CIESU.
- Stturniolo, S. (2006): “La dimensión territorial en la formación universitaria: algunas experiencias de formación en relación a los movimientos sociales”. En: *XIV Jornadas de Jóvenes Investigadores (AUGM)*. (CD-Rom.)
- Schön, D.A. (1998): *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Zarifian, P. (1991): “La emergencia del modelo de gestión empresarial basado en las competencias”. En: Stankiewicz, F. (comp.): *Las estrategias de las empresas frente a los recursos humanos*. Buenos Aires, Humanitas.