XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Educación Superior y profesionalización de las Tecnicaturas.

Alicia I. Villa y Agustín Cardini.

Cita:

Alicia I. Villa y Agustín Cardini (2009). *Educación Superior y profesionalización de las Tecnicaturas. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-062/1960

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Educación Superior y profesionalización de las Tecnicaturas

Alicia I. Villa (UNLP),

Prof. en Ciencias de la Educación, UNLP-. Magíster en investigación Educativa (UAHC, Chile) Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO. Argentina. Profesora Adjunta e Investigadora de la Universidad Nacional de La Plata.

alivilla@gmail.com

Agustín Cardini.

Prof. de Filosofía (Universidad del Salvador, Argentina) Especialista en Educación (Universidad de San Andrés, Argentina) Coordinador de Tecnicaturas Superiores. Dirección de Educación Superior de la Provincia de Formosa, Argentina.

acardini83@gmail.com

NUEVOS DESAFÍOS PARA LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y TERRITORIAL

A partir de la década del noventa hasta el presente, la Educación Superior (ES) ha sido protagonista de profundos debates respecto de sus políticas, de la calidad de la formación, del financiamiento, de su lugar en la producción de conocimiento. Tales debates fueron dejando de lado los interrogantes acerca de la pertinencia de la formación profesional, la inserción laboral de los graduados, las relaciones entre educación superior y sus comunidades.

El desarrollo del sistema de ES (y de sus subsistemas, Universitario e Institutos de Educación Superior -IES[1]) puede describirse como fragmentado, débilmente articulado, concentrado en las zonas urbanas y de mayor desarrollo económico. No obstante su anárquico crecimiento, la demanda por estudios superiores de parte de la población sigue aumentando.

El número de estudiantes por cada 10.000 habitantes pasó de 7 en 1914, a 32.4 en 1950, 106.7 en 1970 y 149 en 1980 (Mollis, 2007) Tomando en cuenta la tasa de crecimiento de la educación superior, la tendencia sigue siendo de demanda. Entre los años 2001 y 2005, el subsistema universitario obtuvo un crecimiento de 1.338.981 alumnos a 1.539.742. En los IES se observa la misma tendencia, con una matrícula de 440.164 alumnos en 2001 creciendo a una de 509.134 hacia 2005 (Marquis, 2006). El aumento de la demanda requeriría de un ajuste de la oferta, mayor articulación al interior del sistema y mayor observancia sobre las formas de inserción laboral de sus graduados, a partir de un real abordaje de los campos ocupacionales.

En Argentina, el sistema de ES puede considerarse "binario" (Dono Rubio, 2001 *apud* Mollis, 2007) con concentración de carreras profesionales en el sector universitario y de formación docente y técnica en los IES. Como expresión de polos opuestos, estos últimos han venido desarrollando un conjunto de carreras con el objetivo de diversificar su oferta. Específicamente, las carreras técnicas (en general denominada "carreras cortas") vienen a ocupar un espacio particular en el desarrollo del subsistema, ya sea aquellas que remiten a sectores como salud, economía, turismo, cultura[2], como las que provienen de áreas duras de la formación técnico profesional[3] (mecánica, metalurgia, construcciones, sector agropecuario)

El recorte que abordaremos en nuestro trabajo, toma como eje las Tecnicaturas Sociohumanísticas que se desarrollan en los IES, considerando el lugar que estos ocupan en la profesionalización de ciertos campos profesionales a partir del desarrollo de nuevas practicas estructurantes durante la formación inicial, el desarrollo de prácticas profesionalizantes, el acompañamiento en la inserción socio profesional de los egresados y en la implementación de modalidades de gestión centradas en las comunidades donde se insertan los institutos.

[1]A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, el subsistema denominado "no universitario" deja de definirse por la negativa, para ser pensado como un sector con identidad propia, entre cuyas funciones encontramos formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los ámbitos y niveles superiores del sistema educativo nacional y proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico – profesionales y artísticas vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

[2] Mayor información sobre estas carreras se encuentra en la página web del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) http://www.me.gov.ar/infod/socyhum.html

[3] Se sugiere visitar la página Web del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) http://www.inet.edu.ar/

Preguntándonos cómo configurar el campo ocupacional de las tecnicaturas sociohumanísticas, intentaremos abordar las formas en que los IES aportan al desarrollo profesional de los futuros técnicos al mismo tiempo que se arraigan en los contextos locales y regionales donde están emplazados sus proyectos formativos[4]. La hipótesis que desarrollaremos expresa que los IES tienen, por su estructura y origen, posibilidades de sostener un proyecto formativo que se relacione con sus comunidades, que oriente a los estudiantes hacia una relación dinámica con el campo laboral, que tienda redes con otros actores de la sociedad civil. Y sostendremos que estas carreras tienden a la configuración de un nuevo *ethos* profesional, que puede reestructurar los campos profesionales de referencia a partir de la inclusión de nuevos sujetos y nuevas modalidades de formación que aporten otras prácticas socio-profesionales.

Finalmente, reflexionaremos acerca del lugar social de la ES. Como expresamos, si bien es cierto que la demanda ha ido aumentando con los años, ello no impide que la ES pueda repensarse en el conjunto de las políticas de inclusión social destinadas a jóvenes y adultos, no solo en sus trayectorias formativas, sino también en sus destinos laborales.

Las tecnicaturas sociohumanísticas en el escenario de las IES

La Ley de Educación Superior Nº 25.521 establece que el gobierno y la organización de la educación terciaria estarán a cargo de cada uno de los gobiernos provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires y en el Artículo 17 expresa que los institutos superiores brindarán formación en cuatro áreas: técnica-profesional, artística, social y humanística. En cambio, la nueva Ley Nacional de Educación es escueta en las definiciones y orientaciones para la ES. Las áreas artísticas y técnico-profesionales son las más delimitadas, tanto por los objetivos de sus proyectos formativos, como por las incumbencias profesionales de sus titulaciones, mientras que el campo de las carreras terciarias con orientaciones sociales y humanísticas cuenta con un incipiente desarrollo en nuestro país.

La primera normativa específica para regular y orientar estas carreras ha sido el Acuerdo Marco A-23[5], aprobado en 2005 por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Es el "marco" dónde se

[4] Se entiende por "proyecto formativo" a "los propósitos a ser alcanzados por la formación en el marco de diferentes procesos de aprendizaje que se desarrollan durante las carreras" (Resolución 232/06 del Consejo Federal de Educación).
[5] El acuerdo marco referido se respalda en la Resolución 238/05 del Consejo Federal de Educación

establecen algunas intencionalidades formativas y se delimitan cuatro campos de formación[6]. Desde el Ministerio de Educación de la Nación se han elaborado documentos base para legitimar los contenidos básicos para algunas carreras: Administración Pública Orientada al Desarrollo Local, Economía Social y Desarrollo Local, Gestión Sociocultural, Pedagogía Social, Comunicación Social orientada al Desarrollo Local, y Seguridad Pública[7]. La intencionalidad en la elección de estas formaciones estuvo determinada por la resignificación del rol del Estado ("más y mejor Estado"), apoyar a la economía social y al desarrollo socio cultural en fuerte enlace con las políticas públicas y con desarrollo de los territorios en que se implementan. Esta apuesta ha requerido de una mayor presencia del gobierno educativo nacional y provinciales en las instituciones, en contraste con el fuerte aislamiento que las ha caracterizado, ofreciendo a jóvenes y adultos proyectos formativos con contenidos y competencias homologados a escala nacional.

Lo innovador en este proceso tuvo que ver con la construcción de los Documentos Base, que incorporó a referentes de los campos laborales, académicos y formativos, en un camino de discusión, debates y acuerdos. La incorporación de distintos ámbitos en la elaboración y desarrollo de los contenidos es una de las problemáticas que señalamos como acuciantes para el nivel superior. Esta iniciativa ha promovido que hasta el momento se hayan abierto estas carreras en varios institutos del país, como parte del intento por organizar este campo, con una gran diversidad de cargas horarias, titulaciones y contenidos. La distribución de las carreras queda reflejada en el presente cuadro:

Cuadro 1. Distribución de Carreras por IES y Provincia

Carreras	Cantidad de IES que las dictan	Provincias
Administración pública orientada al Desarrollo Local	16	Buenos Aires, Rio Negro, Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, La Rioja, Mendoza, Salta, Tucumán, Tierra del Fuego
Economía Social y Desarrollo Local	20	Chaco, Mendoza, Misiones, Neuquén, Santiago del Estero, Tucumán, Formosa, Entre Ríos, Buenos Aires,

[6] Formación general, de fundamento, específica y prácticas profesionalizantes (Acuerdo Marco A-23, III.1.3, Consejo Federal de Educación, 2005).
[7] La Resolución 26/06 estableció los perfiles profesionales y los contenidos básicos para estas Tecnicaturas. También se desarrollan otras en las áreas de Turismo y Salud.

Gestión socio cultural	7	Mendoza, Santiago del Estero, Entre Ríos, Formosa, Buenos Aires
Pedagogía Social	6	Córdoba, Santiago del Estero, Ciudad de Buenos Aires, Santa Cruz
Comunicación Social orientada al desarrollo local	3	Catamarca, Formosa, Buenos Aires
Educación Superior y Profesionalización de las Tecnicaturas VILLA - CARDINI		

El avance normativo ha sido acompañado con capacitaciones y con espacios de concertación intersectoriales para trabajar en la delimitación de los campos ocupacionales de estas carreras. Uno de los grandes desafíos es cómo formar para campos ocupacionales "en construcción". Podríamos imaginar en qué trabajaría un gestor sociocultural desde la perspectiva formativa, pero desde el campo socio ocupacional no está aun visualizado el alcance del título ni las incumbencias de sus competencias.

Formación en las IES y profesiones

Las profesiones son construcciones sociales, frutos de la división social de trabajo, surgidas por necesidades sociales, por especialización del conocimiento y por campos de intervención (Tenti y Gómez, 1990). Continuamente surgen nuevos campos de acción que buscan su legitimidad en el espacio social, acompañando necesidades sociales y demandas de intervención que generan prácticas novedosas, muchas veces emergentes, que vienen a reemplazar prácticas residuales y competir en el campo más amplio de las profesiones, con prácticas hegemónicas (Williams, 1977)[8].

Si bien las tecnicaturas responden a campos profesionales hegemonizados por saberes disciplinares consolidados, ubicamos sus prácticas en el plano emergente ya que se trata carreras de baja institucionalidad (nuevas, poco conocidas, en proceso de legitimación) donde su campo de acción es relativamente laxo (no está clara la correspondencia entre graduación e inserción laboral) con un débil acoplamiento de saberes y prácticas profesionales.

[8] R. Williams, en Marxismo y Literatura, al analizar los elementos de la cultura refiere a elementos dominantes, residuales y emergentes. En este caso, consideradas las prácticas profesionales como prácticas primeramente culturales, seguimos las términos de Williams como matriz de análisis (Villa, Martín, Pedersoli, 2007).

Para este trabajo, definiremos las profesiones como un campo (Bourdieu, 1973)[9] considerando dos condiciones que lo definen: las relaciones de poder al interior del mismo y la presencia de un capital en disputa. En el campo profesional (de cualquier profesión) el capital en disputa son los puestos disponibles, y las relaciones de poder van a estar expresadas por las jerarquías en las posiciones. Todo campo demarca sus límites, quien queda adentro y quien fuera y reclama autonomía intelectual y de prácticas.

En la disputa por los puestos y en la construcción de una legitimidad que ensanche los límites del campo, las tecnicaturas sociohumanísticas podrían desarrollar dos tipos de estrategias: constituirse como colectivo, y presionar sobre el Estado. En este sentido los IES tienen esa doble vía habilitada: son el Estado y pueden ayudar a construir lo colectivo en estos nuevos técnicos, a partir de la legitimación social y profesional de las titulaciones. Todo campo ocupacional se ha desarrollado al amparo de las alianzas entre los gremios, las corporaciones y el Estado. Así, los IES siendo Estado formador, tienen un rol de actores proactivos en la instalación de esas carreras en el campo mayor de las profesiones.

Cabe preguntarse entonces si los IES forman para la práctica profesional, si la formación de un técnico resuelve los problemas que la sociedad demanda a ciertas profesiones. En respuesta, diremos que cuando formamos técnicos, profesionales, lo que formamos son disposiciones hacia la profesión, disposiciones hacia lo social humanístico en nuestro caso, según campos de intervención. Así *"Una disposición es una realidad reconstruida que, en tanto que tal, no se observa nunca directamente. Hablar de disposiciones supone, por lo tanto, que pueda llevarse a cabo un trabajo interpretativo para rendir cuentas de los comportamientos, de las prácticas, de las opiniones. Se trata de hacer aparecer el o los principios que han engendrado la aparente diversidad de prácticas*" (Lahire, 2002). Así como las disposiciones no pueden verse, tampoco puede entenderse su génesis si no es confrontándose al análisis cualitativo de los espacios donde tienen lugar sus procesos de génesis: en este caso, en los cursos de formación profesional ocupacional, en las Tecnicaturas. Esto nos permitían rastrear y reconocer la existencia de estas disposiciones laborales, en la medida en que son también representaciones acerca del

[9] Según el autor "el campo de producción y circulación de bienes simbólicos se define como un sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias, caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión de bienes simbólicos." Las profesiones entonces, constituyen campos cuya definición es independiente de las características y funciones de quienes los ocupan y donde las características centrales son: las jerarquías (posiciones dominantes y dominadas) los límites (quienes pertenecen al campo y quienes no) y la autonomía (o la capacidad de interpretar las producciones externas conforme a sus propios principios)

mundo del trabajo que se incorporan en la acción de estos agentes, para entender cómo se forman y se conforma un habitus laboral específico[10].

Por ende la pregunta que sigue es: los IES ¿forman profesionales o reconfiguran en campo profesional? En términos weberianos[11], las profesiones dan cuenta de una configuración basada en un título académico, obtenido en una institución superior, con cierta regularidad en sus prácticas, generan agentes que sirven a la sociedad en un determinado plano de acción, reciben retribución a cambio, pueden asociarse y reconocerse en ciertas prácticas. Si aplicamos tal definición a las tecnicaturas ¿podemos hablar de formación profesional? ¿Es lo mismo formar un profesional que un técnico? Si lo ponemos en términos weberianos, la respuesta es no. Ahora si pensamos en la formación de un agente que va a insertarse en un espacio social mayor con otras profesiones, cambia la pregunta ¿Qué hace un campo profesional cuando llega un nuevo actor, con otros capitales y prácticas de formación?

Dos estrategas posibles parecen ser pertinentes el interior del campo. La primera debe expresar la necesaria relación entre los IES y sus egresados para que puedan, colectivamente definir alianzas, redes de actores, regulaciones estatales. Los IES en tanto expresión del Estado, pueden aportar a sus graduados esquemas de acción, percepción y capital social que les permitan desenvolverse en cada campo estructurado de producción de bienes simbólicos en su comunidad. La segunda radica en la convicción que las Tecnicaturas forman no solo profesionales, sino que reconstituyen los campos. El campo de la pedagogía se reconstituye cuando aparece la pedagogía social, por ejemplo. Hay una reconfiguración de los campos profesionales cuando aparece un nuevo actor, en este caso las tecnicaturas promovidas por el Estado, y un nuevo sujeto social (el técnico superior) que reclama por un lugar en la lucha por los puestos.

Por ello ubicamos a los IES en particular y a las políticas en ES en general como responsables de este juego entre reconfiguración de las profesiones y promoción de nuevas prácticas, lo que constituye un desafío para las tecnicaturas del área sociohumanística.

[10] Cuando formamos en campos ocupacionales no solo construimos homologías sobre el mismo sino que cargamos de intencionalidad las practicas que promovemos (por oposición a las que rechazamos) Por esa razón, si las disposiciones a la práctica profesional que desarrollamos en los estudiantes están ajenas a la comunidad de referencia pero sobre todo ajenas a sus trayectorias de vida, probablemente estas resulten descontextualizadas y descontextualizantes para los estudiantes. Toda práctica profesionalizante se asienta en una matriz intelectual/emocional previa propia del sujeto (sus representaciones) sobre la que toman mayor o menos consistencia y estabilidad las prácticas. En tal sentido, una matriz formadora (el IES) no puede desconocer la otra (estructura de representaciones sobre las profesiones del sujeto)

[11] Para Weber, los grupos profesionales no son solo entidades económicas sino grupos de status que heredan o se dotan de recursos culturales para intentar hacer válida su visión del mundo.

Formas institucionales en las relaciones educación superior/ comunidad

Los IES, por origen y tradición, se encuentran atravesados por tensiones que le son constitutivas en relación con su papel como sistema formador/certificador[12] y el valor socialmente productivo de los conocimientos que en ellas se imparten. ¿Cuáles serían esas tensiones a las que hacemos referencia? Consideraremos para este trabajo la tensión "dentro-fuera" (Furlán, 1998), es decir, la formación al interior de los claustros, o por el contrario, reconfigurarse como instituciones de la comunidad. Nos preguntamos ¿pueden las formas actuales de gestión de los IES dar cuenta de los desafíos de una profesionalidad vinculada al desarrollo de las comunidades?

Existe consenso en situar a la ES como un actor social (Brunner, 2007) que interviene no solo como sistema formador sino también como agente promotor de procesos de problematización, de estrategias y soluciones para la comunidad. Por esta razón, la oferta de carreras como las tecnicaturas sociohumanísticas toman como punto de partida la conformación del trabajo en redes en el plano territorial, con organizaciones de la sociedad civil y del/los Estado/s. Esa trama que se teje tiene carácter cultural y pedagógico: porque se da en el escenario local, en la trama de sentidos compartidos en cada territorio y porque los IES no dejan de ser instancias de formación que impulsan una nueva politización de lo pedagógico (Villa, 2007) como reconstrucción de la trama institucional y como espacio de lo común donde se debate y proyecta.

La gestión curricular debiera tender hacia la creación de espacios formativos abiertos y flexibles más allá de los muros de las instituciones, a través de redes de relaciones con el Estado pero sobre todo, con los principales actores del mundo del trabajo, generando nuevos escenarios de intercambio. Esto requiere flexibilidad en los tiempos y las secuencias de aprendizaje (cuestionando las formas clásica de cursada), en la coordinación de contenidos (la relación profesor/materia) y en las formas de evaluar y certificar, como también de un profesorado más flexible, creativo, con capacidad para trabajar comunitariamente, de interactuar con múltiples actores, de subsumir sus intereses profesionales en pos del desarrollo del proyecto formativo y profesional que sustenta la institución en el espacio local.

[12] Manuel Gil Antón (1995) considera que muchas instituciones de educación superior, en sus relaciones entre conocimiento y certificación se han volcado más hacia la demanda de certificados que a la formación en saberes. Así, expresa el autor, el sistema se encuentra orientado, no por el conocimiento y su ulterior certificación, sino por su certificación y su eventual relación con saberes relevantes.

Esta flexibilidad incluye pensar estrategias que diferencien la formación de los IES de otras formas de lo escolar, incorporando elementos como: consejos consultivos institucionales, conformados por las autoridades educativas, docentes, alumnos y representantes de los campos ocupacionales; posibilidad de cursar materias en otras instituciones, cátedras abiertas, diversidad de formatos para la práctica profesional (observaciones, participación en proyectos o emprendimientos, elaboración de diagnósticos, participación en implementación de políticas públicas, pasantías, desarrollo de actividades para y con la comunidad)

En esta relación se produce entonces la construcción del perfil profesional de los estudiantes de las carreras sociales y humanísticas, cuando en un anclaje territorial ponen en juego sus historias, su trayecto formativo, sus expectativas profesionales y personales.

La inclusión/filiación de jóvenes y adultos.

La institucionalidad de la ES que proponemos en el punto anterior, es una apuesta a la formación y profesionalización de los jóvenes, como forma de evitar las migraciones de las nuevas generaciones, como una práctica política de filiación social y como promoción de nuevas formas de acción colectiva.

Jóvenes y adultos pugnan en la actualidad por ser incluidos y nominados, y la ES puede ser una oportunidad para producir condiciones de inclusión (Redondo, 2004) Pero esto exige comprender las prácticas culturales que portan los jóvenes, su relación con la educación formal, sus intereses y formas de sociabilidad.

Es importante diferenciar las motivaciones y oportunidades diferenciales de elección que portan los jóvenes según su pertenencia a diferentes estratos sociales. Así, según Kisilevsky (2002, *apud* Sabatier, 2004)) "*las oportunidades de acceso al nivel superior contienen –entre otros– ingredientes atribuibles a expectativas sociales, pero aquellos referidos a los condicionantes académicos previos así como al nivel socioeconómico de la población cobran importancia y participan del marco explicativo del fenómeno de elección de un estudio a nivel superior*". Por lo tanto, como expresa Sabatier (2004) "*los rasgos distintivos salientes entre los estudiantes superiores universitarios y los no universitarios está dado por el nivel socio-económico ya que éste está asociado con el nivel académico adquirido en los niveles previos y con la posibilidad o no de trasladarse para seguir estudios universitarios elegidos "vocacionalmente"*

Desde sus orígenes la educación técnica (tanto media como superior) se pensó como una oferta orientada a jóvenes de clase obrera, a causa de ello, la educación superior técnica se debate permanentemente cómo sintonizar con el mundo del trabajo, observándose esta tendencia en un curriculum más instrumental que es ofrecido para estudiantes de menores condiciones socioeconómicas que en el caso de los estudios universitarios. Obviamente, esta segmentación curricular está acompañada de otras condiciones: carreras más cortas para quienes tienen necesidades económicas acuciantes, mayor distribución territorial de la oferta para aquellos que no pueden costearse un traslado, y menores exigencias de conocimientos generales y básicos.

Así situados, los contenidos de la formación y las prácticas que de ellas se desprendan deberían promover escenarios que faciliten la efectiva inclusión de estos jóvenes y adultos en sus territorios. Por ello propusimos un modelo de gestión participativo y abierto a la comunidad que conciba la ES, no como política compensatoria o focalizada (carreras pobres para pobres) sino como un factor de desarrollo. Su fortalecimiento y continuidad debe estar necesariamente garantizada por el Estado, a partir del impulso y creación de estas y otras carreras, la formación de sus formadores, la provisión de fondos (programas de mejora, becas a estudiantes, etc.) el seguimiento de la inserción profesional y la consecuente evaluación e investigación acerca del impacto de estas carreras en el desarrollo de sus territorios.

De alguna manera, las problemáticas aquí descriptas se reflejan también en las agendas de las políticas educativas. Estas, no pueden ni deben garantizar la inserción laboral de los estudiantes de los ISF, pero si pueden generar mejores condiciones para posibilitar una relación más dinámica entre la formación y la profesión.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1973). Campo de poder y campo intelectual. Buenos Aires: Folios.
- Brunner, J. J. (2007). Educación Superior en Iberoamérica. Chile: Centro Universitario para el Desarrollo.
- Clark, B. (1992). El sistema de educación superior. México: Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM-A.
- Furlan, A (1998). Veinte tensiones de las Instituciones universitarias. Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico Nº 10, LAE UNSL.
- Gallart, M. *et al*. (2003). Tendencias de la educación técnica en América Latina, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).
- García Guadilla, C. (1996). Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina. México: Nueva Imagen.

- Gil Antón, M. (1995). Los académicos y el futuro de la universidad. Estudios 39-40. [En línea] Disponible http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto06/sec_1.html.
- Lahire, B. (2002) Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles. Paris: Nathan.
- Marquis, C., Toribio, E. (2006). Capítulo sobre la Argentina. En Brunner, J. J. (2006). Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica. CINDA.
- Mollis, M. (2007) La Educación Superior en Argentina. Balance de una década. Revista de la Educación Superior, 35 (142), 69-85.
- Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación, Paidós: Buenos Aires.
- Sabatier, A. (2004). La educación superior no universitaria en Argentina. [En línea] Disponible http://www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/programas/Instituciones%20NO%20Universitarias/Informe%20INU%20Argentina.pdf
- Tenti, E., Gómez, M. (1990). Universidad y Profesiones. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Villa, A. (2007). De equívocos y desaciertos en el discurso pedagógico. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, 6 (4), 89-100.
- Villa, A., Martín, M., Pedersoli, C. (2007). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación [En línea] Disponible http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%209/t215%20-%20villa%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf
- Weber, M. (1997). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona: Península. 15ª edición.
- Williams, R. (1980). Marxismo y Literatura. Barcelona: Península.