

**“BERUF”, “VOCACIÓN”, “PROFESIÓN” O MODELOS DE INTER-
PRETACIÓN EQUIVALENTES: REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS Y OR-
GANIZACIONES SOCIALES**

Dr. Jürgen SCHRIEWER

Doctor en Filosofía - Universidad de Würzburg
Director - Centro de Educación Comparada. Humboldt-Universität, Berlín

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 36

**“BERUF”, “VOCACIÓN”, “PROFESIÓN” O MODELOS DE INTER-
PRETACIÓN EQUIVALENTES: REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS Y OR-
GANIZACIONES SOCIALES**

Dr. Jürgen SCHRIEWER

Doctor en Filosofía - Universidad de Würzburg
Director - Centro de Educación Comparada. Humboldt-Universität, Berlín

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 36

Conferencia pronunciada el 15 de noviembre de 2008 en el ámbito del SEMI-
NARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la
UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 36

Febrero de 2010

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Mg. Romina Sabbagh

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
rsabbagh@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: Febrero de 2010

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

Quisiera agradecer a los Directores sucesivos de la Escuela de Educación, Silvina Gvirtz y Jason Beech, por todos los esfuerzos que hicieron desde hace más de un año por invitarme nuevamente a San Andrés. Me es muy grato tener la oportunidad de regresar, después de un intervalo de siete años.

En lo que toca a la presentación de hoy, supongo que habrán leído el título con el breve resumen traducido al castellano. Pero no les aseguro que sean comprensibles de inmediato ya que se trata -y en eso reside un poco la dificultad de esta presentación- de exponer unas investigaciones en Ciencias Sociales. En ese sentido, se trata de investigaciones que inevitablemente están vinculadas a la lengua o a las lenguas que hablamos y, al mismo tiempo, se propone analizar ciertos términos clave; ciertos campos de la formación, también forjados en otras lenguas. Es importante, entonces, para llevar a cabo estas investigaciones, no caer en las trampas de unas traducciones superficiales que esfuman en cierta manera los significados que se distinguen social e históricamente.

Se trata de estudios comparados sobre ciertos aspectos de la semántica socio-histórica, su surgimiento social comunicativo, su desarrollo en condiciones político-institucionales definidas y su impacto en la organización de un campo de acción de formación que es particularmente sensible, esto es, el campo de la formación profesional.

Por todas estas consideraciones he mantenido en el título de mi presentación los términos de *Beruf* -término alemán que denota vocación, profesión-; se podría añadir otros términos más, sobre todo si tienen en cuenta toda la serie de expresiones que existen en francés y en inglés.

También, por esta serie de consideraciones, les pido que tengan en cuenta que todos esos conceptos se refieren a una realidad social más o menos institucionalizada, que se puede interpretar de maneras muy diferentes.

Al preparar algunas notas he tomado muy en serio la propuesta que me hizo Catalina Wainerman en su invitación; es decir, que haga referencia al contexto de descubrimiento más que a los resultados. Es decir, que describa el problema y los objetivos de la investigación. Y que muestre cómo se es posible hacerlo y, también, cómo se enfrentó la realidad para obtener respuestas científicamente fundadas.

En ese sentido en lo que sigue quisiera exponer un programa de investigaciones tal como se ha desarrollado en etapas sucesivas. Son esencialmente cuatro etapas.

Llamaría “de descubrimiento” a la primera etapa de una dinámica institucional sobresaliente de la formación profesional escolarizada, tal como se puede observar en el caso de Francia. La segunda etapa amplía el campo de observación debido a unas perspectivas comparativas y a correspondencias sociales. La tercera etapa está dedicada a la conceptualización teórica y en ella voy a introducir el modelo teórico de las esferas de intersección. Y finalmente, en una cuarta etapa, voy a exponer brevemente la ampliación teórica y comparativa que esas investigaciones han conocido, en el marco de una red interdisciplinaria de investigaciones histórico-sociales.

Entonces, comienzo con la primera etapa. El Gráfico 1 muestra las etapas. La primera está constituida en cierta manera por un análisis que hice sobre las formas características de la formación profesional en Francia, y que fue publicado en una enciclopedia de las Ciencias de la Educación en doce volúmenes a comienzos de la década de 1980.

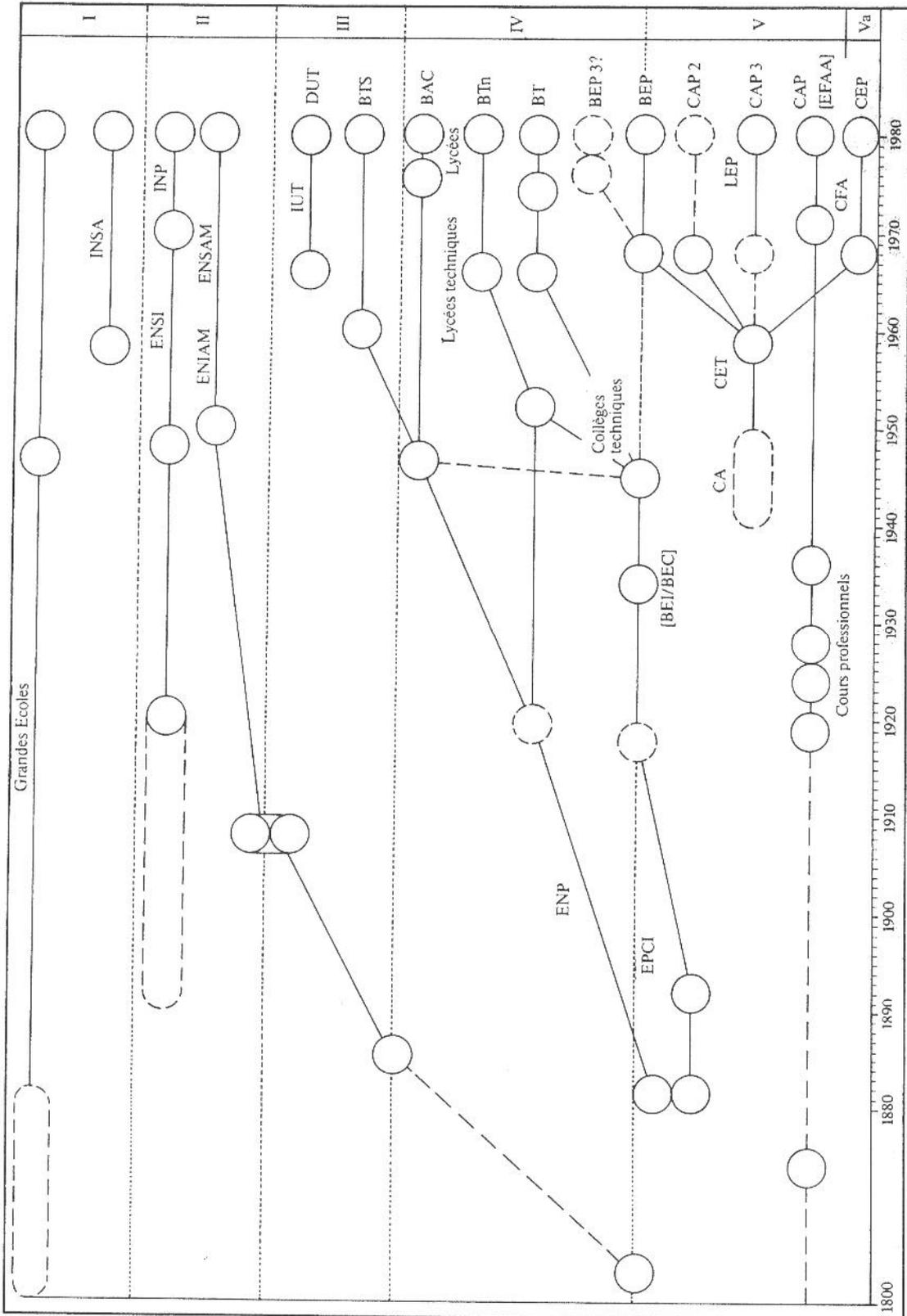
Este estudio fue muy interesante por tres resultados destacados y sorprendentes. He intentado representar de manera gráfica una dinámica institucional del conjunto de las diferentes formas y etapas de la formación profesional, consideradas en su desarrollo histórico durante casi dos siglos.

El segundo resultado sorprendente es el alto grado de jerarquización de los diplomas o certificados que corresponden a cada una de las formaciones, yuxtapuestas una sobre otra, en el transcurso de casi dos siglos.

Gráfico 1

Dinámica institucional de la formación profesional en Francia

Abbildung 1: Institutionelle Dynamik der Berufsausbildung in Frankreich



Ambos fenómenos tenían que ver, sin duda, con las formas escolares que predominan en Francia y son tendencias hacia una teorización cada vez más acentuada de la formación profesional. Se trata de unas tendencias hacia la academización de ese tipo de formación, que se orientan a aumentar los criterios de admisión a las escuelas correspondientes; tendencias a elevar el nivel de selección de ingreso y el nivel de los exámenes según criterios abstractos de capacidades intelectuales y no de capacidades e intereses profesionales.

Finalmente, aparecen tendencias a incluir en los currícula materias de carácter general en las tradiciones de la educación liberal, en detrimento de los contenidos marcadamente profesionales y técnicos. Debería explicar un poco más la construcción de este gráfico, que demuestra el desarrollo en el tiempo, desde 1800 hasta 1980. Se puede notar diferentes niveles con los números romanos. Estos representan niveles de calificación definidos en el marco de todos los organismos de planificación en Francia, cómo se han desarrollado después de la Segunda Guerra Mundial y cómo han obtenido su forma más o menos definitiva durante los años 60. Y para explicarles un poco más el significado del nivel I, II, III, IV, V a V(a), voy a mostrarles esta explicación, desgraciadamente en alemán, pues se trata de una fotografía de mi artículo en esta enciclopedia.

Entonces, el nivel número I se refiere a las instituciones de élite; lo que los franceses llaman las “grandes escuelas”, si bien son de tamaño muy pequeño, con grupos de 200, 300 o 500 alumnos cada año. Esas escuelas forman ingenieros, -sobre todo si piensan en la famosa Escuela Politécnica o la Escuela Nacional de Administración o la Escuela Normal Superior, que son las tres instituciones de élite que constituyen absolutamente la cima de la pirámide de la educación y formación en Francia-. Y sigue una serie de 150 a 200 grandes escuelas, de tamaño más reducido, y solamente después llegan las universidades con admisión libre.

La admisión a estas escuelas de élite es muy selectiva. Se necesita un año o, incluso para las escuelas más prestigiosas, dos años de preparación para el ingreso en clases particulares que forman parte de los grandes liceos en París, y en otras grandes ciudades francesas. Hay dos clases de preparación post-bachillerato. Es decir que, hoy en día, el 5 al 10% de todos los gra-

duados de secundaria en Francia se preparan para la entrada en escuelas de elite, mientras el 90% entra en las universidades.

El nivel I es el más elevado; el diploma de ingeniero, que está considerado como un título de nobleza, mucho más que el título de doctor.

Siguen al nivel II otras escuelas de ingeniería que son menos valoradas pero de mayor especialización. Luego viene una categoría de instituciones que corresponden en cierta manera a lo que en Gran Bretaña se llamaban *Polytechnics*, que son instituciones de lo que se conocía hace algunos años como *Short-cycle Higher Education* y que en alemán, traducido al castellano, “universidades de ciencias aplicadas”.

Después viene el nivel IV que corresponde a un nivel de escolaridad secundaria más o menos completa, pero con un perfil técnico; a diferencia de un perfil general, que conduce al bachillerato general. Y después llega el nivel que me interesa en particular, en el marco de este programa de investigación, el de la formación de los obreros calificados. Curiosamente, en Francia se llaman “especializados”. Los niveles V y V(a) dan una formación profesional reducida a un año que forma trabajadores *semi-skilled* o parcialmente calificados.

De esa manera se constituye el gráfico; la escala temporal y la escala de diferentes niveles de calificación, de lo más alto a lo menospreciado a nivel social. Y se puede ver cómo las escuelas destinadas originalmente a formar personas calificadas y capacitadas para ejercer una profesión manual e industrial, se han desarrollado en el curso del tiempo para acceder a niveles cada vez más altos. Es el caso de tres generaciones de escuelas profesionales: la primera, las escuelas de Artes y Oficios establecidas por Napoleón, para formar pequeños empresarios y obreros calificados para dirigir los trabajos en un taller, que se han establecido al nivel II y hoy en día, casi se han elevado al nivel más alto, al nivel I.

Al comienzo de la Tercera República, aparecen dos categorías de escuelas profesionales, desde el inicio en dos niveles ligeramente diferenciados, las Escuelas Nacionales, con mayor prestigio, con examen de ingreso y las Escuelas financiadas y administradas por las ciudades o asociaciones privadas, en un nivel ligeramente inferior.

Rápidamente, la diferencia entre los dos categorías se ha acentuado, y la categoría un poco más alta ha llegado al nivel III de la clasificación del pre-

sente; mientras que la otra categoría de escuelas se ha diferenciado en diferentes ramas, y se ha convertido en ramas especializadas de los liceos de la secundaria francesa.

Finalmente tenemos una tercera generación de escuelas profesionales a tiempo completo. Se ha pretendido que sean a tiempo completo y han surgido inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, de forma un poco provisional. Han sido luego transformadas en colegios de enseñanza técnica. También esos colegios de enseñanza técnica se han desarrollado en liceos; es decir, han obtenido el título de nobleza de la secundaria francesa que consiste en liceos de enseñanza profesional con diferentes tipos de examen, tras dos o tres años de escolaridad.

Se puede añadir que después de 1980, esta dinámica institucional se ha mantenido. Los diplomas de técnico y los diplomas técnicos -dos diferentes niveles-, se han convertido en el título de bachillerato tecnológico, que incluye el derecho de admisión sin el examen de ingreso a la universidad.

El diploma de estudios profesionales se ha desarrollado en otro tipo de bachillerato, a saber, el de enseñanza profesional, que también incluye el derecho a entrar a la universidad en ciertas especialidades. De manera que el proceso de jerarquización y de diferenciación creciente ha proseguido durante las dos últimas décadas.

Entre las tres generaciones de escuelas profesionales a tiempo completo, hubo esfuerzos por revitalizar y consolidar la formación profesional tradicional según los modelos artesanales premodernos. Se pueden observar en la segunda mitad del siglo XIX esfuerzos desesperados sin éxito.

El último esfuerzo que se hizo para revitalizar el aprendizaje data de los años 1970 y 1980; es esa forma de aprendizaje en las empresas, combinada con un día o dos a la semana, en centros de formación de aprendizajes.

Entonces se puede leer en el gráfico 1, de manera muy condensada, lo que he llamado la dinámica, la tendencia inevitable de las escuelas profesionales a tiempo completo a la teorización, a la academización, a la generalización de sus contenidos. Y en el caso de Francia, los esfuerzos, más o menos desesperados y sin éxito, de consolidar, de revitalizar, las formas tradicionales de aprendizaje en la primera etapa.

La segunda etapa consistía en la puesta en paralelo de este tipo de dinámica institucional con investigaciones de dos tipos diferentes. Primero fueron investigaciones llevadas a cabo en la misma época por equipos de sociólogos alemanes y franceses, que se habían unido para estudiar en conjunto la organización del trabajo en las empresas industriales, y la diferenciación de los salarios correspondientes. Fueron al principio investigaciones llevadas a cabo por pedido de la Comunidad Europea que se constataban en las estadísticas europeas, y había diferencias enormes en estas dos categorías entre Francia y Alemania; quisieron saber por qué en Bruselas la diferenciación de los salarios era mucho más grande que en Francia.

Los equipos de sociólogos hicieron entonces investigaciones micro-sociales para estudiar en gran detalle la organización del trabajo en una decena de empresas en Francia y una decena de empresas en Alemania. Esto representaba en cada país más o menos toda la gama de las actividades típicas de cada uno de los dos países; dos grandes empresas de producción de acero, dos minas, dos talleres más tradicionales de tratamiento de cuero. Se pueden notar dos fábricas de producción de papel. Una gama bastante amplia de diferentes tipos para captar lo característico de la organización del trabajo.

Se reveló que en las empresas francesas en general, con una sola excepción, hubo una jerarquización de los niveles de organización del trabajo, mucho más acentuada que en las empresas alemanas.

En algunas ocasiones, en las empresas alemanas hubo de cinco a seis niveles de organización, mientras que en ciertas empresas en Francia, hubo de diez a doce niveles, casi el doble. Y se trataba de una diferenciación del trabajo, no solamente en el sentido jerárquico sino también entre los diferentes sectores horizontales, entre el sector administrativo, el sector técnico de preparación de la producción; entre el sector productivo propiamente dicho y el sector de reparación.

En muchos casos algo que los trabajadores alemanes, en grupos de 50 personas bajo la dirección de un maestro de la vieja tradición artesanal, eran capaces de solucionar *ad hoc*, en su propio lugar de trabajo, en Francia requería una articulación, una secuencia de diferentes tipos, prescripción, preparación, facturación, antes de ser ejecutado a nivel productivo.

Así se hicieron evidentes las correspondencias, no solamente en general, sino de forma particular, entre los sistemas de formación profesional -como se ha visto en el primer gráfico-, y la organización del trabajo en las empresas industriales. Eso era algo que los sociólogos que habían llevado a cabo esas investigaciones ignoraban.

El otro tipo de investigación con el que se enfrentó el primer esbozo, fueron llevadas a cabo por un colega y amigo mío, profesor de educación de adultos y de una especialidad de las Ciencias de la Educación de la formación industrial. Mi colega, Klaus Altmann, había estudiado también históricamente el desarrollo del sistema alemán de formación profesional. Allí podía mostrar un desarrollo comparable a la dinámica institucional francesa en lo que tocaba a las escuelas a tiempo completo, y encontró una consolidación enorme y un alto grado de inclusión, un gran porcentaje de la juventud en el sistema de aprendizaje propiamente dicho. Incluso en los años 60, casi el 70% de los jóvenes entraban tradicionalmente en ese sistema de formación profesional para obtener un título que valiera en la sociedad, que fuera reconocido y ofreciera posibilidades de calificación posterior -después de un cierto tiempo de actividad en las empresas-, hasta el grado de maestro. Y con un grado de maestro era posible entrar en ramas específicas de secundaria, afines a las universidades de ciencias aplicadas. Entonces se trataba y se sigue tratando de un sistema altamente diferenciado pero que se encuentra abierto a una carrera en la rama profesional.

Así, al comparar el caso francés con el caso alemán, hicimos un descubrimiento particular. La confrontación de los dos casos, el francés y el alemán, reveló en toda su importancia, lo semántico y lo simbólico del concepto de *Beruf*.

El concepto de *Beruf* en alemán tiene un significado más amplio, más profundo, que es muy difícil de traducir como vocación o profesión. Se ha podido constatar que más que el desarrollo de la tecnología, más que el desarrollo de la organización del trabajo, más que otros factores sociales, el concepto de *Beruf* que se ha desarrollado es el principio organizador del sistema profesional en Alemania.

¿Cómo es posible que un concepto simbólico, que representa la entidad de una profesión, se haya traducido más tarde a las profesiones modernas de la industria y que haya adquirido esa importancia?

Estos conceptos de *Beruf* con sus significados particulares se encuentran particularmente en determinadas zonas de Europa Central. En Alemania, en Austria, en Suiza y en ciertas partes, también en Dinamarca. Entonces se trata de un concepto histórico que, en términos sociales, está estrechamente vinculado a ciertos ámbitos culturales.

Eso me lleva a la tercera etapa, que es la de conceptualización más desarrollada. Ésta resulta de mi encuentro con los escritos de Nicklas Luhmann, en particular su teoría de la diferenciación de la sociedad en sistemas parciales; que él denomina con el concepto de “sistemas funcionales”, que se puede prestar a malentendidos, entendiendo que se trata de sistemas sociales, dirigidos a solucionar los grandes problemas que se ponen al nivel de la sociedad en su totalidad.

El sistema de derecho, el sistema político, el sistema de la religión, el sistema de la ciencia; todos esos sistemas se han desarrollado antes de que se desarrollara también el sistema educativo moderno. Pero estos procesos de diferenciación, dependientes de áreas socioculturales diferentes, no se han llevado a cabo, en cada caso, de manera completa. Hay ciertas esferas de intersección, lo que en inglés se conoce como *areas of overlap*. El ejemplo más destacado de estas esferas de intersección son las universidades, donde se puede observar el intento por combinar la lógica de la ciencia con el significado de la educación. La educación centrada en la formación de la persona es diferente de la lógica de la ciencia, con su código particular, con su lógica propia. Y las universidades son instituciones muy sensibles para reunir ambas lógicas.

La tesis de Luhmann es que cuando hay desequilibrio entre el cumplimiento de las funciones propias de dos sistemas diferentes, habrá instituciones de sustitución. Es un proceso que se puede observar con claridad en Francia, donde desde el Renacimiento, y debido a la cristalización ortodoxa de las antiguas universidades francesas, hubo nuevas instituciones para el desarrollo.

El primero fue el Collège Royal, lo que hoy en día es el Collège de France para las ciencias puras. En el siglo XVIII, cuando se dio un declive tremendo de las antiguas universidades, nacieron todas las academias, el jardín botánico;

el jardín zoológico. Lo que hoy en día se llama el Museo de Ciencias Naturales, lugares de investigación por excelencia.

París a finales del siglo XVIII constituyó el centro de la modernidad científica, tecnológica, militar; en todos los ámbitos fue centro de la modernidad del mundo. Ese proceso continuó durante todo el siglo XIX y el declive de las universidades, que se resistían a incorporar contenidos nuevos, favoreció el establecimiento de las escuelas de élite, que al principio se llamaban escuelas especiales (especiales para la artillería). Napoleón fue alumno de una de las primeras escuelas de artillería, que más tarde fue denominada escuela de trabajos públicos-, y de ahí devino en la famosa Escuela Politécnica.

La destrucción de las antiguas universidades -consideradas completamente obsoletas-, durante la Revolución Francesa, condujo a los revolucionarios a establecer nuevas escuelas especiales. Entre ellas se destacan la Escuela Normal Superior; la Escuela de Minas, para la formación de ingenieros de minas; la Escuela de Construcción de Puentes y Calzadas y, a mediados del siglo XIX, la Escuela de Altos Estudios Comerciales y Económicos. De esa manera, durante el último tercio del siglo XIX, las escuelas de altos estudios científicos fueron creadas para compensar lo que hacía falta a las facultades francesas.

Napoleón había establecido su nuevo sistema de educación bajo el título de Universidad Imperial, que cambió de significado. La Universidad Imperial no se refería a instituciones particulares sino al sistema en su totalidad. Y había solamente facultades aisladas para la enseñanza, sobre todo para los exámenes y a lo demás no se le daba tanta importancia.

La investigación continuó en instituciones particulares como la Escuela Práctica de Altos Estudios Científicos, establecida en 1860, para introducir en las facultades francesas el espíritu de la investigación científica. Y una de las ramas de esta Escuela Práctica de Altos Estudios Científicos es la hoy muy conocida Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Esta última es la sexta sección que se independizó en la década de 1960.

Esas esferas de intersección se pueden ilustrar muy bien teniendo en cuenta el ejemplo de las universidades. Pero piensen también en un área que no se cómo se ha desarrollado en la Argentina, que es el área de régimen penitenciario para menores. Hay intersección entre derecho penal y educación. Uno

de mis amigos y antiguo colaborador ha hecho su tesis doctoral sobre esa esfera de intersección. No se trata de prisiones normales sino de un sistema penitenciario con el objetivo de educar a los menores para ayudarlos a reinserirse en la sociedad.

Parece que debido a diferentes versiones de diferenciación funcional de la sociedad moderna en Francia, debido a la preponderancia del liberalismo individualista y estatista en Francia, las esferas de intersección no se han mantenido tanto como en Alemania, donde las universidades siempre han sido las instituciones importantes de referencia y donde se ha desarrollado un sistema de capacitación o formación profesional, que es otra esfera de intersección. En Alemania también se han mantenido las facultades de Teología, que son esferas de intersección que combinan la ciencia y al mismo tiempo, una doctrina dogmática vinculada a la fe.

Pero estas esferas son solamente unos ejemplos para explicarles esta noción un poco curiosa y difícil de esferas de intersección, que resultan de procesos de diferenciación funcional de las sociedades modernas.

Entonces la teoría luhmanniana no es de tipo hipotético-deductivo sino de tipo reconstructivo. Es decir que desarrolla sistemáticamente problemas que se exponen a los sistemas en general, a los sistemas sociales en particular. Pone mucho énfasis en el hecho de que cabe distinguir cuidadosamente entre diferentes tipos de sistemas. El error en que muchos autores incurrieron en el pasado fue conducir directamente del sistema general, de la teoría general de los sistemas, a lo social. Quienes hayan leído algo de Luhmann habrán tomado nota de que cabe siempre distinguir cuidadosamente lo particular de los sistemas sociales, aquello que lo diferencia de los sistemas vivientes; de los sistemas máquinas, de los sistemas naturales o psíquicos.

Entonces la teoría luhmanniana se presenta como un marco teórico que desarrolla sistemáticamente problemas que se unen a esos diferentes tipos de sistemas. Y los problemas también se pueden descomponer en problemas más particulares de manera que es posible construir toda una serie de problemas. Por eso aparece en un escrito de Luhmann el siguiente juego de palabras: “problemas de sistemas, siempre son sistemas de problemas”.

La consecuencia de todo esto fue intentar aplicar todos esos conceptos: diferenciación de las sociedades modernas, sistemas funcionales, esferas de

intersección (las esferas de intersección tienen como requisito el equilibrio entre diferentes lógicas; si no, hay un desequilibrio de instituciones de sustitución).

La consecuencia fue conceptualizar un programa comparativo de diferentes sistemas de formación profesional en este marco. Sobre este telón de fondo fue posible formular unos párrafos publicados en un artículo para la revista *Historia de la Educación* que voy a retomar. Primero, cabe distinguir entre los puestos y las situaciones laborales, establecidos históricamente y sujetos al cambio epistemológico, económico o empresarial, por un lado; y las interpretaciones sociales de la capacitación laboral, por el otro. Más bien, la diferencia entre empresa y profesión es una característica propia de las sociedades modernas o en proceso de modernización; esto es, aquella distinción entre la actividad laboral exigida en cada situación concreta y lo que es considerado, y estandarizado, en una sociedad, como un perfil de capacitación.

Lorenz Von Stein, uno de los primeros sociólogos de lengua alemana, muy conocido en el siglo XIX, escribió: “uno podría afirmar a título justo, que cada hombre tiene una vocación en el sentido ético del término. Sin embargo, una vocación pública, -es decir, la vocación verdadera en el sentido propio del término-, se desarrolla sólo cuando la comunidad de los hombres la reconoce como tal”.

“Una vocación, o una profesión, o un *Beruf*” -en el texto original, escribe un *Beruf*-, “considerado como una entidad, una calificación, una capacitación pública con sentido ético, se desarrolla sólo cuando la comunidad de los hombres la reconoce como tal”. Y *Beruf*, en ese sentido, es algo muy diferente de lo que se requiere concretamente en un puesto de trabajo. Lo que explica que la gente con una calificación profesional tenga derecho a un salario correspondiente (un salario no correspondiente a la situación laboral concreta sino a su capacitación). Es un título y un derecho de las personas calificadas.

Segundo, los modelos interpretativos del trabajo no sólo son convenciones sociales, que pueden seguir siendo desarrolladas en procesos reglados de concertación de intereses -como se hace hoy en día-, sino que son al mismo tiempo un producto de tradiciones culturales específicas que se remontan muy atrás en el tiempo y por eso no se pueden trasladar de una sociedad a otra, de un país a otro. No se pueden separar particularmente de las experiencias co-

lectivas de toda la sociedad o de grupos socialmente relevantes; ni del procesamiento de esas experiencias a través de esquemas interpretativos de carácter general.

Por lo tanto los modelos interpretativos del trabajo son uno de los componentes centrales de la interpretación social, que en su totalidad constituyen lo que se denomina -con una expresión tomada de una serie de historiadores sociales muy conocidos en Alemania tanto como de los escritos de Luhmann-, la semántica de una sociedad. Esto quiere decir, todo lo pensado, escrito y considerado digno de ser conservado en las bibliotecas, los archivos; aquello que de cierta manera queda vivo, como continuamente se refiere a lo pensado y/o escrito en tratados anteriores. La semántica de una sociedad también es el conjunto de sus autodescripciones y autointerpretaciones duraderas. Y por consiguiente, éstas adquieren formas muy diferentes en contextos culturales diferentes.

En tercer lugar, esos modelos interpretativos han asumido históricamente, y siguen asumiendo en la actualidad, un papel decisivo en la estructuración de la formación profesional y no solamente en dicha formación. Por causa de las significaciones contenidas en los mismos, esos modelos interpretativos, como muestra la historia del concepto alemán de *Beruf*, pueden servir como -y repito la cita de entonces-, “principios organizadores de los procedimientos de calificación laboral adoptados en los respectivos contextos socio-culturales”. Y la Europa actual ilustra estas consideraciones más generales, si piensan en los llamados modelos de Bologna, se refiere al objetivo de *employability*. No hay correspondencia, por ejemplo en alemán; y en Alemania todos los textos legales de interpretación tradujeron *employability* como “calificación de *Beruf*”, *Berufsqualifikation*. Esto ha creado un montón de malos entendidos y de dificultades para traducir este modelo europeo. Se distingue como un concepto correspondiente a las instituciones de las universidades inglesas sobre todo, y la práctica de *graduate training programs*, que se añaden después de tres años de estudios disciplinares muy acentuados; así se trata de un concepto muy vinculado a este sistema de formación y a estas instituciones. No se convierte fácilmente en un concepto en diferentes idiomas, en italiano, español, alemán u otras lenguas.

Ultima observación, la más importante. Todos estos problemas pueden ser conceptualizados con la ayuda del modelo de las llamadas esferas de intersección. Se trata de un modelo teórico proveniente de la teoría de la diferenciación de sistemas sociales-funcionales, que define campos de acción en los que se engranan la esfera de la acción pedagógica y unas esferas pertenecientes a otros sistemas organizativos para asegurar el cumplimiento de las relaciones de intercambio de prestaciones entre diferentes sistemas.

En este marco, la formación profesional institucionalizada constituye el intento, tan ambicioso como arriesgado, de combinar los fines del sistema educativo con la racionalidad de la acción económica. Plantea problemas de dos tipos, problemas de la articulación, por un lado, y de la implementación o imposición, por otro lado, de ubicaciones colectivas. El nivel de combinación de lógicas diferentes depende de la superación de problemas específicos de organización. Por un lado, hay que mediar entre los programas formativos del sistema educativo centrados en la persona (problemas de articulación de ubicaciones colectivas que tienen en cuenta la lógica del sistema educativo). Y se trata entonces, de combinar, de mediar, entre los programas formativos del sistema educativo y los requerimientos de calificación relevantes para las empresas, en un mundo laboral caracterizado por la división del trabajo. Las formas características que adoptan estas mediaciones son auto-descripciones interpretativas en general, y particularmente, programas de enseñanza y aprendizaje para el sistema de formación profesional. Por otro lado, esas auto descripciones y programas son, de cierta manera, la solución del problema de articulación de ubicaciones colectivas; más difícil aún es el programa de implementación de ubicaciones colectivas.

Entonces hay procesos de diferenciación de las sociedades modernas vinculadas con los procesos de modernización, incluidas en esos procesos de diferenciación funcional; el surgimiento de esferas de intersección que plantean problemas particulares; y dos tipos de problemas particulares que requieren soluciones de mediación entre lógicas diferentes y posibles soluciones, interpretaciones, auto-descripciones, fórmulas, conceptos, como el concepto semántico de *Beruf*, tienen exactamente aquí su estatus, su posición. Y por otro lado, formas de concertación de intereses de las empresas individuales -con su

egoísmo-, y de regulación de sus conductas fijadas a largo plazo, institucional y legalmente.

Ambas líneas de problemas son inminentemente históricas. Al igual que la propia esfera de intersección, estas líneas de problemas cristalizaron en Europa occidental en el curso del siglo XIX tras una profunda disolución de tradiciones premodernas de la vieja Europa, de la mano de procesos de disociación entre industria y artesanado; esto es, disociación entre la empresa y la profesión o el oficio, disociación entre el sujeto individual de la acción económica - que era la versión clásica del código napoleónico- y el sujeto considerado capaz de tener un contrato laboral individual, un contrato legal, de enlace, un contrato de cada tipo.

Entonces, se da una disociación entre el sujeto individual en todos los campos de acción, y la antigua comunidad corporativa que atravesaba también otras esferas esenciales de la vida. Por lo tanto, los intentos de superación de esos problemas dependían, en gran medida, de la vitalidad y de la compatibilidad de los medios de estructuración, semánticos y organizativos, disponibles en cada uno de los países europeos, que eran diferentes. En ese sentido se vislumbraron soluciones marcadamente alternativas. O bien los intentos de resolución de esos problemas se enlazaron con los recursos existentes, como en los países donde subsistían instancias de mediaciones tradicionales, en forma de corporaciones solidarias gremiales y costumbres profesionales custodiadas por estas corporaciones; y una forma de custodiar estas formas eran los contextos semánticos, las formas, lo simbólico del *Beruf*; para transformar estos recursos con expectativas realistas de éxito. Este era el caso de Alemania, Austria, Suiza y de ciertas partes de Dinamarca o incluso de los Países Bajos. O bien esos intentos se vieron forzados a sustituir instituciones y prácticas premodernas por formas funcionalmente equivalentes. Por ejemplo, la concertación de intereses a través de asociaciones privadas (como en Gran Bretaña), o la redefinición de las calificaciones laborales de la industria moderna (que también se vio en Gran Bretaña) u otro ejemplo que nos interesa -en el caso de Francia-, la administración estatal con sus escuelas públicas y la actividad de gremios de consulta, gremios consultativos.

Se pueden distinguir, entonces, diferentes tipos de orden social. El tipo de auto-administración de tipo corporativo vinculado al derecho público, es una

forma de derecho muy particular en Alemania; o el Estado con una serie de gremios, de consejos de consulta de los diferentes intereses -la solución preferida en Francia-; o las asociaciones profesionales privadas, como se puede observar en Gran Bretaña.

La consecuencia fue que cada una de estas alternativas posibles, aunque no necesariamente disponibles en cada uno de los contextos histórico-culturales de la Europa del siglo XIX, iba unida a decisiones previas sobre el proceso de construcción de estructuras respecto de los fundamentos meta-organizativos de la formación profesional y consecuentemente, respecto del tipo de formación profesional, y respecto de las reinterpretaciones emprendidas en relación con la industrialización, la mecanización y la división del trabajo.

La trayectoria moderna del concepto de *Beruf* en Alemania une esos equivalentes funcionales (para Francia he logrado identificar el concepto de cultura técnica, de *culture technique*, como el equivalente funcional de *Beruf*). Las trayectorias de estos conceptos en otros contextos socio-culturales deben leerse sobre el telón de fondo de estos problemas.

Entonces, hay una serie de problemas confrontados con recursos de solución de problemas diferentes en cada uno de los países europeos, o generalmente en cada uno de los contextos socio-culturales que se pueden encontrar, que dependen de su trayectoria histórico-social. Para Europa existen trabajos muy interesantes de un especialista de Sociología Histórico-Comparada, Stein Rokkan, que ha intentado, durante más de 20 años, establecer una tipología de las trayectorias de construcción de Estado en los diferentes países europeos. Faltan trabajos correspondientes para América Latina; es un trabajo que los “comparatistas” tienen que emprender. Se trata de una serie de problemas particulares conceptualizados en un marco teórico definido. Y por otro lado, de recursos para solucionar estos problemas vinculados en las trayectorias socio-culturales diferentes. Del encuentro de ambos surgen soluciones diferentes.

Entonces, hay procesos de modernización y diferenciación de las sociedades modernas que plantean problemas, entre otros, de establecimiento de esferas de intersección; con sus problemas consiguientes más concretos de articulación y de imposición de ubicaciones colectivas y los requerimientos correspondientes, que se encuentran con la acción de actores históricos y sus

recursos diferentes (sus percepciones de los problemas). Incluso la percepción social de un problema puede variar según las circunstancias socio-históricas. Las percepciones, las interpretaciones de las situaciones, los esquemas de producción y de procesamiento de significado, y el encuentro de ambos, producen soluciones diferentes o con un término de la socióloga británica, Margaret Archer, producen procesos de elaboración estructural. El proceso histórico es una secuencia ininterrumpida de problemas que se presentan como consecuencia de soluciones encontradas y de nuevas condiciones o condicionamientos estructurales. Como dice Margaret Archer en sus escritos -de manera muy brillante-, “las decisiones estructurales de los primeros actores condicionan las decisiones y posibilidades y oportunidades de las generaciones siguientes”.

De esa manera se construyen sistemas que son el resultado de procesos de larga duración, que son vinculados a trayectorias socio-históricas mayores a un siglo; y que no se importan fácilmente de un contexto a otro, lo que explica todas las dificultades que los actores han encontrado al trasladar el sistema de formación profesional, por ejemplo a México, a China o a otros contextos. Todos esos intentos, desde el momento en que los expertos alemanes y los fondos alemanes se han retirado, han fracasado. Faltan las interpretaciones y las mentalidades correspondientes; falta *lo semántico*. En ese sentido -sería la cuarta etapa, que no voy a discutir en detalle-, estos estudios comparativos centrados en países europeos han conocido una ampliación tanto teórica como comparativa al ser incorporada en una red interdisciplinaria de investigaciones comparadas en Ciencias Sociales e Históricas, completamente financiada por la Fundación Alemana para la Investigación Científica. En una red en la que colaboran un número bastante alto de historiadores, de etnólogos, de expertos en Ciencia Política; de expertos en Asia Central, en Asia del sudeste, en Educación Comparada.

En ese contexto intentamos trasladar todos los conceptos, desarrollados muy brevemente en esta presentación, a contextos extra-europeos, comparando, por ejemplo, los procesos en China con los procesos en la Argentina. Muchas gracias por su atención.

PREGUNTAS

PREGUNTA: Me gusta mucho cómo has mostrado la capacidad y las grandes ventajas que tiene la investigación comparativa y la posibilidad de generar, por un lado, teorías para entender cómo funciona el mundo en distintos lugares, y a la vez, con esas teorías, poder encontrar las diferencias respecto de la manera en que se desarrollan o se solucionan determinados problemas en las sociedades.

Y siguiendo esta idea de la trayectoria de los conceptos y de las traducciones semánticas, como comentabas que el concepto de vocación en Alemania es muy diferente al de otros lugares, me preguntaba también cómo estos conceptos van variando, no sólo en distintos lugares sino también, a lo largo del tiempo; si en estas esferas de intersección, se da también que en los distintos sistemas funcionales (por ejemplo, entre la empresa y el sistema educativo), también se van dando distintas interpretaciones de un mismo concepto. Imagino que uno podría suponer que las empresas en un mundo más globalizado a nivel industrial o a nivel de la producción, van cambiando su concepto de profesión hacia un concepto tal vez más influido por la Unión Europea, mientras uno imagina que el sistema educativo es más conservador y que está más atado a las interpretaciones anteriores. Me pregunto si han visto procesos dentro de una misma sociedad en la que distintos sistemas interpretan de modo distinto un determinado concepto, que se haya generado este desequilibrio que mencionabas o algún tipo de problema.

RESPUESTA: La ventaja tradicional del sistema profesional nacional alemán era, como decía antes, el alto grado de inclusión. Otra ventaja, era una inserción profesional bastante fácil. Esto difiere de lo que se observa en Francia, en Finlandia o en otros países, donde no existe un gran plano de los jóvenes. Los jóvenes que pasan por el aprendizaje normalmente se califican bastante bien, tienen una transición bastante fácil en la misma empresa. Es una inserción profesional muy facilitada. Son dos grandes ventajas.

Con el desarrollo del sistema educativo en su conjunto, con la masificación a nivel de la secundaria general, la masificación a nivel de la enseñanza superior;, el porcentaje de los que pasan por el sistema profesional, ha disminuido. Por el momento es alrededor del 50% de un grupo etario, o incluso menos. La ventaja de la inserción profesional todavía existe pero el porcentaje ha disminuido.

Otro problema que se plantea es que el nivel de las profesiones en una sociedad altamente industrializada o incluso post industrial, se ha elevado, de manera que muchos jóvenes que no cumplen con la escolaridad obligatoria - con su certificado-, no tienen acceso ni siquiera a la formación profesional. Los requisitos de entrada también se han elevado tan dramáticamente que todos los que no dominen la lengua -y son muchos los jóvenes provenientes de la migración, sobre todo la de Turquía, muchos jóvenes de familias en desventaja que no dominan bastante la lengua para lograr la escuela obligatoria, para obtener su certificado de escolaridad después de 9 o 10 años-, no pueden entrar en una formación profesional regular.

Las administraciones de educación -y ese sector depende tanto de los Ministerios de Educación en lo que concierne a la escolaridad parcial, de uno o dos días a la semana, como de los Ministerios de Economía en lo que toca al aprendizaje en la empresa-, han instituido clases de “reaprendizaje” de los fundamentos escolares para facilitar la obtención de un certificado de finalización de estudios. Pero el porcentaje de los que no están capacitados para entrar en la formación profesional ha aumentado también y eso plantea un problema social bastante grande. Hay un 10 a 15%, o tal vez un porcentaje más elevado de los que son excluidos, incluso de la formación profesional.

De manera que la elevación general de los puestos de trabajo, de los perfiles de *Beruf*, de los requisitos de formación, de los requisitos de entrada en la formación profesional, tiende a excluir un porcentaje de jóvenes de ese tipo de formación, y de una trayectoria personal y profesional-social satisfactoria.

El otro problema que has mencionado, efectivamente, viene de los procesos de estandarización a nivel europeo. Como toda la terminología a nivel europeo está cada vez más en inglés, y los ingleses no conocen el término *Beruf*, hay *job*, *trade*, *profession*, *vocation*. Hay todo, pero más o menos en una jerarquía, como en Francia. Han inventado el término de “skills”, de “competencies”, pero “competencies” son particulares, corresponden a los módulos, en Inglaterra, como sustitución de una formación profesional en su entidad. Se han desarrollado instituciones -el “apellido” es muy significativo- de matemáticas o de ciencias aplicadas a las profesiones. No la formación profesional propiamente dicha, sino las “ciencias aplicadas a ...”. También se llamaron Polytechnics en el siglo XIX, - en un sentido distinto del de los Polytechnics de los años 60-.

Y se descomponían en módulos; cada módulo se finalizaba con ciertas competencias certificadas.

Cada vez más son los términos de “competencia”, de “skills”, que como una capa semántica suplementaria, se superponen a la semántica existente. Estamos en un proceso de superimposición semántica que no se cómo va a derivar; es una manera de hibridación, sin ninguna duda.

P: ¿Podría retomar la explicación acerca de los sistemas funcionales de Luhmann?

R: Los sistemas sociales funcionales no son cajas en las que estamos prisioneros sino redes comunicativas, centradas en cierto significado principal, en ciertos problemas; y se componen por procesos socio-comunicativos. En el proceso de modernización, que según Luhmann empieza con la realización de los procesos de comunicación de los saberes, la invención de la imprenta, la Reforma, la invención de saberes diferentes y su difusión gracias a la imprenta; los procesos de innovación, de selección y de retención son los que constituyen los procesos evolutivos en el transcurso del tiempo. Innovación por saberes deseados ampliados; la retención de unos de esos saberes y la selección de unos, son procesos que fijan estructuras. Y la semántica también constituye estructuras y, en ese sentido, la diferenciación que ocurre después de la Reforma entre lo político -que se ha autonomizado-, y lo religioso, por otro lado, es el primer paso importante de diferenciación funcional. El proceso continúa con el ámbito de la ciencia y después con la economía, y a fines del siglo XIX, con el proceso de educación. Pero fundamentalmente, son procesos socio-comunicativos que no se pueden reducir a unas causas aisladas, a unos factores determinados. Luhmann utiliza en ese contexto, la metáfora de un rompecabezas; una pieza que se involucra con otra pieza, con la diferencia, dice explícitamente, que la imagen en su totalidad, no existe antes de esos procesos.

Por eso son procesos en los que todo o mucho es contingente; y se invierte mucha labor en definir la noción de contingencia, posible pero no necesaria; puede existir de esta manera pero también de otra. Todo su método funcional, en el fondo, es un método comparativo para descubrir las alternativas, consideradas hipotéticamente como equivalentes pero que son alternativas contingentes. En este sentido, lo que he expuesto brevemente es una trayectoria contingente. No es necesaria, como muestran otras trayectorias.

Lo paradójico en Europa del Este es que la solución encontrada para la formación profesional en Alemania se sirve de la tradición pre-moderna para construir una economía muy moderna; mientras que las soluciones semánticas de Francia, que son muy modernas, toman como ejemplo el modelo de la escuela politécnica. Y una de las protagonistas de los debates de fines del siglo XIX, que incluso caracterizó esa segunda generación de escuelas profesionales a tiempo completo, fue la escuela politécnica para el pueblo, para los niños de los obreros. Entonces hay una semántica muy moderna, pero que trae consecuencias que han producido lo que ha caracterizado la situación laboral en Francia durante décadas, a saber, una discrepancia entre una oferta de personal altamente calificado y una falta de mano de obra calificada a la base.

De esa manera, son soluciones contingentes que tienen como consecuencias no anticipadas, situaciones paradójicas. No hay una causalidad precisa sino Luhmann, por el contrario, es protagonista de la causalidad compleja. Desarrolla esta noción en imágenes, en metáforas muy gráficas. La causalidad se diferencia, y es como cascadas de causalidades múltiples que repercuten, se repiten y van reiterándose.

P: ¿Cuál es la expectativa de la transferencia, la necesidad pragmática de enunciar resultados?

R: Está claro que siempre se pone el problema de transferencia, cuando se habla de estudios comparativos, ya sea en Educación, en Derecho, en Política o en otras disciplinas; el problema de la posible transferencia de soluciones inventadas en ciertos contextos a otros contextos. Pero a partir de mis propias investigaciones, soy escéptico y voy a mencionar la postura de un Director y fundador de un gran instituto de Ciencias Sociales establecido en Berlín en los años 70, durante el período de las grandes reformas bajo la cancillería de Willy Brandt. Se trata de un gran instituto financiado por el Gobierno Federal, con la intención de llevar a cabo investigaciones sociales con miras a solucionar problemas.

Han cultivado mucho las investigaciones sociales, pero al final de un volumen que han dedicado a *Comparative Policy Research*- el título anuncia lo que han querido hacer-, concluye: “una investigación comparada bien hecha puede explicarnos por qué ciertas soluciones se han establecido en ciertos contextos, y al mismo tiempo nos dice que no podemos transferirlas”.

Es el director de un instituto establecido precisamente con la expectativa de poder transferir. Y en ese sentido soy un poco escéptico; pueden existir inspiraciones para identificar soluciones apropiadas a diferentes contextos; pero no creo que pueda funcionar una transferencia simple y pura. Y en ese sentido, la investigación comparativa siempre es crítica; no es constructiva en el sentido en que ayuda a solucionar problemas; es crítica.

P: Cuando un docente, un educador, le enseña a un alumno y tiene que transferir el contexto de aprendizaje, ¿también tiene la misma expectativa?

R: Puede ser, pero la complejidad social es más efectiva.

P: Me llamó mucho la atención el estudio comparativo entre Francia y Alemania con respecto a los grados de jerarquización en las empresas tomadas. Usted mencionaba que en Alemania había 5 o 6 grados y en Francia había prácticamente 12. No sé si entendí bien, pero relacionaba eso con la gran diferenciación que existe en el sistema educativo francés con los distintos tipos de clases o tipos de colegios. La primera pregunta es, ¿hay una cooperación entonces entre la estructuración del sistema educativo y la estructuración de las jerarquías en un mundo laboral, que a su vez tiene una relación con la reducción del ingreso de las personas? La segunda pregunta es un poco más compleja: el concepto de trabajo que tenga un alemán debe ser distinto al concepto de trabajo que tenga un francés. Si bien *trabajo* es fácil de traducir en distintos idiomas, *trabajar* debe ser muy distinto para un francés que para un alemán; y si eso también tiene relación con esa distinción, con esa diferencia.

R: Hay interacción entre el sistema educativo y el sistema de ocupación, el sistema económico. Pero para las empresas industriales o comerciales, todo el resto es el medio ambiente y para solucionar sus propios problemas se tiene que tomar en cuenta lo que se ofrece desde su medio ambiente. Entre otras cosas, leyes fiscales y una oferta de personas más o menos calificadas.

De esa manera las empresas tienen que adaptarse a la oferta de las calificaciones más o menos jerarquizadas que se ofrecen a ellas. Pero una vez que se han organizado internamente, según estas ofertas, sus estructuras de organización internas se cristalizan, se consolidan de manera que hay correspondencia con la demanda al sistema educativo.

En ese sentido hay un movimiento circular. Uno de los sociólogos alemanes que había participado en este conjunto de trabajos cooperativos, había

concluido con un pronóstico: “si no adaptamos a tiempo una estructura de trabajo en el futuro caracterizada por la digitalización creciente de todos los procesos, vamos a caer en una trampa que va a fijar a la gente en estructuras que no corresponden a sus calificaciones”.

No sabría responder directamente la segunda pregunta, pero intentaré hacerlo por un desvío. Durante casi 10 años he colaborado con colegas franceses y alemanes esencialmente, también unos italianos, un británico, un suizo, etc., en un grupo de trabajo que se propuso estudiar el profesorado al nivel de la enseñanza superior. Sus orígenes sociales, sus carreras, sus calificaciones; sus disciplinas y demás, con métodos de biografía colectiva y solamente durante los últimos años hemos notado que al hablar de los profesores catedráticos, académicos, siempre los franceses pensaron en términos de jerarquía -la Sorbona, París y la Provincia, el Colegio de Francia, las grandes escuelas y toda la serie-; mientras que los alemanes siempre pensaron en términos de disciplina, *expertise*, de conocimiento especializado en ciertas disciplinas. Y hay un contraste enorme que no se ha elaborado por completo pero que muestra cómo estamos involucrados en escenarios particulares que no solemos identificar si no los ponemos en contextos de comparación.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.

- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.

- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 35 páginas.