



Trabajo y Sociedad

E-ISSN: 1514-6871

cvzurita@hotmail.com

Universidad Nacional de Santiago del
Estero
Argentina

ARONSON, Paulina Perla

La profesión académica en la sociedad del conocimiento

Trabajo y Sociedad, núm. 20, 2013, pp. 7-19

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Santiago del Estero, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387334692001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



La profesión académica en la sociedad del conocimiento

The Academic Profession in the Knowledge Society

Paulina Perla ARONSON*

Recibido: 21.7.12

Aprobado definitivamente: 4.10.12

RESUMEN

El presente escrito analiza el concepto de profesión académica en el marco del tránsito desde la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento. Hace hincapié en las diferencias entre las capacidades laborales requeridas por el industrialismo y las competencias demandadas por la economía del conocimiento. Introduce la noción de competencia de empleabilidad con el propósito de mostrar el papel que desempeña en el acortamiento de la distancia entre educación y trabajo, en las habilidades necesarias para ejercer una ocupación y en la implementación de programas universitarios organizados en torno a la construcción de indicadores que midan el logro de los estudiantes según la profesión en que se están formando. Asimismo, explora lo que ha dado en llamarse “nuevo modo de producción de conocimiento”, de modo de identificar cómo interviene en la socialización de las nuevas generaciones en el ámbito universitario. En esa dirección, se describen los cambios del rol de profesor y del aula como centros de gravedad de la enseñanza. Por último, se presentan algunas conclusiones tomadas de los veredictos que indican que la universidad y la profesión académica se han convertido en funciones de la economía, atravesadas ambas por un *ethos* estrictamente empresarial.

Palabras clave: economía del conocimiento, competencia de empleabilidad, aprendizaje, nuevo modo de producción de conocimiento, docencia, profesión académica.

ABSTRACT

This article analyzes the concept of academic profession with the passage from industrial society to knowledge society as context. It places emphasis in the differences between the working skills required by industrialism and the competencies demanded by the economy of knowledge. It introduces the notion of employability competency with the purpose of showing the role it performs in the shortening of distance between education and work, the skills necessary to practice a profession and the implementation of university programs organized around the construction of social indicators that measure students' achievement according to the profession in which they are developing. Also, it explores what I have come to call the “new mode of knowledge production”, as to identify how it intercedes in the socialization of new generations in teaching and academic fields. In that direction, changes in the professor's role and the classroom as gravity center of teaching are described. Finally, we present some conclusions drawn from the verdicts claiming that the university and the academic profession

* Investigadora del Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires: Correo: paronson@sociales.uba.ar

have converted in mere functions to the economy, both permeated by a strictly entrepreneurial *ethos*.

Key words: knowledge economy, employability competency, learning, new mode of knowledge production, teaching, academic profession.

SUMARIO

1. Introducción. 2. Conocimiento y competencias en la universidad. 3. Una estación obligada: el “nuevo modo de producción de conocimiento”. 4. Vivir “de” la cultura . 5. Docencia de un nuevo tipo. 6. Conclusiones

1. Introducción

Las últimas cuatro décadas, etapa de la historia reciente que ha sido objeto de numerosas y contrastantes interpretaciones, se caracterizan –entre muchos otros atributos– por la aceleración del progreso técnico, el surgimiento de la globalización en sus múltiples dimensiones y la profunda transformación organizativa de las empresas. Un efecto de ese triple proceso es el pasaje desde la sociedad industrial a la sociedad de la información, nombrada también con términos como “economía del conocimiento” y “producción intensiva en aprendizaje”, contextos que según las interpretaciones predominantes, alteran radicalmente las relaciones entre educación y trabajo. Mientras la sociedad industrial se ordenaba en torno al Estado nacional, la producción, el trabajo y la política, la sociedad que algunos analistas denominan “postindustrial globalizada” (Garretón, 2004), se ordena en torno a la comunicación y el consumo, creando una totalidad no comprensible con las categorías teóricas de la anterior.

Cuando se repasan los estudios sobre los cambios acaecidos en el campo laboral, puede verse que el énfasis recae en las diferencias entre las calificaciones demandadas por la sociedad industrial y las competencias requeridas por la sociedad postindustrial. En el primer caso, para aspirar a un puesto de trabajo era necesario poseer habilidades manuales, conocer el manejo de las máquinas y de las reglas técnicas de manipulación de materiales y procesos, una adquisición que se obtenía a lo largo del tiempo y que posibilitaba progresar en el continuo jerárquico de posiciones. Hoy en día, en cambio, se solicitan competencias para responder autónomamente a las exigencias de la tarea cotidiana, por lo que la independencia y la capacidad de organizar por sí mismo el trabajo resultan aptitudes indispensables (Arnold, 1999). El perfil reclamado es el de un individuo confiable, creativo, innovador, preparado para integrarse a equipos de trabajo, portador de un alto nivel de automotivación y realización, en situación de concebir el cambio como oportunidad más que como contratiempo (Alhama Belamaric, 2006) y dispuesto a tolerar la inherente incertidumbre del mundo del trabajo. Así concebidas, las destrezas no atañen al ascenso en la escala de posiciones, sino a la contribución que realizan al mejoramiento de la competitividad global de las empresas y de los actores que la hacen posible. Tal como afirma Castells, el trabajo se vuelve autoprogamable y es el

[...] que desarrolla aquel trabajador que tiene una capacidad instalada en él o ella de poder tener la posibilidad de redefinir sus capacidades conforme va cambiando la tecnología y conforme cambia a un nuevo puesto de trabajo. En estos momentos lo que la gente aprende (...), queda obsoleto rápidamente, tanto desde el punto de vista de tecnologías que se aprenden, como desde el punto de vista de qué tipo de empresa, qué tipo de gestión, qué tipo de mercado se toca» (Castells, 1998).

En el curso de esas traslaciones queda en evidencia la distancia entre calificaciones y educación; es decir que lo que se aprende –aun cuando se hayan completado todos los ciclos de la educación formal y se hayan adquirido competencias en empresas de diverso tipo– es desplazado por las habilidades necesarias para saber qué calificaciones obtener, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y de qué modo aplicarlas.

Dado que la oferta de bienes y servicios ha sido arrollada por la demanda, y como el modelo de producción en serie ha cedido su lugar a la diversificación productiva, la jerarquización y fragmentación de los puestos de trabajo tienden a desaparecer al ritmo de la flexibilidad y la polivalencia. Dichos procesos dan paso a ocupaciones no rutinarias que hacen necesaria la activa participación individual y la creatividad para analizar y solucionar problemas. En suma, el trabajo adquiere cada vez más un contenido inteligente ligado a la iniciativa y a la adaptación, mientras la importancia del factor humano achica la distancia entre los modos de aprender y las formas de producir (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Las fundamentaciones acerca de la revolución de los órdenes de relación y de los paradigmas empleados por la economía y la sociología para dar cuenta de esos cambios (Rodríguez y Sánchez, 2004), suelen valerse de enfoques evolutivos según los cuales la historia de la humanidad pasó por tres etapas, cada una con un tipo particular de individuo: el hombre acústico, provisto solamente del lenguaje oral; el hombre tipográfico, capaz de hablar y de escribir; y el hombre electrónico, creador y usuario de la comunicación electrónica digitalizada (Zapata López, 2001). La tercera fase se corresponde con el auge de la producción de bienes inmateriales, e igual que las anteriores depende del conocimiento; pero ahora se trata de un conocimiento que se aplica a sí mismo, que no se orienta a los instrumentos, los procesos y los productos; tampoco se vincula con la organización del trabajo y el aumento de la productividad, sino que consiste en un conocimiento como producto que añade valor al conocimiento como insumo (Drucker, 1993). El giro se relaciona con la emergencia de nuevas instituciones – comunidades de conocimientos o redes de individuos – que producen y hacen circular saberes inéditos y ponen en relación a personas pertenecientes a entidades diferentes y hasta rivales (David y Foray, 2002). Las organizaciones clásicas como las empresas, los centros de investigación, las universidades, los organismos públicos y las agencias gubernamentales, son penetradas por esa modalidad, una forma de producción de conocimiento que les agrega valor, puesto que sus participantes mantienen un fuerte apego a colectivos “exteriores”, al tiempo que producen la dinamización y transformación de toda la economía. Paralelamente, transformada en un verdadero polo de poder, la investigación cobra resonancia por tratarse del campo de donde surgen las innovaciones situadas en el corazón del crecimiento económico.

2. Conocimiento y competencias en la universidad

Como se apuntó, un cambio de tales proporciones modifica los lazos entre educación y trabajo, abriendo un espacio en el que la noción de empleabilidad viene a ocupar el puesto de herramienta optimizadora de los nexos entre ambas actividades. Aunque la competencia de empleabilidad surgió con el propósito expreso de renovar la enseñanza técnica, se ha extendido a gran velocidad a la educación superior; tanto es así, que las universidades de algunos países latinoamericanos ya la han incorporado a los diseños curriculares de distintas carreras, o están estudiando su implementación¹. El esquema se acopla a las solicitudes del sector productivo y da lugar a un modelo pedagógico organizado en torno a indicadores susceptibles de medir sistemáticamente el logro de los estudiantes en competencias definidas y según la profesión en que se están formando. Para llevarlo a cabo, se aplican módulos ajustados a la definición de competencias que permiten computar los resultados del aprendizaje; de esa forma, ganan consistencia, mientras homologan la redefinición de las competencias apropiadas.

En los últimos años de la década del 90, a través del Informe Delors, la UNESCO incitaba a las universidades a diversificar la oferta académica para cooperar con la adquisición de calificaciones profesionales «[...] conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel» (1996: 15). Las recomendaciones se basaban en el reconocimiento de una aceleración del intercambio económico, político y cultural con efectos visibles sobre la vida futura de la humanidad, y se detenía en un asunto que consideraba

¹ En Chile, se generalizan los programas y proyectos destinados a coordinar las currículas con una formación sustentada en competencias, con la intención de promover el aumento de la productividad de las empresas y contribuir a la inserción del país en una economía abierta y competitiva (Lagos, 2004).

primordial: la política educativa no podía desconocer los desafíos que comportaban los procesos de integración y diversificación del mundo, con lo que su implicación en dicha corriente no sólo no admitía dilaciones, sino que debía apurarse para hacer frente a la globalización económica. Particularmente en los países en desarrollo, las universidades se veían confrontadas con

[...] la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a resolver sus problemas más graves. Les corresponde, además, proponer nuevos enfoques para el desarrollo que permitan a sus países construir un futuro mejor de forma efectiva (Informe Delors, 1996: 25).

Aun cuando los fines que inspiraban el documento promocionaban calificaciones alineadas con las condiciones económicas, sus términos no coincidían con la idea de que el mercado regulara sin más la educación, pues según se indicaba, eso la relegaría a un lugar enteramente supletorio. En efecto, la función asignada a la educación consistía en poner coto a los desbordes productivos, evitando que la globalización terminara eludiendo todo control social y político, y en el mismo movimiento, cancelara la diversidad cultural. A esta misión debían contribuir activamente las universidades.

No obstante, la variante más economicista de las competencias de empleabilidad se ha impuesto en numerosos centros de enseñanza concentrados en la formación de individuos con habilidades para el desempeño de una función productiva de carácter técnico, más ligada a reglas operativas de procedimiento que al aprendizaje de normas científicas epistemológicamente y humanísticamente fundamentadas (Viser, 2005). En una pormenorizada revisión bibliográfica, José Joaquín Brunner (2000) repasa las diversas visiones teórico-empíricas, que a la luz de la transformación de la economía mundial, constatan el tránsito desde las capacidades laborales a las competencias de empleabilidad. A juzgar por la proliferación de programas que siguen ese derrotero, la formación para el trabajo gana importancia en las agendas públicas y también en las universitarias. El sesgo predominante refiere a la capacidad de adaptación ante las variaciones de la demanda de trabajo y se apoya en el supuesto del atraso relativo de la oferta de perfiles profesionales en las instituciones de educación superior, al tiempo que opera a manera de antídoto contra el desempleo de personas cuya calificación no se corresponde con las necesidades del mercado laboral. A grandes rasgos, esos individuos son todos cuantos carecen de espíritu emprendedor, razón por la cual se postula el cultivo de dicha aptitud en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Las estrategias pedagógicas dirigidas a crear una generación de emprendedores constituyen el soporte cultural indispensable para corregir los errores del pasado; esto es, la falta de colaboración entre los sectores productivo, educativo y gubernamental. Su propósito persigue crear una conciencia social que no menosprecie la urgencia de implantar sólidos vínculos entre formación profesional, universidad y trabajo. A fin de concretar objetivos destinados a fundar una sociedad del bienestar, las experiencias varían desde la implementación de programas específicos hasta la realización de foros aplicados a reunir los diversos intereses, entendidos ambos como medios pertinentes para equilibrar las fuerzas y requerimientos del empresariado y las competencias de empleabilidad de la población. Según se afirma, la nueva economía no es de derecha ni de izquierda, sino un capitalismo mundial integrado que exhorta a formar para el empleo con la intención de disminuir las dificultades de las empresas de distintos rubros cuando tienen que seleccionar profesionales adecuados a la naturaleza de sus negocios (Rodríguez Ibáñez, 2005).

En un entorno plagado de exigencias prácticas, el “saber por qué” –núcleo primordial del conocimiento impartido en la universidad– ya no alcanza a colmar lo que debe conocerse para un provechoso desempeño profesional. En esa línea, y al calor de la importancia asignada al “saber cómo” y al “saber quién”, la comprensión es enviada al universo de los inobservables, desmantelando uno de los principios sustanciales de la formación y la evaluación universitarias. La tensión entre comprensión y desempeño constituye un flanco crítico de la instrumentalización académica, pues aun cuando en cierto sentido la comprensión se mantiene invisible –ya que «[...] *podemos* entender algo sin mostrar al mundo que comprendimos» (Barnett, 2001: 113)– se hace evidente en el ejercicio profesional. Así como la competencia no es totalmente observable, la comprensión no es completamente inobservable: ambas se

encuentran en una relación según la cual todo trabajo concreto, para poder evaluarse, requiere mucho más que el registro de las actividades externas, mientras la comprensión se visibiliza en cualquier tarea que el individuo realiza; ésto porque las acciones no sólo reflejan las habilidades, sino que están constituidas por la fusión de pensamiento, reflexión y comprensión.

Mientras el “saber qué” es de carácter proposicional, el “saber cómo” es procedimental pues evalúa *performances* o actuaciones. Por su índole eminentemente práctica, no se enseña ni se transmite, sino que se aprende. En contraste, el “saber qué” reposa en el razonamiento y la investigación, y tiene la cualidad de que puede enseñarse en la universidad (Jarvis, 2006)². Luego,

El conocimiento que se busca no tiene nada que ver con unidades individuales de información. Los empleadores desean conocimiento experto, pero no se trata de un conocimiento experto en lo proposicional. Se trata más bien de formas de *know-how*, de descubrimiento de los últimos hallazgos, de la capacidad de relacionar esos hallazgos con los problemas prácticos que debe afrontar la organización en un ambiente competitivo, y de la capacidad de compartir esas ideas con otras personas de las empresas (muchas de las cuales carecen de un conocimiento profundo de los campos específicos de investigación) (Barnett, 2001: 125-126).

Concebida en estos términos, la evaluación de competencias se rige por una comparación entre lo que el evaluador instaura y la regla prescriptiva que opera como criterio, un juicio que discierne diversos componentes cuya especificidad excede el conocimiento de las causas: incluye la capacidad para aplicarlo a la solución de situaciones delimitadas cada vez menos estructuradas; al “saber estar”, asociado a competencias blandas como las relaciones interpersonales, la capacidad de trabajar junto a otros, la habilidad para comunicar y liderar; y el “querer hacer”, es decir, la responsabilidad, la iniciativa y el compromiso con el logro de objetivos. El conjunto de tales habilidades crea un dominio dentro del cual el sistema educativo pugna por retener una función de la que tiende a distanciarse progresivamente, no sólo en razón de que el “saber cómo” no puede enseñarse y transmitirse, sino también por las dificultades que conlleva el diseño de programas de larga duración concordantes con las demandas del mundo del trabajo y dirigidos a un estudiantado masivo. Con todo, si la educación es un derecho que debe garantizar el Estado, no puede dejársela librada a la reproducción de su clásica estructura: resulta indispensable establecer deliberadamente políticas que disminuyan la brecha entre los perfiles profesionales requeridos y los perfiles profesionales reales. De esta suerte, las competencias de empleabilidad no sólo hacen empleables a las personas, sino que las ayudan a circular por diferentes puestos de trabajo, mientras facilitan evaluaciones concernientes a desempeños concretos, más que potenciales. No se trata ya de trabajar, sino de obtener un empleo y, en todo caso, de apropiarse de las destrezas para mantenerlo, por lo que el peso de la responsabilidad recae en el individuo y oculta la consideración de la dinámica general del proceso de creación de trabajo. El acento en el plano individual, y la concomitante pérdida de importancia del aspecto colectivo, desemboca en un contrasentido, ya que el espíritu emprendedor que procura suscitarse no puede garantizar fehacientemente la obtención de una ocupación.

² Para la comprensión, los contenidos son cruciales, por lo que el proceso educativo cobra la máxima importancia y el profesor es la figura decisiva que estimula en el estudiante la capacidad para entender que ante un problema complejo coexisten formas alternativas de abordaje. El reconocimiento de una pluralidad de opciones para tratar los diversos asuntos constituye el eje de la labor del docente universitario, quien acompaña el pasaje desde la “disposición” (rasgo propio de la competencia) a la adquisición de habilidades intelectuales orientadas a captar las diferentes gradaciones, limitaciones y aspectos de un problema.

3. Una estación obligada: el “nuevo modo de producción de conocimiento”

En consonancia con los desempeños prácticos, la socialización de las nuevas generaciones en el ámbito universitario incluye un conjunto específico e integrado de saberes, capacidades, aptitudes, rasgos de personalidad y motivaciones ajustado a los criterios de lo que se conoce como “nuevo modo de producción de conocimiento” (Gibbons et al., 1997; Gibbons, 1985; Gibbons, 1998). El modelo utiliza oposiciones comparativas que dan cuenta de «[...] la expansión paralela en el número de productores potenciales de conocimiento por el lado de la oferta, y la expansión de la exigencia de conocimiento especializado por el lado de la demanda» (Gibbons et al., 1997: 27). Ambas dimensiones propician la creación de condiciones para la propagación del nuevo modo de producción, un estilo de trabajo que afecta tanto el tipo de saber que se elabora como las formas en que se desarrolla, los espacios en que se ejercita, el estilo organizativo que adopta, las recompensas que se otorgan y los dispositivos de control de calidad que se aplican. El canon resulta funcional a la complejidad que caracteriza a las sociedades contemporáneas, para cuya solución ya no bastan los conocimientos provenientes de campos disciplinares específicos, y menos aun, de un único conjunto de actores. Según este punto de vista, en el área de las ciencias naturales y exactas así como en las humanidades y las ciencias sociales, se hace patente el hecho de que una minoría de científicos cuya forma de trabajo responde a tales criterios, es la que se encuentra efectivamente comprometida con la producción de avances y la búsqueda de innovaciones. Aun cuando se afirma que la forma de crear conocimiento ha cambiado espontáneamente sin que pueda identificarse una voluntad dirigida a materializarla, debido a su eficiencia corresponde adoptarla como pauta de la formación. Una formación que se descarga de la diferencia entre conocimiento básico y aplicado, que estimula la horizontalidad en lugar de las jerarquías y que impulsa la organización de agrupamientos heterogéneos y transitorios en reemplazo de las estructuras durables y homogéneas propias de la universidad. Se trata de formar para la creación de saberes orientados hacia quienes los demandan; vale decir, un conocimiento útil que no forma parte de las inquietudes de los equipos universitarios, siempre reacios a pactar con los intereses de actores ajenos al proceso de producción. Lo que se pretende es producir sólo cuando están en juego las aspiraciones de todos los actores vinculados con la resolución de un problema particular, cuando se han llevado a cabo todas las transacciones necesarias con terceros, cuando se han considerado escrupulosamente los niveles de la oferta y la demanda y cuando se han evaluado con precisión las vicisitudes del mercado. Sólo así se garantiza que el conocimiento se difunda por toda la sociedad.

Así como la complejidad de los asuntos a resolver no admite un análisis cuyas categorías se deriven del armazón de las disciplinas, los resultados tampoco son susceptibles de reducirse al saber disciplinar, pues su móvil no pretende el enriquecimiento del acervo científico, sino la disponibilidad de un inventario de procedimientos para ser usados. En otras palabras, la ciencia a practicar no es el conjunto unificado de conocimientos que se enseña en la universidad, sino un complejo de soluciones ante problemas definidos que se traduce en un nuevo lenguaje teórico cuya función consiste en guiar la experimentación y proporcionar herramientas adecuadas. Sumado al aporte de conocimientos de carácter práctico y a la cualidad de constituirse localmente en contextos de aplicación, desarrolla una particular sensibilidad ante las nuevas mutaciones espaciales y se constituye como una configuración temporal que cambia aceleradamente, al ritmo de los problemas a resolver; pese a que incorpora elementos del conocimiento existente, su directriz es la creatividad, de forma tal que los productos son de difícil ubicación dentro de las disciplinas que intervienen en el proceso.

Sobre estas bases, cobra relevancia la evaluación de competencias estimada en términos de impacto social, optimización de la competitividad internacional y concordancia con los nuevos estilos asociativos de los sectores productivos. Dado que la prioridad radica en contar con profesores y estudiantes que incorporen y aprendan dichas pautas, urge reformar los planes de estudio y modificar la gestión del conocimiento para acoplarlos a las transformaciones del contexto global: se trata de abandonar la organización tradicional, cerrada y monolítica, y de adoptar una modalidad abierta a las innovaciones científicas, tecnológicas y organizativas, lo que demanda de las autoridades universitarias una dirección orientada a la maximización del

rendimiento del capital intelectual. Para hacerlo, es imprescindible renunciar a la aplicación de sistemas asociados a un programa y a una escala de puntaje; lo que cabe es formalizar sistemas evaluativos de medición de desempeños en relación con una norma.

Quienes suscriben esta perspectiva, argumentan que la nueva condición de la ciencia refleja la intensificación de la diferenciación social, la que poco a poco tiende a sustituir a la integración. Este vuelco se explica mediante el concepto de “operaciones transgresoras”, intervenciones utilizables para movilizar el sistema que excluyen la “contextualización pesada” en favor de la “contextualización liviana” (Nowotny, Scott, Gibbons, 2001). Las operaciones interactivas prevalecen sobre la recursividad institucional y sobre las codificaciones, y acreditan la calidad del conocimiento en situaciones complejas siempre que se disponga de competencias para delinear medios factibles de reducción de la incertidumbre. En razón de la carencia de certezas acerca del núcleo epistemológico de la ciencia, los mecanismos de ordenamiento interno en cuanto límites de la objetividad, resultan innecesarios. Ciertamente, el enunciado abarca no sólo las incertidumbres propias de la sociedad globalizada, sino que avanza un paso más al postular la imposibilidad del nuevo modo de cubrir el espacio de vacancia que liberan las disciplinas individuales, por más alto que sea el grado de desarrollo alcanzado.

Así planteado, el nuevo quehacer científico posee menos rasgos analíticos que normativos, ya que el razonamiento de la transgresión alude mucho más a intervenciones en el nivel de las políticas científicas, que a cuestiones relacionadas con las realizaciones concretas de la investigación. Enlaza con la actividad de los productores de políticas (*policy makers*) y de los gestores de la investigación (*research managers*), y su intención exterioriza la legitimación de una visión específica de la ciencia que, al mismo tiempo, actúa a modo de exhortación. Se ha dicho, quizás excesivamente, que la epistemología socialmente útil puede interpretarse como

[...] el estatuto compacto y articulado de un *lobby* involucrado en relaciones sociales, mercantiles y de aprendizaje»: carece de preguntas, abunda en respuestas y no evidencia un desarrollo empírico ajustado a metodologías rigurosas y a conceptos sociológicos precisos (Shinn, 2002).

Simultáneamente, se cuestiona su índole preformativa a raíz de que minimiza las demarcaciones entre academia, técnica, industria, política y sociedad, lo que resulta en un conocimiento indiferenciado con tendencia a cancelar la distinción entre naturaleza y cultura.

4. Vivir “de” la cultura

Como se dijo, la amalgama formada por las competencias de empleabilidad y el nuevo modo de producción de conocimiento conforman un agregado eficaz para afrontar las presiones del mercado ocupacional sobre la oferta curricular, la importancia y diversificación de las tareas de investigación, la expansión de los posgrados y las innovaciones científicas y tecnológicas introducidas por la comunicación y la información. De ese entramado aflora un verdadero mercado de trabajo académico que profesionaliza la actividad, origina una nueva división del trabajo de producción y transmisión de los conocimientos y da paso a «[...] a un hombre que no necesariamente vive para la cultura o el conocimiento, pero que de cualquier modo vive de la cultura» (Brunner, 1985: 6-7). La afirmación destaca la conversión de la universidad en un auténtico ámbito ocupacional regido por salarios académicos, a condición de que los actores atiendan sus responsabilidades y se comprometan con las instituciones que los emplean. En contraste con las universidades elitistas, la academia «[...] se transforma en la meta de vastas capas de intelectuales y cambia sus relaciones con las clases y grupos de la sociedad» (Brunner, 1985: 9-10): funda un mercado en sentido propio, un objeto legítimamente constituido pasible de ser investigado con procedimientos y reglas particulares (Brunner, 2007) y dentro de cuyos límites resulta acertado concebir la tarea académica como una profesión.

Una de las numerosas definiciones elaboradas para identificar su peculiaridad y la distancia con respecto a otras ocupaciones, subraya el carácter técnico del trabajo, un quehacer basado en el conocimiento sistemático adquirido a través de entrenamientos y aprendizajes formales; además, quienes la ejercen «[...] adhieren a un conjunto de normas correspondientes a la

profesión o código de ética que deben respetar todos aquellos que se precien de genuinos profesionales» (García de Fanelli, 2009: 13). A la profesión académica se le concede un papel preponderante en lo relativo al bienestar y el desarrollo de las sociedades, lo que viene acompañado del reconocimiento de su función social y de su importancia para la marcha de la universidad, ya que constituye el centro mismo de su actividad (Grediaga Kuri, 2000). Cuando se observa la situación de precariedad presupuestaria de las universidades latinoamericanas, puede verse que los profesores de tiempo completo son una raza en extinción, y que lo que prospera es «[...] el profesor “taxista” de medio tiempo, apurándose entre trabajos de enseñanza o entre clases y otra profesión» (Altbach, 2009). En la década del 90, con la implementación de políticas de cuño neoliberal, la tendencia se profundiza por efecto de la aplicación de soluciones individuales resueltas a través de “incentivos” a la carrera académica, por fuera de las circunstancias salariales y de la estructura institucional personal o colegiada (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009). A falta de recursos para remunerar nuevas dedicaciones exclusivas, las universidades nombran personal docente con dedicación parcial y *ad honorem*, una estrategia cuyos resultados conspiran contra la calidad de la enseñanza y la investigación (Groisman y García de Fanelli, 2009). En Argentina, la situación es verdaderamente crítica, pues según las cifras oficiales sólo el 14% de los docentes desempeña con exclusividad su tarea. Sin embargo, la masificación demanda la asistencia de numerosas personas dedicadas a impartir clases, lo que desemboca en la conformación de un grupo de ayudantes, colaboradores y asistentes a la espera de obtener un puesto de profesor. A ello se agrega el hecho de que los títulos de posgrado (maestría y doctorado) no aseguran el acceso a las categorías más elevadas de la carrera académica ni a la titularidad de los cargos (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011).

Aun en estas condiciones, la universidad debe ocuparse de elevar la calidad, afrontar las evaluaciones y regulaciones de la labor docente y de investigación, articular con los diversos sectores sociales, incrementar su productividad científica, contribuir al desarrollo económico y compartir el gobierno institucional con actores extraacadémicos³.

5. Docencia de un nuevo tipo

Los contornos del capitalismo cognitivo achican la distancia entre profesores y estudiantes, pues el conocimiento es accesible para ambos. Corresponde, entonces, remover las bases de la asimetría de poder cuya singularidad reposa en la idea de que el profesor es sede del entendimiento, mientras el estudiante –despojado de las luces fundamentales– es una página en blanco sobre la que deben transcribirse los conocimientos. La mediación de las tecnologías de la información y la comunicación modifican los roles convencionales, pues «[...] el profesor es de nuevo un alumno permanente y éste puede ser su propio profesor» (Albornoz, 2000: 10). Los nuevos instrumentos a dominar y valorar instauran una cultura del aprendizaje dentro de la cual el profesor es un mediador o facilitador del proceso, un tutor y colaborador. Con ello, el aula pierde su condición de centro de gravedad de la actividad, al tiempo que el liderazgo docente ve decaer su significación, lo mismo que las clases magistrales “cara a cara” que servían para difundir conocimientos y convertían el momento de la comunicación en algo absolutamente irremplazable. Hoy en día, el profesor es alguien que elabora contenidos cuya divulgación ya no le incumbe en exclusividad, razón por la cual su función «[...] está cambiando de ser la fuente de toda sabiduría que prescribe el conocimiento, a ser un facilitador del aprendizaje. Los profesores universitarios están viéndose obligados a aprender nuevos roles» (Jarvis, 2006: 76)⁴, lo que les demanda la aproximación a «[...] nuevas maneras de pensar, sentir y actuar en relación a las nuevas tecnologías, es decir, producir un cambio de mentalidad, un pasaje de la mentalidad del inmigrante digital a la mentalidad del nativo digital» (Rama y Chiecher, 2012).

³ Con respecto a la participación de miembros extraacadémicos en los cuerpos colegiados, se entiende que el procedimiento promueve el vínculo entre la universidad y la sociedad, aunque no está exento de dificultades (Marquís, 2010).

⁴ Un trabajo monográfico elaborado por la UNESCO en 1977, ya advertía que el papel del profesor se centraba en el aprendizaje, más que en la enseñanza, lo que empujaba a su función docente y acentuaba su función de consultor. Así, su autoridad incuestionable era sustituida por el rol de tutor del desarrollo de capacidades y habilidades ante el rápido y permanente cambio de la configuración del saber.

Las innovaciones en curso originan lo que ha dado en llamarse *learning environment* o entorno de aprendizaje, una obligación que compete al Estado pero cuya concreción atañe a la voluntad de las universidades para transmitir y ofrecer accesibilidad a las nuevas tecnologías, y con ello, a las nuevas formas de conocimiento. Con la progresiva visibilidad de la investigación⁵ y la creciente invisibilidad de la docencia, irrumpen nuevos “activistas del manejo del saber”, consultores del conocimiento altamente retribuidos, y empresarios académicos capaces de manejar adecuadamente las nuevas tecnologías. Al aumentar las intermediaciones tecnológicas entre alumno y profesor, la docencia no sólo se retira del aula y de las relaciones presenciales, sino que las prácticas de aprendizaje ya no son objeto de un control exhaustivo acerca de cómo realizar dicha tarea, lo que impide la formulación de criterios evaluativos prescritos de una vez para siempre. En un contexto de esas características, la docencia cobra la forma de una fuerza laboral del sistema productivo, que al igual que cualquier otra, requiere capacitación, entrenamiento, actualización y perfeccionamiento, la forma más eficiente de mejorar la calidad del servicio que presta. Luego, los profesores ya no son profesionales que enseñan, sino profesionales que aprenden.

Por fin, el aprendizaje se eleva por encima de la enseñanza, puesto que tanto profesores como estudiantes son convocados a interpretar la experiencia, transformándola en conocimientos, destrezas, actitudes, valores, creencias, emociones y sensaciones (Jarvis, 2006), todas cualidades que allanan la competencia dentro de las redes del capitalismo cognitivo; en definitiva, quien no se incluye en ellas, no sólo queda aislado de los temas que se discuten en su área de conocimiento, sino también de los intercambios generales de saberes. De ello se sigue la relevancia adquirida por la capacitación docente, acción que reviste un carácter estratégico frente a la necesidad de preparar a los estudiantes para sumarse a prácticas sociales signadas por las nuevas tecnologías, prácticas que según se indica se están gestando en la calle (Smith *et al.*, 2005).

Entre muchos otros factores intervinientes, el aprendizaje consiste en la renuncia a la centralización en aras de la distribución, en la abdicación de la inteligencia individual y la aceptación de la inteligencia colectiva, en la tolerancia a la dispersión, en el predominio de la comunicación sobre la propiedad, en el reemplazo de la normalización por la experimentación, en la innovación y la evolución en sustitución de la estabilidad y la continuidad y en la ruptura creativa-innovadora de las reglas como relevo de la pureza y la vigilancia genéricas (Rama y Chiecher, 2012). Todas ellas se relacionan estrechamente con los rasgos específicos del nuevo modo de producción de conocimiento.

6. Conclusiones

La combinación de la importancia atribuida a los individuos –en cuanto portadores de saberes– y a las empresas –como beneficiarias de tales capacidades– desemboca en un diseño sistémico del aprendizaje en el cual los empresarios proponen, las instituciones facilitan, los mercados deciden y el conocimiento crece. Al mismo tiempo, las sociedades progresan, aun cuando las desigualdades de acceso a las fuentes de conocimiento y a la utilización de las competencias poseídas revisten carácter crítico (Acosta, 2004).

La confianza depositada en la fluidez de los nexos entre individuos, empresas, mercado y producción de conocimiento, eclipsa las diferencias entre políticas educativas y transformaciones de la economía y del trabajo, procesos de distinto carácter con objetivos,

⁵ La investigación, entendida como una *commodity*, una mercancía o artículo de consumo valorizable en sentido propio, es un objeto capaz de satisfacer una necesidad y, por lo tanto, en situación de comerciarse, a diferencia de la ciencia, cuyo compromiso se vincula con la búsqueda de la verdad. La investigación no pretende ser un logro individual afirmado en la apertura hacia la “experiencia del ser”, sino una actividad productora de conocimiento calificada para proveer unidades expertas de potencial humano (Gibbons, 1985: 15). Derivados del dinámico intercambio entre especialistas y sociedad, los productos negociables e intercambiables constituyen la condición necesaria de los saberes en la sociedad contemporánea, el aspecto más relevante de la consolidación de la investigación en cuanto mercancía.

tiempos y estrategias gobernados por lógicas disímiles. Las finalidades y plazos de la educación no se ajustan a los criterios y las necesidades del mercado de trabajo; de allí que resulte inadecuado concebirlos como si uno fuera la causa y otro el efecto, pues los resultados difieren «[...] tanto en cuanto al grupo de población y los actores concretos que intervienen como en función de los espacios sociales, institucionales, laborales y territoriales en que se presentan» (de Ibarrola, 2004: 39).

Es un hecho incontrastable que el campo universitario se halla atravesado por numerosos actores implicados en el cambio educativo, lo mismo que por las transformaciones inducidas por esa intervención. Dentro de ellas, destaca la que diagnostica la obsolescencia de la oferta educativa en comparación con las demandas laborales, con lo que el mercado de trabajo es investido de autoridad para redefinir tanto la orientación como los contenidos de la formación. En ese sentido, los sistemas de educación superior se ven confrontados a una paradoja, ya que están obligados a transmitir competencias para el desempeño de tareas complejas en un mercado laboral sujeto a avatares no controlables por las universidades y, a la par, tienen que predisponer a los estudiantes para que admitan que su futuro laboral estará signado por el continuo cambio de trabajo y de habilidades (Gibbons et al., 1997).

En el interior de las instituciones, la carrera académica –un concepto cargado de contenidos bastante difusos y dependiente de las evaluaciones del sistema científico-técnico– discrimina entre docentes e investigadores. Para los primeros, se aplican procedimientos laxos que consisten en las valoraciones de los alumnos, de los pares o de los directivos. En el caso de los segundos, el núcleo de la evaluación estriba en el número de publicaciones en revistas registradas sometidas a exigentes referatos. De ese modo, el régimen de remuneraciones tiende a diferenciarse, al punto que también la universidad replica las desigualdades laborales al distribuir recompensas simbólicas para la docencia y estímulos materiales para la investigación. De esta distinción procede la constante circulación de los docentes por diversas instituciones, lo que se asemeja a la situación de los egresados universitarios cuando tienen que afrontar los desafíos del mundo del trabajo.

No obstante, y contra tal ambigüedad, sigue alegándose que los sistemas formales de educación, incluido el universitario, ya no demuestran utilidad para la adquisición de competencias que permitan hacer frente a la complejidad y pluralidad de la cultura, en vista de que no ofrecen herramientas para convivir con la incertidumbre y la relatividad, cuestiones que demandan un cambio de paradigma ya que sus “parámetros decadentes” imposibilitan «[...] cuestionarse más profundamente sobre la naturaleza diversa y orgánica del aprendizaje humano» (UNESCO, 2004). A juzgar por la situación concreta de las universidades, las incertidumbres parecen proceder mucho más de los avatares a que está sometida la profesión académica, que de la incompreensión del carácter del aprendizaje, una cuestión que, justo es señalar, no forma parte de las preocupaciones institucionales.

En un ambiente en el que la universidad pierde prestigio y valor simbólico a causa del surgimiento de una aldea global del conocimiento que determina que «[...] sea tratada con mayor pragmatismo, (que se le exija) ser eficiente, competitiva y pertinente» (Brunner, 1999), el desempeño y los resultados, y no ya las tradiciones, se constituyen en parámetros evaluativos aplicados por igual a las habilidades a impartir, a las tareas docentes y de investigación y al conjunto de la institución. Se da por descontado que la “escala de valores del espíritu” ha perdido preeminencia a favor de los criterios de rentabilidad (Ibíd.). Por consiguiente, para elaborar un nuevo patrón de desarrollo que vuelva a otorgarle claridad y centralidad, corresponde admitir que la universidad es cada vez más una «función de la economía (que exhorta a adoptar) un *ethos* más empresarial y menos proclive a la tradición del Estado benefactor» (Ibíd.).

En este marco, la profesión académica tal como se la define en los últimos años, es una actividad cuyos rasgos coinciden con los criterios que rigen en el mercado ocupacional general. Desde luego, los valores que le otorgaban consistencia en el pasado –la formación integral del individuo y la adquisición de un pensamiento capaz de fundar decisiones concientes y libres–

han migrado hacia las competencias de empleabilidad y la competitividad intra e interinstitucional. Resulta evidente que tanto el quehacer académico como el ámbito de su desarrollo, no pueden permanecer iguales a sí mismos; necesariamente, las transformaciones sociales y económicas impulsan cambios sustantivos en los roles docentes y de investigación, así como en el formato institucional general. Pero si la modernidad tiene la cualidad de fragmentar los órdenes de vida, cada uno con racionalidades propias y relativamente autónomas, la lógica universitaria todavía conserva potestad para filtrar las demandas del entorno haciéndolas pasar por el filtro reflexivo de sus propios actores. Si ésto es cierto, entonces cabe esperar que emprenda acciones razonadas que no renuncien sin más a sus más acendradas tradiciones, sin que ello presuponga el aislamiento del conjunto de la sociedad y el encierro dentro de valores apartados de los que organizan la vida social.

Pero el sostenimiento de su perfil no sólo requiere mantener las fronteras en estado poroso, sino llevar a cabo prácticas que tiendan al auspicio de sus atributos para no confundir competencias académicas con empleabilidad, profesión docente con ocupación y remuneraciones con simples pagas. Finalmente, el avance del conocimiento no se liga exclusivamente a la aceptación de su función económica o a la aplicación según los requerimientos productivos. La creación de conocimiento se relaciona con la búsqueda de soluciones, pero también indica curiosidad intelectual, reflexión y problematización de lo real, materias para las que no alcanza el solo “saber hacer”, precisamente porque enlazan con un conocimiento teórico con potencial para superar la percepción directa del entorno, una apreciación que desnaturalice la naturalidad de los acontecimientos. La problematización de la realidad exige pensar de un modo diferente, no apegado a aplicaciones directas ni a teorías santificadas. No consiste ni en tramitaciones que lleven a desenlaces exitosos, ni en elucubraciones despegadas del contexto.

Se ha dicho que a la universidad no se ingresa para aprender algo, sino para educarse en las operaciones del pensamiento. Luego, el concepto de aprendizaje, que como se dijo predomina sobre el de enseñanza, no abarca la dimensión de interpretación de la realidad, puesto que su orientación radica en las experiencias personales ligadas a la adquisición de destrezas para desplazarse fluidamente entre las redes del capitalismo cognitivo. En esa dirección, también la profesión académica tendría que contener algo más que los rasgos de una ocupación, sin que eso suponga desistir del mejoramiento de las retribuciones de quienes viven “de” la cultura, pero sabiendo que el “mercado académico” no sólo no es equiparable punto por punto al mercado laboral, sino que además no alude únicamente a las peripecias salariales de los docentes, sino también a la no desdeñable tarea de formar a las generaciones jóvenes.

Bibliografía

- Acosta, O. (2004). «Conocimiento: riqueza de las naciones», <http://firgoa.usc.es/drupal/node/18619>
- Albornoz, O. (2000). «La profesión académica: ¿profesionales que enseñan profesionales de la enseñanza?, en *Tendencias*, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño, volumen I, N° 1, Colombia.
- Alhama Belamaric, R. (2006). «Capital Humano. Concepto e instrumentación», en http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/pensamiento/alhama_311204.htm
- Altbach, P. (2009). «El centralismo de la profesión académica», en *Campus Milenio* N° 315, México, <http://www.campusmilenio.com.mx/>
- Arnold, R. (1999). «Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas», en Labarca (coordinador), *Formación y Empresa*, CINTERFOR, Montevideo.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa Editorial, Barcelona.
- Brunner, J. J. (1985). «Universidad y sociedad en América Latina: La sociología de una ilusión moderna», CRESALC-ILDIS. Caracas, 1985.

- Brunner, J. J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*, CRESALC-UNESCO, Caracas.
- Brunner, J. J. (1999). «Educación Superior en una sociedad global de la información», Universidad Piloto-ASCUN, Bogotá, http://www.geocities.com/brunner_cl/bogota.html
- Brunner, J. J. (2000). «Competencias de empleabilidad». Informe sobre el grupo de estudios sobre educación superior y sociedad patrocinado por la UNESCO y el Banco Mundial, en [geocities.com/brunner](http://www.geocities.com/brunner)
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). «Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la Educación y la Formación», Bruselas, <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/1libroblanco.htm>
- David, P. y D. Foray (2002). «Una introducción a la economía y a la sociedad del saber», en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* N° 171: La sociedad del conocimiento; Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.oei.es/salactsi/rics171/htm>
- Delors, J. et al. (1996). «La educación encierra un tesoro», Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.
- Drucker, P. (1993). «The Rise of Knowledge Society», *Wilson Quarterly*, volume 17, N° 2.
- Fernández Lamarra, N. y C. Pérez Centeno (2011). «La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada», en *Educação*, volumen 36, N° 3, Universidad Federal de Santa María, Río Grande de Sul, <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2968>
- Galaz Fontes, J. F. y M. Gil Antón (2009). «La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Volumen 11, N° 2, México, <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- García de Fanelli, A. (editora) (2009). «Profesión Académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales», Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires.
- Gibbons, M. (1985). «The Changing Role of Academic Research System», en *Science as a Commodity. Threats to the Open Community of Scholars*, M. Gibbons B. Wittrock (editores), Longman, Essex.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, Contribución a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, Banco Mundial.
- Grediaga Kuri, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México en http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib55/151.html
- Groisman, F. y A. García de Fanelli (2009). «Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes universitarios en la Argentina», *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 2ª época, N° 21.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*, Narcea Ediciones, Madrid.
- Lagos, R. (2004). «Mensaje del Presidente Lagos a la Cámara de Diputados, Presentación del Proyecto de Ley del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales», Marzo.
- Nowotny, H., P. Scott y M. Gibbons (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, London: Polity Press.
- Rama, M. y Chiecher, A. «Hacia una nueva docencia. Perspectivas de estudiantes universitarios acerca de la participación del docente en las redes sociales», en *RED-DUSC*. Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento, N° 6, <http://www.um.es/ead/reddusc/6>
- Rodríguez Ibáñez, M. (2005). «Herramientas para medición de las competencias genéricas de los futuros ingenieros respecto de las relaciones interpersonales», en *Revista de*

Informática Educativa y Medios Audiovisuales, vol. 2(6), Laboratorio de Informática Educativa y Medios Audiovisuales de la Facultad de Ingeniería, Universidad de Buenos Aires.

- Rodríguez, E. y R. Sánchez (2004). «Prólogo: entre el capitalismo cognitivo y el Commonfare», en AA.VV., *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Traficantes de Sueños, Madrid.
- Shinn, T. (2002). «La Triple Hélice y la Nueva Producción del Conocimiento enfocadas como campos socio-cognitivos», en *Redes-Revista de Estudios sobre Ciencia y Tecnología*, N° 18, volumen 9, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Viser, E. (2005). «El desafío de la cultura tecnológica y la educación globalizada: homogeneidad o diversidad», Monografías Virtuales-Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), N° 5, en <http://www.campusoei.org/valores/monografias/monografia05/reflexion03>
- Zapata López, F. (2001). «Sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías», <http://www.campus-oei.org/salactsi/zapata.htm>
- de Ibarrola, María (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*, redEtis (IIPE-IDES), Buenos Aires.
- UNESCO (1977). *Lifelong Education and the Preparation of Educational Personnel*, James Lynch, Monografías IUE 5, Instituto de la UNESCO para la educación permanente de Hamburgo, Knight y Forster, Leeds, Reino Unido.
- UNESCO (2004). «Educación Superior en una sociedad mundializada», Documento de Orientación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia.
- Brunner, J. J. (2007). «Profesión Académica. Notas para una conversación», Santiago-Bogotá, 24 de octubre, http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2007/10/profesion_acade.html
- Smith, I. et al. (2005). «The Drop: Pragmatic Problems in the Design of a Compelling, Pervasive Game», ACM Computers in Entertainment, Vol. 3, No. 3, <http://seattle.intel-research.net/~lamarca/pubs/p4c-smith.pdf>
- Garretón, M. A. (2004). «En qué sociedad vivi(re)mos? Tipos societales y desarrollo en el cambio de siglo», <http://www.argiropolis.com.ar/documentos/investigacion/publicaciones/es/14/garreton.htm>
- Castells, M. (1998). «Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa», Revista *La Factoría* N° 7, <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm>
- Marquís, C. (2010). «Sobre el gobierno universitario», en *Gestión Universitaria*, volumen 2, N° 3, http://www.gestuniv.com.ar/gu_06/v2n3a2.htm
- Lagos, R. (2004). «Mensaje N° 470-350 del Presidente Ricardo Lagos a la Honorable Cámara de Diputados, Presentación de la Ley de creación del “Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales”», <http://www.chilecalifica.cl/>