

Análisis de los procesos de capacitación en Desarrollo Territorial en Argentina

ConectaDEL en colaboración con Orkestra y Agderforskning

Mayo del
2012

LISTA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	3
2. METODOLOGÍA.....	4
3. EL MAPA DE CAPACITACIONES EN DESARROLLO TERRITORIAL EN ARGENTINA	6
4. ANÁLISIS DEL MAPA Y COMPARACIÓN	11
4.1. Origen	11
4.2. Objetivos	13
4.3. Contenido	16
4.4. Formato	18
4.5. Destinatarios	23
4.6. Evaluación	25
4.7. Coste y financiación.....	26
5. CONCLUSIONES	28
6. REFERENCIAS	32

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de capacitaciones en Desarrollo Territorial en Argentina (con excepción de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires)	7
Figura 2. Mapa de capacitaciones en Desarrollo Territorial en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires	8
Figura 3. Origen de las capacitaciones en Desarrollo Territorial	12
Figura 4. Objetivos de las capacitaciones en Desarrollo Territorial.....	14
Figura 5. Objetivo primordial de las capacitaciones en Desarrollo Territorial	15
Figura 6. Contenidos de las capacitaciones en Desarrollo Territorial.....	17
Figura 7. Equilibrio entre modalidad obligatoria y optativa	19
Figura 8. Equilibrio entre contenido teórico y práctico	20
Figura 9. Equilibrio entre trabajo grupal e individual	21
Figura 10. Equilibrio entre la transmisión unidireccional o la cogeneración de conocimiento	22
Figura 11. Equilibrio entre el valor de la formación o la experiencia profesional	23

1. INTRODUCCIÓN

Este documento recoge el resultado del análisis sobre la oferta de capacitación en Desarrollo Territorial (DT) en Argentina. El trabajo se enmarca dentro del proyecto *Aprendiendo de las diferencias* que coordinan ConectaDEL¹, Orkestra² y Agderforskning³ cuyo objetivo principal es el de aprender de procesos de desarrollo territorial en diferentes contextos (País Vasco, la región de Agder en Noruega y Argentina).

Durante el periodo entre Febrero y Mayo del 2012 el proyecto se ha enfocado en analizar concretamente el caso de Argentina y su oferta de capacitaciones en este ámbito específico teniendo en cuenta que se parte de una gran Región, América Latina, la cual ha desarrollado durante los últimos 20 años, una trayectoria en torno a la capacitación en desarrollo territorial.

A partir de este análisis, se realiza un ejercicio comparativo entre los procesos activos en Argentina (este análisis se refleja en el presente documento) y se extraen conclusiones para aportar nuevos elementos al debate de cómo se puede mejorar la oferta de capacitaciones en cada contexto.

¹ ConectaDEL es el Programa Regional de Formación para el Desarrollo Económico Local con Inclusión Social; lanzado en conjunto por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a través del Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) y Entidades Socias Locales (ESL). El objetivo del programa es apoyar los procesos de descentralización de la región, fortaleciendo las capacidades de una gestión integrada, de carácter público-privado, de los procesos de desarrollo económico local sostenible en la región. Específicamente, se trata de la formación de cuadros técnicos y tomadores de decisiones de políticas, en diferentes regiones y localidades de los países beneficiarios, para que mejoren sus capacidades de diseño, puesta en marcha y gestión de iniciativas de promoción productiva y empleo con un enfoque de desarrollo económico local (DEL) y trabajo decente. En Argentina, el Programa es ejecutado por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), por intermedio de su Centro de Estudios Desarrollo y Territorio (CEDET) perteneciente a la Escuela de Política y Gobierno.

² Orkestra (Instituto Vasco de Competitividad) es un centro de investigación nacido en el 2006 como resultado de un marco de colaboración público-privada entre el Gobierno Vasco, la Diputación Provincial de Gipuzkoa, cuatro empresas privadas y la Universidad de Deusto, con la misión de mejorar la competitividad en la región. Desarrolla su trabajo de investigación multidisciplinar en ciencias sociales a través de la permanente interacción con los agentes regionales, entre ellos las agencias de desarrollo regional y locales.

³ Agderforskning es un centro regional de investigación en la región de Agder (Noruega) fundado en 1985. Su misión es la de entender y contribuir al cambio de las empresas, organizaciones y la sociedad en general. Ligados a la Universidad de Agder, este centro desarrolla su trabajo mediante proyectos tanto regionales, como naciones e internacionales en ámbitos relacionados a la economía social, geografía social y económica, sociología, educación, entre otros.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo dicho análisis se conformó un equipo de trabajo compuesto por Pablo Costamagna, María Pía Vallarino, Mónica Muñoz del Programa ConectaDEL, James Karlsen de Agderforskning y Miren Larrea y Miren Estensoro, investigadoras de Orkestra. Miren Estensoro ha realizado una estancia en Argentina, entre Febrero y Mayo del 2012.

El análisis parte de una lista de informantes claves aportada por el equipo y una búsqueda *online* realizada durante el mes de Febrero y Marzo del 2012. La búsqueda tuvo por objetivo detectar la oferta de capacitación en desarrollo territorial de las universidades del país (públicas, privadas e institutos universitarios) que no estaba en el listado original de capacitaciones conocidas por el equipo de trabajo. Además de la oferta ligada directamente al ámbito del Desarrollo Territorial o el Desarrollo Local, también se recogieron las capacitaciones que están *relacionadas* y se caracterizan por integrar el aspecto y la perspectiva territorial dentro de su contenido (como es el caso de las maestrías en Economía Social, la Planificación Territorial o la Gestión Local entre otros).

Del mismo modo, se realizaron 24 entrevistas con el objetivo de recoger información sobre las diferentes experiencias de capacitación. Los entrevistados son coordinadores o docentes en estas capacitaciones, instituciones que promueven y apoyan las mismas (el caso de Sepyme, Municipalidad de Rafaela o INTI Rafaela entre otros) o profesionales que participan como alumnos en dichas capacitaciones. Estas entrevistas *semi-estructuradas* se realizaron a partir de un guión de entrevista, lo que permitió recoger la información requerida por el análisis pero manteniendo al mismo tiempo una conversación “abierta” entre el entrevistador y el entrevistado (Singh, 2008; Kvale, 1983; Perry, 1998).

Con el objetivo de completar esta recogida de información, también se definió, entre el equipo de investigación de *Aprendiendo de las Diferencias* un cuestionario para profundizar en aquellas capacitaciones desarrolladas *en territorio* (diplomaturas o cursos). Este tipo de capacitación se caracteriza por incorporar a los principales actores de un territorio intentando generar, además de capacidades individuales, una visión compartida que genera capacidades colectivas para la intervención en el territorio. Mediante este cuestionario (vía correo electrónico) se recogió información sobre nueve procesos en los cuales se ha profundizado. La

falta de información mediante otros medios que no sean las personas que han participado en dichas capacitaciones pone en valor el mecanismo utilizado.

Este documento refleja el resultado que los recursos disponibles permiten para esta etapa, esto es, profundizar solo en algunas experiencias y realizar un análisis más en términos globales pero que puede ser profundizado en una segunda versión.

Es importante expresar también que, al proceso de diálogo iniciado con las entrevistas, se suma al Seminario "*Aprendiendo de las Diferencias*"⁴ realizado en Buenos Aires a fines de abril que ha funcionado como continuación y disparador de nuevos temas.

⁴ <http://www.conectadel.org/events/1040/>

3. EL MAPA DE CAPACITACIONES EN DESARROLLO TERRITORIAL EN ARGENTINA

El mapa de capacitaciones en desarrollo territorial que se construyó para Argentina recoge 47 procesos de capacitación^{5 6}. Se trata, como se plantea en la introducción, de un primer análisis y por tanto, sobre todo en el caso de las capacitaciones *en territorio*, puede existir una mayor cantidad de casos que se podrían integrar más adelante.

La visualización en los mapas que se presentan a continuación (Figura 1 y Figura 2) muestra cómo la mayoría de estas capacitaciones relevadas se concentran en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires. Este fenómeno es parte de una histórica centralidad y también de la densidad poblacional existente en los lugares donde se localiza esta oferta. De todos modos, también cabe destacar que existen varios puntos en territorios del interior del país, muchos de los cuales en las capitales de las provincias. Algunos entrevistados destacan el potencial que estos procesos (en territorios más lejanos a las mayores ciudades y con menor densidad poblacional) tienen para atender las realidades locales y regionales, posibilitar una efectiva participación por cercanía geográfica y otorgar posibilidades de intercambio con pares en otros territorios. Además, la falta de oferta que se da en algunos de estos lugares con menor densidad poblacional, facilita que sea más valorado, si bien en algunos de los casos los involucrados no cuentan con tanta experiencia en estos procesos de capacitación. Esta característica, hace referencia también a la demanda de adaptar objetivos y tiempos que fueron diseñados desde territorios urbanos y de las zonas más centralistas de Argentina.

⁵ Este mapa está disponible en la página web de ConectaDEL Argentina (<http://meipi.org/mapadel.map.php>) Los procesos de capacitación están georeferenciados por lo que es posible ver su localización dentro del territorio argentino. El mapa recoge esa localización, una breve descripción con los aspectos más destacados de la capacitación y el enlace web donde se puede encontrar más información al respecto.

⁶ Estas capacitaciones, en nuestra opinión, se pueden definir como procesos que pretenden desarrollar, entre los participantes, competencias y saberes para diseñar, activar, ejecutar y evaluar procesos de desarrollo territorial.

Figura 1. Mapa de capacitaciones en Desarrollo Territorial en Argentina (con excepción de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires)

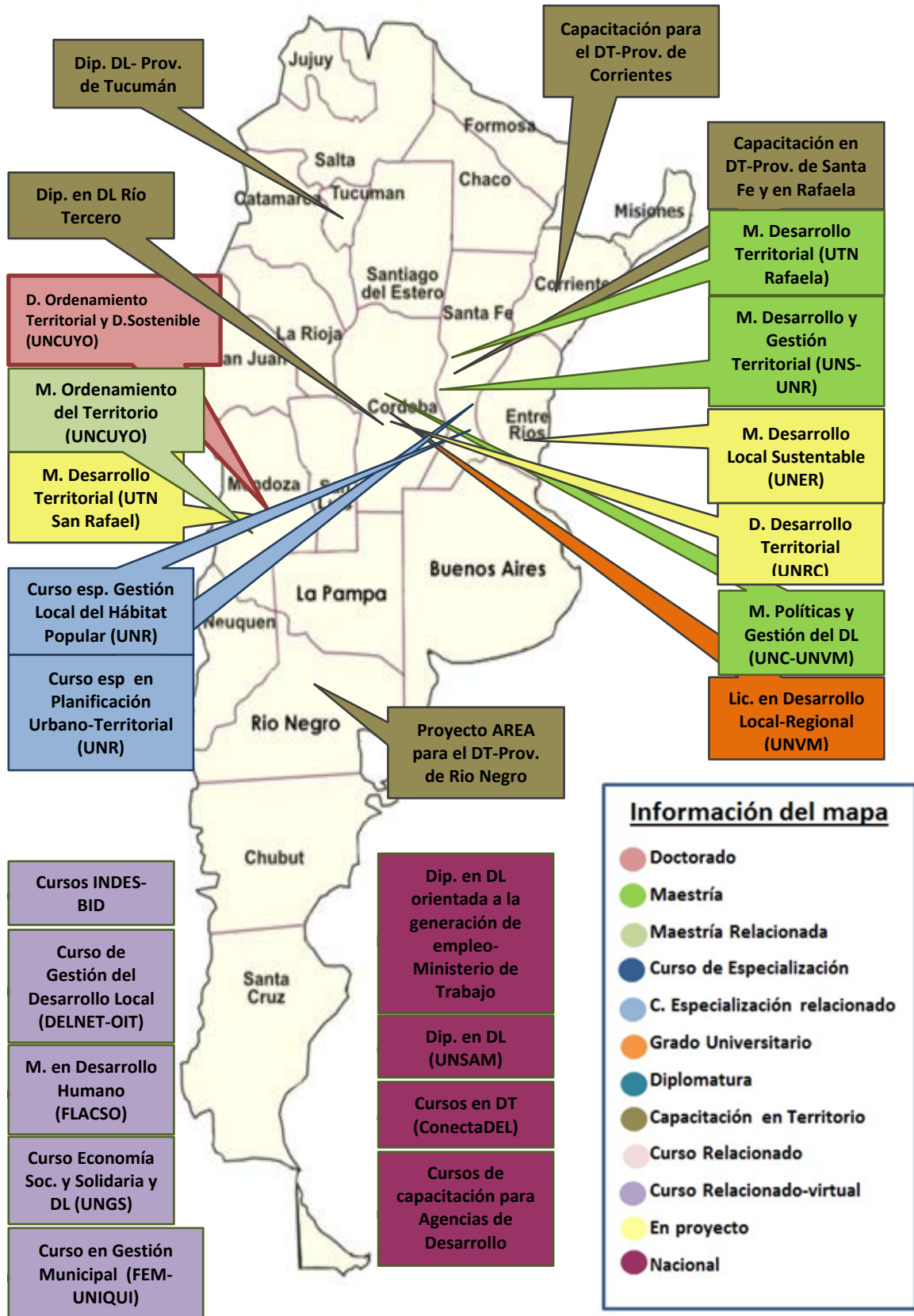
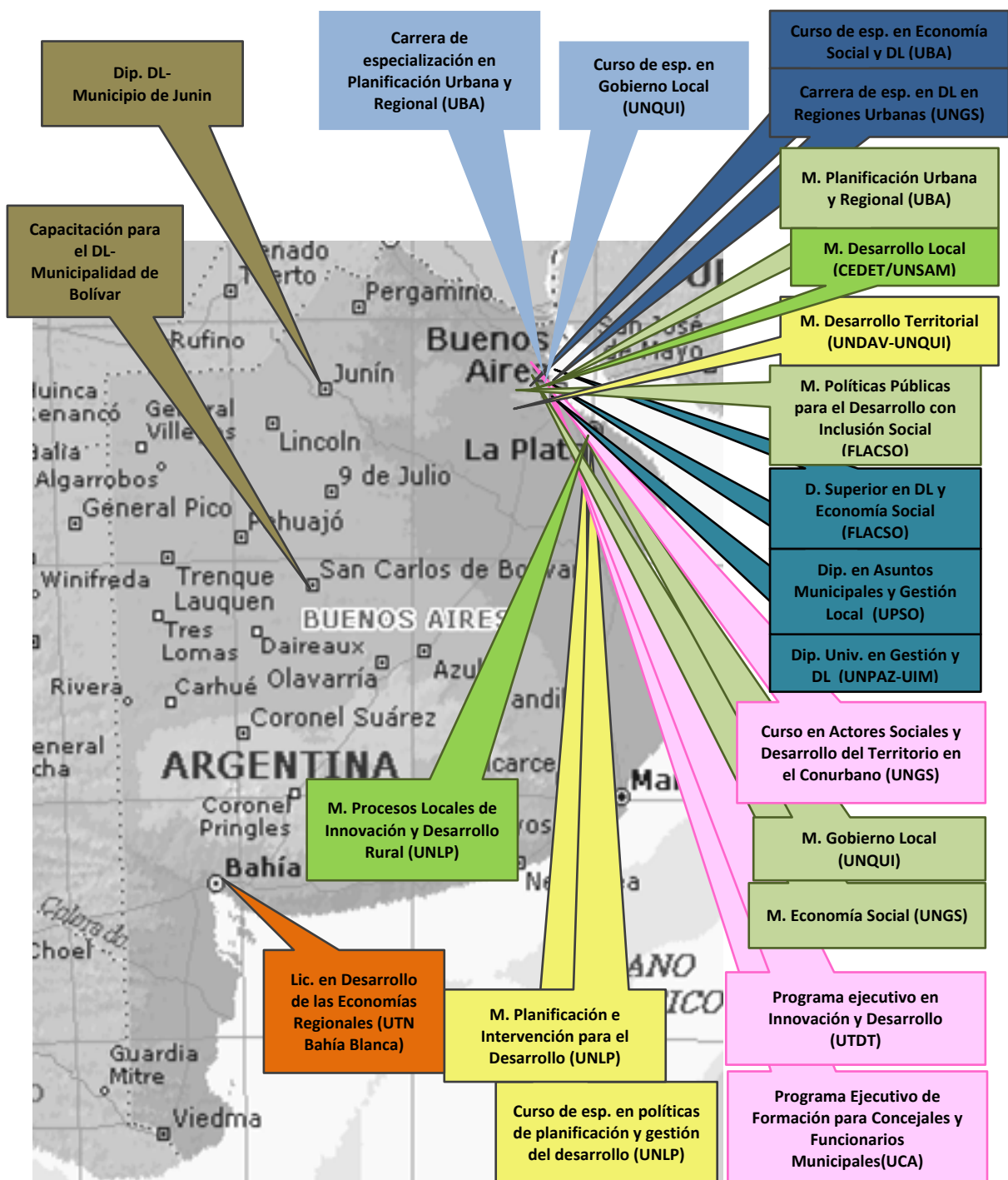


Figura 2. Mapa de capacitaciones en Desarrollo Territorial en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires



El mapa recoge una tipología de capacitaciones que se ha construido considerando criterios específicos. El primer criterio es el tipo de capacitación. Conforme al mismo, se diferencian los doctorados, maestrías, cursos de especialización, títulos de grado universitario/licenciaturas,

diplomaturas realizadas por universidades u organismos nacionales⁷ y cursos en temáticas relacionadas al Desarrollo Territorial/Local. Dentro de los doctorados, maestrías, cursos de especialización y cursos se diferencian aquellas capacitaciones *relacionadas*, las cuales se refieren a la oferta no ligada directamente con la temática del desarrollo local/territorial pero que incluyen la perspectiva y enfoque territorial. Del mismo modo, las capacitaciones *en proyecto* hacen referencia a las capacitaciones que se encuentran en fase de diseño y se ofertarán próximamente pero que todavía no tenían ninguna cohorte en el momento de la recogida de información. En el caso de los cursos, se diferencian también aquellos impartidos en modalidad virtual. Del mismo modo se indican cuáles son las capacitaciones *en territorio* (diplomaturas y cursos) en las cuales se ha profundizado el análisis. Algunas de estas capacitaciones se imparten en diferentes territorios y son impulsadas tanto por universidades como por organismos públicos nacionales como es el caso del Ministerio de Trabajo o Sepyme o por gobiernos locales.

Este mapa refleja cómo la capacitación para el desarrollo territorial tiene lugar tanto mediante titulaciones de grado y posgrado dentro del marco *formal* de la universidad (*capacitación formal* en adelante)⁸, como a través de procesos de capacitación *informales* sin reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación (*capacitación informal* en adelante)⁹. Las capacitaciones *en territorio* se clasifican dentro de esta última categoría. Tal y como hemos adelantado anteriormente, estas diplomaturas y cursos *en territorio* se caracterizan por incorporar a los actores de un territorio intentando generar, además de capacidades individuales, la formación de un grupo de agentes con una visión compartida.

Es a partir del proceso de democratización en la década de los ochenta cuando se empieza un proceso de renovación en el campo teórico-metodológico del desarrollo territorial que enmarca y facilita un incremento considerable de la oferta de capacitación en este ámbito (Gorenstein, 2005). Los cursos de especialización, las maestrías y doctorados por ejemplo componen la oferta de posgrado que en materia de desarrollo territorial ha aumentado correspondiendo al crecimiento cuantitativo que ha experimentado la educación superior en América Latina durante las dos últimas décadas (Guadilla, 2007). Concretamente, la mayoría de estos posgrados y también el resto de capacitaciones, se imparten desde principios de los

⁷ Las Diplomaturas son certificaciones académicas que otorgan las instituciones universitarias, en ejercicio de autonomía, no contando con alcances profesionales y por tanto, no se trata de títulos reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación ni tienen validez nacional.

⁸ Doctorados, maestrías, cursos de especialización o licenciaturas/grado universitario

⁹ Diplomaturas realizadas por universidades u organismos nacionales y cursos

2000 y la cantidad de capacitaciones *en proyecto* refleja cómo en la actualidad esa oferta sigue aumentando.

Dentro de la modalidad *formal*, la mayoría de las capacitaciones ligadas directamente a la temática del desarrollo territorial son capacitaciones que pueden estar generando una formación, como afirman Gibbons (1998) y García de Fanelli (2001), a “analistas o reconfiguradores del conocimiento”, consultores y diseñadores de políticas. Este proceso se suele acompañar de reflexión, debate e investigación.

4. ANÁLISIS DEL MAPA Y COMPARACIÓN

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las capacitaciones recogidas en el mapa descrito en la sección anterior y del consiguiente análisis comparativo. Estos resultados se describen en función de los siguientes ámbitos para el análisis:

- 1) Origen
- 2) Objetivos
- 3) Contenido
- 4) Formato
- 5) Destinatarios
- 6) Evaluación
- 7) Coste y financiación

4.1. Origen

Existen ciertas diferencias en torno a las perspectivas o aproximaciones que originan la puesta en marcha de los procesos de capacitación en el ámbito del desarrollo territorial (Figura 3). Por un lado, cabe destacar como la mayoría de las capacitaciones justifica que la descentralización de competencias hacia los municipios durante los años 90 y el resurgimiento de la lógica del desarrollo local evidenció una creciente necesidad para la formación de los actores locales, lo que contextualiza el aumento de la oferta de capacitación en este ámbito a partir de dicha época. Esa formación está directamente ligada al objetivo de formar gente para las instituciones locales.

Por otro lado, sobre todo en aquellas capacitaciones denominadas *relacionadas*¹⁰, se hace hincapié en la necesidad de replantear y reconceptualizar términos como el propio concepto de desarrollo o economía para acompañar después procesos de desarrollo territorial. Esta corriente justifica la capacitación como vía hacia la transformación y por tanto, considera también clave el desarrollo de capacidades a nivel local y el consiguiente fortalecimiento de las instituciones a las que representan los participantes. La capacitación es también aquí una forma de fortalecer las mismas.

¹⁰ Capacitaciones no ligadas directamente con la temática del desarrollo local/territorial pero que incluyen la perspectiva y enfoque territorial dentro de sus currículas.

En la Figura 3 se reflejan las distintas aproximaciones que justifican la capacitación y el color rojo hace referencia al caso de la mayoría de las capacitaciones recogidas en este análisis.

Figura 3. Origen de las capacitaciones en Desarrollo Territorial



Además, otra característica clave a tener en cuenta a la hora de analizar el origen de las capacitaciones en el ámbito del desarrollo territorial, hace referencia a la diversidad de instituciones u organismos que promueven esta oferta formativa. La universidad no es la única institución promotora. La política pública y por tanto, la Administración Pública (Municipalidad, Gobierno de la Provincia, Nación) así como otros organismos descentralizados (INTI, INTA) e instituciones de cooperación (BID- FOMIN) normalmente en colaboración con la universidad, también comparten dicho rol.

Del mismo modo, cabe destacar que la diversidad en el origen y justificación de las capacitaciones, refuerzan la afirmación de Basabe y Cols (2007) haciendo referencia a que la enseñanza es también una actividad política. Según estos autores, el problema surge a partir de la imposibilidad de transmitir "todo a todos" y la necesidad de definir, entonces, "qué a quienes". Estos argumentos justifican la necesidad de recuperar por tanto la perspectiva sociológica y política que contextualiza las capacitaciones como un producto social. Es decir, ha de entenderse como una construcción socio-histórica y por tanto, como una de las posibles formas que podría haber adoptado (Goodson, 1995). A partir de esta mirada, podemos afirmar cómo la amplitud y diversidad política existente en el territorio argentino se refleja en la

variedad que caracteriza a la oferta formativa en el ámbito del desarrollo territorial. De ahí, las diferentes justificaciones recogidas en la Figura 3 y los diferentes contenidos y enfoques a los que hacemos referencia en las próximas secciones.

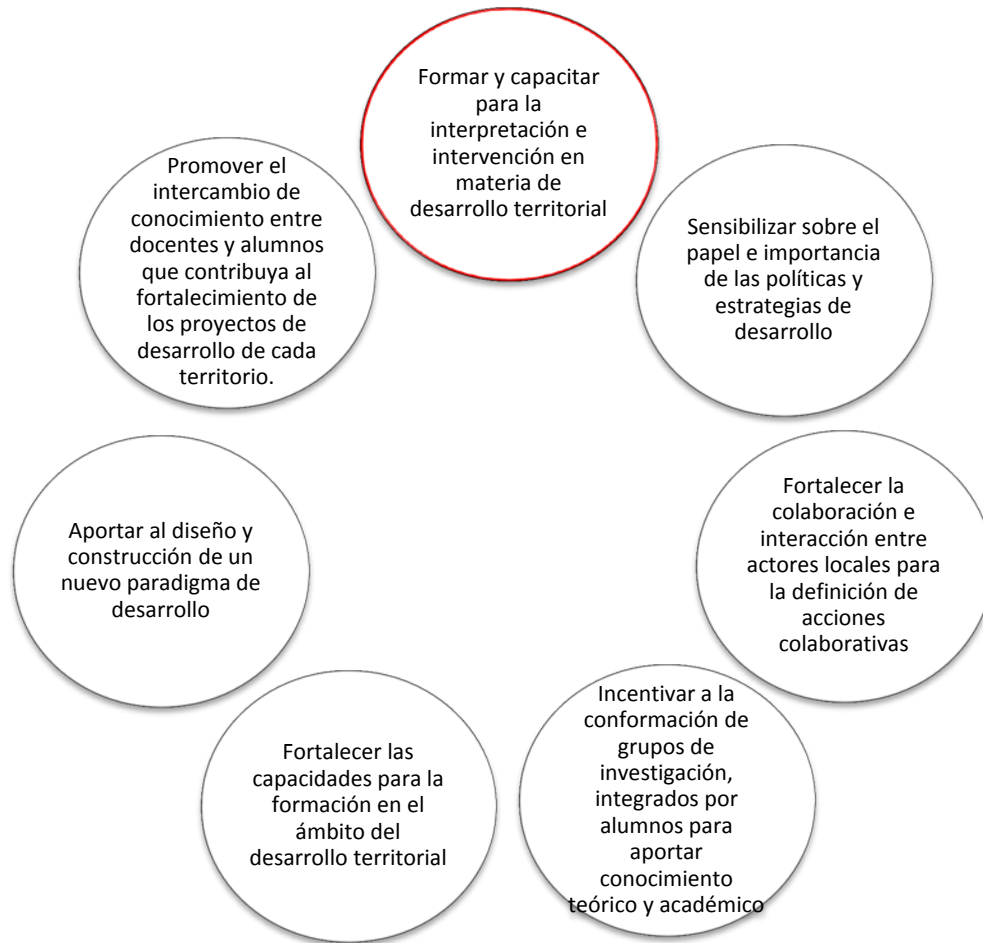
4.2. Objetivos

Los objetivos perseguidos por las capacitaciones analizadas son los siguientes:

- a) Formar y capacitar para la interpretación e intervención en materia de desarrollo territorial
- b) Sensibilizar sobre el papel e importancia de las políticas y estrategias de desarrollo
- c) Fortalecer la colaboración e interacción entre actores locales para la definición de acciones colaborativas
- d) Incentivar la conformación de grupos de investigación, integrados por alumnos para aportar conocimientos teóricos y académicos
- e) Fortalecer las capacidades para la formación en el ámbito del desarrollo territorial
- f) Aportar al diseño y construcción de un nuevo paradigma de desarrollo
- g) Promover el intercambio de conocimiento entre docentes y alumnos que contribuya al fortalecimiento de los proyectos de desarrollo de cada territorio.

Tal y como se muestra en la Figura 4, el objetivo que prevalece en la mayoría de las capacitaciones se refiere a capacitar a los participantes para la interpretación e intervención en materia de desarrollo territorial (objetivo tipo a). Dentro del mismo, cabe destacar que el significado del concepto intervención está directamente relacionado al significado y aproximación del proceso de desarrollo territorial que se pretende activar y fomentar, ya que el modo de intervención condiciona las características del proceso de desarrollo territorial.

Figura 4. Objetivos de las capacitaciones en Desarrollo Territorial



Dentro de este objetivo primordial, la mayoría parece buscar construir mediante la capacitación, capacidades analíticas, conceptuales, metodológicas e instrumentales para el fortalecimiento de la actividad de las instituciones a las cuales los participantes representan (véase Figura 5). Este objetivo se refiere al desarrollo de capacidades individuales y permite concluir que la mayoría de las capacitaciones por tanto, está enfocada desde esa perspectiva.

Figura 5. Objetivo primordial de las capacitaciones en Desarrollo Territorial



También en este apartado cabe subrayar que algunas de las capacitaciones denominadas como *relacionadas* hacen hincapié en aportar a la reconceptualización del concepto y la aproximación para el desarrollo y por tanto, “aprovechar” estos procesos de capacitación para alimentar y enriquecer esa reconsideración.

Las capacitaciones *en territorio* en las que se ha profundizado el análisis, hacen mayor hincapié en fortalecer la colaboración e interacción entre actores locales para la definición de acciones colaborativas (tipo c) y promover el intercambio de conocimiento entre docentes y alumnos que contribuya al fortalecimiento de los proyectos de desarrollo territorial en marcha en cada territorio (tipo g). Esta característica invita a reflexionar en torno a los diferentes tipos de capacidades que se desarrollan a través de estas capacitaciones.

Tal y como hemos comentado, en general, la mayoría busca sobre todo el fortalecimiento de las competencias y capacidades individuales, que en última instancia pretenden elevar la

calidad de la actividad profesional del individuo (Basabe y Cols, 2007). Es así que la formación de recursos humanos para que conozcan el territorio, reconozcan tendencias y se desenvuelvan en él se convierte en el objetivo primordial (Rippet en Carreño, 2011). Este objetivo es por supuesto compartido por los las diplomaturas y cursos *en territorio* pero en este caso, también se busca una visión compartida que genera capacidades y acciones colectivas para el desarrollo territorial. Esto significa que el espacio para la capacitación tiene el potencial de convertirse en un escenario para desarrollar un proceso de *cogeneración de conocimiento* (Greenwood y Levin, 2007) que genera a su vez un gran potencial de cambio y respuesta a los retos para avanzar en el proceso de desarrollo territorial.

En este sentido, sólo una mínima parte de las capacitaciones *formales* hace referencia al objetivo explícito de promover el intercambio de conocimiento entre docentes y alumnos que contribuya al fortalecimiento de los proyectos de desarrollo territorial en marcha en cada territorio (objetivo tipo g) por ejemplo.

Además, del mismo modo que en el ámbito del origen de las capacitaciones, la perspectiva política e ideológica existente detrás de los objetivos definidos por estas capacitaciones abre un nuevo ámbito para el análisis en el futuro.

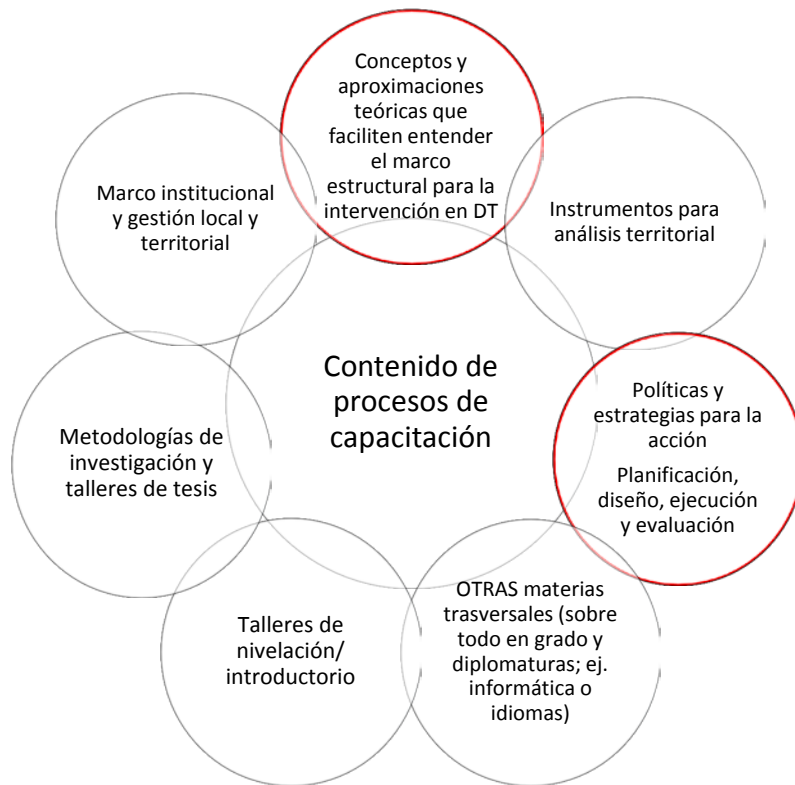
4.3. Contenido

Las capacitaciones analizadas muestran una diversidad de contenidos dentro de sus currículas listadas a continuación:

- a) Conceptos y aproximaciones teóricas. Contenidos que faciliten entender el marco estructural para la intervención en desarrollo territorial.
- b) Marco institucional y gestión local y territorial. Contenidos ligados a la gestión, fiscalidad y administración de las instituciones (sobre todo locales)
- c) Instrumentos para análisis territorial. Herramientas para el análisis y diagnóstico o sistemas de información.
- d) Políticas y estrategias para la acción. Planificación, diseño, ejecución y evaluación de la acción para el desarrollo territorial
- e) Metodologías de investigación y talleres de tesis
- f) Talleres de nivelación/introductorios

g) Otros materias transversales

Figura 6. Contenidos de las capacitaciones en Desarrollo Territorial



La mayor parte del contenido de las capacitaciones, en general, se centra en aportar conceptos y aproximaciones teóricas que faciliten entender el marco para la intervención en desarrollo territorial (tipo a) y a partir de ahí, profundizar en torno a las políticas y estrategias para la acción en este ámbito (tipo d) (Figura 6). Los contenidos relacionados con la planificación, el diseño, el proceso de ejecución y evaluación de políticas es parte de esto último. De todos modos, cabe destacar, que el marco teórico es en la mayoría (sobre todo en las capacitaciones *formales*) la base del contenido de las capacitaciones. En cambio, las capacitaciones *en territorio* en las que hemos profundizado el análisis, muestran una mayor inclinación por contenidos tipo d, lo que refleja su enfoque en la acción e intervención en el territorio.

Dependiendo sobre todo del origen y objetivos mencionados anteriormente, existen diversas aproximaciones dentro del marco teórico. Del mismo modo, aunque la gran mayoría de las capacitaciones (sobre todo *formales* y de posgrado) incluyen contenidos sobre metodología

para la investigación, la cantidad de horas dedicada a ello varía en función de cada caso. Además, por lo general, el enfoque de esta materia responde a una aproximación tradicional aplicada en el resto de las ciencias sociales y que invita a la reflexión sobre su idoneidad. Los aspectos que caracterizan a la temática del desarrollo territorial y el propio proceso de intervención en territorio deberían de ser considerados a la hora de debatir dicho enfoque metodológico.

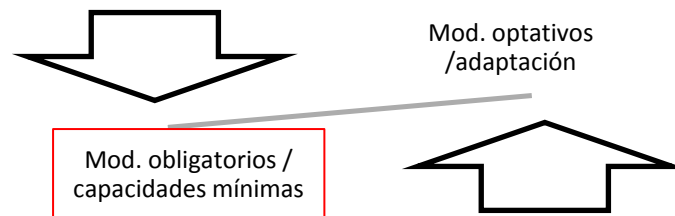
De todos modos, en cuanto a los contenidos de las capacitaciones, tal y como hemos comentado en el caso del origen y objetivo de la capacitación, cabe reflexionar también sobre el porqué de un contenido u otro y su influencia en las capacidades e intervenciones resultantes. Si bien es la confluencia de personas, momentos y posibilidades de una organización educativa o encargada de coordinar la capacitación lo que facilita que un tema se posicione, es indudable que son las personas y en este caso los docentes y coordinadores académicos los que movilizan los temas (Díaz, 2008; Carreño, 2011). Por tanto, destacar una vez más, la importancia de entender la perspectiva y aproximación que existe detrás de las capacitaciones y su influencia en la misma.

4.4. Formato

Por lo general, en la mayoría de las capacitaciones (salvo en los procesos de capacitación en territorio) los contenidos se ofrecen en módulos obligatorios y optativos (Figura 7). De todos modos, la mayoría de las capacitaciones tienen una mayor carga de contenidos obligatorios. Dentro de los módulos optativos, por lo general las posibilidades disponibles están predefinidas, aunque en algunos casos (dentro de las capacitaciones *formales*) existe la posibilidad de adaptar los módulos optativos a las necesidades y peticiones de los alumnos en función del desarrollo del proceso de capacitación. Esta capacidad de adaptación es más usual en el caso de las capacitaciones *en territorio*. Esto responde a su objetivo de atender la realidad del territorio sin romper el programa establecido, pero pudiendo insertar módulos y seminarios intermedios o ampliar contenidos de los preestablecidos. La capacidad de contar con una flexibilidad suficiente para reorientar las temáticas en función de las necesidades es por tanto una de las características en estas capacitaciones. De todos modos, aunque en las capacitaciones *formales* son los módulos optativos los que facilitan la adaptación, esa capacidad no siempre es proporcional a la cantidad de este tipo de módulos, si no que

dependerá de la habilidad de detectar y responder a las necesidades específicas de los participantes en la capacitación.

Figura 7. Equilibrio entre modalidad obligatoria y optativa



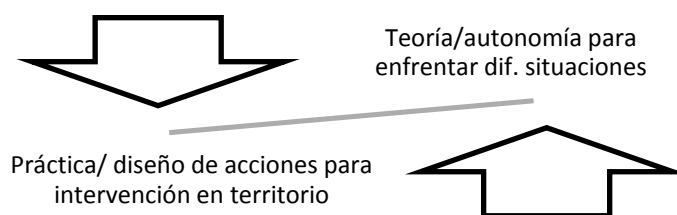
Los módulos integradores proponen encuentros con los alumnos donde se articulan los contenidos de los diferentes módulos, se refuerzan habilidades detectadas durante el transcurso del dictado del programa e incluso se trabaja y se discute sobre proyectos o políticas específicas. Estos módulos integradores pueden llegar a ser por tanto un apartado clave en el programa por su potencial para generar una mayor capacidad de adaptación del contenido a las necesidades y demandas de los participantes, responder a los continuos cambios de la problemática social y conceder un espacio más ligado a la intervención en el territorio a partir de los contenidos trabajados en la capacitación.

El contenido práctico de las capacitaciones se desarrolla mediante diferentes modalidades. En la mayoría de las capacitaciones, el contenido práctico se puede referir al estudio de casos, el intercambio de experiencias, el trabajo en equipo, la realización de simulaciones, la adquisición de herramientas metodológicas para la intervención o la realización del trabajo de campo para conocer diferentes experiencias o como aporte para la realización de la tesis. En cambio, sobre todo en las capacitaciones *en territorio* y también en algunas capacitaciones *formales* la parte práctica permite definir acciones para la intervención en desarrollo territorial y por tanto ejercitar las destrezas para ello. Esto demuestra la diferencia entre enfocar el contenido práctico en el desarrollo de capacidades a través de la simulación de intervenir en el territorio o trabajando directamente en el diseño de proyectos a ejecutar como resultado de la capacitación.

En general, según las experiencias recogidas y la opinión de los entrevistados, las capacitaciones *en territorio* intentan promover un mayor equilibrio entre el contenido teórico y práctico de la capacitación. Este equilibrio (Figura 8) abre un nuevo escenario para el debate.

Por un lado la capacitación mediante el contenido teórico permite el desarrollo de capacidades sobre todo individuales que facilitan construir un marco para la intervención y aumentan la autonomía del individuo para enfrentar diferentes situaciones o problemáticas. Por otro lado, el contenido práctico acelera la capacidad de intervención en el territorio, con una mayor adaptación de la capacitación tal y como se ha subrayado anteriormente.

Figura 8. Equilibrio entre contenido teórico y práctico

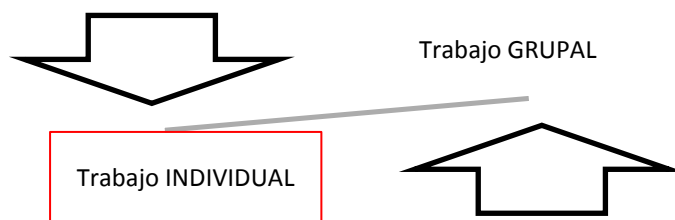


En este caso, merece recuperar la aproximación de Gibbons (1998) sobre las diferentes modalidades para la producción de conocimiento. Aquellas capacitaciones que sobre todo se basan en un contenido teórico responden a la *modalidad 1* de generación de conocimiento. Se trata de una modalidad de aprendizaje basado en las disciplinas, lo cual responde a una modalidad más tradicional. En cambio, la generación de conocimiento más basada en la práctica responde a la *modalidad 2* de producción de conocimiento en el cual el aprendizaje se basa en las necesidades y problemas de los participantes. Esta modalidad prioriza el trabajar en grupos alrededor de una problemática específica y traspasar los límites de las disciplinas de cada integrante del grupo en pos de comprender los sistemas complejos que enfrentan (García de Fanelli, 2001). Esto alude a que la universidad ya no es el único lugar para la creación del conocimiento. En el caso de las capacitaciones *en territorio* analizadas por ejemplo, la universidad y los docentes no son el único promotor de la capacitación, si no que tanto los cargos públicos locales, provinciales o nacionales como otros organismos pueden ser disparadores de los mismos.

Sobre todo en las capacitaciones *formales*, se incide muy poco en el trabajo grupal. Una minoría de las capacitaciones analizadas se refiere a esta modalidad de trabajo. En este caso por tanto, se puede apreciar como la mayoría de las capacitaciones prioriza el trabajo individual frente al grupal (Figura 9). Obviamente, las capacitaciones *en territorio*, acostumbran a reforzar el trabajo grupal por el hecho de pretender generar intervenciones

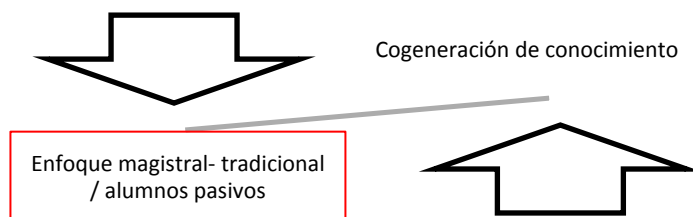
que aglutinen a diferentes actores territoriales donde se incluyen los propios participantes de la capacitación.

Figura 9. Equilibrio entre trabajo grupal e individual



De todos modos, el propio proceso de capacitación en el que participa un grupo de individuos genera un marco de relaciones e intercambios, que se desarrollan en el tiempo y resultan en afinidades, alianzas, exclusiones, relaciones, intercambios e incluso antagonismos (Basabe y Cols, 2007). Esto quiere decir que ese marco de relaciones e intercambios, aunque después genere antagonismos y exclusiones, tiene un gran potencial para pasar de una situación inicial de serialidad a una situación en la que los integrantes del grupo logran organizarse en torno a un proyecto o acción para la intervención en el territorio. Esto alude a que, aunque el trabajo en grupo no sea promovido desde la capacitación, el propio proceso de capacitación genere el potencial para una actuación grupal como resultado del mismo.

Las características ligadas al formato de la capacitación permiten fijarse también en la aproximación pedagógica de estos procesos. Salvo algunas excepciones, en el caso de las capacitaciones *formales*, el enfoque didáctico/pedagógico responde a modelos más magistrales y tradicionales. Este aspecto abre un ámbito de debate en torno a si los participantes en la capacitación son receptores pasivos de una determinada postura o concepción teórica o son protagonistas de la construcción teórico-conceptual del campo de conocimiento (Figura 10). El enfoque pedagógico varía en función de esa postura y está relacionado una vez más con el objetivo de la capacitación y la *modalidad* para la generación del conocimiento (Gibbons, 1998). Y es que, la postura referida a una activa participación en la construcción del conocimiento exige un diálogo constante entre teoría y práctica y la consideración y reconocimiento de todo el conocimiento existente en el grupo.

Figura 10. Equilibrio entre la transmisión unidireccional o la cogeneración de conocimiento

Del mismo modo, este debate permite reflexionar en torno a la delimitación de roles entre el docente y el alumno. En rol del docente, en general, difiere considerablemente entre el caso de las capacitaciones *en territorio* y el resto. En el caso de las capacitaciones *en territorio* el docente pretende ser un *facilitador* para la capacitación y la consiguiente intervención en territorio que resulta de la misma. En los casos analizados los entrevistados definen ese rol como *alguien que debe promover la participación y empoderamiento de los participantes; la persona que facilita, promueve procesos, diálogos y acuerdos para el desarrollo de diferentes procesos, en este caso de capacitación; la persona que contribuye a generar una interacción con el objeto de obtener aportes individuales que sirvan al común (al territorio / proceso); aquel que promueve el aprendizaje colectivo, orienta y acompaña a los alumnos en ese proceso*. Este enfoque parece hacer referencia a activar un *diálogo democrático* (Gustavsen, 1992; 2003) en el cual todos los participantes (tanto docentes como el resto de participantes) son “iguales” en términos de aportación de conocimiento. También facilita un efecto *socializador* del conocimiento a partir de procesos de aprendizaje donde interactúan diferentes tipos de conocimiento (Moulaert y Nussbaumer, 2005).

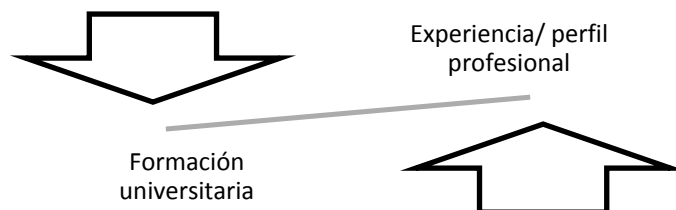
De todas formas es necesario destacar también que el enfoque pedagógico de la capacitación depende también de cada docente y por tanto, el considerar la capacitación como unidad de análisis no permite profundizar en este aspecto. En lo que respecta a los entrevistados, la mayoría sí coinciden en que la capacitación en el ámbito del desarrollo territorial responde a una casuística especial y que por tanto, el enfoque pedagógico también es un aspecto crítico en comparación con la capacitación en otras materias. Tal y como apunta Pérez (2011) es *imprescindible comprender lo importante que pueden ser los aportes pedagógicos y didácticos en una planificación formativa que actúa como soporte al logro de los objetivos que promueve el desarrollo territorial*.

Por último, cabe destacar que son muchas las capacitaciones que complementan el contenido teórico y el práctico con diferentes herramientas de apoyo a la capacitación como pueden ser los materiales bibliográficos, sitios de bibliotecas virtuales, foros, charlas en línea, participación en seminarios y conferencias, etc. Del mismo modo, aunque la gran mayoría de las capacitaciones es presencial, existe un número creciente de capacitaciones con soporte virtual, sobre todo en el caso de cursos con un contenido específico.

4.5. Destinatarios

Las capacitaciones *formales* de posgrado, salvo alguna excepción, consideran el título universitario como condición para acceder a la capacitación. La excepción se aplica en aquellos casos en los cuales se acredite una extensa trayectoria profesional y formativa no académica del candidato.

Figura 11. Equilibrio entre el valor de la formación o la experiencia profesional



En general los destinatarios son aquellos profesionales provenientes de organizaciones o instituciones locales o regionales, funcionarios nacionales, provinciales, municipales, representantes de empresas e instituciones del sector privado, profesionales del desarrollo local, miembros de cooperativas y entidades de la economía social, actores y dirigentes de organizaciones de la sociedad civil o investigadores y académicos.

Concretamente son las capacitaciones *en territorio* las que, por su objetivo de generar capacidades para la intervención, buscan integrar la diversidad en estos procesos. Por tanto, por lo general, estas capacitaciones no exigen ningún título universitario. Tal y como se ha comentado anteriormente, las universidades no son los únicos promotores de estas capacitaciones y por lo general, son los promotores locales (normalmente la municipalidad) los que se encargan de involucrar al resto de participantes. De todos modos, la persona vinculada a la universidad que responde a la figura de “director académico” a menudo se reúne con los

actores que participan en la capacitación con antelación y las invitaciones abiertas al resto de actores locales es común. El nivel de involucramiento de estos actores responde a mecanismos específicos. En los casos en lo que se ha profundizado para este análisis, estos mecanismos son el diseño conjunto del programa; una selección de aspirantes reflexionada conjuntamente entre todos los promotores y responsables de la capacitación (convocatoria conjunta); un alto porcentaje de práctica y contenidos de fácil aplicación en el territorio; una buena gestión de la participación y la creación de espacios para el debate; metodologías de desarrollo del programa con trabajos grupales de reflexión; aplicación de ejemplos del territorio involucrado, lo que hace tangible los conceptos trabajados; la capacidad de generar proyectos que hagan tangible el proceso; dejar planteado y asegurado, desde el inicio, la continuidad del proceso y/o de acciones luego de finalizar la fase inicial de la capacitación; la falta de espacios de capacitación compartidos entre los participantes con un desarrollo en ámbito académico y que otorgue un título de especialización; la flexibilidad de la propuesta curricular; la experiencia en trabajo de campo de los docentes; y la empatía y clima de aprendizaje entre otros.

Asimismo, uno de los principales retos que se presentan en las capacitaciones en el ámbito del desarrollo territorial se refiere a saber gestionar la diversidad de perfiles que participan (García de Fanelli, 2001). La heterogeneidad es un elemento con el que se debe lidiar también a la hora de intervenir en el territorio y por tanto, además de plantear un reto, también supone un gran potencial que enriquece el proceso de capacitación ya que el saber gestionarlo aumenta las posibilidades para generar capacidades que faciliten el trabajo en terreno. Del mismo modo, esta diversidad también permite alimentar la capacitación con diferentes perspectivas y conocimientos.

Otro elemento subrayable se refiere a que la mayoría de las capacitaciones priorizan que los participantes tengan un perfil con responsabilidad y capacidad de incidir en las decisiones y política dentro de la institución u organismo a la que representan. La capacitación de dichos perfiles aumenta el potencial para generar un cambio en esas organizaciones y por consiguiente, en el territorio en el que actúan. De todos modos, también cabe subrayar que, más allá de incidir en los perfiles con mayor capacidad de decisión, el poder llegar a perfiles que se encargan de la gestión y desarrollo diario de políticas comparte también un gran potencial de transformación. A menudo, puede parecer que estos perfiles técnicos son simples gestores de las acciones y políticas, pero también sus capacidades condicionan e influyen

las actuaciones y por tanto, los procesos de desarrollo territorial que están ligadas a las mismas.

4.6. Evaluación

En el caso de las capacitaciones *formales* de posgrado, la aprobación y la consiguiente expedición del título requiere de diferentes trabajos por módulos y la aprobación de la tesis (o trabajo final *integrador* o *transversal*). La asistencia en clase es también valorada por la mayoría (en algunos casos se definen asistencias mínimas) y la participación en clase es considerada específicamente en unos pocos casos. En la mayoría de los casos, las tesis culminan en un escrito monográfico ajustado a las convenciones y usos del mundo académico. El trabajo debe crear conocimiento nuevo o proponer abordajes novedosos a partir de conocimientos existentes y en la mayoría de los casos buscan la aplicación del contenido de la capacitación para la interpretación y/o diseño de intervención en un caso concreto.

De todos modos, es necesario subrayar que las dificultades para realizar la tesis justifican una menor proporción de egresados en comparación con el número de ingresantes. Tal y como destacan Montilla et al. (1997) y García de Fanelli (2001) y se ha corroborado a través de las entrevistas para este análisis, este problema obedece a diversas causas. La falta de tiempo y la falta de becas que permitan una dedicación es una de ellas. También la falta de conocimiento para la actividad de investigación que requiere un periodo de aprendizaje justifica este reto. Además, el sistema de supervisiones y tutorías a menudo no permite ofrecer el apoyo necesario para guiar y transmitir el conocimiento necesario.

Del mismo modo, en la mayoría de las capacitaciones se requieren trabajos por módulos y el conocimiento generado se evalúa en función tanto de esos trabajos como de los finales. Este enfoque muestra el objetivo de generar sobre todo capacidades individuales mediante la formación. Es por ello que la mayoría pretende que el proceso de superación profesional desarrollado posibilite la solución de problemas (de forma individual) que le dieron origen (Manzo et al., 2006). De todos modos, por lo general, ese impacto posterior no se mide y por tanto, la capacidad de conocer la contribución de la capacitación en la posterior intervención en territorio es más bien reducida.

En las capacitaciones *en territorio*, la modalidad de evaluación responde en la gran mayoría de los casos a la planificación y diseño de un proyecto grupal para ejecutar en el territorio. En muchos casos este trabajo no es determinante para la aprobación del curso pero es imprescindible que todos los participantes participen en su formulación.

Tal como afirma García de Fanelli (2001), esta última modalidad muestra una alternativa al desafío de construir un instrumento de medición que no responda exclusivamente al modelo tradicional de producir conocimiento, sino también al modelo orientado a solucionar problemas que busca la intervención en el territorio mediante el desarrollo de capacidades colectivas. Del mismo modo, y a diferencia de las capacitaciones *formales*, en este tipo de capacitación los docentes llegan con mayor facilidad a conocer el impacto de la capacitación. Esto se debe a que el vínculo con los actores participantes no se rompe tan fácilmente y a menudo, una capacitación hace que se solicite avanzar en nuevos espacios de capacitación. Del mismo modo, los capacitadores, en algunos casos, suelen seguir participando en los proyectos resultantes, por lo que siguen en contacto con los actores participantes.

4.7. Coste y financiación

El coste de las capacitaciones *formales* varía en función del grado o título universitario¹¹ y su consiguiente prolongación en el tiempo. Por lo general, el coste para estudiantes extranjeros es diferente al de residentes en Argentina. Existen posibilidades de financiamiento (becas) que normalmente son limitadas, que cubre parcialmente el total del arancel y que en general se adjudican en función de criterios específicos. Esos criterios pueden ser entre otros: el grado de interés o compromiso del aspirante; la contribución potencial de la formación que recibirá el aspirante, tanto en su trayectoria profesional, como en las redes en las que se encuentra inserto laboralmente; condiciones socio-económicas del aspirante; desempeño académico; disponibilidad de los fondos anuales. Sobre todo en el caso de las capacitaciones de posgrado, en muchos casos se promueven convenios con instituciones públicas, privadas y ONGs nacionales o extranjeras, que seleccionen miembros de su planta para formarse. También se procura obtener el apoyo de fundaciones y otras instituciones para solventar costos no cubiertos por las universidades. Además, en muchos casos se facilita el acceso a los sistemas de becas existentes.

¹¹ Maestría entre \$7000 y \$20000, curso de especialización entre \$2000 y \$6000

Por consiguiente, la principal fuente de fondos de las capacitaciones *formales* es lo recaudado en concepto de aranceles a los estudiantes. Esto conlleva a que las capacitaciones son sostenibles financieramente siempre y cuando se logre mantener una masa crítica de alumnos, lo que parcialmente justifica la falta de flexibilidad por carecer de bases firmes para llevar cambios adelante. De todos modos, este modo de financiación también permite una mayor autonomía frente a la inercia burocrática de las instituciones universitarias (Guadilla, 2005). Por lo general, los docentes son incorporados a través de procesos de selección que suelen quedar a discreción de los directores de los programas, el nivel de las remuneraciones se fija en forma descentralizada (no sólo de la facultad, sino del programa) y tal y como se ha subrayado anteriormente, se implementan procedimientos de selección de los alumnos que son definidos autónomamente.

Las capacitaciones *en territorio* no suponen por lo general ningún coste para los participantes. Por lo general las instituciones que promueven estos procesos de capacitación, las instituciones a las que pertenecen los participantes o los proyectos que los enmarcan¹² se hacen cargo del coste de las capacitaciones. De todos modos, esa financiación se limita muy a menudo al proceso de capacitación sin dar cabida a los proyectos que resultan de los mismos. Aunque las capacitaciones *en territorio* busquen la planificación y diseño de proyectos para intervenir en territorio, la falta de recursos para su ejecución es una realidad que afecta a muchos de estos proyectos. Esto obliga tanto a buscar otros medios de financiación que puedan respaldar estos planes como a abandonarlos justo antes de su puesta en marcha.

¹² Municipalidad, Provincia, Consejo Federal de Inversiones (CFI) o el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados descriptos anteriormente es posible extraer diferentes reflexiones que presentamos a continuación.

Por un lado, destacar el constante aumento de la oferta de capacitaciones en el ámbito del desarrollo territorial, lo que deja entrever la creciente necesidad de formación existente en este campo y aumenta aún más el valor de reflexionar y abrir el debate en torno al mismo.

Esta oferta se concentra geográficamente en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Teniendo en cuenta este dato y las disparidades territoriales existentes en Argentina, debemos de hacer referencia a la función clave que tiene la formación para la facilitación de procesos de desarrollo territorial en los contextos con mayor necesidad. Esto nos permite subrayar el rol de las universidades en estos territorios. De todos modos, la universidad no es la única institución que promueve la capacitación en el ámbito del desarrollo territorial. Tanto la Administración Pública desde diferentes niveles territoriales como otros organismos descentralizados (INTI, INTA) e instituciones de cooperación (BID- FOMIN) promueven esta oferta. Este resultado apunta a la labor que puede tener la propia política pública e invita al debate sobre el centralismo que caracteriza muchas veces a la misma.

Asimismo, durante todo el documento se han podido extraer resultados en torno a las diferencias en el origen, objetivos, contenidos, formato y consecuente tipo de capacidades que se desarrollan mediante las capacitaciones existentes.

Las capacitaciones *formales* que responden al marco institucional de las universidades (doctorados, maestrías, cursos de especialización y grados universitarios) priorizan el desarrollo de capacidades individuales. Esta priorización se fundamenta en la necesidad de formar agentes *autónomos* que puedan promover actuaciones en diversos contextos y frente a diferentes situaciones en las que estén involucrados. Del mismo modo, se caracterizan por lo general por un mayor contenido teórico centrado en la interpretación e intervención en materia de desarrollo territorial con un enfoque más tradicional para la transmisión de conocimientos entre docentes y alumnos. Asimismo, la evaluación se centra en el trabajo individual realizado como resultado de la capacitación.

Por otro lado, las capacitaciones *en territorio* en los que hemos profundizado el análisis, muestran procesos de capacitación más enfocados en los retos y problemas del territorio. Existe por lo general un enfoque de trabajo grupal que puede permitir miradas y el desarrollo de acciones colectivas para intervenir en el territorio y apoyar procesos de desarrollo. Estas características permiten concluir que, a partir del desarrollo de capacidades individuales, estas capacitaciones permiten también la generación de algunas capacidades colectivas que facilitan dicha intervención grupal y se convierten por tanto en escenarios para activar procesos de desarrollo territorial. A diferencia de los demás, el contenido práctico de este tipo de capacitación se enfoca, generalmente, en trabajar proyectos y acciones concretas que puedan materializarse después en la intervención en el territorio. Asimismo, en este caso, el docente o formador, puede pasar a ser *facilitador* del proceso en el cual su conocimiento se combina con la del resto de participantes con el fin de responder a las necesidades de cada contexto. Consecuentemente, este tipo de capacitación, por lo general, conlleva un enfoque pedagógico diferente basado en la generación de espacios con mayor interacción participativa.

Una de las preguntas que emerge de este resultado hace referencia a la necesidad o no de relacionar e integrar más estas dos aproximaciones en la oferta de capacitación actual. El análisis permite observar cómo las capacitaciones profundizan por lo general en el desarrollo de un tipo u otro de capacidades. La mayoría (la gran mayoría de las capacitaciones *formales* y también muchas de las *informales*) prioriza las capacidades individuales frente a las colectivas que son objetivo sobre todo en las capacitaciones *en territorio*.

Asimismo, también sería necesario una reflexión sobre si se está trabajando correctamente el conjunto de capacidades individuales que los actores deben de desarrollar para incidir, diseñar y activar procesos. Estas capacidades son diversas y complementarias entre sí y abarcan desde los conocimientos en temáticas que inciden en el ámbito del desarrollo territorial (conocimientos en desarrollo económico, geografía, historia, antropología, ecología, etc.), hasta diferentes habilidades (para el análisis y toma de decisiones, construcción de sistemas de gobernanza institucional, dirección y liderazgo, gestión estratégica, relaciones públicas y trabajo en equipo entre otras) y valores y aptitudes personales (compromiso, confianza o integridad ética) (Albuquerque, 2012).

Las personas que participan como alumnos en este tipo de capacitación, por lo general, tienen experiencia y trabajan en el ámbito de programas, políticas y acciones para el desarrollo

territorial pero llegan desde contextos, culturas, profesiones y/o experiencias distintas. Se trata, en muchos casos, de formar agentes que inciden directamente en los procesos de desarrollo en territorio. Por tanto, el reto de combinar diferentes aproximaciones puede ser clave si el objetivo está en facilitar el desarrollo de una máxima diversidad de capacidades. Esta conclusión invita a debatir por tanto sobre cuál es el objetivo, contenido y demás características de la capacitación y analizar tanto su idoneidad como coherencia.

La diversidad de perfiles existente en los grupos de alumnos suma el reto de saber gestionar dicha diversidad y maximizar el potencial que presenta. Además, tal y como se ha subrayado anteriormente, estas características abren otra reflexión en torno a la aproximación pedagógica que deben de considerar estas capacitaciones ya que se trata de trabajar con adultos y con una carga de aprendizajes preexistentes basados en otras manera de gestionar el territorio. Como consecuencia, la necesidad de discutir la figura del docente y sus enfoques resulta más evidente que nunca. Asimismo conlleva a considerar la posibilidad de que se transforme, en muchos de los casos, en un *facilitador* más que un formador con una aproximación más convencional y magistral.

Del mismo modo, el debate hace referencia al enfoque metodológico de las capacitaciones en torno a su contenido práctico y teórico y el equilibrio entre ambos. Esto abre una necesidad de diálogo con los propios docentes quienes, en muchas ocasiones, ejercen el poder de decisión en los módulos de los que se responsabilizan. Por tanto, cabe destacar como la aproximación de la capacitación depende también de cada docente y responde a la diversidad existente entre los mismos. Dando continuidad a estas últimas reflexiones, es importante tratar el contenido de los módulos metodológicos de las capacitaciones. Los mismos son impartidos sobre todo en las capacitaciones *formales* y la definición de la aproximación a la cual deben de responder muestra un alto grado de complejidad que demanda ser revisado.

Asimismo es necesario un debate sobre el marco teórico del desarrollo territorial impartido en las capacitaciones. Este análisis deja entrever cómo las orientaciones ideológicas o políticas condicionan el propio proceso de capacitación y su contenido. De todos modos, estas orientaciones no se expresan claramente, por lo que consideramos que este ámbito puede ser un nuevo foco de reflexión a desarrollar en el futuro.

El análisis plasmado en el presente documento muestra la amplia oferta de capacitación y la consiguiente experiencia en Argentina en el ámbito de la formación para el desarrollo territorial. Esta experiencia se ha desarrollado durante años y el considerable aumento de oferta en la última década es reflejo de la extensa red de expertos trabajando en esta temática. De todos modos, también cabe destacar cómo la falta de reflexión conjunta puede hacer que se obvie el gran potencial de mejora que puede tener dicha oferta. Este análisis pretende así, además de servir de base para la discusión, abrir un proceso de debate y reflexión entre todos aquellos profesionales ligados e interesados en el desarrollo territorial.

6. REFERENCIAS

- Albuquerque, F. (2012). *Desarrollo de Competencias y Desarrollo Territorial*. Ponencia presentada en el Seminario "Aprendiendo de las diferencias". Abril 2012. Buenos Aires, Argentina.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). *La enseñanza. En: El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Carreño, C. (2011). "Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución". *Educación y Educadores* 14(2): 327-345
- Díaz Alva, B. (2008). *Formación ética y actuación pedagógica en la metodología de la enseñanza superior*. Artículo presentado en el V Encuentro Internacional de Kipus, Red de Docentes de América Latina y el Caribe.
- García de Fanelli, A. et al. (2001). *Entre la academia y el mercado: posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES
- Gibbons, M. (1998) *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.
- Goodson, I.F. (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducido por Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gorenstein, S. (2005). *Maestría en desarrollo y gestión territorial. Ventajas y complejidades*. Ponencia presentada en el VI Encuentro de Postgrados Iberoamericanos sobre Desarrollo y Políticas Territoriales: "Construyendo espacios para la colaboración regional". Toluca, México.
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research - 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guadilla García, C. (2005). "Financiamiento de la educación superior en América Latina". En Guadilla García, C. *Educación superior en el mundo, 2006. Financiamiento de las universidades*. Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa.
- Guadilla García, C. (2007). Educación superior en América Latina. Informe 2007. *Cuadernos del Cendes*, año 24, Nº 65. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo-Cinda.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development*. Assen-Maastricht, Netherlands: Van Gorcum.

Gustavsen, B. (2003) "New Forms of Knowledge Production and the Role of Action Research". *Action Research* 1 (2): 153-164.

Kvale, S. (1983). "The qualitative research interview: a phenomenological and hermeneutical mode of understanding". *Journal Phenomenological psychology* 14: 171-196.

Manzo Rodríguez, L. et al. (2006). "La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano". *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 20(3): Jul.-sep. La Habana, Cuba.

Montilla, J.J., Navarro, H., Giannetto, G. y Valarino, E. (1997). "Los postgrados: una opción para superar la crisis". En Morles, V. et al. (1997), *Postgrado y desarrollo en América Latina*. Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA), Coordinación Central de Estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela.

Moulaert, F. y Nussbaumer, J. (2005). "The social region: beyond the territorial dynamics of the learning region". *European Urban and Regional Studies* 12: 45-64.

Perez, R. (2011). "Lineamientos básicos para iniciar una reflexión acerca de un modelo pedagógico de formación de formadores en DEL". Edición preparada para programa ConectaDEL (Fomin-BID).

Perry, C. (1998). "Processes of a case study methodology for postgraduate research in marketing". *European Journal of Marketing* 32(9-10): 785-802.

Singh, P. (2008). "Oral and Written Reflection in Practice Management: An Action Research Approach". *Systemic Practice and Action Research* 21 (2): 171-185.