

## CAPÍTULO

## 5

## El capital social, aportes y límites

---

*Elodie Ségal*

*Profesora invitada, UAM-Cuajimalpa, México.*

*Miembro del Centro Pierre Naville, Francia.*

Antoine Bevort y Michel Lallement ofrecen una panorámica sobre los debates relativos al capital social (Bevort, Lallement, 2006) estableciendo como punto de referencia tres formas de comprender esta noción. Al tiempo que Pierre Bourdieu insiste sobre el peso social que, por una parte, toma el lugar ocupado por un individuo dentro de un campo determinado y, por la otra, un conjunto de disposiciones que lo mantienen en ese lugar, las dos otras concepciones regulan la focal a otro nivel: aquel de los recursos colectivos, motor del “bien estar” común. Según Coleman y Putnam, la noción de confianza proporciona una figura particular al concepto de capital social. En efecto, éste es visto como el motor de una democracia productora de vínculo social y de “bien estar”. La concepción de Bourdieu brinda una lectura más crítica de lo social al insertar el conflicto dentro de su análisis de las relaciones sociales. Desde nuestra perspectiva, la versión bourdieusiana del concepto de capital social puede permitirnos avanzar sobre pistas de acción para pensar un sistema educativo más equilibrado. Este concepto permite ver el campo educativo como un territorio en el sentido político del término y reforzar por él mismo ciertos valores y éticas profesionales aptas para defender una visión de misiones educativas.

Daremos algunas pistas de acción concretas para que el campo educativo se preserve de las lógicas capitalistas de corto plazo que parecen desestabilizar sus propias misiones. Para ello, haremos también una lectura conjunta del sistema productivo y del educativo.

En particular, nos concentraremos en el estudio de las competencias laborales. De todas las perspectivas, las competencias laborales son consideradas como un imperativo frente al desarrollo de la economía del conocimiento y se han convertido en un punto de referencia central dentro de los diversos ámbitos del trabajo (Barnett, 2001). En efecto, ellas son utilizadas para definir las normas de calificación de los trabajadores en términos de los niveles y de los contenidos que puedan reflejar las necesidades de las empresas; así mismo, se traducen en el modo de administración de los recursos humanos. Las competencias corresponden a los “saberés”, a los “saber hacer” y, sobre todo, a los “saber ser” de los trabajadores.

Los saber ser concentran las nuevas exigencias de nuestra economía. Organizaciones internacionales como la OCDE ejercen una gran influencia a este respecto (OCDE, 2007). En ambos lados del Atlántico las reformas en marcha dentro del ámbito laboral y educativo presentan similitudes. En Europa, Estados Unidos, Canadá, o en América Latina, los dispositivos de concertación impulsan el desarrollo normalizado de las competencias de la mano de obra más allá del empleo ocupado. Al tiempo, en nombre del empleo los modelos de administración de los recursos humanos proponen sistemas de remuneración y de motivación alrededor de las competencias individuales (Leonor, Quiroz, 1997). Más precisamente, las concepciones estadounidenses de la competencia (búsqueda de una adecuación entre las conductas de los asalariados y las políticas de la empresa) se encuentran más allá de la diversidad de los modelos presentes en el ámbito internacional. La mundialización y la tendencia creciente a recurrir a la “externacionalización” de los sitios de producción contribuyen a difundir las estrategias elaboradas por los grupos empresariales. Una especificidad francesa amerita, no obstante, ser señalada: la naturalización de las cualidades personales dentro de la relación salarial junto con la desvalorización de los títulos académicos. Finalmente, en esta lógica lo central no es el título profesional o el puesto ocupado, sino los recursos individuales. En este sentido, veremos los aportes del concepto de capital social como un ingrediente para construir un campo educativo más preparado.

### Metodología de la investigación

Nuestra investigación empírica describe, bajo la forma de una monografía, varios tipos de "gestiones de las competencias" en grupos multinacionales. Esta investigación nos ha conducido a realizar una serie de entrevistas formales (n = 81) e informales dentro de 22 grupos industriales: Xerox France, Renault, PSA, Microelectronics, Usine Coca-Cola Bergues, Thomson Télévision Angers, Ajinomoto Euro Aspartame, Enterprise Sollac, Pechiney, Vibrachoc, Thales, Blédina, LU France, Danone Belgique, Danone España, Opavia, Danone Italia, Linneo, Usine de Sant Hilari, Rhodia, Ervaf.

De igual forma, se hizo un censo de las posiciones que sustentan los expertos fuera de la empresa (consultores, sindicatos, representantes patronales).

El material reunido contiene, además, numerosos encuentros y discusiones formales dentro de las empresas (durante las reuniones de trabajo, por ejemplo). Por último, se participó en la instalación de un proyecto de gestión de las competencias en el grupo industrial Blédina. En ella, los trabajadores de la producción fueron entrevistados esencialmente de manera informal, en sus puestos de trabajo.

### *Cualidades requeridas por el mercado de trabajo*

Las empresas analizadas han decidido instalar una gestión de las competencias para cumplir con los imperativos de desempeño. Estos últimos están directamente ligados a la generalización de un contexto económico globalizado. Según los directivos de las empresas analizadas, la mundialización de los intercambios se apoya sobre tres grandes imperativos: la competencia en el mercado, el crecimiento y la creación de valor, y las exigencias de los clientes. Estos tres imperativos dentro de la administración de la empresa son movilizados ampliamente por los grupos empresariales objeto de esta investigación. Dentro de estas prácticas, la "lógica competencia" debería permitir mantener, si no mejorar, su lugar en el mercado.

En primer lugar, el argumento de la competencia en el mercado frecuentemente ha sido abordado dentro de las entrevistas. El personal de RH entrevistado evoca, por un lado, la saturación de los mercados occidentales (Renault, L'Oréal, Usinor) y, por otro, la disminución de los precios de venta (Arcelor). La solución que se vislumbra es la creación de alianzas y de asociaciones. En efecto, las fusiones han fortalecido a los grupos cada vez más dentro de los mercados, pero igualmente han debilitado a las empresas. Esta nueva regla del mercado se impone de diversas formas. Arcelor, por ejemplo, desarrolla dos tipos de estrategias: la búsqueda de asociaciones complementarias, y acompañar a grandes clientes en el plano internacional. También atestiguamos la alianza a través del control (Renault) y sobre todo la adquisición (por las grandes empresas como Danone), es decir, la fusión. En este caso, la competencia del mercado es percibida por los practicantes con los que nos reunimos, como la justificación de un cambio ineluctable. En este caso,

la Dirección de Recursos Humanos (DRH) de Arcelor recuerda la crisis petrolera de finales de los años setenta y el fin del control de precios por parte del Estado. Estos factores son vividos como el motor de cambio que hoy debe apoyarse en el factor humano.

En segundo lugar, el crecimiento y la creación de valor son dos argumentos utilizados por numerosas empresas preocupadas por su expansión internacional. Ellas desean convertirse en líderes en su mercado y, para ello, frecuentemente recurren a proyectos de fusión-adquisición. Esta voluntad de crecimiento es reivindicada por grupos tales como L'Oréal o ST Electronics. En la búsqueda del crecimiento se agregan preocupaciones por la creación de valor, que se presentan en grupos esencialmente enfrentados a la competencia del mercado internacional, tales como Danone y Arcelor. En estos dos casos, el peso de los accionistas es colocado en principio sobre las decisiones de los dirigentes. Aquí, el argumento clave para el establecimiento de una gestión de competencias es el avance tecnológico. En efecto, este último es exhibido como una seria ventaja tanto para el crecimiento, como para la creación de valor.

La búsqueda de competencias claves es entonces central debido a que ella permite desarrollar la innovación tecnológica deseada. Por ejemplo, Danone y Arcelor buscan la "policompetencia". Sin embargo, la innovación tecnológica pasa también por la búsqueda de innovaciones globales por parte de la empresa. En estos dos casos modelo, para buscar competencias claves y una tecnicidad global, los grupos implementan una doble estrategia: desarrollan actividades claves y subemplean otras. El caso de Renault es significativo. Si bien por largo tiempo ha funcionado en el aseguramiento de la totalidad de la producción de autos, hoy ha recurrido a la compra de insumos y piezas a otras empresas; funciona más sobre una lógica de red y de proyecto coordinado, que sobre la lógica manufacturera tradicional. Dentro de esta lógica, ciertos "oficios" son privilegiados; por ejemplo, la dirección desarrolla, en particular, los relacionados con la ingeniería y lo comercial.

En último lugar, el papel del cliente es el argumento que impulsa la gestión de competencias. Esto puede pasar por el propósito de personalizar los productos (Renault), la adaptación al contexto sociodemográfico de una región (L'Oréal) o aun acompañar a grandes clientes al extranjero (Arcelor, ST Electronics). Dentro del sector servicios, es ampliamente utilizado el argumento de la satisfacción "de las exigencias de los clientes". Sin embargo, esas exigencias también se presentan en el sector industrial, a través de un doble sesgo: por un lado, la invención de una nueva cultura de la producción que incrementaría su productividad a favor del cliente y, por otro, por parte de los grandes grupos multinacionales, el desarrollo de proyectos orientados hacia la búsqueda de los trabajadores con el mejor desempeño.

En el primer caso, los asalariados deben demostrar una "cultura de la clientela, mostrarse flexibles a las expectativas, producir con calidad, someterse a diferentes normas de calidad" (DRH, Blédina). En el segundo caso, los asalariados deben apoyar las orientaciones estratégicas de su grupo. Este apoyo pasa por el cambio de las conductas. Arcelor privilegia, por ejemplo, la adaptación a nuevas lógicas de los oficios, una mayor capacidad de reacción (polivalencia, policompetencia). Thales desea orientar a sus trabajadores hacia una "cultura del cambio", mientras que Danone desarrolla una "cultura de grupo" (*corporate*). Para las empresas analizadas, los clientes no dudan en hacer funcionar la competencia internacional sobre los precios, la calidad, o aun sobre los plazos. La figura del cliente puede diferir poco en el caso de la subcontratación. Los subcontratistas, en efecto, son fuertemente tributarios de las empresas que les envían pedidos, de grandes grupos como Renault o Thales, debido a que aseguran la actividad principal de la fábrica. La pérdida de un gran cliente es frecuentemente asociado a la pérdida de la actividad global del sitio de producción.

La gestión de competencias privilegiadas en cada caso (búsqueda de crecimiento y creación de valor, competencia del mercado y de la satisfacción del cliente) favorece una estrategia de cambio apoyada en los hombres. Esta lógica es internacional y se inscribe en un contexto económico mundializado que unifica las estrategias de DRH presentes en el mercado, el cual también es facilitado por la mundialización de los sitios de producción.

### ***El reconocimiento de las cualidades individuales contra los títulos académicos***

La gestión por las competencias ha sido trabajada en redes de investigación, en organizaciones sindicales y en redes de empresas multinacionales<sup>1</sup>. En este sentido, dos tradiciones se oponen: por una parte, Francia, que promueve un reconocimiento del título profesional (Barriga, 2006) y, por otra, los países anglosajones, las cuales proponen acercarse a criterios relativos a los individuos y a sus motivaciones (Stein, 2006). En Suramérica y Centroamérica se implementan ambos modelos. Por ejemplo, México posee instituciones centrales para la aplicación de la lógica de las competencias, como es el Conocer<sup>2</sup> (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral). Relacionado con la Secretaría de la Educación, este consejo trabajó hasta el año 2006 las políticas de certificación de las calificaciones.

1 Ejemplos de redes influyentes: en Francia, organizaciones patronales: <http://objectif-competences.medef.fr/>; en América Latina, consultores: <http://www.portafolioconsultores.org/comcom/objetivos.htm>; Gobierno británico: <http://www.berr.gov.uk/>; OCDE: [http://www.oecd.org/home/0,3305,fr\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/home/0,3305,fr_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html).

2 El Conocer es una organización integrada por trabajadores, empresarios, educadores, capacitadores y el gobierno federal, que impulsa la competencia laboral certificada y el desarrollo continuo de los trabajadores mediante la evaluación y la certificación de sus conocimientos, habilidades y destrezas, tomando como base los estándares de calidad que deben de cubrir en su desempeño y orientando la educación y la capacitación hacia las necesidades de los mercados productivo y laboral. [http://www.stps.gob.mx/03\\_sub\\_capacita/01\\_dge/competente.htm](http://www.stps.gob.mx/03_sub_capacita/01_dge/competente.htm).

Bajo esta concepción, estamos en un compromiso y un proceso de regulación más colectivo. Después de la Segunda Guerra Mundial, el Estado, los sindicatos y las organizaciones patronales negociaron alrededor de la calificación, garantizando un compromiso alrededor del puesto ocupado, del título y de la remuneración. La regulación de estos tres actores fuertes permitieron certificar algunos intereses: el Estado atestigua el título profesional; los sindicatos, garantizan las condiciones de trabajo y el sueldo mínimo; y las organizaciones patronales (*standardiser*) se encargan de los puestos, la racionalización y la organización del trabajo. Hoy se trabaja con una lógica anglosajona más conductista. Es una tendencia internacional.

Francia también ha vivido ese cambio. En este país, las transformaciones del mundo del trabajo dieron origen a representaciones que reflejan desafíos alrededor de la validación de las competencias, las tablas de clasificación, la certificación y las formas de reconocimiento. Los desafíos no son sencillos debido a la desestabilización del sistema de formación, debilitado por sus mismas potencialidades como impulsor del aparato productivo. Francia se dirige hacia formas de individualización que fragilizan la educación inicial, a pesar de las resistencias manifestadas por numerosos actores (sindicalistas, investigadores, asalariados). El dispositivo de VAE (validación de los conocimientos adquiridos por la experiencia) a la francesa permite comprender la difusión de la “lógica competencia” fuera del ámbito de la empresa, en el sistema educativo y de la capacitación. En nuestra opinión, las mayores diferencias que se pueden identificar entre el NVQ anglosajón y la VAE residen en el hecho de que en el sistema francés tienen mayor peso los prerrequisitos que las competencias claves. La experiencia comprobada es aquella empleada en la empresa o en otras esferas, como por ejemplo, en las asociativas y familiares. Estas cualidades, una vez certificadas, corresponden a cualidades que se pudieron haber adquirido por el sesgo de la educación inicial. De hecho, Olivia Blum, Armelle Gorgeu y René Mathieu (2005) muestran las contradicciones que rodean la cuestión de los títulos académicos requeridos en los puestos no calificados. Según estos autores,

El trabajo no calificado no existe más en el sector automotriz, en razón de los imperativos de calidad y de exactitud en el tiempo y de la intensificación del trabajo. La responsabilidad del operador es importante; además de la producción, ejerce actividades de asistencia que se ubican antes de las competencias de los profesionales reconocidos y debe desempeñar tareas de arbitraje en el contexto de una plantilla reducida. Los empleos de producción y de logística son realmente calificados, aun cuando no estén clasificados como tales, y exigen calidades que no son reconocidas ni valorizadas (p. 127).

Se observa, pues, un doble movimiento: una creciente selección de individuos por el título académico en puestos, con bajo nivel de calificación; y la selección de asalariados sobre la base de capacidades arbitrarias (ser juzgado con “potencial”,

“capaz de evolucionar” —DRH, Renault—), mientras que crecientemente los puestos en la producción se apoyan en el manejo de calificaciones adquiridas por la capacitación. Estas lógicas son intensificadas en la VAE debido a que dentro de este sistema no sólo es el Ministerio de Educación Nacional el juez de los saberes requeridos. El NVQ y la VAE tienen en común la tendencia a debilitar el reconocimiento de los títulos escolares. Por lo tanto, el reconocimiento de cualidades certificadas por un organismo independiente es desacreditado. Ello incrementa el poder de la empresa, por una doble razón: por una parte, debido a que corresponde a los altos directivos decidir de cuáles competencias tienen necesidad; por la otra, debido a que estas competencias bien pudieron haber sido validadas en la escuela. En efecto, como en el caso inglés, no se trata sólo de poseer experiencia profesional, también es cuestión de los saberes adquiridos en la escuela (manejo de la escritura, de la expresión oral, de la presentación personal).

En Francia numerosos investigadores critican esta forma de certificación de las competencias (Vinokur, 1995; Bessy, 2000; Tanguy, 2002). Si teóricamente es posible creer que esta reforma tiene como objetivo apoyar el menor número de títulos académicos, las consecuencias para los individuos menos dotados en la escuela también generan exclusión. Dentro de este sistema, el cual parece promover la experiencia adquirida en la empresa, frecuentemente son mejor valorados los saberes fundamentales y académicos (Ségal, 2006a). Los individuos que han tenido problemas escolares deben ahora afrontar las lógicas de selección establecidas en la empresa y en la escuela. Aunque esta última se acercaba a su objetivo de proveer el mayor número de títulos académicos, los empleadores encuentran la manera de desviarse de la cuestión del título académico.

Algunos diplomas aún forman una defensa contra los riesgos del mercado. Dentro de las escuelas privadas (de comercio) por ejemplo, y sobre todo en las grandes escuelas de Francia (Escuela Politécnica, Escuela Normal Superior), ciertas disciplinas (derecho, economía, etc.) todavía garantizan ampliamente una protección contra estas lógicas. Las clases medias y las categorías menos favorecidas son las más afectadas por estas nuevas desigualdades. Al respecto, Annie Vinokur (1995) observa una alianza paradójica entre los más y los menos favorecidos, contra la clase media. De hecho, la certificación, la cual debería servir a las personas que no hayan obtenido un título académico, debilita los diplomas, al dejarla en manos del sector patronal. Por lo tanto, los títulos escolares más comunes (incluso el *bac*<sup>3</sup>) son depreciados y no garantizan más una protección dentro de la empresa. En este contexto, la dirección define toda una panoplia de aptitudes abstractas (compromiso, rigor, sentido del otro) que la empresa desea instalar, lo más cerca de la actividad laboral, a través de nuevos referenciales de competencias, tablas de

3 *Bac = baccalauréat*: examen de entrada a la universidad en Francia.



clasificación, modalidades de administración, etc. Si nuestra investigación muestra que los servicios de RH inducen a pensar que el valor de los conocimientos técnicos y los saberes procedentes de la enseñanza en general ha dejado su lugar al de las cualidades personales, en una situación de trabajo estas últimas se agregan a las calificaciones (Ségal, 2005b). El análisis de los proyectos de gestión de las competencias muestra que la empresa no desea más remunerar la calificación. Por lo tanto, dentro de esta lógica, todas las personas que tienen dificultades para adquirir conocimientos abstractos se encuentran debilitadas, más aún cuando la capacitación se realiza en el seno de la empresa, en un puesto de trabajo, acompañado de un colega y de un superior jerárquico. Esta configuración no facilita el aprendizaje. De hecho, los representantes del personal advierten sobre los mismos tipos de desviaciones posibles a través de la “lógica competencia”. Ellos centran sus críticas particularmente sobre las formas de individualización y, sobre todo, contra la centralidad que las empresas adquieren dentro de este sistema.

### ***Los aportes del concepto de capital social, un ingrediente para construir un campo educativo más preparado***

Antoine Bevort y Michel Lallement presentan una panorámica sobre los debates relativos al capital social (Bevort, Lallement, 2006) y establecen como punto de referencia tres formas de comprender esta noción. La primera, iniciada por Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979 y 1980), ve el capital social como un conjunto de relaciones útiles para un individuo. Más exactamente, se trata del “conjunto de recursos actuales o potenciales que están relacionados con la posesión de una *red durable de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, con *la pertenencia a un grupo* como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los demás o por ellos mismos) pero que están también unidos por *contactos* permanentes y útiles” (Bourdieu, 1980, retomado en Bevort, Lallement, 2006, p. 31). Estos contactos son comprendidos como formas de intercambio indisociablemente materiales y simbólicas. La extensión de la red dentro de la cual un individuo está imbricado no puede ser comprendida únicamente por el sesgo de los intercambios materiales, ni por el sesgo de los lazos o los intercambios afectivos. Es a través de un proceso de “re-conocimiento” del otro que se perpetúa la red, por lo tanto, también el capital social. Así que este proceso se inscribe dentro de un movimiento de conocimiento mutuo. Para que el intercambio funcione, el otro debe reconocerte, por ejemplo, dentro de un estatus, ya sea igual, superior o inferior. En este nivel del análisis, Bourdieu recalca lo que pertenece al individuo, sea por el nacimiento o por la trayectoria familiar, escolar o profesional. De esa manera, la noción de capital social se sitúa al nivel de la construcción individual.



Definiendo el "capital social", será preciso reconocer así que la red de contactos es el producto de estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o la reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o largo plazo, es decir, hacia la transformación de relaciones contingentes, como las relaciones de vecinos, de trabajo o incluso de familia, relaciones a vez necesarias y electivas, que implican obligaciones durables subjetivamente experimentadas (sentimientos de reconocimiento, de respeto, de amistad, etc.) o institucionalmente garantizadas (derechos); ello gracias a la alquimia del intercambio (palabras, donaciones, mujeres, etc.) como comunicación, suponiendo y produciendo el conocimiento y el reconocimiento mutuo (Bourdieu, 1980, retomado en: Bevort, Lallement, 2006, p. 32).

Pero si se deja atrás el utilitarismo que ciertas nociones de Bourdieu presentan, nos parece que aun ahí es el principio de conocimiento y de reconocimiento el que se encuentra en el fundamento mismo de las relaciones durables, de la situación o de la evolución de un individuo dentro de una red de relaciones. Es a partir de este doble movimiento de conocimiento-reconocimiento que nos gustaría invitar a una lectura de los trabajos de Bourdieu.

Dentro de los textos raros que Bourdieu ha consagrado a la noción de capital social (Bourdieu, 1980), se encuentran referencias precisas de este doble movimiento: "serie continua de intercambios donde se afirma y se reafirma sin cesar el reconocimiento"; "competencia específica (conocimiento de relaciones genealógicas y de contactos reales y arte de utilizarlos, etc.) y una disposición, adquirida, a adquirir y a mantener esta competencia"; ellos no tienen la intención de "hacer conocer' todos sus 'conocimientos'"; "'conocimientos', que son conocidos por más personas que las que ellos conocen"; "valen, porque son 'conocidos', al ser conocidos (cf. 'los conozco bien')"; (Bourdieu, 1980, retomado en: Bevort, Lallement, 2006, pp. 31-34).

Las nociones de conocimiento y de reconocimiento en el seno de las relaciones sociales ofrecen potencialidades explicativas. Ellas permiten proyectar esta cualidad, esta competencia particular de hacer relaciones con los demás.

## **Bibliografía**

- Barnett, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia*, Barcelona: Gedisa, p. 288.
- Bessy, Christian. (2000). “La certification des compétences en Grande-Bretagne: les risques induits par la valorisation d’aptitudes générales”, en *Formation Emploi*, Paris, núm. 71, pp. 28-35.
- Bevort A.; Lallement, M. (2006). “Le capital social: territoire et tribulations”, en A. Bevort, M. Lallement (Dir.), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*, Paris, La Découverte – MAUSS, pp. 19-28.
- Blum, Olivia; Gorgeu, Armelle; Mathieu, René. (2005). *Les bacheliers dans les usines d’équipement automobile. Vers le déqualification?*, Paris, Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, Coll. CPC documents, p. 136.
- Cariola, Leonor; Quiroz, Ana María. (1997). “Competencias generales, competencias laborales y currículo”, en Novick, Marta; Bartolomé, Mara; Buceta, Mariana; Miravalles, Martina; González, Cecilia (Coords.), *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales. Un análisis cualitativo en el sector metalmeccánico argentino*, Montevideo: Cinterfor, pp. 51-77.
- Stein, Rokkan. (2003). Centre for Social Studies, Oslo, Working Paper 26. Disponible en: <[http://www.rokkansenteret.uib.no/rPub/files/60\\_N26-03-Drexel.pdf](http://www.rokkansenteret.uib.no/rPub/files/60_N26-03-Drexel.pdf)>[http://www.rokkansenteret.uib.no/rPub/files/60\\_N26-03-Drexel.pdf](http://www.rokkansenteret.uib.no/rPub/files/60_N26-03-Drexel.pdf).
- Ségal, Élodie. (2005b). *Les compétences dites «relationnelles»: quel contenu, quel apprentissage, quelle place?*, Paris, Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, Coll. CPC documents, p. 140.
- \_\_\_\_\_. (2006a). “Le dévoiement des ‘savoir-être’. Usages sociaux et managériaux des compétences en entreprise” [thèse de doctorat de sociologie], Université d’Evry Val d’Essonne, p. 507.
- Tanguy, Lucie. (2002) (Coord.). «La formation permanente entre travail et citoyenneté», en *Éducation Permanente*, Paris, 149-1, pp. 1-266.
- Vinokur, Annie. (1995). «Réflexions sur l’économie du diplôme», en *Formation Emploi*, Paris, núm. 52, pp. 151-183.