



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Serrano, María Alejandra

La incidencia de la participación en el sistema de pasantías universitarias en la construcción de la profesionalidad: su implementación en carreras del área tecnológica y del área social. El caso de los estudiantes próximos al egreso en ingeniería industrial y comunicación social ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Serrano, M. A. (2015). *La incidencia de la participación en el sistema de pasantías universitarias en la construcción de la profesionalidad: su implementación en carreras del área tecnológica y del área social. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/93>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La incidencia de la participación en el sistema de pasantías universitarias en la construcción de la profesionalidad: su implementación en carreras del área tecnológica y del área social. El caso de los estudiantes próximos al egreso en ingeniería industrial y comunicación social en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Católica Argentina y en automatización y control industrial y comunicación social en la Universidad Nacional de Quilmes

TESIS DE MAESTRÍA

María Alejandra Serrano

maleser70@gmail.com

Resumen

El objeto de estudio de esta tesis se inscribe en los debates acerca de la construcción de la profesionalidad, en la que son importantes las diferentes experiencias de formación que las instituciones ofrecen. Específicamente, se estudia aquí la incidencia que tiene la participación en el sistema de pasantías sobre las proyecciones de la futura profesionalidad.

La tesis toma como unidad de análisis los alumnos próximos al egreso de las carreras de ingeniería industrial y comunicación social en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Católica Argentina, y las carreras de automatización y control industrial y comunicación social en la Universidad Nacional de Quilmes.

Desde el punto de vista metodológico este estudio remite a un enfoque mixto, que integra como parte de su diseño métodos cuantitativos y cualitativos (estadísticos e interpretativos). Si bien hay una preeminencia cuantitativa, se indaga y profundiza también en aquellos aspectos que dan sentido a las proyecciones sobre la futura profesionalidad.

El alcance de la investigación llevada a cabo es descriptivo-inferencial, ya que, al mismo tiempo que se analizan individualmente características de la unidad de análisis, se encuentran relaciones significativas entre variables en estudio.

A la memoria de Martín Spínosa

Apartado Preliminar. Introducción

1. Selección y relevancia del objeto de investigación
2. Contextualización del tema
3. Objetivos de investigación
4. Enfoque del estudio
5. Estructura del trabajo de tesis

Capítulo I : Educación y trabajo: ¿una relación posible?

1. Consideraciones generales sobre la relación entre Educación y trabajo
2. Enfoques económicos de la relación educación y trabajo
3. Las perspectivas desde las Ciencias de la educación
4. Los estudios en Argentina
5. La educación y el trabajo en el contexto de los 90
6. La educación y el trabajo en el período post-crisis 2001
7. Los espacios “vacíos” en los estudios de la relación educación y trabajo

Capítulo II: El marco conceptual de las profesiones

1. El profesional y las profesiones
2. Los estudios acerca de las profesiones
 - 2.1. Los modelos esencialistas y funcionalistas
 - 2.2. Las teorías críticas
 - 2.3. Las teorías posrevisionistas
3. Las identidades profesionales
4. Carrera, itinerarios y trayectorias
5. Las tendencias futuras acerca de las profesiones
6. Los estudios sobre las profesiones en Argentina
7. Hacia una definición de profesionalidad

Capítulo III: La universidad profesionalista: conformación, quiebres y alternativas

1. Universidad, saberes y conocimiento
2. La conformación de la universidad profesionalista
3. Las universidades del trabajo como alternativa al modelo profesionalista
4. Los quiebres en los itinerarios de profesionalización

- 4.1. La etapa desarrollista en la universidad argentina
- 4.2. La universidad argentina entre 1966 y 1976
- 5. Los debates de fines del siglo XX

Capítulo IV: Mercado de trabajo y profesiones: conformación de nuevos perfiles y propuestas de alternancia

- 1. Las transformaciones en el trabajo
- 2. Los cambios del trabajo en el contexto argentino
- 3. Las transformaciones en el mercado de trabajo profesional
- 4. La discusión calificaciones-competencias
- 5. La alternancia: antecedentes y perspectivas actuales
 - 5.1. Las pasantías
 - 5.1.1. Los estudios acerca de las pasantías

Capítulo V: Metodología de la investigación

- 1. Enfoque epistemológico de la investigación
- 2. Etapas de la investigación
 - 2.1. Trabajo de campo
 - 2.1.a. Tiempos asignados a las actividades de campo
- 3. Estrategias metodológicas
 - 3.1. Población y muestra
 - 3.1.a. Criterios de determinación de la muestra
 - 3.1.b. Variables y categorías en estudio
 - 3.1.c. Instrumentos de recolección de los datos
 - 3.1.d. Procesamiento y análisis de los datos

Capítulo VI: Análisis e interpretación de los datos: Las proyecciones Sobre la futura profesionalidad

- 1. Análisis estadístico
 - 1.a. Análisis descriptivo
 - Caracterización socio demográfica de los estudiantes próximos al egreso
 - Algunas asociaciones entre variables
 - Evaluación de la formación recibida
 - Participación en el sistema de pasantías
 - Motivos por los que realiza o realizó pasantías
 - Proyecciones respecto de la futura profesionalidad
 - Preferencias y posibilidades de inserción laboral futura
 - Proyecciones sobre lo que valora el mercado

Incidencia de la formación en la inserción laboral futura

Profesionales de otras áreas con las que se imaginan trabajando

1.b. Análisis inferencial

2. El sentido atribuido a las proyecciones sobre la profesionalidad

a) La relación entre teoría y práctica

b) La autopercepción de las capacidades profesionales

c) El conocimiento del mercado de trabajo

d) El impacto de la formación sobre la inserción laboral

Apartado Final. Conclusiones

Bibliografía

Anexos

Anexo 1.

Anexo 2.

Anexo 3.

Índice de Gráficos

Gráfico N° 1. Distribución porcentual de la evaluación acerca de la formación

Gráfico N° 2. Distribución porcentual de la participación en el sistema de pasantía

Gráfico N° 3. Distribución porcentual de la percepción acerca de las capacidades por grupo de actividades

Gráfico N° 4. Distribución porcentual de las proyecciones de la posición laboral futura

Gráfico N° 5. Distribución porcentual sobre las proyecciones de los ámbitos con más posibilidades de inserción laboral

Gráfico N 6. Distribución porcentual de lo que valora el mercado

Índice de Cuadros y tablas

Cuadro N° 1. Grupo de individuos que conforman la población

Cuadro N° 2. Conformación de la muestra

Tabla N° 1. Condición laboral según la edad

Tabla N° 2. Condición laboral según sexo

Tabla N° 3. Distribución de frecuencias de motivos para hacer pasantía

Tabla N° 4. Distribución de frecuencias de ámbitos de preferencia de inserción laboral

Tabla N° 5. Distribución de frecuencias de la identificación con relación laboral

Tabla N° 6. Distribución de frecuencias de los medios más eficaces para buscar trabajo

Tabla N° 7. Distribución de frecuencias de los aspectos de la formación que favorecen la inserción laboral

Tabla Nº 8. Distribución de frecuencias de los aspectos de la formación que dificultan la inserción laboral

APARTADO PRELIMINAR

Introducción

1. Selección y relevancia del objeto de investigación

El objeto de investigación de esta tesis se inscribe en los debates acerca de la construcción de la *profesionalidad*. En esa construcción tanto la formación como la experiencia en ámbitos específicos y el desempeño en situaciones concretas resultan definitorios. En este sentido, la *profesionalidad* hace referencia a las relaciones entre educación y trabajo ya que, en su configuración, los sujetos comparten un conocimiento experto que los distingue y experiencias comunes en espacios de trabajo que adoptan una determinada organización.

En el caso específico de los profesionales con título universitario las instituciones encargadas de acreditar ese conocimiento experto son las universidades a través de la entrega de títulos a sus egresados, transformándolos en profesionales que tuvieron que transitar un proceso de formación específica. Desde este lugar, la entrega del título certifica el tránsito por experiencias de formación, pero es sólo el inicio de la constitución de los profesionales como expertos en un campo.

A su vez, la profesionalidad está condicionada por las características propias del mercado de trabajo y por la valoración social que ciertos conocimientos, habilidades y destrezas tienen en un momento determinado y puede ser facilitada a través de los espacios para el desarrollo del saber y del saber hacer que la formación haya ofrecido a los estudiantes.

Para las diferentes carreras universitarias la vinculación entre saber y saber hacer nunca es resuelta de manera homogénea. En efecto, algunas áreas como la medicina por ejemplo, históricamente tuvieron la residencia como el espacio donde el saber se desarrolla en situaciones concretas.

Otras carreras, como ingeniería en algunas universidades desarrollan la vinculación a través de prácticas profesionales que asumen, según los casos, la forma de trabajo profesional, tesis de grado o trabajo final. También, algunas carreras, exigen como requisito para el egreso la realización de proyectos de intervención profesional como es el caso de la carrera de trabajo social y de Comunicación Social en la Universidad Católica Argentina y otras tienen, como parte de su plan de estudios, talleres específicos según las orientaciones de la carrera, como comunicación social en la Universidad de Buenos Aires.

En el marco de este contexto diverso la creación de un sistema de pasantías extendió a todas las carreras una modalidad posible y particular para la vinculación de los conocimientos teóricos con los saberes prácticos. Modalidad legitimada y estructurada, además, con reglas específicas.

La pasantía se instrumentó a partir de la ley adoptando forma de convenio laboral; estableció pautas para su adjudicación, su seguimiento y su evaluación. Al mismo tiempo, propuso objetivos a través de los cuales se articula la formación a la experiencia y estableció figuras precisas que debían encargarse de su cumplimiento.

En este sentido, puede afirmarse que -al menos desde las intenciones escritas- la pasantía les permite a los futuros profesionales desarrollar una doble experiencia: como trabajadores sujetos a un convenio en una determinada organización, y como expertos incipientes en un campo disciplinar específico.

Teniendo en cuenta esto, es posible preguntarse acerca de la incidencia que la participación en el sistema de pasantía tiene en el proceso de construcción de la profesionalidad. Ese proceso se inicia desde el momento mismo en que los estudiantes ingresan en la carrera y, a medida que transcurre la formación, recorre diferentes etapas en las que se van conformando y “moldeando” las proyecciones de los estudiantes sobre aquello que ocurrirá cuando sean profesionales.

Esta tesis aborda, precisamente, el estudio de la incidencia de la participación en experiencias de pasantías de estudiantes universitarios próximos al egreso sobre sus proyecciones respecto de la futura profesionalidad.

La elección como unidad de análisis de estudiantes próximos al egreso pero que todavía no son profesionales acreditados, responde a dos razones fundamentales: por un lado, se trata de un intervalo en el proceso de construcción de la profesionalidad que permite a los futuros profesionales mirar, tanto hacia atrás para reflexionar sobre el camino recorrido, como hacia adelante para anticipar futuras experiencias y también para imaginarse ejerciendo una profesión en lugares determinados, con características concretas y asumiendo una identidad profesional. Por otro lado, el momento próximo al egreso combina las representaciones¹ del futuro profesional con las experiencias que pudo realizar hasta ese momento. Sus proyecciones serán, entonces, el resultado de esa combinación.

Para lograr sus objetivos la tesis integra los aportes de diferentes campos teóricos que, en conjunto, pueden aportar herramientas conceptuales para comprender las relaciones entre formación y trabajo.

En primer lugar, el análisis de las perspectivas de abordaje acerca de la relación entre educación y trabajo permite contextualizar históricamente los diferentes debates al respecto y comprender la complejidad de su estudio.

La referencia a la sociología de las profesiones posibilita el estudio de las diferentes teorías que abordaron los conceptos de profesión y profesional, como así también, permite construir un concepto de profesionalidad que considere la dimensión calificacional y el lugar que las profesiones tienen en la división técnica y social del trabajo.

¹ Asumiendo que las representaciones son el resultado de una construcción social que abarca un conjunto de significaciones simbólicas y prácticas que dan sentido y orientan las conductas de los sujetos.

La perspectiva acerca del campo de la Educación Superior contribuye en la comprensión del contexto histórico que dio origen a la universidad y facilita el análisis de la relación que la universidad establece con el conocimiento y el saber, a la vez que permite abordar la incidencia que tienen las decisiones de política universitaria sobre las trayectorias educativas y también, sobre la flexibilidad de los diseños curriculares y su capacidad de integrar formación y experiencia.

El análisis de los cambios en el sistema productivo y en las formas de organizar el trabajo permite comprender cómo repercuten en la configuración de la profesionalidad, tanto lo que un país produce y las formas en que produce, como el funcionamiento de su mercado de trabajo.

Finalmente, el aporte propio de la perspectiva cognitiva habilita la comprensión acerca de los saberes que definen la actividad profesional y, al mismo tiempo, permite el análisis de las concepciones históricas que influyeron en las dicotomías entre la teoría y la práctica y entre el trabajo manual y el trabajo intelectual que tuvieron fuerte impacto sobre la formación profesional. Esta perspectiva constituye en la tesis un eje transversal que complementa los desarrollos teóricos de los diferentes campos de abordaje.

2. Contextualización del tema

Si bien las pasantías tienen como antecedentes diferentes prácticas de alternancia entre formación y trabajo cuya existencia puede rastrearse ya a fines del siglo XIX, fue en el contexto de las transformaciones del mercado de trabajo y de la crisis de su modelo de organización ocurrida a mediados de 1970 en los países industrializados cuando éstas surgieron como propuestas políticas y como programas específicos.

En Argentina, la pasantía adquirió relevancia durante la década de 1990 en un contexto de reformas laborales y de graves problemas de desempleo que mostraban altas tasas respecto de los profesionales con título universitario. Esto determinó que, por un lado, se evidenciara las limitaciones de la educación para garantizar certificaciones que dieran acceso a trabajos capaces de permitir cierta movilidad social y, por otro lado, se cuestionara con fuerza el modelo de universidad formadora de profesionales. En consecuencia, ocupó un lugar central la discusión respecto de la “inadecuación” entre la formación y las demandas del mercado de trabajo.

A su vez, esta discusión se daba en paralelo con la valoración del conocimiento como factor productivo decisivo para el desarrollo económico y social y para la competitividad de las empresas. Valoración que otorgó argumento tanto a los discursos como a las acciones políticas que pretendían actuar sobre las intervenciones profesionales, ya sea para actualizarlas, para capacitarlas o para darles otro contenido.

A partir de la creación del sistema de pasantías algunos estudios han realizado indagaciones desde el punto de vista jurídico por su carácter de convenio laboral. Sus resultados resaltaron el surgimiento de las pasantías en un contexto de gran flexibilización y profunda crisis en el mercado laboral, y categorizaron a la pasantía como una nueva modalidad de trabajo precario encubierta para el estudiante (Chávez, 2002).

Otros enfoques han abordado el valor de las pasantías como recurso de aprendizaje en las organizaciones y, algunos informes, lograron dar cuenta de los perfiles de estudiantes y de las carreras más demandadas (Acosta y Vuotto, 2001). También, desde la sociología del trabajo hubo líneas de investigación acerca de las trayectorias laborales de los profesionales que, siendo estudiantes, habían realizado pasantías (San Martín, 2005; Iacobellis, 2006).

Sin embargo, respecto de la incidencia de las pasantías en la construcción de la profesionalidad de los estudiantes universitarios, las investigaciones dejaron un lugar vacante.

3. Objetivos de investigación

Teniendo en cuenta estas particularidades, esta tesis se propone los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Conocer la incidencia de la participación en el sistema de pasantías en las proyecciones que hacen los estudiantes próximos al egreso sobre la futura profesionalidad.

Objetivos específicos

- a) Relacionar las proyecciones que hacen los estudiantes próximos al egreso sobre la futura profesionalidad, con la participación en el sistema de pasantías.
- b) Reconocer la influencia del tipo de carrera en las proyecciones acerca de la futura profesionalidad.
- c) Identificar la influencia de la participación en el sistema de pasantías sobre la evaluación de la formación recibida.
- d) Indagar cuáles son las representaciones que dan sentido a las proyecciones de los estudiantes próximos al egreso sobre la profesionalidad.

4. Enfoque del estudio

Las investigaciones asumen enfoques y proponen sus diseños a partir de propósitos y de interrogantes determinados. A su vez, los enfoques asumidos se relacionan siempre con el alcance o la profundidad de los resultados, a manera de “solución” o respuesta a esos interrogantes y a los problemas que abordó la investigación.

Desde el punto de vista de los interrogantes que se plantea, este estudio remite a un enfoque prioritariamente cuantitativo que puede caracterizarse como descriptivo-inferencial, ya que, al mismo tiempo que se interroga por las características de los fenómenos en estudio y los traduce a variables de investigación, acepta la posibilidad de encontrar relaciones entre éstas. Para dar respuesta a los objetivos propuestos este estudio analiza datos y utiliza técnicas estadísticas.

No obstante la preeminencia cuantitativa, esta investigación busca indagar y profundizar aquellos aspectos que sostienen las proyecciones sobre la profesionalidad. Para hacerlo, integra como parte de su diseño, métodos tanto cuantitativos como cualitativos. Combinando el análisis estadístico de cuestionarios con la interpretación cualitativa de entrevistas.

En relación con el alcance de sus resultados la tesis pretende, por un lado, realizar un aporte a la producción de conocimientos acerca de los procesos de construcción de la profesionalidad. Por otro lado, la tesis busca contribuir en la reconceptualización de la relación entre educación y trabajo.

5. Estructura del trabajo de tesis

La tesis se estructura en seis capítulos además de este apartado preliminar y un apartado de conclusiones. El primer capítulo contextualiza los conceptos de educación y trabajo, y desarrolla las diferentes perspectivas que abordaron la relación entre educación y trabajo.

El segundo capítulo brinda un marco teórico acerca de las profesiones y una revisión histórica de las principales investigaciones que iniciaron su estudio, tanto a nivel internacional como nacional. El capítulo desarrolla, también, las perspectivas acerca de los conceptos de *itinerarios* y *trayectorias* de profesionalización. y analiza el concepto de profesionalidad.

El tercer capítulo aborda la relación entre universidad, profesiones y conocimiento y describe, también, el proceso específico que siguió en Argentina la configuración del modelo de universidad profesionalista. Se analizan en el capítulo las propuestas alternativas al modelo profesionalista, se examinan los cambios ocurridos en la Educación Superior a partir de fines de 1960 y las diferentes intervenciones ocurridas en las universidades argentinas, como también algunos rasgos del debate actual respecto de los fines y misiones de la universidad.

Por su parte, el capítulo cuarto esboza las transformaciones que se produjeron a fines del siglo XX en el trabajo y la incidencia que esto tuvo sobre las vinculaciones entre formación y experiencia. El capítulo desarrolla, además, la discusión respecto de las calificaciones y las competencias y analiza los efectos que esa discusión tiene sobre las actuales formas de gestión y reclutamiento de la fuerza de trabajo. Se describen, también, los antecedentes y perspectivas de los programas de alternancia; el surgimiento de las pasantías como parte de esos programas y las investigaciones que abordaron su estudio.

El capítulo quinto expone los fundamentos metodológicos de la investigación y presenta las diferentes etapas del trabajo empírico. En él se explican los criterios utilizados para la selección de las unidades de análisis y la determinación de la muestra, como también para la confección de los instrumentos y para la elección de las técnicas empleadas en el procesamiento de los datos.

El capítulo sexto presenta y analiza los resultados obtenidos a través del trabajo empírico, en relación con los objetivos propuestos y las preguntas que orientaron la investigación. Al mismo tiempo, ofrece una interpretación de los resultados desde los aportes de la teoría y del marco conceptual que sostuvo la tesis.

Finalmente, en el apartado de conclusiones, se destacan los aspectos que resultan más significativos para comprender la incidencia que tienen las pasantías en las proyecciones de los estudiantes próximos al egreso sobre la profesionalidad. Se exponen también las conclusiones finales de la investigación y se señalan algunas orientaciones acerca de los aspectos posibles para ser profundizados en futuras investigaciones.

CAPÍTULO I: Educación y trabajo: ¿una relación posible?

1. Consideraciones generales sobre la relación entre educación y trabajo

La profesionalidad se configura en contextos que implican posicionamientos ideológicos y decisiones políticas respecto de la relación entre conocimiento y experiencia y también miradas sociales y perspectivas teóricas respecto de la relación entre educación y trabajo. Al mismo tiempo, la relación entre educación y trabajo implica diferentes aristas.

Por un lado, tanto la educación como el trabajo intervienen en la construcción de esa condición humana que distingue al hombre y son espacios productores de identidades tanto sociales como profesionales; por otro lado, la educación proporciona a los sujetos conocimientos, experiencias, habilidades y destrezas que serán utilizados de determinada manera por las organizaciones productivas. A la vez, son ámbitos que poseen gran poder de clasificación social, al participar de los procesos que asignan lugares a los sujetos dentro de un determinado orden social.

Teniendo en cuenta las diferentes aristas la relación entre la educación y el trabajo ha sido históricamente de difícil abordaje ya sea desde el punto de vista conceptual, como desde la perspectiva de las prácticas sociales y políticas que la incluyen. Posiblemente, las dificultades para hacerlo tengan que ver con la autonomía relativa de ambos mundos los cuáles, en determinadas circunstancias, -históricas, sociales, económicas- se adaptan, pero nunca lo hacen de manera lineal ni absoluta (Carton, 1985).

Desde el inicio de sus desarrollos teóricos la sociología abordó la relación entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación. Collins (1977) argumenta tres puntos de vista a partir de los cuáles esa interrelación puede abordarse y que se corresponden con las diferentes aristas que la relación involucra. En principio, la relación de la educación con el empleo tiene gran importancia para analizar la movilidad y la reproducción social, ya que la educación representa una institución significativa en la asignación de roles sociales. El segundo aspecto está representado por la repercusión que los cambios en la organización del trabajo tienen sobre el sistema educativo y el tercer factor implica analizar las consecuencias que pueden tener para las organizaciones productivas y educativas, las diferencias entre la racionalidad educativa y la racionalidad productiva.

Para Gallart (1997) los tres aspectos que analiza Collins se entrecruzan y ponen límites a las posibilidades concretas que tienen las personas para aprender y desarrollarse en un contexto determinado.

Para Graciela Riquelme (2006) la relación es compleja, multidimensional e histórica, y a veces conflictiva, porque involucra diferentes actores, instituciones y subsistemas sociales. A esto debe agregarse las lógicas diferentes que rigen estos dos ámbitos: mientras el mundo de

la educación supone equidad, homogeneidad, universalidad y calidad, el mundo del trabajo implica selectividad, diferentes demandas, particularismo y competitividad.

Martín Spinosa (2003) señala como dificultad principal para abordar la relación entre educación y trabajo, la parcialidad de las miradas y la reducción de ambos mundos a un conjunto de prácticas y protagonistas que no logran reflejar la complejidad de esa relación.

A partir del reconocimiento de esa complejidad es importante poder hacer una diferenciación general entre aprendizaje y educación. El aprendizaje es un proceso del que participan todos los seres humanos desde el nacimiento. Este puede producirse en forma natural y espontánea, a manera de adaptación al mundo, o a través de intervenciones intencionadas.

Por su parte, desde una posición durkheimniana, la educación representa una experiencia colectiva a través de la cual los grupos sociales, ya sea de manera informal y espontánea o a través de espacios institucionalizados, intervienen en la constitución o transformación de las generaciones más jóvenes. Esta intervención implica el desarrollo de conductas, pautas de comportamiento, hábitos y también supone la transmisión de bienes o valores culturales, de visiones sobre la vida, el hombre, y un marco de interpretación sobre la sociedad y el individuo, que induce a pensar de determinada manera sobre el pasado del grupo y sobre su proyección.

Las diferentes formas que la educación asume tienen que ver con contextos históricos y culturales específicos. Así, sólo fue posible hablar de la *formación profesional* ligada a la preparación de los recursos humanos necesarios para la producción, a partir de la revolución industrial. Al mismo tiempo, el proceso a través del cual la enseñanza institucionalizada incorpora esta formación varía según los lugares y las épocas (Tedesco, 1986).

Conceptualmente resulta importante indagar, también, las diferentes representaciones que las civilizaciones y las sociedades han tenido a través de los siglos en relación al concepto de trabajo. Esto es importante porque, como expresa Carton (1985) el término se usa en el mundo entero de una manera aparentemente neutra, olvidando, ocultando o ignorando -según los casos- su origen histórico.

El origen de la palabra trabajo puede encontrarse en el año 1200 y deriva de la expresión latina *tripalium*, esto representaba un aparato de tres palos que servía para herrar u operar a los caballos ariscos. En este sentido, el origen está vinculado directamente a la idea de sufrimiento y de tortura (Carton, 1985).

En el siglo XVIII la Enciclopedia definía al trabajo como una ocupación diaria a la que el hombre está condenado por necesidad. Allí se afirmaba que "*la gente de trabajo son los hombres que por su profesión están destinados a hacer trabajos laboriosos, a elevar fardos pesados o a efectuar alguna otra actividad violenta*".

Con el cristianismo evoluciona esta concepción del trabajo para concebirlo como el reflejo de un mundo realmente injusto, pero que era preciso aceptar como un mal necesario que

recuerda al hombre la maldición divina expresada en el antiguo testamento: *ganarás el pan con el sudor de tu frente*.

En la Edad Media tendió a desdibujarse progresivamente la división entre los que hacían la guerra, los que oraban y los que trabajaban a partir de elementos tomados del Nuevo Testamento: “el que no trabaja, no come” decía San Pablo. El trabajo fue, así, adquiriendo un sentido redentor al ser, al mismo tiempo, una penitencia y un instrumento de disciplina corporal y espiritual.

Más adelante, la Reforma Protestante impactó en la valoración del trabajo y le otorgó una dimensión social. Para el mismo Weber el trabajo se había convertido para el obrero en una vocación, tanto como lo era la adquisición de bienes para el patrón.

De esta manera, señala Carton, a través de los siglos el no trabajo como valor positivo, pasó a ser una calamidad que debía combatirse. El trabajo derivó en el fundamento esencial de la producción de mercancías y esto constituía, a su vez, la finalidad del capitalismo. En ese contexto el trabajo se constituyó como motor para movilizar las fuerzas productivas de la sociedad y asegurar un beneficio individual. Para Marx, el trabajo representa una sujeción para el hombre, pero es, al mismo tiempo, un acto de creación (Cartón, 1985).

A su vez, explica Godio (2001) el concepto de trabajo como actividad humana de producción de bienes y servicios para la satisfacción de necesidades sociales, irrumpió en occidente a partir de la revolución industrial en el siglo XVIII, como eje organizador de las sociedades. En esta línea, Gorz (1997) habla de la “invención del trabajo”, para referirse a todas las experiencias y valores que se asociaron al trabajo a partir de la modernidad:

“lo que nosotros llamamos “trabajo” es una invención de la modernidad. La forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo” (Gorz, 1997; 25).

Lo propio del trabajo moderno, según explica Gorz, es su carácter público y su capacidad de otorgar a los sujetos una identidad social y de darles la oportunidad de participar en la esfera pública a través de una red de relaciones e intercambios.

Una distinción que vale la pena mencionar es la diferencia entre los conceptos de trabajo y empleo. Mientras el concepto de trabajo incluye diferentes modalidades: forzado, libre, voluntario, asalariado, el concepto de empleo hace referencia exclusivamente a la actividad donde predomina el trabajo remunerado bajo la modalidad salarial o con el rédito de la venta de la producción de servicios.

2. Enfoques económicos de la relación educación y trabajo

La relación entre el trabajo y la educación ha sido abordada especialmente desde la investigación económica por que se priorizó el concepto restringido de empleo, poniéndose el

énfasis en la función de la educación como formadora de individuos portadores de requisitos de empleabilidad.

Según explica Campos Ríos (2007) el concepto de empleabilidad proviene de la palabra inglesa “employability”. Las primeras referencias a este concepto surgen en la década de 1950 para dar cuenta de la situación de las personas desamparadas en el mercado de trabajo, fundamentalmente de quienes poseen alguna discapacidad. Luego, en los años 70 el concepto se generaliza como potencial de un individuo para obtener un empleo y permanecer en el.

Marcelo Gómez (2000) habla de las *encrucijadas de la educación y la economía*, para describir las limitaciones que muestran los análisis para comprender los verdaderos impactos de la sociedad post industrial, con sus postulados sobre la sociedad del conocimiento, en las relaciones entre economía, empleo y educación.

Los estudios económicos sobre la educación surgieron a mediados de 1960 con investigadores que aplicaron los métodos de la economía neoclásica tratando la educación como un bien mercantilizado. En el contexto norteamericano, Shultz y Gary Becker se constituyeron en los referentes al momento de sostener la hipótesis que se refería a la educación como una inversión y no como un gasto. Para Shultz:

[...] cuando la gente de origen campesino se ocupa en empleos no agrícolas, ganan sustancialmente menos que los trabajadores industriales de la misma raza, edad y sexo. De manera similar, los hombres no blancos de áreas urbanas ganan mucho menos que los hombres blancos. Estas diferenciales en los ingresos cercanamente a los diferenciales en educación sugieren fuertemente que una es consecuencia de la otra [...](Shultz, 1961)

Este nuevo enfoque se denominó teoría del “Capital Humano”. Sus postulados principales asumen que los gastos que se realizan en todas aquellas cosas que aumenten la capacidad y el rendimiento productivo esperado de una persona o de una población deben ser tratados como capital. A la vez, establecen una correlación positiva entre ingresos y nivel educativo.

Shultz analizó diversos países de Europa y Asia y al compararlos con Estados Unidos sostuvo que el capital humano constituye una variable explicativa muy importante del crecimiento económico, tanto o con mayor incidencia, que la dotación de recursos naturales, o la inversión en capital físico. Shultz advierte que la educación combina la posibilidad de aumentar la capacidad productiva con la satisfacción de necesidades culturales o simbólicas. En este sentido, el capital humano no se identifica únicamente con la escolaridad sino que incluye, además, un conjunto de atributos como las actitudes personales y otras que son difíciles de medir. Al respecto agrega Becker:

[...] La productividad de los empleados depende no sólo de su aptitud y de la inversión que se realiza en ellos, tanto dentro como fuera del puesto de trabajo, sino también de su motivación y de la intensidad de su esfuerzo ... [...] (Becker, 1983)

Campos Ríos (2007) explica que durante la década de 1980 surgió con fuerza la noción de empleabilidad como el resultado de experiencias empíricas que nada tenían que ver, en

apariencia, con la teoría del capital humano. Destaca el autor que mientras los mercados laborales no mostraban sobreoferta de fuerza de trabajo, la empleabilidad fue abordada por los administradores y psicólogos industriales como una fase más de la selección del personal. A ese espacio limitado del mercado -el momento de la contratación- algunos investigadores lo llamaron “puerto de entrada”.

Piore (1985) reconoce el puerto de entrada como el puerto de acceso a los mercados internos. Por su parte, Thurow y Arrow, exploraron el tipo de relaciones que se evidencian cuando se enfrentan físicamente el buscador de empleo y el empleador o el representante de la institución empleadora. Desde esta perspectiva, en el puerto de entrada las habilidades de empleabilidad se confrontarán con la materialización de los nuevos términos de la demanda y con las exigencias que impone el propio puesto de trabajo. El resultado de este encuentro será el “éxito” o el “fracaso” en la obtención del empleo (Campos Ríos, 2007).

En esa confrontación que es, en apariencia individual, está presionando el tamaño de la oferta de fuerza de trabajo que existe para ese mismo puesto y que se vuelve concreto como una “fila” de aspirantes al mismo puesto de trabajo. Es así como surge la teoría del “efecto fila” o de la “cola”. Esta teoría, para autores como Piore y Doeringer, postula que los empleadores racionan los puestos existentes entre los trabajadores de acuerdo a sus preferencias al momento de la contratación. En la fila, o la cola, los primeros serán los trabajadores más solicitados, mientras que los desfavorecidos, quienes muestren menos nivel de empleabilidad o hayan invertido menos en educación, serán los que estarán al final.

Algunos teóricos de los mercados segmentados, entre ellos Gordon, Edwards y Reich, argumentan que en la selección de personal intervienen factores extraeconómicos, políticos, sociales y raciales, y en consecuencia, la empleabilidad estaría ocultando factores de decisión que no son individuales.

Por su parte, Thurow (1972) sostiene que la educación o el capital humano no son factores importantes para determinar la productividad potencial de los trabajadores, ya que la productividad es una propiedad de los puestos de trabajo y no de la mano de obra. Al mismo tiempo, asegura Thurow, para los empleos que están asociados con equipos de capital y tecnologías modernas (empleos de alta productividad) hay una fila de trabajadores esperando, pero, cuando un trabajador es contratado, las destrezas cognitivas que se requieren para elevar su productividad son adquiridas en programas de capacitación que pueden ser formales o informales dentro del mismo lugar de trabajo.

Las críticas a la teoría del capital humano postulan que el aumento individual de las acreditaciones educativas puede permitir cambiar el orden en la fila de desempleados, pero no necesariamente genera empleo ni tampoco mejora los ingresos de la población. Es decir, para quienes poseen mayor nivel educativo, siempre va a aumentar la probabilidad de conseguir empleo, porque, ante la posibilidad de elegir, la empresa selecciona a aquellos que ofrecen mayor capital educativo aunque no vaya a ser utilizado en el proceso de trabajo.

En la misma línea, Arrow (1972) postuló la teoría del “filtro”. Su hipótesis es que la educación puede ser un mecanismo para distinguir los trabajadores deseables (portadores de requisitos de empleabilidad) de los no deseables. En su marco, la educación no contribuye directamente al aumento de la productividad de los individuos, pero representa un indicador para clasificar a las personas según los certificados escolares que hayan obtenido.

En sintonía con la teoría del filtro, Blaug (1987) desarrolló la “teoría de las señales” para explicar que los empleadores, cuando incorporan personal más capacitado o educado, no esperan que aumenten su productividad y eficiencia productiva, sino que utilizan los títulos alcanzados como signos de que el personal a incorporar posee determinadas características que resultan básicas y que tienen más que ver con atributos que los años de educación formal garantizan, antes que con saberes específicos.

Según señala Campos Ríos, las perspectivas de Thurow y Arrow contribuyeron en la comprensión de los elementos que son importantes en la definición de la empleabilidad, relativizando la importancia de la formación escolar y destacando el valor de las actitudes. Sin embargo, ambos autores se sitúan en una postura que no deja de ser individual para explicar el concepto.

Otra postura crítica que evidenció las limitaciones de la teoría del Capital Humano fue la sostenida por Dore (1976) quien desarrolló la llamada teoría del “credencialismo” o inflación de acreditaciones educativas. Esta teoría postula que los continuos cambios que tienen lugar en el ámbito técnico y científico, producen una permanente pérdida de valor de las calificaciones educativas. Como consecuencia, las personas tienden a realizar esfuerzos para evitarla y buscan aumentar su capital educativo a través de nuevas acreditaciones.

Al mismo tiempo, al masificarse las ofertas de trabajadores con altas calificaciones, aumenta la competencia entre ellos y se abaratan los salarios ofrecidos. Para obtener diferencias salariales importantes se deben hacer mayores inversiones educativas que pueden ser afrontadas solamente por sectores reducidos de la población quienes tienden, en consecuencia, a monopolizar los mejores empleos.

Por otra parte, las críticas de orientación marxista que se hicieron a la teoría del capital humano, surgieron del pensamiento de Martín Carnoy (1997). Para él, la dinámica de acumulación de capital es contradictoria y produce resultados con crisis recurrentes que alcanzan a la valorización de las acreditaciones educativas. En este esquema explicativo, las crisis cíclicas del capitalismo producen un sobreexceso de capital educativo y calificaciones disponibles en la población que son subutilizados por el propio sistema de manera recurrente.

Respecto de la correlación positiva que la teoría del capital humano establece entre ingresos y educación, hubo investigaciones que también la cuestionaron. Entre ellos, Shapiro (1962) planteó que la correlación observada entre la educación y el ingreso puede explicarse mejor si se acepta que la educación representa un bien de consumo, en la medida que los

individuos con mayores ingresos tienden a demandar y adquirir una educación mayor y mejor para sus hijos. En esta línea, mayor ingreso redunda en mayor consumo de educación.

Para Shapiro, la educación no puede ser considerada como un instrumento de política capaz de intervenir en el crecimiento económico, ya que siempre mostrará tendencia de inequidad y favorecerá a los grupos minoristas que concentran los mayores ingresos.

Por su parte, Martín Carnoy (1972) realizó estudios en los que contempló como variables los antecedentes socioeconómicos y la probabilidad de empleo de los individuos. Esto le permitió avanzar más allá respecto de los tradicionales estudios sobre el ingreso, incluyendo la dimensión de la empleabilidad. De esta forma, Carnoy realizó una primera separación entre lo que ocurre en el ámbito de los procesos productivos, de lo que ocurre en el mercado de trabajo y complejizó, así, el nivel de comprensión del proceso de obtención de empleo. Al mismo tiempo, sus estudios fortalecieron las hipótesis de la clase social como variable explicativa en la determinación del empleo y el salario.

En la década de 1990 la teoría del capital humano tuvo una difusión muy importante hasta incorporarse al lenguaje político y cotidiano. Los problemas de desempleo, las transformaciones de los mercados de trabajo y la revisión del concepto de calificaciones, pusieron el foco en la necesidad de revalorizar las actitudes, a las que se les otorgó un status general antes que individual, y entonces pasó a hablarse de empleabilidad en reemplazo de “comportamiento laboral” (Campos Ríos, 2007).

En relación a esto, Gómez (2000) destaca que los cambios ocurridos en la forma de entender el trabajo en el contexto de las teorías de la sociedad del conocimiento, llevan a pensar al trabajo como *una regulación compleja que vuelva gobernables los sistemas expertos*, en contraposición a la idea del trabajo como una intervención directa del hombre sobre la naturaleza. Desde este lugar, se entiende la importancia que la educación adquiere en las discusiones sobre la empleabilidad de las personas.

Al respecto, existen discusiones que vale la pena considerar: Luis Beccaria (2007) al analizar las dificultades laborales que la salida de la convertibilidad dejó como herencia en Argentina, sostiene la hipótesis de que antes que hablar de un “núcleo duro de desocupados”, habría que hablar de “activos con dificultades para ocupar puestos formales de trabajo” y enfatiza, al mismo tiempo, que la “condición de empleabilidad” es relativa a la demanda antes que una situación particular de las personas.

En la misma línea crítica, Martín Spinosa (2001) observa que el concepto de empleabilidad asume, sin cuestionar, la idea de que el mercado de empleo tiene sus propias reglas de funcionamiento que actúan de manera independiente y que son los sujetos los que deben modificar sus condiciones para participar en el.

3. Las perspectivas desde las ciencias de la educación

El abordaje de la relación entre educación y trabajo en el ámbito de los especialistas en educación, presenta un panorama menos sistemático que el de los análisis económicos que abordaron su estudio. Al respecto, Martín Spinosa (2003) propone tres ejes de análisis para caracterizar las vinculaciones que se proponen entre educación y trabajo en el área de la educación. Uno de esos ejes estaría dado por la perspectiva macro o micro social de los enfoques; el segundo eje tiene que ver con la postura filosófica que orienta la mirada sobre esa relación y el tercero define la posición crítica o conservadora que adoptan los enfoques para pensar la sociedad.

Desde una posición filosófica humanista tradicional la educación representa una práctica desligada del mundo productivo que separa al sujeto ciudadano del sujeto trabajador. Su función es formar para una cultura general y universal. A nivel macro, esta perspectiva fue sostenida por la tradición normalista que fundó el sistema educativo argentino.

A nivel micro, la posición humanística fue promocionada desde la pedagogía tradicional y, también, por algunos representantes de la escuela nueva. La crítica a esta perspectiva humanista la hicieron investigadores que adherían a las teorías de la reproducción, al analizar la función legitimadora de las diferencias de clases sociales que la educación desarrollaba. Los representantes de estos enfoques críticos fueron Bourdieu, Passeron, Althusser, Bowles y Gintis, entre otros.

Desde una visión filosófica utilitarista la educación reduce sus objetivos y su enseñanza a la formación específica de la fuerza de trabajo que el sistema productivo requiere. A nivel macro social, esta perspectiva se sitúa en las teorías del desarrollo y del capital humano. En el plano micro, tiene su correlato en las corrientes de la pedagogía por objetivos o corriente tecnocrática. Un representante importante, es John Dewey .

El movimiento de la escuela nueva, se ubica en una especie de intersección entre el humanismo y el pragmatismo, y también entre las posturas críticas o conservadoras de la sociedad.

Desde una perspectiva macro social, los estudios abordaron la relación entre ingresos y nivel educativo; la inserción laboral de los egresados de diferentes especialidades educativas, las perspectivas de movilidad social de sujetos con diferentes niveles educativos y la planificación de los recursos humanos requeridos en el marco de planes de desarrollo.

La década de 1990 atravesó importantes transformaciones en la estructura social, política y económica de las sociedades que profundizaron los debates y los análisis de la relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. En este contexto, las políticas públicas específicas en materia de empleo y formación, originaron numerosos estudios sobre poblaciones que se consideraban como vulnerables o en riesgo de exclusión, tales como los jóvenes, las mujeres o los grupos en situación de pobreza.

Por su parte, desde la perspectiva microsocia, surgieron análisis que consideran los ámbitos de la producción como espacios educativos donde se producen conocimientos y se

desarrollan habilidades y destrezas. Se ubican en esta línea los trabajos de la pedagogía profesional enmarcados en la psicología y ergonomía del trabajo en Francia (Clot, 1999; Rabardel, 1995) y en la corriente de Didáctica Profesional, fundada por Pierre Pastré (1992) y Renan Samurçay.

Se destacan, también, los estudios que combinan el enfoque micro con el macro social, a través del análisis mixto de datos estructurales y estrategias particulares de los sujetos, las historias de vida y las trayectorias educativas, buscando dar cuenta de las relaciones entre actores y estructuras (Gallart, 2002; Testa, 2000).

4. Los estudios en Argentina

En Argentina las ciencias de la educación fueron herederas de la visión humanista respecto de las vinculaciones entre trabajo y educación. Si bien es posible encontrar como antecedentes al respecto los debates que tuvieron lugar en el primer Congreso Pedagógico de 1882, lo cierto es que desde la creación del sistema educativo se priorizaron objetivos ligados a la constitución de la Nación, la formación general y la ciudadanía. En ese contexto, la referencia al trabajo tuvo un carácter moralizador, ligado a la construcción de una conciencia cívica vinculada con la cultura del esfuerzo (Spinosa, 2003).

Al mismo tiempo, Adriana Puiggrós (1997) destacó en sus análisis que la formación normalista tuvo siempre una mirada desvalorizadora del trabajo, ya que lo consideraba como algo ajeno al campo educativo. Esta mirada se inscribe en una concepción heredada desde la antigüedad que otorgó entidades diferentes al trabajo según tuviese un contenido manual o intelectual.

Los griegos, por ejemplo, a partir del siglo VI antes de Cristo dejaban a cargo de los esclavos todas las actividades propias del trabajo incluidas las que tenían que ver con el trabajo de la tierra.

Aristóteles, por su parte, condenó las actividades relacionadas con la adquisición de bienes y riquezas, y entre ellas, también condenó el trabajo asalariado. En Roma, el ciudadano disfrutaba del *otium* (ocio) mientras que el que tenía alguna actividad vivía del *nec-otium* (negocio) lo cual se definía como contracara y de manera negativa.

En la antigüedad grecorromana, el trabajo manual era considerado causa de degradación y de deformación. No se podía ser hombre si se trabajaba con las manos para los otros, por tanto el esclavo no podía ser un hombre (Carton, 1985). En el fondo, todas esas diferencias estaban referidas a una distinción social que jerarquizaba a los individuos de acuerdo al trabajo que realizaban, y esa jerarquización, a su vez, reforzaba una determinada clasificación social.

Desde esta perspectiva enraizada fuertemente en la educación la acción es pensada como un recurso de aplicación de la teoría que, rara vez, forma parte de las actividades

escolares y está reservada para el mundo externo. Aún en la formación técnica y profesional los espacios destinados a la práctica se proponen como espacios para probar y demostrar lo que fue previamente comprendido a través de la transmisión verbal o escrita. Pero la práctica pocas veces es concebida como generadora de conocimientos. Al mismo tiempo, la teoría ocupa un status superior a la práctica y ésta siempre aparece subordinada a aquella.

Algunos historiadores de la Educación postularon hipótesis interesantes respecto de los propósitos que tuvo la conformación del sistema educativo argentino. Esas hipótesis involucran aspectos vinculados a las relaciones entre educación y trabajo. Entre ellos, Gustavo Cirigliano (1969) sostiene como variable que explica la conformación del sistema educativo argentino de fines de 1800, la variable económica. Para este autor, el sistema educativo se conformó para dar respuestas a los requerimientos de una estructura económica dependiente que estaba basada en la exportación de materias primas y concentradas en actividades portuarias.

Por su parte, Juan Carlos Tedesco (1986) discute la hipótesis de Cirigliano. Para aquel autor, el sistema educativo argentino que se conformó a fines de 1800 se caracterizó por centrar la enseñanza en la filosofía y las humanidades clásicas. Esa estructura mostró una resistencia significativa para incorporar la formación profesional. Incluso los diferentes intentos de transformar el carácter de la enseñanza con criterios pragmáticos- utilitarios, desde Belgrano hasta Alberdi, fueron resistidos con éxito. En consonancia con esta resistencia, agrega Tedesco, los protagonistas de la reforma universitaria de 1918 cuestionaron el carácter autoritario y antidemocrático de la institución universitaria, pero no modificaron el enciclopedismo de sus contenidos.

Las razones que explicarían esto son de índole política. Según postula Tedesco, el desarrollo de la educación en este marco cumplió más que una función económica, una función política que contribuía a eliminar los focos de resistencia al gobierno central concentrados, sobre todo, en el interior del país. En este sentido, el objetivo era formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al mismo tiempo, para Tedesco el crecimiento industrial operado durante la década del 40, caracterizado por la absorción importante de mano de obra, pudo hacerse sin requerir formación especial de esa mano de obra fuera del proceso mismo de producción.

Tedesco analiza algunos datos acerca de cuál era el destino ocupacional de los técnicos calificados dentro del sistema formal de educación, y concluye que los egresados de las escuelas técnicas eran empleados, fundamentalmente, por el Estado y destaca que las opiniones de los industriales acerca de su desempeño no eran muy favorables. Siguiendo con su hipótesis, el autor considera que el grado de complejidad técnica de las fuerzas productivas no es un factor que explica, por sí solo, las variaciones en el desarrollo de la

enseñanza técnica: hasta 1950, aproximadamente, la industria local mantuvo sus rasgos de baja concentración de capital orgánico y uso extensivo de mano de obra.

Es importante comprender que esa función política de la educación que postula Tedesco se desarrolló en un contexto ideológico que justificaba las diferencias sociales basándose en el paradigma científico de la época representado por los principios darwinianos de la selección natural. Por esto, a fines de 1800 las propuestas de reorientar el sentido de la educación se relacionaban con la necesidad de diversificar los estudios como una forma de canalizar las aspiraciones de los sectores sociales que buscaban ascenso dejando el monopolio de la formación política a la clase dominante.

Tedesco toma de Gramsci la idea del carácter antidemocrático de la enseñanza técnica especializada, en el sentido de que tiende a eternizar las diferencias tradicionales al especializar a los distintos grupos en una función determinada de la actividad económica, reservando para otro grupo la especialización en el manejo de la esfera del poder (Gramsci, 1960, citado en Tedesco 1986).

Spinosa completa la hipótesis de Tedesco y sostiene que en la constitución del sistema educativo argentino primó la formación de un ciudadano ilustrado, laico, y liberal, mientras que el trabajo aparecía como un medio útil para construir moralmente esa ciudadanía deseada (Spinosa, 2003).

Desde una mirada diferente, María Antonia Gallart (2007) discute la idea de que la educación técnica haya sido en la historia del sistema educativo argentino una educación de segunda, destinada a las clases populares y con una intencionalidad política. Para la autora, desde sus inicios a fines de 1800, la educación técnica ha sido mucho más exigente que los bachilleratos, y ha sido formadora de competencias reales y no formales.

En el marco de una perspectiva histórica Riquelme (1996) distingue para Argentina, cinco etapas significativas de abordaje de las relaciones entre educación y trabajo: el inicio del período de sustitución de importaciones; la modernización desarrollista; la saturación de la incorporación de mano de obra a la industria; la apertura económica del gobierno militar y la reestructuración productiva de los 90.

La primera de las etapas abarca el fin de siglo XIX y comienzos del XX, etapa en que cobra protagonismo el movimiento anarquista y los trabajadores y sus organizaciones realizan acciones concretas en la defensa del saber de oficio como un instrumento de control sobre el proceso de trabajo. Esta etapa fue estudiada por Dora Barrancos (1989) y Daniel Filmus (1992). Barrancos (1989) destaca que para el movimiento anarquista la única opción de formación obrera eran las escuelas racionalistas, como alternativa a las escuelas del Estado cuya ideología representaba los intereses de la burguesía y en consecuencia, de la clase dominante. El socialismo, por su parte, tuvo dos posturas: una más cercana al anarquismo, y desde sus propias organizaciones ofreció acciones de formación tanto en cuestiones políticas y gremiales, como en oficios. Otra postura se alineó con la educación oficial y buscó quitarle

el poder sobre la educación a la iglesia. Finalmente, los sectores sindicalistas influenciados por el movimiento obrero francés, propusieron la capacitación para el trabajo como responsabilidad de los sindicatos.

Spinosa, destaca los aportes realizados por Anibal Ponce durante el primer tercio del siglo XX, al introducir el análisis histórico marxista en el estudio de la educación, lo cual resultó un avance para el debate del trabajo como contenido de enseñanza pero desde una visión crítica que se distanciaba de las posturas profesionalizantes de la época representadas por Saavedra Lamas y Magnasco.

Durante la década de 1940, tanto el período de sustitución de importaciones, como las políticas de intervención del Estado y el surgimiento del movimiento peronista, tuvieron un fuerte impacto en la concepción de la relación entre educación y trabajo. Desde el gobierno, la formación de la clase trabajadora fue un objetivo principal. Formación que se realizó paralelamente al sistema educativo formal. Sin embargo, al interior del propio peronismo existían fuertes contradicciones entre dos tendencias: una, que pretendía darle a la formación un contenido profesionalizante, y la otra, de corte propedéutica, donde el contenido debía apuntar a una formación para insertarse en el mundo laboral, pero sin contenidos específicos.

En la segunda mitad del siglo XX cobró fuerza la tendencia del Estado planificador y la teoría del capital humano. La primera, propiciaba la intervención del Estado para ajustar la formación de los trabajadores a las necesidades de la producción. La segunda -desarrollada anteriormente- postuló la inversión educativa como una variable capaz de explicar el incremento de la productividad y de la tasa de ganancia y también de la obtención de mayores ingresos.

La combinación de la tendencia del Estado Planificador y la teoría del Capital Humano, derivó en la planificación educativa, el incremento de los estudios económicos de la educación y una fuerte presencia y dirección del Estado en la elaboración de planes, programas y métodos. Surgieron, también, organismos internacionales que impulsaron estudios y programas sobre mercado de trabajo, necesidades de formación y planificación de recursos humanos.

El estudio más representativo de la década del 60 fue realizado en Argentina por la Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) con apoyo de la OCDE. Su propósito era realizar un diagnóstico de la mano de obra en el país y sus tendencias futuras para poder determinar problemas y necesidades. En este sentido, ese estudio constituyó un documento para el planeamiento. Los objetivos que se planteó fueron la evaluación de la eficiencia interna y externa del sistema educativo y de la distribución de oportunidades educacionales en la sociedad (Riquelme, 1996).

A mediados de 1960 la carrera de ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires realizó el primer Seminario de Educación y Trabajo a cargo del ingeniero Enrique Oteiza. Si bien, el seminario no produjo investigaciones, se revisaron desde una mirada crítica

algunos temas importantes. Entre ellos, la orientación de la educación técnica, la sobreproducción de profesionales y graduados y la organización pedagógica que genera una división entre la teoría y la práctica. Esta experiencia fue desarticulada por el golpe de estado de 1966 pero, destaca Riquelme, logró abrir un espacio de debate importante respecto de las interpretaciones vigentes sobre la educación y el trabajo, y tuvo fuerte impacto en la formación de los graduados en Ciencias de la Educación.

Hacia fines de los 60 y principios de los 70, desde el Instituto Di Tella, equipos de investigadores, entre ellos, Gilda Romero Brest, Silvia Brusilovsky y Abrahán Paín, realizaron investigaciones en el marco de la educación permanente. En esa etapa dominaba la idea que vinculaba de manera positiva la educación con el cambio económico y social.

Esa perspectiva que se mostraba optimista en cuanto a las posibilidades de la educación, entró en crisis a principios de la década de 1970, debido a una tendencia de disminución de la tasa de ganancia, lo cual repercutió en el proceso de crecimiento y puso en duda la capacidad del sistema productivo para absorber los recursos humanos que el sistema educativo había generado.

Por otro lado, si se analiza el comportamiento general que tuvo el sistema educativo argentino y su articulación con el sistema productivo, se observa que existió tempranamente una conciencia a nivel teórico de la necesidad de esa articulación, pero una resistencia significativa por parte de la estructura educativa real (Gómez, 2000).

Durante las décadas de 1950 y 1960 el aumento de los niveles de instrucción formal de la población se daba en un contexto de políticas de sustitución de importaciones que en toda la región latinoamericana se generalizaron después de la segunda guerra mundial. Estas políticas fueron consolidando un pacto de convivencia entre el emergente empresariado industrial protegido y el nuevo proletariado urbano que comenzaba a crecer alrededor de las grandes ciudades de la región y a la vez afianzaron el rol del Estado como asegurador del bienestar comunitario (Katz y Kosacoff, 1998).

A mediados de 1970 la crisis del capitalismo mundial y de ese modelo de Estado de Bienestar puso en tensión la capacidad de la educación, tanto para facilitar el logro de empleo estable, como para permitir el ascenso social. Al mismo tiempo, desde las teorías de la reproducción se denunciaba el papel reproductor y legitimador de las diferencias sociales que desempeña la institución escolar.

Esta corriente crítica orientó las acciones de educación de adultos o "Educación Popular", desarrolladas durante la década del 70, sobre todo por fuera del sistema escolar y con un objetivo fundamentalmente político que dejaba de lado la posibilidad de priorizar objetivos pedagógicos (Torres, 1990). No obstante, en el marco de esas acciones tuvo lugar un conjunto importante de experiencias de formación sindical y de educación popular, que fueron luego desarticuladas con el golpe de estado de 1976, cuando al asumir el gobierno militar, se fortaleció el discurso tecnocrático y las acciones de política económica que se adoptaron

desarticularon una forma posible de entender la relación educación y trabajo que tenía un anclaje importante en la industrialización (Spinosa, 2003).

Si bien se realizaron modificaciones en el ámbito del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), como por ejemplo, la implementación del sistema dual como iniciativa que intentó trasladar al país la experiencia alemana al respecto, esas acciones tuvieron escaso impacto porque faltó su adaptación al contexto cultural argentino y porque no se tuvieron en cuenta las diferencias entre los modelos productivos de ambos países.

La década de 1980 reinstaló la democracia en el país y con ella se reavivaron las discusiones preexistentes. En esa etapa se crearon gran variedad de centros o áreas que continúan, aún, trabajando temáticas relacionadas con la educación y el trabajo:

- En la Universidad de Buenos Aires, se creó el Área de Educación y Economía en el Instituto de investigación de Ciencias de la Educación (IICE), a cargo de Graciela Riquelme. Las temáticas estudiadas fueron las implicancias educativas del cambio de las calificaciones ocupacionales, la inserción de los jóvenes universitarios en el mercado de trabajo y la precarización laboral y estudio y trabajo de universitarios.
- El Área de Educación y trabajo en el CENEP: a cargo de María Antonia Gallart, desarrolló una serie de investigaciones sobre educación técnica, egresados y grupos de trabajadores específicos.
- La creación del Área específica, en el Centro de Investigaciones Laborales (CEIL), donde equipos de sociología del trabajo realizaron investigaciones respecto de la incorporación de las nuevas tecnologías informáticas y el aprendizaje empresario (Ruffier y Testa), la educación técnica (Testa) y la educación en áreas rurales y sobre historia de los sectores populares (Dora Barrancos).
- La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), comenzó a discutir temas de educación y trabajo a partir de tesis de maestrías y proyectos de investigación. Las temáticas abordadas fueron: trabajo infantil, adolescencia, enseñanza media y trabajo, empresarios y educación y el papel de los sindicatos. Sus representantes son Filmus, Braslavsky, Jacinto y Llomovate, entre otros.

5. La educación y el trabajo en el contexto de los 90

La década de 1990 impactó de manera profunda en las discusiones referidas a la relación entre educación y trabajo e incorporó, al mismo tiempo, nuevos actores interesados en el debate. Una de las razones que explican este impacto tuvo que ver con el resurgimiento de teorías económicas y de políticas neoliberales que confiaban en el valor del conocimiento como motor del crecimiento económico de los países.

En ese contexto los países de la región emprendieron reformas educativas. En Argentina, específicamente, la política educativa se alineó en el discurso de un proceso de transformación social. Entre otras acciones políticas se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195, que reemplazaba, por primera vez en cien años a la ley 1420 que conformó el sistema educativo argentino.

La nueva Ley imponía una reestructuración orgánica del sistema educativo y planteaba nuevas funciones respecto de la formación para el trabajo, expresaba claramente su concepción de la educación como “bien social”, revalorizaba las capacidades individuales y la inversión en educación, acorde con ciertas concepciones economicistas.

Las políticas neoliberales en Argentina fueron, al principio, exitosas en términos de estabilidad de precios y salarios, pero no tardaron en agudizar los problemas del empleo. La desocupación aumentó de manera brusca a partir de 1993 cuando llegó al 9% volviéndose endémica y poco manejable con la recesión que siguió a la crisis mexicana de 1995, superando entonces el 18%.

La profundización del desempleo y de la pobreza, junto a la transformación de las políticas del Estado de Bienestar, dieron origen a políticas activas de empleo destinadas a la recalificación de la fuerza de trabajo. Así, surgieron programas destinados a jóvenes de sectores populares, a las mujeres sin calificación formal y a los trabajadores desocupados o en riesgo de serlo, programas que en su gran mayoría fueron llevados adelante por instituciones nuevas que no tenían que ver con el sistema educativo (Spinosa,2003).

Una de las razones que alentaban esas acciones estaba ligada a la transformación productiva que se suponía se había iniciado y al diagnóstico que se hizo respecto del desajuste de las calificaciones profesionales como una de las causas que explicaban el desempleo. Por esto, la formación para el trabajo se propuso “poner en carrera” nuevamente a los sujetos que habían perdido la oportunidad de sumarse al proyecto de la revolución productiva.

Al mismo tiempo, se produjo una transformación legislativa importante en el terreno laboral tendiente a flexibilizar las relaciones de trabajo y se extendieron figuras donde se combinan la formación con el trabajo. Entre estas se pueden mencionar las pasantías, los contratos empleo-formación y el crédito fiscal.

Ahora bien, si se analiza cuál fue el comportamiento de la población en materia educativa en el contexto descrito, se observa que la situación de desempleo y de precariedad laboral, no afectaron las decisiones educativas de la población, ya que tanto los niveles medios, pero sobre todo la educación superior y universitaria tuvieron una importante expansión (Gómez, 2000).

Gómez observa el contraste con lo ocurrido en las décadas del 50 y el 60, cuando también se desarrollaron fuertes tendencias al aumento de los niveles de instrucción formal de la población. En esos momentos la expansión de la educación se daba junto con un

mercado de trabajo expansivo que prometía mejores oportunidades de inserción laboral y mejores salarios. Esto se conceptualizó como el “efecto escalera” de ascenso social, ya que la educación aparecía como esa escalera que haría posible la movilidad social. En los 90, en cambio, el aumento del capital educativo sólo parecía perseguir el objetivo de evitar la pérdida de posiciones o un empeoramiento de la situación socio-ocupacional. Fenómeno que es conceptualizado por Gallart (2002) como el “efecto paracaídas”, en el sentido que la educación pasó de ser un “trampolín” para el ascenso, a jugar un papel de paracaídas que ayuda a tener un descenso más lento para quienes concurren más años al sistema educativo.

6. La educación y el trabajo en el período post –crisis 2001

En Argentina después de la crisis del 2001 sobrevino un período de cambios que, a diferencia de la década anterior, vuelve a poner en escena la responsabilidad del Estado en el desarrollo económico y social del país. En relación con la política educativa este período adquiere sentido si se lo ubica como parte de un proyecto político que busca diferenciarse radicalmente del proyecto de los 90, tanto desde las concepciones económicas, como de la ideología respecto de la sociedad y el Estado.

Teniendo en cuenta esto, también las acciones educativas realizadas durante los 90 fueron puestas en tela de juicio y a partir del gobierno de Néstor Kirchner se emprendieron medidas concretas que buscaron cambiar el rumbo de la educación. Así, en el año 2005 se sancionó la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. En 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional y en el año 2008 la nueva ley de pasantías educativas, N° 26.427.

Previo a la sanción de la nueva ley de educación tuvo lugar un debate cuyos documentos marco resultan interesantes para el análisis. En esos documentos se evidenciaron las concepciones respecto de la educación y el trabajo que proponía la nueva política educativa. En ellas se mezclaban concepciones que problematizan y cuestionan la linealidad de la relación entre educación y desarrollo económico, con visiones instrumentalistas y economicistas.

La educación. se define en el marco de la nueva política como un derecho social, pero también es “clave” para el crecimiento económico y social, y si bien se aclara que es una variable necesaria pero no suficiente para el crecimiento del país, se explicita claramente que es en el campo de la educación donde se prefigura el futuro de los países y el bienestar de las futuras generaciones. Allí se evidenciaba una confianza desmedida respecto de la educación como garantía para lograr la equidad en el acceso a puestos de trabajo que demandan formación de calidad.

Se describía como funciones de la educación la formación de ciudadanos para que sean competitivos, al mejor estilo de la teoría del Capital Humano, y para que puedan responder a

las demandas del nuevo paradigma productivo². A su vez, este nuevo paradigma exige competencias de alta calificación, sólo para algunos, pero como esas competencias coinciden con las que se necesitan para actuar en la vida ciudadana, la alta calificación se exige para todos. No quedando claro, de esta manera, cómo se resuelve el fenómeno de la sobre educación.

Se mencionaba que la educación por sí sola no puede crear los puestos de trabajo que demanda el nuevo paradigma, pero al mismo tiempo se enfatizaba la responsabilidad que ésta tiene en el logro de la empleabilidad de toda la población, ya que todos deben estar en iguales condiciones de acceder a un mismo puesto de trabajo y, si existe selección, ésta debe hacerse sobre la base de las “capacidades individuales” y no a partir del status socio - económico.

La ambigüedad del discurso también se tornaba evidente al expresarse que la propuesta de educar para la productividad y el crecimiento económico va más allá de la formación para el desempeño laboral, sino que se pretende incorporar el trabajo a la práctica escolar como valor que genera dignidad personal y social, eje que ya aparecía, además, en la Ley Federal de Educación.

Finalmente, las concepciones explicitadas en el documento proponían una formación de base común para todos en aquellas competencias generales en las que coinciden la formación para la ciudadanía y la formación para el trabajo. Esto se justifica en la necesidad de garantizar la empleabilidad de toda la población. Luego, la formación técnico profesional aparece como una alternativa para quienes no seguirán después de la escuela secundaria estudios universitarios³. De esta manera, se opta, al menos desde las intenciones escritas, por una solución que históricamente, fue conflictiva en la política educativa argentina. Opción que es reforzada, al mismo tiempo, por la revalorización de la educación técnica, tanto desde la legislación, como desde los discursos oficiales.

Ahora bien, si esta decisión surge como respuesta a necesidades del paradigma productivo, es una cuestión que no queda clara, dado que varios estudios confirman que la tendencia de especialización sigue siendo la producción de bienes estándar que no exigen de alta calificación de sus recursos humanos, y tampoco un cambio tecnológico importante. Kosacoff (2007) por ejemplo, afirma que Argentina debe afrontar desafíos y oportunidades en un contexto en el que se han producido transformaciones de gran impacto en las tecnologías, prácticas productivas y métodos organizacionales dominantes en el escenario competitivo global, y una total redefinición de las reglas de juego en la economía doméstica.

Uno de esos desafíos consiste en crear nuevos puestos de trabajo que avancen hacia un patrón de especialización más intensivo en el uso de trabajo calificado, basado en esfuerzos

²Documento para el debate. Ley de Educación Nacional: Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa.

³ Elección que, no casualmente, coincide con el origen socio-económico.

tecnológicos domésticos y más centrado en producciones de mayor valor agregado y bienes diferenciados (Kosacoff, 2007).

7. Los espacios “vacíos” en los estudios sobre la relación educación y trabajo

Tanto Riquelme, como Spinosa, coinciden en señalar algunos espacios vacíos que dejan los estudios sobre el tema educación y trabajo y, específicamente Spinosa, destaca la escasa capacidad de los representantes de las ciencias de la educación, para pensar esa relación desde una perspectiva pedagógica.

Riquelme proponía a fines de los 90 una agenda con algunos temas que deberían constituir prioridades de política de investigación en los ámbitos de la producción académica. Algunos de los más importantes tienen que ver con:

- la necesidad de definir claramente de qué se habla cuando se asigna importancia a la educación en la perspectiva del mundo del trabajo;
- cuáles son los saberes socialmente necesarios para el mundo del trabajo, su operacionalización en función de la heterogeneidad productiva y la definición de contenidos curriculares por niveles de enseñanza;
- la segmentación socio-educativa y los mecanismos de acceso al mundo del trabajo según estratos diferenciales económico-productivos;
- la construcción de las profesiones como modelo en crisis;
- las discusiones pendientes sobre la educación general, humanística, científico-tecnológica y especializada;
- y las disyuntivas entre las lógicas diferentes que rigen los ámbitos de la educación y del trabajo.

Al mismo tiempo, existe un vacío importante en relación a la producción del saber como fruto de la experiencia social. En este sentido, para los educadores y especialistas en educación aún continúa sin poder responderse cómo se produce el proceso de vinculación de saberes que son contruidos en diferentes espacios; qué diferencias presentan estos saberes y cuáles son las intervenciones pedagógicas capaces de contribuir a la consolidación de ese proceso.

Falta también, un debate profundo respecto del significado y del impacto de la noción de competencia y una revisión de los efectos que las políticas de formación y certificación de competencias tienen sobre la relación del trabajo con la educación.

Hasta aquí, se presentó un recorrido por las principales líneas de investigación y debate sobre la relación educación y trabajo. Este recorrido permite afirmar que esa relación tuvo, a lo largo de la historia, diferentes impactos y fue depositaria, también, de expectativas provenientes de ámbitos y actores variados. Sin embargo, fue y aún hoy continúa siendo una relación posible a condición de aceptar que su abordaje debe hacerse desde enfoques

interdisciplinarios que tengan la suficiente capacidad de identificar el aporte propio de cada disciplina y de asumir los límites y la complejidad de las relaciones.

CAPÍTULO II: El marco conceptual de las profesiones

1. El profesional y las profesiones

Los conceptos de *profesión* y *profesional* han sido el resultado de elaboraciones teóricas relativamente recientes. Sin embargo, si se rastrea sus orígenes etimológicos se encuentra que durante la Edad Media el verbo *professare* hacía referencia a la realización de los votos religiosos (Hughes, citado en Viera da Cunha, 2003) Esta connotación religiosa implicaba la idea de deber y servicio que luego se trasladará al concepto laico de profesión.

La primera definición sistematizada de profesión la originó Flexer en 1915, entendiéndola como una actividad intelectual que requiere de sus miembros la posesión de un conocimiento, tiene objetivos bien definidos, técnicas que pueden ser comunicadas y una organización propia motivada por el deseo de trabajar por el bienestar de la sociedad (Viera da Cunha, 2003).

Por su parte, Dubar y Traipier (1998) destacan tres sentidos asociados a tres modos distintos de uso del término profesión. Un primer sentido es el de acción de declarar de modo explícito las opiniones o creencias y, en este camino, se vincula con el origen latino del término *professio* asentado en 1155 como “profesión de fe” en el sentido religioso. Este significado hace siempre alusión a la declaración pública ya sea de las convicciones religiosas como de las políticas.

El segundo sentido del término es el dado a la profesión como “ocupación”, al concebirla como una actividad remunerada, ya sea una actividad independiente, asalariada, dependiente o liberal. El tercer sentido designa a la profesión como un conjunto de personas que ejercen un mismo oficio, y se acerca así a corporación o grupo profesional.

Por su parte, Guillen (1990) destaca que en la Edad Media existían dos categorías de profesiones: las *liberales* y las *artesanales* o *gremiales*. Las primeras eran consideradas profesiones “cultas” y sus destinatarios eran los miembros de las élites. Entre ellas se incluyeron la medicina, el derecho y el sacerdocio. Las segundas eran consideradas como profesiones destinadas a las clases populares. Esta institucionalización de ciertas funciones sociales especializadas reproducían la estructura desigual en el reparto de la riqueza y del conocimiento.

Con la Revolución Francesa y la Industrial se produjeron una serie de acontecimientos que dieron nacimiento a una concepción moderna de las profesiones. En este sentido, Larson (1977) explica que el desarrollo del capitalismo fabril favoreció el aumento de los profesionales *comunes* respecto de los profesionales *cultos* de la Edad Media. Mientras que los profesionales cultos mantenían trato de manera exclusiva con las clases aristocráticas y los burgueses adinerados, los profesionales comunes, que provenían de las clases medias

urbanas, buscaban expandir sus mercados profesionales y mantenían el monopolio de la práctica profesional.

A pesar de las diferencias, las diferentes definiciones de profesión incluyen rasgos que les son comunes. Entre ellos, las nociones de monopolio de conocimientos, de autonomía y de ejecución de un servicio. que implica una competencia en el dominio en cuestión y la posesión de conocimientos específicos adquiridos a través de la formación. En esta línea, considera Carton (1985) que una profesión se caracteriza por una formación acreditada por medio de un certificado garantizado, también, por profesionales. El ejercicio de la profesión implica el recurso a normas deontológicas y jurídicas que son defendidas por asociaciones.

Para Vieira da Cunha, la formación garantiza el monopolio del conocimiento, da acceso a la calificación y al reconocimiento profesional brindándole a los profesionales el derecho a ofrecer servicios a la comunidad.

Varios autores sostienen que todas las actividades atraviesan para convertirse en profesiones un proceso de profesionalización. Este proceso, según describe Matarazzo, (citado en Vieira da Cunha, 2003) tiene un momento inicial en el que se produce un ingreso desordenado de profesionales que luego se organizan en corporaciones voluntarias y logran imponer el requisito de la formación formal. Este proceso finaliza con la creación de especialidades.

Por su parte, Wilensky (citado en Guillén,1990) describe que el proceso de profesionalización comienza con el ejercicio de la profesión sin un período previo de aprendizaje formal. Posteriormente, se organizan programas formales y específicos de enseñanza que buscan controlar la entrada a la profesión y estandarizar su práctica. Cuando la profesión se masifica, los profesionales establecidos se asocian para proteger sus monopolios y ejercen presiones para que se legisle a su favor.

En el marco de la sociología del trabajo francesa el concepto de profesionalización que se propone implica un corte con las teorías esencialistas y vocacionalistas. En contraposición, la profesionalización es analizada desde una mirada “laica” que la interpreta no como un proceso que se cumple “de una vez y para siempre”, sino como un proceso permanente de negociación y conflicto que alguna ocupación, como sujeto colectivo y organizado sostiene con otras ocupaciones pero también con el Estado y con los clientes mismos.

2. Los estudios acerca de las profesiones

Lucila Finkel (1999) hace un recorrido interesante acerca de las principales líneas sociológicas que abordaron el estudio de las profesiones, desde las teorías esencialistas y funcionalistas, hasta los enfoques críticos y posrevisionistas.

Según explica la autora, el estudio acerca del trabajo profesional no ocupó un lugar destacado en las obras de Marx y Weber. En cambio, entre los clásicos, el que realizó un

análisis específico del trabajo profesional fue Durkheim. Para este autor, los grupos profesionales constituyen fuentes importante de regulación moral y actuarían como nexos entre el individuo y la sociedad. Durkheim fue pionero en la inclusión del tema del poder en el estudio de las profesiones: además de la conciencia de sí, la coherencia y la unidad moral para ser profesional un grupo debe oponerse a otros.

Pero esa idea de oposición y lucha entre grupos profesionales, explica Finkel, es precisamente la que se perdió en la tradición posterior a Durkheim, representada por Parsons. Hubo que esperar a la segunda mitad del siglo XIX para que surjan análisis capaces de situar en el centro del debate los conceptos de poder y de lucha por el poder.

Hasta la década de 1940 los desarrollos más importantes en el campo del profesionalismo, provenían de la tradición británica. Entre sus representantes estaba Spencer, para quien las profesiones le permiten al hombre aplicar tanto conocimiento especializado como destrezas en el terreno del arte aumentando así su vida. Un estudio comparado de diferentes profesiones en Gran Bretaña fue realizado por Carr Saunders y Wilson en 1933.

2. 1. Los modelos esencialistas y funcionalistas

A principios del siglo XIX el profesionalismo fue concebido como “un proceso complejo, por el cual una ocupación alcanza un número de condiciones o atributos que son esencialmente profesionales” (Finkel, 1999). Este enfoque esencialista de las profesiones fue denominado “modelo de rasgos” (Johnson, 1982, citado en Finkel, 1999) o “enfoque de propiedades esenciales” (Tosstendahl, 1990^a, citado en Finkel).

Dentro del esquema esencialista la idea que compartían los diferentes autores que la integraban era la existencia de atributos o rasgos que permiten caracterizar a una profesión. Si bien estos rasgos varían según los autores, algunos pueden ser considerados como “básicos”. Así, una profesión consolidada sería aquella que asegura la posesión de un saber basado en un conocimiento teórico adquirido en un ámbito de educación formal, que cuenta con instrumentos para evaluar la competencia de sus miembros, se organiza formalmente, se rige a partir de algún código ético y se orienta a partir de una vocación de servicio altruista.

Las críticas al enfoque esencialista hacían referencia al carácter ahistórico y lineal de sus definiciones, ya que en general los atributos que se toman para dar una definición resultan más pertinentes para un contexto determinado, en este caso, el mundo anglosajón. Por otra parte, el modelo se ajusta mejor para las profesiones tradicionales, como medicina y abogacía, pero no puede adoptarse para explicar otras profesiones nuevas en proceso de creación.

Otro enfoque que comparte las definiciones del modelo esencialista, pero centra su foco en el carácter histórico de los indicadores del profesionalismo, es el trabajo de Wilensky

(1964). Este trabajo pretendió delinear los hitos por los que deben atravesar las ocupaciones para transformarse en profesiones. Wilensky ha sido criticado por su pretensión de generalizar aspectos históricos que son específicos del contexto de los Estados Unidos. En este sentido, es interesante la homologación que Finkel toma de Rostow entre la idea de evolución de las ocupaciones hacia profesiones, con las teorías del desarrollo y la modernización que se daban en paralelo con el trabajo de Wilensky. Para Rostow, un grupo profesional se convertía en tal luego de haber superado una serie de etapas, como un país llega a ser moderno cuando alcanza un cierto estadio que supera a los anteriores (Finkel, 1999).

La segunda tradición que conceptualizó el profesionalismo fue el modelo funcionalista originado en las ideas de Parssons. Este modelo, explica Finkel, se centró en los elementos de las profesiones que son relevantes para el funcionamiento de la sociedad, como el valor altruista y funcional que el conocimiento profesional tiene para la sociedad, dejando de lado aquellos nudos que en Durkheim aparecían como más conflictivos. Al mismo tiempo, Parsons retomó a Weber en su visión del surgimiento de las profesiones como resultado del afianzamiento de ese proceso de racionalización de la vida social.

Las críticas al modelo funcionalista se centraron en dos aspectos principales: el peso desproporcionado que se le daba a la racionalidad en el contenido de la práctica profesional y la ausencia de la dimensión del poder en sus análisis.

Finkel sintetiza el pensamiento de las teorías esencialista y funcionalista asociando la figura del profesional que sostienen con la imagen divina:

“las distintas orientaciones que se han presentado[...] consideran al profesional como un dios dotado de un conocimiento abstracto adquirido en escuelas para dioses, que se reúne con otros dioses en asociaciones propias y, sobre todo, con un código ético y un sentido altruista de la existencia que sólo pueden tener aquellos dignos de vivir para siempre en el Olimpo” (Lucila Finkel, 1999:203).

2.2. Las teorías críticas

A fines de la década de 1960 y 1970 se inició la conformación de las teorías críticas o revisionistas del profesionalismo. Los estudios comenzaron a problematizar el tema del poder y los profesionales dejaron de ser considerados como grupos altruistas. Freidson (1970) estudió la influencia política y cultural de las profesiones. Jonson (1972) analizó las relaciones de las profesiones con las elites económicas y políticas.

Entre los aportes destacados se encuentran los análisis de Sarfatti Larson (1977) sobre las profesiones. Para esta autora, *las profesiones son organizadas por aquellos que buscan traducir un orden de escasos recursos sociales, conocimientos y destrezas, en otro orden de recompensas sociales y económicas*. En este sentido, plantea Larson, que la profesión reúne

dos rasgos centrales: por un lado, la necesidad de convencer a los otros de que posee el conocimiento y las destrezas para brindar un producto estandarizado y, por otro lado, esa producción debe estar restringida a quienes estén de acuerdo con la definición de competencia profesional.

Los diferentes enfoques críticos tendrán en común la idea de “exclusión” o “cierre” de las profesiones, en el sentido que aseguran el monopolio del conocimiento y de la práctica profesional a aquellos que han sido debidamente acreditados. En esta línea puede ser ubicado Parkin (1979) con su teoría del *cierre del mercado*. Desde su perspectiva, la posesión de títulos y credenciales educativas garantiza el monopolio de un grupo sobre una profesión determinada, como una forma de *cierre social* de carácter excluyente que concede privilegios y beneficios a unos pocos y los deniegan a muchos.

A la vez, Parkin afirma que los títulos son más representativos de atributos y cualidades propios de una clase, que de aptitudes y de habilidades prácticas de los individuos. Sin embargo, esto fue muy cuestionado por varios autores, entre ellos Torstendahl (1990) para quien Parkin no tiene en cuenta que los profesionales pueden desplegar diferentes estrategias además de la exclusión.

Otra teoría destacada es la teoría de la “nueva clase”, cuyo representante más importante fue Gouldner. Para él, los profesionales constituyen una nueva clase universal, capaz de desafiar el modo capitalista de producción (Finkel, 1999). Esta teoría causó mucha polémica porque, en su contexto, los profesionales eran reducidos a una clase al servicio del capital o se exageraba la importancia que tenía el conocimiento como base para construir una clase autónoma.

Otros enfoques resaltaron la importancia del conocimiento en la definición del profesionalismo. En esta línea, Collins (1990) considera que si bien el conocimiento técnico es importante, lo que verdaderamente interesa es su organización social.

Sintetizando los aportes sobre el profesionalismo que dejaron las décadas de 1970 y 1980, Finkel reconoce el “ataque frontal a la idea misma del profesional. Sin los rasgos o esencias que vestían al dios, ahora el profesional se encuentra desnudo” (Finkel, 2000:207).

2.3. Las teorías posrevisionistas

El posrevisionismo incluye un conjunto de enfoques que tienen en común la búsqueda de la relatividad y la especificidad histórica. Para estos, el término profesiones es polisémico, y se dedican a estudiar problemas más concretos (Finkel, 2000).

Una preocupación importante de los estudios posrevisionistas, fue el papel del Estado en la conformación de las profesiones. Al respecto, Finkel explica que a pesar de las características particulares de Inglaterra y Estados Unidos, ambos países coincidieron en los modelos que utilizaron para explicar el profesionalismo, al mismo tiempo que aquellas

ocupaciones que buscaban en esos países alcanzar el estatus de las profesiones liberales más tradicionales, como medicina y abogacía, debían organizarse en un medio parecido que se caracterizaba por un Estado descentralizado y poco intervencionista.

En los países de Europa continental, en cambio, como fue el caso de Francia, Alemania, Rusia, Polonia y España, el reconocimiento y la protección eran dadas por un Estado central muy activo en la organización de la enseñanza y también del empleo, que se ocupaba de proteger a la profesión de la competencia de los mercados.

En este sentido, el camino que ha seguido en los distintos países el “pasaje” de una ocupación hacia una profesión, debe ser analizado teniendo presente los procesos históricos propios de cada nación, pero también debe incorporar el análisis del rol que el Estado tuvo en ese proceso.

Otro aspecto que ha sido muy estudiado es la relación entre profesionales y burócratas. Si bien los estudios se iniciaron ya en las décadas de 1950 y 1960, Finkel los ubica dentro del posrevisionismo por que considera que los aportes más importantes en los últimos años provinieron de la sociología de las profesiones. Entre ellos se destacan los aportes de Abbott y Freidson.

Para Abbott existe una “élite administrativa” y una “élite de conocimiento”. La primera agrupa a los profesionales que se dedican a la gerencia, mientras que la segunda incluye a los académicos, profesores e investigadores que se encargan de legitimar profesionalmente el conocimiento científico. Éstos desempeñan el papel de expertos que ayudan a la “élite administrativa” para poder conducir el trabajo de los profesionales “rasos”, afianzando las divisiones internas dentro del campo de la profesión y generando un sistema de estratificación, donde cada grupo tiene intereses, demandas y relaciones de poder que resultan difíciles de conciliar.

Para Freidson (1986) la profesión es capaz de mantener el control sobre el conocimiento y sobre sus cualificaciones como también es capaz de mantener las condiciones de su trabajo. Lo decisivo de los aportes de estos autores se relaciona con el desafío que hacen a la perspectiva esencialista, al tener en cuenta las divisiones internas y la posibilidad de conflictos dentro y fuera del mundo profesional. Al mismo tiempo, permiten establecer hipótesis más amplias acerca de las relaciones entre la estratificación profesional y la estratificación social (Finkel, 2000).

Los debates que tuvieron lugar en el seno de la sociología de las profesiones anglosajona y francesa centraron sus esfuerzos durante muchos años en encontrar una definición. En este sentido, explica Panaia (2006) los trabajos de Dubar y Tripier (1998) significaron un aporte superador de esos debates. Para ellos, la profesión no es algo objetivo sino una relación dinámica entre las instituciones, la organización de la formación, la gestión de la actividad y de las trayectorias, los caminos y las biografías individuales donde se construyen y

se desconstruyen las identidades profesionales, tanto sociales como personales (citado en Panaia, 2006).

Los autores identifican cuatro sistemas profesionales cerrados que persisten en el tiempo y que se caracterizan por el cierre de su mercado de trabajo: el mundo de la *función pública*, que incluye a los sistemas de administración del Estado con un estatuto propio, una estructura piramidal y una legitimidad fuerte; el mundo de los *ingenieros* y de los puestos directivos del sector privado; el mundo de las *profesiones independientes* y liberales, que están reguladas por reglamentaciones públicas sobre el mercado de trabajo y el mundo de los *asalariados regulares*, que tienen relación de dependencia, un contrato de trabajo con diferentes niveles de precariedad y dependen de las estrategias económicas de las empresas.

Para Dubar y Tripier, la sociología de las Profesiones tendría un triple objeto: la organización social de las actividades del trabajo, la significación subjetiva de ellas y los modos de estructuración del mercado de trabajo. Así, esta disciplina tendría una entidad propia que no se superpondría con otras.

3. Las identidades profesionales

En el marco de los análisis de la dimensión identitaria de las profesiones, Claude Dubar (2000) aporta reflexiones interesantes para pensar la relación entre trabajo e identidades profesionales.

Para Dubar, la *identidad* tiene dos sentidos posibles: como definición “de sí” (lo que somos o queremos ser) y la definición “para los otros”. En el caso de la primera se trata de una definición individual, aportada por lo que las personas tienen como más íntimo, y la segunda una definición colectiva que proviene de las clasificaciones sociales.

Para este autor, las *identidades en el trabajo* no se dan de manera automática desde las definiciones externas a partir de criterios objetivos. Más bien, éstas dependen de las relaciones que se mantienen con los otros actores. En este sentido, va a afirmar Dubar, las identidades van a depender de una situación “construida y definida subjetivamente”. Al respecto, Dubar equipara esas relaciones con los otros, con relaciones de poder, pero entendiendo que poder representa un concepto amplio que incluye la capacidad de influir sobre las decisiones de trabajo, pero también sobre los otros e involucra, además, la capacidad particular de participar en estrategias de actor.

Las identidades en el trabajo no son una consecuencia de situaciones objetivas. Representan, en cambio, “modelos culturales de organización”, “formas de enfrentarse al poder” y “definiciones de sí y de los otros” (Sainsailien, 1985, citado en Dubar 2000). Todos estos elementos dependen, a su vez, de los lugares que los sujetos tienen dentro y fuera del

trabajo, y al mismo tiempo, de los valores, creencias y representaciones que se emplean en la actividad profesional.

4. Carrera, itinerarios y trayectorias

Los estudios de las profesiones y del trabajo se ocuparon también de los conceptos de carrera, itinerarios y trayectorias. A principios de la década de 1970 un estudio realizado por Spilerman (citado en Spinosa, 2009) cuestionaba la naturalización de la carrera como algo progresivo y calificante y como algo propio de los individuos, sin tener en cuenta los aspectos contextuales, tales como la segmentación de los mercados de trabajo, la pertenencia a ciertos grupos étnicos y las características de los primeros empleos, entre otros.

Para la corriente interaccionista la relación entre la estructuración de las organizaciones del trabajo y las trayectorias de los trabajadores -con todas las bifurcaciones que ellas implican- constituye el centro de su análisis. Otra línea de pensamiento afirma que el concepto de carrera va a tener variaciones según la posición de clase (Braun y Fuhrman, 1970, citados en Panaia 1999). En este sentido, la clase media concibe a la carrera como una progresión a través de una jerarquía de puestos reconocida socialmente, mientras que el trabajador especializado sólo valora el aprendizaje o la destreza técnica. En relación con esto, Dubar (1993) agrega que la carrera es aprehendida como un retorno sobre las inversiones de trabajo que se hicieron con anterioridad.

Hughes, por su parte, incorpora algunos conceptos interesantes al análisis: el de *licencia* -autorización para ejercer- y el de *mandato* -misión-. Estos conceptos apelan a la división moral del trabajo y expresan la distinción jurídica en los países anglosajones entre profesión y ocupación (Hughes, 1958, citado en Panaia 1999).

Para Hughes, la licencia y el mandato son objeto de conflictos y de luchas políticas entre grupos profesionales. La evolución de esas luchas, junto con la división del trabajo, y las modificaciones en los criterios de otorgamiento de las licencias y en el contenido de los mandatos, van a tener una influencia importante en la configuración de las profesiones. Para el autor es precisamente en esa dinámica profesional donde se inscribe el concepto de *carrera*, como el *recorrido de una persona en el curso de su ciclo de vida*. Esta dimensión biográfica de la carrera está en directa relación con la ocupación que los sistemas de actividad estructuran y organizan. En este sentido, para Hughes la carrera representa una secuencia de alternativas condicionadas por la división del trabajo, que también va cambiando.

Para la sociología del trabajo francesa, representada por Tréanton (1961) y Monchatte (1998), la carrera es concebida como la respuesta de la sociedad moderna a la cuestión de la seguridad del destino. Es así que la carrera puede asegurar la permanencia de un servicio a

lo largo de toda la vida profesional pero también puede, a veces, convertirse en un proceso de gran incertidumbre que no permite realizar ninguna gestión del porvenir.

Durante las décadas posteriores a 1970 la discusión sobre el concepto de carrera fue retomada con nuevas significaciones. Esta discusión se daba, entonces, en un contexto donde estaba en auge la idea de la planificación económica que junto con la economía de la educación y las teorías del desarrollo buscaban la construcción de prospectivas vinculadas con las necesidades de formación de la fuerza de trabajo (Spinosa, 2009).

Los estudios sobre trayectorias e inserción de las cohortes de graduados del sistema educativo surgieron también en esa época. Sin embargo, explica Spinosa, todos esos análisis coinciden en definir a las trayectorias como una “sucesión de situaciones por las que pasan los individuos en su historia laboral y educativa”, donde los actores parecieran no tomar decisiones, o en caso de hacerlo lo hacen en términos de adecuación o regularidad con lo que hace el conjunto de su clase.

Spinosa se inscribe en una perspectiva que distingue itinerarios de trayectorias: mientras los *itinerarios* pueden ser definidos como los recorridos de formación y de experiencia que proponen las instituciones, las *trayectorias* representan los recorridos particulares de los sujetos. Desde esta perspectiva, los itinerarios de profesionalización, los recorridos que propone el sistema educativo, constituyen el material a partir de los cuales los sujetos construyen sus trayectorias de profesionalización. Esa construcción busca ampliar el dominio sobre una actividad y sus resultados, y es la propia experiencia la que proporciona a los sujetos las situaciones de aprendizaje. En este sentido, el análisis se esfuerza en conocer cuáles son los aprendizajes que los sujetos hacen en su formación.

En el caso de las trayectorias de profesionalización de los graduados universitarios, diferentes estudios realizados en Argentina para carreras tanto sociales como del área de la ingeniería, identifican una tensión entre las situaciones de trabajo a las que las personas se van confrontando y la reconstrucción del objeto de aprendizaje. Spinosa sostiene que las tensiones sobre el objeto se establecen, en general, sobre una búsqueda de transitar la profesionalización por vías de la profundización de un campo particular del saber o la construcción de saberes referidos al funcionamiento de las organizaciones y que permitirán una movilización jerárquica de las personas.

Un estudio acerca de la incidencia de la formación universitaria en el desarrollo de iniciativas emprendedoras de los ingenieros fue realizado por María Cecilia Formento, en la Sede Regional de Gral Pacheco dependiente de la Universidad Tecnológica Nacional. Ese estudio reporta como una constante en los relatos de los egresados la distancia entre los contenidos de la formación universitaria y la realidad de trabajo diario. Mientras las competencias técnicas (saberes específicos) provienen de la universidad, los otros conocimientos (generales) necesarios para desarrollar capacidades emprendedoras, se

encuentran sólo en experiencias laborales ya sean previas o posteriores al egreso (Formento, 2003).

En ese mismo estudio Formento destaca la influencia que tendrá en las trayectorias de los futuros profesionales, la tendencia de la formación universitaria a promover un “modelo” de ingeniero centrado en el éxito asociado a la carrera en una gran empresa. En ese modelo, la ausencia de espacios y experiencias de aprendizaje que promuevan habilidades emprendedoras, es notable. A su vez, afirma Formento, esto se relaciona con estructuras de desarrollo y de innovación.

5. Las tendencias futuras acerca de las profesiones

Los análisis acerca de las tendencias futuras del profesionalismo se caracterizan por su visión pesimista. Para algunos autores, como Rothman (1984) se está produciendo una tendencia a la “desprofesionalización”. Esta tendencia tiene que ver con la pérdida del monopolio y la autonomía sobre el propio trabajo que, a su vez se deriva del rol cada vez más importante que tienen los clientes y los efectos de la tecnología.

Para otros, tiene lugar un proceso de “proletarización” de los profesionales, inspirada en el análisis de Braverman a cerca del proceso de descualificación, como pérdida del conocimiento y control sobre el propio trabajo que se acentúa una vez consolidada la organización taylorista-fordista.

Mientras la teoría de la desprofesionalización pone el acento en los fenómenos culturales y políticos, desde una visión weberiana, la teoría de la proletarización da relevancia a factores económicos y organizacionales, más cercana a una posición marxista. Pero ambas coinciden en la hipótesis respecto de la pérdida del monopolio sobre el conocimiento y la autonomía de su trabajo de los profesionales asalariados.

La teoría de la desprofesionalización, representada por Haug (1975), considera que tanto el incremento del nivel educativo de la población, como el efecto del uso de la informática y la división del trabajo entre las distintas profesiones, ponen en peligro el monopolio del conocimiento por parte de los profesionales. Para Haug, esta pérdida del monopolio y el debilitamiento de los patrones éticos de las profesiones conducen a la pérdida de autonomía profesional.

Según explica Finkel, la teoría de la desprofesionalización se centra en el protagonismo del consumidor al aceptar la hipótesis de que al acortarse la distancia entre el conocimiento de los profesionales y el conocimiento de los clientes como resultado del aumento del nivel educativo, entonces los profesionales serán controlados de manera más fácil por sus clientes perdiendo, así, el monopolio del conocimiento. La debilidad de esta hipótesis, explica Finkel, está en sobreestimar la importancia de los consumidores, quienes sí tuvieron protagonismo

en Estados Unidos en los años setenta, pero que actualmente ya no cuentan con ese mismo poder.

Por otra parte, Finkel considera que la visión que propone Haug acerca de la informatización, resulta un tanto ingenua y no analiza, además, el contexto de la organización del trabajo en que se inserta el trabajo profesional.

El enfoque de la proletarización fue aplicado también al estudio de grupos profesionales, y en este caso se llamó “tesis de la proletarización”, refiriéndose a la descualificación profesional. El origen de esta tesis, estuvo en los desarrollos de Oppenheimer (1973) y Derber (1982). Estos autores cuestionaban la teoría de los profesionales como una “nueva clase”. El primero, define al profesional como un trabajador que determina su propio ritmo y condiciones de trabajo, su producción y su precio, y cuyo salario no sólo se regula por la venta de sus servicios en un mercado libre, sino que va directamente a él sin ningún intermediario burocrático (citado en Finkel).

Por su parte, Derber cuestiona la definición de Oppenheimer, por considerar que tiene poco sustento teórico. Propone en cambio otra conceptualización que define como “hipótesis débil de la proletarización”. El autor diferencia la “proletarización técnica” de la “proletarización ideológica”. En el caso de la técnica, el profesional pierde el control sobre el conocimiento y el proceso de trabajo; en la ideológica, se pierde el control sobre los objetivos y propósitos del propio trabajo. En este sentido, la proletarización técnica se da entre los trabajadores del sector industrial, y la ideológica se da entre los profesionales cuando estos pierden el control sobre la selección de los temas de investigación o sobre la selección de sus clientes.

La tesis de la proletarización profesional ha sido criticada por su falta de consideración de las resistencias que oponen los profesionales y por centrar su foco en la reducción de los costes laborales como estrategia de los empleadores, ignorando otras estrategias posibles para controlar el proceso de trabajo. Pero la crítica más importante es que esta teoría supone que los profesionales se proletarizan por trabajar en organizaciones burocráticas.

Finalmente, es posible rescatar aquellos rasgos que comparten ambas teorías: por un lado, presentan el declive de las profesiones como un proceso inevitable; sus análisis dejan de lado las situaciones específicas, las diferentes formas de organización del trabajo y el poder relativo que tienen las organizaciones profesionales en relación con el Estado y la sociedad civil. Al mismo tiempo, no discriminan entre situaciones de diferentes formas de control, autonomía y poder dentro de un mismo grupo profesional.

6. Los estudios sobre las profesiones en Argentina

En Argentina los estudios acerca de las profesiones tuvieron auge durante los décadas de 1960 y 1970, enmarcados en el funcionalismo y el interaccionismo americano (Panaia, 2006).

En un contexto de crecientes procesos de modernización e industrialización, las investigaciones se ocuparon del papel que las profesiones cumplían en un sistema ocupacional donde los roles se diferenciaban y se especializaban cada vez más. Entonces, los estudios se ocupaban de mostrar el avance de las profesiones ligadas al desarrollo.

Los trabajos de Suárez (1969), Izaguirre (1969) y Graciarena (1967) abordaron los casos de ingeniería o medicina, consideradas como profesiones tradicionales y las nuevas profesiones, como la economía o la sociología, en procesos de institucionalización.

En las décadas de 1970 y 1980 fue importante la influencia de la sociología del trabajo francesa a partir del análisis del impacto de la tecnología en la organización del trabajo y en la aparición de la precariedad.

Varios estudios se ocuparon de las “carreras en el trabajo”, entendiendo que los cambios en el mercado de trabajo profesional inciden en las trayectorias de carrera interna de la empresa (Panaia y Budich, 1999). Por su parte, Sennet (2000) explica que el término “carrera” se trasladó al campo del trabajo para designar el “canal por donde se encauzan las actividades profesionales de toda una vida”. La autora sostiene la hipótesis de que el capitalismo flexible bloqueó el camino recto de la carrera ya que los trabajadores pasan de un trabajo a otro.

Una línea de investigación que abordó los estudios de los grupos directivos, sus calificaciones y carreras en el trabajo, es la de Pérez Lindo (1985) más cercano a la escuela americana, y los estudios de Figari (2001) y Testa (2000) en la línea francesa.

En otro estudio, Panaia (2006) toma tres momentos significativos para los titulados universitarios en ingeniería: el acceso al empleo con posterioridad al logro del título universitario; el momento en que las trayectorias se quiebran, como estudiante o como trabajador; el tramo interno en una misma empresa o tipo de empresa que mantiene cierta continuidad en el tiempo.

Entre los estudios acerca de la incidencia de los cambios tecnológicos en las calificaciones se destacan el de Testa (1993), mostrando como las propuestas organizacionales favorecen o discriminan la apropiación de los nuevos saberes en beneficio de un determinado sector profesional.

Desde la perspectiva de las calificaciones y competencias, los trabajos importantes son los de Claudia Jacinto, Graciela Riquelme y María Antonia Gallart.

Entre los estudios sobre el ejercicio liberal de las profesiones, ligados al tema del prestigio y de la movilidad, podemos citar a Acosta y Jorrat (2004) y Bukstein (2000) en donde comparan el prestigio de varias profesiones como la ingeniería y la medicina entre otras.

Susana Torrado (1991) investigó el tema de la clasificación profesional y en relación con las categorías profesionales se destacan los trabajos realizados desde el Indec por Elizalde y otros (1992).

Por su parte, un grupo de investigadores abordaron los problemas que las instituciones universitarias enfrentaron en situaciones económicas recesivas, como las ocurridas en la década de 1990. Estos análisis pensaron las vinculaciones entre la universidad, el Estado y las empresas. Entre ellos, Fernández Lamarra, Pedro Krotsch, García Raggio, Tenti Fanfani, Balán, Sigal, Marquíz y Gómez.

En el marco de la construcción de la profesionalidad se inscriben los estudios de seguimiento de egresados llevados a cabo por diferentes programas y o proyectos institucionales de investigación. Entre ellos, el que desarrolla el área de educación y trabajo del Centro de Investigaciones Laborales (CEIL) del CONICET.

También el Laboratorio de Análisis Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires en colaboración con la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Tecnológica regional Buenos Aires tienen un programa de investigación que viene desarrollando estudios acerca de las trayectorias profesionales de egresados recientes y de las representaciones que tienen los ingresantes sobre la educación, el trabajo y la realización de estudios superiores.

Julio Testa encabezó varios estudios orientados a conocer la percepción de los alumnos avanzados de diferentes carreras universitarias acerca de los principales aspectos de su formación académica y la vinculación e incidencia de esa percepción en la futura y actual inserción profesional. Las carreras indagadas fueron Sociología, Ciencias Políticas, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social y Relaciones del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires. En la misma línea en el año 2008, Testa y Spinosa abordaron una investigación respecto de las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la carrera de licenciatura en ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Por su parte, el grupo de investigación de demanda laboral, del Centro de investigaciones de Estadística Aplicada de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, impulsó proyectos de investigación en relación con la problemática de educación superior y el mercado de trabajo. Algunos de sus objetivos buscaban describir los procesos de inserción laboral de los egresados universitarios y caracterizar el contenido de las tareas y las competencias, las habilidades y las destrezas que son requeridas o valoradas en los puestos de trabajo, como así también, determinar la evaluación que hacen los propios egresados respecto de la formación de grado recibida (Gómez, 2000).

Existen, también, investigaciones realizadas en el marco de los laboratorios de monitoreo de inserción de graduados que abordaron diferentes temas vinculados con el mercado de trabajo profesional y desde una articulación de metodologías cuanti y cualitativas. La directora del Laboratorio de la Universidad Tecnológica Nacional, regional Gral. Pacheco, es Marta Panaia. Los propósitos de los estudios que realiza el laboratorio apuntan a recuperar la experiencia de quienes ya han completado sus años de formación y se encuentran en el proceso de inserción profesional (UTN FRGP, 2008).

Por otra parte, inscriptas en el Proyecto Interuniversitario en Redes PICT Redes 00013, Riquelme, Pacenza y Cammarata, realizaron una investigación durante el año 2004 respecto de la transición de la educación al trabajo de los estudiantes avanzados en tres universidades argentinas: La Universidad de Buenos Aires, La Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional de Misiones. El estudio abordó el inicio de la vida laboral según la universidad y el tipo de carreras agrupadas por área de conocimiento. Las dimensiones indagadas fueron: las características sociodemográficas; la situación de la vida actual; las características socio- educativas del grupo familiar de origen actual; la historia educacional y ocupacional de los estudiantes y las estrategias de inserción en la vida profesional.

7. Hacia una definición de profesionalidad

La referencia a la *construcción de la profesionalidad* implica aceptar el carácter dinámico de la profesionalidad y la intervención en su configuración de dispositivos tanto cognitivos como sociales.

Desde esta perspectiva la profesionalidad se va configurando a través de procesos que nunca se dan de una vez y para siempre. A la vez, en el caso de los profesionales universitarios, la obtención del título marca sólo un momento del proceso y consagra, al mismo tiempo, una trayectoria educativa que se inicia desde muy temprano con los primeros años de escolaridad (Testa y Sánchez, 2003).

Para Testa la profesionalidad se va construyendo de acuerdo con las diferentes instancias de desempeño que una persona puede tener a lo largo de los años, y en el contexto de itinerarios de movilidad profesional en el interior de una empresa o entre empresas.

Por otra parte, el concepto de profesionalidad permite describir el carácter de las intervenciones que una persona desarrolla para dar cuenta de una determinada actividad, y en este sentido aporta elementos para el análisis de lo que un profesional sabe hacer y para comprender el proceso a través del cual se forma.

Para Carton, el objeto de la profesionalidad reside en el control y la regulación de los elementos de incertidumbre que están presentes en todo sistema de trabajo. Este proceso puede describirse como el recorrido a través del cual un profesional va adquiriendo la capacidad de conocer, diagnosticar e intervenir en diferentes situaciones de trabajo y en el contexto de organizaciones de trabajo concretas y de relaciones laborales determinadas. Por esto, además de los aspectos cognitivos que intervienen en la construcción de la profesionalidad, importa la dimensión social que sostiene todo proceso de aprendizaje profesional (Carton, 1985).

Resulta importante entender, también, que el título cierra una etapa de certificación profesional que es compatible con un sistema de clasificación social, pero que no se corresponde de manera directa con la certificación de una calificación de saberes necesarios

para desarrollar una actividad profesional. Desde esta perspectiva, la profesionalidad implica la búsqueda de mayor eficiencia y eficacia en la acción y compromete también la valoración social de las profesiones y de quienes las realizan (Spinosa, 2009).

CAPÍTULO III

La universidad profesionalista: conformación, quiebres y alternativas

1. Universidad, saberes y conocimiento

En el capítulo anterior se desarrolló la relación entre profesión y conocimientos destacándose la importancia que diferentes teorías le otorgan a la etapa de acreditación formal en el acceso a la profesión. En relación con esto es posible afirmar que en la lucha por obtener el monopolio de la formación de los profesionales las universidades modernas se confrontaron al poder eclesiástico medieval y lograron imponerse como los centros para la transmisión de los saberes profesionales. Por esto, antes de abordar la conformación de la universidad profesionalista, resulta legítimo analizar algunas posturas respecto de la relación que la universidad estableció, históricamente, con el conocimiento y el saber.

Al respecto, existen posiciones que merecen ser examinadas. Augusto Pérez Lindo (1998) traslada los efectos que tuvo la colonización de América del Norte en relación con la colonización de América del Sur para analizar las actitudes frente al conocimiento, y destaca la importancia que tuvo esto en la organización de una cultura dogmática y en la conformación de posiciones tanto filosóficas como ideológicas que, a lo largo de la historia, rechazaron la búsqueda científica de explicaciones objetivas y el pluralismo de las ideas. Claramente expresa el autor:

“[...] Los “ilustrados” que inspiraron muchos de los movimientos independentistas en el continente durante el siglo XIX no siguieron estrictamente las tradiciones burguesas liberales de Europa, sino que se comportaron como elites colonizadoras; retomaron las formas del Estado autoritario español e hicieron del lema “civilización o barbarie” el equivalente del lema colonial “cristianismo o barbarie”, imponiendo un modelo cultural rígido y dogmático” (Pérez Lindo, 1998; 33).

Por su parte, Mollis entiende que la historia de las universidades es la historia de las instituciones que contienen saberes para guardar, saberes para distribuir, saberes para descubrir, saberes que se producen, se inventan, se censuran, o simplemente se repiten (Mollis, 2001).

Mollis, cuando se refiere a “saberes”, toma la definición que da Lyotard, quien diferencia conocimiento de saber. Para Lyotard, el conocimiento es el conjunto de enunciados que denotan o describen los objetos, excluyendo cualquier otro enunciado, y son susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos (Lyotard, citado en Mollis, 2001). Mientras que el saber es definido como una “competencia” que va más allá de la determinación de criterios de verdad, se extiende a los criterios de eficiencia, justicia y felicidad.

Una mirada diferente es la aportada por Barbier (Barbier 1996, citado en Spinosa, 2006). Para este autor el saber hace referencia, por un lado, a los conocimientos (sobre la realidad natural o social) que se hallan objetivados y que están organizados en sistemas de conceptos y teorías. Por otro lado, el saber remite también a los saberes de acción o *savoir faire* que se

expresan no en enunciados sino en actos. Están constituidos por habilidades, destrezas o acciones que se vinculan con conceptos o enunciados, pero que no quedan limitados a ello. Por último, el saber da cuenta de saberes de situación o competencia que son validados por el contexto de intervención. Es clara la extensión que Barbier hace del concepto de saber incluyendo en su interior al conocimiento, que desde la perspectiva de Lyotard se define como una categoría diferente.

Resulta oportuno, también, hacer una diferenciación entre la concepción que desde la perspectiva de las actuales formas de gestión del trabajo se tiene de la *competencia*, y la competencia como un tipo específico de saber -concepción que está presente en Lyotard-. En el primer caso, la definición se inserta en nuevas formas de regulación del trabajo que buscan regir la movilización de los trabajadores a partir de las disposiciones subjetivas y las actitudes personales (Spinosa, 2005). En el segundo caso se trata de un esfuerzo conceptual que busca dar cuenta de los aspectos cognitivos del trabajo. Para Barbier, los diferentes saberes se encuentran en estrecha relación y no pueden ser analizados de manera separada.

En concordancia con lo desarrollado en el primer capítulo si se examina el lugar que los distintos saberes han ocupado históricamente en la educación institucionalizada, se evidencia que se privilegió el saber como conocimiento organizado en corpus de contenido.

En relación con el lugar de los saberes en la formación universitaria Burton Clark (1983) afirma que la materia prima con que trabaja la universidad es el conocimiento. Ese conocimiento ha sido sistematizado y objetivado a lo largo de los siglos en planes de estudios como parte de un contenido para ser enseñado y organizado, a su vez, en disciplinas. La elaboración de ese conocimiento especializado se hizo incorporando a quienes se especializaban y monopolizaban ciertas ocupaciones.

Cuando se produjo la revolución industrial fue necesario la producción de saberes cada vez más específicos. Esto coincidió con una política explícita por parte de la universidad para incorporar y desarrollar las disciplinas. Para Clark las disciplinas son empresas primordiales de los sistemas de educación superior que actúan en el marco de creencias fuertemente arraigadas en el tiempo y las tradiciones. Al mismo tiempo, cada disciplina se relaciona con distintas tradiciones cognitivas que se expresan, también, en prácticas institucionales determinadas.

Por su parte, Testa y Spinosa (2008) destacan que en el ámbito de la formación universitaria, cada área profesional interpretó de diferente manera la relación entre saberes implicados en la profesión.

Para Perez Gómez (1992) en la idea de "carrera", representada a través de las materias, subyace una concepción o una noción de racionalidad técnica donde la actividad del profesional es instrumental, dirigida a resolver problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Esta idea, pensada desde las carreras, refuerza la estructura en materias, contenidos y conocimientos, directamente relacionados con lo que será el futuro

profesional donde la posibilidad de una formación integral como parte de la formación específica parece quedar relegada .

Anaí Leite (2006) toma el concepto de campo propuesto por Bourdieu para definir a las carreras universitarias como grandes “campos” o espacios de saberes traducidos en materias, donde, algunos, aparecen con más fuerza, mientras que otros ni siquiera se mencionan.

Otra referencia importante es la distinción que propone Donald Schon (1998) entre el “mundo de los académicos” y el “mundo de los profesionales”. Los primeros están regidos por una racionalidad técnica que exige claridad y precisión en la formulación de los problemas, sigue las reglas del método científico y dentro de los parámetros de cada disciplina. Para los profesionales, en cambio, los problemas son variados, imprecisos y confusos.

Esa dicotomía entre académicos y profesionales, entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, en definitiva entre formación y experiencia, tiene fuerte presencia en la formación de los profesionales, y debe ser analizada considerando esa herencia filosófica que valoraba el pensamiento sobre la acción. Al respecto explica Carton (1985) la palabra griega *empeiria* define, tanto lo que corresponde a la simple experiencia, como lo que se refiere a la observación cuantificada y a la experimentación. En esta línea coinciden autores como Guille (1980) y Bachelart , al sostener que el conocimiento técnico no es un conocimiento originado en la experiencia común, sino en la experimentación. Así, el conocimiento técnico y el científico no son opuestos; el pensamiento y la cultura técnica son tan intelectuales y teóricas como manuales y prácticas.

2. La conformación de la universidad profesionalista

La prioridad que otorgó el sistema educativo argentino desde su creación al conocimiento por sobre los otros saberes se evidenció también en la formación universitaria a partir del modelo de universidad profesionalista.

Lo que se conoce como *modelo de universidad profesionalista* es la universidad inspirada en el paradigma francés que Napoleón plasmó en la institucionalización de la universidad francesa en 1806. El modelo proponía una estructura que abarcaba desde el nivel básico hasta el superior y con una función eminentemente formadora de profesionales liberales que luego se convertirían en funcionarios del Estado. En el modelo francés la actividad científica no formaba parte de las funciones de la universidad porque existía un espacio propio para su desarrollo, la Academia Imperial, espacio externo e independiente del universitario (Giosa, 2003).

En Latinoamérica el modelo profesionalista se consolidó a partir de la reforma universitaria ocurrida en Córdoba en 1918. Al respecto, los aportes de Marcela Mollis (2001) resultan interesantes para interpretar las investigaciones que abordaron su estudio.

La autora reconoce la existencia de dos enfoques cuando se trata de estudiar el funcionamiento de la educación superior. Uno es el análisis organizacional y el otro, el análisis histórico. El primero otorga prioridad a los procesos micro que tienen lugar al interior de las instituciones, se pregunta por las relaciones entre las disciplinas y los académicos. El segundo, en cambio, focaliza los elementos externos (el contexto político, social y económico de cada época) le da prioridad al estudio de las políticas públicas y luego a los actores involucrados en las instituciones universitarias; se ocupa del sistema y las relaciones de poder (Mollis, 2001).

Teniendo en cuenta que son los estudios enmarcados en el enfoque histórico social los que abundan en América Latina para explicar la Reforma de 1918 es posible ubicar dentro de este enfoque aquellos análisis que enfatizan los motivos fundamentalmente políticos y sociales que desencadenaron la reforma. En esta línea, Ciria y Sanguinetti (1968) destacan cómo los conflictos de Córdoba iniciados a partir de motivos sin importancia aparente, como la disconformidad de horarios y problemas en el internado de algún hospital, fueron luego comprendidos por sus protagonistas como conflictos profundos que no tenían tanto (o sólo) que ver ni con los planteos iniciales, ni con las exigencias pedagógicas.

Desde el punto de vista de las condiciones sociales que gestaron la universidad de la Reforma de 1918, Rama (2007) explica que ese modelo de universidad se generalizó en toda Latinoamérica como consecuencia de diferentes factores. En principio, las demandas de las nuevas capas sociales y después la necesidad de dar respuesta a la nueva inserción internacional de los países y a la introducción de un modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Para el autor existía una especie de pacto entre la universidad pública y el modelo económico social, ya que las universidades debían ofrecer la formación de los profesionales que exigía el modelo de industrialización y la transformación social que la región llevó adelante desde la década de 1930.

Hasta la reforma de 1918 la universidad estaba destinada a las familias tradicionales y, en ese contexto, las opciones de formación que ofrecía se organizaban alrededor de las carreras tradicionales: medicina, abogacía e ingeniería, entre otras. Estas carreras tradicionales, a su vez, representaban campos de saber integrados en disciplinas bien definidas y con escasas relaciones entre sí.

Carlota Pérez (2000) sintetiza el principal logro de la reforma al expresar que *el modelo permitió y propició la incorporación a la Educación Superior de amplias capas de todos los estratos económicos y contribuyó enormemente a la movilidad social y al desarrollo de las democracias*⁴

Otra mirada más centrada en los sucesos propios de la institución universitaria, y que se puede ubicar dentro del enfoque organizacional que propone Mollis, es la que aporta Pablo

⁴ Carlotta Pérez, *La reforma educativa ante el cambio de paradigma*, Caracas, EUREKA, Universidad Católica Andrés Bello, 2000.

Buchbinder (2000). Este autor reflexiona acerca de la preponderancia que tuvieron los factores políticos al analizar la reforma, quedando siempre en segundo plano la trascendencia que tuvo la reforma en la propia historia de las instituciones académicas. En este sentido, Buchbinder diferencia la situación de la universidad en Córdoba de la situación de la Universidad en Buenos Aires al momento de producirse la reforma.

La Universidad de Córdoba había sido creada en 1614 con una fuerte impronta colonial, de tradición escolástica y anclada en la misión de evitar el avance del protestantismo en América. La influencia que los sectores clericales y conservadores lograron afianzar a través de los siglos, recién pudo comenzar a desarticularse a fines de 1800. Lo que estaba en juego en las disputas por el control de la institución universitaria, explica Buchbinder, era precisamente el dominio del mundo de las profesiones, el acceso a la burocracia y el acceso a la elite gobernante.

A fines del siglo XIX y principios del XX en Argentina existía un sentido común bastante arraigado que asociaba la condición universitaria a la posesión de un saber intelectual superior. Esto era criticado desde algunos sectores que reclamaban una formación más cercana a las actividades productivas relacionadas con el comercio, la industria y la producción científica.

Emilio Becher, por ejemplo, denunciaba desde sus artículos publicados a principios del siglo XX en el diario La Nación, la importancia exagerada que se daba en el país a la posesión del título universitario. Decía Becher: *mientras en la mayoría de los países, el título era considerado como un simple instrumento para ejercitar una profesión, en Argentina ese mismo título representa una credencial nobiliaria que permite el acceso a la elite gobernante* (Becher, citado en Buchbinder 2000).

En la universidad de Córdoba la importancia otorgada al título doctoral era todavía mucho más fuerte. Juan Carlos Agulla explica que el mecanismo institucionalizado para el ascenso social en la provincia pasaba por el mundo de la educación superior. Para el autor era comprensible que cualquier reforma de la estructura de poder de la ciudad de Córdoba se anclase en una reforma universitaria (Agulla, 1968).

La situación de la Universidad de Buenos Aires difería de la de Córdoba, ya que en Buenos Aires venían produciéndose cambios en los ámbitos académicos desde principios del siglo XX. En 1896, por ejemplo, se discutieron los planes de estudio en las facultades de Derecho, y en 1906, la Universidad de Buenos Aires reformó sus estatutos. Estos disponían, hasta entonces, un sistema de gobierno basado en las llamadas academias, integradas por profesores y personalidades importantes de la política o de la actividad profesional o cultural. El problema era que la pertenencia era vitalicia y los reemplazos eran también designados por los mismos académicos.

La reforma de 1906 impuso en Buenos Aires una forma de gobierno conformado por los miembros del profesorado universitario, quienes elegirían en asamblea a los integrantes de

los organismos de gobierno que, a partir de entonces, se designaron como Consejos Directivos que además se renovarían en forma periódica. En este contexto, se entiende que la reforma como ruptura profunda para la estructura universitaria y el carácter violento de los conflictos estudiantiles haya tenido más que ver con la experiencia de Córdoba, que con la experiencia de Buenos Aires.

Otros autores, entre ellos Halperín Dongui, remarcan que el modelo profesionalista logró diseñar sus itinerarios de formación con autonomía de las tradiciones curriculares de la universidad colonial, y al hacerlo, marcó también su relación distante con la producción del conocimiento científico. Esto es descrito por Halperín Dongui con excelente claridad:

“[...]Desde antes de su fundación, entonces, la Universidad de Buenos Aires, ve amenazado su destino como centro de saber por las urgencias inmediatas de la sociedad en la que nace, que exige de ella, antes que una actividad científica real, el cumplimiento de ciertas funciones sociales, que el progreso de Buenos Aires hace ineludibles: el abandono de una tradición universitaria que se remonta a la Edad Media y se consolida en la España de la Contrarreforma, no significó, entonces, necesariamente para la Universidad de Buenos Aires, la adopción de una actitud más moderna frente a los problemas del conocimiento, sino un abandono del interés por el problema” (Halperín Dongui, 1962: 17) .

Por su parte, Rama describe al modelo de la reforma como un modelo que *propenderá a sistemas universitarios pragmáticos, profesionalizantes, destinados a responder ante las nuevas demandas sociales, organizadas en términos de facultades y ámbitos especializados de saberes bajo los paradigmas racionalistas de Kant*. (Rama, 2007: 30).

En relación con las diferencias con Europa es posible decir que mientras en la Europa del siglo XIII, el nacimiento de las universidades respondía a la necesidad de desarrollar nuevas funciones socioeconómicas específicas (funciones de organización y de gestión y el desarrollo de funciones médicas) en América Latina, en cambio, las universidades surgieron como el resultado de lo que Pedro Krotsch (2001) llama una “transferencia unilateral” desde un mundo europeo que se debatía en medio de conflictos religiosos, luchas por la conformación de los Estados y la dominación de ese mundo recientemente descubierto.

Krotsch habla del carácter “borroso” del origen de las universidades en la región, ya que la creación no tuvo un gesto fundante, en el que pueda reconocerse su creación desde el Estado con una clara misión, su conformación se desarrolló, en cambio, incorporando elementos de diferentes modelos.

En esta perspectiva, América Latina mostraba para fines del siglo XVII una de sus paradojas históricas más llamativas: frente a escasas escuelas primarias y las casi inexistentes secundarias, existían siete universidades en la región (Rama, 2007). Cabe agregar que esas universidades se insertaban en un contexto que mostraba escasa densidad social y económica y una estructura de poder local muy débil.

Sin dejar de reconocer la importancia que tuvo la Reforma de 1918 en la Universidad argentina, Buchbinder señala que para poder valorar los cambios se necesitaría realizar un estudio profundo acerca de la dinámica interna en las grandes universidades nacionales, y

esto es algo que aún no se ha realizado. El autor coincide con varios historiadores en rescatar el carácter democratizante que tuvo la reforma en consonancia con los cambios que se venían produciendo en el país desde la reforma política de 1912. No obstante, el aspecto más controvertido de la reforma es juzgar si el cambio pudo modificar sustancialmente el contenido de la vida académica y si logró conformar una nueva cultura universitaria que superara al profesionalismo y desterrase, de manera definitiva, el doctoralismo.

Buchbinder opina que si bien las actividades científicas ocuparon un lugar de mayor importancia en el sistema después de 1918, en general, la universidad no perdió su perfil profesionalista: el acceso a la universidad seguiría siendo motivado por la búsqueda de los títulos profesionales, a la vez que los proyectos de apertura y renovación se implementarían de manera muy lenta y gradual.

Otro autor que duda de la verdadera capacidad de la reforma para cuestionar el sentido de la formación universitaria es Juan Carlos Tedesco (1986) para él cuando se produjo la reforma, se cuestionó el carácter autoritario y antidemocrático de la institución universitaria, pero se mantuvo el carácter enciclopedista de sus contenidos. De esta manera, la universidad se fue consolidando a través del tiempo como una institución formadora de profesiones liberales.

Recién a partir de la década del 40 las propias condiciones económicas, sociales y políticas del país plantearon alternativas al modelo profesionalista y una formación más ligada a las actividades productivas. A la vez que se inició la masificación del sistema y la entrada de los sectores populares a la universidad.

Es importante situar la “adopción” y “adaptación” que la región hizo de los modelos europeos en procesos históricos definidos: mientras las universidades de la colonia respondían al propósito de la corona española de organizar en América una sociedad compleja con bases sociales y culturales estables (Weinberg, 1983), a principios del siglo XIX el modelo napoleónico se conformó para consolidar socialmente a determinados grupos en ascenso que luchaban por dominar lugares de poder. A fines del mismo siglo, fue el desarrollo de la ciencia, junto con las demandas de la revolución industrial y la necesidad de construir los Estados Nacionales, lo que permitió que se crearan instituciones universitarias con aspiraciones y perfiles diferentes.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, las políticas desarrollistas constituyeron el escenario para pensar y proyectar universidades ligadas al sector productivo.

3. Las universidades del trabajo como alternativa al modelo profesionalista

A mediados del siglo XX las repercusiones de la crisis del liberalismo y los intentos de iniciar políticas de desarrollo industrial generaron en Latinoamérica intensos debates acerca

del perfil y las finalidades que debía asumir la universidad. Esos debates, sin embargo, no fueron exclusivos de la región (Pronko, 1997).

A nivel internacional surgieron diversas propuestas que buscaban darle a los estudios de nivel medio y superior contenidos específicos de formación técnico-profesional. En ese marco, se crearon la Universidad du Travail en Bélgica y la Universidad laboral en España. En la región, se crearon la Universidad del Trabajo en Uruguay, la Universidad del Trabalho en Brasil y la Universidad Obrera Nacional en Argentina.

Pronko afirma que estas universidades no sólo implicaban una reorientación curricular y un nuevo destinatario, sino que pretendían definir una nueva relación entre universidad y sociedad y, más aún, entre universidad y estado. En efecto, esas propuestas representaban una crítica fuerte a la universidad profesionalista liberal y humanista, y frente a ella, se constituían como una alternativa.

Los debates que se dieron a nivel parlamentario en torno a la creación de las universidades del trabajo giraron alrededor de la denominación que se daría a las nuevas universidades. Tal como explica Pronko, uno de los ejes problemáticos y que más debate originó era el nombre de estas nuevas instituciones. Se tratase de la “universidad del trabajo”, la “universidad obrera”, o la “universidad laboral”, esas denominaciones pretendían todas articular dos conceptos que hasta ese entonces parecían irreconciliables: *universidad y trabajo*.

Pronko evalúa las diferentes propuestas de creación de universidades alternativas a la profesionalista en Latinoamérica como “fracasos”. Esto fue así tanto para Brasil donde nunca llegó a materializarse, como para Uruguay donde tuvo una corta vida y para Argentina donde, a pesar de haberse creado como Universidad obrera, fue resignificada en poco tiempo, transformándose en Universidad Tecnológica Nacional. Sin embargo, a esos fracasos materiales, agrega Pronko, le corresponden cierto *éxito simbólico* que podría explicarse por dos razones: el rédito político que puede tener el uso de un nombre y la importancia que adquirió como asignatura social pendiente la entrada del trabajo en la universidad.

Otro investigador que aporta una visión profunda acerca del impacto que tuvo, específicamente en Argentina, la creación de la Universidad Obrera Nacional, es Pablo Pineau (1997). Su visión es profunda porque se inscribe en una interpretación más amplia acerca de la relación que el peronismo estableció entre sistema escolar y educación para el trabajo y fue, precisamente, en el marco del gobierno liderado por Perón donde la Universidad obrera fue creada.

Pineau toma la analogía entre “peronismo y carnaval”, en el sentido que Batjin (1992, citado en Pineau 1997) le otorga: *el lugar donde las reglas estipuladas se rompen, donde las lógicas de verdad hegemónicas no funcionan, donde la subversión de valores se impone*. Desde esta mirada, los debates legislativos que se produjeron sobre la creación de la universidad obrera, fueron intensos porque la propuesta era “subversiva”, ya que sugería una

ruptura con lo regular y buscaba imponer una lógica diferente a la lógica sostenida desde la matriz cultural hegemónica (Pineau, 1997). Es en este sentido que la creación de una universidad obrera adquiere características “carnavalescas”.

La pregunta que se hace Pineau es qué era lo profundamente subversivo de la propuesta: lo subversivo tenía que ver con el nuevo sentido que se quería dar al significante universidad, al subordinarlo al significante obrero lógica que escapa a las reglas instituidas. Así, el nuevo eje de la universidad sería el trabajo que había sido expulsado de los currículos dominantes desde la propia construcción del sistema educativo.

Pineau destaca que el proyecto de la Universidad Obrera Nacional venía a realizar una propuesta contraria a la sostenida por los reformistas de 1918: mientras éstos aceptaban el acceso de la clase obrera a la Universidad, con la condición previa de que adoptaran las pautas culturales del estudiante universitario, el proyecto nuevo daba status universitario a la condición obrera, a sus pautas y matrices culturales, sin modificarlas subordinando, así, lo universitario a lo obrero. Para el autor, el fin de la “fiesta carnavalesca” se produjo con la resignificación de la Universidad Obrera Nacional cuando se transformó en 1958 en Universidad Tecnológica.

En relación con esto, Krotsch destaca que en Argentina las alternativas a la estructura tradicional tendían a ser incorporadas a las ya existentes, y fueron las universidades privadas que tuvieron su auge entre los años 1958 y 1966 las que mostraron innovaciones, al menos desde el nivel organizativo y de la oferta diversificada.

4. Los quiebres en los itinerarios de profesionalización

La década de 1960 coincidió en América Latina con la etapa del Estado planificador que se había desarrollado también en los países europeos, pero superando los propósitos que el proceso planificador tuvo en estos últimos. Mientras en Europa la planificación en el ámbito de la Educación Superior buscaba coherencia entre las diferentes demandas sociales, en los países latinoamericanos la condición dependiente y de desarrollo tardío le adjudicó al Estado una función que se extendía mucho más allá: el Estado debía modernizar y desarrollar la economía, lograr la integración social incorporando a los diferentes grupos marginales a una incipiente sociedad industrial y moderna. (Fermoso y Malo, 1996).

En ese contexto desde Estados Unidos y los diferentes organismos internacionales (O.I.T, UNESCO, UNICEF, O.E.A, CEPAL, etc.) se extendió hacia Latinoamérica un pensamiento que ligaba la modernización de la sociedad al “desarrollo económico” que produciría en forma casi directa el desarrollo social.

Uno de los ejes sobre los que giraban las ideas desarrollistas era la formación de recursos humanos. En este aspecto, la educación se convirtió en una variable cuya función sería la de hacer posible el “cambio” que requería el paso de una sociedad tradicional a una moderna⁵.

En cuanto a las medidas de política, el esfuerzo más importante de esta época se puso en la educación técnica. Se pensaba que el desarrollo industrial no podría nunca hacerse sin recursos humanos altamente calificados. En este sentido, Dabat (1999) considera que lo novedoso de la etapa desarrollista en Argentina no fue tanto su preocupación por la educación técnica, si no que esa preocupación venía del Estado y se expandía territorialmente.

Como resultado de las críticas a la universidad de elite y al concepto mismo de universidad, fue a partir de esta etapa que comenzó a extenderse el uso de la noción de “educación superior”, y se inició la *diferenciación y complejización del sistema y las instituciones* (Krotsh, 2001; Rama, 2006).

Para Rama, este proceso es conceptualizado como una Segunda Reforma de la Educación Superior y se caracterizó por la diferenciación entre las instituciones y también al interior de las mismas, dando lugar a la aparición de nuevos espacios de trabajo, tales como las cátedras, los departamentos, los centros y los institutos.

En ese marco, diferentes agencias norteamericanas comenzaron a asesorar a los gobiernos latinoamericanos en lo referente a la planificación y la transformación de la educación superior. Uno de los expertos que más influyó fue Rudolph Atcon, quien cuestionó al modelo napoleónico de la universidad y propuso, a cambio, el modelo norteamericano centrado en la departamentalización y la investigación. Ese modelo implicó, también, el desarrollo de nuevos métodos administrativos, cambios en los diseños curriculares y en las fuentes de financiamiento.

Es importante recordar que la introducción de espacios nuevos no fue homogénea en toda la región ya que, en algunos países, las nuevas propuestas fueron resistidas por las estructuras tradicionales que habían logrado consolidarse sobre la base del modelo napoleónico. En Argentina, las universidades tradicionales habían alcanzado un alto nivel de consolidación, resistiendo la absorción de las propuestas extranjeras y expandiendo su matrícula. En este sentido, explica Krotsh:

“[...] Las exigencias de expansión en los cincuenta no tenían el carácter masivo que si tendrán, más adelante, en otras regiones, pues el crecimiento de la matrícula universitaria comenzó en Argentina ya en los años cuarenta dentro de un modelo o patrón académico tradicional” (Krotsch, 2001: 137).

La expansión del sector privado en la década del 60 tuvo que ver con la falta de alternativas al modelo tradicional. Sin embargo, la opción, antes que una innovación académica representaba una opción social, dado que el sector privado siguió el modelo

⁵ Juan Carlos Tedesco explica con claridad la función de cambio que se le asigna a la educación en los procesos de industrialización

público al adoptar sus rasgos más profesionalistas y con la oferta de carreras que requerían menos inversión. Rama completa esta idea agregando que la diferenciación producida por la segunda reforma, no fue respecto de las opciones profesionales, sino en cuanto a la calidad de la formación.

Al mismo tiempo, en la segunda mitad del siglo XX se produjo en Occidente una fragmentación del conocimiento en campos especializados y el surgimiento de métodos modernos de abordaje en el campo de las ciencias sociales. Esto tuvo impacto en la universidad y se crearon nuevas carreras sociales, tales como Ciencias Económicas, Sociología, Psicología, Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Ciencias de la Comunicación, entre otras. Estos dos sucesos le dieron a las nuevas disciplinas la posibilidad de enmarcar su actividad en teorías, técnicas y una terminología cada vez más específica *profesionalizándolas* pero presentándolas, al mismo tiempo, como neutrales e independientes respecto de la política (Ponza, 2008).

4.1. La etapa desarrollista en la universidad argentina

Para la Argentina la proscripción del peronismo por casi veinte años dejó sin solucionar la participación de un sector importante de la ciudadanía. Este hecho constituyó el nódulo central de los problemas políticos argentinos desde 1955 hasta 1973 que tornó muy difícil la estabilidad institucional (Dabat, 1999). En efecto, frente a la ausencia de representación política, los peronistas canalizaban su participación a través del movimiento obrero, cuya organización poderosa parecía siempre dispuesta a obstaculizar el gobierno de quienes le negasen participación.

En ese contexto político y social signado por las proscripciones, las persecuciones y las antinomias, la revolución libertadora con Aramburu a la cabeza se propuso un reordenamiento, tanto institucional como legislativo, que tuvo sus efectos también en la universidad. Entre otras medidas, se produjo la reincorporación de ex docentes que habían sido desplazados por el peronismo, a la vez que ingresaron intelectuales antiperonistas que hasta ese momento no habían ocupado cargos públicos.

El propósito de los representantes de la Revolución era avanzar más allá de la simple restauración de los claustros anteriores al peronismo, la idea era como explica Ponza “desarrollar un nuevo proyecto cultural”, centrado en la modernización institucional y la búsqueda de un nuevo rol social para la universidad (Ponza, 2008).

En ese proyecto el papel del Estado era fundamental para poder expandir en todos los segmentos de la administración pública una burocracia tecnificada. El reordenamiento universitario respondía entonces a dos fines: formar funcionarios y expertos capaces de dar contenido y mayor competitividad a las estructuras institucionales, y afianzar el recambio de

funcionarios con el afán de “desperonizar” el Estado (Ponza, 2008; Rodríguez Zoya y Salinas, 2005).

Los análisis históricos y políticos que se hacen acerca de la etapa desarrollista coinciden en destacarla como una época de gran apertura para la universidad, cuando, a pesar de los fuertes conflictos políticos, las universidades públicas lograron una importante presencia y centralidad como parte del proyecto desarrollista. Se derogaron en ese período las normas y leyes de regulación de la actividad universitaria que durante el gobierno de Perón las regían y que restringían las libertades académicas dando al poder ejecutivo la facultad para designar en forma directa a decanos, rectores y profesores titulares.

Al mismo tiempo, significaba un avance del respeto a la autonomía universitaria. Por su parte, la nueva legislación significó importantes avances científicos y organizativos. Se convocaron a investigadores y científicos que habían sido desplazados, se firmaron convenios con agencias externas de investigación y se decretó en 1958 la conformación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En lo organizativo se emprendió un proceso de departamentalización de las facultades que, como se mencionó anteriormente, fue resistido por las grandes universidades públicas. Aumentaron los cargos con dedicación exclusiva y se realizaron cambios en los diseños curriculares de algunas carreras en un intento por modernizarlas.

El proceso de apertura de la universidad se complementó con iniciativas que se propusieron articular los cambios al interior de la institución con la participación de la sociedad, creándose, por ejemplo, la editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA) que facilitaba la divulgación de obras y de material científico, y se crearon también las unidades hospitalarias, las residencias médicas y la Escuela de Salud Pública.

Por su parte, Alejandra Reta, advierte la paradoja que vivió la universidad durante la etapa desarrollista. Según explica la autora, cuando comenzaron a discutirse las políticas para la investigación científica y sus posibilidades de hacerse efectivas, se estaban debatiendo, al mismo tiempo, los criterios de construcción de ese espacio. Fueron entonces cuestionadas las relaciones entre la universidad y el país, la idea de penetración imperialista, y el propio concepto de desarrollo. Estas críticas provenían tanto de los integrantes más radicalizados del movimiento estudiantil, como de los intelectuales que adherían al pensamiento marxista y católico humanista (Reta, 2008).

4.2. La universidad argentina entre 1966 y 1976

El proyecto de modernizar el país que emprendió el desarrollismo y la experiencia reformista que se produjo en la universidad entre los años 1955-1966, concluyó con el golpe de Estado de Onganía al presidente Arturo Illia. Éste había sido elegido a través de elecciones constitucionales legítimas. Sin embargo, su representación apenas había logrado

un 23% de los votos, y esto hizo que durante sus casi tres años de gobierno, tuviese que enfrentar diferentes demandas: de los trabajadores y de la iglesia, que siempre reprochó al radicalismo su tradicional laicismo, pero también tuvo que afrontar las críticas del movimiento desarrollista que era liderado por el ex presidente Arturo Frondizi y el economista Eduardo Frigerio, así como los ataques de la prensa.

El régimen de Onganía, tal como lo define O' Donnell, se distinguió de otros gobiernos militares por su énfasis en el tecnocratismo, la “modernización” del país y el control social (O' Donnell, 1972).

En lo económico el régimen continuó los lineamientos del desarrollismo, incorporó capitales extranjeros y fortaleció la obra pública. En política exterior, estrechó sus vínculos con Estados Unidos y con los representantes de otras dictaduras en Latinoamérica. A nivel de la política interna las acciones se focalizaron a desarticular toda participación política. Se sancionó en ese contexto la ley 17.401 de represión al comunismo. Para Dabat (1999) el gobierno de la “Revolución Argentina” representó *el mayor intento de despolitización y reculturación a través de la cultura y la educación*.

Según explican Rodríguez Zoya y Salinas (2005) el Onganiato marcó de manera abrupta el fin de una época del sistema universitario. A través del Decreto-ley 16912 se puso fin al esquema de gobierno tripartito, a la vez que se anunció la subordinación de los decanos de las universidades nacionales al Ministerio de Educación. Esto produjo resistencias y protestas en diversas facultades del país y a fines de julio de 1966 se produjo la conocida noche de los “bastones largos”: cuerpos de infantería del ejército ingresaron en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires, donde se mantenían asambleas y protestas y los docentes y estudiantes fueron desalojados de manera violenta. Hecho que marcó el inicio de las intervenciones en las universidades y el fin de la autonomía.

Junto a la violencia desatada en la noche de los bastones largos lo que logró imponerse a partir de entonces fue un esquema de control y disciplinamiento del sistema universitario cuyas consecuencias fueron las restricciones a la libertad académica y de investigación, la emigración masiva de científicos y violentas persecuciones ideológicas (Rodríguez Zoya y Salinas, 2005).

Según Pérez Lindo (1985) mientras en otros países como Brasil y México los gobiernos militares tuvieron una actitud modernizadora frente a las ciencias y al conocimiento, en Argentina, las universidades y la ciencia aparecían como elementos no compatibles con las ideologías y los proyectos políticos de las dictaduras militares que caracterizaron los años comprendidos entre 1966 y 1983. A esto se agregaba la propia resistencia de las comunidades académicas cuyos intereses estaban ligados a estructuras tradicionales (Krotsch, 2001).

Los sucesos de intervención a la universidad producidos durante la dictadura de Onganía, implicaron más que avasallar la autonomía, y en este sentido, explica Dabat, dieron impulso a

una fuerte resistencia de parte de quienes integraban la comunidad universitaria. Cuando en 1967 las universidades reiniciaron sus actividades bajo un nuevo marco legal, se profundizaron los estudios sobre historia nacional y sobre sociología; las agrupaciones estudiantiles, junto a las clases medias y al propio movimiento obrero, desarrollaron fuertes sentimientos antiimperialistas y se produjeron diferentes protestas populares, en Rosario, Córdoba, La Plata y Corrientes, en las que participaron, también, los grupos universitarios.

Durante el período de Lanusse (1971-73) se propuso implementar la descentralización como parte de la política universitaria. Esa iniciativa puede ser interpretada desde diferentes lecturas, ya sea como política clientelar entre militares y caudillos del interior, o como intento de desarticular el movimiento estudiantil universitario (Rodríguez Zoya y Salinas, 2005).

Según expresa Pérez lindo (1985) el proyecto descentralizador no partió de proyectos de educación, por el contrario, creó instituciones y estructuras que repitieron el perfil profesionalista de las carreras, y tampoco realizó un esfuerzo por asentar las nuevas universidades sobre la base de una comunidad científica descentralizada. Las únicas universidades que lograron insertarse en su entorno local favoreciendo el desarrollo regional fueron la Universidad del Comahue, Río Cuarto y Salta.

El gobierno de Perón en su retorno al país en 1973 tuvo en relación con la política universitaria, dos gestiones significativas y diferenciadas entre sí: la de los ministros Taiana e Ivanissevich. El primero, en los inicios del gobierno, conformado por cuadros ideológicamente más cercanos a la izquierda del espectro político. Llevó adelante la iniciativa de realizar una “reconstrucción universitaria”. El segundo asumió luego de la muerte de Perón y estaba más cercano a los sectores de derecha del peronismo. A diferencia del proyecto de Taiana, se propuso reestablecer el orden y la ley.

En 1976, a dos años de la muerte de Perón, se produjo un nuevo golpe militar caracterizado por el despliegue de un dispositivo discursivo que colocaba a la junta de gobierno militar del lado de un “bien” trascendente y ahistórico, frente a un estado impotente y una sociedad caótica, enferma y desorganizada que representaba el “mal”. Cristina Godoy y Vanina Broda (2003) sintetizan la postura liberal que agrupaba a las Fuerzas Armadas y a cierta parte de la sociedad civil, alrededor de tres “significantes” claves: la *subversión*, reconocida como una actitud contestataria que podía irrumpir en cualquier ámbito; el *populismo*, encarnado por el peronismo y el Estado tutelar, y la *indisciplina*, que tenía lugar al interior de las relaciones sociales del sector industrial.

En este esquema se ubica también la política educativa en su conjunto y la política universitaria en particular sostenidas por el gobierno militar de 1976. Las consecuencias de las intervenciones de 1976 en la universidad fueron múltiples: desde el dictado de leyes que aseguraban la intervención, el control y la vigilancia político-ideológica; el descenso de la matrícula con la aplicación de aranceles y cupos de ingreso; la reducción del financiamiento universitario; la desvinculación de la política científica del ámbito universitario; la redefinición

de currículums y materias; la cesantía de docentes y expulsión de alumnos; hasta la censura y depuración bibliográfica y la represión, el secuestro y exterminio físico de alumnos, docentes y personal no docente.

5. Los debates de fines del siglo XX

A mediados de los años 70 se inició un camino de reformas en el sistema universitario de los países europeos que atacó, fundamentalmente, el principio de autonomía. En América Latina este proceso se produjo también pero diez años más tarde y en un contexto de crisis de los Estados y deficiencias en los sistemas fiscales, que se complementaban con un discurso a favor de la competitividad y la apertura de los mercados nacionales. Al mismo tiempo, ese proceso se daba en un momento en que los países de la región recuperaban los sistemas democráticos de gobierno.

Para Latinoamérica las transformaciones en el paradigma económico implicaron cambios en la estructura de las relaciones entre estado y sociedad fundadas en la crítica al modelo de Estado de bienestar y al conjunto de las políticas públicas que ese estado había desarrollado. Esos cambios se inspiraron en el conocido “consenso de Washington” donde se sintetizaron las recomendaciones que a finales de la década de 1980 realizó el gobierno de Estados Unidos a los países latinoamericanos para combatir dos “males” que, según sus diagnósticos, impedían el crecimiento y el desarrollo económico: uno, el excesivo crecimiento del estado; otro, el “populismo económico”.

En el ámbito de la educación superior la política de la planificación de los años anteriores fue reemplazada por la política de la evaluación y el foco ya no estuvo puesto en las estructuras académicas o en la orientación de las universidades, sino en la necesidad de reorientar la educación hacia la lógica del mercado.

Se impuso un discurso que reclamaba la necesidad de consolidar un perfil universitario distinto al que estaba vigente desde principios del siglo XX y que había sido el resultado de la reforma de 1918. De igual manera que en los niveles primario y secundario las críticas al perfil de los graduados universitarios tuvieron sus referentes en el discurso económico y en los análisis de las demandas del mercado de trabajo.

En los propios documentos producidos por la UNESCO aparece esa preocupación por vincular la enseñanza superior al mundo del trabajo. Esto se explicita en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Pero si el Documento señala la necesidad de reforzar las relaciones entre enseñanza superior y mundo del trabajo, al mismo tiempo, alerta acerca de la importancia de un equilibrio en esa relación (UNESCO, 1998).

Para Rama, esta etapa es conceptualizada como una tercera reforma de la educación superior marcada por un nuevo papel del Estado, la creación de sistemas de aseguramiento

de la calidad, la búsqueda de mecanismos para reducir las inequidades en el acceso y la aparición de una educación virtual y transnacional.

Para Ginés Mora (2004) el modelo de educación superior extendido en América Latina se había consolidado en un contexto en que las profesiones estaban bien definidas y con competencias profesionales claras. En ese marco, la educación superior se caracterizaba por una fuerte orientación a la transmisión de conocimientos y del estado del arte de cada profesión.

Algunos de los indicadores que se tomaron en Europa para dar cuenta de los cambios en la educación superior de la década, fueron: el crecimiento del número y la proporción de estudiantes de ese nivel; la gran diversidad de instituciones con fines y funciones variadas; los cambios en los perfiles sociodemográficos de los estudiantes; la diversidad de exigencias y de competencias a las que se enfrentan las instituciones⁶.

Para los países latinoamericanos cuando se trataba de describir los problemas del sistema universitario, fueron las ideas desarrolladas por Brunner durante la década de 1990 las que tuvieron un fuerte impacto y muchas de sus propuestas fueron integradas por los gobiernos de la región. La descripción que el autor hacía, evidenciaba la existencia de:

“[...] universidades sobrepobladas e infradotadas, en la práctica, ingobernables. Con escaso prestigio entre la opinión pública. Que reciben limitado apoyo de sus gobiernos y de la sociedad. Con profesores mal pagos y muchas veces desmoralizados. Con estudiantes descontentos y expuestos a un futuro laboral incierto” .(Brunner, 1990)

Al respecto, García Guadilla (1996) observa cómo los diferentes discursos que resaltaban la necesidad de articular la universidad con el ámbito de la producción lo hacían desde una mirada reduccionista que no analizaba en profundidad la verdadera función que tendría el conocimiento en las transformaciones sociales contemporáneas, y que no permitía repensar las profesiones en un escenario de aparición de nuevos perfiles profesionales.

Otro referente para América Latina, Salvador Malo (1996), explica que la variedad de poblaciones estudiantiles, de objetivos sociales y de misiones educativas, implicó una diversificación de instituciones de Educación Superior y de estructuras de estudio, como así también, de formas de organización y de perfiles académicos.

En Argentina, en el año 1993 se creó la Secretaría de Políticas Universitarias, decisión que marcó el pasaje de una política declarativa a la instrumentación de las principales medidas propuestas, con la puesta en marcha de los “Programas de Reforma de la Educación Superior”. Esos programas, si bien tenían objetivos diferenciados⁷, en conjunto pretendían instalar una nueva cultura institucional en las universidades. Unos años más tarde, en 1995 y en medio de un clima tenso entre el poder ejecutivo, el poder legislativo, la comunidad

⁶ Julio Feroso y Salvador Malo *Más allá de la autonomía*. Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. CRE- COLUMBUS-UNESCO, 1996.

⁷ Algunos buscaban recuperar información acerca de las universidades, las carreras y las características de la matrícula; otros tendían a instaurar un sistema de evaluación de las universidades; otorgaban becas a estudiantes y otros tenían la finalidad de mejorar la calidad a través de la inversión en equipamiento y en la formación de los docentes.

universitaria y la opinión pública en general, se sancionó la nueva ley de Educación Superior, 24.521.

Las políticas implementadas en el período analizado fueron, según Krotsch, políticas dirigidas a solucionar problemas específicos antes que propuestas para transformar la universidad. En todo caso, lo que estimularon fue la diferenciación y la competencia entre individuos e instituciones. Esas políticas dejaron como resultado las reformas curriculares tendientes a acortar la duración de las carreras de grado y el fortalecimiento de las carreras de posgrado.

Suásnabar (2001) explica que el rasgo principal que caracterizó al período fue la afirmación del rol del Estado como Estado evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias. Así, por un lado se diversificaron las instancias de gobierno del sistema creándose diferentes organismos como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) el Consejo de Universidades y los Consejos de Planificación Regional; por otro lado, se configuró una nueva línea de conducción en las universidades y surgieron nuevos actores en la construcción de las políticas que se caracterizaron por pertenecer a una tecno-burocracia con altas credenciales académicas.

La entrada al nuevo siglo XXI fue con un gobierno de alianza en cuyo marco se avanzó en un intento por elaborar una agenda en política de educación superior. El resultado fue la creación en el año 2001 de una comisión que logró elaborar un diagnóstico sobre el sistema de educación superior y esbozar algunas propuestas, tales como: reformar los planes curriculares con el acortamiento de las carreras de grado a cuatro años de duración; buscar alternativas de financiamiento; fortalecer la educación continua para que los títulos no sean habilitantes para toda la vida e implementar un sistema de créditos que permitiría la movilidad de alumnos, así como también, el intercambio entre instituciones.

El fin del gobierno de la alianza se produjo como consecuencia de una profunda crisis social, económica y política en el año 2001. Este momento marcó un camino de gran inestabilidad que se extendió, incluso, hasta el gobierno que lo reemplazó como una etapa de transición. En ese período, la acción del Estado se concentró de manera exclusiva en la administración de la crisis social (Suásnabar, 2001).

Después de la crisis del 2001 se inició una etapa que realizó diferentes reformas relacionadas, como se desarrolló en el capítulo I, a la recuperación de la responsabilidad del Estado en el desarrollo económico y social del país y que implicó también cambios en la política educativa. En este contexto, queda aún pendiente la discusión de una nueva Ley de Educación Superior, y con ella, un debate acerca de cuáles deben ser los fines y misiones de la universidad para el nuevo siglo. Sin embargo, la certeza de que la educación es una variable decisiva para el cambio y para el desarrollo económico se mantuvo con fuerza y con

su orientación diferentes sectores externos al Estado impulsaron proyectos de transformación claves en las instituciones universitarias.

Esos proyectos partieron de diferentes diagnósticos acerca de las demandas profesionales del mercado de trabajo. En esta línea, Ginés Mora (2004) acepta la idea de que los avances científicos y tecnológicos actuales implican modificaciones importantes para el conocimiento y la universidad debe poner el esfuerzo en el aprendizaje permanente, la sólida formación básica y la capacidad de “aprender a aprender”. Esto es compartido por Tenti Fanfani (1989) al sostener que en los actuales contextos debe incluirse como parte del currículum una “educación para la incertidumbre”.

A nivel mundial, surgieron investigaciones con el propósito de averiguar cuáles son los aprendizajes necesarios para satisfacer las demandas del mercado actual. Algunas de esas investigaciones y proyectos se basaron en la controvertida noción de *competencias*.

Uno de los pioneros, fue el Proyecto CHEERS⁸, desarrollado a fines de 1990 por varios investigadores europeos. En él, se relevó la opinión de más de treinta y seis mil graduados universitarios de doce países diferentes, cuatro años después de haberse recibido. El estudio detectó las principales competencias requeridas por los empleadores, a la vez que indagó acerca de la opinión de los graduados respecto del ajuste entre lo requerido por los puestos de trabajo y la formación recibida.

Algunas de las competencias que los graduados destacan en el estudio como las más requeridas por los empleadores son: la habilidad para la comunicación oral y escrita; para resolver problemas; la capacidad para trabajar en equipo, de manera independiente y bajo presión; para asumir responsabilidades y tomar decisiones; la adaptabilidad y la administración del tiempo; la capacidad de iniciativa; la predisposición a involucrarse personalmente en el trabajo y la habilidad para el aprendizaje (García Montalvo, 2002).

Otro de los proyectos es el Programa ALFA y el Proyecto Tunning para América latina⁹. En su marco, un grupo importante de universidades pertenecientes a diecinueve países latinoamericanos comenzaron a trabajar desde el año 2004 en la construcción de un espacio para el acuerdo de estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, para que éstas puedan ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común de Latinoamérica, teniendo en cuenta la necesidad de responder a la formación de profesionales que se desempeñan en ámbitos globalizados, asumen una movilidad intensa y afrontan demandas multidisciplinares.

Al mismo tiempo, el diagnóstico que hacen los autores del proyecto Tunning destaca que el desarrollo económico y social actualmente descansa en el conocimiento como factor productivo, la redefinición de los perfiles profesionales, la necesidad de profesionales con

⁸ Careers alter Higher Education – a European Research Survey

⁹ El proyecto Tuning para Américalatina, se inspira en el *Tuning Educational Structures in Europe* que surgió en el año 2001 con la participación de ciento setenta y cinco universidades europeas en pos de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.

pensamiento crítico, con conocimiento profundo de la realidad local y mundial, con adaptación al cambio y compromiso con la realidad social.

Desde la perspectiva del proyecto Tunning el punto de encuentro o de acuerdo para definir el contenido de la formación de los profesionales universitarios son las *competencias*. Estas competencias son entendidas como *una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); al saber cómo actuar (la aplicación práctica a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto)*¹⁰

En relación con ello, son varios los especialistas que se suman en Argentina a la propuesta de una *formación por competencias*. Tedesco (1995) y Filmus (1998) por ejemplo, sostienen que las competencias exigidas hoy por los nuevos paradigmas de la producción coinciden con las competencias necesarias para la participación ciudadana.

La cuestión sin resolver pareciera ser cómo avanzar en una mayor vinculación entre universidad y trabajo, pero conservando la misión fundamental de la universidad.

Hasta aquí, se puede concluir que tanto las propuestas alternativas al modelo profesionalista tradicional, como las reformas curriculares implementadas, dejaron sin resolver las dificultades que históricamente tuvo el sistema educativo argentino para conceptualizar y plantear una propuesta unificadora entre teoría y práctica, entre experiencia y aprendizaje, y queda siempre pendiente la posibilidad de unificar la formación aportada por el sistema de enseñanza formal y las situaciones de aprendizaje y experiencia en las que los sujetos participan de manera cotidiana (Spinosa, 2010).

El debate que se debe la sociedad acerca de la entrada del trabajo en la universidad, y lo “subversivo” de pensar en una universidad que interpele a otros sujetos y que acepte otros saberes como parte de sus propuestas académicas, en el fondo, remiten a relaciones de poder y estas relaciones tienen siempre, o casi siempre que ver con cuestiones de clasificación social.

¹⁰ Proyecto tuning, consultado en www.rug.nl/let/tuningal

CAPÍTULO IV

Mercado de trabajo y profesiones: conformación de nuevos perfiles y propuestas de alternancia

1. Las transformaciones en el trabajo

La década de 1990 protagonizó fuertes debates tanto nacionales como internacionales en relación al trabajo. Esos debates tuvieron que ver con la sucesión de diferentes fenómenos ocurridos desde mediados del siglo XX.

A fines de 1960 se inició, a nivel mundial, el agotamiento del régimen de acumulación del capital de tipo intensivo conocido como *fordismo*¹¹. Dicho régimen se caracterizó por estructurarse a partir de la organización científica del trabajo, contar con una alta dotación de capitales, la mecanización y el uso intensivo de tecnologías, mostrar una elevada productividad aparente del trabajo y tasas de salarios crecientes. Al mismo tiempo, en su marco los salarios se negociaban de manera colectiva con la intervención del estado para regular la relación salarial, a la vez que los beneficios sociales, las relaciones profesionales y las condiciones de trabajo, se decidían a nivel de la rama de actividad (Neffa, 1996).

El fordismo se montó sobre un sistema fabril de grandes establecimientos productivos y el desarrollo de técnicas de producción masiva dando lugar a los esquemas de administración profesionalizados que originaron la figura del “manager” y con ella el surgimiento de todo un aparato administrativo que formalizó el proceso de división del trabajo (Zapata, 2001).

Por otra parte, el régimen fordista contribuyó a la diferenciación social con la migración del campo a las ciudades y con la aparición de una clase empresarial. Su resultado fue el paso de sociedades estamentales a sociedades de clase (Zapata, 2001).

Una mirada interesante respecto del régimen fordista es la aportada por Mounnier (2001). Según explica el autor, los empleadores siempre encontraron dificultades para movilizar a la fuerza de trabajo bajo la forma de trabajo asalariado porque esta movilización implicaba la subordinación del trabajador en tanto tal. Para revertir esto, explica Mounnier, se han usado diferentes formas de “fijación” de los trabajadores al proceso de trabajo. En un primer momento, la estabilidad de la fuerza de trabajo pudo ser obtenida a través de políticas coercitivas. Cuando los costos de estas políticas superaron las ventajas y se tornaron inviables para los empleadores y el Estado, el trabajo dependiente tuvo que ser recompensado económicamente. El modelo de trabajo asalariado libre ofrecía esta economía

¹¹ Asumiendo, como explica julio Neffa, que desde el enfoque de la regulación, un régimen de acumulación es el resultado del funcionamiento de las regularidades económicas que tienden a mantenerse en el largo plazo, y a resolver o posponer en el tiempo las contradicciones que el mismo régimen de acumulación ha generado.

de recursos. En comparación con otras formas de trabajo dependiente, es novedosa y única en la medida en que contiene el derecho de los trabajadores a buscar un contrato de trabajo.

En esta línea de interpretación el fordismo desplegó una amplia, sistemática y efectiva estrategia para fijar a los trabajadores que consistió en “inmovilizarlo” por las redes del trabajo asalariado. De esta manera, le otorgó al trabajador un amplio rango de provisiones dentro de la empresa (organizando el mercado interno de trabajo) y fuera de él (acuerdos de empresa, beneficios y protecciones sociales junto con una buena posición salarial). Estas provisiones le dieron al trabajo dependiente rasgos atractivos para el trabajador.

A comienzos de la década de 1970 se desencadenó una crisis en Estados Unidos con la que se iniciaría una importante reestructuración del sistema capitalista. Esta crisis fue resultado de dos factores: uno de ellos tuvo que ver con los desequilibrios que la transnacionalización y la globalización de la economía provocó y las dificultades de la economía nacional para instaurar un modo de regulación propio; el otro factor estuvo representado por la caída o el estancamiento de las tasas de productividad y de los excedentes. Se trata de una crisis al mismo tiempo, del régimen de acumulación y del modo de regulación (Neffa, 1996).

La globalización representa el segundo embate de mundialización del capital y tiene un componente tecnológico que reestructura y amplía, al mismo tiempo, al mercado mundial con la expansión del comercio y la libre movilidad del capital (Godio, 2001). Su desarrollo fue definido como “crecimiento sin empleo” (Godio, 2001) porque, precisamente, se produce crecimiento a través de la aplicación de nuevas tecnologías a los procesos de producción y gestión de las empresas. Estas, a su vez, adecuan su competitividad a los mercados globalizados.

Desde el punto de vista de las decisiones políticas la globalización fue respaldada en Europa occidental por ideologías de derecha a través de una campaña mediática de desacreditación de la estructura del Estado de bienestar que concluyó con la crítica a los obstáculos que la socialdemocracia y los sindicatos ponían al progreso económico y social al defender las “rigideces” en el mercado de trabajo (Devine, 1992).

El agotamiento del régimen fordista impulsó innovaciones tecnológicas y organizacionales para cambiar tanto los productos, como los procesos productivos. Entre esas innovaciones se pueden mencionar: la *flexibilización de la organización del trabajo*, introduciendo nuevas tecnologías informatizadas para adaptar la producción en volumen, variedad y calidad, a las necesidades expresadas por la demanda y descentralización de la producción, recurriendo a la subcontratación; y la *flexibilización de la fuerza de trabajo*, en cuyo marco pasaron a predominar las formas particulares de empleo en lugar de la relación salarial fordista.

La concurrencia de las innovaciones tecnológicas y organizacionales organizaron experiencias y propuestas de varios modelos alternativos al fordista que tuvieron características propias en cada formación social y en cada escenario nacional específico.

Las nuevas formas de organizar el trabajo implicaron, también, cambios en la gestión de la fuerza de trabajo. Es decir, modificaron los procesos de selección, ingreso y permanencia de los trabajadores en las organizaciones productivas.

Mientras que en el régimen fordista el mercado de empleo daba preponderancia al trabajo al interior de las organizaciones (se ingresaba a una organización y se permanecía con la posibilidad de hacer carrera al interior) las actuales formas de gestión del mercado de trabajo valoran el permanente cambio y la movilidad y funcionan, fundamentalmente, a partir de referencias que son externas a las organizaciones. Estas referencias están representadas por las credenciales educativas que los sujetos obtienen ya sea dentro del sistema formal o a través de circuitos informales de formación.

Esas transformaciones en el sistema productivo desencadenaron debates en los que se llegó a pronosticar el “fin del trabajo”. En esta línea, los trabajos de Rifkin (1995) Aronowitz y Di Fazio (1994) hacían referencia al aumento del desempleo estructural en el nivel global como consecuencia de la automatización de los procesos productivos. Sin embargo, explica Zapata (2001) esa visión ha sido cuestionada por los hechos, ya que tanto la economía internacional como los mercados de trabajo han evolucionado y las empresas han desplegado estrategias para hacer frente a la inestabilidad que provocaba la economía cada vez más globalizada.

Al mismo tiempo, Zapata reconoce que el debate acerca del trabajo debe ser reformulado y antes que diagnosticar su desaparición, se debería poder reconceptualizarlo. Es decir, lo que está en crisis no es el trabajo, si no sus modelos de organización.

Por otra parte, se comienza a observar un movimiento de rechazo respecto al trabajo que se caracteriza por el ausentismo, la prolongación voluntaria de la situación de desocupado, el rechazo de la movilidad y cierta preferencia por el trabajo temporario (Carton, 1985).

En los documentos de la 21ª Conferencia de la UNESCO se expresaba que tanto en los países industrializados como en los en vías de desarrollo, los jóvenes obreros aún teniendo un empleo estable, experimentan la sensación de ser engañados por el mundo del trabajo y por la sociedad (UNESCO, citado en Carton).

Al respecto, Godio (2001) explica que al producirse la desregulación de las condiciones de trabajo tradicionales, se generalizó la llamada “flexibilidad laboral”. Este concepto implicaba tanto la necesidad objetiva de producir cambios en el contenido, la organización y la reglamentación del trabajo asalariado, como la finalidad empresarial de aumentar su poder en la empresa fomentando la competencia entre los trabajadores. De esta manera, la dispersión estructural que generó el desempleo, junto a la caída del empleo industrial pusieron en cuestión la vieja “cultura obrera” y originaron una nueva “cultura del trabajo”, basada en la aceptación y naturalización de la inestabilidad y la movilidad del empleo como un valor positivo. Idea que se extiende principalmente entre los jóvenes como valores que liberan del peso monótono del trabajo.

Teniendo en cuenta esto, merece ser examinada, también, la idea en boga acerca de la pérdida de la “cultura del trabajo”. Siguiendo a Mounnier, los intentos que los empleadores realizaron para fijar los trabajadores al proceso de trabajo pasaron de ser violentos al principio a incluir estrategias compensatorias después. Sin embargo, este camino parece ser olvidado toda vez que se habla de la “cultura del trabajo” y se la concibe como algo inherente al trabajo. En principio, porque eso que se denomina “cultura del trabajo” constituye el sistema de valores y creencias que se desarrollaron junto con el trabajo asalariado.

El debate al respecto es prácticamente inexistente e, incluso, son las propias leyes de educación junto con los educadores y algunos especialistas quienes sostienen la necesidad de rescatar esa cultura del trabajo, desde una postura acrítica que naturaliza el concepto.

2. Los cambios del trabajo en el contexto argentino

En este contexto de cambios internacionales en varios países de la región latinoamericana se inició una etapa de gobiernos que adherían a ideologías neoconservadoras y que implementaron políticas económicas de corte neoliberal. Específicamente, en Argentina, a fines de 1989 se emprendió un programa de estabilización con reformas profundas de la organización y el funcionamiento de la economía y el sistema de relaciones laborales.

Desde el punto de vista político, al asumir el gobierno Carlos Menem dio un giro político sorpresivo al instaurar una economía que designó como “economía popular de mercado” basada en el fin del intervencionismo estatal, la privatización de empresas públicas, el ajuste fiscal, la condena al capitalismo protegido y la apertura de la economía (Damill y Frenkel, 1992).

En 1991 se sancionó la Ley de Convertibilidad que establecía un esquema de convertibilidad con tipo de cambio fijo entre la moneda local y el dólar estadounidense. Al respecto, muchos expertos en economía, entre ellos algunos que fueron parte del gabinete económico de ese momento, coinciden en sostener que la convertibilidad implicó no sólo un instrumento de estabilización económica sino también, un conjunto de reformas estructurales. Para algunos fue un modelo, para otros, un régimen de política económica y un programa de estabilización y crecimiento económico (Coiteux, 2003).

En cuanto a la reforma del Estado se desarrolló un proceso de privatización en 1990 de un importante conjunto de empresas y de actividades del sector público.

Las políticas económicas de los años 90 y su contexto de aplicación generaron un conjunto de sesgos decisivos para el proceso de reestructuración productiva (Bonvecchi y Porta, 2003). Por un lado, explican los autores, como resultado de la apertura de las importaciones y la apreciación de la moneda hubo un sesgo en contra de la producción de bienes internacionalmente transables y a favor de la exportación de los servicios. En segundo

lugar, se instaló un proceso de relativo abaratamiento del capital con respecto al costo doméstico de la mano de obra local que era gravado en términos internacionales por la situación de atraso cambiario.

Ambos sesgos favorecieron el desarrollo de actividades más intensivas en capital y relativamente protegidas o cercanas a las ventajas naturales. En ese contexto, el crecimiento de la economía se dio con fuertes desequilibrios externos e internos, con el aumento de la desocupación, la subocupación, la mortandad de empresas y el déficit público (Bonvecchi y Porta, 2003).

En el sector industrial es posible decir que las conductas no fueron homogéneas. Kosacoff (2007) explica cuáles fueron las tendencias que tuvieron las empresas del sector para responder a la nueva configuración del marco competitivo local. Por un lado, las *reestructuraciones ofensivas*, que al decir de Kosacoff, *se caracterizaron por haber alcanzado niveles de eficiencia comparables con las mejores prácticas internacionales*, estas reestructuraciones abarcaron a un grupo de 400 empresas aproximadamente. Por otro lado, el resto del tejido productivo llevó a cabo *comportamientos defensivos* alejándose de las fronteras técnica internacional y mantuvieron rasgos de la etapa sustitutiva con una escala de producción reducida o escasas economías de especialización.

En el mismo sentido, Bonvecchi y Porta analizan los problemas que tuvo la política industrial de los 90. Para ellos: *“la política industrial, ahí donde existió de modo explícito o implícito, se caracterizó por una combinación del otorgamiento de incentivos redundantes, la ausencia del quid pro quo, la ausencia de consideraciones sistémicas y de trama productiva, la asimetría de oportunidades de acceso para los agentes menos concentrados y, en general, fuertes déficit de diseño, coordinación e implementación”*. (Bonvecchi y Porta, 2003. p 2).

En cuanto a las tendencias de especialización del aparato productivo argentino se basaron, sobre todo, en la explotación de las ventajas naturales, el aprovechamiento de mercados cautivos abastecidos en condiciones monopólicas y el desarrollo de servicios orientados al consumo de altos ingresos.

Respecto de las medidas de flexibilización de la fuerza de trabajo adoptadas, se inició la desarticulación de la regulación estatal que hasta entonces regía para las relaciones de trabajo y se impulsó un proceso de desregulación de las instituciones y normas de funcionamiento con las que el Estado había intervenido tradicionalmente en la economía y en el sistema productivo argentino (Novick y Catalano, 1996).

En el marco de una tasa alta de desempleo se sancionó en 1991 la Ley de Empleo, Nº 24.013. Su sanción se respaldó en la necesidad de fomentar la creación de empleo a partir de la disminución de los niveles de protección del trabajo. Con la nueva ley se modificaron las condiciones de contratación, de desempeño de funciones y de estabilidad de los trabajadores y se pusieron en práctica nuevas formas de contratación -como el empleo por plazo determinado e indeterminado- y se estimuló los contratos de formación-empleo para jóvenes,

respecto de los cuales el Estado debía asumir un nuevo rol en materia de formación y reconversión profesional (Novick y Catalano, 1996).

3. Las transformaciones en el mercado de trabajo profesional

La consolidación de nuevos patrones de especialización a nivel productivo caracterizados por los procesos de reconversión, adaptación y modernización del aparato productivo; la difusión de las tecnologías de la información -basadas en el uso de la microelectrónica- y los cambios en las formas de reclutar profesionales al interior de las empresas flexibilizadas, llevaron a diferentes analistas a pronosticar la constitución de nuevos perfiles profesionales y también a reivindicar la vinculación entre la universidad y la empresa.

Fue la propia Organización del Trabajo quien declaró que los cambios en el sistema productivo requieren de nuevas competencias y aptitudes hasta el momento desvalorizadas. En sus documentos, expresaba *“para aprovechar las oportunidades los países, las empresas y los trabajadores cuentan con la formación y la educación como elementos esenciales”* (OIT, 2000).

En consonancia con esto, otros análisis (Tenti Fanfani, 1989) sostienen que el rol del profesional se hace cada vez más complejo, ya que se plantean nuevos desafíos laborales donde los problemas son diferentes y superan los límites disciplinares tradicionales.

Para Gallart (1997) la preparación específica para el puesto de trabajo debe ser transformada en una formación polivalente que permita el reentrenamiento a lo largo de la vida. Esta idea es compartida por Tokman (1997) al sostener que la demanda de los empleadores está cambiando, ya que no es el conocimiento especializado el que se busca, si no la versatilidad, la creatividad y la generación de competencias. Al mismo tiempo, para Tokman *se observa una relación más estrecha entre los empresarios, los mercados y los sistemas educacionales con el propósito de volver relevante la capacitación y la educación.*

Por otra parte, si se analizan los rasgos que caracterizan el mercado de profesionales en la actualidad se observa que estos, en parte, reflejan las condiciones y cambios del mercado de trabajo en general pero muestran, también, algunos atributos que le son propios.

En primer lugar, existe una marcada tendencia del pasaje desde un mercado de empleo basado en la movilización de la fuerza de trabajo a través de la inmovilización de las personas, hacia otro mercado que busca la puesta en valor de la mano de obra, a través de la movilización externa (Mounnier, 2001; Germé, 2000). Esto se hace evidente en las entradas tardías al mercado de empleo, con la ocupación de lugares heterogéneos donde son las empresas las que deciden sus propios criterios de uso de la fuerza de trabajo a partir de la preeminencia de los convenios colectivos por empresa (Testa y Spinosa, 2008).

Se observa, también, la sobre oferta de títulos y propuestas de educación de grado y posgrado donde el valor de esas credenciales va a depender de las reglas y las condiciones

de un mercado de trabajo que muestra, a su vez, fuertes signos de precarización (Testa, 2003).

Los otros dos fenómenos que se evidencian son, por un lado, la subutilización de las cualificaciones (Gómez, 2000) y un proceso de proletarización de los profesionales y cuadros. En relación con el primero, observa Gómez que mientras en la década del 90 el 81% de los puestos de trabajo menos calificados eran cubiertos por fuerza de trabajo con mayores niveles educativos que los necesarios, en la década siguiente esa tendencia se mantuvo y pasó de un 81% a un 83%.

Por otro lado, el proceso de proletarización de los profesionales y cuadros se manifiesta en su incorporación como asalariados; el relegamiento a funciones de supervisión de procesos; la disminución de los ingresos y el incremento de formas de contratación cada vez más precarias (Testa y Spinosa, 2008).

Gómez explica que en los contextos del nuevo paradigma de producción post fordista, se valoran los procesos de *multiprofesionalidad* e *interprofesionalidad*, ya que se espera que los profesionales enfoquen los problemas y los proyectos de manera integrada con otras profesiones. Al mismo tiempo, se observa la inclusión de profesionales en tareas operativas que cambian, en cierta forma, el contenidos de las actividades disciplinares. En esta línea se pueden identificar los procesos de desprofesionalización y de proletarización de los profesionales, ya que estos pierden el monopolio sobre la actividad y deben, al mismo tiempo, estar dispuestos a realizar tareas que los ponen en igualdad con áreas que no son profesionales.

Por otra parte, en el marco de las nuevas regulaciones del trabajo las incumbencias profesionales tienden a modificarse tornando cada vez más singulares y específicos las trayectorias y los itinerarios (Spinosa, 2010).

Las características de los nuevos sistemas de producción valorizan el involucramiento de la fuerza de trabajo en los procesos productivos. Para lograrlo, implementan los círculos de calidad y los equipos de trabajo, junto a nuevas formas de remuneración, como la adquisición de conocimientos profesionales, la formación continua, el aporte a la innovación, entre otras. Formas todas que se diferencian, claramente, de las bonificaciones por antigüedad y presentismo de la estructura tradicional.

En cuanto a las demandas del sector productivo algunos diagnósticos aseguran que estas son múltiples y heterogéneas y que involucran, también, los saberes profesionales de las carreras universitarias existentes en un momento determinado. A su vez, estas demandas son procesadas desde las instituciones de formación de acuerdo al grado de desarrollo de las profesiones universitarias en relación con su institucionalización y su grado de reconocimiento y legitimación social (Fernández Berdaguer, 2000).

En relación con los requerimientos profesionales que realmente hizo el mercado a fines del siglo XX, existen investigaciones que corroboran como las condiciones externas no

parecen requerir de una formación diferente a la tradicional. Marcelo Gómez (2000) destaca como principal hallazgo de un estudio realizado, que a principios de la actual década las carreras consideradas desde el sentido común como “profesiones del futuro” -Economía, Administración, Comercio Internacional y Comunicaciones- son las que, paradójicamente, muestran las tasas más altas de desocupación. Esto es el resultado de una estructura ocupacional que no logra alcanzar un nivel de generación de empleos altamente calificados capaz de satisfacer las expectativas de la creciente cantidad de egresados.¹²

Otro estudio realizado por Pérez Rubio (2002) en la ciudad de Corrientes acerca de los universitarios y el mercado de trabajo, constató que los niveles educativos medios y altos han crecido más rápidamente que los requisitos de calificación técnica de los empleos, por lo tanto, dichos requisitos no pueden explicar la expansión de la educación formal.

El propio Castells (2002) señala que junto a la expansión de trabajos profesionales cada vez más especializados se observa también un aumento de las ocupaciones en servicios inferiores y menos calificados, crecimiento que puede representar una importante proporción de la estructura post- industrial en términos absolutos. Como consecuencia, Castells advierte que las sociedades informacionales son, también, las más polarizadas.

4. La discusión calificaciones- competencias

La conformación de lo que algunos analistas del trabajo llaman “nueva organización industrial” no puede generalizarse, pero tiene efectos sobre la conceptualización de las calificaciones y esto impacta, a su vez, en el mercado de trabajo profesional.

La calificación representa un concepto que adquiere diferentes connotaciones según sea la perspectiva teórica que la define. Siguiendo a Tanguy (1984), es posible decir que *el estudio de las calificaciones es el estudio de la relación entre los sistemas educativos y los sistemas productivos en la historia del capitalismo*. Por su contenido la *calificación* incluye las capacidades adquiridas por los trabajadores, las demandas de capacidades derivadas de los puestos de trabajo y los sistemas de remuneración de la fuerza de trabajo.

Desde la perspectiva de Tanguy el concepto de calificación es un concepto relacional, en el sentido que depende del tipo de división social del trabajo. Las nuevas calificaciones y reestructuraciones de tareas generadas por la división del trabajo en la gran industria entre 1870 y 1914, por ejemplo, tuvieron que hacer frente a las fuerzas anticapitalistas asumiendo la necesidad de dar respuestas sindicales, políticas y técnicas a esa nueva realidad del mundo del trabajo.

¹² Comparando el comportamiento del empleo de las nuevas profesiones, con las carreras más tradicionales, afirma Gómez, no puede pensarse que las profesiones modernas hacen más empleables a los jóvenes graduados.

Por su parte, Touraine (1960) reconoce el carácter relativo de las calificaciones al afirmar que aquello que distingue con fuerza al obrero calificado del no calificado, no son los conocimientos o la experiencia que posee, sino la valoración que la sociedad hace de ellos.

Drolas (2010) explica que el concepto de calificación se inscribía en un contexto de categorías laborales que representaban dispositivos para prever las tareas operativas y, al mismo tiempo, evitaba la discrecionalidad de las empresas en relación a la estabilidad laboral, las tareas asignadas y el salario. Desde este lugar, las calificaciones representan la vinculación entre diferentes experiencias en el campo político-laboral, que superan el contenido socio-técnico del trabajo y significan mucho más que la cristalización de la relación entre educación y trabajo.

En el marco de las teorías que postulan la sobrecalificación, la calificación es equivalente al nivel de instrucción de las personas. En esta perspectiva se inscribe la teoría del Capital humano que entiende a la calificación como el nivel educativo formal, dejando de lado el componente de inestabilidad que las calificaciones tienen. Al hacerlo, instalan una suerte de definición absoluta.

Otras posturas, adicionan más elementos a la definición alejándose de miradas absolutistas. Para Rozemblatt (1999), por ejemplo, la calificación incluye tanto las cualidades propias del asalariado, como los requerimientos del puesto de trabajo. En este sentido, las calificaciones representan todas las capacidades y destrezas que los trabajadores ponen en juego en el proceso de trabajo, y en relación con ello, tienen que ver con las relaciones sociales propias de un momento determinado.

Lichstemberg (1992) agrega que las calificaciones son una construcción individual y social, donde se valora de una determinada forma las cualidades individuales. Esto se traduce, a su vez, en una clasificación social.

Godio (2001) observa que el resultado del impacto técnico-económico sobre los contenidos del trabajo, desplazó el concepto de *calificaciones* y puso en el centro la noción de *competencias* para hacer referencia a las variadas capacidades y cualidades que se requieren para optimizar la productividad en empresas reestructuradas flexibles.

En consonancia con lo anterior, el concepto de *competencia laboral* se difundió primero en los países industrializados a partir de la necesidad de formar personas para responder a los cambios tecnológicos, organizacionales y, en general, a la demanda de un nuevo mercado laboral (Mertens, 2000). A su vez, en los países en desarrollo su aplicación estuvo asociada al mejoramiento de los sistemas de formación.

La aplicación del enfoque de competencias laborales se inició en el Reino Unido en 1986; posteriormente fue asumido por Australia (1990) y México (1996) a través de políticas impulsadas por los respectivos gobiernos centrales para consolidar sistemas nacionales de elaboración, formación y certificación de competencias con el propósito de generar competitividad en todos los sectores de la economía.

En otros países, como Alemania, Francia, España, Colombia y Argentina, dichos sistemas fueron promovidos por la acción de los Ministerios de Educación, Empleo y Seguridad Social. En Estados Unidos, Canadá, Japón y Brasil, entre otros, los sistemas de certificación de competencias surgieron por iniciativa de empresarios y trabajadores para propiciar la competitividad de algunos sectores económicos.

Al mismo tiempo, las organizaciones empresariales comenzaron a incluir dentro de sus políticas institucionales el desarrollo de sus procesos de gestión de la fuerza de trabajo - selección, formación, evaluación, plan de carrera, promoción- con base en competencias laborales tanto generales como específicas.

Son pocos los académicos que discuten el origen y el contexto de aparición de las competencias. Paralelamente, en el ámbito sindical existe un grupo de sindicatos que aceptan la necesidad de comprometerse con una nueva mirada sobre las calificaciones, los puestos de trabajo y los procesos de negociación colectiva y apoyan, entonces, las políticas de certificación de competencias. A la vez, desde el ámbito de la política se toma como referencia las competencias para la elaboración de planes y programas de formación y de reconversión profesional.

No obstante, es posible encontrar algunos referentes académicos que problematizan la noción de competencia y cuestionan su inclusión en el discurso científico como una categoría natural. Es el caso de la investigadora francesa Lucie Tanguy, para quien, *“..en la práctica, la competencia se identifica con las descripciones y mediciones que las técnicas de evaluación realizan. Validada por procedimientos ad hoc como los balances de competencias, se vuelve una propiedad objetiva que no puede cuestionarse”*¹³.

Por su parte, Marcelle Stroobants observa que cuando los sociólogos se refieren a las “nuevas competencias”, no renuevan el paradigma de las calificaciones, sino cambian de criterio de apreciación. Para Stroobants, *los nuevos saberes detectados en los trabajadores no son producidos de manera directa por las transformaciones de la organización del trabajo, representan, en cambio, el surgimiento de un nuevo interés.*¹⁴

Drolas (2010) destaca que lejos de ser un concepto consensuado y despojado de ambigüedades, la noción de competencias representa un “modismo conceptual” muy utilizado en el campo laboral en general, pero también en el campo educativo. Este modismo designa un conjunto de factores asociados al buen desempeño de las personas en el trabajo.

Para Mounnier (2001) las competencias vuelven estático un proceso que es históricamente situado y que se enmarca en una lógica necesariamente relacional.

¹³ Tanguy, L (2001) De la Evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En Neffa, J.C y De La Garza Toledo, E. Comp. El trabajo del futuro. El futuro del trabajo. CLACSO. Bs. As.

¹⁴ Stroobants, M (1999) *Trabajo y Competencias: recapitulación crítica de los enfoques de los saberes en el trabajo*, Calificaciones & Empleo, N° 21. Bs. As.

5. La alternancia: antecedentes y perspectivas actuales

Las políticas y los programas de alternancia entre formación y trabajo surgieron a mediados de 1970 en los países industrializados en un contexto de transformaciones del mercado de trabajo y de crisis del modelo de organización del trabajo. Sin embargo, la alternancia tiene sus orígenes en prácticas antiguas como la Formación de los Ingenieros de Trabajos Públicos en Francia, los estudios alternados con trabajo (Sandwichs courses) en el Reino Unido y la educación cooperativa en los Estados Unidos.

La Escuela de Puentes y Caminos en Francia surgió en 1747 como una oficina dependiente del rey encargada de formar a los ingenieros en puentes, caminos, puertos y canales. Funcionó desde el inicio sobre la base del principio de *alternancia*, ya que los alumnos-ingenieros asistían a cursos externos y a talleres de arquitectos. Luego comunicaban sus conocimientos a sus camaradas, a la vez que realizaban en la Escuela algunos proyectos que servían para evaluar sus habilidades. Por último, los alumnos debían hacer cada año una práctica junto a un ingeniero de caminos, puentes y canales del reino. Allí adquirían información que sería utilizada para la formación de los otros.

En 1794 ese enfoque de alternancia fue criticado por profesores y eruditos que recomendaron una teorización de la formación, y se creó entonces la Escuela Politécnica. De esta manera desaparecieron el trabajo en proyecto y las prácticas junto a ingenieros. Se pasó, así, de un enfoque sintético fundado en proyectos y trabajos reales a un enfoque analítico, científico y técnico concentrado en el objeto, con abstracción del medio (Carton, 1985).

Hubo que esperar dos siglos, hasta 1971, para que se volviese a introducir en Francia un sistema de prácticas de larga duración al final del segundo año de formación y para que las prácticas en obra retomaran el contacto con el campo de actividad del ingeniero.

El sistema de Estudios alternados con trabajo (sandwichs courses) en el Reino Unido, tiene sus antecedentes en el Colegio Bristol en 1878 y el Colegio Técnico de Seuderland en 1902. En 1954 el gobierno de Churchill presentó un libro blanco sobre la enseñanza técnica donde proponía transformar algunos buenos colegios de enseñanza técnica en establecimientos de enseñanza superior destinados a formar al personal jerárquico de la industria según la fórmula de los estudios alternados con trabajo.

En 1967 se crearon los politécnicos para afrontar la competencia en adelantos tecnológicos de la URSS y Estados Unidos. En ese marco se aplicó el sistema "sandwich" para la formación de ingenieros. Para el sistema británico esto permitía incluir, como parte de la formación, períodos de cursos prácticos pero sin prolongar la duración de la carrera. Para Carton, este sistema pone el foco en un terreno pedagógico descuidado: el proceso de transferencia de ideas, de conceptos y de técnicas del medio científico a los campos de la tecnología y de la producción (Carton, p 145).

El aspecto más destacado de los cursos sandwich es el de su relación con los problemas de empleo. Para los estudiantes y para la universidad representan una forma de encontrar trabajos, aunque sea de pocos meses de duración. Mientras que uno de los aspectos más controvertido es el de los criterios y puntos para su evaluación.

Otra experiencia de alternancia es la representada por la Educación cooperativa en Estados Unidos. Esta experiencia se desarrolló a comienzos del siglo XX en un contexto universitario muy tradicional. En 1906 la Escuela de Cuccinatti fue la primera en aceptar que un grupo de estudiantes tuviese una formación de seis años en lugar de cuatro, de los cuales cerca de la mitad estarían dedicados a diferentes empleos en colaboración con empresas de la región. Esta iniciativa fue tomada de Herman Schneider, en una época en la que se sostenía la selección natural y la supervivencia de los más aptos en la industria y en los negocios (Carton, 1985).

En 1909 la Escuela politécnica implementó también la experiencia. A fines de 1960 se produjo un cambio importante a partir del reconocimiento del estudiante como uno de los actores principales de la educación cooperativa.

En lo referente a su organización, la educación cooperativa supone una doble alternancia a niveles del estudiante y la institución. Respecto de la valorización de la teoría y la práctica la experiencia indica que habría una tendencia en el curso de los primeros años de la formación a privilegiar el aspecto práctico del sistema cooperativo, en tanto que hacia el final de la carrera los estudiantes parecen buscar la profundización de los problemas teóricos que debieron afrontar en los empleos desempeñados (Carton, 1985).

Tomando como referencia estos antecedentes a fines de la década de 1960 varios países europeos organizaron programas de alternancia destinados a estudiantes de la enseñanza de nivel secundario, a los jóvenes trabajadores sin calificación o sin empleo y a los estudiantes del nivel superior. A la vez que en la década siguiente era unánime la reflexión respecto de la necesidad de una “ruptura pedagógica” que permitiese la vinculación entre la formación y el trabajo.

A mediados de 1980 el diagnóstico que se hacía sobre la experiencia de la alternancia aplicada a la educación superior evidenciaba que la juventud no percibía al trabajo como la alternativa, mientras que los adultos de los años 70 aparecían como los propulsores de la idea de ver en el trabajo el remedio para su pérdida de autoridad. Se observó, también, que la alternancia se transformaba con frecuencia en un sistema de prácticas en una empresa, funcional al proceso de selección de personal de los empleadores. Finalmente, destaca Carton, de la alternancia como una ruptura que permite la maduración de los sujetos en formación, se pasó a la alternancia como estrategia de inserción -muchas veces definitiva- de los jóvenes en una actividad productiva.

En la década del 90 los países desarrollados intentaron dar diferentes soluciones al problema generalizado del desempleo juvenil. Una de esas respuestas fue el desarrollo de

programas activos para ayudar a los jóvenes a obtener empleos. Algunos de ellos se propusieron mejorar la oferta y hacer más fluido el tránsito de la educación al trabajo y también acciones que promovieron mejoras en los ingresos y oportunidades para los más jóvenes. También hubo programas de recalificación de la fuerza de trabajo.

Lynch (1994) distingue cinco alternativas de respuestas al problema del desempleo que desde el sector empresarial se propusieron en los países desarrollados:

- el sistema de entrenamiento mediante pasantías obligatorias, como en el caso de Alemania, R.U y Holanda;
- el de aprendizajes prolongados en las empresas, como es el caso de Japón, con un entrenamiento estrechamente vinculado al proceso productivo;
- el entrenamiento a través del sistema educativo formal, con financiamiento por parte del Estado a ciertas ocupaciones requeridas por el sector privado, como ocurre en Suecia, Noruega y el Reino Unido;
- el entrenamiento financiado por el aporte impositivo de los empresarios, sin garantizar la capacitación de los no calificados o de los empleados de pequeñas empresas, sistema que sostienen Francia y Australia;
- el aprendizaje “en el trabajo”, propio de Estados Unidos y Canadá, en su marco no existe casi ninguna calificación que sea reconocida fuera del sistema escolar formal. El entrenamiento es específico de la empresa, hay autonomía individual para invertir en entrenamiento y existen muchas entidades capacitadoras.

Según explica Díez de Medina (2001) la experiencia alemana respecto del sistema de pasantías ha tenido un éxito relativo, ya que, a pesar de ser en ese país donde se observan menores tasas de desempleo entre los jóvenes con poca calificación, el sistema evidenció signos de agotamiento a la vez que se produjo un aumento de la opción por la educación superior.

Por su parte, los programas implementados en el Reino Unido y en Suecia resultaron insuficientes y poco efectivos. En Francia, uno de los países que más programas puso en práctica para intentar resolver o aliviar el problema del desempleo juvenil, las evaluaciones de los efectos han sido, en general, negativas.

A fines de la década del 90 la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) concluyó que la resolución de los problemas de desempleo requiere de decisiones macroeconómicas que se relacionan con las condiciones de funcionamiento de la economía en su conjunto.

En América Latina las acciones emprendidas respecto del problema del desempleo, priorizaron, sobre todo, a los grupos más necesitados considerados como núcleos “duros” de la realidad laboral. Esta preocupación junto a la necesidad de llenar “vacíos” de capacitación para el trabajo que la educación formal no cubría hizo que después de la década del 40 la

región comenzara a implementar sistemas de aprendizaje. Ya en los años 20 casi todos los países contaron con Instituciones de Formación Profesional (IFP).

Al comienzo, esas instituciones buscaron formar sistemas nacionales de aprendizaje con el apoyo de los Ministerios de Trabajo de cada país. La formación se centraba, entonces, casi exclusivamente en las manufacturas y la construcción.

En las décadas siguientes nuevos requerimientos y necesidades de formación cuestionaron los sistemas tradicionales y provocaron cambios en las intervenciones de capacitación. En la década del 90 hubo un cambio paradigmático en lo que a capacitación de grupos se refiere. Este cambio tuvo que ver, entre otros aspectos, con los cambios producidos en la organización del trabajo, los procesos de liberalización comercial y financiera y los efectos que la crisis de la deuda externa generó.

En consecuencia, el Estado comenzó a jugar un rol de financiador, regulador y supervisor de la calidad de la capacitación y otorgó un lugar importante a las iniciativas de diferentes sectores privados. En este contexto, surgieron diferentes programas dirigidos a los jóvenes. En Chile se implementó el programa “Chile Joven” como una adaptación del *Job Training Partnership Act* (JTPA) de los Estados Unidos, con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo para que se extendiese a otros países de la región. En Argentina, Perú y Uruguay se llamó *Projoven* y en Colombia *Red de solidaridad Social*.

Las evaluaciones de las diferentes experiencias de capacitación en la región, ha sido de difícil abordaje y por tanto sus resultados deben considerarse como parciales. Lo que destacan algunos datos obtenidos es su capacidad para incrementar la probabilidad de inserción en los beneficiarios de algunos programas pero, a la vez, se observa que esos beneficiarios no son precisamente los grupos que tienen las mayores desventajas sociales. En este sentido, Jacinto y Gallart (1997) concluyen que estos programas captan a jóvenes que presentan una integración social mayor y, en consecuencia, para sectores marginales se deberían planificar políticas integrales que involucren una formación más amplia y mayor capacidad de contención social.

Respecto de las características de la oferta los programas evidenciaron una falta de consolidación y consistencia. A la vez que la capacitación distó de ser profunda y capaz de crear competencias polivalentes en grupos donde incluso las capacidades básicas resultan deficientes (Diez de Medina, 2001).

5.1 Las Pasantías

En el marco de las reformas estructurales de los años 90 los países de la región iniciaron también un proceso de reformas educativas con propuestas que se caracterizaron al decir de Finkel (1990) por su pretendida validez universal y por ser incorporadas en cada contexto

específico con una legitimidad que las “nacionaliza” sin explicitar los supuestos que las sustentan¹⁵.

Las reformas educativas anclaron sus proclamas en los diagnósticos y en las descripciones que desde el ámbito productivo y económico se hacían. Por un lado, la necesidad de elevar y mejorar la competitividad en una economía globalizada incrementando las calificaciones de los recursos humanos. Por otro lado, la idea generalizada de que los nuevos procesos de producción exigían conocimientos mucho más complejos que los tradicionales, y que las nuevas formas de organización del trabajo justificaban una mayor versatilidad de las tareas específicas y la desaparición de puestos de trabajo fijos y de ocupaciones estables.

La discusión que se intensificó en la década del 90 implicó cambios importantes en los itinerarios de profesionalización. Por un lado, la flexibilización de las fronteras entre los espacios de trabajo y los espacios de formación, ya que se integran al trabajo espacios formativos de capacitación y de evaluación; a la vez que desde el sistema formal se diseñaron espacios curriculares de acercamiento de la acción a través de prácticas específicas, como talleres, pasantías, contratos de aprendizajes, entre otras.

Estas modificaciones implicaron, al mismo tiempo, la incorporación de nuevos actores interesados y tuvieron impacto tanto a nivel estructural, como a nivel subjetivo, ya que establecen mayor heterogeneidad de experiencias cuyo tránsito depende de la calidad de las instituciones donde esas experiencias transcurren. (Spinosa, 2010).

En ese contexto, en Argentina se otorgó entidad como sistema al conjunto de prácticas heterogéneas que constituían las pasantías. Esta iniciativa se anclaba en aquellos programas que buscaban, por un lado, contrarrestar los problemas de desempleo que afectaban de manera importante a la población más joven, y por el otro, dar a los alumnos universitarios oportunidades de vincular su formación teórica con experiencias prácticas que faciliten la inserción laboral al momento del egreso. Así, en 1999 se sancionó la ley 25.165 de creación del sistema de pasantías educativas.

En el caso de Argentina la pasantía tiene sus antecedentes en los contratos de aprendizaje. Durante el gobierno de Rivadavia una disposición sometía la inspección del aprendizaje a la policía. (Chávez, 2002). En 1918 la sanción de la primera reglamentación del trabajo a domicilio incluyó la figura del aprendiz pero sin darle una orientación definida y sin determinar sus obligaciones y responsabilidades.

En la década de 1940 existían decretos que definían al contrato de aprendizaje como un régimen de trabajo que permitía asegurar la enseñanza de un oficio o trabajo previamente determinado, con una graduación que responda al desarrollo de los procesos técnicos en la actividad u oficio y que considere la edad y capacidad física del aprendiz. A la vez, se hacía

¹⁵ Morgenstern de Finkel, S (1990) *Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha*. Introducción. Revista Argentina de Educación .

referencia a la enseñanza teórica como un complemento del trabajo y como un elemento importante para la formación cultural, moral y cívica (Chávez, 2002).

Durante la década de 1990 coexistieron tres sistemas de pasantías diferentes: el regulado por el Decreto N° 340/92, destinado a los estudiantes de 16 años en adelante, que cursaban estudios en los niveles de la educación básica y polimodal; el regulado por la Ley N° 25.165 que se aplicaba a los estudiantes que cursen estudios comprendidos en el nivel de educación superior (universitarios o terciarios) y el regulado por el Decreto N° 1227/01, diseñado para estudiantes desocupados de entre 15 a 26 años de edad.

Al enmarcarse en leyes flexibilizadoras del trabajo y al adoptar características propias de un contrato laboral, las pasantías se diferencian de otras prácticas profesionales que están establecidas como requisitos en los planes de estudio de algunas carreras que integran la Educación Superior, y cuyos propósitos son exclusivamente formativos, resultando un lugar clave para analizar la intersección entre el sistema educativo y el sistema productivo.

La ley N° 25.165 creó el sistema de pasantías educativas en el ámbito de la Educación Superior en 1999. En su marco se definía a la pasantía como *“la extensión orgánica del sistema educativo en el ámbito de empresas u organismos públicos o privados, en los cuales los alumnos realizarán residencias programadas u otras formas de prácticas supervisadas relacionadas con su formación y especialización, llevadas a cabo bajo la organización y control de las unidades educativas que lo integran y a las que aquellos pertenecen”*.¹⁶

Esta ley estuvo vigente durante casi 10 años y desde su implementación fue muy cuestionada. Como consecuencia de esto, un grupo de legisladores sostuvo durante el año 2006 un debate intenso sobre el régimen de pasantías, logrando que en diciembre de 2008 se sancionara la nueva Ley de pasantías N° 26.427, cuyo texto introduce varios cambios respecto de la ley anterior buscando acentuar, según explican sus autores¹⁷, el carácter formativo de la pasantía.

Cabe destacar que en ese debate los especialistas en educación tuvieron escasa participación. El debate se centró en los vacíos y las imprecisiones que la ley dejaba respecto de aspectos tales como la cobertura social, la carga horaria, la extensión de la pasantía y la relación que se establecía entre pasante y contratante. Todo esto, fue el resultado de las diferentes experiencias que denunciaban situaciones de precariedad y de abuso por parte de las empresas y organizaciones que contrataban pasantes. Sin embargo, desde los aspectos pedagógicos el debate fue muy débil ya que se concentró, exclusivamente, en la escasa vinculación de algunas pasantías con la carrera que los pasantes cursaban.

En su artículo 2º, la nueva ley define a las pasantías educativas como *“al conjunto de actividades formativas que realicen los estudiantes en empresas y organismos públicos, o*

¹⁶ Ley de pasantías universitarias 25.165.

¹⁷ La senadora que impulsó el proyecto, Blanca Osuna junto a Mariano Recalde, expusieron sus argumentos en la *V Jornada de Reflexión: Educación y Trabajo –El Sistema de Pasantías Educativas*, organizado por la Dirección de empleo y formación profesional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en octubre de 2008.

*empresas privadas con personería jurídica, sustantivamente relacionado con la propuesta curricular de los estudios cursados en unidades educativas, que se reconoce como experiencia de alto valor pedagógico, sin carácter obligatorio*¹⁸.

Entre otros aspectos, la ley N° 26.427 se diferencia de la ley anterior por que establece edad mínima; una duración diferente y se agrega para el organismo contratante la obligatoriedad de otorgar a los pasantes una cobertura de salud. En los objetivos se resalta el valor pedagógico del trabajo como elemento que dignifica y su carácter cultural, a la vez que se define la pasantía como práctica complementaria de la formación académica. Al mismo tiempo, se expresa como objetivo que los pasantes puedan incorporar “*saberes, habilidades y actitudes vinculados a situaciones reales del mundo del trabajo*”.

5.1. 1. Los estudios acerca de las pasantías

En el marco del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo perteneciente a la facultad de Ciencias económicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires, se realizó a principios del año 2000 un estudio empírico que recogió la opinión de 137 pasantes de universidades públicas y privadas respecto de las características del trabajo que desempeñaban, los vínculos que mantenían con los miembros de la organización y con su tutor académico, así como las expectativas y las posibilidades de aprendizaje que la pasantía les brindó.

El propósito de dicho estudio era indagar acerca del valor de las pasantías como recurso de aprendizaje dentro de las organizaciones. Los resultados de este relevamiento fueron expuestos por María Cristina Acosta y Mirta Vuotto en el 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo organizado por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del trabajo (ASET) que se llevó a cabo en Buenos Aires, en agosto de 2001.

Este estudio logró una sistematización importante acerca de la manera en que las pasantías se formalizan en el ámbito universitario en el marco de la antigua ley 25.165. Las conclusiones a las que arribó evidencian que, en general, el contenido de las tareas de los pasantes expresa una correspondencia con la carrera de la que provienen y el nivel de conocimientos alcanzado; la variedad en cuanto a las compensaciones monetarias y otros beneficios se establece en el acuerdo individual de pasantías y queda a criterio de la contraparte, a la vez que todos los pasantes están sujetos a un entrenamiento ya sea formal o informal.

Otra conclusión que destaca el estudio es que si bien la pasantía de aprendizaje facilita de manera efectiva el ingreso del estudiante al mundo laboral, las limitaciones institucionales por parte de las unidades académicas se reflejan en una escasa jerarquización del rol del tutor académico e impiden producir vínculos adecuados para incentivar verdaderas relaciones de aprendizaje.

¹⁸ Ley de pasantías N° 26.427

Desde la perspectiva jurídica, Chávez (2002) realizó un estudio respecto del carácter laboral de las pasantías y el contrato de aprendizaje. En el, analiza la visión filosófico- jurídica del entorno en el cual se sancionaron y se aplicaron las normas al respecto. Sus conclusiones definen a las pasantías y los contratos de aprendizaje como contratos laborales, a pesar de que la ley no los considera como tales. Para Chávez, tanto la pasantía como el contrato de aprendizaje, son *“..fieles ejemplos de normas jurídicas sancionadas por argumentos políticos que no logran imponerse como argumentos de principios, pues llevan en su seno la violación a un orden jurídico laboral que respetando los derechos individuales del trabajador ha logrado imponerse como principio rector”* (Chávez, 2002, p. 6).

Un informe realizado por Universia durante el año 2007 reveló los casos de nueve universidades que implementan programas de pasantías: la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Tecnológica Nacional. Las privadas del CEMA, Del salvador, UADE, la Universidad de Belgrano y la Universidad Blas Pascual de Córdoba.

Ese informe concluyó que todas cuentan con programas puntuales de desarrollo profesional para que sus alumnos hagan sus primeras experiencias laborales antes de egresar. Por otro lado, dan cuenta de un aumento del 40% de pasantías entre 2005 y 2007. A su vez, aunque en distintas proporciones, en todos los casos se registran alzas en la demanda de pasantías por parte de los empleadores. En su mayoría el pedido proviene de empresas privadas, aunque el Estado también contrata. Las nueve universidades consultadas resaltan la alta tasa de alumnos que luego de su pasantía, son efectivizados por las compañías. Los pasantes más solicitados provienen de las carreras de economía, ingeniería, sistemas e informática.

En un estudio comparativo entre plantas industriales de dos zonas diferentes: una en General Pacheco en la provincia de Buenos Aires y otra en Río Cuarto en la provincia de Córdoba, Marta Panaia (2005) aborda como uno de los ejes de la investigación el lugar del sistema de pasantías como expresión de un posible vínculo entre empresa y universidad.

Las conclusiones de Panaia destacan la tradición que tiene la subselección Universidad Tecnológica Nacional, UTN de General Pacheco en la práctica de pasantías, donde antes de legislarse al respecto ya se contaba con antecedentes en el tiempo. Los empresarios tienen una valoración muy alta de los estudiantes y graduados de la regional que han realizado pasantías en la empresa en lo que hace a los aspectos técnicos, pero resaltan algunas dificultades en los aspectos relacionales y en el conocimiento de idiomas. Renuevan en forma permanente las pasantías y aprovecharon todas las ventajas flexibilizadoras de las nuevas formas jurídicas y más del 70% de los graduados se encuentran trabajando en empresas de la región.

Las conclusiones en el caso de Río Cuarto, son algo diferentes. En términos generales, la cantidad de estudiantes que hacen pasantías no es muy numerosa, a la vez que algunas

empresas señalaron mantener una relación muy distante con la universidad porque consideran que esta dedica mucho tiempo a la teoría y poco a los conocimientos prácticos.

Por su parte, aquellos empresarios que si han contratado pasantes coinciden en reconocer el buen nivel académico de los estudiantes, pero los limitados conocimientos prácticos. A esto se agrega que, en Río Cuarto, son muchos los pequeños y medianos empresarios y estos demandan conocimientos que provienen de varias especialidades pero solo pueden contratar a un ingeniero, y en consecuencia, demandan que los pasantes posean conocimientos generales y no solo específicos.

Otra línea de investigación centró su foco en los saberes y competencias adquiridos a través del sistema de pasantías también en el área de ingeniería. En este marco, María Eugenia San Martín (2005) emprendió el análisis de un estudio de caso en dos universidades: la facultad de ingeniería de la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Tecnológico de Buenos Aires. El trabajo de campo se realizó entre los años 2001 y 2003, a través de 60 entrevistas a graduados que habían realizado pasantías. El propósito era indagar los aportes de la experiencia tanto para la formación como para la experiencia profesional posterior al egreso. Los resultados de las entrevistas, refieren un alto porcentaje de graduados que perciben la experiencia de pasantes como positiva (82%).

Lo positivo de la experiencia tuvo que ver, por un lado, con la posibilidad de vincularse y conocer mejor el mundo del trabajo y por otro, con la obtención de experiencia laboral. Según explica San Martín, las pasantías parecen constituir una estrategia de acceso a dispositivos extraformativos de obtención de un empleo y de tejido de redes sociales. El porcentaje de graduados que refieren una experiencia como pasantes que no logró cubrir sus expectativas, es muy bajo, y son el resultado de irregularidades en la implementación del sistema. Estas insatisfacciones tenían que ver con la baja calificación de las tareas desempeñadas, la escasa vinculación con los contenidos de la carrera, la falta de la figura de un tutor que las supervisara, entre otras.

Finalmente, estudiantes avanzados de la carrera de trabajo social de la Facultad de Ciencias sociales de la Universidad de Buenos Aires, sistematizaron la experiencia de un grupo de pasantes de la carrera, con el propósito de analizar el papel que cumple el sistema de pasantías en la formación de los estudiantes de trabajo social. El resultado del análisis arrojó una visión muy crítica del sistema de pasantías. Para los estudiantes, las actividades que desarrollan los pasantes refuerzan la representación del trabajo social como “ingeniería social”, cuya especificidad sería saber hacer lo que otros saben pensar (Esquivel y otros, 2009). Cuestionan, además, el carácter optativo de la pasantía y su forma de implementación.

Todos los estudios ubican a las pasantías en un contexto de transformaciones de la estructura del sistema productivo y de reformas laborales, a la vez que coinciden en dos aspectos: los estudiantes valoran la experiencia, aún cuando el aporte al proceso de formación sea discutible; las empresas las aprovechan y, en este sentido, se la juzga tanto

desde la investigación, como desde la opinión pública, como una práctica laboral precaria y como una instancia de flexibilización laboral.

No obstante, se observa una destacada ausencia de un análisis que avance más allá del reconocimiento de las fortalezas y puntos débiles de la pasantía y que indague acerca de su incidencia en el proceso de construcción de la profesionalidad. Es decir, al constituir la pasantía un espacio de intersección entre formación y trabajo, en qué medida el paso por ellas, permite una reconceptualización de la relación entre teoría y práctica diferente al de otras instancias y cómo interviene en las proyecciones de los estudiantes avanzados acerca de su futuro profesional.

CAPÍTULO V

Metodología de la investigación

1. Enfoque epistemológico de la investigación

La investigación en el campo de las ciencias sociales puede emprenderse desde diferentes perspectivas, o paradigmas, en términos de Khun. Esas perspectivas se diferencian respecto de los propósitos que persiguen, la mirada que tienen acerca de la realidad a investigar, la relación que establecen entre sujeto-objeto y la naturaleza del conocimiento que sus resultados aportan.

Desde este lugar, hablar de paradigmas de investigación implica reconocer la existencia de diferentes supuestos, compromisos, métodos y teorías que los definen. Al mismo tiempo, el concepto de metodología supone más que un conjunto de técnicas y métodos, representa el modo en que el investigador plantea problemas y busca respuestas (Taylor y Bogdan, 1992).

En este sentido, los instrumentos y los procedimientos de investigación se vinculan a concepciones epistemológicas respecto de la construcción del conocimiento social y de la especificidad de los fenómenos sociales.

En el marco de la investigación social existen dos tradiciones epistemológicas diferenciadas, fundamentalmente, por el alcance y el peso que otorgan a los resultados de la investigación social.

Desde las epistemologías llamadas *naturalistas-explicativas*, el objetivo de la ciencia consiste en explicar los fenómenos sociales, mientras que para las epistemologías *iusnaturalistas o interpretativas*, el propósito de la ciencia es comprender los fenómenos que ocurren en el ámbito de lo social. Algunos autores incluyen una tercera perspectiva representada por el *paradigma crítico*, cuyos postulados sostienen que el objetivo de la ciencia debe ser la búsqueda del cambio social (Carr y Kemmis, 1988).

En cuanto a su objeto, al ocuparse las ciencias sociales de la acción humana existen ciertas limitaciones en relación con las posibilidades de utilizar la medición como sinónimo de cuantificación y con el establecimiento de leyes científicas.

No obstante lo dicho, ya sea que el investigador social se ubique en uno o en otro paradigma epistemológico, si pretende construir un conocimiento que sea científico tiene que aportar evidencias empíricas que permitan verificar o rechazar sus hipótesis; sostener sus explicaciones y/o interpretaciones; sustentar sus teorías y predicciones. Al mismo tiempo, para las ciencias sociales esas evidencias tienen siempre que ver con la dimensión humana.

Es así como la ciencia social se ocupa de “cosas” que hacen o dicen los sujetos o los grupos sociales. Cuando el propósito es la descripción y explicación de aquéllos el investigador acepta entonces la existencia de ciertas regularidades en el ámbito de lo social y

admite, también, la posibilidad de realizar mediciones. La cuestión es, establecer los alcances y los límites de esa medición. En este sentido, Bourdieu (1978) propone la *vigilancia epistemológica* que realiza un examen sobre las condiciones, los límites y validez de las técnicas y los conceptos, como uno de los recursos científicos para prevenir los problemas de la medición en las ciencias sociales.

Si bien los diferentes enfoques abordan sus objetos desde metodologías distintas, en la actualidad existe consenso en la comunidad científica en dar por superada la dicotomía cuantitativo-cualitativo, considerando posible la combinación de métodos (Taylor y Bodgan, 1992).

Teniendo en cuenta esto, este estudio se inscribe en un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-inferencial, en tanto que, al mismo tiempo que se interroga por las características de los fenómenos en estudio y los traduce a variables investigativas, acepta la posibilidad de encontrar regularidades y de establecer relaciones entre las variables. A su vez, este estudio busca indagar y profundizar aquellos aspectos que sostienen esas relaciones y esas regularidades. Para hacerlo integra como parte de su diseño métodos cuantitativos y cualitativos en un enfoque mixto.

En este marco, resulta importante poder reafirmar algunas cuestiones que son centrales en el proceso de investigación:

- En el dominio de la teoría existen algunos conceptos que pueden observarse, y esto puede hacerse en forma directa, o a través de conceptos observables.
- Los conceptos observables se relacionan con la realidad a través de indicadores que tienen la propiedad de ser registrados
- las variables solo adquieren sentido, cuando se relacionan con un cuerpo teórico.

Al mismo tiempo, Cortés y Rubalca (1993) sostienen una discordancia con la idea tradicional acerca de que la investigación empírica se inicia con el desarrollo del marco teórico y finaliza con el análisis de la información. Plantean, en cambio, una representación en espiral para graficar el proceso de investigación donde se producen avances y retrocesos y se suceden momentos más cercanos a lo empírico y otros momentos más cercanos a lo teórico.

2. Etapas de la investigación

2.1. Trabajo de campo

Los datos para la investigación fueron recolectados en el segundo cuatrimestre del año 2009 y en el primer cuatrimestre del año 2010, en las universidades Nacional de Buenos Aires (Facultad de Ingeniería y Facultad de Ciencias Sociales); Nacional de Quilmes (Departamento de Ciencia y Tecnología y Departamento de ciencias Sociales) y Católica

Argentina (Instituto de Comunicación Periodismo y Publicidad y Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas e Ingeniería)

Los actores relevantes para la recolección de datos fueron los directores de las carreras y los alumnos que cursaron las materias del último año de las carreras en estudio durante el segundo cuatrimestre del año 2009.

2.1.a. Tiempos asignados a las actividades de campo

Durante los meses de abril a junio de 2009 se realizaron entrevistas con los diferentes directores de las carreras en cada universidad, para explicar los propósitos de la investigación, obtener listados de alumnos inscriptos en las materias del último año y solicitar autorización para administrar los cuestionarios a los estudiantes.

En el mes de agosto de 2009 se realizó una prueba piloto del cuestionario a un grupo de 15 alumnos. Esta prueba permitió realizar ajustes en el instrumento.

Durante los meses de septiembre a noviembre de 2009 se administraron los cuestionarios a los estudiantes.

De abril a julio de 2010 se realizaron entrevistas a los alumnos seleccionados.

De agosto a diciembre de 2010 se realizó el procesamiento de los cuestionarios y el análisis de las entrevistas.

Durante el año 2011 se terminó de elaborar el informe final de la tesis.

a.3. Estrategias metodológicas

3. 1. Población y muestra

La población que constituye el objeto de estudio de esta tesis está representada por los alumnos próximos al egreso que cursaron durante el segundo cuatrimestre del año 2009 las últimas materias de las carreras de ingeniería industrial y comunicación social en las universidades Nacional de Buenos Aires y Católica Argentina y las carreras de automatización y control industrial y comunicación social en la Universidad Nacional de Quilmes.

La elección de estos alumnos responde a dos razones fundamentales que suponen una incidencia particular sobre las proyecciones acerca de la futura profesionalidad: una, la importancia que el momento próximo al egreso tiene en la construcción de la profesionalidad, porque en el se combinan las representaciones del futuro profesional con las experiencias que pudo realizar hasta ese momento; otra, la posibilidad que ofrece el momento cercano al egreso para analizar como se produce la intersección entre formación y experiencia.

La delimitación de los alumnos próximos al egreso se hizo tomando como referencia aquellos que estuviesen cursando las materias del último año de las carreras seleccionadas.

No obstante, se tuvieron en cuenta las particularidades relacionadas con la estructura curricular de las carreras y las orientaciones que aportaron los directores de carrera. Así, por ejemplo, en la carrera de ingeniería industrial de la Universidad de Buenos Aires se tomó el total de inscriptos al *Trabajo profesional* como representativo de la población de esa carrera. De igual manera en Comunicación social de esa misma universidad se tomó como total de la población los inscriptos a los cinco talleres de orientación específica.

3.1. a Criterios de determinación de la muestra

El criterio de selección de las universidades y las carreras se basa en una metodología intencional, que se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión de grupos supuestamente típicos (Gotees y Lecompte, 1988). En este sentido, se responde a criterios intencionales: las universidades representan diferentes perfiles institucionales, y las carreras diferentes perfiles de profesiones.

Se seleccionaron tres perfiles diferentes de institución: una universidad pública tradicional y con una larga trayectoria académica (la Universidad de Buenos Aires); una universidad pública que se crea en el contexto de los 90 y se autodefine como una institución innovadora, que adhiere al proyecto de reformar la universidad argentina¹⁹ (la Universidad Nacional de Quilmes) y una universidad privada que posee también una larga trayectoria (la Universidad Católica Argentina).

A su vez, las carreras seleccionadas pretenden representar diferentes perfiles de profesiones porque las características de cada titulación implican maneras particulares de articular formación y experiencia, y esto tendrá influencias determinadas en las proyecciones sobre la profesionalidad. Así, se seleccionaron dos carreras por cada universidad: una carrera con un perfil tecnológico del área de ingeniería y una carrera social en proceso de institucionalización²⁰.

En relación con las decisiones que el investigador adopta para lograr un equilibrio entre lo que desea investigar y lo que es posible investigar, Kish (1995) describe tres criterios posibles: un criterio es el *realismo* de las variables explicativas que se eligen, considerando que habrá que definir las y traducirlas a indicadores, con todas las dificultades que esto supone. Las soluciones que el investigador decida en cada caso, implicarán un compromiso entre las técnicas ideales y las viables. Otro criterio que señala la autora, es la *aleatoriedad*, relacionada a quienes serán los sujetos que se constituirán en unidades de análisis, y

¹⁹ Hacia una reforma Universitaria, Rector de la Universidad Nacional de Quilmes en 1994, Ing. Julio M. villar

²⁰ Testa diferencia las carreras tradicionales, de las que están en vía de institucionalización. Las primeras, poseen prestigio social, roles precisos y una demanda identificada y estable, además están consolidadas en grupos corporativos permanentes (consejos y colegios profesionales) que logran una validación institucional de sus incumbencias profesionales. En cambio, las carreras en proceso de institucionalización, están en plena búsqueda de la legitimidad social de sus incumbencias profesionales y no tienen ámbitos de actividad profesional bien limitados.

finalmente, el tercer criterio, es la *representatividad* de las unidades de muestreo, tanto en la elección de la población objetivo, como en la selección de las unidades de muestreo.

La prioridad de un criterio sobre los otros dos tiende a producir diferentes tipos de diseños de investigación. En aquellos diseños experimentales, todas las variables extrañas pueden ser controladas. En este sentido, su principal ventaja es la de asegurar el criterio de aleatoriedad; en las encuestas por muestreo, el criterio que se prioriza es de la representatividad, dado que todos los elementos de una determinada población tienen una probabilidad positiva conocida de ser incluidos en la muestra. Finalmente, las investigaciones se acercan más al criterio de realismo en tanto logran asegurar la recogida de datos

Kish sostiene que, muy raras veces, el investigador puede cumplir con los tres criterios, por tanto, cuando evalúa los fines, costos y medios disponibles debe realizar una elección estratégica de los métodos dejando en claro cuáles han sido las decisiones metodológicas que adoptó y explicitando cuál de los criterios priorizó.

Teniendo en cuenta esto, en el marco de esta tesis de investigación se buscó mantener tanto el criterio de realismo de las variables, tomando la decisión de abordar las proyecciones sobre la profesionalidad desde diferentes dimensiones que permitiesen realizar una traducción a indicadores como una aproximación al concepto. Se pretendió, al mismo tiempo, conservar el criterio de representatividad de la muestra de estudiantes por carrera y por universidad. Sin embargo, tal como explica Kish, en el transcurso del proceso de investigación el criterio de realismo se impuso y hubo que optar por mantener la representatividad por carrera pero no por universidad, como consecuencia de no haberse obtenido para una de ellas una muestra representativa.

Ante las dificultades para contar con un listado oficial de alumnos por materia, para aplicar el cuestionario se optó por distribuir los formularios en todas las comisiones, turnos y orientaciones. Se asumió, al mismo tiempo, que la homogeneidad en el nivel educativo de la población y el tránsito por años de formación compartidos en un contexto institucional común y bajo un itinerario de formación establecido, actúa como amortiguador de las diferencias de perfiles de entrada a la carrera universitaria.

A partir de estas consideraciones, la población de estudio quedó conformada por los siguientes grupos de individuos:

Cuadro N° 1: Grupo de individuos que conforman la población

UNIVERSIDAD	CARRERA	TOTAL DE ALUMNOS DEL ÚLTIMO AÑO (2° CUATR. 2009)
Nacional de Buenos Aires	Ingeniería industrial	523
	Comunicación social	660
Nacional de Quilmes	Automatización y control industrial	27

	Comunicación social	90
Católica Argentina	Ingeniería industrial	201
	Comunicación social	261
Total		1762

A partir de esta población se determinó el tamaño de las muestras por carrera con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 10%. En el *cuadro N° 2* se especifica la conformación de la muestra:

Cuadro N° 2 Conformación de la muestra

CARRERA	POBLACIÓN	MUESTRA (nivel de confianza del 95% y margen de error del 10%)
Tecnológica	751	86
Social	1011	89
Total		175

3.1.b. Variables y categorías en estudio

Las variables que considera la investigación se agrupan en: independientes y dependientes.

- **Las variables independientes son:** universidad; carrera; participación en el sistema de pasantías; sexo; edad; estado civil; año de ingreso a la carrera; situación laboral; núcleo de convivencia; nivel de estudios de los padres.
- **Las variables dependiente son: proyecciones sobre la profesionalidad.**

Las *proyecciones sobre la profesionalidad* dan cuenta de las expectativas respecto del futuro profesional de los estudiantes próximos al egreso y se expresan en juicios y acciones que se han puesto en marcha o se piensa realizar. A la vez, hacen referencia a un conjunto de atributos en los que se articulan la formación y la experiencia. A partir de esta definición, la variable *proyecciones sobre la profesionalidad* se operacionalizó de la siguiente forma:

- a) Actividades que en orden de prioridad los estudiantes se consideran capaces de realizar cuando egresen y que pueden asumir los valores de: académicas; de docencia; de intervención profesional.
- b) ámbitos concretos donde, en orden de preferencia, los estudiantes se imaginan desempeñando su profesión: organizaciones públicas; organizaciones privadas; organizaciones no gubernamentales.

- c) ámbitos concretos donde los estudiantes consideran tener más posibilidades de insertarse profesionalmente: empresas y/u organizaciones del sector público; empresas y/ u organizaciones del sector privado privadas; organizaciones no gubernamentales.
- d) estrategias de búsqueda laboral que consideran más eficaces: consultas a anuncios públicos; contactos personales; consultas en agencias de empleos.
- e) aspectos que valora el mercado a la hora de seleccionar profesionales: la universidad de procedencia; la posesión de saberes profesionales específicos; la buena formación general; la experiencia laboral anterior; los atributos personales (buena presencia, buen manejo de la entrevista).
- f) Profesionales de otras áreas con los que se imaginan trabajando

Evaluación de la formación recibida

Esta variable incluye la valoración respecto de los siguientes aspectos:

- la organización del plan de estudios
- la integración entre teoría y práctica
- la calidad del cuerpo docente
- las características institucionales de la universidad
- Los aspectos de la formación de grado que dificultan y favorecen la inserción laboral.

Categorías cualitativas

Las categorías globales que abordó la entrevista fueron:

- El sentido dado a la práctica y su relación con la teoría
- La autopercepción de las capacidades profesionales
- El conocimiento respecto del mercado de trabajo
- El impacto de la formación en la inserción laboral y profesional

3.1.c. Instrumentos de recolección de los datos

Los datos obtenidos en el marco de la investigación pueden ser caracterizados como *cuantitativos* y *cualitativos*. Los primeros, fueron recolectados a partir de un cuestionario autoadministrado que contó con 21 preguntas organizadas en diferentes ítems que permitieron obtener información respecto de las variables en estudio. Los segundos, se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas.

La utilización del cuestionario como instrumento tuvo que ver con las características del objeto a investigar y la posibilidad que este recurso ofrece para traducir en indicadores precisos, las variables en estudio. El cuestionario como técnica de recolección asume que el

investigador y los sujetos investigados comparten un elemento común representado por el lenguaje y aceptan sus reglas.

Para realizar las entrevistas se seleccionaron dos estudiantes por carrera y por universidad: uno que hubiese hecho pasantía y el otro que no. El objetivo de las entrevistas fue acceder al sentido que los sujetos investigados dan a las respuestas obtenidas en el cuestionario. Desde el punto de vista instrumental, la entrevista tuvo carácter semiestructurado con un guión establecido a partir de las áreas de interés para la investigación.

Las entrevistas partieron de valorar el carácter de los sujetos como actor cargado de experiencias y capaz de otorgar sentido desde una trayectoria que es, a la vez, particular y colectiva. En ellas las representaciones fueron abordadas desde un enfoque social. Para la teoría de las representaciones sociales el objeto de investigación lo constituye un tipo específico de conocimiento que es elaborado socialmente, compartido por el grupo y que posee, además, una orientación hacia la práctica.

Para Moscovici (1986) ese conocimiento que se construye socialmente orienta los comportamientos pero también la comunicación entre los individuos. Por su parte, Jodelet (1986) agrega que las representaciones sociales tienen características específicas a nivel de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica, que permiten a los sujetos tomar posición frente a situaciones, acontecimientos y objetos.

Al mismo tiempo, el análisis de las representaciones sociales parte de la participación de los individuos en grupos y colectividades donde se elaboran, en la práctica cotidiana, las reglas, las justificaciones y las razones de las creencias y conductas que son pertinentes para el grupo. Para Bueno Abad (1990) las representaciones sociales tienen una verdad “fiduciaria” (legitimada) que es generada por la confianza que los individuos depositan en la información y los juicios compartidos en el grupo. Pero ese consenso, no es un consenso que se alcanza a través de la suma de las creencias compartidas, no es un consenso numérico, es en cambio un consenso funcional que le permite al grupo mantenerse como una unidad reflexiva con una identidad social.

Teniendo en cuenta estas consideraciones las entrevistas desarrolladas partieron de reconocer a los estudiantes próximos al egreso, como participantes de un grupo que posee identidad social, y por tanto, el sentido dado a sus proyecciones es interpretado como el producto de una trayectoria común como estudiantes universitarios que podrá diferenciarse según sean las experiencias de formación que las instituciones hayan ofrecido.

3.1.d. Procesamiento y análisis de los datos

Para el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS. Los datos fueron tratados desde dos fases de análisis:

a) un análisis descriptivo, con la caracterización exhaustiva de las principales variables de las que se obtuvo información a través del cuestionario.

b) un análisis inferencial, que estimó a partir de la prueba de hipótesis, si existe relación entre las variables dependientes: proyecciones sobre la futura profesionalidad y valoración sobre la formación recibida, y las principales variables independientes: participación en el sistema de pasantía y carrera. Esto permitió realizar inferencias por carrera respecto de la población en estudio, en base a los resultados de la muestra obtenida. Teniendo en cuenta que se trata de variables categóricas, se utilizó la prueba de independencia Chi-cuadrado.

El análisis cualitativo consistió en una transformación interpretativa del discurso de los sujetos vertido a través de las entrevistas, reconocido como *construcción del primer orden de significado*, a las categorías de sentido que son propuestas después de la intervención del investigador y que son reconocidas como *construcciones de segundo orden del significado*. Es decir, categorizaciones que surgen del primer orden, pero clasificadas y categorizadas por el proceso de interpretación del investigador.

CAPÍTULO VI

Análisis e interpretación de los datos: las proyecciones sobre la futura profesionalidad

La matriz de datos quedó conformada por una muestra representativa de **175** estudiantes. Con el propósito de responder a los objetivos de la investigación se realizaron dos análisis complementarios: uno estadístico, a partir de los datos contruidos con la información de los cuestionarios, y otro cualitativo, en base a las categorías abordadas en las entrevistas.

A su vez, los datos obtenidos de los cuestionarios fueron examinados desde dos tipos de análisis estadístico:

- a) un *análisis descriptivo*, que se centró en la caracterización de las variables a través de su organización y visualización mediante tablas de frecuencia, tablas de contingencia y gráficos
- b) un *análisis inferencial*, que permitió poner a prueba la independencia entre las principales variables que aborda la tesis.

1. Análisis estadístico

1. a). Análisis descriptivo:

Caracterización socio-demográfica de los estudiantes próximos al egreso

De los estudiantes que conforman la muestra el 60,5 % proviene de la universidad pública y el 39,5 de la universidad privada. A su vez, el 87% de los estudiantes que provienen de la universidad pública, hizo su carrera en la universidad pública tradicional y un 12% la hizo en la universidad pública innovadora.

El 49% de la muestra cursa una *carrera* tecnológica y el 51% una carrera social. El *año de ingreso a la carrera* muestra que el 46% de los estudiantes lleva más de 6 años cursando mientras que el 54% restante tiene, como mínimo, 4 años de carrera.

La distribución de estudiantes es homogénea en lo que se refiere al *sexo* (50% mujeres y 50% varones) y el promedio de *edad* es de 25 años. Respecto del *núcleo de convivencia* de los estudiantes, se observa que más de la mitad vive con los padres (55%) y un 18% vive solo, mientras que el resto vive con pareja, amigos, hijos u otros familiares.

En relación al *nivel de estudios de los padres*, el 68% de los padres varones registra estudios universitarios. Al respecto, el porcentaje de padres que completó sus estudios, es el 76%, mientras el 15% posee estudios universitarios incompletos y el 9% tiene posgrado completo.

En el caso de las madres, los datos son diferentes: el 50% registra estudios universitarios, con una distribución que muestra también diferencias respecto de los padres. Es mayor el porcentaje de madres que no completó sus estudios universitarios, el 20%, mientras que en comparación con los padres, el porcentaje de madres con estudios universitarios completos es levemente menor, un 73% completó estudios de grado y un 7% completó estudios de

posgrado. Si se analiza la distribución respecto de los estudios secundarios, los porcentajes son prácticamente iguales el 21% registra estudios secundarios, pero es en relación con los estudios de nivel terciario, donde se registra una diferencia significativamente alta: mientras los padres muestran apenas un 3% de estudios terciarios, las madres registran un 24%.

La variable *condición laboral* evidencia una distribución entre un 65% de estudiantes que tienen un trabajo remunerado y un 30% que no trabajan. Un escaso porcentaje (2%) trabaja sin recibir remuneración. Cabe decir que del porcentaje de estudiantes que trabajan, el 15%, corresponde a estudiantes que realizan una pasantía laboral rentada.

En cuanto a la *relación trabajo que realizan/carrera que cursan*, un porcentaje importante de estudiantes evalúa esa relación como alta, ya que el 73% de las respuestas se distribuyó entre la categoría “se relaciona mucho” (50%) y “se relaciona medianamente”(23%). Para el 27% restante, las respuestas se distribuyeron entre un 11% que considera que existe poca relación y un 16% que directamente no encuentra ninguna relación.

Las tablas de distribución de frecuencias que corresponden a las variables descriptas hasta aquí, se encuentran en el Anexo N° 2.

Algunas asociaciones entre variables

A continuación se presentan algunas asociaciones importantes:

Tabla N° 1 Condición laboral según edad

			condición laboral				Total
			trabaja y recibe un sueldo	trabaja y no recibe sueldo	pasantía laboral rentada	no trabaja	
Edad	hasta 24	Recuento	27	2	14	33	76
		Frecuencia esperada	42,7	1,8	7,6	23,8	76,0
		% de Edad	35,5%	2,6%	18,4%	43,4%	100,0%
		% de condición laboral	28,4%	50,0%	82,4%	62,3%	45,0%
	entre 25 y 30	Recuento	64	1	3	18	86
		Frecuencia esperada	48,3	2,0	8,7	27,0	86,0
		% de Edad	74,4%	1,2%	3,5%	20,9%	100,0%
		% de condición laboral	67,4%	25,0%	17,6%	34,0%	50,9%
	mayor de 30	Recuento	4	1	0	2	7
		Frecuencia esperada	3,9	,2	,7	2,2	7,0
		% de Edad	57,1%	14,3%	,0%	28,6%	100,0%
		% de condición laboral	4,2%	25,0%	,0%	3,8%	4,1%
Total		Recuento	95	4	17	53	169

Frecuencia esperada	95,0	4,0	17,0	53,0	169,0
% de Edad	56,2%	2,4%	10,1%	31,4%	100,0%
% de condición laboral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A partir del cuadro anterior es posible afirmar que son los más jóvenes los que se encuentran en la franja de hasta 24 años, quienes registran porcentajes más altos en la categoría de los que no trabajan (el 43%,) y en la categoría realiza una pasantía laboral rentada, 82%. A su vez, el 67% de los estudiantes que tienen un trabajo remunerado tiene entre 25 y 30 años y no se registran estudiantes mayores a 30 años que hagan pasantía.

Tabla N° 2 Condición laboral según sexo

			condición laboral				Total
			trabaja y recibe un sueldo	trabaja y no recibe sueldo	pasantía laboral rentada	no trabaja	
SEXO	Masculino	Recuento	53	2	8	25	88
		Frecuencia esperada	49,7	2,1	8,8	27,4	88,0
		% de SEXO	60,2%	2,3%	9,1%	28,4%	100,0%
		% de condición laboral	55,2%	50,0%	47,1%	47,2%	51,8%
	Femenino	Recuento	43	2	9	28	82
		Frecuencia esperada	46,3	1,9	8,2	25,6	82,0
		% de SEXO	52,4%	2,4%	11,0%	34,1%	100,0%
		% de condición laboral	44,8%	50,0%	52,9%	52,8%	48,2%
Total	Recuento		96	4	17	53	170
	Frecuencia esperada		96,0	4,0	17,0	53,0	170,0
	% de SEXO		56,5%	2,4%	10,0%	31,2%	100,0%
	% de condición laboral		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Si se analiza la condición laboral según el sexo, se observa que el 60% de los estudiantes varones trabajan. Mientras que el porcentaje de mujeres que trabajan es el 52%. Por otra parte, entre las mujeres, el 11% realiza una pasantía, y entre los hombres el 9%. A su vez, la distribución de los que trabajan y no reciben un sueldo es similar para ambos sexos: el 50% son varones y el otro 50% mujeres.

Evaluación de la formación recibida.

La evaluación que los estudiantes hacen de algunos aspectos relacionados con la formación evidencia que la *organización del plan de estudios* es calificada como buena por el 49% , mientras que el 38% la califica como regular. A su vez, un porcentaje cercano al 10% la considera entre mala y muy mala. Solo un 3% indica que la organización es muy buena.

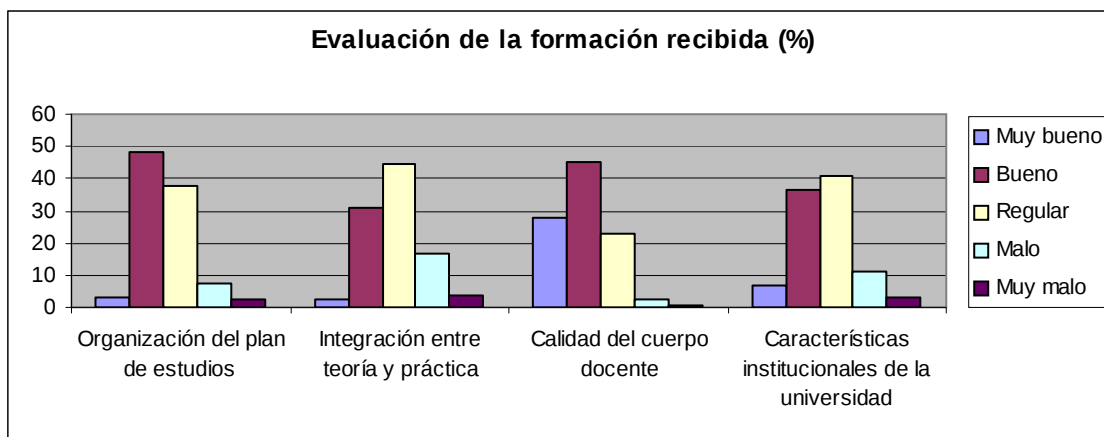
Por su parte, la *integración entre teoría y práctica*, muestra que el 66% de las opiniones evalúa que la integración es regular, mala y muy mala, en tanto que el 33% restante la considera entre buena y muy buena.

La *calidad del cuerpo docente* es calificada de manera positiva por un alto porcentaje: el 74% lo considera entre bueno y muy bueno. El porcentaje restante se distribuye entre un 23% que considera la calidad como regular, mientras que un porcentaje pequeño, el 3% la califica entre malo y muy malo.

Finalmente, las *características institucionales de la universidad*, reporta una distribución polarizada entre un 55% de opiniones negativas y un 44% de opiniones positivas que concentra el 42% en las respuestas que la califican como regular, el 14% como mala y muy mala y el 44% califica la calidad como buena y muy buena.

El gráfico que sigue sintetiza la distribución porcentual de la evaluación acerca de la formación.

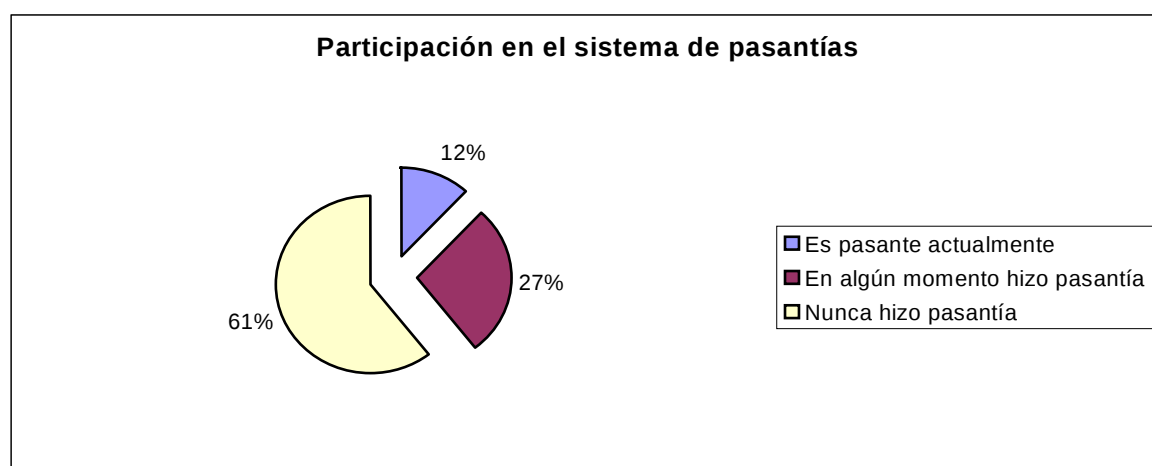
Gráfico N° 1 Distribución porcentual de la evaluación acerca de la formación



Participación en el sistema de pasantías.

En cuanto a la *participación en el sistema de pasantías*, en el gráfico N° 2 se observa que el 61% no realizó nunca una pasantía, en tanto que el 39% actualmente es pasante o lo fue con anterioridad.

Gráfico N° 2 Distribución porcentual de la participación en el sistema de pasantías



Motivos por los que realiza o realizó pasantía

Los motivos por los que los estudiantes decidieron realizar una pasantía se expresan en la tabla N° 3:

Tabla N° 3 Distribución de frecuencias de los motivos para hacer pasantía

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	práctica importante	34	19,4	52,3	52,3
	adquisición estrategias	21	12,0	32,3	84,6
	ingreso monetario	6	3,4	9,2	93,8
	más de un motivo	4	2,3	6,2	100,0
	Total	65	37,1	100,0	
Perdidos	Sistema	110	62,9		
Total		175	100,0		

Los motivos que prevalecen para haber decidido realizar una pasantía tienen que ver con la importancia que los estudiantes le otorgan como una instancia práctica para la formación (52%) y con la posibilidad que brinda para adquirir estrategias de inserción laboral (32%).

Proyecciones respecto de la futura profesionalidad

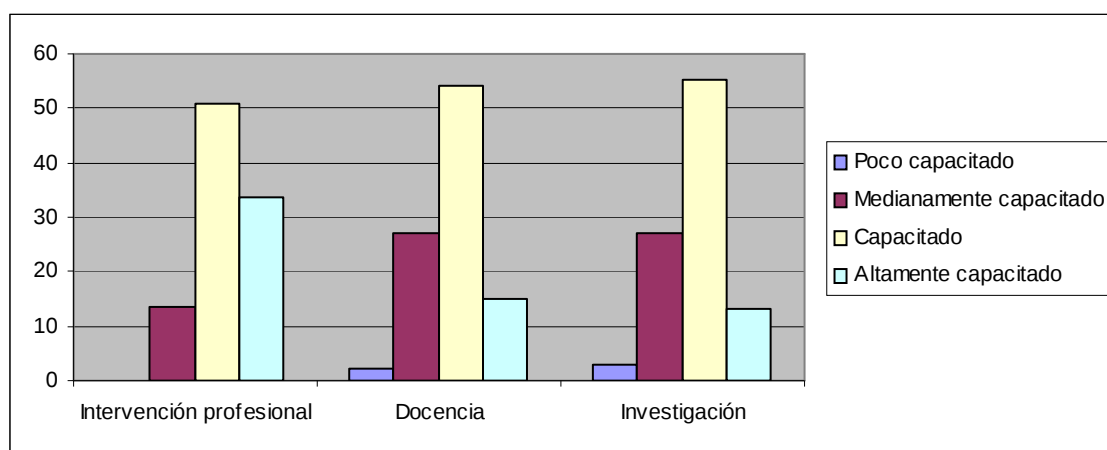
Las proyecciones que los estudiantes hacen acerca de su futuro profesional fueron abordadas desde diferentes dimensiones. Entre ellas:

- **Actividades que los estudiantes se perciben capacitados para realizar al egreso**

Esta dimensión se construyó tomando como referencia los perfiles de egreso expresados en los planes de estudio de cada una de las carreras. A partir de ello se seleccionaron tres actividades que, según el perfil, los egresados estarían en condiciones de realizar al recibirse y se las agrupó en *actividades de intervención profesional* (específicas de cada campo); *actividades de docencia* (enseñanza formal o informal) y *actividades de investigación* (producción de conocimiento científico).

En el cuestionario aplicado los estudiantes debían especificar en qué grado se percibían capacitados. (ver anexo 1 modelos de cuestionarios). El gráfico que sigue sintetiza la percepción de los estudiantes para cada grupo de actividades.

Gráfico N° 3 Distribución porcentual de la percepción acerca de las capacidades por grupo de actividades.



Respecto de las actividades que los estudiantes se consideran capaces de realizar como futuros profesionales, expresan estar altamente capacitados para realizar *actividades de intervención profesional* propias de su campo en un 34% y capacitados un 51%. Mientras que el 27% se siente medianamente capacitado y ningún estudiante se autoevalúa como poco o nada capacitado.

Respecto de las *actividades de docencia*, el 54% se considera capacitado para desempeñarse, y el 15% altamente capacitado. En este caso, existe un 2% que dice estar poco capacitado. Finalmente, las *actividades específicas de investigación*, sigue una distribución muy similar al área de docencia: el 84% distribuye sus respuestas entre altamente capacitado (13%) y capacitado (56%) registrándose un 3% que dice estar poco capacitado.

Sintetizando, podemos decir que es respecto de las actividades de intervención específicas del campo profesional, donde se registran los porcentajes más altos (un 90%) de respuesta entre las categorías *capacitado* y *altamente capacitado*, a la vez que las categorías *poco* y *nada capacitado* no obtuvieron, para estas actividades, respuestas.

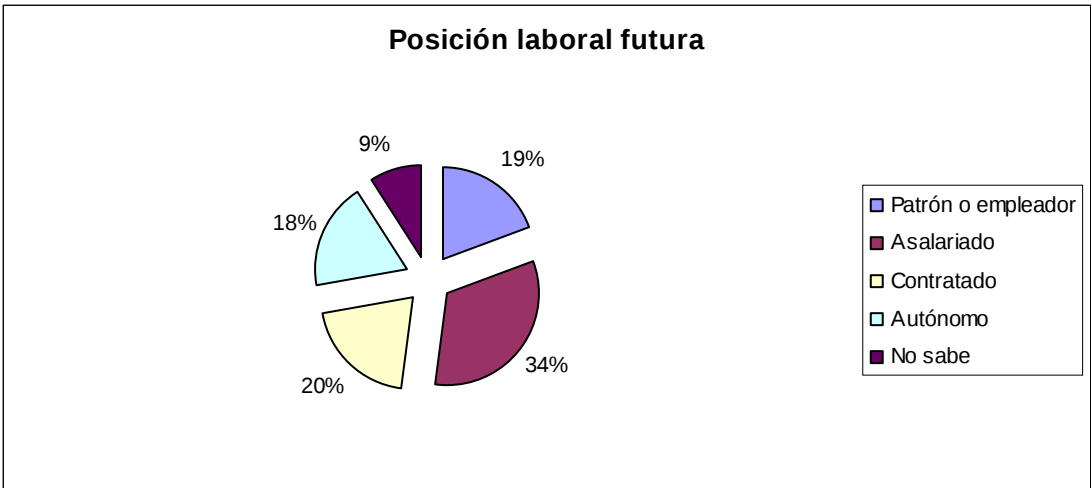
En cuanto a las actividades de docencia y de investigación, disminuye el porcentaje de respuestas en las categorías *capacitado* y *altamente capacitado*, registrándose un 70% para docencia y un 69% para investigación. Para ambas actividades se registra un pequeño porcentaje de respuestas en la categoría *poco capacitado*: un 2% para actividades de docencia y un 3% para actividades de investigación.

Preferencias y posibilidades de inserción laboral futura

Esta dimensión hace referencia a las proyecciones respecto de la posición laboral futura, los ámbitos donde los estudiantes prefieren insertarse y a los ámbitos en los que consideran que tienen más posibilidades de hacerlo, la relación laboral con que se identifican y los medios de búsqueda laboral que consideran más eficaces:

El gráfico N° 4, muestra la distribución de respuestas respecto de la proyección de la posición laboral futura:

Gráfico N° 4 Distribución porcentual de las proyecciones de la posición laboral futura.



Al respecto, se observa que el 19% de los estudiantes se ve como *patrón*, mientras que el 34% como *asalariado*. Un 20% elige la opción *contratado* y un 18% *autónomo*. Es de destacar que hay porcentaje de los estudiantes que, aún estando próximos a transformarse en profesionales dicen no saber cuál será la posición laboral futura (9%).

La tabla N° 4 muestra la distribución de respuestas respecto de las *preferencias de ámbitos de inserción laboral*:

Tabla N° 4 Distribución de frecuencias de las preferencias de ámbitos de inserción laboral

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	sector público	26	14,9	15,1	15,1
	sector privado	119	68,0	69,2	84,3
	ong	19	10,9	11,0	95,3
	no sabe	7	4,0	4,1	99,4
	más de una	1	,6	,6	100,0
	Total	172	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,7		
Total		175	100,0		

En cuanto a las preferencias de ámbitos para insertarse laboralmente, sobresale el sector privado (69%), mientras un 15% prefiere la inserción en ámbitos públicos, un 11% elige Organizaciones no gubernamentales (ONG) y un 4% expresa no saber que prefiere.

La tabla Nº 5 muestra la distribución de respuestas respecto de la *relación laboral con la que se identifican* los estudiantes:

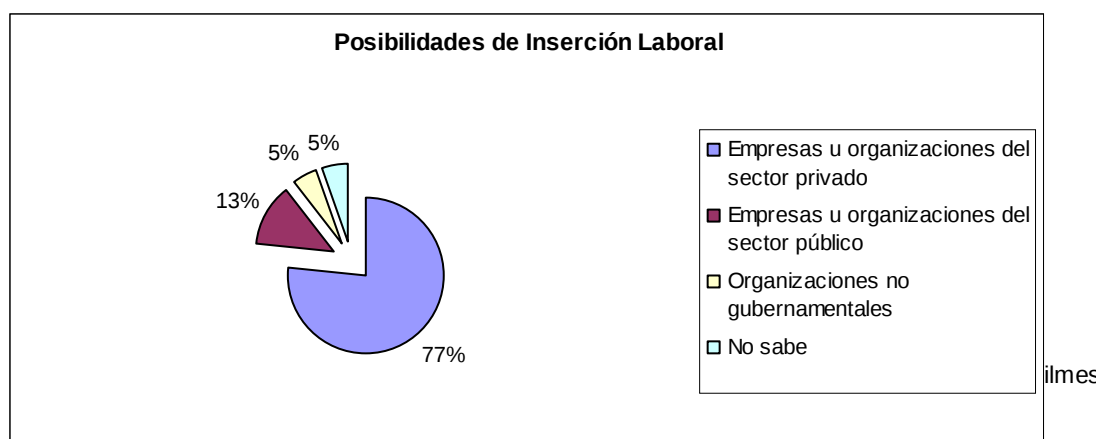
Tabla Nº 5 Distribución de frecuencias de la Identificación con relación laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	relación de dependencia	76	43,4	43,9	43,9
	Independiente	87	49,7	50,3	94,2
	ninguna de las dos	10	5,7	5,8	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

La tabla muestra la prevalencia de los estudiantes que se identifican con un trabajo independiente (50%), mientras el 44% lo hace con un trabajo en relación de dependencia.

El gráfico Nº 5 muestra la distribución de respuestas respecto de la proyección sobre los *ámbitos con mayor posibilidades de inserción laboral futura*:

Gráfico Nº 5 Distribución porcentual de las proyecciones sobre los ámbitos con más posibilidades de inserción laboral



Respecto de las posibilidades de inserción laboral, resulta interesante destacar que un alto porcentaje de estudiantes (77%) considera que de acuerdo a su campo profesional tiene mayores posibilidades de insertarse en *empresas y/u organizaciones del sector privado*, mientras que sólo un 18% distribuye sus respuestas entre el *sector público* (13%) y las *Organizaciones no gubernamentales* (5%).

La tabla N° 6 muestra la distribución de respuestas respecto de los medios que los estudiantes consideran más eficaces para buscar trabajo:

Tabla N° 6 Distribución de frecuencias de medios más eficaces para buscar trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Avisos clasificados	2	1,1	1,2	1,2
	bolsas de trabajo o web	77	44,0	44,5	45,7
	Agencias de empleo	5	2,9	2,9	48,6
	contactos personales	86	49,1	49,7	98,3
	Otros	3	1,7	1,7	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

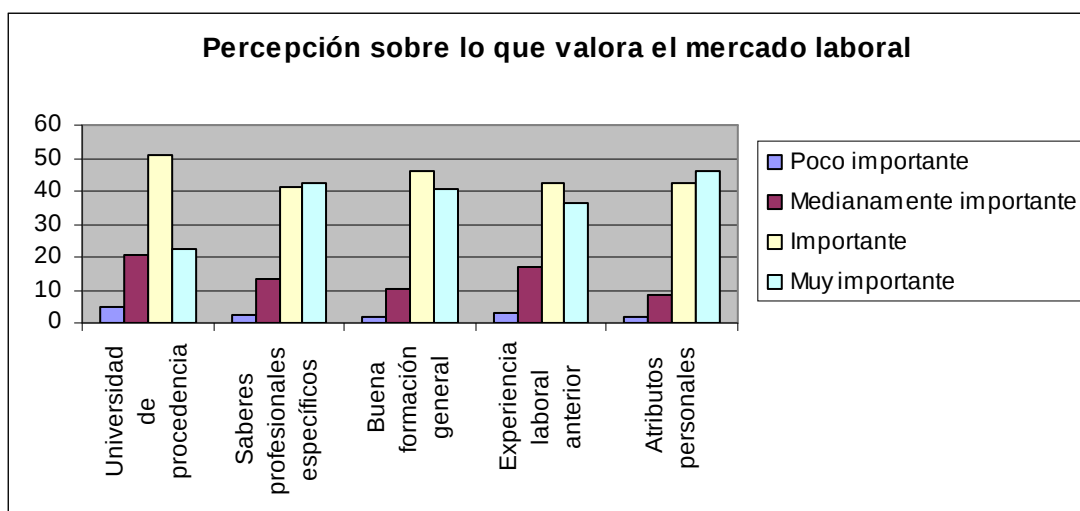
A partir de la tabla N° 6 es posible afirmar que para los estudiantes prevalecen los contactos personales como medio más eficaz a la hora de buscar un trabajo, esta categoría registra el 50% de las respuestas, luego le sigue en importancia las bolsas de trabajo o páginas web con un 44%. Se destaca el bajo porcentaje para los avisos clasificados y agencias de empleo. Ambas suman apenas un 4%.

Proyecciones sobre lo que valora el mercado de trabajo

Las *proyecciones sobre lo que valora el mercado de trabajo* hacen referencia a la opinión que los estudiantes tienen respecto de los aspectos profesionales que valoran los empleadores al momento de contratar personal en los respectivos campos profesionales.

El gráfico que se presenta a continuación muestra la distribución porcentual para cada uno de ellos.

Gráfico N° 6 Distribución porcentual de la percepción sobre lo que valora el mercado



Según la opinión de los estudiantes, los aspectos que los empleadores de los campos profesionales valoran como más importantes al momento de seleccionar personal, son: en primer lugar los atributos personales, ya que para este aspecto las categorías muy importante e importante suman el 90%, le siguen la buena formación general con el 88% y los saberes profesionales específicos con 84%.

Por su parte, la experiencia laboral anterior junto con la universidad de procedencia, son los aspectos que registran porcentajes menores de respuestas en la categoría muy importante. A su vez, la universidad de procedencia, es el aspecto que presenta mayor porcentaje como aspecto poco importante (5%).

Incidencia de la formación en la inserción laboral futura

La tabla que sigue sintetiza los aspectos de la formación que, según los estudiantes, pueden favorecer la inserción laboral futura:

Tabla N° 7 Distribución de frecuencias de los aspectos de la formación que favorecen la inserción laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Formación general	91	52,0	79,1	79,1
	Formación específica	15	8,6	13,0	92,2
	Calidad del cuerpo docente	6	3,4	5,2	97,4
	No sabe	3	1,7	2,6	100,0
	Total	115	65,7	100,0	
Perdidos	Sistema	60	34,3		
Total		175	100,0		

La tabla indica que para los estudiantes el aspecto de la formación que puede favorecer la inserción laboral es la formación general, categoría que registra el 79% de las respuestas, en tanto que la formación específica aparece en segundo lugar con el 13% y la calidad del cuerpo docente apenas registra un 5%.

A continuación se sintetizan en la tabla de distribución de frecuencias los *aspectos de la formación que según los estudiantes pueden dificultar la inserción laboral futura*:

Tabla N° 8 Distribución de frecuencias de los aspectos de la formación que dificultan la inserción laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poca práctica específica	62	35,4	56,9	56,9
	Organización curricular	32	18,3	29,4	86,2
	Falta de herramientas técnicas	7	4,0	6,4	92,7
	Pensamiento estructurado	2	1,1	1,8	94,5
	Deficiencias de la evaluación	1	,6	,9	95,4
	Formación excesivamente crítica	2	1,1	1,8	97,2
	No sabe	3	1,7	2,8	100,0
	Total	109	62,3	100,0	
Perdidos	Sistema	66	37,7		
Total		175	100,0		

En relación con los aspectos que pueden dificultar la inserción laboral, las respuestas se concentraron en un 57% en la poca práctica específica, y en segundo lugar, la organización curricular con un 29%. El 11% restante hace referencia a otros aspectos, tales como la falta de herramientas técnicas, el pensamiento estructurado, las deficiencias de la evaluación y la formación excesivamente crítica.

Profesionales de otras áreas con los que se imaginan trabajando

Una de las preguntas del cuestionario relevaba información sobre los grupos de profesionales con los que se proyectaban trabajando. El total de estudiantes de las carreras tecnológicas que respondieron este ítem fue de 74 y en el caso de la carrera social fue de 68.

Teniendo en cuenta que este ítem admitía más de una respuesta, se observa que el 24% de las respuestas de los estudiantes del área tecnológica se distribuyó en el grupo de administradores de empresas, el 20% en el grupo de contadores y el 12,5% en ingenieros de

otras áreas. El porcentaje restante se dispersa en otras quince profesiones. (Ver cuadros en Anexo 2).

Mientras que para los estudiantes del área de ingeniería el 50% de las opciones de los grupos profesionales de referencia se concentran en tres grupos específicos, en el caso de los estudiantes de la carrera social, se observa una distribución menos concentrada. Ya que el 60% de las opciones se distribuyen entre 8 grupos de profesionales.

Al respecto, resulta notable la identificación que tienen los alumnos del área tecnológica con profesiones que comparten por un lado espacios de intervención y matrices disciplinares de base, como es el caso de los ingenieros de otras áreas, y por otro lado, comparten porciones de saberes específicos en áreas de gestión y administración, como pueden ser los administradores de empresas y los contadores.

Se observa también, para el caso de los estudiantes de comunicación social, que si bien las identificaciones están distribuidas entre diferentes grupos de profesionales, los grupos elegidos prioritarios son los relacionados con ámbitos de intervención específica en el área de periodismo, como pueden ser los licenciados en marketing, editores, diseñadores, periodistas, publicistas y recursos humanos entre otros (44,19%), mientras que con aquellos profesionales con los que la interacción los llevaría a compartir objetos de investigación y abordajes de problemas, como los politólogos, sociólogos, ciencias de la educación, la identificación es bastante menor (17%).

1.b) Análisis inferencial

El análisis inferencial, como procedimiento estadístico, permite extrapolar los resultados de una muestra representativa a la población en estudio y a partir de esto, habilita las inferencias respecto de la población.

En el caso específico de la tesis, el procedimiento elegido es la prueba de hipótesis de independencia entre variables con el propósito de lograr los siguientes objetivos específicos:

- a) Relacionar las proyecciones que hacen los estudiantes próximos al egreso sobre la futura profesionalidad, con la participación en el sistema de pasantías.
- b) Reconocer la influencia del tipo de carrera en las proyecciones acerca de la futura profesionalidad.
- c) Identificar la influencia de la participación en el sistema de pasantías sobre la evaluación de la formación recibida.

En relación con el objetivo a) se estimó, a partir de la prueba de independencia entre variables Chi cuadrado, si existe relación entre las proyecciones sobre la futura profesionalidad y la participación en el sistema de pasantía.

En este caso, las hipótesis que se pusieron a prueba fueron:

- H0: las variables son independientes

- H1: las variables no son independientes.

Se estableció como nivel de significación 0,05.

Respecto de las actividades que los estudiantes se perciben capacitados para realizar como futuro profesionales, las pruebas de hipótesis realizadas permiten afirmar con un nivel de significación del 5%, que, para la población de análisis, tanto la percepción acerca del grado de capacitación en actividades de intervención profesional ($p = 0,976$), como la proyección sobre el desempeño en actividades de docencia ($p = 0,065$) y en actividades de investigación ($p = 0,630$) son independientes de la participación en el sistema de pasantías.

En relación con las proyecciones de los estudiantes respecto del futuro laboral, las pruebas evidencian que las preferencias sobre los ámbitos de inserción laboral ($p = 0,083$) y las proyecciones sobre los ámbitos con más posibilidades de inserción ($p = 0,256$), para la población de análisis, son independientes de la participación en el sistema de pasantías.

Al mismo tiempo, la prueba de hipótesis permite afirmar la independencia de la proyección sobre los medios más eficaces para buscar trabajo de la participación en el sistema de pasantías. El resultado que arrojó la prueba es $p = 0,269$.

La única variable que depende de la participación en el sistema de pasantías es la proyección sobre la posición laboral futura, ya el valor de la prueba es $p = 0,046$. Esto implica que las variables participación en el sistema de pasantías y las proyecciones sobre la posición laboral futura no son independientes.

En relación con el objetivo b) se estimó, a partir de la prueba de independencia entre variables Chi cuadrado, que, para la población de análisis, existe relación entre la carrera y las proyecciones sobre la futura profesionalidad ya que los resultados arrojaron valores que permiten sostener una dependencia para las siguientes variables: la proyección sobre el desempeño en actividades de intervención profesional ($p = 0,000$); las preferencias de ámbitos de inserción laboral futura y las proyecciones acerca de los ámbitos con más posibilidades para la inserción laboral futura ($p = 0,000$, en ambos casos); las proyecciones sobre la posición laboral futura ($p = 0,000$) y las proyecciones sobre los medios más eficaces para la búsqueda laboral ($p = 0,000$).

Si se analizan las tablas de contingencia presentadas en el Anexo 2, se puede decir que los estudiantes de la carrera social se perciben más capacitados para realizar actividades de intervención profesional específicas de su campo, que los estudiantes de una carrera tecnológica. En relación con las preferencias y posibilidades de inserción laboral se observa que aquellos que provienen de una carrera tecnológica prefieren insertarse en el ámbito privado, mientras que los estudiantes de una carrera social prefieren el ámbito público para insertarse laboralmente. Esto coincide a la vez, con las proyecciones acerca de las posibilidades de inserción, ya que quienes provienen de una carrera tecnológica consideran

que tienen más posibilidades de insertarse en el ámbito privado, mientras que los estudiantes de una carrera social ven más posibilidades de inserción en el ámbito público.

En cuanto a la posición laboral futura es posible decir, a través de la lectura de las tablas de contingencia (Anexo 2) que los estudiantes de una carrera tecnológica se proyectan como patrones o empleadores, mientras los estudiantes de una carrera social lo hacen como contratados o autónomos.

Por su parte, quienes provienen de una carrera tecnológica consideran como medio más eficaz para buscar trabajo, las bolsas de trabajo web, mientras que los estudiantes de una carrera social consideran que son los contactos personales los más eficaces.

En relación con el objetivo c) se estimó, a partir de la prueba de independencia entre variables Chi cuadrado, si existe relación entre la participación en el sistema de pasantías y la valoración de aspectos relacionados con la formación. Los resultados arrojados por las pruebas permiten afirmar que, para la población de análisis, no existe evidencia estadística para rechazar la H_0 , en lo que respecta a la opinión sobre la *organización del plan de estudios* ($p\ 0,126$), sobre la *calidad del cuerpo docente* ($p\ 0,112$) y sobre las *características institucionales de la Universidad* ($p\ 0,595$), es decir, para la población de análisis, estas tres variables son respectivamente independientes de la participación en el sistema de pasantías.

La única variable vinculada a la formación, que sí denota una relación con la participación en el sistema de pasantías es la valoración sobre la integración entre teoría y práctica, tal lo demuestra el valor del Chi Cuadrado $p\ 0,038$. Al analizar la tabla de contingencia (Anexo 2) se evidencia que los estudiantes que no participaron nunca del sistema de pasantías, son mucho más críticos respecto de la falta de integración entre la teoría y la práctica en la formación.

2. El sentido atribuido a las proyecciones sobre la profesionalidad

Uno de los objetivos de la tesis era indagar las representaciones que sostienen las proyecciones sobre la futura profesionalidad de los estudiantes próximos al egreso. Para poder hacerlo se seleccionó un grupo de estudiantes que conformaron la muestra y se realizó con ellos una entrevista.

Se buscó que el grupo de entrevistados incluyera estudiantes de cada universidad y de cada carrera y también estudiantes que hubiesen realizado pasantía y que no la hubiesen realizado. El objetivo de las entrevistas fue acceder al sentido que los sujetos investigados dan a sus proyecciones sobre la futura profesionalidad.

Las entrevistas fueron semiestructuradas y con cada entrevistado se partió del cuestionario que previamente habían respondido, pero se focalizó en categorías globales que constituyeron el núcleo de interés para la investigación.

Los estudiantes entrevistados fueron nueve y las categorías construidas las siguientes:

- a) La relación entre teoría y práctica
- b) La autopercepción de las capacidades profesionales
- c) El conocimiento del mercado de trabajo
- d) El impacto de la formación en la inserción profesional

a) La relación entre teoría y práctica

La indagación de la relación entre teoría y práctica tuvo el propósito de hacer explícito, a través de los relatos de los estudiantes, tres aspectos diferentes que se van articulando en la construcción discursiva: la evaluación respecto de la forma en que la carrera articula esos dos ámbitos, la propia representación que cada estudiante tiene acerca de lo que esa relación significa y la valoración que los diferentes campos profesionales construyen al respecto.

Cuando evalúan la integración entre la teoría y la práctica que la formación universitaria realiza todos los estudiantes entrevistados coinciden en el carácter regular que esa integración tiene. Un estudiante de la carrera de ingeniería expresa al respecto:

“la carrera no tiene buena integración entre teoría y práctica, el programa es viejo, mejor dicho no es moderno, porque el conocimiento nunca es viejo, y al no ser moderno, no se adapta bien a las necesidades que hoy tiene la industria argentina. Se debe buscar un equilibrio entre teoría y práctica, hacer más materias optativas”.

Otro estudiante de la misma carrera en otra universidad decía:

“el 95% de la materias son teóricas,. No vemos nada práctico más que algún ejercicio matemático. No hay talleres y eso que nuestra carrera es tecnológica y necesita permanente actualización. El equipamiento es viejo, el plan de estudios también, Por supuesto que comparada con alguna universidad que se quedó en el tiempo la nuestra todavía tiene algún contacto con la realidad”.

A estos relatos se puede agregar otro, de un estudiante de la carrera social :

“la integración entre teoría y práctica es regular porque hay mucha repetición de contenidos. La carrera podría estar mucho más focalizada. Podría haber un equilibrio. Faltan más talleres y vinculación con medios. Habría que encontrarle una vuelta para profundizar más lo que tiene que ver con lo periodístico”.

Para otro estudiante de ingeniería:

“nos dan toda la teoría, todos los ensayos, sus características y las de los materiales pero no realizamos ningún ensayo que clarifique el concepto y te forme mejor como profesional. Otro aspecto es que en la universidad no se cuenta con un taller, por lo cual no se puede estar en contacto con máquinas, tales como torno, algo muy clave si uno decidiese ser ingeniero de planta”

Sin embargo, a los juicios emitidos les sigue una necesidad evidente en el relato de justificación y de comprensión acerca de las razones que, cuanto menos, dificultan a la universidad una integración entre teoría y práctica. Así, lo expresa un estudiante de ingeniería:

“para mí la integración entre teoría y práctica en la universidad está dentro de todo bien, porque la universidad da una formación básica, un marco, pero luego cada uno tiene que seguir aprendiendo y haciendo”.

Otra estudiante de la misma carrera coincide y afirma:

“la mayoría contesta que no a la teoría, pero en mi caso, me di cuenta que al saber la teoría en cualquier momento podía incorporarla en la práctica. Podés practicar pero si no sabes teoría solo te limitás a los campos que viste.”.

Otro estudiante justifica así la inercia de la universidad:

“el tema del programa yo entiendo que se debe en parte a falta de presupuesto porque no es lo mismo estar en una universidad que tiene recursos informáticos para cada estudiante, que estar en una universidad donde se hace complicado encontrar un laboratorio para poder usar un programa informático... pero en líneas generales, eso no se puede criticar tanto, porque uno sabe que está en una universidad pública que tiene escaso presupuesto y en ese sentido puedo ser crítico pero hasta ahí, no accedo a tecnología, pero es la Uba y así debe ser”.

En relación con las representaciones que los estudiantes han construido respecto de la relación entre teoría y práctica subyace, en los diferentes relatos, la idea de la práctica como ámbito de aplicación de la teoría. Idea que los estudiantes han incorporado como integrantes de una cultura y un sistema educativo que, en consonancia con lo desarrollado en el primer capítulo, ha tenido y aún tiene dificultades para pensar una articulación que le otorgue a la práctica un lugar como generadora de conocimiento. Tampoco el paso por experiencias pedagógicas de alternancia parece favorecer otro tipo de representaciones. En este sentido, un estudiante de ingeniería que realizó una pasantía explicaba:

“Desde el punto de vista profesional, no me tocó hacer una pasantía que aporte a nivel técnico, sí seguro en cuanto al crecimiento personal, hay cosas que alguien que no tuvo ese primer aprendizaje no hace, como por ejemplo no copia al jefe en los mails, se refiere a los compañeros de manera informal, no puede justificar el trabajo que está haciendo, detalles de forma, pero que ayudan y cuando uno es pasante se entiende que debe ser de esa manera, porque no tiene experiencia, es pasante, pero cuando uno entra a una empresa como efectivo, no quiere pasar por eso de no saber como dirigirse a un gerente por ejemplo, esa formación de pasante es importante, siempre y cuando no tenga una carga emocional muy negativa, sé de pasantes que la pasan muy mal, porque los tratan mal, por ser de un escalafón inferior, y eso por supuesto que no, pero sí me parece importante como formación personal y como futuro integrante de una organización.”

Desde una mirada diferente pero que no deja de escindir los ámbitos teóricos de los ámbitos prácticos, y de considerar a la práctica como complemento de la teoría, una estudiante de la carrera de comunicación social contaba acerca de su experiencia como pasante, lo siguiente:

“yo entré a trabajar como pasante en una página web, que dentro del periodismo es un formato que es el que está tomando más gente. Entonces la web es como una herramienta que el periodismo todavía está aprendiendo a usar, y esta página lo que tiene de interesante es que no tiene un soporte papel, es solo web, y a mi me sirvió mucho por que yo veo que la carrera está planteada muy hacia lo que son las formas clásicas del periodismo, en la facultad vimos mucho de impreso, diarios, revistas y de

tele y radio, y tuvimos algunas materias de periodismo digital. A mi por eso me sirvió mucho estar trabajando porque desde adentro pude complementar mucho lo teórico. Y bueno además conocer el mundo real, por que en la teoría todo es divino, pero en la realidad te movés en una línea confusa”.

Es posible decir que los relatos de los estudiantes son similares para los dos perfiles de carreras: la práctica es el lugar de los talleres y los ensayos, el contacto con la realidad, el saber accionar, el manejo de máquinas, la aplicación o el complemento de la teoría. A su vez, la teoría es el concepto, el saber que se incorpora a la práctica, una herramienta general.

b) La autopercepción de las capacidades profesionales

Teniendo en cuenta que los resultados del análisis estadístico mostraron que los estudiantes se perciben altamente capacitados para realizar actividades de intervención profesional de sus campos específicos por sobre las actividades de docencia y de investigación, a través de las entrevistas se focalizó en la comprensión de los aspectos que llevan a los estudiantes a proyectarse realizando, como futuros profesionales, determinadas actividades sobre otras.

Los relatos de los estudiantes entrevistados se enmarcan en un contexto de formación universitaria que, independientemente de la carrera y las experiencias de articulación entre teoría y práctica, sigue teniendo un perfil profesionalista cuya misión fundamental es la de otorgar los títulos profesionales desde una formación que tiene, a su vez, muchas limitaciones para pensar una integración de saberes diferentes. En este sentido, un estudiante de la carrera tecnológica de la universidad pública tradicional cuenta lo siguiente:

“me siento capacitado para trabajar como docente en el sistema formal y no para dar capacitación específica en la empresa porque creo que yo asocio la capacitación en la empresa a una instancia práctica al máximo exponente, y en cambio a nivel docente, tiene que ver con la teoría, y a nivel teórico estoy 100% capacitado. De hecho estoy como ayudante en una materia acá en la facultad. En la empresa se necesita tener mucha experiencia para poder contar como reaccionar frente a ciertos eventos, en cambio en la facultad, al menos en esta, en la mayoría de las materias, sacando dos o tres de organización, dominando la teoría, estoy casi seguro que se puede dar una buena clase”.

En otros casos, la dificultad para desarrollar actividades de docencia, están relacionadas a la escasa formación pedagógica, así lo expresa una estudiante de comunicación social :

“ahí me siento floja, no en los conocimientos que creo que los tengo, sí en tener que explicar algo a otro que no sabe nada del tema, no tengo las herramientas de docencia, igual no dejaría de ser periodista para ser docente”.

Otra estudiante de la carrera de ingeniería agregaba:

“actividades de docencia no podría porque no tengo la pedagogía y la facultad es muy estricta en relación con las universidades privadas, para dar clases tenés que conocer lo último y yo por tiempo y dinero no siempre puedo estar con lo último del mercado”.

Respecto de las actividades de investigación, resulta interesante destacar que, si bien el análisis estadístico evidencia que son los estudiantes de la carrera social los que se perciben más capacitados para realizar actividades relacionadas con la investigación, son también quienes expresan sus deficiencias de formación y algo más aún, que tal vez resulta característico del campo de la carrera de Comunicación Social y que tiene que ver con la imprecisión del objeto propio del que se ocupa. Al respecto dice un estudiante:

“yo creo que lo que nos da la base para la investigación científica, son todos los trabajos prácticos que hacemos a lo largo de la carrera, pero llegás a Comunicación III con dificultades para discernir cuál es el objeto de investigación en la comunicación. Y la formación en general no apunta a esto, solo Comunicación III y al llegar a esta materia uno está como desnudo en muchos aspectos y la tenemos recién en el último año”.

Otro estudiante también coincidía:

“Creo que tiene que ver con falencias en la formación, tenemos una sola materia de 20 créditos que nos sumerge en el mundo de la investigación, pero de ahí a elaborar proyectos por fuera del ámbito universitario hay una gran brecha”.

c) El conocimiento del mercado de trabajo

El conocimiento que tienen los estudiantes próximos al egreso respecto del mercado de trabajo involucra, tanto sus preferencias respecto de lo que ellos imaginan como futuro profesional, como la información que recogen al participar de circuitos compartidos con sus compañeros de carrera y las decisiones que, a partir de las experiencias presentes, proyectan tomar en el futuro. Es importante destacar que es respecto de esta categoría donde se encuentran diferencias importantes respecto de las respuestas que los estudiantes habían dado en los cuestionarios y la resignificación que hicieron al momento de la entrevista. Esto tiene que ver con que, en algunos casos, la entrevista se hizo algunos meses después del cuestionario y las situaciones relacionadas con la condición laboral, la situación de la pasantía para los que estaban haciendo una al momento del cuestionario e incluso con el momento de la carrera en que estaban, se habían modificado.

En este sentido, quienes habían concluido su pasantía, habían encontrado trabajo o habían terminado de cursar y presentaron el trabajo final para obtener el título, encontraron en las entrevistas el espacio para volver a pensar sobre sus respuestas pero teniendo en cuenta los cambios ocurridos.

En lo referente a los ámbitos de inserción laboral los estudiantes saben que sus preferencias pueden no coincidir con lo que actualmente ocurre en el mercado de trabajo. Por esto, los relatos expresan esa tensión y evidencian que los estudiantes están al tanto de cuáles son las demandas laborales que existen en los respectivos campos profesionales y qué ámbitos ofrecen mayores posibilidades de inserción. Un estudiante de la carrera de ingeniería en la Universidad de Buenos Aires explica al respecto:

“Sé que hay mayor oferta en el sector privado, las capacidades no tienen porqué variar, simplemente tengo conocimiento de que la oferta es mucho mayor a nivel privado, al menos acá en capital y gran Buenos aires”.

En esto coincide otro estudiante de la Carrera de Automatización y Control Industrial de la Universidad de Quilmes:

“Prefiero trabajar en el ámbito público pero te aseguro que las mayores posibilidades de inserción se dan en el ámbito privado. Lo sé porque todos mis compañeros están trabajando en empresas privadas”.

Los estudiantes de la carrera de comunicación social comparten ese conocimiento:

“la vinculación con el sector privado no es porque a uno le encanta el sector privado por sobre el sector público, yo al menos no tengo nada contra el sector público, el tema es que en general, el laburo en ese sector o en ONG está asociado a un laburo Ad honorem o cuasi Ad honorem, y la verdad es que uno llega un momento en que quiere dejar el tema de las pasantías y trabajos ad honorem de lado, y empezar a obtener el beneficio económico además de estar haciendo lo que a uno le gusta, y eso hoy te lo da el sector privado más que nada. Y yo creo que esto es así en todos los campos profesionales en general, pero lo veo más claramente en el campo de la comunicación. Si uno quiere insertarse en el medio, sabemos que lo que te da el sector privado, no te lo da el sector público y que son dos mercados totalmente diferentes. Te dan cosas totalmente diferentes”.

En sus relatos los estudiantes explicitan también su concepción acerca de lo que significa trabajar en un ámbito privado y los valores que se asocian a lo público y lo privado. En cierta forma, son los estudiantes de la carrera tecnológica quienes hacen una diferencia clara:

“Nuestra carrera nos habilita a una diversidad de trabajos, desde bancos, plantas, diseño, propio emprendimiento, pero depende de uno. Somos valorados por nuestro conocimiento, y la diferencia notoria que tenemos con un técnico: metódicos, recursos - valor agregado - apuntar a ganancias, eficiente,- eficiencia, que es justamente lo que el sector quiere, y el mismo es dinámico, a comparación del estatal En Argentina, no me parece que el estado apunta a ello. Hay otra mentalidad y para mí ese motor no existe . Es por eso mi inclinación a lo privado, para mí hay mas control. Si hacés algo mal o no cumplís, te escalan... hay alguien siempre chequeando si hacés bien las cosas”.

En cuanto a los medios de búsqueda laboral los relatos de los estudiantes avalan lo observado en las correlaciones estadísticas. Son los estudiantes que provienen de la carrera social quienes consideran como medio más eficaz para la búsqueda laboral los contactos personales. Así lo expresa un estudiante de la carrera de comunicación social de la Uba:

“..Siempre es mucho más fácil insertarse en el medio teniendo algunos contactos que te den el pie para entrar, que no tenerlo. De hecho las dos experiencias de trabajo que tuve en medios, una en radio y la otra en televisión, fueron por contactos. Porque por cualquier otro medio de búsqueda se hace muy difícil encontrar trabajo y cuanto más grande es el medio más difícil todavía”.

Otra estudiante de la misma carrera en la Universidad de Quilmes comenta:

“Pienso que así funciona en mi campo profesional, es muy difícil ingresar a trabajar en un medio. No hay o hay muy pocas instancias de búsquedas abiertas”.

En el caso de los estudiantes del área tecnológica son las bolsas de trabajo de las páginas web las que resultan definitorias para el acceso a un trabajo. Al respecto dicen los estudiantes:

“Por un lado, la bolsa de trabajo de la facultad, donde figuran las pasantías que están arregladas con la facultad, y por otro lado, los sitios de Internet, como bumeran, zonajobs y otras de ese estilo que agrupan las ofertas para carreras como ingeniería, economía y creo que también derecho. Esta es sin duda, la más práctica. La alternativa de la bolsa de trabajo es buena, porque la facultad hace de intermediaria y de alguna manera se asegura de que la propuesta tenga seriedad, pero creo que el 90% de las búsquedas se hace por la otra vía”.

En otro caso, resulta interesante la utilización estratégica que se hace de las bolsas web, como una forma de indagar qué pide el mercado. Así lo expresa una estudiante de ingeniería:

“Al tener bases de datos, y vos cargar datos que te puedan ayudar a hacer una búsqueda puntual de lo que vos querés o acorde a tu necesidad. Las consultoras tienen un perfil, vos vas viendo que quieren y demás, entonces te ayuda a enfocarte en lo que te falta o como encarar el mercado para venderte. Y a pesar que no busco trabajo, me llegan los mails, entonces chequeo qué se está buscando, para saber si debo hacer un curso y sobre todo cuánto se está pagando”.

También se evidencia la amplitud de la perspectiva que el transcurso del tiempo permite para algunos estudiantes. Es el caso de una estudiante de ingeniería de la Uca:

“Todo lo que conseguí fue por páginas web, tales como bumeran zona jobs y la bolsa de trabajo de la UCA. Hoy también agregaría recomendaciones de amigos”.

Respecto de aquello que valora el mercado de trabajo profesional, los estudiantes construyen sus explicaciones a partir de las propias experiencias y la de otros compañeros que comparten el mismo campo profesional, pero también se animan a extender, en algunos casos, ese conocimiento al resto de los campos profesionales. Son los atributos personales junto a la formación general y específica los aspectos que explicitan los relatos como los más valorados por los empleadores al momento de contratar personal. Al respecto un estudiante de ingeniería de Uba, comenta:

“Creo que está viciado en todas las profesiones. En las entrevistas de trabajo hay un componente importante que tiene que ver con la primera impresión, no se puede decir que leyendo una hoja de un CV y charlando media hora se pueda definir cual de las personas es apta para desarrollar una tarea, creo que hay un gran componente de imagen que uno tiene que convencer al empleador, me parecen claves los atributos personales, no hay manera de tener un trabajo si no le caés bien a la persona que te está entrevistando, por lo menos es así en los sistemas de entrevistas en los que yo participé.”

Otro estudiante de la Uba, pero de la carrera de Comunicación social expresa:

“... los atributos personales son muy importantes porque es en lo que más se fijan los responsables de las áreas de recursos humanos en cualquier trabajo, en la química que hay en la entrevista, como te escuchan hablar y desenvolverte, y por supuesto las experiencias anteriores y las recomendaciones. Todo eso es un combo que si lo tenés a favor, es imbatible.”

A su vez, quienes piensan que lo más valorado es la formación general y los saberes

específicos, como el caso de una estudiante de ingeniería que había dado igual peso a ambas formaciones, cuando se le pidió que hablara al respecto, justificaba sus respuestas diciendo:

“Porque te podes acomodar. No es bueno encasillarte en una sola cosa, y el hecho de nuevas metas, desafíos, me parece que es importante. Y mas cuando tenes el Skill o lo podes desarrollar, porque ya en algún momento lo estudiaste, la experiencia en distintas áreas suma al todo. Y justamente somos versátiles, pero también depende de tu personalidad y tus metas propias. A veces podes haber trabajado en una PYME, que no tiene renombre, y es más difícil decir tus tareas, porque no son específicas. Haces de todo, las áreas o el organigrama no están definidas como en otro tipo de empresa, y hay cosas que se hacen sin un porque establecido que a veces no es el correcto y/o el que debería ser, porque obviamente no se hizo el estudio respectivo, pero era así, y para otras empresas puede estar mal, entonces te puede condicionar que digas que no sabes del tema”

Nuevamente es respecto de este punto cuando encontramos cambios en la perspectiva. Una estudiante de ingeniería de la Uca que en el cuestionario había indicado que los empleadores valoran la formación general sobre los saberes específicos, decía:

“En esto ya disiento un poco, a lo que me refería es que como ingeniera industrial tengo una formación general de todo. Sé administrar una empresa, tengo aptitudes para realizar procedimientos de trabajos, sé implementar procesos, etc (esto es una formación general), pero también algo que estoy tratando de hacer, y es buscar especificarme en algo que me daría una formación más específica en la administración, pero eso no quita que si la empresa necesita algo con urgencia de otra materia, al tener una formación general, se le pueda dar una opinión ya que conocimientos básicos tengo. Respecto a la experiencia laboral anterior, cambié de opinión creo que es muy importante, a mí me fue ayudando mucho. Eso no quita seguir perfeccionándose, lo ideal es seguir estudiando, aprendiendo a la vez que uno adquiere experiencia en los diferentes trabajos”.

Otra estudiante de la Uca, pero de la carrera de comunicación social, describe lo que valora el mercado:

“Yo creo que al menos en el campo del periodismo la buena formación general y la específica están al mismo nivel, porque si vos sos un capo del periodismo pero no tenés idea de lo que está pasando en el mundo, vas a hacer agua, de echo en la entrevista de la pasantía, como quien no quiere la cosa me iban haciendo pasar por distintos temas de actualidad, como por ejemplo si hubo una elección y quién la ganó y porqué es importante que haya ganado esa persona, después ya no cuando te especializás en un área ya no. Por eso yo creo que es importante la formación en las herramientas periodísticas pero también tener conocimientos generales y eso en nuestra facultad es algo que tuvimos mucho, materias generales, tuvimos tres historias y otras que aportaban una formación de cultura general.”

Es posible decir que los relatos de los estudiantes esbozan las tendencias generales de un mercado de trabajo profesional que busca la puesta en valor de la mano de obra, a través de la movilización externa que define Mounnier (2001) donde las empresas deciden sus propios criterios de uso de la fuerza de trabajo y valoran la polivalencia y capacidad para ocupar puestos heterogéneos. A su vez, en consonancia con Leticia Fernández Berdaguer (2000) ese mercado utiliza los saberes profesionales de las diferentes carreras universitarias,

en un contexto en que las instituciones de formación procesan las demandas del mercado en función del grado de institucionalización y de reconocimiento y legitimación social que esas carreras tengan. En este sentido, los estudiantes muestran tener la capacidad de acomodarse a esas nuevas tendencias.

A su vez, la formación general y la específica adquieren diferentes significados según sea el campo profesional. Mientras los estudiantes de una carrera tecnológica definen la formación general desde una perspectiva que tiene rasgos instrumentalistas, como esa capacidad de pasar por diferentes puestos y de realizar diferentes tareas, para el campo social esa formación general tiene que ver con conocimientos generales sobre la realidad y con una formación en cultura general.

d) El impacto de la formación en la inserción laboral

En este punto se buscó indagar a través de las entrevistas cuál es el sentido que tienen para los estudiantes próximos al egreso, las diferentes experiencias de formación que la carrera les brindó, y de qué manera vinculan esas experiencias con las posibilidades de inserción profesional.

Entre esas experiencias de formación se ubican tanto los conocimientos teóricos como las pasantías y también las exigencias curriculares que cada carrera establece para la obtención del título profesional.

En principio, se destaca la valoración que los estudiantes hacen de la formación general y específica que la carrera les dio como facilitadores para emprender el futuro profesional, sin embargo, las percepciones al respecto muestran una tensión entre la amplitud de conocimientos y la necesidad de contar con una formación que focalice en aspectos determinados que varían según el campo profesional. Así lo expresa, por ejemplo, un estudiante de automatización y control de la universidad de Quilmes:

“Para mí el conocimiento de lenguajes de programación es la puerta de entrada al trabajo, lo más fuerte de la formación en mi carrera. Pero al haber dispersión de contenidos en distintos campos, se pierde la especialización en cada uno. Se conoce un poco de todos, pero no se profundiza en ninguno.”

Otro estudiante de ingeniería en la Uba expresa:

“Por empezar, lo que critico a nivel práctico es la extensión de la carrera: yo estoy todo un año entero estudiando con todos, o casi todos, los otros ingenieros, químicos, navales, civiles, electrónicos, etc. Y tal vez eso es demasiado para los industriales en un sentido, demasiado para los químicos en otro sentido y así... habría que generar una especie de reacondicionamiento de esas materias y visualizar que el objetivo se está perdiendo, que es formar profesionales, pero que además sean capaces de abastecer la demanda del mercado de trabajo argentino, que se está perdiendo hoy con la Uba como institución.”

Para los estudiantes de Comunicación social, la tensión se expresa con más fuerza aún a la vez que explicita claramente las distancias entre lo que se aprende como alumno

universitario y el desempeño en ámbitos profesionales. Dice un alumno de la Uba:

“hay mucha distancia entre lo que es cursar una materia, dar un examen y tener que ir a trabajar a cualquier medio o a algún lugar relacionado con la comunicación y no tan relacionado con la comunicación, porque el campo es muy amplio. Pero me parece que ahí estaría la clave, en tratar de equilibrar un poco más lo teórico con lo práctico, para que cuando te encuentres en el campo laboral, sepas de donde agarrarte. Un comunicador social se recibe y probablemente muchos no sepan para donde encarar en un laburo, simplemente lo hacen como les sale o alguna que otra experiencia han tenido, aunque sea amateur, y uno se va nutriendo más de esas experiencias que tal vez no tengan tanto que ver con el laburo en los medios, porque antes de recibirse uno consigue el laburo que puede y no el que quiere, pero se aprende más laburando, aunque sea de cualquier cosa, que lo que se puede aprender en la Uba estudiando. La Uba sirve más como incorporación de saber teórico que como aprendizaje para saber cómo manejarse en un laburo.”

Agrega otro estudiante de la misma carrera en la Universidad de Quilmes:

“Valoro que la universidad sea un lugar que te enseñe a pensar, ese es un valor importante para salir al mundo y desarrollarte en la vida y lo profesional, con conocimientos puramente tecnicistas siempre vas a trabajar en relación de dependencia y tu progreso en una empresa va a ser más difícil. Se hace muy difícil la inserción laboral con los conocimientos que tenemos una vez que salimos de la universidad y lo cierto es que es muy complicado comenzar siendo jefe o con tu proyecto personal. La amplitud te dificulta el ingreso al mercado laboral y te puede ayudar una vez que adquiriste las herramientas necesarias en el trabajo mismo”.

Cuando hablan acerca de los aspectos de la formación que dificultan la inserción laboral, los estudiantes mencionan dos aspectos que están íntimamente relacionados, pero que aparecen escindidos en sus relatos. Se trata de la falta de integración entre la teoría y la práctica por un lado y de la organización curricular o el plan de estudios por el otro. Esto es claro cuando un estudiante de ingeniería de la Uba cuenta:

“Fundamentalmente el plan de estudios, yo tardo 3 años en ver materias que son específicas de mi formación, uno pasa dos años estudiando cosas que no va utilizar en su campo profesional, y mucha gente llega al final de la carrera en la Uba y si no tuvo oportunidad de charlar con algún ingeniero, no tiene idea de lo que va a hacer”.

Otro estudiante de Automatización y control industrial de Quilmes, expresa:

“Lo que pasa es que el plan de estudio es un poco viejo, hay materias que tienen un nombre muy lindo pero no llegan a tener que ver con lo que hoy se trabaja, y al ser esta una carrera tecnológica necesita mucha actualización una actualización constante o casi constante, yo sé que dentro del plan de estudio uno tiene que tener algo más o menos fijo y no se puede salir mucho de esos márgenes, pero le falta un poco de flexibilidad como para poder ir incorporando temas nuevos, materias nuevas, muchas de las cosas que tenemos acá, el equipamiento es viejo, sirve para tener una noción pero la verdad que no sirve para salir a trabajar... no hay laboratorios donde puedan anotarse los estudiantes para hacer más cosas, ni hay casi investigación, hay un montón de cosas que le faltan, más pensando que es una carrera tecnológica”.

Para los estudiantes de comunicación social, el plan de estudios también tiene sus deficiencias. Así lo expresa una estudiante de la Uca:

“... el plan de estudios de la facultad tiene un montón de materias optativas, pero después te ofrecen dos o tres o siempre las mismas y en horarios que no puedes elegir.

Yo por ejemplo tuve que cursar como optativa una que ya había cursado como curricular porque no tenía otra y sólo sí tenía que cubrir horas, Yo pediría que si se ofrecen las optativas, den la posibilidad de hacer algunas y variadas en los horarios. Y otra cosa también, yo agregaría como materia fija y no optativa comunicación institucional, porque la realidad es que la mitad de mis compañeros están trabajando en empresas y la otra mitad en medios web hoy son los ámbitos que más gente están tomando.”

En la Uba también los estudiantes coinciden:

“Pienso que el plan de estudios tiene callejones sin salida por la cantidad de correlatividades que hay. Es bueno que la carrera permita flexibilidad para elegir la materia que cursar, dado que es una universidad pública, la mayor cantidad de alumnos trabaja y las posibilidades de carga horaria deben ajustarse a esas condiciones. Sin embargo, creo que no hay una sugerencia del “mejor camino a tomar”. Por ejemplo, a mí me quedaron las materias más difíciles (o más densas teóricamente) para el final de la carrera. Las materias prácticas, son muy prácticas y las teóricas muy teóricas. Pocas materias articulan las dos cosas. En general las teóricas te piden un trabajo al estilo monográfico que de nada me sirve para después. Siento que soy una experta en monografías porque muchas materias no me implicaron la necesidad de hacer un trabajo más de campo. Hay excepciones de materias que sí lograron consolidar bien los conocimientos teóricos en los trabajos prácticos, como Comunicación III”.

Por otra parte, las experiencias curriculares que integradas a la formación se suponen como espacios de articulación de diferentes saberes y de integración entre teoría y práctica, a manera de ese enfoque sintético que define Cartón (1985) como un aprendizaje basado en proyectos y trabajos reales, son resignificadas por los estudiantes de acuerdo a sus trayectorias particulares y el valor que le otorgan, va a depender de los recursos individuales que cada uno tenga para afrontarlas y de los esfuerzos que, como sujetos sociales, hacen para dar sentido y tomar posición frente a situaciones, acontecimientos y objetos (Jodelet, 1996).

Al mismo tiempo, esas experiencias forman parte de itinerarios que, con escasas diferencias, adoptan una estructura regular y común en cada universidad. Es decir, tanto las pasantías como los trabajos profesionales y las tesis que las carreras exigen a los estudiantes para recibirse, se organizan y se implementan de manera muy similar en todas las carreras.

En el caso de las pasantías la Ley habilita a las Universidades a celebrar convenios de pasantías con Empresas y organizaciones públicas o privadas. A partir de esto, las universidades tienen la obligación de diseñar un proyecto pedagógico integral de la pasantía y de reglamentar las condiciones de convocatoria, selección y admisión de alumnos pasantes. Deben nombrar, además, un profesor guía que, junto a un tutor designado por el lugar donde se realiza la pasantía, son los encargados de realizar un plan de trabajo para que el pasante logre los objetivos pedagógicos propuestos. Es también responsabilidad del profesor guía y el tutor de acompañar, evaluar y hacer informes periódicos y finales del plan de la pasantía de los alumnos que tienen a cargo.

Teniendo presente esto, resulta significativo el relato de los estudiantes que han realizado pasantía para comprender el sentido que tienen como espacios de intersección entre

formación y trabajo.

Un estudiante de ingeniería de la Uba que hizo dos pasantías diferenciadas, una enmarcada en la antigua ley y la otra en el momento de la transición entre la vieja y la nueva ley de pasantías, describe así su experiencia:

“Estaba enmarcada en la ley porque se obliga a la Facultad a firmar un convenio marco con la empresa. La primera pasantía estaba menos reglamentada, si bien había un acuerdo entre el estudiante, la empresa y la facultad, era flexible y en general, ese acuerdo no se cumplía. Las tareas eran reiterativas, no aportaban nada, y en los casos en que sí se cumplía el convenio, los estudiantes no estaban conformes y la terminaban dejando. Esa primera pasantía se enmarcaba en la vieja ley. En cambio la de General Motors, estaba enmarcada en la nueva ley. En la primera pasantía, tenía una asignación estímulo de \$800, y si bien era poco, yo almorzaba ahí y tenía claro que no estaba ahí por la plata. Con la nueva ley se pasó de un máximo de 4 horas por día y creo que hasta un año y medio. En 2009 creo que se sanciona la nueva ley, y por eso no me pudieron renovar en Tresems, por que la universidad tenía que firmar un nuevo convenio, por que el que tenía venció, y tardó mucho en hacerlo”.

Cuando se le preguntó por la figura del docente tutor, ese mismo estudiante hace extensiva su experiencia al resto de los pasantes:

“Esas son las cosas que están en el contrato, pero que no se cumplen. Se supone que la facultad tiene que poner un tutor que guíe al pasante, que el pasante debe presentar un informe cuando termina la pasantía donde describe todo lo que hizo, pero ni en mi caso ni en el de ninguno se hace así. Nunca hay tutores”.

Un balance general de sus pasantías es:

“Desde el punto de vista profesional, no me tocó hacer una pasantía que aporte a nivel técnico, sí seguro en cuanto al crecimiento personal, hay cosas que alguien que no tuvo ese primer aprendizaje no hace, como por ejemplo no copia al jefe en los mails, se refiere a los compañeros de manera informal, no puede justificar el trabajo que está haciendo, detalles de forma, pero que ayudan y cuando uno es pasante se entiende que debe ser de esa manera, porque no tiene experiencia, es pasante, pero cuando uno entra a una empresa como efectivo, no quiere pasar por eso de no saber como dirigirse a un gerente por ejemplo, esa formación de pasante es importante, siempre y cuando no tenga una carga emocional muy negativa. Sé de pasantes que la pasan muy mal, porque los tratan mal, por ser de un escalafón inferior, y eso por supuesto que no, pero si me parece importante como formación personal y como futuro integrante de una organización”.

Otra experiencia es la de una estudiante de ingeniería en la Uca:

“La pasantía la conseguí mediante la bolsa de trabajo de la UCA.. La experiencia no fue muy buena porque el trabajo no resultó tal cual me comentaron en la entrevista. El trabajo consistía en ventas de equipos médicos de alta tecnología. La tarea consistía en ir por hospitales asignados y clínicas ofreciéndolos (al estilo de visitador médico). Buscaban perfiles de ingenieros industriales y electrónicos para hacer las tareas de un visitador médico. Se trabajaba 4 veces por semana 5 horas para respetar las 20 semanales que en aquel momento se debía cumplir por pasantía. Estuve 2 meses, justo coincidía con el mes de diciembre así que me dediqué a dar finales ese mes y febrero y en marzo del 2010 comencé a trabajar de forma efectiva en Tecna”.

La pasantía para otro estudiante de automatización y control en Quilmes fue:

“la hice en la Universidad, en la sede de Varela. La hice por que me permitía estudiar, ya que debía cumplir solo 20 hs. semanales, otro trabajo no me hubiese permitido

estudiar, además me daba la posibilidad de estar un poco más involucrado en el ámbito académico”.

Cuando se le pregunta si esa experiencia logró ser una instancia práctica para su formación, motivo que según destaca en el cuestionario lo llevó a hacer una pasantía, el estudiante dice:

“Sí, la experiencia estuvo bien. No más que eso puedo decir...me ayudó a aplicar los conocimientos adquiridos en algunas materias”.

En el caso de las experiencias de pasantía en la carrera social, también los relatos resultan interesantes de analizar. Así relata su experiencia, una estudiante de periodismo de la Uca :

“En mi caso me contactaron a través de la facultad, había un profesor que era el encargado de las pasantías y él a las personas que le pedían les mandaba por mail cada tanto las propuestas laborales o en un tiempo hubo un blog, no sé si ahora sigue estando. En ese blog se publicaban todas las ofertas y novedades de actualidad. Entonces yo le respondí a una de las ofertas que él mandó y después ya empecé a contactarme directamente con los empleadores, pero una vez que tuve todos los papeles de pasantía se los volví a presentar a este profesor que me ayudó a gestionar que me reconocieran las dos pasantías que requería la carrera”.

En su caso, al finalizar la pasantía la efectivizaron y respecto de la experiencia de trabajo, comenta:

“Ahora avancé bastante, porque al principio yo lo que hacía era copiar y subir los cables de noticias que mandan las agencias, escuchar y subir los discursos por ejemplo de la presidenta y ahora avancé a la edición de home que es cuando decidís en qué lugar van las notas y bueno ahora esto de la sección nueva fue una idea que se me había ocurrido, se la propuse a mi jefe y le pareció que estaba bueno, que podía andar y así lo fuimos gestionando desde el principio y ahora ya estoy a cargo de eso, que es algo que antes no existía. Avancé bastante y también ellos me fueron formando bastante, en lo que es el estilo del lugar”.

Respecto de la figura del tutor o docente guía describe:

“Cuando entré a mi trabajo había una editora de la tarde que era la que iba llevando como el couching y al finalizar los meses de la pasantía en la facultad nos hacían rellenar un formulario como una ficha de evaluación que también fue ella la que lo llenó y después yo se lo llevé a la facultad, pero ella fue la que estuvo trabajando más de cerca conmigo, digamos me fue enseñando el sistema, las cuestiones del estilo, del sitio, después cuando empecé a manejar la página principal fue ella la que me orientó en los estilos de la home, los criterios de cuál nota sí y cual no, toda esa parte la fui trabajando con ella”.

En relación a la manera en que resolvía en lo cotidiano de su pasantía su inexperiencia al inicio, la estudiante decía:

“Por interés personal, empecé a leer libros que todavía están en inglés, pero además también un poco fue pensarme a mí como usuaria de Internet, qué me gustaría ver y también ir mezclando todo lo que aprendí de otros formatos como tele, radio, gráfica y las herramientas que había aprendido en distintas materias para mezclarlas en una sola y entonces si era una noticia que yo sabía que debía haber un video o una foto, trataba

de conseguirlo, o si en la nota hay términos complicados, hacer un link con alguna definición para no tener que alargar innecesariamente. También la instantaneidad que tiene Internet la tomé de lo que aprendí cuando vimos tele y radio por que si estás en un noticiero, ya sea de tele o radio, cuando pasa algo importante, aunque sea en breve lo tenés que sacar, y en internet es lo mismo, por ahí sacás un alerta o un título cortito y lo vas extendiendo a medida que vas dando información. Entonces yo para cubrir ese bache por un lado fui leyendo lo que encontraba y por otro lado haciendo ese mix entre las herramientas de otras materias que me podían servir para la web”. “yo creo que la capacidad de escritura, de síntesis y resumen de lo importante, reconocer qué es noticia y que no, o sea lo que es la formación básica del periodismo más allá del campo en que te muevas, estuvo muy bueno, por que tengo muchas herramientas que me da la mirada periodística. Y la formación básica por supuesto que me sirvió, más allá de las herramientas específicas que estoy aprendiendo ahora, siendo autodidacta, pero en realidad la base sí fue muy importante y yo no desmerezco eso...”

Otra experiencia de pasantía, es la de una estudiante de comunicación social en la Uba:

“La pasantía fue en Distribuciones del futuro, un grupo editorial español. Era rentada y mi trabajo era el de asistente de marketing y comunicación. Entre mis tareas redactaba gacetillas de prensa, realizaba alguna tarea de diseño, asistía en la organización de eventos y me mantenía en contacto con periodistas informando las novedades de los libros. La experiencia cumplió mis expectativas. No, sin embargo, el acompañamiento de la Universidad, que fue nulo. Hubo una reunión únicamente, en la facultad y fue sólo a título informativo y para conocer a nuestro respectivo tutor. La pasantía, sin embargo, me dio una idea clara de lo que realiza un asistente en comunicación y marketing”.

Estos relatos describen experiencias que tienen diferente valor para los sujetos y que dependen, incluso en los casos en que se las evalúa como un aporte para la formación, del esfuerzo que los estudiantes hagan por encontrar sentido a su tránsito por esas experiencias. Al mismo tiempo, vuelve a hacerse explícita esa concepción de la teoría y la práctica como espacios escindidos y la imposibilidad de las instituciones formadoras para intervenir más allá de la formalidad y la firma de un convenio.

En este sentido las experiencias de los estudiantes entrevistados, coinciden con los estudios que rescatan el valor que tiene para los estudiantes la pasantía como una estrategia de acceso a dispositivos extraformativos de obtención de un empleo y de tejido de redes sociales. A la vez que se corrobora lo sostenido por Carton (1985) respecto de un proceso en el que se pasa de la alternancia como una ruptura que permite la maduración de los sujetos en formación, a la alternancia como estrategia de inserción laboral .

Finalmente, en lo que hace a las exigencias curriculares para terminar la carrera, las universidades implementan instancias que implican, para el caso de los estudiantes del área de ingeniería una ruptura, un momento en el que se enfrentan al desafío de articular saberes. En ingeniería Industrial de la Uba, por ejemplo, la exigencia es la presentación de un trabajo profesional que puede adoptar la forma de un trabajo académico o de un trabajo real. Al respecto explica un estudiante :

“Hay dos formas de recibirse, una es haciendo una tesis, más académica, y la otra haciendo un trabajo profesional. La gente que hace tesis tiene un perfil más académico, el trabajo profesional en cambio, tiene una estructura de trabajo real en una empresa. La idea es aplicar todas las herramientas que uno vio en la carrera pasando por todas las etapas de un trabajo en una empresa. Ese trabajo tiene tres partes: un estudio de

mercado, un estudio técnico y una conclusión. Es un salto muy grande, de repente tenés que hacer cosas que hasta entonces no habías hecho. Y en general los criterios varían según los días y los jefes de trabajo práctico que te toquen, algunos consideran que el trabajo profesional tiene que durar un año, otros que tiene que durar lo que dure, y otros lo ven como un trabajo práctico más y mientras algunos tutores exigen y presionan a los estudiantes para que lo hagan y se reciban, otros le quitan carga porque en definitiva lo que quieren es que el estudiante se reciba.”

Otra estudiante de la misma carrera y en la misma universidad tuvo una experiencia diferente con el Trabajo Profesional y así lo expresa:

“El docente te ayuda mucho, en mi caso, mi tutor. Mi Trabajo Profesional está demorado porque me está haciendo incorporar todas las herramientas y análisis que vi en todas las materias. Desde estudio de mercado, cómo, dónde, porqué, para qué, y los respectivos gráficos explicativos, información, costos, valores, etc. depende de él, si me exige o me pide cosas rápidas para zafar y recibirme y terminar antes. Actualmente me cuesta mucho, pero al mismo tiempo estoy orgullosa de mi trabajo; sé que no es cualquier cosa y la verdad me sirve para refrescar conceptos y demás, el día que tenga que hacer algo parecido en algún trabajo no me va a costar. De hecho, una parte esto”.

En el caso de automatización y control industrial en Quilmes, el trabajo exigido es parecido:

“hay tres formas para recibirse: haciendo una pasantía calificada, donde el alumno realiza un informe sobre algún proyecto en particular que haya realizado en su trabajo, obviamente el trabajo debe estar relacionado con la formación académica. Presentando una maqueta, el alumno confecciona una maqueta donde vuelca los conocimientos obtenidos en la carrera y presenta un informe y un trabajo teórico, donde el alumno presenta un trabajo de investigación sobre algún tema específico de interés en la carrera”.

En el caso de comunicación social en la Uba, deben presentar una tesina, al respecto opinan los estudiantes:

“Para recibirnos tenemos que hacer una tesina, un poco más corta que una tesis. Nosotros tenemos muchas instancias de trabajos que podrían tranquilamente acreditarse y zafar de la tesina. Pero hay que hacerla. Yo ya tengo el tema más o menos definido, pero todavía no busqué tutor, porque primero quiero dar los dos finales que me faltan. Tenemos un tiempo Creo que es a partir de que terminás el taller de la orientación, tres años y creo que ahora lo extendieron a cuatro. Es un trabajo teórico y práctico, depende de lo que vos elijas, algunas son más monográficas o algo más práctico, presentar un laburo de archivo de audio, o un video tipo documental, se puede elegir. Tenés que elegir un tutor alguien para que te supervise, te oriente, etc”.

Podría afirmarse que mientras los itinerarios de formación se tornan muy regulares en las carreras y en las universidades estudiadas, las trayectorias de los sujetos y su tránsito por las diferentes experiencias de formación se vuelven cada más singulares y específicas. A su vez, la experiencia de alternancia que la pasantía representa permite a los estudiantes ingresar en ese espacio de intersección entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, pero según se desprende de los relatos, son los aprendizajes que las organizaciones de trabajo favorecen los que priman en las pasantías.

Así, los estudiantes aprenden a manejarse en una organización productiva, aprenden a tratar a un jefe y a reconocer jerarquías; aprenden a comprender los estilos de los lugares de

trabajo, a resolver la tensión entre la realidad y la teoría, entre las exigencias que las instituciones y los empleadores hacen y las propias convicciones. Pero esos aprendizajes se producen sin que exista una intervención pedagógica capaz de mediar y de guiar hacia esa madurez y esa experticia que supone el desempeño profesional, y entonces se confirma para los estudiantes la idea compartida e incorporada desde las primeras experiencias educativas formales, acerca de la universidad como el lugar de la teoría, del saber como herramienta general, un lugar que enseña a pensar y aporta a la formación general pero que mantiene los rasgos profesionalistas que caracterizaron su conformación.

APARTADO FINAL

Conclusiones

El objetivo general de esta tesis fue conocer la incidencia que el paso por experiencias de pasantía tiene sobre las proyecciones de los estudiantes próximos al egreso acerca de la futura profesionalidad. En esta línea, se partió de un concepto dinámico de profesionalidad que, antes de asumirla como un estado que se logra de una vez y para siempre, la concibe como un proceso de construcción que las diferentes experiencias de formación y de trabajo van consolidando.

En el caso específico de los estudiantes de las carreras de ingeniería industrial, automatización y control industrial y comunicación social en las universidades estudiadas, los datos obtenidos permiten concluir que las proyecciones de los estudiantes sobre la futura profesionalidad no dependen de la participación en el sistema de pasantías. En cambio resulta significativa la incidencia de la carrera que se cursa, ya que tanto las proyecciones sobre el desempeño en actividades de intervención profesional, como las preferencias y proyecciones de los ámbitos de inserción, de la posición laboral futura y de los medios que consideran más eficaces para buscar trabajo, están asociadas con la carrera.

Podría sostenerse que la pasantía no llega a constituir una experiencia de alternancia capaz de modificar las proyecciones sobre la profesionalidad que la formación universitaria de cada campo profesional conforma en sus estudiantes. A su vez, los diferentes campos profesionales actúan como marcos referenciales que, según sea su grado de institucionalización y sus configuraciones epistemológicas, van a definir los saberes que distinguen la actividad profesional, las áreas habilitadas para desarrollar la profesionalidad y los grupos profesionales de identificación.

Por su parte, el sentido que sostienen las proyecciones de los estudiantes evidencia una construcción colectiva, como estudiantes a punto de recibirse y como futuros profesionales, donde se reafirma la escisión entre teoría y práctica y se asume la prevalencia de la intervención profesional sobre la intervención en otros ámbitos que, aún siendo parte de las incumbencias profesionales, no parecen ocupar un lugar importante en la formación de grado.

Al mismo tiempo, el conocimiento del mercado de trabajo y las anticipaciones al respecto que realizan los estudiantes avalan las teorías que postulan cambios importantes en el mercado de trabajo profesional. Estos cambios hacen referencia por un lado, a la demanda de roles profesionales que se tornan cada vez más complejos y al surgimiento de nuevos desafíos laborales donde los problemas son diferentes a los tradicionales y los campos de intervención se amplían. Por otro lado, la valoración de la polivalencia y las

aptitudes personales, la capacidad de adaptación y la configuración de límites cada vez más borrosos entre los saberes generales y los específicos de cada profesión.

En relación al impacto de la formación en la inserción laboral los estudiantes próximos al egreso expresan varias tensiones que se ponen de manifiesto en diferentes dimensiones: la tensión entre la formación general y la formación especializada; entre los conocimientos teóricos y los saberes prácticos y entre la regularidad de los itinerarios de formación y la particularidad de las trayectorias educativas.

A su vez, las proyecciones que los estudiantes hacen y la valoración que otorgan a las diferentes experiencias de formación son el resultado de un esfuerzo que, como sujetos sociales, hacen para encontrar sentido a los acontecimientos y situaciones por las que transitan y frente a las que deben posicionarse y tomar decisiones.

Se observa, también, que las tensiones antes mencionadas son resignificadas por los sujetos en un intento de resolución parcial que les permita seguir adelante a partir de sus esfuerzos particulares para discernir qué recursos seleccionar entre aquellos que las instituciones de formación ofrecen a sus futuros egresados, confiando en su capacidad para saber cómo, cuándo y de qué manera utilizarlos.

Desde esta perspectiva, los itinerarios de profesionalización, a manera de recorridos preestablecidos por el sistema educativo, constituyen la arena sobre la cual y a partir de la cual los estudiantes construyen sus trayectorias de profesionalización en la búsqueda inicial y siempre inconclusa, de dominio sobre sus intervenciones profesionales.

Los resultados obtenidos respecto de la población de estudio de esta tesis, permiten concluir que los estudiantes próximos al egreso proyectan colectivamente su futura profesionalidad, articulando tensiones, preguntas e incertidumbres que son independientes de las experiencias de formación transitadas. Al mismo tiempo, los estudiantes reflejan en sus proyecciones, un proceso de naturalización que les impide imaginar estructuras de formación diferentes, donde las intervenciones profesionales reales puedan ir de la mano de procesos reflexivos que tengan capacidad para acompañar prácticas con poder transformador.

A partir de estas conclusiones parciales se pueden esbozar varias líneas para iniciar futuras investigaciones. Entre ellas, las siguientes:

- La articulación entre formación y alternancia en el marco de la nueva ley de pasantías.
- Los procesos que en la formación de grado posibilitan una intervención pedagógica frente a las experiencias de alternancia.
- La naturalización de las representaciones acerca de la relación entre la teoría y la práctica.
- La relación entre configuraciones epistemológicas de los campos profesionales y procesos de construcción de la profesionalidad.

Estas pueden constituir potenciales líneas de investigación que permitan realizar nuevos aportes a la comprensión de un fenómeno complejo como es la construcción de la profesionalidad. Complejidad que se inscribe, a su vez, en las dificultades propias para abordar la relación entre educación y trabajo.

Bibliografía

- Acosta, M. C. Vuotto, M. *La pasantía como recurso de Aprendizaje dentro de las organizaciones: la percepción de los estudiantes universitarios*. V Congreso Nacional del Trabajo, organizado por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires, 2001.
- Alaluf, M. Et Stroobants, M. *¿Moviliza la competencia al obrero?* en Revista Europea de Formación, Nº 1, Bruselas, CEDEFOP, 1994, pp. 46-55.
- Argentina, Ley 27.427. Sistema de pasantías. Buenos Aires, diciembre de 2008.
- Arrow, K. *Higher education as a filter. Technological report*. Universidad de Stanford, USA, 1972.
- Beccaria, Luis. *El mercado de trabajo luego de la crisis. Avances y desafíos*, Mimeo, CEPAL, Buenos Aires, 2007.
- Barrancos, Dora. *Organización obrera y formación laboral a principios de siglo: los anarquistas ferroviarios y los trabajadores gráficos*. Buenos Aires. CEIL. Mimeo, 1989 a.
- Becker, Gary. *Inversión en capital humano e ingresos*, en Luis de Tohaira (Comp). El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones. Alianza Universidad. España, 1983.
- Bourdieu, P. Chamboredon J. y Passeron J. *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, México, 2º edición, 1978, pp. 54-72.
- Brunner, J.J. *Antecedentes históricos*, en Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1990.
- Buchbinder, Pablo. *El Movimiento Reformista de 1918*. En Estudios Sociales, Revista Universitaria, Año X, Nº 19, Santa Fe, Argentina, 2000. p. 37-63.
- Campos Rios, G. *Implicancias del concepto de empleabilidad en la reforma educativa*. Revista Iberoamericana de educación. Madrid. OEI. Disponible en www.campos_oei.org/revista/edu_tra2.html (2003).
- Campos Rios, G. *Un modelo de empleabilidad basado en resistencias: el caso del mercado de trabajo en Puebla*. Tesis doctoral, 2007.
- Carnoy, Martín. *Economía política del financiamiento educativo en países en vía de desarrollo*. Ed. Guernika, México, 1985.
- Carr, W. Y Kemmis, S. *El Curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid. Morata, 1988.
- Carton, M. *La educación y el mundo del trabajo*. UNESCO, 1985.
- Castells, Manuel. *La era de la información: economía, sociedad y cultura: la sociedad red*. Ed. Siglo Veintiuno, cuarta edición en español. Vol 1. México, 2002.

- Chávez, R. *El Contrato de Aprendizaje y las Pasantías ¿Son Contratos Laborales o No?* Facultad de Ciencias Económicas- UNAM, 2002.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. *Los Reformistas*. Ed. Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1968.
- Clark, Burton. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1983.
- Coiteux, Martín. Para entender diez años de convertibilidad en la Argentina. HEC Montreal y CEPAL Buenos Aires, 2003 [CD ROM] Requisitos del sistema: Windows® 98, NT4, ME, 2000 o XP; Pentium II; 64 MB RAM; 24 XCD placer; Windows Media Player® 9.
- Collins, Randall. *Functional and conflict theories of educational stratification*, en Karabel, Jerome, Halsey, A. Power and ideology in education. New York: Oxford University, 1977.
- Cortés, Fernando y Rubalcava, Rosa María. *Consideraciones sobre el uso de la estadística en las ciencias sociales. estar a la moda o pensar un poco*, en Matemáticas y ciencias Sociales, México: Porrúa , 1993.
- Cucuzza, Héctor Rubén. *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo*, editorial Los Libros del Riel, Buenos Aires, 1997.
- Dabat, Roque. *Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*. Universidad Nacional de Quilmes, 1999.
- Damill, M. y Frenkel, R. *Malos tiempos: La economía argentina en la década de los ochenta*, en: Situación Latinoamericana. Argentina en la década de los 80, Fundación CEDEAL, Madrid, 1992, pp. 1-61.
- Devine, F. *Affluent Workers Revisited. Privatism and the working Class*, Edimburgh University Press, 1992.
- Diez de Medina, R. *El trabajo de los jóvenes en los países del Mercosur y Chile en el fin de siglo*. Santiago, Oficina Internacional del Trabajo, 2001.
- Doeringer, P. Y Piore, M. *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. 2º edición en español de 1985. Ministerio de trabajo y Seguridad Social. España, 1970.
- Dore, R. *La fiebre de los diplomas*. México, Fondo de cultura Económica, 1984.
- Drolas, Ana. *Los sindicatos frente a la política de competencias. Aportes para un debate necesario*, en Revista Theomai, Estudios sobre Sociedad y Desarrollo, N° 21, 2010.
- Dubar, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Colin. Paris, 1991.
- Dubar, C. *Trayectorias profesionales, formas identitarias y mundialización*. III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Buenos Aires, 2000.

- Esquivel, V. Grosso, A y otros. *Trabajo y Formación : El caso de las Pasantías Educativas en Trabajo Social*, Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social, Buenos Aires, 2009.
- Fermoso, J; Malo S. *Más allá de la autonomía*. Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. CRE- COLUMBUS-UNESCO, 1996.
- Fernández Berdaguer, Leticia. *Educación superior, los jóvenes y el trabajo*. III CONGRESO Latinoamericano de Sociología del Trabajo – ALAST, Buenos Aires, 2000.
- Filmus, D. (comp). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Troquel, Argentina, 1998.
- Filmus, D. Sendón, M. *A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral*. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 2001.
- Finkel, L. *¿Qué es un profesional?. Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones*. En Castillo, C. (ed.) *economía, Trabajo y Organización*. Ed. Pirámide, Madrid, 1999.
- Formento, M.C. *La experiencia emprendedora en jóvenes graduados de ingeniería. Una aproximación a las trayectorias desde la aplicación del método biográfico en Laboratorio Monitoreo de inserción de Graduados*, Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Gral. Pacheco, 2005.
- Gallart, María A. *Veinte años de educación y trabajo*. Cinterfor, Montevideo, 2002.
- García Guadilla, Carmen. *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*, Cendes, Nueva Sociedad, Caracas, 1996a.
- García Montalvo. J. *El ajuste entre la formación y el empleo de los graduados de enseñanza universitaria*, Cuadernos de Capital Humano N° 22, Fundación Bancaza, Valencia, 2002.
- Germe, J.F. *Au-delà des marches internes: quelles mobilités, quelles trajectoires?* En Rev. Formation Emploi N° 76. Numéro Special 30 ans d'analyses. La documentation Française . Paris, 2001.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1992.
- Ginés Mora, José. *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*, Revista Iberoamericana de Educación, N° 35, 2004.
- Giosa, María Laura. *La universidad. Perspectivas sobre su misión*, en Cartapacio de Derecho, Revista electrónica de la Facultad de Derecho- UNICEN, Vol. 6, 2003.
- Godio, J. *Sociología del trabajo y política*, Atuel, Buenos Aires, 2001.

- Godoy, Cristina y Broda, Vanina. *El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura*, en Kaufmann, Carolina (Dir.), Dictadura y Educación, Tomo II: Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales argentinas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- Gómez campo, V. Tenti fanfani, E. *Universidad y Profesiones- crisis y alternativas*, Miño y Dávila Editor, 1989.
- Gómez García, María Nieves. *Universidad y poder: problemas históricos*, Universidad de Sevilla, 1993.
- Gómez, M. *Las encrucijadas de la educación y la economía*, en El mercado de trabajo para los graduados universitarios recientes, EDUNTREF, 2000, (p. 19-43).
- Gorz, Andre. *La Invención del Trabajo en Metamorfosis del Trabajo*. Ed. Sistema, 1997.
- Guillén, M. *Profesionales y Burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, N° 51, 1990.
- Halperín Dongui, Tulio. *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Eudeba, Buenos Aires, 1972.
- Jobert, A. Eyraud F. Lichtenberger I. Tallard. M Christiane Bolle, Neffa, J. C *Formación profesional: calificaciones y clasificaciones profesionales. Su influencia en las Relaciones de trabajo. La experiencia francesa*, Piette-humanitas, Buenos Aires, 1990.
- Jodelet, Denise. *Representación social, fenómeno, concepto y teoría* en Moscovici, Serge "Psicología social", Barcelona, paidós, 1986.
- Katz, J. y Kosacoff, B. *Aprendizaje tecnológico, desarrollo institucional y la microeconomía de la sustitución de importaciones*, en Desarrollo Económico N° 148, IDES, Buenos Aires, 1998, pp. 483-502.
- Kish, Leslie. *Diseño estadístico para la investigación*, España: Siglo XXI Editores, 1995, pp 1-15
- Kosacoff, Bernardo. *Hacia un nuevo modelo industrial. Idas y vueltas del desarrollo argentino*, Colección Claves para todos, Capital Intelectual, Buenos Aires, 2007.
- Krotsch, Pedro. *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2001.
- Larson, S. *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley, California: University of California Press, 1977.
- Leite, Analía. *Las representaciones de las carreras universitarias desde la mirada de los estudiantes*. En Revista Iberoamericana de Educación, N° 39, 2006.
- Lichtenberg, Y. *La calificación, apuesta social, desafío productivo*.(pags 27 a 41). PIEETE. CONICET. Bs As, 1992.

- Lynch, L. *Training and the Private Sector. Internacional comparisons*. NBER. The University of Chicago Press, 1994.
- Mertens L. Y L. Palomares. *Competencia laboral, Sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, OIT/polform-CINTERFOR, 1996.
- Mollis, Marcela. (Comp) *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas*, en Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero, Buenos Aires, CLACSO, 2003.
- Morgenstern de Finkel, S. *Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha. Introducción*. Revista Argentina de Educación, Año 8, Nº 74, 1990.
- Moscovici, Serge. *Psicología social*. Paidós, Barcelona, 1986.
- Mounier, A. *The three logics of skills*. ACIRRT Working paper Nº 66. University of Sydney, 2001.
- Neffa, J.C., *Reflexiones acerca del estado del arte en Economía del Trabajo y del Empleo*, en Trabajo y Empleo, Un abordaje interdisciplinario, Eudeba, 1996.
- Novick, M y Catalano, A. *La sociología del trabajo al encuentro de las relaciones laborales en un marco de incertidumbre*, en Trabajo y Empleo, Un abordaje interdisciplinario, Eudeba, 1996.
- Novick, Marta y Gallart, María (comp). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales: ¿homogeneidad o segmentación?*, CINTERFOR/OIT, Montevideo, Uruguay, 1997.
- O' Donell, Guillermo. *Modernización y Autoritarismo*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- O' Donell, Guillermo. *¿Y a mí que mierda me importa?*, en Contrapuntos. Ensayos sobre autoritarismo y democratización, Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Organización Internacional del Trabajo. *Resolución y conclusiones sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos*. Programa InFocus sobre conocimientos teóricos y prácticos y Empleabilidad. 88º Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 2000.
- Panaia, Marta. *Demandas empresarias en las Estrategias de Formación de los Ingenieros en dos zonas Argentinas*. Ponencia presentada en el séptimo congreso de ASET, Buenos Aires, 2005.
- Panaia, M. *Una revisión de la Sociología de las Profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*. En Estudios del trabajo Nº 32. ASET. BS. AS., 2006.
- Parkin, F. *El cierre social como exclusión*, en Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa, Espasa Calpe, Madrid, 1984 (69-92).
- Pérez Lindo, Augusto. *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1985.
- Pérez Lindo, Augusto. *Políticas del conocimiento: educación superior y universidad*. 1ª. Ed., Buenos Aires, Biblos, 1998.

- Pérez, Carlotta. La reforma educativa ante el cambio de paradigma, Caracas, EUREKA, Universidad Católica Andrés Bello, 2000.
- Pérez Rubio, Ana María. (coord). Los universitarios y el mercado de trabajo. EUDENE, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2002.
- Pineau, Pablo. *De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional* en Cucuzza, H (comp.) Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955), Ed. Los libros del Riel, 1997.
- Ponza, Pablo. *Comprometidos, orgánicos y expertos: intelectuales, marxismo y ciencias sociales en Argentina (1955-1973)*. En A contra Corriente. Una Revista de historia social y literatura de América Latina. Vol 5, Nº 2, año 2008.
- Porta, F. y Bonvecchi, C., *Argentina después de las reformas y el colapso. Reestructuración y desequilibrios del aparato productivo*, en M. Cimoli y C. Garrido (eds.) Nuevos temas en la agenda de desarrollo productivo y tecnológico de América Latina, Editorial Siglo XXI, México, 2003.
- Pronko, Marcela. *UNIVERSIDADES DEL TRABAJO Un intento de redefinición de la institución universitaria a mediados del siglo XX*. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional "La universidad como Objeto de Investigación", Centro de Estudios Avanzados (CEA- Universidad de Buenos Aires- UBA), 1997.
- Puiggrós, Adriana. *Espiritualismo, normalismo y educación*. En Historia de la Educación Argentina. Tomo VIII. Colección dirigida por Adriana Puiggrós. Ed Galerna, Buenos Aires, 1997.
- Rama, Claudio. *La tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2007.
- Reta, María Alejandra. *La universidad junto al pueblo. La experiencia del Frente Estudiantil Nacional y el proceso de acercamiento al peronismo por parte de los universitarios en los años sesenta*. I Jornadas de Historia de La Universidad en la Argentina, Santa Fe, octubre de 2008.
- Riquelme, Graciela. *La educación y el trabajo en la óptica de las Ciencias Sociales del trabajo en la Argentina: Estudios e investigaciones de los últimos treinta años*, en Trabajo y Empleo, Un abordaje interdisciplinario, Eudeba, 1996.
- Riquelme, Graciela. *La relación entre educación y trabajo: continuidades, rupturas y desafíos.*, en Anales de la Educación Común., 2006.
- Rodríguez Zoya, L. Salinas, Y. *Universidad y Dictadura. La educación universitaria argentina en el período 1976-1983*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Julio de 2005.
- Rozenblatt, P. *El cuestionamiento del trabajo. Clasificaciones, jerarquía, poder*. Serie Seminarios Intensivos. Documento de Trabajo Nº 11. Piette. Bs. As., 1999.

- San Martín, María Eugenia. *Saberes y competencias adquiridas a través del sistema de pasantías. El caso de las ingenierías de la UBA y el ITBA*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, 2005.
- Shapiro, S. *An análisis of the determinants of current public and societal expenditures per pupil in elementary and secondary schools*. University of Chicago. EUA., 1962.
- Schon, Donald. *El profesional reflexivo*. Paidós, Barcelona, 1998.
- Shultz, T. *Investment in human capital*. American economic review, Vol. 51 USA, 1961. pp. 1-17.
- Spinosa, Martín. *El mundo del trabajo interpela al mundo de la educación*. Mimeo, 2003.
- Spinosa, Martín. *Del 'saber' al 'saber ser'. Las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo*. En Fernández, A. (Comp.) Estado y Relaciones Laborales Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- Spinosa, Martín. *Los Saberes del Trabajo. Ensayo sobre una articulación Posible*. En Revista Anales de la educación Común. Tercer siglo • año 2 • número 4, 2006.
- Spinosa, Martín. *El reconocimiento del valor educativo del trabajo*. En Revista Novedades Educativas, 2008.
- Spinosa, Martín. *Experiencia y formación. La articulación de saberes en los procesos de profesionalización*, 2010.
- Stroobants, M. *Trabajo y Competencias: recapitulación crítica de los enfoques de los saberes en el trabajo*, Calificaciones & Empleo, N° 21. Bs. As., 1999.
- Suásnabar, Claudio. *Aportes para una nueva agenda de políticas públicas para la educación superior en el marco de un proyecto estratégico de desarrollo económico y social*.
- Tanguy, I. *La formation, une activité sociale en voie de definition?*, Traité de sociologie de travail, Bruselas, Ouvertures sociologiques, 1994.
- Tanguy, L. *De la Evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias*. En Neffa, a.C. y De La Garza Toledo, E. Comp. El trabajo del futuro. El futuro del trabajo. FLACSO. Bs. As. 2001.
- Taylor, S.J y Bodgan, R. *Introducción a los Métodos Cualitativos de la Investigación*. ediciones Paidés. Barcelona. Buenos Aires – México, 1992.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. ED. Del Solar, 1986. 3º edición.
- Tedesco, J. C. *La construcción de la identidad*, en El nuevo pacto educativo, Ed. Del Solar, 1995. p.93-114
- Testa, Julio. Sanchez, P. *El Enfoque de la Trayectorias educativas y laborales como una mirada complementaria en el tratamiento de la problemática universitaria*.

Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, San Luis, Argentina, 2003.

- Testa, J. Spinosa, M. *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos a graduarse de la Licenciatura de Cs. de la Educación de la UNLu.* UNLu. 2008.
- Thurow, L y Lucas, R. *The american distribution of income: a structural problem.* Washington. USA, 1972.
- Tokman, V. *El trabajo de los jóvenes en el post-ajuste latinoamericano*, en Boletín N° 139-140, CINTERFOR/OIT. Montevideo, 1997.
- Touraine, A. *La organización profesional en la empresa.* Manual de sociología del Trabajo. Friedman y Naville. Fondo de Cultura Económica, 1960.
- Weimberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1983.
- Wilensky, H. *The professionalization of everyone?*, American Journal of Sociology, 1964.
- Zapata, F. *El trabajo en la vieja y en la nueva economía.* En Neffa, a.C. y De La Garza Toledo, E. Comp. El trabajo del futuro. El futuro del trabajo. FLACSO, Buenos Aires, 2001.

ANEXOS

Modelo del cuestionario

Estimado/a estudiante:

El presente cuestionario tiene el objetivo de recolectar información para mi tesis de maestría, cuyo tema de investigación es la relación entre educación y trabajo. Específicamente, la tesis busca conocer las proyecciones de los estudiantes universitarios avanzados, respecto de su futuro profesional. Por este motivo, te solicito que colabores respondiendo las preguntas que a continuación se presentan, garantizándote el secreto de tus respuestas bajo las leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales.

Muchas gracias por tu colaboración

Datos generales

0. Sexo:.....
1. Edad:
2. Estado civil:.....
3. Año de ingreso a la
carrera:.....
4. Año de la carrera que
cursa:.....
....
5. Materias que cursa
actualmente:.....
.....
.....
.....

Aspectos relacionados con la formación

6. A continuación te presentaré algunos **aspectos relacionados con tu formación**. Te pido que evalúes cada uno de ellos, según lo consideres: **Muy bueno** (5) **Bueno** (4) **Regular** (3) **Malo** (2) **Muy malo** (1):

- a) La organización del plan de estudios
- b) La integración entre teoría y práctica
- c) La calidad del cuerpo docente
- d) Las características institucionales de la universidad

5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1

Relación con el sistema de pasantías

7. Respecto de tu **participación en el sistema de pasantías** que la universidad ofrece, te pido que indiques si:

- Actualmente estás haciendo una pasantía
- La hiciste en algún momento, pero ahora no.
- No la hiciste nunca

8. Si en la pregunta 7 contestaste que **nunca realizaste una pasantía**, señalá el principal motivo por el cual no la hiciste, y luego pasa a las preguntas acerca de “Expectativas respecto del futuro profesional”:

- No tenías información acerca de su existencia
- Te presentaste a una convocatoria, pero no fuiste seleccionado
- No te interesó hacerla
- Otros.....
-
-

9. Si en la pregunta 7 respondiste que **actualmente realizas una pasantía**, o que en **algún momento la hiciste**, te pido que indiques:

a) Esa pasantía se enmarcaba en un convenio dentro de la ley de pasantías: b) El motivo principal (marcar sólo uno) por el que decidiste hacerla fue:

- Sí
- No
- No sé.

- La considerás una instancia práctica importante para tu formación .
- Te va a permitir adquirir estrategias para tu futura inserción laboral.
- Te ofrece un ingreso monetario
- Otro.....

Expectativas respecto del futuro profesional

10. A continuación se listan una serie de actividades que se relacionan con tu campo de intervención profesional. Te solicito que indiques, para cada una de ellas, si considerás que al momento de egresar estarás: **altamente capacitado** (5), **capacitado** (4), **medianamente capacitado** (3), **poco capacitado** (2) o **nada capacitado** (1).

Este ítem fue diferenciado para cada carrera en cada universidad tomando como referencia el perfil de egreso plasmado en los planes de estudio. (Ver anexos 1.1, 1.2; 1.3; 1.4; 1.5 y 1.6)

11. Como futuro profesional ¿Cuál crees que sería **tu posición laboral?** (marcar solo una)

- Patrón o empleador (empresario/dueño/contratista)
- Asalariado (en relación de dependencia)
- Contratado (en sector público o privado)
- Autónomo (cuenta propia)
- No sé

12. Si pudieras elegir, ¿en qué ámbito de trabajo **preferirías insertarte?** (marcar solo una)

- Sector público
- Sector privado
- ONG
- No sé

13. ¿Con cuál de las siguientes relaciones laborales **te sentís más identificado?**

- Trabajo con relación de dependencia
- Trabajo en forma independiente
- Ninguna de las dos

14. Según tu experiencia y el conocimiento que tenés acerca de la inserción en tu campo profesional, ¿cuál es el ámbito donde considerarás que **tendrías más posibilidades** de insertarte como futuro profesional?

- Empresas y/u organizaciones del sector privado
- Empresas y/u organizaciones del sector público
- Organizaciones no gubernamentales
- No sé

Proyecciones sobre la inserción laboral

15. ¿Cuál de los **medios de búsqueda de empleo** que se mencionan a continuación, consideras **más eficaz** al momento de buscar un trabajo en tu campo profesional? **(marcar sólo uno)**

- Consultar los avisos clasificados de los diarios
- Explorar bolsas de trabajo u ofertas de empleo en páginas web
- Inscribirse en agencias de empleo
- Recurrir a contactos personales
- Otro.....

16. Te pido que indiques aquellos **aspectos de la formación de grado** que, según tu opinión:

a. **favorecen** la inserción laboral

b. **dificultan** la inserción laboral

.....

.....

17. A continuación te presentaré una serie factores que tienen incidencia en la obtención de un empleo. Te pido que indiques la importancia que, según tu opinión, le otorgan los empleadores en tu campo profesional a cada uno de ellos al momento de seleccionar personal: **Muy importante** (5), **Importante** (4), **medianamente importante** (3), **poco importante** (2) o **nada importante** (1).

- La universidad de procedencia
- La posesión de saberes profesionales específicos
- La buena formación general
- La experiencia laboral anterior
- Atributos personales (buena presencia, buen manejo de la entrevista, recomendaciones)

5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1

18. ¿Con qué **profesionales, de otras áreas**, crees que tendrás que interactuar en tu futuro desempeño profesional?

.....

Para finalizar, te pido que contestes algunas últimas preguntas:

19. Actualmente:

- Estás trabajando y recibís un sueldo por ello
- Estás trabajando y no recibís un sueldo a cambio.
- Estás haciendo una pasantía laboral rentada.
- No trabajás.

19. a. Si en la pregunta 19 respondiste que estás trabajando (sea que recibas o no un sueldo o estés haciendo una pasantía) te pido que me indiques si ese trabajo:

- Se relaciona mucho con la carrera que estas terminando
- Se relaciona medianamente con la carrera que estas terminando
- Se relaciona poco con la carrera que estás terminando
- No se relaciona con la carrera que estás terminando
- No sabés si se relaciona

20. Actualmente, vivís :

- Con tus padres
- Con tu cónyuge
- Con tu pareja
- Con tu hijo/s

- Con amigos
- Compartís con dos o más familias
- Sola / o
- Con tu pareja e hijo/s

21. ¿Cuáles son los estudios de más alto nivel que alcanzaron tus padres? No importa que no lo hayan concluido, si este es el caso, por favor indicarme cuando lo interrumpió (por ejemplo, si curso hasta 2do. año de bachillerato en la antigua secundaria, 6to grado del nivel primario, 1er año de la carrera de abogacía , etc.)

a. Estudios de la madre

.....
.....

b. Estudios del padre

.....
.....

Te agradezco tu buena disposición y el tiempo que cediste para responder el cuestionario que me permitirá realizar mi trabajo de tesis.

¿Te importaría darme algún dato para contactarme con vos en el futuro para completar con una entrevista la información brindada en este cuestionario y ofrecerte una síntesis de las conclusiones de la tesis?

Nombre:

.....

Dirección de correo electrónico:

.....

Número de teléfono:

.....

Muchas gracias por tu colaboración!

Ítem 10. Carrera de Ingeniería Industrial. Universidad de Buenos Aires

10. A continuación se listan una serie de actividades que se relacionan con tu campo de intervención profesional. Te solicito que indiques, para cada una de ellas, si considerarás que al momento de egresar estarás: **altamente capacitado** (5), **capacitado** (4), **medianamente capacitado** (3), **poco capacitado** (2) o **nada capacitado** (1).

a) Planificar, diseñar, mantener y manejar sistemas , equipos y componentes dedicados a controlar y optimizar procesos industriales.	5	4	3	2	1
b) Establecer los requerimientos de capacitación y efectuar la capacitación necesaria en los distintos niveles de las Empresas que producen bienes y servicios industrializados.	5	4	3	2	1
c) Detectar áreas de investigación en el campo Profesional.	5	4	3	2	1
d) Interpretar, analizar , modelizar y simular cualquier proceso físico teniendo como objetivo su posterior control u optimización.	5	4	3	2	1
e) Elaborar proyectos de investigación y de innovación tecnológica.	5	4	3	2	1
f) Desarrollar tareas de docencia en ámbitos formales (niveles del sistema educativo)	5	4	3	2	1
g) Participar en asuntos de ingeniería legal, financiera y económica relacionados con el control y la automatización industrial.	5	4	3	2	1
h) Detectar necesidades de formación en el área de la ingeniería.	5	4	3	2	1
i) Realizar tareas de investigación en el campo de la ingeniería e interpretar resultados de trabajos empíricos.	5	4	3	2	1

Ítem 10. Carrera de Ingeniería Industrial. Universidad Católica Argentina

10. A continuación se listan una serie de actividades que se relacionan con tu campo de intervención profesional. Te solicito que indiques, para cada una de ellas, si considerarás que al momento de egresar estarás: **altamente capacitado** (5), **capacitado** (4), **medianamente capacitado** (3), **poco capacitado** (2) o **nada capacitado** (1).

a) Realizar estudios de factibilidad, proyectar, dirigir e implementar procesos de producción de bienes industrializados y servicios.	5	4	3	2	1
b) Establecer los requerimientos de capacitación y efectuar la capacitación necesaria en los distintos niveles de las Empresas que producen bienes y servicios industrializados.	5	4	3	2	1
c) Detectar áreas de investigación en el campo Profesional.	5	4	3	2	1
d) Planificar y organizar plantas industriales y plantas de transformación de recursos naturales.	5	4	3	2	1
e) Elaborar proyectos de investigación.	5	4	3	2	1
f) Desarrollar tareas de docencia en ámbitos formales (niveles del sistema educativo)	5	4	3	2	1
g) Determinar la calidad y cantidad de recursos humanos y financieros para la implementación y funcionamiento del conjunto de las operaciones de producción.	5	4	3	2	1
h) Detectar necesidades de formación en el área de la ingeniería.	5	4	3	2	1
i) Realizar tareas de investigación en el campo de la ingeniería e interpretar resultados de trabajos empíricos.	5	4	3	2	1

Ítem 10. Carrera de Automatización y Control Industrial. Universidad Nacional de Quilmes

10. A continuación se listan una serie de actividades que se relacionan con tu campo de intervención profesional. Te solicito que indiques, para cada una de ellas, si considerarás que al momento de egresar estarás: **altamente capacitado** (5), **capacitado** (4), **medianamente capacitado** (3), **poco capacitado** (2) o **nada capacitado** (1).

a) Planificar, diseñar, mantener y manejar sistemas , equipos y componentes dedicados a controlar y optimizar procesos industriales.	5	4	3	2	1
b) Establecer los requerimientos de capacitación y efectuar la capacitación necesaria en los distintos niveles de las Empresas que producen bienes y servicios industrializados.	5	4	3	2	1
c) Detectar áreas de investigación en el campo Profesional.	5	4	3	2	1
d) Interpretar, analizar , modelizar y simular cualquier proceso físico teniendo como objetivo su posterior control u optimización.	5	4	3	2	1
e) Elaborar proyectos de investigación y de innovación tecnológica.	5	4	3	2	1
f) Desarrollar tareas de docencia en ámbitos formales (niveles del sistema educativo)	5	4	3	2	1
g) Participar en asuntos de ingeniería legal, financiera y económica relacionados con el control y la automatización industrial.	5	4	3	2	1
h) Detectar necesidades de formación en el área de la ingeniería.	5	4	3	2	1
i) Realizar tareas de investigación en el campo de la ingeniería e interpretar resultados de trabajos empíricos.	5	4	3	2	1

Ítem 10. Carrera de comunicación Social. Universidad de Buenos Aires

10. A continuación se listan una serie de actividades que se relacionan con tu campo de intervención profesional. Te solicito que indiques, para cada una de ellas, si considerarás que al momento de egresar estarás: **altamente capacitado** (5), **capacitado** (4), **medianamente capacitado** (3), **poco capacitado** (2) o **nada capacitado** (1).

- Asesorar acerca de los sistemas, modelos y procesos comunicacionales, los medios de comunicación social, y la estructura, organización y significado de los diversos mensajes.
- b Desarrollar tareas de docencia en ámbitos formales (niveles del sistema educativo)
- c Detectar áreas de investigación en el campo Profesional.
- d Diseñar modelos de comunicación social y planificar, implementar y evaluar sistemas comunicacionales .
- e Desarrollar tareas de docencia y capacitación en ámbitos no formales.
- f Elaborar proyectos de investigación.
- g Producir, elaborar, interpretar y evaluar mensajes y discursos.
- h Detectar necesidades de formación en el área de la comunicación.
- i Realizar estudios e investigaciones sobre problemáticas específicas del campo profesional

5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1

Ítem 10. Carrera de comunicación periodística. Universidad Nacional de Quilmes

10. A continuación se listan una serie de actividades que se relacionan con tu campo de intervención profesional. Te solicito que indiques, para cada una de ellas, si considerás que al momento de egresar estarás: **altamente capacitado** (5), **capacitado** (4), **medianamente capacitado** (3), **poco capacitado** (2) o **nada capacitado** (1).

a) Elaborar y producir información en los diversos formatos y lenguajes de medios.	5	4	3	2	1
b) Desarrollar tareas de docencia en ámbitos formales (niveles del sistema educativo)	5	4	3	2	1
c) Detectar áreas de investigación vacantes en el campo Profesional.	5	4	3	2	1
d) Producir material digital, gráfico y audiovisual para diversos objetivos.	5	4	3	2	1
e) Desarrollar tareas de docencia y capacitación en ámbitos no formales.	5	4	3	2	1
f) Elaborar proyectos de investigación.	5	4	3	2	1
g) Implementar y evaluar campañas comunicacionales y efectuar diagnósticos en medios masivos, grupos e instituciones.	5	4	3	2	1
h) Detectar necesidades de formación en el área de la comunicación.	5	4	3	2	1
i) Realizar estudios de investigación sobre los fenómenos y procesos comunicacionales.	5	4	3	2	1

Ítem 10. Carrera de comunicación periodística. Universidad Católica Argentina

10. A continuación se listan una serie de actividades que se relacionan con tu campo de intervención profesional. Te solicito que indiques, para cada una de ellas, si considerarás que al momento de egresar estarás: **altamente capacitado** (5), **capacitado** (4), **medianamente capacitado** (3), **poco capacitado** (2) o **nada capacitado** (1).

a) Analizar y evaluar la calidad de los productos informativos, y los efectos de los mensajes periodísticos en los públicos.	5	4	3	2	1
b) Desarrollar tareas de docencia en ámbitos formales (niveles del sistema educativo)	5	4	3	2	1
c) Detectar áreas de investigación en el campo Profesional.	5	4	3	2	1
d) Elaborar mensajes periodísticos adecuados en tono y forma a los códigos y técnicas de redacción requeridos en distintos medios de comunicación .	5	4	3	2	1
e) Desarrollar tareas de docencia y capacitación en ámbitos no formales.	5	4	3	2	1
f) Elaborar proyectos de investigación.	5	4	3	2	1
g) Diseñar y producir programas periodísticos para gráfica, radio y televisión.	5	4	3	2	1
h) Detectar necesidades de formación en el área de la comunicación.	5	4	3	2	1
i) Realizar tareas de investigación en comunicación , sondeos de opinión pública e interpretar resultados de trabajos empíricos.	5	4	3	2	1

2.1. TABLA DE FRECUENCIAS DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES**UNIVERSIDAD DE PROCEDENCIA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	pública tradicional	93	53,1	53,1	53,1
	pública innovadora	13	7,4	7,4	60,6
	privada	69	39,4	39,4	100,0
	Total	175	100,0	100,0	

CARRERA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tecnológica	86	49,1	49,1	49,1
	Social	89	50,9	50,9	100,0
	Total	175	100,0	100,0	

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	88	50,3	50,3	50,3
	Femenino	87	49,7	49,7	100,0
	Total	175	100,0	100,0	

AÑO DE INGRESO A LA CARRERA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 1999	11	6,3	6,3	6,3
	Entre 2000 y 2003	69	39,4	39,7	46,0
	De 2004 en adelante	94	53,7	54,0	100,0
	Total	174	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		175	100,0		

EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hasta 24	78	44,6	44,8	44,8
	entre 25 y 30	88	50,3	50,6	95,4
	mayor de 30	8	4,6	4,6	100,0
	Total	174	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		175	100,0		

CONDICIÓN LABORAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	trabaja y recibe un sueldo	96	54,9	56,5	56,5
	trabaja y no recibe sueldo	4	2,3	2,4	58,8
	pasantía laboral rentada	17	9,7	10,0	68,8
	no trabaja	53	30,3	31,2	100,0
	Total	170	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	5	2,9		
Total		175	100,0		

RELACIÓN DEL TRABAJO CON LA CARRERA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	se relaciona mucho	60	34,3	50,0	50,0
	se relaciona medianamente	28	16,0	23,3	73,3
	se relaciona poco	13	7,4	10,8	84,2
	no se relaciona	19	10,9	15,8	100,0
	Total	120	68,6	100,0	
Perdidos	Sistema	55	31,4		
Total		175	100,0		

NÚCLEO DE CONVIVENCIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	padres	96	54,9	55,8	55,8
	cónyuge	5	2,9	2,9	58,7
	pareja	12	6,9	7,0	65,7
	hijo/s	1	,6	,6	66,3
	amigos	13	7,4	7,6	73,8
	solo/a	32	18,3	18,6	92,4
	pareja e hijos	3	1,7	1,7	94,2
	otros familiares	10	5,7	5,8	100,0
	Total	172	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,7		
Total		175	100,0		

ESTUDIOS DEL PADRE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	primario	4	2,3	2,4	2,4
	incompleto				
	primario	9	5,1	5,3	7,6
	completo				
	secundario	5	2,9	2,9	10,6
	incompleto				
	secundario	30	17,1	17,6	28,2
	completo				
	terciario	1	,6	,6	28,8
	incompleto				
	terciario	5	2,9	2,9	31,8
	completo				
	universitario	17	9,7	10,0	41,8
	incompleto				
	universitario	88	50,3	51,8	93,5
	completo				
	posgrado	11	6,3	6,5	100,0
	completo				
	Total	170	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	5	2,9		
Total		175	100,0		

ESTUDIOS DE LA MADRE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	primario incompleto	2	1,1	1,2	1,2
	primario completo	4	2,3	2,4	3,5
	secundario incompleto	6	3,4	3,5	7,1
	secundario completo	31	17,7	18,2	25,3
	terciario incompleto	3	1,7	1,8	27,1
	terciario completo	38	21,7	22,4	49,4
	universitario incompleto	17	9,7	10,0	59,4
	universitario completo	63	36,0	37,1	96,5
	posgrado completo	6	3,4	3,5	100,0
	Total	170	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	5	2,9		
Total		175	100,0		

PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA DE PASANTÍAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	actualmente hace pasantía	21	12	12	12
	la hizo en algún momento	48	27,4	27,4	39,4
	no la hizo nunca	106	60,6	60,6	100
	Total	175	100	100	

2.2. PROYECCIONES SOBRE LA POSICIÓN LABORAL FUTURA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	patrón o empleador	33	18,9	19,1	19,1
	asalariado	57	32,6	32,9	52,0
	contratado	35	20,0	20,2	72,3
	autónomo	32	18,3	18,5	90,8
	no sabe	16	9,1	9,2	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

2.3. PROFESIONALES CON LOS QUE SE IMAGINAN TRABAJANDO (ESTUDIANTES DE CARRERAS TECNOLÓGICAS)

Profesionales	Fr	Porcentaje
Arquitectos	7	4%
administrador de empresas	46	24%
Recursos Humanos	13	7%
Abogados	16	8%
Operarios	1	0,5
Accionista	1	0,5
Contadores	38	20%
ingenieros de otras áreas	24	12,5
Lic en marketing	13	7%
analistas de sistemas	2	1%
Economistas	15	8%
Licenciados en comercio exterior	3	1,6
Médicos	1	0,5
relaciones internacionales	1	0,5
Psicólogos	1	0,5
Científicos	1	0,5
Todos	4	2%
Programadores de producción	1	0,5
Total	191	

2.4. PROFESIONALES CON LOS QUE SE IMAGINAN TRABAJANDO (ESTUDIANTES DE LA CARRERA SOCIAL)

Profesionales	Fr	Porcentaje
Periodistas	9	10,22%
administradores	5	5,7
Recursos Humanos	6	6,8%
Abogados	2	2,2
Políticos	3	3,4
Politólogos	2	2,2
Diseñadores	6	6,8%
Editores	2	2,2
Lic en marketing	9	10,22%
Gerentes	3	3,4
Economistas	3	3,4
licenciados en comercialización	1	1,13
Médicos	1	1,13
Publicistas	7	7,95
Psicólogos	4	4,5
Autoridades de otros ámbitos	1	1,13
Todos los de las ciencias sociales	7	7,95
Sociólogos	3	3,4
Técnicos audiovisuales	1	1,13
Empresarios mediáticos	1	1,13
Programadores web	1	1,13
Ciencias de la educación	1	1,13
Filosofía y letras	1	1,13
Trabajadores sociales	1	1,13
Psicólogos sociales	1	1,13
Salud y medio ambiente	1	1,13
Productores de cine y Tv.	1	1,13
Fotógrafos	1	1,13
Directores	3	3,4
Profesores	1	1,13
Total	88	

2.5. TABLA DE FRECUENCIAS DE PROYECCIONES SOBRE PERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO EN ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco capacitado	5	2,9	2,9	2,9
	medianamente capacitado	47	26,9	27,3	30,2
	capacitado	97	55,4	56,4	86,6
	altamente capacitado	23	13,1	13,4	100,0
	Total	172	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,7		
Total		175	100,0		

2.6. TABLA DE FRECUENCIAS DE PROYECCIONES SOBRE PERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO EN ACTIVIDADES DE DOCENCIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco capacitado	4	2,3	2,3	2,3
	medianamente capacitado	47	26,9	27,3	29,7
	capacitado	95	54,3	55,2	84,9
	altamente capacitado	26	14,9	15,1	100,0
	Total	172	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,7		
Total		175	100,0		

2.7. TABLA DE FRECUENCIAS DE PROYECCIONES SOBRE PERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO EN ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	medianamente capacitado	24	13,7	14,0	14,0
	capacitado	89	50,9	51,7	65,7
	altamente capacitado	59	33,7	34,3	100,0
	Total	172	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,7		
Total		175	100,0		

2.8. TABLA DE FRECUENCIAS DE PROYECCIONES SOBRE POSICIÓN LABORAL FUTURA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	patrón o empleador	33	18,9	19,1	19,1
	asalariado	57	32,6	32,9	52,0
	contratado	35	20,0	20,2	72,3
	autónomo	32	18,3	18,5	90,8
	no sabe	16	9,1	9,2	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

2.9. TABLA DE FRECUENCIAS DE PROYECCIONES SOBRE ÁMBITOS DE PREFERENCIA DE INSERCIÓN LABORAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sector público	26	14,9	15,1	15,1
	sector privado	119	68,0	69,2	84,3
	ong	19	10,9	11,0	95,3
	no sabe	7	4,0	4,1	99,4
	más de una	1	,6	,6	100,0
	Total	172	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,7		
Total		175	100,0		

2.10. TABLA DE FRECUENCIAS DE IDENTIFICACIÓN CON RELACIÓN LABORAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	relación de dependencia	76	43,4	43,9	43,9
	independiente	87	49,7	50,3	94,2
	ninguna de las dos	10	5,7	5,8	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

2.11. TABLA DE FRECUENCIAS DE PROYECCIONES SOBRE ÁMBITOS CON MÁS POSIBILIDADES DE INSERCIÓN LABORAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	empresas u org sector privado	131	74,9	76,6	76,6
	empresas u org sector público	22	12,6	12,9	89,5
	org no gub	9	5,1	5,3	94,7
	no sabe	9	5,1	5,3	100,0
	Total	171	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,3		
Total		175	100,0		

2.12. TABLAS DE CONTINGENCIAS SOBRE ASPECTOS QUE VALORA EL MERCADO

UNIVERSIDAD DE PROCEDENCIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	9	5,1	5,2	5,2
	medianamente importante	36	20,6	20,8	26,0
	importante	89	50,9	51,4	77,5
	muy importante	39	22,3	22,5	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

SABERES PROFESIONALES ESPECÍFICOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	4	2,3	2,3	2,3
	medianamente importante	23	13,1	13,3	15,6
	importante	72	41,1	41,6	57,2
	muy importante	74	42,3	42,8	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

BUENA FORMACIÓN GENERAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	3	1,7	1,7	1,7
	medianamente importante	18	10,3	10,4	12,1
	importante	81	46,3	46,8	59,0
	muy importante	71	40,6	41,0	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

EXPERIENCIA LABORAL ANTERIOR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	5	2,9	2,9	2,9
	medianamente importante	30	17,1	17,3	20,2
	importante	74	42,3	42,8	63,0
	muy importante	64	36,6	37,0	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

ATRIBUTOS PERSONALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	3	1,7	1,7	1,7
	medianamente importante	15	8,6	8,7	10,4
	importante	74	42,3	42,8	53,2
	muy importante	81	46,3	46,8	100,0
	Total	173	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		175	100,0		

2.13. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE CHI CUADRADO

Participación en el sistema de pasantías y proyección sobre el desempeño en actividades de intervención profesional:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,048(a)	2	,976
Razón de verosimilitud	,048	2	,976
Asociación lineal por lineal	,040	1	,842
N de casos válidos	172		

Participación en el sistema de pasantías y proyección sobre el desempeño en actividades de docencia.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,767(a)	4	,065
Razón de verosimilitud	11,961	4	,018
Asociación lineal por lineal	3,558	1	,059
N de casos válidos	172		

Participación en el sistema de pasantías y proyección sobre el desempeño en actividades de investigación:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,584(a)	4	,630
Razón de verosimilitud	3,532	4	,473
Asociación lineal por lineal	,156	1	,693
N de casos válidos	172		

Participación en el sistema de pasantías y proyección sobre posición laboral futura

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,705(a)	4	,046
Razón de verosimilitud	9,663	4	,046
Asociación lineal por lineal	2,771	1	,096
N de casos válidos	173		

Participación en el sistema de pasantías y preferencias de ámbitos de inserción laboral futura

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.966 ^a	8	.083
Razón de verosimilitud	15.054	8	.058
Asociación lineal por lineal	.604	1	.437
N de casos válidos	172		

Participación en el sistema de pasantías y proyecciones sobre ámbitos con más posibilidades de inserción laboral futura

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.762 ^a	6	.256
Razón de verosimilitud	8.521	6	.202
Asociación lineal por lineal	3.134	1	.077
N de casos válidos	171		

Participación en el sistema de pasantías y medios de inserción laboral que consideran más eficaces:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,623(a)	2	,269
Razón de verosimilitud	2,630	2	,268
Asociación lineal por lineal	,864	1	,353
N de casos válidos	173		

Carrera y proyección sobre el desempeño en actividades de intervención profesional

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,659(b)	1	,000
Corrección por continuidad(a)	21,155	1	,000
Razón de verosimilitud	23,556	1	,000
Estadístico exacto de Fisher			
Asociación lineal por	22,527	1	,000

lineal			
N de casos válidos	172		

Carrera y proyección sobre el desempeño en actividades de docencia

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,320(a)	2	,517
Razón de verosimilitud	1,332	2	,514
Asociación lineal por lineal	,772	1	,379
N de casos válidos	172		

Carrera y proyección sobre el desempeño en actividades de investigación:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,195(a)	2	,550
Razón de verosimilitud	1,204	2	,548
Asociación lineal por lineal	1,062	1	,303
N de casos válidos	172		

Carrera y preferencias de ámbitos de inserción laboral futura

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,210(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	34,281	4	,000
Asociación lineal por lineal	,219	1	,640
N de casos válidos	172		

Carrera y proyecciones sobre la posición laboral futura

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,044(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	24,248	4	,000
Asociación lineal por lineal	10,162	1	,001
N de casos válidos	173		

Carrera y proyección sobre ámbitos con más posibilidades de inserción laboral futura

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)

Chi-cuadrado de Pearson	37,480(a)	3	,000
Razón de verosimilitud	44,166	3	,000
Asociación lineal por lineal	28,256	1	,000
N de casos válidos	171		

Carrera y medios de inserción laboral que consideran más eficaces

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,417(a)	4	,000
Razón de verosimilitud	39,479	4	,000
Asociación lineal por lineal	29,013	1	,000
N de casos válidos	173		

Participación en el sistema de pasantías y la opinión sobre la organización del plan de estudios.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,135(a)	2	,126
Razón de verosimilitud	4,198	2	,123
Asociación lineal por lineal	3,576	1	,059
N de casos válidos	22		

Participación en el sistema de pasantías y la opinión sobre la calidad del cuerpo docentes.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,379(a)	2	,112
Razón de verosimilitud	3,508	2	,173
Asociación lineal por lineal	4,293	1	,038
N de casos válidos	54		

Participación en el sistema de pasantías y la opinión sobre la integración entre teoría y práctica.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,532(a)	2	,038
Razón de verosimilitud	6,475	2	,039
Asociación lineal por	4,880	1	,027

lineal			
N de casos válidos	172		

Participación en el sistema de pasantías y la opinión sobre las características institucionales de la universidad

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,472(a)	8	,595
Razón de verosimilitud	8,306	8	,404
Asociación lineal por lineal	1,580	1	,209
N de casos válidos	172		

2.14. TABLA DE CONTINGENCIAS

Relación carrera y percepción del grado de capacitación para realizar actividades de intervención profesional

			correlación en intervención		Total	
			capacitado	altamente capacitado		
CARRERA	tecnológica	Recuento	70	14	84	
		% de CARRERA	83,3%	16,7%	100,0%	
		% de correlación en intervención	61,9%	23,7%	48,8%	
		% del total	40,7%	8,1%	48,8%	
	social	Recuento	43	45	88	
		% de CARRERA	48,9%	51,1%	100,0%	
		% de correlación en intervención	38,1%	76,3%	51,2%	
		% del total	25,0%	26,2%	51,2%	
		Total	Recuento	113	59	172
			% de CARRERA	65,7%	34,3%	100,0%
% de correlación en intervención	100,0%		100,0%	100,0%		
% del total	65,7%		34,3%	100,0%		

Relación entre la carrera y las preferencias de ámbitos de inserción laboral

			correlación preferencia laboral				Total
			sector privado	ong y sector público	no sabe	más de una	
CARRERA	tecnológica	Recuento	74	8	1	1	84
		% de CARRERA	88,1%	9,5%	1,2%	1,2%	100,0%
		% de correlación preferencia laboral	62,2%	17,8%	14,3%	100,0%	48,8%
		% del total	43,0%	4,7%	,6%	,6%	48,8%
	social	Recuento	45	37	6	0	88
		% de CARRERA	51,1%	42,0%	6,8%	,0%	100,0%
		% de correlación preferencia laboral	37,8%	82,2%	85,7%	,0%	51,2%
		% del total	26,2%	21,5%	3,5%	,0%	51,2%
	Total	Recuento	119	45	7	1	172
		% de CARRERA	69,2%	26,2%	4,1%	,6%	100,0%
		% de correlación preferencia laboral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	69,2%	26,2%	4,1%	,6%	100,0%

Relación entre carrera y ámbitos con más posibilidades de inserción laboral futura

		posibilidad de inserción laboral				Total
		empresas u org sector privado	empresas u org sector público	org no gub	no sabe	
CARRERA	tecnológica	82	2	0	1	85
		65,1	10,9	4,5	4,5	85,0
		96,5%	2,4%	,0%	1,2%	100,0%
		62,6%	9,1%	,0%	11,1%	49,7%
	social	49	20	9	8	86
		65,9	11,1	4,5	4,5	86,0
		57,0%	23,3%	10,5%	9,3%	100,0%
		37,4%	90,9%	100,0%	88,9%	50,3%
	Total	131	22	9	9	171
		131,0	22,0	9,0	9,0	171,0
		76,6%	12,9%	5,3%	5,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Relación entre carrera y posición laboral futura

			posición laboral futura					Total	
			patrón o empleador	asalariad o	contratad o	autónom o	no sabe		
CARRERA	tecnológica	Recuento	24	33	7	16	5	85	
		% de CARRERA	28,2%	38,8%	8,2%	18,8%	5,9%	100,0%	
		% de posición laboral futura	72,7%	57,9%	20,0%	50,0%	31,3%	49,1%	
		% del total	13,9%	19,1%	4,0%	9,2%	2,9%	49,1%	
	social	Recuento	9	24	28	16	11	88	
		% de CARRERA	10,2%	27,3%	31,8%	18,2%	12,5%	100,0%	
		% de posición laboral futura	27,3%	42,1%	80,0%	50,0%	68,8%	50,9%	
		% del total	5,2%	13,9%	16,2%	9,2%	6,4%	50,9%	
		Total	Recuento	33	57	35	32	16	173
			% de CARRERA	19,1%	32,9%	20,2%	18,5%	9,2%	100,0%
% de posición laboral futura	100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	19,1%		32,9%	20,2%	18,5%	9,2%	100,0%		

Relación entre carrera y medios más eficaces para la búsqueda laboral

			correlación medios		Total
			bolsas de trabajo, avisos y agencias	contactos personales	
CARRERA	tecnológica	Recuento	60	26	86
		% de CARRERA	69,8%	30,2%	100,0%
		% de correlación medios	71,4%	29,2%	49,7%
		% del total	34,7%	15,0%	49,7%
	social	Recuento	24	63	87
		% de CARRERA	27,6%	72,4%	100,0%
		% de correlación medios	28,6%	70,8%	50,3%
		% del total	13,9%	36,4%	50,3%

Total	Recuento	84	89	173
	% de CARRERA	48,6%	51,4%	100,0%
	% de correlación medios	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	48,6%	51,4%	100,0%

Relación entre participación en el sistema de pasantías y opinión sobre la integración entre teoría y práctica

			Integración recodificada para pasantía		Total
			regular	bueno	
Part en el sistema de pasantía	actualmente hace pasantía	Recuento	12	9	21
		% de relación con el sistema de pasantía	57,1%	42,9%	100,0%
		% de Integración recodificada para pasantía	10,5%	15,5%	12,2%
		% del total	7,0%	5,2%	12,2%
	la hizo en algún momento	Recuento	26	22	48
		% de relación con el sistema de pasantía	54,2%	45,8%	100,0%
		% de Integración recodificada para pasantía	22,8%	37,9%	27,9%
		% del total	15,1%	12,8%	27,9%
	no la hizo nunca	Recuento	76	27	103
		% de relación con el sistema de pasantía	73,8%	26,2%	100,0%
		% de Integración recodificada para pasantía	66,7%	46,6%	59,9%
		% del total	44,2%	15,7%	59,9%
Total		Recuento	114	58	172
		% de relación con el sistema de pasantía	66,3%	33,7%	100,0%
		% de Integración recodificada para pasantía	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	66,3%	33,7%	100,0%

Entrevistas realizadas

Entrevista N° 1:

Estudiante de carrera de ingeniería UBA

1. Lo qué me interesó de tu caso es que cuando respondiste el cuestionario estabas haciendo una pasantía. Me podrías hablar de esa experiencia, es decir, dónde la hiciste, cómo fue, qué hacías, si la seguís haciendo, etc.

La pasantía la hice en la empresa General Motors, en las oficinas de Catalinas. Ya no la sigo haciendo. Fue la segunda pasantía que hice estudiando en la facultad. La primera la había hecho en Tresems, desde agosto de 2008 hasta febrero de 2009. La segunda, la empecé en agosto de 2009 y la terminé en julio de este año.

2. Tenías algún contrato, firmaste algo, porque según me decías en el cuestionario, estaba enmarcada en la ley de pasantías.

Estaba enmarcada en la ley porque se obliga a la Facultad a firmar un convenio marco con la empresa. La primera pasantía estaba menos reglamentada, si bien había un acuerdo entre el estudiante, la empresa y la facultad, era flexible y en eral, ese acuerdo no se cumplía. Las tareas eran reiterativas, no aportaban nada, y en los casos en que si se cumplía el convenio, los estudiantes no estaban conformes y la terminaban dejando. Esa primera pasantía se enmarcaba en la vieja ley. En cambio la de General Motors, estaba enmarcada en la nueva ley. En la primera pasantía, tenía una asignación estímulo de \$800, y si bien era poco, yo almorzaba ahí y tenía claro que no estaba ahí por la plata. Con la nueva ley se pasó de un máximo de 4 horas por día y creo que hasta un año y medio. En 2009 creo que se sanciona la nueva ley, y por eso no me pudieron renovar en Tresems, por que la universidad tenía que firmar un nuevo convenio, por que el que tenía venció, y tardo mucho en hacerlo.

3. ¿Y vos individualmente, tuviste que firmar algún contrato en la última pasantía que hiciste?

En los dos casos fue igual, yo firmé un contrato con la empresa y ese contrato se llevó creo que al departamento de extensión de la facultad, allí se encargaban de revisar las condiciones y legalizar ese contrato. Tengo entendido que no cualquier empresa puede contratar un pasante, porque tiene que dejarle un importe a la facultad, la empresa accede a los beneficios de tener un empleado en las condiciones de pasante, pero sabe que un porcentaje le corresponde a la facultad.

4. En el caso de ingeniería, ¿quien se encarga de las pasantías, es extensión o hay un departamento de pasantías?

Es la Secretaría de Extensión, se encarga de gestionar, pero no se si de seleccionar, eso no creo.

5. Y en tu caso, ¿cómo fuiste seleccionado, cómo te enganchaste a hacer la pasantía?

En realidad, hay varias vías para acceder a una pasantía, pero son bastante reiterativas. Por un lado, la bolsa de trabajo de la facultad, donde figuran las pasantías que están arregladas con la facultad, y por otro lado, los sitios de Internet, como bumerang, zona shop, y otras de ese estilo que agrupan las ofertas para carreras como ingeniería, economía y creo que también derecho. Esta es sin duda, la más

práctica. La alternativa de la bolsa de trabajo es buena, porque la facultad hace de intermediaria y de alguna manera se asegura de que la propuesta tenga seriedad, pero creo que el 90% de las búsquedas se hace por la otra vía.

6. Y vos ¿entraste por la bolsa de trabajo de la facultad?

En la primera yo ví en la bolsa de trabajo de la facultad el anuncio, pero como yo no había cargado mi CV en la bolsa de la facultad, entré directamente a la empresa "puenteando" por decirlo así, a la facultad. Por que ya no tenía tiempo para cargar el Cv porque la oferta vencía ese día. En el segundo caso, General Motors puso un aviso en Zona Shop y así entré.

7. ¿Y qué hacías, cuál era tu trabajo?

En General Motors era analista de precios en marketing, estudiaba la evolución de los precios de los autos de la empresa y de la competencia. Lo que yo hacía eran tareas de seguimiento estadístico, relevaba las variaciones de precios a lo largo del tiempo, gráficos, análisis de evoluciones, volumen de patentamientos, etc. Y tenía una parte de ayuda al área de promociones a veces, cuando lo necesitaban por que estaban cargados de trabajo.

8. ¿Y cuántas horas cumplías?

Iba de lunes a viernes de 8. 30 a 12.00, y tenía una asignación estímulo de \$1200.

9. ¿Tenías alguna cobertura médica?

Si tenía cobertura, pero nunca la usé, porque yo tenía mi obra social y la mantuve.

10. ¿Tenías algún tutor que acompañara tu pasantía, ya sea de la universidad o de la empresa?

Esas son las cosas que están en el contrato, pero que no se cumplen. Se supone que la facultad tiene que poner un tutor que guíe al pasante, que el pasante debe presentar un informe cuando termina la pasantía donde describe todo lo que hizo..

11. ¿en tu caso no fue así?

No, ni en mi caso ni en ninguno. Nunca hay tutores.

12. ¿Y la facultad tenía alguna idea de lo que vos estabas haciendo? Alguna vez alguien te preguntó algo, aunque no fuese un tutor?

Y hay un contrato que lo tiene extensión, pero yo no se si hay apertura, no hay vínculo en absoluto. No, no para nada, y no soy un caso excepcional, si tu muestra no es representativa, yo te la hago representativa, porque a todos los pasantes que conozco (que son muchos) les pasa lo mismo.

13. ¿Hay requisitos para acceder a la pasantía, por ejemplo, tener cierto porcentaje de materias aprobadas?

No que yo sepa. En Tresems me pidieron el analítico, pero en General motors no. Yo no sé si extensión comparte la información académica con la empresa, yo podría haber sido un estudiante de primer año con una materia aprobada y hubiese sido lo mismo. A mi en ese momento eso no me importó, porque en definitiva, la empresa lo que busca es que el empleado le sirva, y eso se comprueba en el trabajo, no con las cantidad de materias aprobadas.

14. ¿Y tu relación con el resto de los empleados cuando entraste cómo era?

Cuando entré era como un empleado de medio tiempo, no tenía participación en todas las áreas.

15. ¿Los empleados sabían que vos estabas haciendo una pasantía?

Si por su puesto, es una cosa muy común y todos los empleados están alertas a eso.

16. Es una cosa muy frecuente para las empresas..

No solo es frecuente, sino que de eso se desprenden las responsabilidades que cada uno tiene en la empresa, el empleado tiene que saber cuando se está dirigiendo a un pasante y cuando a un efectivo, no es lo mismo que un efectivo que ya tiene otra experiencia.

17. ¿Y la pasantía terminó o vos decidiste dejarla?

Si yo decidí dejarla, por que tuve, no un problema, si una diferencia de criterios acerca de la forma de asignar períodos de receso y vacaciones, y decidí irme, la terminé poco tiempo antes de que venciera el contrato. Yo la dejé en julio y el contrato terminaba en octubre. Igual no tenía posibilidades de renovarla, y en la empresa no me habían dado ninguna alternativa. General motors tuvo bastantes problemas en ese período, porque las pasantías no están muy bien implementadas, tienen poco contenido, no son demasiado atractivas, tienen mucha rotación de pasantes, no pasa que se encuentren muchos pasantes encantados con el trabajo o que quieran quedarse porque les dan tareas interesantes. Realmente yo la pasé muy bien en el trabajo por que lo mejor de la empresa me parece la gente, pero la organización de las pasantías no es buena, no la recomiendo como empresa para aprender y formarse profesionalmente, si es para tener un ambiente muy bueno que a mi me sorprendió, muy buena onda, que ayuda a formarse desde lo valorativo, siempre es mejor tener experiencia que no tenerla, no es que yo haya aplicado conocimientos o alguna pericia que haya adquirido en la carrera, el conocimiento yo ya lo tenía de antes, como conocimientos de informática o de matemáticas y en ese sentido el balance de la pasantía es pobre, pero siempre es importante tener la experiencia de trabajar en una empresa y poder relacionarse con gente ,tener ese rose que si me parece importante. Conozco compañeros míos que se lanzan en su primer trabajo fulltime en relación de dependencia y la experiencia es bastante salvaje, a mi en ese sentido, la pasantía me jugó a favor.

18. ¿La pasantía fue tu primer experiencia laboral, o ya habías trabajado antes?

No, ya había trabajado pero poco tiempo, las pasantías fueron las dos experiencias más importantes en cuanto a tiempo y experiencia.

19. Si bien algo ya me adelantaste, vos en el cuestionario decías que habías decidido hacer la pasantía porque la considerabas una práctica importante para tu formación, ¿podemos decir que lo fue?

Desde el punto de vista profesional, no me tocó hacer una pasantía que aporte a nivel técnico, si seguro en cuanto al crecimiento personal, hay cosas que alguien que no tuvo ese primer aprendizaje, no hace, como por ejemplo no copia al jefe en los mails, se refiere a los compañeros de manera informal, no puede justificar el trabajo que está haciendo, detalles de forma, pero que ayudan y cuando uno es pasante se entiende que debe ser de esa manera, porque no tiene experiencia, es pasante, pero cuando

uno entra a una empresa como efectivo, no quiere pasar por eso de no saber como dirigirse a un gerente por ejemplo, esa formación de pasante es importante, siempre y cuando no tenga una carga emocional muy negativa, se de pasantes que la pasan muy mal, porque los tratan mal, por ser de un escalafón inferior, y eso por supuesto que no, pero si me parece importante como formación personal y como futuro integrante de una organización.

20. *¿y todo ese aprendizaje que se logra en la empresa, vos crees que la universidad no te permite aprender?, tal vez esto se relaciona con otra respuesta que habías dado respecto de la integración entre teoría y práctica, a la que vos calificabas como regular.*

La Uba no tiene buena integración entre teoría y práctica en la mayoría de las materias.

21. *¿Y qué sería para vos una buena integración entre teoría y práctica?*

Son muchos aspectos que deberían modificarse; para empezar, el programa es viejo, mejor dicho no es moderno, porque el conocimiento nunca es viejo, y al no ser moderno, no se adapta bien a las necesidades que hoy tiene la industria argentina. En ese sentido, la universidad privada tiene una capacidad de reacción mayor, y va haciendo modificaciones en el plan de estudios que le sirven mucho más a las empresas. En eso veo que nos sacan una ventaja, y puede ser que un egresado de una universidad privada no sepa tanto de termodinámica o mecánica de fluidos, es decir de materias bases que tiene esta facultad, pero empiezan su carrera como ingenieros un año antes como mínimo. Por empezar, lo que critico a nivel práctico es la extensión de la carrera: yo estoy todo un año entero estudiando con todos, o casi todos, los otros ingenieros, químicos, navales, civiles, electrónicos, etc. Y tal vez eso es demasiado para los industriales en un sentido, demasiado para los químicos en otro sentido y así... habría que generar una especie de reacondicionamiento de esas materias y visualizar que el objetivo se está perdiendo, que es formar profesionales, pero que además sean capaces de abastecer la demanda del mercado de trabajo argentino, que se está perdiendo hoy con la Uba como institución. El tema del programa yo entiendo que se debe en parte a falta de presupuesto, porque no es lo mismo estar en una universidad que tiene recursos informáticos para cada estudiante, que estar en una universidad donde se hace complicado encontrar un laboratorio para poder usar un programa informático. Eso puede marcar una diferencia importante, por que vos vez, por ejemplo, programación en papel, en hoja, pero es muy antiguo, yo la única materia obligatoria que tengo de programación es en papel, esa es una programación muy de base, pero que nunca se va a usar en ninguna institución, forma, por su puesto que forma, porque hace a la lógica, pero no sirve. Pero en líneas generales, eso no se puede criticar tanto, porque uno sabe que está en una universidad pública donde no paga un arancel, si la paga a través de los impuestos, pero bueno, uno está en una universidad pública que tiene escaso presupuesto y en ese sentido puedo ser crítico pero hasta ahí, no accedo a tecnología, pero es la Uba y así debe ser. Pero en cuanto al tema del plan de estudios, es más criticable, si se podrían hacer cosas porque la gente es muy capaz, pero bueno por distintas cuestiones no se hace, hay muchas trabas burocráticas. Es como muy complejo, porque es meterse en lo político y termina siendo tal vez una opinión que no comparten otras agrupaciones que son las encargadas de validar el plan de estudios.

22. *Claro, hay muchos intereses a la hora de pensar un cambio de plan de estudios..*

Si, el principal dilema es que los que critican dicen que quieren acortar el plan para bajar el nivel de la educación y meter posgrados pagos. Eso lo entiendo, se baja el nivel por que se sabe menos, pero podríamos estar 50 años estudiando y ser super eruditos, pero no puede ser que un ingeniero no comprenda que debe encontrar un

punto de equilibrio, quien no admite hoy que en el mercado de trabajo la Uba está perdiendo en ventaja comparativa, está ciego. Hoy se ve en la entrevista de trabajo que no dicen Uca o Uade abstenerse, por más que la gente sepa que esas universidades tienen menos jerarquía que la Uba, sin embargo hay algunos que te dicen es excluyente estar recibido, y eso teniendo acceso a una universidad privada, no te pasa, sin meterme en el tema de que hay muchas universidades privadas que tienen un nivel muy parecido a la Uba. No es un tema de tecnología, y en la carrera que estudio, es un tema de organización del plan de estudios, eso es lo que nos deja muy afuera a nivel práctico.

23. ¿Vos crees que puede haber otra organización del plan que facilite tener instancias prácticas?

Creo que se mezclan varias cosas, como te dije el plan de estudios es viejo, creo que es del 83, el tema político hace que haya una burocracia muy fuerte y no permite una dinámica necesaria para modificar y actualizar, en ese sentido siempre se está varios pasos atrás de la demanda de trabajo. Por ejemplo, hoy la demanda no requiere saber análisis II y sin embargo en la facultad se sigue dando y con toda la rigurosidad de siempre., no digo que eso esté mal, pero habría que encontrar un punto de equilibrio, pensar la forma de hacer una carrera más corta, darle importancia a lo que de verdad importa, valga la redundancia. Y eso si es político, porque a pesar de que está a la vista de todos, hay muchos escollos políticos que sortear, se mezcla el interés de hacer un plan de estudio más eficaz, con la idea de hacer un plan de estudio para cobrar un posgrado, entonces la gente dice “te van a sacar automatización y te lo van a pasar a posgrado”, mi respuesta a eso sería que habría que hacer más materias optativas, tal vez la mitad del plan deberían ser materias optativas. Otra sería que los posgrados no sean pagos, o al menos no lo sean para los estudiantes de la Uba sin duda el argumento no puede ser convincente, en general la derecha se opone o la izquierda se opone, en esto la izquierda es mucho más conservadora porque se oponen a todo cambio de plan de estudio, porque suponen que detrás de toda idea de cambio de plan hay una intención de ir privatizando la enseñanza, por eso es complicado, no es fácil.

24. Cambiando de tema, me habías dicho en el cuestionario, que consideras que en tu campo profesional hay más posibilidades de insertarse en el sector privado, esto ¿por qué lo decís?

Por que hay mayor oferta en el sector privado, las capacidades no tienen por que variar, simplemente tengo conocimiento de que la oferta es mucho mayor a nivel privado, al menos acá en capital y gran Buenos aires.

25. Otra de las preguntas que yo hacía en el cuestionario, tenía que ver con las actividades que te sentías capacitado para realizar al momento del egreso, y me llamó la atención que en lo que hace a la capacidad de docencia, vos te sentías capacitado para trabajar como docente en el sistema formal, pero no para hacer capacitación específica en la empresa, ¿esto por qué es así?

Creo que asocio la capacitación en la empresa a una instancia práctica al máximo exponente, ye en cambio a nivel docente, tiene que ver con la teoría, y a nivel teórico estoy 100% capacitado..

26. Dirías que te sentís más capacitado para dar clases acá en la universidad que si tendrías que hacerlo en una empresa..

Si claro, de hecho estoy como ayudante en una materia acá en la facultad. En la empresa se necesita tener mucha experiencia para poder contar como reaccionar frente a ciertos eventos, en cambio en la facultad, al menos en esta, en la mayoría de

las materias, sacando dos o tres de organización, dominando la teoría, estoy casi seguro que se puede dar una buena clase. Siempre es bueno, claro, tener un punto de vista de alguien que domine la práctica, pero no creo que honestamente, ninguna universidad pueda formar en esas capacidades. Gran parte de los problemas que debe afrontar el ingeniero industrial es ingeniarse para resolver problemas con recursos escasos, y en ese caso, no tiene las herramientas para afrontar esos problemas, hay muchas personas que salen de acá y no saben que hacer...

27. En cuanto a los aspectos que valoran los empleados en tu campo profesional a la hora de seleccionar personal, vos decías que lo más valorado es la universidad de procedencia y ...

Como verás ahora ya no pienso lo mismo, le pondría mucho menor puntaje a la universidad de procedencia, pero sigo manteniendo los atributos personales.

28. ¿Pensás que los atributos personales pesan fuerte solo en tu campo profesional o lo extenderías también a otros?

Creo que está viciado en todas las profesiones. En las entrevistas de trabajo hay un componente importante que tiene que ver con la primera impresión, no se puede decir que leyendo una hoja de un CV y charlando media hora se pueda definir cual de las personas es apta para desarrollar una tarea, creo que hay un gran componente de imagen que uno tiene que convencer al empleador, me parecen claves los atributos personales, no hay manera de tener un trabajo si no le caes bien a la persona que te está entrevistando, por lo menos es así en los sistemas de entrevistas en los que yo participé.

29. Y si pudieras cambiar algo de tu formación ¿qué sería?

Fundamentalmente el plan de estudios, yo tardo 3 años en ver materias que son específicas de mi formación, uno pasa dos años estudiando cosas no va utilizar en su campo profesional, y mucha gente llega al final de la carrera en la Uba y si no tuvo oportunidad de charlar con algún ingeniero, no tiene idea de lo que va a hacer.

30. Para terminar, me gustaría que me cuentes en qué consiste ese trabajo final que ustedes tienen que hacer para recibirse.

Hay dos formas de recibirse, una es haciendo una tesis, más académica, y la otra haciendo un trabajo profesional. La gente que hace tesis tiene un perfil más académico, el trabajo profesional en cambio, tiene una estructura de trabajo real en una empresa. trabajo profesional. La idea es aplicar todas las herramientas que uno vio en la carrera pasando por todas las etapas de un trabajo en una empresa. Ese trabajo tiene tres partes: un estudio de mercado, un estudio técnico y una conclusión. Es un salto muy grande, de repente tenés que hacer cosas que hasta entonces no habías hecho. Y en general los criterios varían según los días y los jefes de trabajo práctico que te toquen, algunos consideran que el trabajo profesional tiene que durar un año, otros que tiene que durar lo que dure, y otros lo ven como un trabajo práctico más y mientras algunos tutores exigen y presionan a los estudiantes para que lo hagan y se reciban, otros le quitan carga porque en definitiva lo que quieren es que el estudiante se reciba.

Entrevista N° 2:

Estudiante de carrera de Automatización y control industrial UNQ

1. Vos en el cuestionario decías que nunca habías hecho una pasantía y el motivo era que no habían buenas propuestas, ¿a qué te referís con esto?

Yo estaba en una lista de correos donde me llegaba información y ofertas, y todas las que me llegaban, al menos las de mi carrera, no eran pasantías para un estudiante, era trabajar por ejemplo en La Plata de 08.00 de la mañana a 6 de la tarde, nueve horas, eso no es pasantía, me llegaban ofertas de un repositor de mercadería 12 horas por día, de acá de la universidad, por lo cual no hay un filtro de las pasantías.

2. Y quién maneja el tema de las pasantías acá en la universidad, hay algún departamento?

No tengo idea, debe haber porque ya te digo la cuenta esta de la que me mandan ofertas es una cuenta de la universidad.

3. ¿Pero las ofertas eran indiscriminadas para todas las carreras o había algo orientado para el área de tecnología?

Algunas eran orientadas, pero otras no, quizá por desconocimiento de la persona que se encarga de recibir los pedidos laborales pero habían ofertas que no tenían nada que ver con lo mío e igual la mandaban. Es como si fuese un buzón que reciben ofertas de trabajo y dicen bueno a ver a dónde las mando.

4. Respecto de la formación yo te había hecho en el cuestionario un par de preguntas, donde vos tenías que calificar algunos aspectos y vos habías marcado como regulares de la organización del plan de estudios y la integración entre teoría y práctica, ¿por qué las calificas de esa manera?

Lo que pasa es que el plan de estudio es un poco viejo, hay materias que tienen un nombre muy lindo pero no llegan a tener que ver con lo que hoy se trabaja, y al ser esta una carrera tecnológica necesita mucha actualización una actualización constante o casi constante, yo sé que dentro del plan de estudio uno tiene que tener algo más o menos fijo y no se puede salir mucho de esos márgenes, pero le falta un poco de flexibilidad como para poder ir incorporando temas nuevos, materias nuevas, muchas de las cosas que tenemos acá, el equipamiento es viejo, sirve para tener una noción pero la verdad que no sirve para salir a trabajar, y en relación con lo práctico, el 95% de las materias es teórico, no vemos nada práctico, más que algún ejercicio matemático, una simulación por computadora, pero, hay muchas materias que tienen que ver con comunicaciones o electrónica, donde no hay talleres, ahora creo que están empezando a haber más, pero cuando yo las cursé no había nada de taller, y entonces, si es una carrera que tiene mucha parte práctica, debería haber más talleres, no hay laboratorios donde puedan anotarse los estudiantes para hacer más cosas, ni hay casi investigación, hay un montón de cosas que le faltan, más pensando que es una carrera tecnológica no.

5. Claro, y ese trabajo final que ustedes hacen para recibirse, en algún punto es práctico?

Si, vos tenes la opción de hacerlo teórico o de hacerlo más práctico. Pero también utilizando el equipo que tenes en la universidad, o sea que es práctico pero no tan actualizado.

6. Entiendo que esta carrera en la universidad había sido innovadora no en su momento?

Si en realidad la innovación partió de que cuando se crean las carreras en la universidad, se crean carreras que no existen en otras universidades, por ejemplo automatización sigue sin existir como carrera de grado en otras universidades, si de posgrado. En su momento cuando se creó la carrera hubo una adquisición grande de equipos de última generación, pero pasa que si no hay una actualización los equipos hoy son obsoletos. Si salís con un conocimiento de programar un montón de cosas, pero cuando vas a trabajar en la industria te das cuenta de que ahora se usan otras cosas, ese es el problema que yo veo, falta inversión o decisión.

7. Y en cuanto a los aspectos que pueden favorecer y dificultar la inserción laboral, ¿qué podés decir?

Que la carrera sea 100% automatización, ayuda, pero el estar desactualizado, a nivel universidad lo que pasa es que hay poca gente recibida, y entonces la universidad no está tan reconocida como puede estarlo la Universidad de Buenos Aires.

8. Y en cuanto a las instancias prácticas que vos mencionás como facilitadoras de la inserción laboral, vos lo decís como algo que pasa en la carrera o es algo ideal que debería pasar, pero no pasa?

No no pasa, o mejor dicho, pasa poco, no es que no hay nada, pero, si comparamos con otra carrera de alguna universidad que se quedó más en el tiempo, la nuestra al ser relativamente nueva, todavía tiene un poco de contacto con la realidad.

9. Me podés contar en qué consiste el trabajo final

Se puede hacer una pasantía calificada, es decir tu paso por alguna experiencia de trabajo tiene que estar documentada después en un informe. Ese trabajo tiene que tener relación con la formación académica. También se puede presentar una maqueta que integre los conocimientos de la carrera y presenta opción última es un Trabajo teórico, un trabajo de investigación sobre algún tema de interés..

Entrevista N° 3:

Estudiante de la carrera de Periodismo UCA

1. Lo que me interesó de vos es que cuando respondiste el cuestionario estabas haciendo una pasantía. Me podrías hablar de esa experiencia, es decir, dónde la hiciste, cómo fue, qué hacías, si la seguís haciendo, etc.

En realidad cuando terminaba la pasantía me efectivizaron en el mismo lugar. Ya desde febrero o marzo del 2009 ya estoy como efectiva.

2. ¿y de qué se trata, dónde es?

Es un sitio web, es f professional.com, que yo había entrado a través de una pasantía que me ofreció la facultad, entré en la parte que era el seguimiento del día a día en la parte general y ahora hace una semana, lanzamos una sección nueva así que estoy como editora de esa sección y si bien sigo con el seguimiento del día a día, ahora estoy balanceando entre la nueva sección y un poco en la actualidad.

3. Cuándo vos empezaste la pasantía fue por la facultad, me habías dicho

Sí en la facultad nos exigían cubrir unas determinadas horas de pasantía, ellos te exigían dos, pero si vos estabas trabajando en algún lugar efectiva, te reconocían las dos en una, así que a mi me las reconocieron, pero igual yo estaba buscando hacer

algo más allá de la facultad, porque tenía compañeros que ya estaban trabajando y tener una experiencia es bueno porque la práctica no es lo mismo que en los libros y quería balancear un poco esas dos cosas.

4. ¿Y la facultad te ayudó a gestionarla o vos lo hiciste por tu cuenta?

En mi caso me contactaron a través de la facultad, había un profesor que era el encargado de las pasantías y él a las personas que le pedían les mandaba por mail cada tanto las propuestas laborales o en un tiempo hubo un blog, no sé si ahora sigue estando, en ese blog se publicaban todas las ofertas y novedades de actualidad. Entonces yo le respondí a una de las ofertas que él mandó y después ya empecé a contactarme directamente con los empleadores, pero una vez que ya tuve todos los papeles de pasantía se los volví a presentar a este profesor que me ayudó a gestionar que me reconocieran las dos pasantías que requería la carrera.

5. Cuando empezaste tuviste que firmar algún convenio o algo así?

Si había un convenio de pasantía de la facultad, que es el mismo que tenías que presentar después.

6. ¿Y en ese momento cuántas horas hacías por semana?

Seis horas por día, y después cuando me efectivizaron, como me quedaba todavía el último año por cursar, arreglamos que no iba a hacer las ocho horas por una cuestión de que no llegaba, entonces todo el primer año que me efectivizaron hice las seis horas, y después una vez que terminé de cursar si empecé a cumplir las ocho horas.

7. Y las tareas que hacías, ¿eran iguales cuando eras pasante que cuando te efectivizaron, o se complejizaron?

Ahora avancé bastante, porque al principio yo lo que hacía era copiar y subir los cables de noticias que mandan las agencias, escuchar y subir los discursos por ejemplo de la presidenta y ahora avancé a la edición de home que es cuando decidís en qué lugar van las notas y bueno ahora esto de la sección nueva fue una idea que se me había ocurrido, se la propuse a mi jefe y le pareció que estaba bueno que podía andar y así lo fuimos gestionando desde el principio y ahora ya estoy a cargo de eso, que es algo que antes no existía, avancé bastante y también ellos me fueron formando bastante, en lo que es el estilo del lugar.

8. ¿Tenías algún tutor en ese momento, ya sea como nexo de la universidad o de la empresa?

Si yo cuando entré a mi trabajo había una editora de la tarde que era la que iba llevando como el coaching y al finalizar los meses de la pasantía en la facultad nos hacían rellenar un formulario como una ficha de evaluación que también fue ella la que lo llenó y después yo se lo llevé a la facultad, pero ella fue la que estuvo trabajando más de cerca conmigo, digamos me fue enseñando el sistema las cuestiones del estilo del sitio, después cuando empecé a manejar la página principal fue ella la que me orientó en los estilos de la home, los criterios de cuál nota si y cual no, toda esa parte la fui trabajando con ella.

9. En el cuestionario vos respondiste que el motivo por el cuál habías decidido hacer una pasantía era porque la considerabas una instancia práctica importante para tu formación, ¿crees que lo fue?

Si, yo entré a trabajar en una página web, que dentro del periodismo es un formato que es el que está tomando más gente, por ahí entrar en los medios más tradicionales es más difícil, por ahí en la tele es más fácil, pero te vuelven más loca. Entonces la web es como una herramienta que el periodismo todavía está aprendiendo a usar, y esta página lo que tiene de interesante es que no tiene un soporte papel, es solo web, y a mi me sirvió mucho por que yo veo que la carrera está planteada muy hacia lo que son las formas clásicas del periodismo, en la facultad vimos mucho de impreso, diarios, revistas y de tele y radio, y tuvimos algunas materias de periodismo digital, pero yo creo que realmente lo que es la práctica y el uso del periodismo digital y la aprendí ahora, trabajando en este lugar, además de tener la posibilidad de mezclar las distintas herramientas que tiene la web, yo no tuve ninguna materia que nos enseñaran todas las herramientas que la web puede tener para el periodismo. Y todas esas cosas que son muy incipientes y que por ahí no encontraron todavía un lugar en lo que es la teoría por ahí va metiéndose pero muy de a poquito, y entonces yo al estar en un medio digital, por ahí hay muchas opciones de rapidez de estilos de escribir para el lector digital, un montón de otras posibilidades de agregar audios, que en el periodismo clásico no existían, y en la facultad habían un par de materias que apuntaban a eso, pero no se si terminaban de lograr el objetivo. A mi por eso me sirvió mucho estar trabajando porque desde adentro pude complementar mucho lo teórico. Y bueno además conocer el mundo real, por que en la teoría todo es divino, pero en la realidad te movés en una línea confusa, por que por ahí te encontrás que hay algo que querés publicar y tu jefe te dice que no, y tenés que encontrar la manera de seguir fiel a vos pero también cumplir con lo que te piden porque en definitiva el es el empleador.

10. Y en la práctica ¿vos cómo resolvías esta falta de formación por decirlo así, en un campo en el que justamente te tocó trabajar?

Yo por interés personal, empecé a leer libros que todavía muchos están en inglés, pero además también un poco fue pensar a mi como usuaria de Internet que me gustaría ver y también ir mezclando todo lo que aprendí de otros formatos como tele, radio, gráfica y las herramientas que había aprendido en distintas materias para mezclarlas en una sola y entonces si era una noticia que yo sabía que debía haber un video o una foto, trataba de conseguirlo, o si en la nota hay términos complicados, hacer un link con alguna definición para no tener que alargar innecesariamente. También la instantaneidad que tiene Internet la tomé de lo que aprendí cuando vimos tele y radio por que si estás en un noticiero, ya sea de tele o radio, cuando pasa algo importante, aunque sea en breve lo tenés que sacar, y en internet es lo mismo, por ahí sacás un alerta o un título cortito y lo vas extendiendo a medida que vas dando información. Entonces yo para cubrir ese bache por un lado fui leyendo lo que encontraba y por otro lado haciendo ese mix entre las herramientas de otras materias que me podían servir para la web, y bueno también teniendo en cuenta yo como usuario de web si lo vería o no lo vería.

11. Podríamos decir que en algún punto la formación básica te la dio la facultad.

Si yo creo que si, la capacidad de escritura, de síntesis y resumen de lo importante, reconocer qué es noticia y que no, o sea lo que es la formación básica del periodismo más allá del campo en que te muevas, estuvo muy bueno, por que tengo muchas herramientas que me da la mirada periodística. Y la formación básica por su puesto que me sirvió, más allá de las herramientas específicas que estoy aprendiendo ahora, siendo autodidacta, pero en realidad la base si fue muy importante y yo no desmerezco eso, pero como mejora le agregaría lo otro.

12. En cuanto a la evaluación que hacías de la formación en general, vos calificaste como regular la interacción entre teoría y práctica y las características institucionales de la universidad. Me podrías hablar un poco de esto.

Si las características institucionales tenían que ver con las trabas para todo, los trámites que tenías que hacer para todo. Nosotros siempre decíamos que estamos en una facultad de comunicación y lo que más falla es la comunicación. Por ejemplo yo tuve que esperar para que me reconocieran las pasantías más de medio año, porque nunca cargaban los papeles que les dejé al sistema, y hasta que no me enojé no me cargaron en el sistema. Otra cosa era la falta de comunicación, muchas facultades organizaban charlas con invitados que podían interesar a otras facultades pero no las difundían y nunca nos enterábamos. Eran esas cosas que como organización me ponían nerviosa.

En cuanto a la integración teoría-práctica, podría decir que en gráfica si tuvimos mucha práctica, en tele también, pero había problemas de que por ahí no habían suficientes cámaras o nos dividíamos por día y si el grupo anterior te entregaba medio tarde la cámara por ahí te daba la cámara sin batería y entonces no teníamos tiempo para hacer nuestro trabajo. En radio habían dos estudios y estaba bien, ahora en lo que es web era lo más flojo. Si tuviera que calificar la integración en forma categórica sería en gráfica muy buena, en tele y radio buena y en lo que es Internet si regular, y si bien había una página en la facultad ni si quiera la organizábamos nosotros, tuvimos que presentar un trabajo dos veces en el cuatrimestre y subirlo a la web del sitio, pero nunca estaba actualizada y tampoco podíamos actualizarla nosotros.

13. Decime vos habías leído la ley de pasantías, sabías que hubo un cambio de ley, estabas al tanto.

Si había leído, y sabía del cambio, de echo lo que se discutía era llevar las pasantías a cuatro horas, y entonces donde yo estaba haciendo la pasantía no les convenía que siguiese como pasante por eso me efectivizaron. Justo a fines del 2008 yo la inicié y a los tres meses se vencía pero como cambiaba la ley, no podían renovarla y entonces me efectivizaron.

De la ley anterior mucho, mucho no sabía pero de la actual si sabía por que hubo mucho debate acerca de si a las empresas les iba a convenir o no tomar pasantes por que se reducía la jornada, la asignación tenía que ser la mitad del salario mínimo.

14. Si tuvieras que hacer una evaluación de esa experiencia como pasante ¿que dirías?

Si, si yo volvería a hacerla, porque todos esos meses que estuve como pasante, esas cosas que te dicen de pagar derecho de piso, a mi no me pasó, por ejemplo que te hagan servir el café o sacar fotocopias, si obvio tuve que agarrar las notas más aburridas por que el resto no las quería agarrar, pero desde que entré estuve trabajando en lo relacionado a mi carrera y en esos tres meses aprendí un montón, por eso cuando me ofrecieron quedarme acepté, porque desde el principio me dieron un lugar, me plantearon que yo iba a poder llegar hasta donde mi esfuerzo me llevara, o sea si yo me disponía bien no les importaba que fuese la más chica o recién estaba por recibirme, si vos trabajas bien y si te esfuerzas vas poder llegar hasta donde vos quieras. Desde el principio estuve en periodismo, no es que me tenían, por ejemplo haciendo los llamados telefónicos para que otros escriban las notas, es más al poco tiempo de entrar salió una de las primeras notas que escribí y que firmé, porque para el periodista es importante cuando firma, porque tiene un poco más de trabajo y elaboración. Una vez, ayudé a alguien a hacer unos llamados para que pudiera hacer una nota y después yo le había ayudado a armar párrafos con lo que yo había conseguido y demás, y esa persona al momento de subir la nota no es que se apropió de lo que yo había echo, sino que me reconoció cuando publicó la nota y puso el

nombre de las dos, entonces yo pensaba cuando ayudo a otro me reconocen y cuando me dan la oportunidad de hacer algo sola, lo hago.

Al principio me costó, pensé que no iba a poder con todo junto, como hacer para en 15 minutos sacar una nota, pero ahora ya es algo en piloto automático, y yo a todos los que están estudiando les recomiendo hacer una pasantía, porque al menos a mí me fue superpráctico poder hacerlo, y a la mayoría de la gente que conozco también, otras amigas que no habían echo nada antes de recibirse, les costó mucho conseguir trabajo, por eso como experiencia, tal vez yo tuve una buena experiencia, pero aunque no hubiese sido buena, yo creo que te ayuda mucho a tener contacto con el mundo real y a la hora de buscar trabajo también te facilita mucho.

15. ¿Era tu primera experiencia laboral la pasantía o ya habías trabajado?

Cuando estuve en el secundario había ido a hacer una pasantía en el diario de Pergamino de donde soy, pero fue un mes, los ayudaba a subir cosas y vi bastante, pero era la primera vez que tenía experiencia en el área. Pero también estuve un tiempo trabajando en una encuestadora, hacía encuestas telefónicas.

16. En el cuestionario vos habías evidenciado que te sentías poco capacitada para realizar tareas de docencia en tu campo y en el área de investigación. Me podrías decir por qué.

La investigación no es algo que me interese, ahora me importa más la práctica de periodista, en cuanto a la docencia, puede ser, de echo ahora me contacté con un profesor que me ofreció ayudarlo en la cátedra de Ética, y así que creo que voy a empezar con el, cuando te contesté en ese momento por ahí me daba miedo imaginarme frente a un curso y que me pregunten ocho mil cosas, pero ahora cuando este profesor me ofreció, lo pensé y dije probando no pierdo nada, y además el profesor es un profesor con el que me llevaba bien y se que voy a poder estar a la par y que me va ayudar y no me va abandonar sola en un aula, ya que nunca hice nada que tuviera que ver con lo psicopedagógico ni nada. Me da un poco de temor, pero buen, ahí me siento un poco floja no en los conocimientos que creo los tengo, si en tener que explicar algo a otro que no sabe nada del tema, no tengo las herramientas de docencia, pero bueno, voy a estar con un profesor que estuvo muchos años y se qué me va aconsejar y decir por donde ir. Igual lo haría como algo complementario pero no dejaría de ser periodista para ser docente..

17. ¿Por que decías que te identificas con un trabajo en relación de dependencia?

Si por lo menos ahora en este momento, yo no me siento capaz de emprender algo sola, prefiero insertarme en una estructura de un medio y después más adelante veré, pero lo que si hay en Internet hoy muchas posibilidades para el periodista que antes no existían, por ejemplo muchos se lanzan a crear sus propios blogs gratuitos y después lo empiezan a monetizar, pero yo en este momento siento que puedo aprovechar mucho más una estructura que ya está funcionando y que la tienen reclara por que es un grupo multimedia y con mucho tiempo de funcionamiento, que si me lanzo sola y por mi cuenta, no sé si lo lograría. Siento que tengo mucho para explotar en el ámbito en el que estoy. Además es mucho más difícil conseguir fuentes en forma individual que si lo haces dentro de un medio es un respaldo que al principio necesitás y vas creando tu propia agenda y más adelante ya quizás no necesitás más ese respaldo

18. Si tuvieras que cambiar algo de tu formación ¿que sería?

Le agregaría eso de lo digital que te decía y otra cosa, es que el plan de estudios de la facultad tiene un montón de materias optativas, pero después te ofrecednos o tres

o siempre las mismas y en horarios que no podes elegir. Yo por ejemplo tuve que cursar como optativa una que ya había cursado como curricular porque no tenía otra y si o si tenía que cubrir horas, Yo pediría que si se ofrecen las optativas, que te den la posibilidad de hacer algunas y variadas en los horarios. Y otra cosa también ya agregaría como materia fija y no optativa comunicación institucional, que aborda porque la realidad es que la mitad de mis compañeros están trabajando en empresas y la otra mitad en medios web hoy son los ámbitos que más gente están tomando.

19. La última pregunta es acerca de que considerás vos que valoran los empleadores al momento de tomar empleados en tu campo profesional, vos decías que tanto la buena formación general como la posesión de saberes específicos son muy importantes, ¿porqué pensas esto?

Si yo creo que al menos en el campo del periodismo la buena formación general y la específica están a l mismo nivel, porque si vos sos un capo del periodismo pero no tenés idea de lo que está pasando en el mundo, vas a hacer agua, de echo en la entrevista de la pasantía, como quien no quiere la cosa me iban haciendo pasar por distintos temas de actualidad, como por ejemplo si hubo una elección y quién la ganó y porque es importante que haya ganado esa persona, después ya no cuando te especializas en un área ya no. Por eso yo creo que si es importante la formación en las herramientas periodísticas pero también tener conocimientos generales y eso en nuestra facultad es algo que tuvimos mucho, materias generales, tuvimos tres historias y otras que aportaban una formación de cultura general.

Entrevista N° 4:

Estudiante de carrera de Automatización y control industrial UNQ

1. Lo qué me interesó de vos es que cuando respondiste el cuestionario estabas haciendo una pasantía. Me podrías hablar de esa experiencia, es decir, dónde la hiciste, cómo fue, qué hacías, si la seguís haciendo, etc.

Fue en la Universidad en la sede de Varela. La hice por que me permitía estudiar, ya que debía cumplir solo 20 hs. semanales, otro trabajo no me hubiese permitido estudiar además, me daba la posibilidad de estar un poco más involucrado en el ámbito académico.

2. ¿Cómo fue el inicio, es decir cómo te conectaste con la pasantía?

La universidad publicaba ofertas en la cartelera, creo que fue así.

3. ¿Cuando empezaste tuviste que firmar algún convenio o algo así?

Si tuve que firmar algo, pero no era muy serio lo que firmé, no llegaba a ser un contrato, creo que en el inicio de cada cuatrimestre tuve que firmar un contrato.

4. En el cuestionario vos respondiste que el motivo por el cuál habías decidido hacer una pasantía era porque la considerabas una instancia práctica importante para tu formación, ¿crees que lo fue?

Si, la experiencia estuvo bien. No más que eso puedo decir. La experiencia me ayudó a aplicar los conocimientos adquiridos en algunas materias

5. En cuanto a la evaluación que hacías de la formación en general, vos calificaste como regular la calidad del cuerpo docente y las características institucionales de la

universidad y como buena la interacción entre teoría y práctica. Me podrías hablar un poco de esto.

Me refería al tipo de contratación de docentes que tiene la Universidad de Quilmes. Ya que los docentes al menos mientras yo fui alumno debían facturar y entonces es todo un tema. Además de las dificultades que hay para conseguir docentes para algunas materias específicas. Por lo general se trata de ingenieros que están trabajando y la docencia es un adicional que no todos pueden ni quieren hacer. En cuanto a la integración entre teoría y práctica, me parece que está bien porque la universidad da una formación básica, un marco, pero luego cada uno tiene que seguir aprendiendo y haciendo.

6. En el cuestionario habías dicho que preferías insertarte en un ámbito de trabajo público, pero que en tu campo profesional había más posibilidades de inserción en el ámbito privado. Me hablás un poco de esto.

No sé porque te habré contestado lo del ámbito público, porque la verdad es que no es así. Prefiero trabajar en el ámbito privado y además te aseguro que las mayores posibilidades de inserción se dan en ese ámbito. Lo sé porque todos mis compañeros están trabajando en empresas privadas.

7. Respecto de los medios de búsqueda de empleo que considerarás más eficaces a la hora de buscar trabajo en tu campo profesional, vos decías los contactos personales. ¿Porqué crees esto?

Por que en mi campo al menos, los contactos personales son los que más influyen a la hora de obtener un empleo. Todos los casos que conozco son así.

8. Respecto de aquello que valoran los empleadores al momento de tomar personal en tu campo profesional, vos decías que los aspectos más valorados son la formación específica y la general, mientras que la universidad de procedencia y los atributos personales no tienen tanto peso. Me contás porqué estas respuestas.

Porque en mi campo al menos, los atributos personales no cuentan. Las entrevistas de trabajo no son extensas, van al grano, a ver qué sabes hacer y que experiencia tenés. Si pueden importar las recomendaciones, pero nada más. No hay test, ni evaluaciones, ni nada de todo eso que si puede haber en la selección de otras profesiones. Tampoco importa de qué universidad venís, no esperan egresados de una universidad en particular.

9. En cuanto a los aspectos de la formación, que favorecen y que dificultan la inserción laboral, vos hablaste de el manejo de programas específicos como factor positivo y la dispersión de contenidos como factor de dificultad, podés profundizar al respecto.

Para mí el conocimiento de lenguajes de programación es la puerta de entrada al trabajo, lo más fuerte de la formación en mi carrera. Pero al haber dispersión de contenidos en distintos campos, se pierde la especialización en cada uno. Se conoce un poco de todos, pero no se profundiza en ninguno. La carrera se centra bastante en el control automático de procesos; esa se podría decir que es nuestra especialización. El tema es que en el país no hay mucho lugar para aplicar esos conocimientos.

10. Me podés hablar del trabajo que estás haciendo ahora, de qué se trata.

Trabajo en una empresa de software manteniendo sistemas y desarrollando software en una empresa que brinda servicios a las loterías provinciales. Pude acceder a este trabajo gracias a los conocimientos en el lenguaje de programación visto en la universidad.

11. Me interesaría que me cuentes en qué consiste el trabajo profesional que tiene que hacer en tu carrera para poder recibirse.

Son tres opciones: una pasantía calificada, donde el alumno realiza un informe sobre algún proyecto en particular que haya realizado en su trabajo. Obviamente, el trabajo debe estar relacionado ampliamente con la formación académica. Otra es hacer una Maqueta: el alumno confecciona una maqueta donde vuelca los conocimientos obtenidos en la carrera y presenta un informe y la otra opción es un Trabajo teórico: el alumno presenta un trabajo de investigación sobre algún tema específico de interés en la carrera.

12. Finalmente, me podrías decir que cosas cambiarías, agregarías, quitarías o fortalecerías de la formación en tu carrera, y qué cosas de esa formación valoras.

Creo que en general la carrera está bien armada. En particular, su especialidad principal, el control automático, tiene una formación fuerte y estricta. Como dije en la entrevista, un punto que genera consecuencias ambiguas es que la variedad de materias amplía bastante los campos de conocimiento, pero sin especializarse en ninguno de ellos. Si bien esto permite acceder a distintos puestos laborales, no ayuda al momento de ser especialista en alguno de ellos. Tal vez lo mejor sería reemplazar algunas materias opcionales por otras que permitan ahondar la formación en los campos principales: control automático y automatización industrial. Mientras cursé la carrera (2005) veía como negativa la forma de contratación del docente, ya que no eran miembros de planta permanente, algo que brinda mayor seguridad, pertenencia y compromiso.

Entrevista Nº 5:

Estudiante de la carrera de Comunicación Social UBA (orientación Periodismo)

1. Lo que me interesó de tu caso es que cuando respondiste el cuestionario estabas haciendo una pasantía. Me podrías hablar de esa experiencia, es decir, dónde la hiciste, cómo fue, qué hacías, si la seguís haciendo, etc.

La pasantía la hice en el marco de la carrera de locución que hice en paralelo Comunicación social. No por la Universidad. Una compañera me ofreció reemplazarla en sus vacaciones, y entonces tenía que hacer locución en una radio, y a mi me sirvió como práctica para que me dieran el título habilitante en el Iser. No era una pasantía rentada, pero me pagaban los viáticos. Firmé algo, un papel que acreditaba como un convenio de pasantía de la radio, pero no sé que validez tenía. Era un mero trámite.

2. Y en el marco de la universidad, ¿nunca la hiciste?

No, la verdad es que las pasantías de la bolsa de trabajo de nuestra universidad, no eran de mi agrado las ofertas que aparecían. Preferí rumbar para otro lado.

3. En cuanto a la evaluación que hacías de la formación en general, vos calificaste como regular la organización del plan de estudio y la integración entre teoría y práctica tanto como las características institucionales de la universidad. Me podrías hablar un poco de esto.

La organización del plan de estudios es regular, porque hay mucha repetición de los mismos contenidos, creo que podría haber algunas materias menos o contenidos que se repitan menos, o tratar de dividir un poco. Porque hemos visto muchos autores y a veces los mismos textos en más de una materia, y eso dilata, alarga y está como sobra.

Me parece que la carrera podría estar mucho más focalizada ,y por eso está dando vueltas hace muchos años el tema de la reforma del plan de estudios. En cuanto a la integración entre teoría y práctica, justamente yo tuve que hacer otra carrera más práctica, como locución, ojo yo sé que en la Uba, en casi todas las carreras, predomina la teoría sobre la práctica, y eso no es malo, pero en una carrera como comunicación social, que está enfocada, al periodismo, a la comunicación, a la publicidad, e parece que podrían haber más materias prácticas, que podría ser un poco más equilibrado, para tener una base también más del campo práctico, de la comunicación social y no irse tanto a los contenidos teóricos, porque la comunicación social si bien se puede interpretar de muchas formas y es muy amplia, y de echo nosotros tenemos contenidos sociológicos, psicológicos, antropológicos, económicos y demás, porque involucra todo eso, me parece que es ya demasiado amplio y también se debería tener en cuenta el tema de la práctica. Y poder hacer más talleres y tener un poco de vinculación con los medios, si bien hay tres talleres anuales, más el de orientación y otro taller de radio cuatrimestral, llega un momento en que la carrera se vuelve muy teórica y a medida que vas avanzando te vas dando cuenta de esto que te decía de la repetición de contenido Y es como un poco molesto y a la vez sentís que te falta práctica.

4. Y para vos ¿cómo sería una buena integración entre lo teórico y lo práctico?

Y como primera medida, tendría que haber una materia más referida a los medios, que de echo la hay pero tendría que encontrarle una vuelta para que uno pueda profundizar más en lo que tiene que ver o con lo periodístico o con los medios, o con lo publicitario, que de echo hay mucho por ver, más referido al campo mediático, a la radio, la televisión, ahondar más en eso, que en lo que pudo haber dicho un sociólogo, un psicólogo o un semiólogo, que eso por ahí le suma más a otras carreras que a comunicación, suma, no es que no, porque el saber no ocupa lugar, pero en una carrera como comunicación habría que darle más importancia a esas cosas que te decía antes. Después, en cuanto a lo institucional, yo me refería sobre todo a las características burocráticas de la Uba, los que estamos en la Uba o en cualquier universidad pública, sabemos que todo es burocrático, que todo cuesta muchísimo, pero a su vez yo supongo que a pesar de todo seguimos eligiendo la Uba por el prestigio porque la Uba es la Uba o la universidad pública es la universidad pública, y el prestigio que tiene no lo tiene otra institución y eso no se compra con nada. El reconocimiento que tiene a eso no hay con que darle.

5. Otra de las preguntas que yo hacía en el cuestionario, tenía que ver con las actividades que te sentías capacitado para realizar al momento del egreso, y me llamó la atención que en lo que hace a la capacidad de investigación, te sentías capacitado para desarrollar proyectos de investigación pero no para detectar áreas de investigación, y por otro lado vos te sentías capacitado para trabajar como docente en ámbitos no formales, pero no para hacer docencia en el ámbito formal ¿esto por qué es así?

Yo a esa altura del cuestionario no había cursado todavía Comunicación III, que aporta mucho en ese sentido, pero igual yo creo que lo que nos da la base para la investigación científica, son todos los trabajos prácticos que hacemos a lo largo de la carrera, pero llegas a Comunicación III con dificultades para discernir cuál es el objeto de investigación en la comunicación. Y la formación en general no apunta a esto, solo Comunicación III y al llegar a esta materia uno está como desnudo en muchos aspectos y la tenemos recién en el último año. En realidad tiene que ver con mis gustos, tal vez me siento capacitado, no puedo decir que no, pero no me interesa desarrollarme en el Campo de la docencia. Es algo que no me atrae. Pero si tengo que hacerlo puedo hacerlo, por su puesto más en el ámbito informal que dentro del sistema educativo formal.

6. En el cuestionario habías dicho que preferías insertarte en un ámbito de trabajo privado y que en tu campo profesional además había más posibilidades de inserción en el ámbito privado. Me hablás un poco de esto.

Si sé que es así, digamos si también hay medios del sector público, en general, es como que uno no tiene la retribución económica en esos medios, que uno quisiera tener. También hay que pesarlo en términos económicos. Es decir la vinculación con el sector privado no es porque a uno le encanta el sector privado por sobre el sector público, no yo al menos no tengo nada contra el sector público, el tema es que en general, el laburo en ese sector o en ONG está asociado a un laburo Ad honorem o cuasi Ad honorem, y la verdad es que uno llega un momento en que quiere dejar el tema de las pasantías y trabajos ad honorem de lado, y empezar a obtener el beneficio económico además de estar haciendo lo que a uno le gusta,, y eso hoy te lo da el sector privado más que nada. Y yo creo que esto es así en todos los campos profesionales en general, pero lo veo más claramente en el campo de la comunicación. Si uno quiere insertarse en el medio, sabemos que lo que te da el sector privado, no te lo da el sector público y que son dos mercados totalmente diferentes. Te dan cosas totalmente diferentes.

7. Después, en cuanto a los medios de búsqueda de empleo que consideras más eficaces a la hora de buscar trabajo en tu campo profesional, vos decías recurrir a los contactos personales. ¿Porqué crees esto?

Si seguro, en el campo de los medios también es muy clara esa cuestión. Siempre es mucho más fácil insertarse en el medio teniendo algunos contactos que te den el pie para entrar, que no tenerlo. De hecho las dos experiencias de trabajo que tuve en medios, una en radio y la otra en televisión, fueron por contactos. Por que por cualquier otro medio de búsqueda se hace muy difícil encontrar trabajo y cuanto más grande es el medio más difícil todavía.

8. En cuanto a los aspectos de la formación, que favorecen y que dificultan la inserción laboral, vos hablaste de los talleres de orientación, la capacidad interpretativa y la capacidad investigativa, como factores positivos, mientras que la falta de información sobre el campo laboral actual en el campo de los medios de comunicación, como factor de dificultad, podés profundizar al respecto.

Si la poca práctica que tenemos la tomo como buena, es un punto a favor y te da un poco de experiencia que antecede al momento del desarrollo de la profesión y me parece que la carrera debería apuntar un poco más a eso, y la capacidad investigativa también aporta para quines le interesan hacer la carrera de investigadores.

En cuanto a lo que dificulta, yo digo falta de información, pero podría también decirse que ocurre que mucha gente se enfrenta con lo que es el campo laboral recién cuando va a una entrevista y eso la universidad no te lo enseña, hay cosa que la universidad no te enseña, y vos te encontrás con el campo laboral que es totalmente diferente al campo estudiantil universitario, es otra cosa, otra lógica, otra conducta, y me parece que debería haber una relación más estrecha entre lo que es al fomeaicón y lo que se apunta que es el trabajo que uno quiere estar. Y en la carrera nuestra es ahí donde falta vincuaición. En la carrera de comunicación, al menos en la Uba, salvo algún que otro taller, no tiene nada que ver con lo que significa trabajar en el campo de la comunicaión, te sirve como información de evolución intelectual tuya propia, como incorpotraicón de sabe, pero no tiene nada que ver con lo que es la experiencia práctica de ser comunicador social.

9. Y vos crees que eso se podría incorporar en la formación.

Y de alguna manera se podría, encontrando la vuelta para incorporarlo, yo no sé como porque no soy quien debería hacerlo, pero me parece que habría que dar ahí una vuelta de tuerca para incorporar eso, porque hay mucha distancia entre lo que es ir cursar una materia, dar un examen y tener que ir a trabajar a cualquier medio o a algún lugar realacioando con la comunicación y no tan relacionado con la comunicación, porque como te dije antes, el campo es muy amplio. Pero me parece que ahí estaría la calve tratar de

equilibrara un poco más lo teórico con lo práctico, para que cuando te encuentres en el campo laboral, sepas de donde agarrarte, como sabe un poco más un locutor, un periodista ir a un lugar y saber qué hacer y qué te espera. Un comunicador social se recibe y probablemente muchos no sepan para donde encarar en un laburo, simplemente lo hacen como les sale o alguna que otra experiencia han tendido, aunque sea amateur, y uno se va nutriendo más de esas experiencias que tal vez no tengan tanto que ver con el laburo en los medios, porque antes de recibirse uno consigue el laburo que puede y no el que quiere, pero se aprende más laburando, aunque sea de cualquier cosa, que lo que se puede aprender en la Uba estudiando. La Uba sirve más como incorporación de saber teórico que como aprendizaje para saber cómo manejarse en un laburo.

10. Respecto de aquello que valoran los empleadores al momento de tomar personal en tu campo profesional, vos decías que los aspectos más valorados son la formación específica y la general, mientras que la universidad de procedencia y los atributos personales no tienen tanto peso. Me cantas porqué estas respuestas.

Yo siempre pensé que la universidad es medianamente importante cuando se trata de elegir entre una universidad pública o privada, pero cuando está de por medio la Uba ahí sí es tomada en cuenta mucho más que otras. Está la Uba por un lado, y por el otro todas las demás. En mi carrera y creo que en todas, pero en comunicación si bien es importante ser de la Uba, es menos importante que en otras profesiones, como medicina y abogacía por ejemplo. Y creo después que los atributos personales son muy importantes porque es en lo que más se fijan los responsables de las áreas de recursos humanos en cualquier trabajo, en la química que hay en la entrevista, como te escuchan hablar y desenvolverte, y posu puesto las experiencias anteriores y las recomendaciones. Todo eso es un combo que si lo tenés a favor, es imbatible. Lo difícil es siendo joven y estudiando como adquirís la experiencia, en algún lado la tenés que adquirir por eso uno siempre debe empezar de abajo, aunque sea haciendo pasantías, porque es una línea más en CV, y hoy te lo van a decir todos los pibes que tienen de 25 años para abajo te lo van a decir todos. Incluso hoy a los 18, yo conozco gente que les pasa lo que a mí no me pasaba cuando tenía esa edad. Los pibes salen del secundario y quieren empezar a laburar de algo, por distintas razones, pero lo hacen. Pero una de esas razones es que saben que hoy los que contratan piden experiencia. Me parece que a las generaciones más jóvenes les cuesta mucho menos fijar esa idea, ya la tienen incorporada. Te digo más me parece que hoy los que salen del secundario tienen mucha más expectativa puesta en conseguir un trabajo, que en seguir estudiando. Lo cual creo es equivocado, porque si no tenés una carrera universitaria, podés tener ambiciones muy bajas. Solo con el secundario no haces nada. Yo hasta cierta edad siempre le di más importancia al estudio que al trabajo, claro que con el consejo de mis viejos, porque para laburar uno siempre tiene tiempo, siempre y cuando tengas la posibilidad de tener unos viejos que medianamente te mantengan. Por eso depende de cada estructura social y familiar que te toque en suerte. Con las urgencias de cada contexto.

11. Vos pensás que la posesión del título en tu campo profesional es valorado por los empleadores.

Si bien el título, siempre es valorado, y más si estudias en la Uba, yo opino que en la carrera de comunicación social el título en mano, tiene mucho menos peso que para un abogado, un médico o un ingeniero, porque, bueno es medio obvio, un médico o un abogado no puede ejercer no estando recibido, o si lo hace no va a tener tantos pacientes o clientes, en cambio en el ámbito de la comunicación social, esto es mucho más flexible, no vas a hacer un mala praxis siendo periodista, podés ser un mal periodista, pero, también podés ser un muy buen periodista no estando recibido, y de echo hay muchos periodistas que son muy buenos laburando en el medio y hay profesionales recibidos que son espantosos. Es más yo lo veo en las entrevistas, que no hay mucha presión en que un comunicador termine su carrera para ejercer. Igualmente, una vez recibido eso tiene una valoración que te da un derecho, a exigir también otras cosas y el ser licenciado te da

un prestigio que no es el mismo que ser estudiante. Ahora también pienso que vos podés tener un buen trabajo dentro de esta profesión y estar reconocido económicamente y hasta tener éxito sin estar recibido, cosa que en otras carreras me parece que es mucho más difícil. Pero esto te lo permite una carrera como Comunicación social, o sociología o ciencias políticas, porque no le vas a hacer daño a nadie, si tenés una mínima ética profesional, no vas a estar matando a nadie.

Si uno si trabaja en medios tiene que tratar con empresarios mediáticos, no estar a la par, pero si tener alguna relación. Y con los jefes siempre hay que tener una buena relación, o al menos caretearla un poco. Si uno va a interactuar con pares, con comunicadores, o al menos con gente de las ciencias sociales, no me veo para nada trabajando con ingenieros, o químicos o físicos, son dos cosas totalmente incompatibles.

12. Actualmente ¿estás trabajando?

Estoy trabajando desde abril en una editorial ara abogados y contadores que saca publicaciones gráficas y online, yo soy corrector de textos. Hacía bastante estaba buscando laburo, pero uno en serio, donde te paguen y sea en blanco, no una pasantía. Por las páginas de Internet, durante mucho tiempo busqué, pero se hizo difícil. Lo hago en la editorial.

13. Me podés contar si para recibirse en tu carrera existe alguna instancia que deban acreditar como un Trabajo final, una tesis, etc.?

Para recibirnos tenemos que hacer una tesina, un poco más corta que una tesis. Nosotros tenemos muchas instancias de trabajos que podrían tranquilamente acreditarse y zafar de la tesina. Pero hay que hacerla. Yo ya tengo el tema más o menos definido, pero todavía no busqué tutor, porque primero quiero dar los dos finales que me faltan. Tenemos un tiempo Creo que es a partir de que terminas el taller de la orientación, tres años y creo que ahora lo extendieron a cuatro. Es un trabajo teórico y práctico, depende de lo que vos elijas, algunas son más monográficas o algo más práctico, presentar un laburo de archivo de audio, o un video tipo documental, se puede elegir. Tenés que elegir un tutor alguien para que te supervise, te oriente, etc.

14. Finalmente, te pido me cuentes, qué cambiarías de tu formación de grado si pudieses hacerlo

Yo agregaría más instancias prácticas. Yo las tuve que ir a buscar en otro lado, fui y estudié locución en otro lugar. Pero si no hubiera estudiado eso, no tendría la base práctica que tengo. Eso es lo que más le reprocho a la Uba, mucho más que la cuestión burocrática, La superposición de contenidos, tiene que ver con la falta de equilibrio entre lo teórico y lo práctico. Creo que la clave está en esa bendita reforma que espero alguna vez se haga y sea para bien Hay cosas que se tendrían que sacar y otras que agregar. Y lo que más valoro es el reconocimiento que te da la Uba, aún antes de haberte recibido, me parece que ya el echo de ir a una entrevista de trabajo y ser de la Uba ya hace diferencia. Otra cosa que valoro es la calidad de los docentes, por más que te pueda gustar alguno más que otro, la calidad del plantel docente en general es muy buena. Saben, tienen conocimientos. Pero también esto tiene un punto negativo, porque en la Uba es muy complicado aprobar materias, yo a lo largo de todos estos años me di cuenta de que te la hacen muy complicada, para cualquier carrera. Pasar por instancias comprometidas de evaluación es muy complicado, muy exigente y ya me parece demasiado, por lo menos para mi carrera. Hay materias o profesores que complican demasiado todo, yo no digo que puedas ir a un examen y decir dos ideas locas y que te aprueben, pero tampoco irse del otro lado y ser tan rigurosos con algunas cosas. Esa exigencia está a la altura de lo que se brinda, las clases y las intervenciones de los docentes preparan para eso y en ese sentido, es coherente pero en alguna que otra instancia se hace demasiado denso para el estudiante, en una carrera en la que insisto, tanta rigurosidad en el conocimiento de algunas cosas que tampoco tiene tanto que ver

con el fin último de la comunicación social, está como que sobran. Agregan solo para la formación de cultura general. Se exige demasiado para lo que después uno hace en el campo.

Entrevista N° 6:

Estudiante de carrera de ingeniería UBA

1. Me interesaría saber si ya te recibiste. Cuando respondiste el cuestionario estabas cursando las últimas materias.

Si correcto tenia finales, y estoy cursando la materia con la que me quiero recibir: Trabajo Profesional.

2. En el cuestionario respondiste que nunca habías hecho una pasantía y el motivo que indicaste fue haberte presentado a una convocatoria pero no fuiste seleccionada. Me podrías hablar de esto, es decir, de qué manera en tu carrera se hacen las convocatorias, quién las supervisa, quién selecciona a los alumnos pasantes, etc.

Las pasantía se caracterizan por ser trabajos de 4 hs, actualmente son de 6hs creo, porque se modifico la ley, y te dan obra social, que antes no. Los sueldos son bajos pero están relacionados con la responsabilidad y tarea que te asignan. Son convenios que tienen las empresas con la Facultad, no se bien como se maneja, pero los alumnos lo utilizan como bolsa de trabajo, ya que algunas ofertas no se publican en otros lados, y porque te permite presentar un certificado que te ayuda a bajar tu prioridad a la hora de inscribirte a cursar materias del cuatrimestre, permitiéndote tomar vacantes de las mejores cátedras, o las mas demandadas, y los días de estudio.

No con todas las empresas tenes ese privilegio.

También para entrar a empresas de renombre como Ej. Techint, que aporta a tu CV.

3. Cuándo yo te preguntaba acerca de diferentes aspectos de tu formación, vos calificaste como buenas a la organización del plan de estudios, la integración entre teoría y práctica y las características de la universidad. Me interesaría que profundices tu visión positiva respecto de la integración entre teoría y práctica, por qué pensás que fue buena, qué es para vos, y en el marco de tu profesión, una buena integración entre teoría y práctica.

A ver.... la mayoría contesta que no a la teoría... en mi caso... al saber la teoría me di cuenta que en cualquier momento podía incorporarla en la practica, actualmente en mi trabajo que esta relacionado a gestión.

Podes practicar pero si no sabes teoría, solo te limitas a los campos que viste. La teoría te permite ver todos, y vos luego aplicarlos; una herramienta general. Y todo depende de uno, en mi caso tengo todos los libros de las materias que cursé, estudié de ahí, no me limite a un apunte... si bien mi promedio no es alto. Es más complicado llegar al examen. Si vos lees solo lo que sabes que te toman es mas fácil creo. En la facu hay muchos apuntes. Y no me molestaba hacer los trabajos prácticos, de hecho en la mayoría era la team leader y están los vagos de siempre.

Si bien me falta una materia para ser ingeniera industrial, si bien la carrera esta enfocada al trabajo en plantas... ahora estoy en una empresa de tecnología internacional, y tranquilamente estoy haciendo uso de los temas y herramientas aprendidos, en vez de usarlas en un producto físico, estoy con un servicio.

4. En el cuestionario respondiste que te veías siendo patrón o empleador en el futuro y que elegirías el ámbito privado para insertarte, me podrías explicar por qué.

Debido a mi forma de ser, lamentablemente conozco gente que trabaja en y para el estado, no todos, pero la gran mayoría, y no trabajan las cosas no se hacen en tiempo y forma, el ahorro no existe, la mejora continua, crear proyectos, gestionar mediar el nivel de trabajo, etc., no existe. Productividad- eficiencia. Y es el estado es la respuesta.

Solo me hablan de comodidad, jugar al solitario, llegar tarde, poder tener descuentos. Y los que quieren cambiar las cosas son vistos mal y además le dicen si vos no firmas otro lo va ha hacer, política... no el subsidio va a este porque es así...Para mí sería perder el tiempo, sin ofender a nadie.

5. También decías que en tu campo profesional hay más posibilidades de insertarse en el sector privado, esto, ¿por qué lo decís?

Nuestra carrera nos habilita a una diversidad de trabajos, desde bancos, plantas, diseño, propio emprendimiento, pero depende de uno. Somos valorados por nuestro conocimiento, y la diferencia notoria que tenemos con un técnico: metódicos. Recursos - valor agregado - apuntar a ganancias, eficientes- eficiencia, que es justamente lo que el sector quiere, y el mismo es dinámico, a comparación del estatal. En Argentina, no me parece que el estado apunta a ello. Hay otra mentalidad y para mí ese motor no existe. Podes presentar el gran proyecto al estado y demás. Pero se implementará y demás, sin perdidas, coimas, etc., etc. Es por eso mi inclinación a lo privado, para mí hay mas control. Si haces algo mal o no cumplís, te escalan... hay alguien siempre chequeando si haces bien las cosas. Podes equivocarte, hay procedimientos y demás, y a tiempo recurrís a alguien que sabe más que vos para ayudarte, hay compromiso. Obviamente tiene también su contratara, nada es perfecto.

6. Otra de las preguntas que yo hacía en el cuestionario, tenía que ver con las actividades que te sentías capacitada para realizar al momento del egreso, y me llamó la atención que te sentías capacitada para realizar actividades de docencia y de investigación, pero medianamente capacitada para detectar tanto necesidades de formación, como áreas de investigación en tu campo profesional, me podrías explicar porqué decís esto.

Porque si bien, al cursar algebra y análisis 1 y 2, puedo dar matemáticas en secundarios por ejemplo. También en exactas o ingeniería. Y obviamente en económicas donde no es tan estricta. Solo que bueno, no tengo la pedagogía. Si bien doy clases, compañero de trabajo y demás. Me doy cuenta que la UBA es estricta y difícil, exigente en cuanto a las universidades privadas, lo puedo corroborar. Y detectar es complicado para mí, ya que no siempre estoy con lo último del mercado y demás, enfocado por ejemplo a tecnologías, no uso todas, ya sea por dinero, trabajo. Y sobre todo tiempo. Entonces no se que herramientas o que se necesita saber para poder acceder o usar las mismas. Ejemplo: software no se programar y demás, porque no es mi especialidad pero bueno algo tenes que saber, por si queres por ejemplo automatizar una planta, que esta relacionado a mi especialidad. Es por eso que se necesita los trabajos en equipo, y es complicado.

7. Cómo medio más eficaz para la búsqueda de empleo en tu campo profesional vos señalaste “explorar bolsas de trabajo u ofertas de empleo en páginas web”, ¿porqué?

Al tener bases de datos, y vos cargar datos que te puedan ayudar a hacer una búsqueda puntual de lo que vos queres o acorde a tu necesidad. Las consultoras tienen un perfil, vos vas viendo que quieren y demás, entonces te ayuda a enfocarte en lo que te falta o como encarar el mercado para “venderse”. Y a pesar que no busco trabajo, me llegan los mail, entonces chequeo que se esta buscando, para saber si debo hacer un curso y demás y sobre todo cuanto se esta pagando.

8. En cuanto a los aspectos que valoran los empleados en tu campo profesional a la hora de seleccionar personal, vos marcaste como muy valorados todos los que yo te daba como opciones (la universidad de procedencia; la posesión de saberes profesionales específicos; la buena formación general y los atributos personales) mientras que

señalaste como importante “la experiencia laboral anterior”. Me interesa que me cuentes porqué piensas que los empleadores valoran de la misma manera, tanto la formación general como la formación específica y porqué, según tu percepción, no es tan valorada la experiencia laboral anterior.

Porque te podes acomodar. No es bueno encasillarte en una sola cosa, y el hecho de nuevas metas, desafíos, me parece que es importante. Y mas cuando tenes el Skill o lo podes desarrollar, porque ya en algún momento lo estudiaste, la experiencia en distintas áreas suma al todo. Y justamente somos versátiles, pero también depende de tu personalidad y tus metas propias. A veces podes haber trabajado en una PYME, que no tiene renombre, y es más difícil decir tus tareas, porque no son específicas. Haces de todo, las áreas o el organigrama no están definidas como en otro tipo de empresa, y hay cosas que se hacen sin un porque establecido que a veces no es el correcto y/o el que debería ser, porque obviamente no se hizo el estudio respectivo, pero era así, y para otras empresas puede estar mal, entonces te puede condicionar a que digas que no sabes del tema.

9. Respecto de los aspectos de la formación que podrían facilitar tu futura inserción laboral, vos señalaste la experiencia y la exigencia por parte de los docentes del trabajo profesional y como aspectos que dificultarían la inserción, indicaste programas de computación, podrías explayarte un poco en estas dos respuestas.

El docente te ayuda mucho, en mi caso mi tutor. Mi Trabajo Profesional está demorado porque me esta haciendo incorporar todas las herramientas y análisis que vi en todas las materias. Desde estudio de mercado, cómo, dónde, porqué, para qué, y los respectivos gráficos explicativos, información, costos, valores, etc. depende de él, si me exige o me pide cosas rápidas para zafar y recibirme y terminar antes. Actualmente me cuesta mucho, pero al mismo tiempo estoy orgullosa de mi trabajo se que no es cualquier cosa y la verdad me sirve para refrescar conceptos y demás, el día que tenga que hacer algo parecido en algún trabajo no me va a costar. De hecho una parte estoy viendo como usarlo en unas métricas en mi trabajo actual. Son pautas que el te las marca. El trabajo en Mercedes (autos de alta gama), marketing, me dijo como era ese negocio y demás, ahora esta en una aerolínea privada, servicios y demás. Te habla de cosas que por ahí uno las tiene presente, y te abre a otras posibilidades y te ayuda a corregir otras. Que analizar, que tener presente experiencias propias de él, que seria un senior a comparación mía que no llevo al junior.

Vi y leí trabajos profesionales, que para mí eran nada, básicos, como un tp más. Lo mío es la ingeniería industrial, métodos y tiempo hasta costos. Y para poder hacer un análisis y/o cuantificar los índices, gráficos y demás, es necesario usar software. SAP: es lo mejor del mercado, es carisima la licencia como la certificación. No se usar sap, por ejemplo. Esto sería una dificultad para la inserción, programación de la producción, caminos críticos, simulación: riesgo, etc. Planos: ACad, manejo básico. Y hay mucho más. Pero bueno, no los aprendes a usar en la facu, no tenes materias donde aprender sabes porque sabes que existen y te facilitan la tarea, entonces te pones y tratas de usarlos y no es lo mismo. La presentación cambia mucho. Y en un CV, poner que sabes usar ese software, vale mucho.

10. Te pedía que menciones con que profesionales de otras áreas pensabas que tendrías que interactuar en tu futuro desempeño profesional y vos indicaste solo “marketing” me explicas porqué.

Marketing: saben que necesidades tiene la gente: el mercado, oferta y demanda, que se quiere o necesita. (futuras ventas). Nosotros: como y donde producirlos o brindarlo. No se produce algo que no se va a vender. O gastar mucho dinero en esfuerzo y en perfección que nadie quiere. No es bueno y aparte son lo que mas ganan.

11. En el momento del cuestionario, no estabas trabajando, me podrías contar si ahora sí trabajas y durante la carrera si tuviste algunos trabajos.

Si estoy trabajando, la verdad no me costó entrar en la empresa, es una multinacional, solo una llamada telefónica testeando mi ingles y la entrevista con el team leader. Y no mande muchos CV. Me postule a algunas búsquedas. Antes no trabajé, quizás fue un error, no lo sé. Solo estudiaba y la verdad la carrera me costó, vengo del sur, provincia de Santa Cruz, y muchas cosas han pasado: desde vivir sola y dejar los afectos, hasta aprender a cocinar.

Pensé que si solo estudiaba me recibiría antes, pero no fue así, todo lo contrario y la UBA fue dura conmigo, pero también quería vivir.

12. Finalmente, te pido me cuentes, qué cambiarías de tu formación de grado si pudieses hacerlo.

De grado nada. O mas acceso a pc, ahora es el bum, antes no. Y no se si se compraron equipos y demás, mas licencia de software, libros actuales, idiomas. Porque se hace difícil competir en el mercad. Mejorar los profes: algunos lo hacen por amor a la facu y/o carrera, no esperan que les paguen, tienen la camiseta, pero no todos. Y que los capaciten, que no estén por acomodos y demás. Que no lucren con la facu y tareas de investigación para terceros. O que si lo hacen, también inviertan en útiles y cursos y demás en los alumnos y en las instalaciones. Quizás si modificar el secundario sea difícil hacerlo en la universidad. Salí de un perito mercantil, no tenia base de nada, creo están muy mal los chicos, y por eso se abandona el cbc, donde ya empezás con algebra, análisis, física y química de una...Y me costó, fui a un colegio secundario público.

Entrevista N° 7:

Estudiante de carrera de Comunicación Social UNQ

1. Me interesaría saber si ya te recibiste. Cuando respondiste el cuestionario estabas cursando las últimas materias.

Si ya me recibí a fines del año pasado, ahora el título se encuentra en trámite

2. En el cuestionario respondiste que nunca habías hecho una pasantía y el motivo que indicaste fue que las pasantías no tenían relación con la carrera y no se pagaban. Me podrías hablar de esto, es decir, estás al tanto de cómo se manejan las convocatorias para pasantías en tu carrera, quién las selecciona y supervisa, quién selecciona a los alumnos pasantes, etc.

En el momento en que me hubiera servido una pasantía, o sea a principios de la carrera no había una oferta para comunicadores que resultará interesante o afín a la carrera, no sé en qué estado se encuentra eso actualmente. No puedo decirte mucho más al respecto porque no lo sé

3. Cuándo yo te preguntaba acerca de diferentes aspectos de tu formación, vos calificaste como buenas la calidad del cuerpo docente y las características institucionales de la universidad, luego indicaste como regular la organización del plan de estudios y como mala la integración entre teoría y práctica. Me interesaría que profundices tu visión negativa respecto de la integración entre teoría y práctica y respecto del plan de estudios. Es decir, porqué las calificaste de esa manera y que sería para vos y en el marco de tu carrera una buena integración entre la teoría y la práctica.

Básicamente porque al pasar al plano laboral, me di cuenta que me faltaban muchísimas herramientas laborales que me hubieran sido de gran utilidad. No hay una medida justa

entre teoría y práctica, en TEA no les enseñan a pensar, en las carreras de comunicación social no nos prepararan para accionar, si tuviera que quedarme con una de las dos elegiría comunicación; las herramientas se pueden adquirir en el trabajo. Pero entre tanto divague teórico faltan orientaciones prácticas de toda clase. Estamos atravesando un mundo virtual y en informática todavía dan Excel, Word y Acces. Las supuestas materias prácticas también se pierden en un marco muy teórico. Creo que los estudiantes deben tener opciones. Me encantó aprender sobre Marxismo, estudios culturales etc... Pero si una materia trata el tema web, no puede ser la mitad teoría y la otra mitad practica, si tenés informática que se adecúe a las necesidades del mercado.

4. En el cuestionario respondiste que preferías insertarte en el ámbito público, pero que en tu campo profesional hay más posibilidades de insertarse en el sector privado, esto ¿por qué lo decís?

Por la experiencia personal en cuanto a la búsqueda laboral y la oferta con la que me encontré, simplemente por eso, por haber buscado laburo mucho tiempo y encontrarte que el sector privado te ofrece más laburo.

5. La relación laboral con la que te sentías identificado es el trabajo en forma independiente y a la vez decías que te veías trabajando como contratado. Me podrías hablar de estas preferencias.

Me encantaría trabajar de manera independiente en un sistema jerárquico que no sea piramidal. Tener un jefe te termina hartando, por mejor relación que tengas es difícil asumir ese proyecto como tuyo cuando en realidad no es tuyo y en algún punto sos dispensable.

6. Otra de las preguntas que yo hacía en el cuestionario tenía que ver con las actividades que te sentías capacitado para realizar al momento del egreso, esas actividades fueron tomadas del perfil de egreso de tu carrera. Me llamó la atención que te sentías capacitado para realizar actividades de docencia en ámbitos no formales y para realizar diferentes intervenciones que tienen que ver con la investigación (elaborar proyectos, realizar estudios sobre fenómenos y procesos comunicacionales, entre otras) pero medianamente capacitado para otras intervenciones profesionales específicas de tu campo, como asesorar respecto de los procesos comunicacionales y culturales contemporáneos, elaborar y ejecutar proyectos culturales y detectar áreas de investigación vacantes en tu campo profesional. Me podrías hablar un poco de esto, si tiene que ver con falencias de formación o con preferencias tuyas personales.

Creo que tiene que ver con falencias en la formación, tenemos una sola materia de 20 créditos que nos sumerge en el mundo de la investigación, pero de ahí a elaborar proyectos por fuera del ámbito universitario hay una gran brecha. Tampoco creo que nos remarquen los docentes cómo y de qué manera nos podemos insertar laboralmente, cuáles son las cosas que podemos ofrecerle al mundo ahí afuera. Por eso siento que nos ahogamos en un marco teórico. No todo tiene que ser aplicable, a veces es bueno el conocimiento porque te forma como persona y te hace mejor ciudadano por ejemplo, Si estudiaste comunicación en la UNQ y votaste a Macri no entendiste nada. Pero bueno si estudias marketing y comunicación, veamos cuales son las herramientas que necesitamos para aplicar esos conocimientos en un mercado laboral post universidad

7. Cómo medio más eficaz para la búsqueda de empleo en tu campo profesional vos señalaste "recorrir a contactos profesionales", ¿porqué? ¿piensas que esto funciona así solo en tu campo profesional o en todos?

No podría hablarte de otros campos profesionales, en el mío funcionó así. Esto cuando no tenés experiencia. Es raro que en el ámbito privado quieran tomar un pasante.

8. En cuanto a los aspectos que valoran los empleadores en tu campo profesional a la hora de seleccionar personal, vos marcaste como muy valorado solamente la experiencia laboral anterior, mientras que señalaste como importantes la posesión de saberes profesionales específicos y los atributos personales (buena presencia, buen manejo de entrevistas, recomendaciones) y como poco importantes para el mercado laboral la universidad de procedencia y la buena formación general. Me interesa que me cuentes porqué pensas esto, si contás con datos al respecto o es tu impresión.

Esto es en el ámbito privado, quisiera creer que en lo público importa la universidad de procedencia y el trayecto que tuviste en tu carrera. A mí en las entrevistas que tuve jamás me preguntaron sobre la universidad ni el promedio.

9. Respecto de los aspectos de la formación que podrían facilitar tu futura inserción laboral, vos señalaste la capacidad para comunicarse, los conocimientos que tienen que ver con el pensamiento no técnico y la amplitud de posibilidades que ofrece una carrera como comunicación. Al mismo tiempo, como aspectos que dificultarían la inserción, indicaste que los conocimientos son tan amplios y tan poco específicos que puede jugar en contra a la hora de adquirir un trabajo, además de que la oferta es poca y mucha la gente que se recibe. Podrías explicar un poco en estas respuestas que son, en algún punto, contradictorias, ya que valoras la amplitud de la carrera, pero a la vez esto puede convertirse en una dificultad para la inserción laboral.

Valoro que la universidad sea un lugar que te enseñe a pensar, ese es un valor importante para salir al mundo y desarrollarte en la vida y lo profesional, con conocimientos puramente tecnicistas siempre vas a trabajar en relación de dependencia y tu progreso en una empresa va a ser más difícil. Pero es lo que decía antes sobre la justa medida entre conocimientos teóricos y prácticos. Se hace muy difícil la inserción laboral con los conocimientos que tenemos una vez que salimos de la universidad y lo cierto es que es muy complicado comenzar siendo jefe o con tu proyecto personal. La amplitud te dificulta el ingreso al mercado laboral y te puede ayudar una vez que adquiriste las herramientas necesarias en el trabajo mismo

10. En el momento en que respondiste el cuestionario, estabas trabajando y me decías que ese trabajo se relacionaba mucho con tu carrera, me podrías contar si seguís en el mismo trabajo, de qué se trata y si durante la carrera tuviste varios trabajos.

Sigo en el mismo trabajo y con un proyecto independiente que saldrá en septiembre. El trabajo es para una productora de contenidos llamada Mundo Zero. Aquí soy el coordinador de Gravedad Zero Mag una revista de deportes de acción, ecología, arte, música, nuevas tecnologías. Mis funciones son las de redactor, productor, corrector de la Mag y de coordinador me encargo de que se cumplan los plazos de salida, soy el nexo entre los proveedores y administración y soy el que se relaciona con la imprenta. También estoy como editor web de www.gravedadzero.tv y administro las redes sociales facebook y twitter. Escribo guiones de algunos proyectos. El proyecto individual está relacionado a los medios gráficos y la cultura y música. Trabajé de varias cosas, siempre laburé durante la carrera. Vendedor en un local, en el depósito de una multimarca, instructor en la escuela de circo de mi hermano en Quilmes y acá empecé con distribución y cobranzas

11. Finalmente, te pido me cuentes qué cambiarías de tu formación de grado si pudieses hacerlo.

Trabajaría más sobre el diseño multimedia y gráfico. Saber utilizar herramientas como photoshop, illustrator y también herramientas audiovisuales como premier. Eso es lo que me interesa a mí, imagino que al que le interesa radio quisiera tener más práctica.

Entrevista N° 8

Estudiante de la carrera de Ingeniería UCA

1. Me interesaría saber si ya te recibiste. Cuando respondiste el cuestionario estabas cursando las últimas materias.

Actualmente me restan 6 finales (ya tengo aprobadas todas las cursadas).

2. En el cuestionario respondiste que estabas en ese momento haciendo una pasantía. Me podrías hablar de esa experiencia, es decir, dónde la hiciste, cómo fue, de qué manera accediste a ella, qué tareas hacías, cuántas horas semanales, si la seguís haciendo, etc.

La pasantía la conseguí mediante la bolsa de trabajo de la UCA. La experiencia no fue muy buena porque el trabajo no resultó tal cual me comentaron en la entrevista. El trabajo consistía en ventas de equipos médicos de alta tecnología. La tarea consistía en ir por hospitales asignados y/p clínicas ofreciéndolos (al estilo de visitador médico). Se trabajaba 4 veces por semanas 5 horas para respetar las 20 semanales que en aquel momento se debía cumplir por pasantía. Estuve 2 meses, justo coincidía con el mes de diciembre así que me dediqué a dar finales ese mes y febrero y en Marzo del 2010 comencé a trabajar de forma efectiva en Tecna.

3. Esa pasantía se enmarcaba en la ley de pasantías?, tuviste que firmar algún convenio cuando la hiciste? Conocías algo de lo que la ley regulaba acerca de las pasantías?.

Conocía acerca de las 20 hs semanales. El tema del convenio, con la facultad y eso no lo logré firmar porque en 2 meses todavía no habían iniciado el trámite.

4. Vos respondiste que el motivo por el cuál habías decidido hacer una pasantía era porque te iba a permitir adquirir estrategias para tu futura inserción laboral. ¿crees que lo fue?

La verdad que esa pasantía no me sirvió de mucho. Buscaban perfiles de ingenieros industriales y electrónicos para hacer las tareas de un visitador médico. El próximo trabajo no lo conseguí gracias a esa pasantía.

5. Cuándo yo te preguntaba acerca de diferentes aspectos de tu formación, vos calificaste como buenas a la organización del plan de estudios y la calidad del cuerpo docente, pero como regulares la integración entre teoría y práctica y las características de la universidad. Me interesaría que profundices esto, y que puedas decirme qué es para vos, y en el marco de tu profesión, una buena integración entre teoría y práctica.

Una buena integración entre teoría y práctica me refiero a por ejemplo, materias como estudio y ensayos de materiales. Nos dan toda la teoría, todos los ensayos, sus características, la de los materiales, etc. Pero tal vez realizando algún ensayo se clarifique mejor el concepto y te forma más como profesional. Otro aspecto es que no se cuenta con un taller en la Universidad, por lo cual no se puede estar tan en contacto con máquinas, tales como torno, algo muy clave si uno decidiese ser ingeniero de planta.

6. En el cuestionario respondiste que como profesional te veías trabajando en forma autónoma, me podrías explicar por qué.

Porque me interesa conseguir experiencia, aprender en empresas, capacitarme, pero más hacia el futuro me gustaría tener mi propia empresa o en todo caso, realizar trabajos de consultoría. Algo que yo pueda adaptar los horarios. En un futuro me gustaría tener una

familia y me gustaría dedicarle tiempo, con lo cual, si se pudiera dar la posibilidad de trabajar de forma autónoma y esto me diera más flexibilidad, optaría por eso.

7. También decías que preferías insertarte laboralmente en el sector privado y que en tu campo profesional hay más posibilidades de insertarse en ese sector, esto ¿por qué lo decís?

Porque es donde me quiero desarrollar algunos años. Prefiero el ámbito privado al público. Creo además, que es más difícil insertarse en el ámbito público...

8. Otra de las preguntas que yo hacía en el cuestionario, tenía que ver con las actividades que te sentías capacitada para realizar al momento del egreso, y me llamó la atención que te sentías medianamente capacitada para “realizar estudios de factibilidad, proyectar, dirigir e implementar procesos de producción de bienes industrializados y servicios” algo que está en el perfil de egreso de tu carrera, también medianamente capacitada para realizar tareas de docencia en ámbitos formales y elaborar proyectos de investigación. Me podrías explicar porqué decís esto.

Lo de medianamente capacitada, seguramente lo decía porque me faltaba terminar de cursar alguna materia y porque no había tenido la posibilidad de trabajar en algo que tuviera que ver con mi carrera. Ahora que ya estuve en trabajos implementando procesos, etc, me considero capacitada para ello. Pero creo que hoy me siento así por los trabajos que estuve haciendo y no tanto por la formación académica, porque las situaciones y complicaciones diarias que surgen en lo laboral, las va resolviendo uno, con ayuda y propuestas de los grupos de trabajo. La facultad brinda herramientas pero uno se va desarrollando con la experiencia.

9. Cómo medio más eficaz para la búsqueda de empleo en tu campo profesional vos señalaste “explorar bolsas de trabajo u ofertas de empleo en páginas web”, ¿porqué?

Porque es el medio que más utilizo y el que más éxito me dio. Todo lo que conseguí fue por páginas web, tales como bumeran zonajobs, y la bolsa de trabajo de la UCA. Hoy también agregaría recomendaciones de amigos...

10. En cuanto a los aspectos que valoran los empleados en tu campo profesional a la hora de seleccionar personal, vos marcaste como muy valorados tanto la posesión de saberes profesionales específicos como la buena formación general, mientras que señalaste como menos importante “la experiencia laboral anterior”. Me interesa que me cuentes porqué pensas que los empleadores valoran de la misma manera, tanto la formación general como la formación específica y porqué, según tu percepción, no es tan valorada la experiencia laboral anterior.

En esto ya disiento un poco, a lo que me refería es que como ingeniera industrial tengo una formación general de todo. Sé administrar una empresa, tengo aptitudes para realizar procedimientos de trabajos, sé implementar procesos...etc (esto es una formación general), pero también algo que estoy tratando de hacer es buscar especificarme en algo como un MBA, con lo cual me daría una formación más específica en la administración, pero eso no quita que si la empresa necesita algo con urgencia de otra materia, al tener una formación general, se le pueda dar una opinión ya que conocimientos básicos tengo. Respecto a la experiencia laboral anterior, cambié de opinión creo que es muy importante, a mí me fue ayudando mucho. Eso no quita seguir perfeccionándose, lo ideal es seguir estudiando, aprendiendo a la vez que uno adquiere experiencia en los diferentes trabajos.

11. Respecto de los aspectos de la formación que podrían facilitar tu futura inserción laboral, vos señalaste “managment” y como aspectos que dificultarían la inserción, indicaste “los aspectos técnicos”, podrías explayarte un poco en estas dos respuestas.

Claro, porque en la UCA, se dio más importancia a la parte de administración que a la técnica por lo que te señalaba anteriormente, de la falta de talleres y prácticas con equipos, etc. Por eso es más fácil insertarte en lo administrativo que en lo técnico.

12. Te pedía que menciones con que profesionales de otras áreas pensabas que tendrías que interactuar en tu futuro desempeño profesional y vos indicaste administradores, contadores, abogados, técnicos. Me explicas porqué te identificas trabajando con estos profesionales y no otros.

Porque es hacia donde quiero llevar mi carrera, quiero poder hacer un MBA y proponer técnicas estratégicas para una empresa y para ello, es indispensable contar con estos profesionales. Para realizar una estrategia se involucran muchos aspectos y partes intervinientes.

13. Me podrías contar si actualmente trabajas y si durante la carrera, además de la pasantía que hiciste, tuviste diferentes trabajos o no trabajaste.

Sí, estuve en TECNA y ahora en ALL. La primera una empresa de ingeniería y construcción y la otra, una de logística.

14. Me podrías contar de qué manera se reciben en tu carrera: presentando un trabajo final, una tesis, etc.

Se presenta un trabajo final, se elige un tema que lo aprueba el tutor que es además quien te va corrigiendo y luego, se lo expone ante un tribunal de profesores.

15. Finalmente, te pido me cuentes qué cambiarías de tu formación de grado si pudieses hacerlo.

Lo que cambiaría básicamente es la posibilidad de realizar experiencias, ensayos, estar en contacto con las máquinas y equipos, desarrollar un taller y también sería buena que hubieran materias optativas. Mi plan de estudios no las tenía el plan nuevo (2006) ya contaba con optativas. Yo ingresé en el 2005 y no contaba con ellas.

Entrevista N° 9:

Estudiante de la carrera de Comunicación Social UBA

1. Me interesaría saber si ya te recibiste. Cuando respondiste el cuestionario estabas cursando las últimas materias.

No, me quedan 5 exámenes finales.

2. En el cuestionario respondiste que en algún momento habías hecho una pasantía me podrías contar cuando fue, donde la hiciste, cuantas horas por semana cumplías, si era rentada y qué tipo de trabajo hacías.

No recuerdo el año, me parece que fue en el 2008. La pasantía fue en Distribuciones del futuro, un grupo editorial español. Era rentada y mi trabajo era el de asistente de marketing y comunicación. Entre mis tareas redactaba gacetillas de prensa, realizaba alguna tarea de diseño, asistía en la organización de eventos y me mantenía en contacto con periodistas informando las novedades de los libros.

3. En el cuestionario respondiste que es pasantía se enmarcaba en un convenio dentro de la ley de pasantías, te acordás si tuviste que firmar algo y en qué condiciones.

Sí, tuve que firmar una especie de contrato.

4. Dos cosas últimas relacionadas con la experiencia de la pasantía: una si existía alguna instancia de evaluación y/o seguimiento de esa pasantía ya sea de parte de la empresa que te contrató, como de la Universidad. Otra, vos decías que habías decidido hacer la pasantía por que iba a permitirte adquirir estrategias para tu futura inserción laboral, en ese sentido, cumplió tus expectativas, si tuvieras que evaluar la experiencia en general qué dirías.

Sí, la experiencia cumplió mis expectativas. No, sin embargo, el acompañamiento de la Universidad, que fue nulo. Hubo una reunión únicamente, en la facultad y fue sólo a título informativo y para conocer a nuestro respectivo tutor. La pasantía, sin embargo, me dio una idea clara de lo que realiza un asistente en comunicación y marketing.

5. Cuando yo te preguntaba acerca de diferentes aspectos de tu formación, vos calificaste como muy buena la calidad del cuerpo docente, mientras que tanto las características institucionales de la universidad como la organización del plan de estudios evaluaste como regulares y como mala la integración entre teoría y práctica. Me interesaría que profundices tu visión negativa respecto de la organización del plan estudios y las características institucionales de la universidad, como también acerca de la integración entre teoría y práctica, es decir porqué las calificaste de esa manera y que sería para vos y en el marco de tu carrera una buena integración entre la teoría y la práctica.

Pienso que el plan de estudios tiene "callejones sin salida" por la cantidad de correlatividades que hay. Es bueno que la carrera permita flexibilidad para elegir la materia que cursar, dado que es una universidad pública, la mayor cantidad de alumnos trabaja y las posibilidades de carga horaria deben ajustarse a esas condiciones. Sin embargo, creo que no hay una sugerencia del "mejor camino a tomar". Por ejemplo, a mí me quedaron las materias más difíciles (o más densas teóricamente) para el final de la carrera. Las materias prácticas, son muy prácticas y las teóricas muy teóricas. Pocas materias articulan las dos cosas. En general las teóricas te piden un trabajo al estilo monográfico que de nada me sirve para después. Siento que soy una experta en monografías porque muchas materias no me implicaron la necesidad de hacer un trabajo más de campo. Hay excepciones de materias que sí lograron consolidar bien los conocimientos teóricos en los trabajos prácticos, como Comunicación III.

6. En el cuestionario respondiste que preferías insertarte en el ámbito de las organizaciones no gubernamentales y que en tu campo profesional hay más posibilidades de insertarse en ese sector, esto ¿por qué lo decís?

No recuerdo porque lo dije, quizás porque cuando trabajé como voluntaria en una ONG detecté la necesidad y la importancia de que las ONGS puedan comunicar lo que están realizando para involucrar a la sociedad civil en sus actividades y ganar en eco social.

7. La relación laboral con la que te sentías identificado es el trabajo en forma independiente y a la vez decías que te veías trabajando en forma autónoma. Me podrías hablar de estas preferencias.

Me gusta poder manejar mis propios tiempos y tener mayor libertad de acción en lo referido a con quién trabajar, qué tipo de trabajo ofrecer y qué tipos de clientes aceptar.

8. Otra de las preguntas que yo hacía en el cuestionario tenía que ver con las actividades que te sentías capacitada para realizar al momento del egreso, esas actividades fueron tomadas del perfil de egreso de tu carrera. Según tus respuestas te sentís altamente capacitada para realizar actividades de intervención profesional específicas de tu campo, lo cual es coherente con el perfil propuesto, pero medianamente capacitada para hacer docencia en sistemas formales y realizar estudios e investigaciones en tu campo

profesional. Me podrías hablar un poco de esto, si tiene que ver con falencias de formación o con preferencias tuyas personales.

Tiene que ver con preferencias mías, más volcadas a la expresión (Redacción, fotografía, diseño, etc)

9. Cómo medio más eficaz para la búsqueda de empleo en tu campo profesional vos señalaste “recorrer a contactos profesionales”, ¿porqué esta respuesta? ¿piensas que esto funciona así solo en tu campo profesional o en todos?

Pienso que así funciona en mi campo profesional, es muy difícil ingresar a trabajar en un medio. No hay o hay muy pocas instancias de búsquedas abiertas.

10. En cuanto a los aspectos que valoran los empleadores en tu campo profesional a la hora de seleccionar personal, vos marcaste como muy valorados tanto la buena formación general como la posesión de saberes profesionales específicos y los atributos personales (buena presencia, buen manejo de entrevistas, recomendaciones) como menos importantes para el mercado laboral indicaste la universidad de procedencia y la experiencia laboral anterior. Me interesa que me cuentes porqué piensas esto, si contás con datos al respecto o es tu impresión y que me expliques porque, para vos, los empleadores otorgarían el mismo valor a la formación general que a la específica.

En este punto cambio totalmente de parecer. La causa fue el desconocimiento del campo. En la actualidad me encuentro ante un mercado laboral que me exige tener una experiencia mínima a 2 años o similar para conseguir un tipo de trabajo acorde a mi perfil.

11. Respecto de los aspectos de la formación que podrían facilitar tu futura inserción laboral, vos señalaste mucha formación teórica, independencia en el estudio y programación de la carrera. Al mismo tiempo, como aspectos que dificultarían la inserción, indicaste la desvinculación de la facultad de las prácticas pre profesionales. Podrías explayarte un poco en estas respuestas.

La carrera me dio exigió mucho orden y disciplina para poder lidiar con los avatares de la facultad: teóricos superpoblados, ausencias de docentes, todo tipo de paros, etc. Además, me encontré con que si yo no me informaba sobre la programación de la cursada, las condiciones de los teóricos o sino lo consultaba con los compañeros, muchas veces podría hacerme perder la cursada.

12. Respecto de los profesionales de otras áreas con los que te verías trabajando, indicaste diseñadores gráficos, programadores web, marketing y publicistas, me podrías contar porqué te proyectabas trabajando con estos profesionales y no con otros.

Porque me interesa mucho la parte visual de la comunicación, ya sea audiovisual, editorial-gráfica o web y esos profesionales están estrechamente vinculados a esta rama específica de la comunicación.

13. En el momento en que respondiste el cuestionario, estabas trabajando y me decías que ese trabajo no se relacionaba con tu carrera, me podrías contar si seguís en el mismo trabajo, de qué se trata y si durante la carrera tuviste varios trabajos.

Durante la carrera tuve varios trabajos, algunos relacionados y otros no. El último trabajo que tuve fue como ejecutiva de cuentas en una consultora de comunicación y prensa especializada en temas de desarrollo sustentable. Manejo la comunicación a distintos clientes (comunicados de prensa, contacto con periodistas, desarrollo de contenido web, community manager, entre otras relacionadas).

14. Finalmente, te pido me cuentes qué cambiarías de tu formación de grado si pudieses hacerlo.

Me gustaría sumar más actividades prácticas para desarrollar habilidades técnicas vinculadas a la comunicación, como por ejemplo la fotografía.

Para citar este documento

Serrano, María Alejandra. (2015). La incidencia de la participación en el sistema de pasantías universitarias en la construcción de la profesionalidad: su implementación en carreras del área tecnológica y del área social (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina: Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto. Disponible en: <http://ridaa.demo.unq.edu.ar/>