

**PRÁCTICAS PROFESIONALES
DURANTE LOS ESTUDIOS DE GRADO:
los vínculos trazados por la
Universidad Nacional del Litoral
con los mercados profesionales**

Autora: Lic. Luciana Vivian Serovich

Directora: Dr. María Andrea Delfino

Universidad de Concepción del Uruguay

Centro Regional Santa Fe

Facultad de Cs. de la Comunicación y de la Educación

Profesorado de Enseñanza Superior

Abril 2021

Título de la tesina: Prácticas profesionales durante los estudios de grado: los vínculos trazados por la Universidad Nacional del Litoral con los mercados profesionales.

Autora: Lic. Luciana Vivian Serovich

Directora: Dr. María Andrea Delfino

Mes y año: Abril 2021

Carrera: Profesorado de Enseñanza Superior

Institución: Universidad de Concepción del Uruguay; Centro Regional Santa Fe;
Facultad de Cs. de la Comunicación y de la Educación

Agradecimientos

A mi familia, por tolerar y acompañar.

A mis amigos y amigas, por la escucha incondicional y la risa contagiosa.

A Melania, Tamara y Virginia, por mantener viva la imaginación sociológica.

Y a Andrea, por recibirme sin condiciones, con paciencia, cariño, y dedicación desinteresada.

ÍNDICE

Introducción	5
1. Estado del arte: las lecturas de las ciencias sociales acerca de las prácticas profesionales... 8	
2. Marco Teórico.....	14
2.1 Concepciones en torno a los vínculos entre <i>educación</i> y <i>mundos profesionales</i>	14
2.2 ¿Por qué <i>prácticas profesionales</i> curriculares y extracurriculares?	19
2.3 Institucionalización, <i>programas</i> , y <i>política educativa</i> : aproximaciones teóricas	25
2.4 Las nociones de <i>percepción</i> y <i>discurso</i>	28
3. Marco metodológico	31
4. Organización del documento.....	35
Capítulo 1. Recorrido histórico: marchas y contramarchas en el Sistema Argentino de Pasantías	37
1.1 El “menemismo”	38
1.2 El “kirchnerismo”	52
1.3 Recapitulando.....	78
Capítulo 2. La condición de pasante en el ojo del huracán: una lectura desde la sociología de los problemas públicos	80
2.1 El proceso de identificación de un problema público	83
2.3 Los hitos de la disputa: actores, discursos y antecedentes de la Ley 26.427.....	86
2.4 Valores públicos en disputa: narrativas, causas, propietarios y responsables	90
2.5 Recapitulando.....	97
Capítulo 3. Prácticas profesionales curriculares: la institucionalización de perfiles profesionales	100
3.1 Prácticas Docentes.....	100
3.2 Trabajos de investigación.....	103
3.3 Práctica profesional en mercados profesionales externos	107
3.4 Casos híbridos	111
3.5 Recapitulando.....	117
Capítulo 4. Prácticas profesionales extracurriculares: cuando el currículo no alcanza ... 123	
4.1 La formación en vinculación.....	124
4.1.1 Feria Empleo y Posgrado	127
4.1.2 Cursos de Formación en Competencias	128
4.1.3 Las Pasantías Educativas.....	129
4.1.4 Percepciones de referentes institucionales sobre la formación en Vinculación	130
4.1.5 Reflexiones finales sobre la Formación en Vinculación en UNL	132
4.2 La formación en docencia	135
4.2.1 Programa general: la figura del Ayudante Alumno.....	136

4.2.2 Programa general: los Cursos de Formación de Iniciación a la Docencia	137
4.2.3 Programa general: Becas de Tutorías para el Apoyo al Ingreso y Permanencia	139
4.2.4 Programa general: Tutores de Cursos de Articulación.....	141
4.2.5 Programas específicos de formación en docencia en una cátedra	142
4.2.6 Percepciones de referentes institucionales sobre la formación en docencia	144
4.2.7 Reflexiones finales sobre la formación en docencia en UNL	146
4.3 La formación en investigación	149
4.3.1 Programas generales: Cientibeca y Beca CIN-EVC	150
4.3.2 Programas generales: CAI+D y PAITI	151
4.3.3 Programas generales: EJI - UNL y JJII - AUGM	152
4.3.4 Programas específicos de formación en investigación en una cátedra	154
4.3.5 Percepciones de referentes institucionales sobre la formación en docencia	155
4.3.6 Reflexiones finales sobre la formación universitaria en investigación	158
4.4 La formación en extensión	161
4.4.1 Programas generales de Extensión	162
4.4.2 Becas de Extensión Universitaria.....	164
4.4.3 Programas específicos de formación en extensión en una cátedra.....	165
4.4.4 Percepciones de referentes institucionales sobre la formación en Extensión.....	166
4.4.5 Reflexiones finales sobre la formación universitaria en extensión	168
4.5 La formación en contextos de internacionalización	171
4.5.1 Programas específicos para determinadas carreras	171
4.5.2 Percepciones institucionales sobre la formación en internacionalización.....	172
4.5.3 Reflexiones finales sobre la formación en contextos de internacionalización	174
4.6 Recapitulando.....	175
Capítulo 5. Conclusiones.....	179
Referencias bibliográficas.....	184
Referencias de noticias.....	199
Referencia de documentos analizados.....	208
Referencia de gráficos y tablas.....	210

Introducción

La calidad de la formación que se adquiere a través del paso por los estudios universitarios de grado es una problemática en auge. Una de las principales dificultades que se señala es la distancia existente entre la formación académica y la práctica profesional, siendo un problema no sólo identificado por las instituciones que reciben a los jóvenes graduados, sino también por los mismos estudiantes. Se plantea generalizadamente que la “verdadera” formación no se adquiere en las aulas, sino “afuera”. Simon Veenman (1984) popularizó el concepto de “*choque con la realidad*” para referirse a la situación por la que atraviesan muchos profesionales en su primer año de ejercicio laboral producto de la inconexión entre la formación académica y la realidad del mundo laboral.

Por este motivo, se ha ideado una amplia variedad de propuestas orientadas a reducir la brecha entre la institución de formación y el ejercicio profesional. En este marco, los referentes institucionales de la Universidad Nacional del Litoral no son ajenos a las problemáticas instaladas en torno a la formación, y procuran adaptar el currículo universitario a las demandas y transformaciones emergentes. En este marco, las propuestas de socialización laboral para los estudiantes de grado constituirían una instancia crucial durante la formación profesional: “el pasaje por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria profesional de cada sujeto” (Andreozzi, 1996:21).

Ante las críticas al modelo tradicional educativo que se caracteriza como catedrático, teórico y focalizado exclusivamente en el aula, surge un nuevo paradigma en el que se comienzan a incluir otras experiencias articuladas con los estudios, como mecanismo para adquirir determinadas competencias y saberes prácticos (Rama, 2011). La adquisición de este *otro tipo* de competencias radicaría en aprendizajes significativos

y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtendrían, no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencias en situaciones concretas de trabajo (Ducci, 1997).

En este contexto general, emergería un hecho social de aproximación práctica hacia el mundo profesional que no arriba al finalizar la trayectoria educativa, sino que empieza a ser formalizado e integrado en el currículo, lo cual refleja las transformaciones acontecidas, por una parte, en la construcción de la profesionalidad de los estudiantes universitarios y, por otra parte, en las relaciones que el ámbito académico ha comenzado a tender entre su currículo y los mercados profesionales.

Inicialmente, nuestro objeto de estudio radicaba exclusivamente en las prácticas que se encuentran bajo el Sistema Nacional de Pasantías (Ley 26.427), pero al observar a priori las estadísticas, nos sorprendía que gran parte las carreras bajo estudio no atravesara experiencias de ese estilo. Por ejemplo, los profesados, las carreras de Humanidades, de Ciencias Básicas, o Ciencias Médicas. Por ello, accedimos a estudiantes de estas carreras de grado, en tanto informantes claves, y nos mencionaron que en sus disciplinas sí se realizaban prácticas e inmersiones en sus futuros campos laborales, pero no se trataba de “Pasantías”, sino más bien de prácticas al final de sus carreras, o becas de investigación, o experiencias de extensión, o prácticas en docencia, entre otras figuras institucionalizadas.

Planteamos como una primera hipótesis general que los cambios acontecidos sobre el sistema educativo, particularmente en el sistema universitario, y el mundo laboral, han transformado el modo a través del cual los estudiantes se forman, integrando de manera creciente una serie de prácticas profesionales durante el mismo recorrido universitario.

De este modo, para conocer el proceso de socialización profesional institucionalizado de las carreras bajo estudio, planteamos como **objetivo general** caracterizar, relevar y sistematizar los programas y acciones institucionales que la Universidad Nacional del Litoral (UNL) establece bajo la modalidad de **prácticas profesionales curriculares y extracurriculares**¹ para estudiantes de grado, en el año 2020. En este sentido, nos preguntamos ¿existen propuestas de experiencias o prácticas afines al estudio de grado en articulación con el cursado formal de la educación superior? ¿Cuáles son y qué características presentan?

En cuanto a los objetivos específicos, la indagación se orienta a:

- a) Reconstruir los contextos socio-históricos, la socio-génesis y transformaciones de la Educación Superior en relación a la emergencia de prácticas profesionales.
- b) Explorar la disputa pública sobre las condiciones de las pasantías, a partir de la configuración de actores involucrados y narrativas públicas movilizadas, desde el año 2006 hasta la sanción de la legislación actual, del año 2008.
- c) Describir los programas y acciones institucionales curriculares y extracurriculares que han incidido en las transformaciones del sistema de educación superior y en sus vínculos con los mercados profesionales
- d) Indagar las actuales articulaciones curriculares entre la universidad y los mercados profesionales, en relación a las distintas áreas de conocimiento que existen en la Universidad Nacional del Litoral.

¹ Aclaración: Inicialmente, en el plan de investigación, nuestro objeto de estudio había sido definido como “prácticas en ámbitos laborales” que ofrece la universidad para sus estudiantes de grado. A través del trabajo de campo y el recorrido por la bibliografía, decidimos ajustar la noción y definir al objeto como “prácticas profesionales”, sean éstas “curriculares” o “extracurriculares”.

- e) Desarrollar una tipología de las experiencias formativas curriculares y extracurriculares que ofrece la Universidad Nacional del Litoral.

1. Estado del arte: las lecturas de las ciencias sociales acerca de las prácticas profesionales

En Argentina se han realizado recientemente investigaciones acerca de los vínculos crecientes trazados entre formación académica universitaria y formación en prácticas profesionales. Estas indagaciones, en general, han dado cuenta de la hibridación de estos mundos sociales, y han retomado relatos de estudiantes acerca de lo necesario y/o inevitable que ha sido incorporar este tipo de experiencias durante su formación de grado.

Estos trabajos se enfocaron principalmente en carreras de ciencias exactas y naturales de nuestro país. Para el primer caso, por ejemplo, en cuanto a la carrera de medicina: “la formación de grado es una instancia articulada con el sistema de residencias (...), ya que se identifican debilidades en el aprendizaje de contenidos teóricos específicos y habilidades prácticas concretas” (Trevignani et al., 2018). Por otra parte, en el caso de las ingenierías ocurre algo similar: “es posible que para estos jóvenes, la actividad profesional durante los estudios constituya una verdadera alternativa a la formación en el seno del sistema educativo” (Panaia, 2019:30).

Esta tensión entre las competencias que el título de grado otorga y la autopercepción de los agentes con respecto a sus capacidades, este contraste entre la formación de grado y la formación profesional, parece resonar y replicarse en una gran cantidad de campos de conocimiento del ámbito universitario, desde ya, en algunos más que en otros. En este sentido, aún queda un largo camino por recorrer para conocer cuál

es la realidad de otras disciplinas, tales como las ciencias sociales, humanidades, artísticas, entre otras.

Dentro de la literatura especializada es posible reconocer distintas formas de interpretar el rol de las prácticas profesionales, a continuación realizaremos un recorrido por cada una de ellas.

a) *“Un pasaje de la teoría a la práctica”*

Este tipo de experiencias aquí aparecen como *“una instancia de pasaje desde la teoría hacia la práctica”*. En una investigación acerca de la perspectiva de estudiantes practicantes de la Carrera de Educación Básica Integral en cuanto a sus trayectos de formación y la contribución de las prácticas para el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica sobre la enseñanza, figura la sobrevaloración de la experiencia de prácticas para aprender la profesión (Sayago y Chacón, 2006). Así, las prácticas aparecen como una actividad formativa del estudiante a través de una inserción a una realidad o ambiente laboral específico que le posibilite la aplicación integrada de los conocimientos que ha adquirido mediante su formación académica. Para estos autores, se necesitan dentro del currículo Prácticas Profesionales reales desde el comienzo de la carrera, incitadoras de la investigación, fundamentadas en situaciones y experiencias vividas que puedan articular el binomio teoría-práctica.

Otros autores plantean que la carrera universitaria es como una antesala (un “pregrado”, en palabras de los residentes de medicina entrevistados) y la residencia constituye el verdadero punto de arranque de la trayectoria profesional (Trevignani et al., 2018).

Asimismo, estas experiencias constituyen una articulación de los aspectos teóricos y prácticos, como estrategias significativas del proceso de aprendizaje, ya que

en el futuro graduado afectan su posibilidad de transferir esos resultados a su accionar como sujeto productivo y sociopolítico (Riquelme y Razquin, 1997).

b) *“Mejor que la teoría, es la práctica”*

Para estos planteos, la realización de prácticas constituye *“la adquisición de unas competencias “mejores” a las que brinda el conocimiento teórico”*. Los autores Braslavsky (1999); Ropé y Tanguy (1994), tratan las competencias como *“la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho”* (Ropé y Tanguy, 1994; citado en Braslavsky, 1999:12).

Así, existiría un uso cada vez mayor de la noción de competencias, *“fuertemente asociada a las nociones de rendimiento y de eficacia, de racionalidad y de equidad en los ámbitos educativo y laboral”* (Ropé, 2003:2). La noción de competencias tiende a yuxtaponerse con la de saberes y conocimientos en el campo educativo o con la de calificación en la esfera laboral. Sin embargo, las nociones de saberes y de calificación no desaparecen, sino que pierden su posición central y, asociadas a competencias, sugieren otras connotaciones. Ambos sectores, autónomos, funcionan según modalidades que les son propias, pero según el autor, presentan similitudes, en particular en términos de racionalidad instrumental, que permiten dar sentido a estas transformaciones en el propio ámbito educativo.

De este modo, la competencia no proviene del currículum escolar formal, sino de su aplicación en circunstancias críticas donde se ponen en juego los distintos tipos de saberes (Ropé y Tanguy, 1994). Para ello, es necesaria no una memorización sin sentido de asignaturas paralelas, ni siquiera la adquisición de habilidades relativamente

mecánicas, sino saberes transversales capaces de ser actualizados en la vida cotidiana, que se demuestran en la capacidad de resolución de problemas de índole diversa de aquellos aprendidos en la sala de clase. Un ejemplo de esto es la transformación del sistema educativo francés a fines de los años ochenta, que se basó en el pasaje de una formación y evaluación basadas en disciplinas a otras basadas en competencias verificables a través de su utilización en una situación dada.

c) *“Mejores inserciones laborales”*

Desde esta óptica, realizar prácticas laborales proporciona *“un instrumento que mejora el ingreso al mercado de trabajo”*. Para Busso y Perez este tipo de formación *“cobra significativo interés teniendo en cuenta la incertidumbre económica que suscita una década signada por diversos cambios en materia socio-laboral”* (3:2015). Steinberg (1982) y Lillydahl (1990) establecen que en estas experiencias, los jóvenes conocen directamente el mundo empresarial, económico y laboral, y ello los ayuda en su búsqueda de empleo a la salida del sistema educativo.

Son muchos los trabajos empíricos que avalan que una primera experiencia de trabajo durante los estudios superiores genera efectos positivos sobre la futura inserción laboral, principalmente mediante salarios más elevados (Meyer & Wise, 1982; D’Amico, 1984) y un menor riesgo de desempleo (Marsh, 1991). Las experiencias laborales durante el grado parecen mejorar la inserción principalmente porque sirven para conectar a estos jóvenes con empleadores potenciales (Marhuenda y otros, 2004; 2010), y según ciertos estudios duplicarían las probabilidades de inserción laboral formal (Bertranou y Casanova, 2015).

De acuerdo al informe de CEDEFOP (2017), en la discusión de la política europea se ha prestado cada vez más atención al término "aprendizaje basado en el

trabajo". Esto se vincula con el hecho de que los sistemas formales de educación y formación profesional que integran fases extendidas de aprendizaje práctico dentro de la empresa parecen tener éxito en la integración de los jóvenes en el mercado laboral.

d) *"Disciplinamiento laboral"*

La práctica en el lugar de trabajo *"es una instancia disciplinadora, más que de formación académica"*. Según Carr y Kemmis (1988), la práctica *"trasciende la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, es adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión"*. Ruhm (1997) señala que los jóvenes que trabajan mientras estudian suelen utilizar su tiempo de manera más eficiente. Greenberger et al (1983) describen que los jóvenes pasantes norteamericanos suelen adquirir competencias actitudinales (puntualidad, respeto de la jerarquía, sentido del trabajo en equipo, etc.).

Así, una de las perspectivas con respecto a las prácticas laborales considera que constituyen una instancia de *disciplinamiento laboral* para internalizar los principios corporativos del orden capitalista, como así también la naturaleza de los saberes que deben movilizarse y que son valorizados en el acto de trabajo (Figari, 2018). Desde esta óptica, las prácticas *"forman"* a los jóvenes con las habilidades y actitudes relevantes y demandadas en el mercado laboral (Eraut, 2004).

e) *"Mano de obra barata"*

Las prácticas pre-profesionales *"son una estrategia del mercado para obtener mano de obra barata"*. Ardenghi (2008) refiere a la tensión latente de su utilización como forma precaria de contratación, ya que los pasantes se encuentran en una relación ambigua entre experiencia formativa y trabajo precarizado. Según San Martín (2007) una de las estrategias más difundidas de incorporación al mercado de jóvenes

profesionales serían las pasantías, objeto de un intenso debate por los riesgos de precarización laboral que implican.

Adamini (2011) estudia el caso de las pasantías universitarias en Argentina, y sostiene que si esta valiosa primera “sociabilización laboral” se da en condiciones de desprotección, inseguridad e inestabilidad, se podría generar una naturalización de estas condiciones de trabajo como propias del mundo laboral. La Ley 26.427 del 2008, “al fijar una asignación estímulo mínima y la percepción de beneficios sociales como obra social, licencias y vacaciones, “encarece” legal y monetariamente el costo de contratación de los pasantes” (2011:10).

f) *“Palear desigualdades de origen”*

Este tipo de experiencias *“contribuyen a reconfigurar disposiciones individuales y sociales”*. Desde otra perspectiva, Pozzo y Roberti (2020) consideran a las prácticas laborales como parte de una estrategia de orientación, que pretende desarrollar y/o modificar disposiciones laborales, donde por ejemplo se superen experiencias escolares negativas, y situaciones de exclusión-precarización social-laboral. Son políticas públicas que actúan sobre las condiciones estructurales que permiten avizorar mejoramientos en la estructura de oportunidades de la sociedad. De allí que la capacidad del individuo de “gestionar su propia transición a la vida adulta” depende de dicha estructura y del lugar de las instituciones en esa mediación.

Según Schuetze (2004), cuando estos programas son dirigidos a poblaciones vulnerables, la familiarización con el mundo del trabajo es prioritaria por sobre los objetivos de adquisición de habilidades concretas.

Para Forner et al (1996) las pasantías contribuyen a desarrollar en los jóvenes la maduración profesional o vocacional, es decir, la potencialidad para tomar decisiones

eficaces en materia de formación y de empleo. Los autores señalan que los "sostenes" vinculados a las pasantías son más fuertemente aprovechados por jóvenes de niveles de calificación bajos, ya que estos dispositivos contribuyen a la equidad de oportunidades entre los jóvenes.

Luego de este recorrido, en síntesis, la imbricación de los itinerarios y las trayectorias educativas-prácticas, nos plantea nuevos interrogantes al estudio de la construcción de la profesionalidad.

2. Marco Teórico

A continuación, señalamos las nociones teóricas que nos acompañan en la presente investigación, ordenándolas en cuatro grandes marcos. En primer lugar, retomamos aquellos aportes conceptuales que abordan los **vínculos** actuales entre el **ámbito educativo y el mundo laboral**. En segundo lugar, describimos la noción de **práctica profesional** utilizada en la investigación. En tercer lugar, presentamos una serie de nociones que refieren a cómo se institucionaliza una problemática social a través de la elaboración de **programas específicos** enmarcados en una **política educativa** universitaria. Y en cuarto lugar, retomamos los conceptos de **percepción** y **discurso** que utilizaremos operativamente durante toda la investigación.

2.1 Concepciones en torno a los vínculos entre *educación* y *mundos profesionales*

¿Cuáles son los saberes valorizados en el trabajo en cada momento socio-histórico? ¿Dónde se aprenden? ¿Qué debía aprenderse en la familia, qué en la escuela, y qué en el trabajo? La formación de aprendices y el rol de la enseñanza han conocido varias etapas a lo largo de la historia.

La educación en la Edad Media formaba a las clases privilegiadas para que cumplieren sus funciones sociales -sacerdotes, funcionarios, comerciantes, etc.-; la

educación moderna, a través de su estandarización y democratización, garantizaba, por su parte, el cumplimiento de los roles sociales que exigía el mundo industrial (Puiggrós, 1996). A lo largo del tiempo, con la demanda de especialización técnica, se fue consolidando determinado modelo educativo de la educación, como dueña del conocimiento, estática y aislada, centro del pensamiento (Dewey, 1953). “El debate sobre el valor del *conocimiento cotidiano* y sus relaciones con el conocimiento escolar y el científico adquiere hondura ante la crisis de los sistemas educativos pensados para un tiempo que ya no es” (Chaparro, 2006: 423).

En un contexto general de *declive institucional*, el fenómeno de mayor envergadura consiste en la *desinstitucionalización* de los procesos tradicionales de socialización. “Ni la escuela, ni la familia, ni las iglesias pueden ser consideradas como instituciones en el sentido clásico del término. Son más bien cuadros sociales en los cuales los individuos construyen sus experiencias y se forman, así, como sujetos” (Dubet y Martuccelli; 18:1999). En ese sentido, “los alumnos están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción (...); todas estas significaciones se entremezclan y se transforman, es el individuo quien los combina y articula en una experiencia educativa” (Dubet; 1996:83).

El sistema educativo deja de cumplir sus principales funciones porque, en primer lugar, las regulaciones de la educación republicana no se adaptan al cambio de público; en segundo lugar, la educación tiene cada vez más problemas para preparar a los jóvenes para el mundo laboral pues los altos niveles de desempleo, sub-empleo y empleos precarios no garantizan la rentabilidad de los títulos académicos; y en tercer lugar, al sistema educativo ya no se le exige que forme ciudadanos autónomos, racionales y críticos, sino que forme adecuadamente a trabajadores y técnicos especializados (Dubet, 1996).

Frente a una demanda de formación situada, en las asignaturas universitarias se sigue reproduciendo una diferenciación tajante entre *clases teóricas* y *clases prácticas*, con una administración paralela pero desconectada entre sí, con horarios, espacios, docentes, y grupos individualizados, y que manifiestan una estructura didáctica diversa con objetivos, tratamiento del contenido, metodologías de enseñanza y hasta evaluación independientes y escasamente relacionados entre sí (Lucarelli, 1994). En este contexto, se comienza a buscar trastocar la “estratificación entre saberes teóricos y prácticos, haciendo desaparecer divisiones que se reflejan tanto en el sistema escolar como en la organización del currículo” (Camillioni, 2006:6).

Es preciso mencionar, en este marco, la noción de *desvalorización de las credenciales educativas*. Si bien el título obtenido continúa mejorando la situación laboral en algunos aspectos (Sendon, 2013), anteriormente, cuando el acceso a la educación era mucho más selectivo, el certificado obraba a modo de indicador del origen socioeconómico. Actualmente, el acceso se ha expandido, y tener certificado no indica en absoluto pertenecer a sectores medios o medio-altos. Entonces, otros factores estarían jugando junto con el certificado educativo a la hora del ingreso al mundo laboral.

“La posesión de credenciales educativas mejora algunos aspectos de la calidad del empleo, como la calificación de la tarea realizada y los ingresos, pero también se constata que estas mismas credenciales no contribuyen al mejoramiento de la inserción laboral ya que los educados están más desocupados que los no instruidos” (2013: 7).

De este panorama surgen diversos interrogantes relacionados con otros mecanismos de acceso al empleo, como el capital social y el capital simbólico de las personas. “Si esto es así, también es interesante preguntarse por qué la educación formal

no puede ayudar ni siquiera a la acumulación de estos tipos de capital” (Sendon, 2013:7). Es decir, ante una devaluación de la credencial educativa, poco se conoce acerca de la incidencia de otros tipos de formación. “Por ejemplo, la formación profesional y otras formas de capacitación, e incluso la educación de adultos, sólo han sido abordadas en estudios puntuales” (Millenaar et al, 2016:4).

En este sentido, desde una perspectiva constructivista, partimos de considerar que el *problema de la inserción profesional* luego de finalizar los estudios de nivel secundario o superior constituye un hecho social, situado en determinado espacio y tiempo social (Dubar, 2001).

En el proceso de transición entre mundos sociales -en este caso, desde la etapa de “formación” hacia la “inserción laboral”-, las secuencias no son fijas y puede abrirse una nueva secuencia en el proceso, se puede superponer una secuencia con otra nueva o puede aparecer una nueva secuencia (Abbot, 1995). Por ello, la aparición de una *nueva secuencia* en el proceso generalizado de transición entre mundos sociales, la del alargamiento de la socialización profesional para la posterior inserción laboral, constituye un constructo social de época que merece ser identificado y estudiado.

Las fronteras entre los mundos sociales se están volviendo cada más permeables, y se desarrolla “un movimiento de penetración del modelo asalariado en las esferas de actividad que se le escapaban: desarrollo de la formación a través del trabajo; intrusión de la relación asalariada en la esfera económica; privatización del sector público (...)” (Supiot, 1998:6-7). En relación a esto, se plantea la urgencia de comenzar a pensar de otro modo esas situaciones que, a falta de una mejor denominación, se las denomina como *híbridas*, y en cuyo interior se mezclan tiempos (el de formación, el de empleo, el de inactividad, etc.), situaciones claramente diferenciadas en el pasado.

Al analizar específicamente las prácticas laborales de estudiantes universitarios en Argentina, varios autores exponen una hibridación creciente de la formación de grado con respecto a la trayectoria laboral. Es preciso preguntarse si esta articulación de temporalidades y lógicas tradicionalmente distintas, incide en los procesos de inserción en el mercado de trabajo. Invitando a una re-actualización de los límites preestablecidos entre la Sociología de las Profesiones y la Sociología del Trabajo, se plantea la noción de *tiempos simultáneos* entre mundos sociales tradicionalmente diferenciados (Panaia y Delfino, 2019).

En cuanto a las investigaciones que abordan dispositivos novedosos que buscan en resolver la cuestión de la inserción de los jóvenes, aparece la noción de *prácticas en lugares de trabajo* (Roberti y Pozzen, 2020). Se definen como “dispositivos de formación “para” y “en” el trabajo, que implican pensar en la figura del joven como un “aprendiz” en ese contexto”. Las *prácticas en espacios laborales* constituyen un instrumento de *formación* y/o dispositivo de *acercamiento al mundo laboral*, porque desarrollan saberes “en contexto” y tienden “puentes” con el empleo (Jacinto, 2010).

Otros autores las denominan como “prácticas profesionales de formación”, en tanto configuran experiencias de formación para el trabajo que articulan lógicas de acción propias del mundo de la formación académica y lógicas del mundo del trabajo profesional (Andreozzi, 2004).

“Apunta al desarrollo de una *experiencia que se sitúa en el espacio real de trabajo*, aunque el alcance de los mismos puede variar según los objetivos que tenga y la estrategia formativa propuesta, pero en general buscan el desarrollo de competencias genéricas y saberes de empleabilidad” (Roberti y Pozzen, 2020:8).

Estos elementos indican que las sociedades actuales comienzan a observar el lugar de trabajo como un *espacio de aprendizaje*, mediante la demostración de alguien que sabe realizar una tarea hacia otra persona (el joven aprendiz).

En este contexto general de *prescripción de la formación profesional focalizada en el aula, devaluación de las credenciales educativas, complejización de la inserción laboral, e hibridación de mundos sociales*, emerge un hecho social de *aproximación práctica hacia el mundo profesional* que no arriba al finalizar la trayectoria educativa, sino que empieza a ser *formalizado e integrado en el currículo*.

Así, las trayectorias de los jóvenes parecen reflejar la construcción de saberes a través de prácticas diversificadas, y dentro de esta variedad de experiencias, las prácticas en ámbitos laborales *relacionadas con el estudio de grado*, aparecen revalorizadas. “La pasantía se convierte en una suerte de anticipación acompañada de experiencias que hubieran tenido en su futuro” (Jacinto y Dursi, 2010).

Si bien este fenómeno se ha estudiado en Argentina para los niveles secundario y superior no universitario, existe una vacancia investigativa en el nivel superior universitario, y es aquí donde colocamos el foco en el presente trabajo.

2.2 ¿Por qué *prácticas profesionales* curriculares y extracurriculares?

Entendemos aquí por práctica profesional a todo dispositivo que implique una **experiencia de socialización profesional**. Berger y Luckman (1968) describen que la socialización profesional -como caso particular de socialización secundaria- es el proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados, en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Tales "saberes" permiten dar cuenta de la existencia de una serie de conocimientos

institucionalizados en el contexto de desempeño, cuya apropiación posibilita adentrar un "submundo" inicialmente vivido como ajeno y extraño.

La socialización profesional -como caso particular de socialización secundaria- es el proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados, en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Este proceso introduce al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los "submundos institucionales" dependientes de la estructura social y la división del trabajo (Berger y Luckmann, 1968). En estos submundos circulan pautas de acción generalizadas—conocimientos tácitos, rituales, mitos legitimadores, semánticas propias, etc.

Dubar (2012) describe la importancia de la socialización profesional dentro de una ocupación o profesión, retomando los aportes de Hughes:

“Por tanto, no se trata fundamentalmente de acumular conocimientos, sino de incorporar una *definición de uno mismo y una proyección hacia el futuro*, implicando, ante todo, el *compartir una cultura* del trabajo profesional y la exigencia del trabajo bien hecho. Esta cultura laboral se traduce en ingresar en un segmento (hospitalario, liberal, investigador, etc.) organizado en torno a *actos específicos, codificados, controlados* por los compañeros. Si bien podemos y debemos hablar de conocimiento profesional, se trata de *una mezcla de teorías aplicadas y prácticas reflexivas*, inseparables de situaciones laborales y acciones vividas a lo largo de una trayectoria formativa cualificadora. (...) La socialización profesional es, por tanto, ese proceso muy generalizado que conecta permanentemente situaciones y caminos, tareas a realizar y perspectivas a seguir, relaciones con los demás y consigo (el yo), concebido como un proceso en permanente construcción. Es a través de tal proceso, y este “drama social del

trabajo”, que se estructuran los mundos del trabajo y se define a los individuos por su trabajo” (Dubar, 2012: 357-358, traducción y cursivas propias).

En las experiencias de socialización profesional, el estudiante debe demostrar un dominio práctico de los contenidos disciplinares. Pérez (1993), afirma que los recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito y aunque pueden explicitarse y hacerse consciente mediante el metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos semiautomáticos. De allí la relevancia de atender en el proceso de formación no sólo los elementos conceptuales, procedimentales, sino además los actitudinales, afectivos y emocionales.

Complejizando la conceptualización, Lahire (2007) describe que, en la sociedad moderna, se viven tiempos de socializaciones múltiples y simultáneas, en las cuales se suelen sentir las influencias conjuntas de diversos agentes. Tal escenario obliga a repensar la socialización secundaria en múltiples contextos interdependientes en los que se configuran y constituyen las disposiciones mentales y comportamentales. Sin embargo, conviene resaltar que no rechaza el concepto de socialización, sino que lo adecúa a una imagen menos estanca de la sociedad.

Jiménez Gamez (1994) considera el concepto de socialización profesional como un constructo que describe el pasaje progresivo del rol de *estudiante* al rol de *profesional*. De esta manera, define socialización profesional como el proceso de intercambio cotidiano con el medio profesional, mediante el cual el estudiante se forma progresivamente en el pensamiento práctico que determina su conducta profesional.

Hablar de formación implica, según Ferry, “adquirir forma para desarrollar ciertas prácticas profesionales, una forma para actuar, reflexionar y perfeccionarse, es construir un camino de desarrollo profesional (...) esto supone la puesta en juego de

muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desarrollar” (Ferry, 1997, 13).

De acuerdo a Schön (1992), es posible discriminar tres niveles en los que interviene este tipo de saberes adquiridos en la socialización profesional. En primer lugar, señala la *acción profesional en sí misma*, como un conjunto de conocimientos tácitos que se colocan en juego en la ejecución de comportamientos profesionales específicos. Son saberes difícilmente verbalizables y que el sentido común describe como “habilidad” o “destreza”, es decir, aquella experticia que se alcanza en el “saber-hacer”. En segundo lugar, aparece la *reflexión en la acción*, un conjunto de saberes que se utilizan para pensar e interpretar los resultados de la propia acción mientras ésta ocurre; esta reflexión in situ –organizada según un modelo de razonamiento experimental- es permanente e inconsciente, ya que constantemente rectificamos y ampliamos la estructura de suposiciones en la que basamos nuestra propia práctica. En tercer lugar, la *reflexión “sobre” la acción*, un análisis que se desarrolla luego de la acción, en el cual el sujeto pone en cuestión los supuestos mismos en los que ha basado el diagnóstico y definición in situ del problema; se interroga acerca de aquello que ha orientado su acción y su reflexión en la acción mientras ésta transcurría; este tercer tipo de saber, la reflexión sobre la acción, posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden, mediante el cual vamos redefiniendo los esquemas de acción y la reflexión pasada.

“Estos saberes institucionalizados en los contextos de formación y desempeño profesional proveen las bases de un “aparato legitimador” que posibilita otorgar “validez cognoscitiva” al modo como cada profesional actúa y piensa los hechos y resultados de su propia práctica” (Andreozzi, 1996:22).

En este sentido, los saberes utilizados en la acción profesional en sí misma, así como también aquellos puestos en juego en la reflexión en situ y posterior, son la “materia prima” con la cual opera el pensamiento práctico (Andreozzi, 1996). Son estos saberes los contenidos básicos del proceso de socialización profesional.

En la presente investigación, cabe aclarar, no indagaremos la experiencia de adquisición de estos saberes desde las voces los estudiantes. Nuestro objetivo es conocer la propuesta institucional de socialización profesional que la universidad ofrece a sus estudiantes de grado bajo la forma de propuestas de práctica profesional.

Nos interesan tales propuestas –incluidas las “curriculares” y “extracurriculares”, u “opcionales” y “obligatorias”, respectivamente- porque, a través de las mismas, la institución propicia que los estudiantes pongan en juego los saberes disciplinares adquiridos durante la trayectoria educativa, ante diagnósticos generalizados de la existencia de una *problemática distancia* entre la formación académica y la práctica profesional: "ha llamado la atención el descrédito que suele manifestarse respecto al valor que adquieren los saberes transmitidos durante la formación de grado" (Andreozzi, 1996:20).

En este sentido, si pensáramos nuestro tema general de investigación – las transformaciones en la formación profesional universitaria- en términos de las etapas de un proceso social (Elias, 1999), la incorporación de las experiencias de socialización profesional **curriculares** son un hito más “avanzado” en el proceso de transformación de la educación superior, pues ya se han institucionalizado formalmente en el currículo obligatorio de las carreras; mientras que las experiencias de socialización profesional **extracurriculares** les siguen por detrás en el “camino”, ya que están siendo utilizadas ampliamente por los estudiantes, pero aún no se encuentran institucionalizadas normativamente en la trayectoria educativa, aunque sí hay casos incipientes -como es la

carrera de Abogacía de UNL, que desde el año 2018 estableció la obligatoriedad de realizar una experiencia de extensión.

“Las prácticas profesionales durante la formación de grado constituyen una instancia privilegiada de socialización profesional. Ellas operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al "ser" y al "deber ser" profesional. El pasaje por la experiencia de práctica "marca" y en algún sentido "inaugura" la trayectoria profesional de cada sujeto” (Andreozzi, 1996:21)

Ahora bien, ¿por qué hablamos de prácticas profesionales **“curriculares”** y **“extracurriculares”**? En primer lugar, en cuanto a la noción “formación extracurricular”, de acuerdo a la RAE, extracurricular es aquello “que no pertenece a un currículo o no está incluido en él”. Las actividades extracurriculares o complementarias, son descritas como toda actividad desarrollada dentro del ámbito educativo como complemento para el alumno a la formación recibida en el salón de clases, y generalmente dependiente de la institución, planificada y desarrollada por ésta (Moriana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo y Ruiz, 2006). Por ello, propuestas de formación tales como pasantías, becas de investigación, tutorías docentes para ingresantes, extensión, entre otras, constituyen dispositivos de formación *extracurricular* porque no se encuentran en el currículo obligatorio de las carreras, entendiendo por *currículo* al conjunto de conocimientos que la institución ha determinado que el alumno debe adquirir obligatoriamente para conseguir determinado título académico. En este sentido, dentro de nuestro objeto de estudio se encuentran las propuestas de formación extracurricular.

Pero la noción de prácticas profesionales extracurriculares no incluye una serie de experiencias de formación profesional que la institución sí ha incorporado como

obligatorias en el currículo formal de las carreras universitarias, y que, por lo tanto, ya no son “extracurriculares”, sino “curriculares”. Estas experiencias también nos interesan, porque constituyen experiencias de práctica profesional, de adquisición de otro tipo de saberes a los que se aprenden en “los libros y en el aula”. A estas otras experiencias las nombramos como prácticas profesionales “**curriculares**”, e incluyen experiencias finales de graduación, tales como prácticas obligatorias en empresas para las Ingenierías, prácticas docentes obligatorias para los Profesorados, y experiencias de investigación para las Licenciaturas, entre otros ejemplos.

En este sentido, sintetizando el apartado teórico en cuestión, para conocer el proceso de socialización profesional que propone la Universidad Nacional del Litoral, indagaremos los dispositivos de **prácticas profesionales curriculares y extracurriculares** que establece la institución para los estudiantes de grado.

2.3 Institucionalización, *programas*, y *política educativa*: aproximaciones teóricas

En lo que sigue, presentamos una serie de nociones que nos permiten comprender cómo se desarrolla la *institucionalización* de determinada necesidad o problema social, a través de la elaboración de *programas* específicos que podrían estar enmarcados, o no, en una *política educativa universitaria*.

Weber (1991) en “El político y el científico”, diferencia “las tomas de posición política” (políticas educativas en plural) del “análisis científico de los fenómenos políticos” (la política educativa en singular). En relación a las ideas que desarrollamos en este trabajo, retomamos la definición de política educativa (en singular) como campo teórico y las políticas educativas (en plural) como la realidad socio-política a ser analizada, indagada, investigada (Tello, 2015). Es decir, las políticas educativas son el objeto de estudio de la política educativa: “No debemos confundir los procesos políticos y sociales con las herramientas para pensarlos” (Vitar, 2006:26).

La política educativa constituye “un campo de estudio privilegiado, donde se pueden traspasar muchas de las divisiones artificiales creadas entre las disciplinas y campos científicos” (Teodoro, 2003:36). Las investigaciones contemplan diferentes dimensiones de ese objeto: análisis del proceso de formulación de políticas; el contenido propiamente dicho de la política o del programa (discurso de la política); los procesos de “implementación”, traducción o interpretación de la política o programa en el contexto de práctica; la evaluación de las políticas, que puede abarcar análisis de resultados y consecuencias. En nuestro caso, nos centramos en analizar el proceso de formulación de los programas bajo estudio, y el contenido de los mismos.

En ese contexto, resulta clave distinguir entre política y programas: mientras que la política es el horizonte, algo de largo alcance; los programas son las formas de hacer una política en acción, así los programas se constituyen en desdoblamientos de la política (Niernberg et. al., 2006). Un ejemplo de esta distinción es la política de evaluación de la Educación Básica, que incluye diversas acciones y programas específicos. “Aunque el análisis profundice una sola política o programa, será relevante para la producción de conocimiento, comprender las relaciones existentes entre las políticas y programas dado que se constituye en un desafío para los investigadores” (Tello, 2015:34).

En relación a los programas específicos bajo análisis de esta política educativa, nos interesa su proceso de “institucionalización” (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1989). Esta noción refiere a los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, sea con la creación de un proyecto, una cátedra, una carrera, o un centro de estudios en el ámbito universitario, y da muestra del proceso histórico y la presencia real de un espacio institucional que habilita una gestión o producción del conocimiento con determinadas características.

En cuanto a la política educativa, Dale (2010) propone las siguientes cuestiones: ¿Cómo? ¿En búsqueda de qué fines sociales, económicos, políticos y educativos manifiestos y latentes? ¿Con qué modelo de coordinación de la gobernabilidad educativa? ¿Por parte de quién?, entre otros interrogantes. En ese esquema propuesto, en la medida en que el investigador avanza desde el análisis de programas hacia el nivel de la política educativa, podrá identificar los “fines sociales, económicos, políticos y educativos de las políticas” (Dale, 2010:1116). El resultado de ese proceso sería la aprensión de la lógica de intervención y de los mecanismos generales que constituyen el fundamento de la política investigada.

En este sentido, en la presente investigación nos interesa abordar desde la noción de *programas*, la elaboración de acciones e iniciativas institucionales de vinculación entre formación académica y laboral, enmarcadas en una posible *política educativa* de UNL.

En relación a este vínculo entre ambos tipos de formaciones, por sus orígenes, el campo de la educación y el trabajo son relacionales (Jacinto, 2020). Las interrelaciones entre diversos actores y sus intervenciones, son clave para comprender cómo se desenvuelven las acciones o programas de formación para el trabajo. Estas interrelaciones pueden plantearse en varios planos analíticos: en el plano más macro de la formulación, reglamentación, implementación de políticas; a nivel sectorial, por ejemplo, involucrando diversos actores de la formación y el trabajo en un sector de actividad o disciplina; a nivel de redes locales o de una institución.

Para clasificar las lógicas subyacentes de esta formación, se establecen los siguientes ejes analíticos de los *programas* bajo estudio (Jacinto, 2015): la sede institucional, el organismo del que depende, el organismo que la financia, el marco regulatorio en el que se inserta, el público objetivo (en términos de nivel socio-

económico, edad, y condición de actividad), y los actores que participan (Estado, empresas, Organizaciones de la Sociedad Civil, sindicatos, cámaras empresariales, municipios).

“Si bien en cada institución se puede observar su propia lógica y estrategia de gestión, interesan particularmente las *relaciones o tramas* que se establecen con otros actores colectivos, con qué objetivos, qué actividades están involucradas, y los procesos y resultados de esas interacciones” (Jacinto, 2020:17).

En síntesis, estos procesos de construcción de relaciones entre actores o estas *tramas locales* parten de un problema o necesidad social, e involucran actores que potencian tales recursos. En este trabajo de investigación, entonces, buscamos desandar los orígenes, las tramas, los agentes individuales y colectivos involucrados, y las modalidades de funcionamiento, de programas y acciones institucionales que tienden a establecer vínculos entre la formación académica y la formación en espacios laborales. El análisis de tales iniciativas permitiría, luego, la descripción de la política educativa general en la que se enmarcarían tales propuestas institucionales.

2.4 Las nociones de *percepción y discurso*

En nuestra búsqueda por describir los programas y acciones institucionales de prácticas profesionales, hemos decidido indagar las *percepciones y discursos* que la institución posee para argumentar y justificar la existencia y expansión de tales dispositivos.

Para ello, analizamos las voces de los entrevistados, como así también los documentos normativos, reglamentos, noticias, y publicaciones de las páginas web de la universidad. El recorrido que realizamos en torno a tales relatos nos permitiría reconstruir el entramado de representaciones sociales que los actores institucionales

construyen en torno a nuestro objeto bajo estudio. Ahora bien, ¿a qué nos referimos con “percepciones” y “discursos”?

La noción de *percepción* parte originalmente de una concepción de la psicología (Milton, 2002), que considera que la base de la percepción son las sensaciones, como resultado de la estimulación de los órganos del sistema nervioso (Viqueira, 1977). Sin embargo, las percepciones no son copias directas y fieles de un objeto-estímulo dado, sino que subyace, en el mecanismo de la percepción, una abstracción que fabrica o elabora una representación interna del objeto (Pont Suárez, 2010). Por tanto, es un acto de reconstrucción interpretativa de las condiciones objetivas. La percepción se constituye de un bagaje de representaciones mentales, perceptivas anteriores y esquemas cognitivos, inseparable de la acción en curso peculiar para cada persona (Levy Loboyer, 1985).

Asimismo, se configura a partir de un cierto orden social impuesto por imperativos culturales que se transmiten en los grupos humanos (Douglas, 1988). De este modo, nos situamos en una concepción de las percepciones sociales que enfatiza que la comprensión del mundo "se va construyendo a partir de los intercambios sociales de información, conflicto o alianza con otros individuos y grupos sociales" (Arizpe et al., 1993:14).

¿Por qué creemos que es importante conocer las percepciones que los actores institucionales poseen acerca de las prácticas profesionales para estudiantes de grado? Porque la forma de intervenir en la realidad responde a la manera de percibirla, “las percepciones estructuran dinámicamente múltiples posibilidades para la acción” (Lazos y Paré, 2000:14). Dependiendo de cómo los actores perciban la formación profesional, el currículo obligatorio y el currículo oculto, los contenidos y competencias esenciales para el desempeño laboral, construirán las opciones para su manejo.

Por otra parte, el *discurso* es un lenguaje o sistema de representaciones social e históricamente producido que circula un conjunto de significados coherentes acerca de un tópico relevante. “Los discursos funcionan no sólo para la producción y lectura de textos sino para dotar de sentido, para interpretar la experiencia personal y social” (Fuller, 1998:70). La experiencia social es muy parecida a un texto: sus significados dependen de los discursos que son usados para interpretarla y para sustentar la manera en que debe actuarse.

Los sujetos internalizan los mensajes (*discursos*) transmitidos por su cultura como "la verdad", como "el mundo tal como es" e interpretan sus acciones, pensamientos y sentimientos; y los de los otros, en conformidad con ellos. Desde este punto de vista, “los discursos no son reflejos de una realidad pre-dada, sino la materia prima a partir de la cual son constituidas las representaciones sociales” (Fuller, 1998:71).

Vasilachis (2016) plantea que analizar los discursos permite examinar lingüísticamente los recursos y estrategias empleados en los textos, orales o escritos, para imponer, sostener, justificar, proponer un determinado modelo interpretativo de la realidad social. Se busca “no sólo analizar a los textos en sus formas lingüísticas sino, especialmente, determinar para qué se las selecciona en relación con el tipo de sociedad que se promueve” (2016:469).

La pregunta es la siguiente: ¿cómo hablan, perciben, refieren a la formación profesional los actores institucionales? Estos poseen percepciones y discursos construidos en el transcurso de sus vidas, inscritos en contextos espaciales e institucionales específicos que han generado concepciones de sentido común en relación al mundo de la educación superior. La respuesta a la pregunta estará, entonces, en qué

se dice, cómo se dice, qué se hace y qué se hizo, en la acción y la intencionalidad de la acción; porque estas acciones representan las percepciones y discursos en juego, parte del mundo simbólico y la identidad social y cultural.

De este modo, en la presente tesina analizaremos las voces escritas y orales para conocer e identificar las percepciones y discursos puestos en circulación por parte de los actores y la institución bajo análisis, para conocer no sólo las políticas institucionales que tales discursos contribuyen a crear, sino también, para describir el tipo de estructura social y el momento socio-histórico que subyace a tales lecturas de sentido común acerca del mundo - en este caso, el mundo de la formación universitaria.

3. Marco metodológico

Decir que la inserción profesional está socialmente construida significa que está históricamente inscrita en una **coyuntura** (económica y política); que depende de una **arquitectura institucional** que traduce relaciones específicas (a un espacio social) entre educación y trabajo; que se configura por **estrategias de actores**, incluso las de las personas implicadas; y que éstas últimas están a la vez vinculadas a trayectorias biográficas y principalmente a desigualdades sociales de éxito escolar.

En este trabajo analizamos la arquitectura institucional que cristaliza los recientes vínculos trazados entre la universidad y los mercados laborales y productivos, que adquieren carnadura en el formato de prácticas profesionales. Esta arquitectura se constituye de acciones, programas y dispositivos desarrollados por una universidad nacional de la región litoral con respecto a espacios laborales y productivos.

Por ello, este trabajo de investigación tiene un **carácter exploratorio y transversal** ya que se estudia al fenómeno en un único tiempo, con escasos

antecedentes en el contexto local, y se propone un **diseño flexible**, que permite incorporar dimensiones no tenidas en cuenta en la planificación inicial.

La **unidad de análisis** ha sido delimitada como los programas y acciones institucionales que la Universidad Nacional del Litoral establece bajo la modalidad de **prácticas profesionales curriculares y extracurriculares** para estudiantes de grado.

En cuanto al **recorte de la muestra**, se tomaron las propuestas curriculares y extracurriculares de la Universidad Nacional del Litoral para estudiantes de grado, y se realizó una selección de áreas disciplinares, con el objeto de captar la mayor variedad disciplinar posible. Se seleccionaron propuestas de prácticas en las áreas de: humanidades y ciencias sociales; arquitectura y diseño; arte; ciencias exactas aplicadas; ciencias exactas básicas; economía; y medicina².

En el marco de una **metodología cualitativa**, la **técnica de análisis** de la información fue el **análisis de contenido**. En primer lugar, para la reconstrucción histórica, a partir de documentos, normativas oficiales, noticias y prensa de la época, se reconstruyó cualitativamente el contexto socio-histórico en el cual el fenómeno comienza a tener lugar, indagando sus características e identificando los actores involucrados. En segundo lugar, para la descripción del estado actual de programas y acciones institucionales, se abordaron documentos normativos, reglamentos, proyectos institucionales, las páginas web de la universidad, los Instagram y Facebook de las distintas unidades académicas, y aquellos documentos oficiales que hacían referencia a

² Las carreras bajo análisis son: *Humanidades y Cs. Sociales*: Abogacía, Lic. En Ciencia Política, Lic. en Trabajo Social, Lic. y Prof. en Historia, Lic. y Prof. en Filosofía, Lic. y Prof. en Letras; *Arquitectura y diseño*: Arquitectura y Lic. en Diseño Industrial; *Arte*: Prof. en Música, Lic. y Prof. en Canto, Lic. y Prof. en Composición, Lic. en Vientos y en Cuerdas; *Ciencias exactas aplicadas*: Ing. en Informática, Ing. Industrial, Ing. Agrimensura, Bioquímico y Ing. Agronómico e Ing. Química; *Ciencias exactas básicas*: Lic. y Prof. en Matemática, Lic. y Prof. en Física, Lic. en Biotecnología y Lic. y Prof. en Química; *Economía*: Lic. en Administración, Lic. en Economía, Contador Público; y *Medicina*: Medicina, y Medicina Veterinaria.

políticas de realización de este tipo de prácticas. Hemos analizado un corpus de 194 documentos:

Tabla 1: Documentos y web analizadas.		
NOTICIAS Y PAGINAS WEB	DOCUMENTOS NORMATIVOS Y REGLAMENTOS	Total
98	24	122
Fuente: Elaboración propia.		

Dado el amplio espectro de unidades académicas investigadas y las diferentes prácticas institucionales de actualización de sus sitios web, resulta complejo afirmar que toda la información disponible sea la más actualizada al momento del relevamiento. Se procuró controlar que ninguna información fuera errónea y, a nivel operativo, se construyó un check-list de elementos a rastrear en la página web de las instituciones y luego se volcó esa información en una planilla de cálculo, que permitió integrar la información y facilitar el trabajo comparativo y de síntesis.

A los fines de captar aspectos explícitos e implícitos en los documentos analizados, el análisis de contenido nos permitió realizar inferencias mediante la identificación sistemática y específica de características específicas dentro de los textos (Holsti, 1969). Se la define como una técnica de investigación que se utiliza para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos y su contexto (Krippendorf, 1990).

En este sentido, cuando se realiza análisis de contenido, se buscan identificar los códigos utilizados por el emisor del discurso, su contenido manifiesto, el contexto en el que surge y se desarrolla el mensaje, y descubrir y evidenciar sus contenidos latentes (Oliver, 2007), de manera de identificar actitudes o intereses de los autores (Piñuel, 2002).

Asimismo, identificamos los discursos expuestos en los documentos. A partir de determinados indicadores, se buscaron significaciones, patrones en común, y se sistematizaron las palabras y frases de los mismos a los fines de obtener un panorama general del objeto bajo análisis. Recuperando los aportes de Ball (1990), concebimos aquí a las políticas como texto y como discurso; es decir, reflejan tanto las fuerzas que despliegan las instituciones, como las significaciones que depositan los sujetos que las construyen.

Interrogamos a los documentos, les consultamos su razón de ser, sus exigencias, sus prohibiciones y sus metas ideales: ¿Desde cuándo existe este texto? ¿Para qué existe? ¿Qué busca y a dónde quiere llegar? ¿Qué prohíbe y qué permite? ¿Qué obligaciones establece? ¿Tiene relación con otros documentos? ¿Cuáles? ¿Refiere a otros actores, documentos, e instituciones, o se limita a un entramado social particular?

Abogamos por una sociología que supere la limitación teórico-epistemológica de analizar exclusivamente a las políticas trazadas desde los documentos y normativas emanadas por la universidad. Por ello, buscamos indagar las tramas complejas y subjetivas que asumen dichas políticas, no solo en los niveles intermedios o en los contextos institucionales de la práctica, sino en las propias representaciones y perspectivas de los actores que las ejecutan.

Consideramos, que indagar acerca de las significaciones de los diferentes sujetos participantes en los procesos de diseño y puesta en marcha de estas políticas de formación profesional, permite desnaturalizar la supuesta linealidad de la implementación de dichas políticas (Gvirtz, 2010).

Por todo esto, además de la técnica de análisis de documentos, desarrollamos de manera subsidiaria seis **entrevistas semi-estructuradas** a *informantes clave* sobre

diseño e implementación de los programas relacionados a nuestro objeto de estudio. Esto nos permitió captar con mayor profundidad las intenciones y orientaciones que subyacían a los documentos y programas formales, para no limitar el análisis a los discursos plasmados en los productos escritos. Además, realizamos una entrevista semi-estructurada a un empresario local para dialogar acerca del sistema de pasantías vigente.

Tabla 2: Entrevistados	
Área de desempeño	Nº de Referente
Vinculación de UNL	Referente Nº 1 - UNL
Docencia de UNL	Referente Nº 2 - UNL
Extensión de UNL	Referente Nº 3 - UNL
Investigación de UNL	Referente Nº 4 - UNL
Internacionalización de UNL	Referentes Nº 5 y Nº 6 – UNL
Empresa local	Gerente de Recursos Humanos Nº 1 – Empresa Santa Fe
Fuente: Elaboración propia.	

Analizamos, mediante los documentos oficiales y las voces de los actores implicados, el contexto de producción de los programas, las posibilidades de identificar la política general, sus lineamientos y objetivos teóricos e institucionales, sus tensiones, como así también las potencialidades didácticas y pedagógicas que estos percibían en tales instrumentos.

4. Organización del documento

Este documento está estructurado en cuatro capítulos. En el *primer capítulo* desarrollamos los principales eventos, políticos, sociales y normativos, y antecedentes generales del sistema actual de pasantías. En el *segundo capítulo*, realizamos una lectura en la clave de la sociología de los problemas públicos de un período específico de problematización, desde el año 2006 hasta el año 2008.

En el *tercer capítulo*, describimos las **prácticas profesionales curriculares**, y realizamos un análisis en función de los *discursos* institucionales acerca de los programas analizados y la construcción de *perfiles profesionales* que la universidad realiza en torno a los mismos, construyendo una tipología de grupos disciplinares en función del tipo de práctica profesional establecida para la graduación. Observamos que las carreras se organizan en cuatro grupos, según la presencia de estos cuatro ejes en la práctica profesional: 1) Prácticas Docentes; 2) Trabajos de investigación; 3) Pasantías en Mercados Profesionales; y 4) Prácticas profesionales híbridas.

En el *cuarto capítulo* de la tesina, buscamos describir la oferta institucional de **prácticas profesionales extracurriculares**. Hemos identificado cinco dimensiones – vinculación, docencia, investigación extensión e internacionalización- de la propuesta formativa, y hemos elaborado una sistematización de las percepciones y discursos que los actores institucionales poseen en torno a la misma.

Por último, se sistematizan los principales hallazgos y se comparten las nuevas preguntas que se abren al finalizar este trayecto.

Capítulo 1. Recorrido histórico: marchas y contramarchas en el Sistema Argentino de Pasantías

Las transformaciones en la educación superior en Argentina, y su entrecruzamiento creciente con experiencias extra-áulicas en la formación profesional, son indisociables de los vaivenes de los sistemas productivos y mercados laborales, con la consecuente incorporación de prácticas profesionales durante la educación formal.

Específicamente, la inclusión de la figura de la “pasantía”³ en el sistema normativo argentino y en la educación superior universitaria, fue suscitada por procesos de largo plazo, cuya socio-génesis puede encontrarse en los gérmenes de la institución educativa en América Latina. Las modificaciones legislativas que fueron realizándose en torno a esta figura educativo-laboral, se desarrollaron en el marco de grandes debates sociales en América Latina, que fueron delimitándola permanentemente.

Para responder al primer objetivo específico de la tesina, en este **primer capítulo**, damos cuenta de los principales eventos políticos, sociales y normativos, y antecedentes generales del sistema actual de pasantías, en la clave de un *recorrido histórico* del fenómeno. Abordamos los debates en la prensa, las leyes y decretos que se suceden, en concomitancia con las tensiones, acciones y medidas políticas desarrolladas durante dos grandes paraguas gubernamentales: el “menemismo” (1989-1999) y el “kirchnerismo” (2003-2015). Los denominamos así de acuerdo a quién se encontraba a cargo del gobierno nacional.

Este primer capítulo resulta un insumo clave para poder avanzar luego hacia la lectura particular desde la sociología de los problemas públicos que se propone en el segundo capítulo de la tesina, ya que nos permitirá comprender por qué y cómo hacia el

³ “Pasantía”, en su etimología, procede del sustantivo «pasante» y del sufijo «ía» que indica empleo, cargo o dignidad, situación, condición, cualidad, estado y duración.

año 2006, se consolida una disputa pública, se definen ciertos actores involucrados, y comienza a generalizarse determinada perspectiva del problema.

1.1 El “menemismo”

Las políticas del Plan de Reorganización Nacional durante la última dictadura militar Argentina (1976-1983), introdujeron modificaciones en variados planos de la vida social, entre las que destacamos la transformación del modelo económico, y de las condiciones y formas de los contratos de trabajo. Así, se transformó el mercado de trabajo y se sembraron los cimientos para la flexibilización laboral que se implementó durante la década de 1990.

En el plano educativo, también se desplegaron prácticas que impactaron sobre los diferentes niveles. Existieron una serie de ataques a las universidades nacionales: procesos tales como el arancelamiento, el establecimiento de cupos, los exámenes de ingreso altamente selectivos, y el impulso a proyectos de eliminación de universidades del interior, evidencian cómo se empezó a pensar en la educación en la clave neoliberal de costo-beneficio y, por ello, tuvo un rol central la privatización de la educación.

La acción de la dictadura, la crisis económica y las políticas neoliberales reconfiguraron profundamente el sistema educacional. Si bien fue la política neoliberal desplegada como programa educativo por el menemismo la que legalizó un sistema educativo estratificado y segmentado, la etapa en la que la pobreza “invadió las escuelas” fue con el retorno de la democracia, durante el gobierno de Alfonsín (Puiggrós, 1996).

Específicamente, en los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999) las políticas vinculadas a educación, mercados productivos y laborales, reflejaron las transformaciones a nivel internacional, vinculadas al paradigma de la ciencia, tecnología

e innovación, que se materializó a nivel nacional con la promoción de los vínculos entre los productores de conocimiento y el sector productivo, protagonistas de tal innovación. El mencionado “proceso de modernización” implicó, para muchos autores, una mayor precarización en las condiciones de trabajo y una profundización de la explotación de la fuerza de trabajo (Montes Cató, 2005).

Durante el menemismo, la política educativa se ajustó al programa económico neoliberal, achicando el sistema de educación pública hasta el mínimo posible, transfiriendo establecimientos a jurisdicciones menores, reduciendo modalidades que no daban rédito económico inmediato, como la educación de adultos y materias como música, educación cívica y plástica.

Figura 1: Primer ayuno docente colectivo ante el anuncio del gobierno de transferencia de escuelas a las provincias, Septiembre 1990



Nota: Copyright 2020 por Agencia Universitaria de Noticias.

Como se observa en la Figura 1, la oposición al gobierno menemista que, entre otras premisas, militaba por el reforzamiento de una educación pública gratuita y de calidad, desde 1990 comenzó a presentarse en las calles y a resonar en la arena pública, como actor de disputa de las políticas y el estilo de vida general promulgado por el gobierno oficial.

El proceso de ajuste en el Estado argentino durante la década del 90, estuvo atravesado por dos etapas diferenciadas (Menéndez, 2007). En primer lugar, el Estado modificó su relación con la sociedad, reduciendo su injerencia en la esfera económica y social (privatización de empresas de servicios públicos y desregulaciones que modificaron la relación de la esfera pública y privada); para, posteriormente, y en segundo lugar, aplicar modificaciones al interior del propio Estado, buscando su modernización a través del empleo de nuevas formas laborales.

En esta segunda etapa, se buscó modernizar al Estado con dos elementos claves de la organización laboral post-fordista: la flexibilización laboral y las nuevas gestiones de calidad en el trabajo. La flexibilización se logró a partir de nuevas formas de contratación -contratos de locación deservicios, pasantías, consultorías y tercerizaciones- ante un congelamiento de las vacantes de planta permanente en la administración pública nacional, sancionado a través del decreto número 1545/94 en 1994.

En cuanto a las nuevas gestiones de calidad en el trabajo, siguiendo la doctrina de la “New Public Managment”, se impuso el uso de nuevas tecnologías y formas de organización productivas características del sector privado (López, 2005). De acuerdo a determinados investigadores, a través de la promoción de formas laborales “individualizantes, deslaboralizadas y desprotegidas, se desarrolló el proceso de precarización laboral en el Estado como lugar de trabajo, en sintonía con las relaciones de fuerza hegemónicas en el mundo laboral” (Adamini, 2014:153).

Durante el mismo periodo gubernamental, se consolidó una fuerte oposición, que veía en estas nuevas formas de trabajo una desprotección estatal de derechos laborales básicos que habían sido conquistados, de acuerdo a los discursos circulantes, durante los periodos peronistas.

Figura 2: Viñeta de Humor Gráfico en relación a las políticas efectuadas en la época



Nota: Copyright 2013 por Pacarina del Sur.

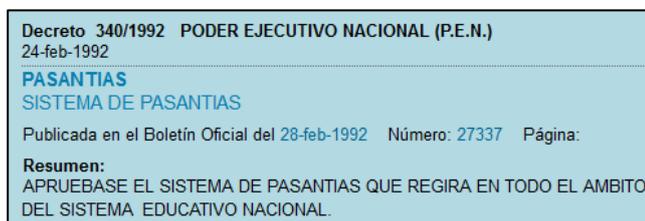
A pesar de las disputas en torno a las modificaciones legislativas, y en el marco de un discurso del oficialismo de una imperante necesidad de modernización y de avance hacia modalidades laborales y productivas innovadoras, en 1991 se sanciona la nueva Ley de Empleo N° 24.013. Ésta legitimó nuevas formas de contratación y flexibilizó el contrato de empleo formal, con el objetivo de facilitar la movilidad dentro el mercado de trabajo. Se liberaba al empleador de muchas cargas sociales, se ampliaba el periodo de prueba anterior al contrato laboral, se descentralizaba la negociación colectiva y se establecían contrataciones a tiempo determinado, como el contrato estacional, los contratos por aprendizaje y *el sistema de pasantías* (Giosa Zuazúa, 2005).

El empleo perdió así sus rasgos hegemónicos de estabilidad, protección, y previsibilidad (característicos de la sociedad salarial) para pasar a definirse por su inestabilidad, desprotección e incertidumbre (Battistini y Dinerstein, 1995; Candia, 1996; Castel, 1997). Estas transformaciones en el mundo del trabajo constituyen un proceso mundial de transformación del capitalismo que consolida un nuevo modelo de

acumulación neoliberal cuya “forma-empleo” característica la constituye este tipo de trabajos flexibilizados (Battistini y Dinerstein, 2009).

En este marco, el ámbito de la educación superior no fue ajeno a las transformaciones acontecidas e, incorporándose a las “nuevas modalidades contractuales de tiempo determinado”, en 1992 se crea el *Sistema de Pasantías Universitarias*. Los pasantes se encontraban eximidos de la percepción de beneficios sociales, salariales y derechos laborales propios de un contrato de trabajo. Algunos investigadores interpretan hacia la década de 2010, que la política de la época, “favoreció el uso fraudulento de la pasantía, que era utilizada para cubrir puestos laborales. Los pasantes realizaban la misma tarea que un trabajador de planta permanente a un costo salarial y legal mucho menor” (Adamini, 2012:1).

Figura 3: Decreto que sanciona el sistema de pasantías de 1992



Nota: Copyright 2020 por Infoleg.

El marco legal definía por pasantía a la extensión orgánica del sistema educativo a instituciones de carácter público o privado para la realización por parte de los alumnos y docentes de prácticas relacionadas con su educación y formación, bajo la organización y control de la institución de enseñanza a la que pertenecen, durante un lapso determinado. La figura de pasantía amparada en esta ley no reconocía ningún tipo de relación jurídica entre el pasante y el organismo público o privado donde ésta se estuviera realizando. En el plano discursivo, el énfasis estaba puesto en el *objetivo formativo* que estas prácticas pudieran tener, y en las ganancias compartidas que

brindaban a empresarios y a estudiantes avanzados. Su duración máxima se estipulaba en cuatro años, con una actividad diaria mínima de dos horas y máxima de seis horas.

Asimismo, es preciso mencionar en este momento histórico, la sanción de la ley Federal de Educación (24.195) de 1993, la cual reestructuró el sistema de acuerdo a un sistema semejante a las propuestas conservadoras de principios de siglo: aumentó la escolaridad obligatoria, e introdujo la *capacitación laboral* con el objetivo de dar salida a los jóvenes hacia el mercado de trabajo, pero a diferencia de la reforma Saavedra Lamas que retenía la principalidad de la labor del Estado, “esta reforma tendía a subordinar la capacitación a los intereses empresariales inmediatos convirtiendo a la escuela en una bolsa de trabajo abaratado” (Puiggrós, 1996:142).

De hecho, comenzó a regir una nueva forma de contratación que, aunque adoptó el nombre de “becas”, recibía estudiantes seleccionados por las instituciones educativas y los sometía a un régimen laboral de 8 horas diarias, sin pagarles prestaciones sociales ni darles facilidad para estudiar. Ante la consideración por parte de los sindicatos y ámbitos académicos de una utilización desmedida de la pasantía -habilitada en 1992- como reemplazo de puestos de trabajo, con el tiempo se fortalecía una presión social por modificar su sistema de regulación para evitar el uso fraudulento del contrato de pasantía. De este modo, investigadores del ámbito universitario, la oposición política al oficialismo, y los mismos estudiantes universitarios, comenzaron a mostrar un rechazo público a estas modalidades laborales.

Antes de la sanción de la ley de Pasantía de Educación Superior (1999) de la que hablaremos más adelante, regían tres sistemas de trabajo para estudiantes: uno general, aprobado por el decreto 340/92 y otros dos para la Administración Pública Nacional. El primero permitía a las empresas privadas e instituciones públicas tomar como pasantes a estudiantes y docentes mayores de 16 años, en contratos de hasta 4 años. Las pasantías

podían durar entre 2 y 8 horas diarias y debían desarrollarse entre las 8 y las 18 horas. El pasante no recibía un sueldo ni mantenía un vínculo con la empresa o el establecimiento educativo, pero podía percibir viáticos y gastos escolares. El sistema de pasantías de la Administración Pública entró en vigencia el 1 de enero de 1995 y adaptó, para los universitarios y graduados, el decreto 340/92 al sector público nacional.

Ante la diversidad de criterios que aplicaba cada dependencia oficial, el decreto 93/95 estableció una asignación de estímulo para todos los organismos oficiales de acuerdo a la cantidad de materias que el pasante hubiese aprobado y la cantidad de horas de pasantía. Además, establecía que las pasantías debían realizarse entre 4 y 6 horas diarias para no afectar el desenvolvimiento educativo del pasante. Así, se fijaba una asignación de 380 pesos por mes para los estudiantes con hasta 14 materias aprobadas y 4 horas de pasantías; y de 720 pesos mensuales con 20 o más materias y 6 horas diarias de pasantía. Para los graduados se fijaban 900 y 1.000 pesos mensuales, para pasantías de 7 u 8 horas diarias⁴.

En 1997, por el decreto 491/97 (art. 3), ante las presiones sociales, en una búsqueda de mayor protección para el pasante, se incorporó de forma obligatoria al sistema de pasantías en el ámbito de la aplicación de la Ley de Riesgos del Trabajo (ley

⁴ En el año 1995, un pasante podía llegar a cobrar cinco veces el sueldo mínimo, vital y móvil de la época, es decir, el valor de éste último era de 200 pesos argentinos, y el pasante podía llegar a cobrar 1000 pesos. En la actualidad, el salario del pasante no llega ni a dos salarios mínimos, vital y móvil (el cual es de 21.600 en Marzo 2021). Algunos ejemplos de remuneraciones por pasantías en el año 2021 son las siguientes (los montos varían según la empresa o institución que enfrente los costos): en una convocatoria para estudiantes de Contador Público, en IAPOS (Instituto Autárquico Provincial de Obra Social) se paga una "asignación estímulo" mensual de \$11022, en Febrero 2021, por 20 horas semanales; por la misma carga horaria, para Marzo 2021, en una convocatoria a contadores para la empresa Las Colonias, se paga \$25000 al mes; los pasantes de Abogacía, en el Ministerio de la Producción Ciencia y Tecnología de la Provincia de Santa Fe, por 20 horas semanales cobran un monto mensual de \$11.022; para estudiantes del área salud, en el Instituto Oftalmológico del Litoral SRL, por 20 horas a la semana se paga \$19500 al mes; en convocatorias a pasantes de Ingeniería en Informática, "ICOP Santa Fe SRL" paga \$27000 mensuales, por 20 horas semanales, y el "I2T SA" abona \$14000 al mes por la misma carga semanal; y así podríamos seguir con las convocatorias actuales.

24.557). En las noticias de la época resonaba el crecimiento desmedido de contratos flexibles y el aumento de un 79% de empleados contratados bajo la figura de Pasante.

Figura 4: Sería del 17,6% la tasa de desempleo a nivel nacional, 1997

LA NACION

LA NACION | Economía

Sería del 17,6% la tasa de desempleo a nivel nacional

8 de Enero de 1997

La tasa de desempleo del Gran Córdoba llegó en octubre último al 18,6% el desempleo en Córdoba, lo que elevaría la tasa nacional. Los empleadores del área metropolitana hicieron durante el año último un uso intensivo de las formas flexibles de contratación de personal, lo que produjo un crecimiento del 286,5 por ciento en el número de trabajadores con duración determinada. En tanto, aumentó un 78,9% el número de empleados contratados bajo formas promovidas como pasantías y aprendizajes que tienen muy bajos costos para el empleador.

Nota: Copyright 1997 por La Nación.

La Ley de Reforma Laboral 25.013 de 1998 también se ocupó de las pasantías y de otras formas de contratación para jóvenes (art. 2 del régimen de pasantías). Esta ley incorporó la pasantía de formación profesional como modalidad distinta de las pasantías educativas del decreto 340/92. “Cuando la relación se configure entre un empleador y un estudiante y tenga como fin primordial la práctica relacionada con su educación y formación, se estará en presencia del contrato de pasantía” (art. 2 de la ley 25.013). En el año 2001, este contrato fue finalmente reglamentado por el decreto 1227/01.

En este contexto, hacia 1998, las disputas y debates en la arena pública (Hilgartner y Bosk, 1988) por las consecuencias y daños que ocasionaba la institucionalización del “empleo transitorio”, se volvían más frecuentes y los sectores en disputa demandaban legislación que regularice la crisis laboral.

Figura 5: La pulseada entre los sectores del trabajo. Insisten en el empleo transitorio,

Octubre 1998

La pulseada entre los sectores del trabajo. Insisten en el empleo transitorio

Nota: Copyright 1998 por La Nación

Esta ley de 1998, definía al régimen de pasantías como “la relación configurada entre un empleador y un estudiante, cuyo fin primordial, será la práctica relacionada con *su educación y formación*, quedando sujeto al MTEySS el régimen por el cual se regirá el mismo”⁵. Como se observa, el oficialismo planteaba públicamente a través de la legislación la importancia y carácter formativo de estas instancias y las ganancias cualitativas que se brindaban al estudiante, como razón suficiente para tolerar las condiciones económicas en que se desarrollaban.

Figura 6: Universidad y empresa, en un espacio común

Universidad y empresa, en un espacio común

Las buenas relaciones entre universidades y empresas facilitan la inserción laboral de los jóvenes. Conscientes de la necesidad de entablarlas y mantenerlas, las instituciones educativas y las compañías están generando nuevas maneras de acercarse.

Nota: Copyright 1999 en La Nación

En algunas noticias de la época se colocaba el peso en que los vínculos entre el ámbito universitario y empresarial se estrechaban y fortalecían a la luz de las buenas experiencias previas, como instancias de “aplicación de la teoría a la práctica”. Con

⁵ Ver más en http://www.saij.gob.ar/doctrinaprint/dacn990008-beati-reforma_laboral_ley_25013.htm

todos estos antecedentes normativos, en 1999 se crea un *Sistema de Pasantías Educativas*⁶ específicamente destinado a estudiantes de educación superior.

Figura 7: Noticias en relación al nuevo Sistema de Pasantías



Nota: Copyright 1999 en La Nación

A raíz de las grandes pujas que había ejercido la oposición, liderada por sindicatos, estudiantes universitarios y académicos de la época, a través de la sanción de la Ley 25.165 (1999), se limitó la duración de la pasantía a un mínimo de dos meses y un máximo de un año, con una actividad semanal no mayor a los cinco días, en cuyo transcurso el pasante cumpliría jornadas de hasta cuatro horas de labor, instaurando también una asignación “estímulo” obligatoria por las tareas realizadas.

Figura 8: Boletín Oficial sobre Decreto de Pasantías Educativas, 1999

CIRCULAR DGCP N° 1497 – BOLETIN OFICIAL N° 29248.12 OCT. 1999.

PASANTIAS EDUCATIVAS.

Ley 25.165

Créase el Sistema de Pasantías Educativas dentro del marco de lo dispuesto por el artículo 15 inciso c) de la Ley 25.521, destinado a estudiantes de educación superior de las instituciones comprendidas en los artículos 18 y 21 del capítulo V de la Ley 24.195, en el artículo 5° de la misma Ley. Objetivos del mencionado Sistema.

Sancionada: Septiembre 15 de 1999.

Promulgada de Hecho: Octubre 6 de 1999.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.

Sancionan con fuerza de Ley:

Nota: Copyright 2020 por Pasantías UNR.

⁶ El sistema fue creado dentro del marco de lo dispuesto por el artículo 15 inciso c) de la Ley 24.521/95, destinado a estudiantes de educación superior de las instituciones comprendidas en los artículos 18 y 21 del capítulo V de la Ley 24.195, en el artículo 1° de la Ley 24.521 que incluye a las instituciones de formación superior universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas que forman parte del Sistema Educativo Nacional y en el artículo 5° de misma Ley que estipula que la Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística y por instituciones de educación universitaria que comprende universidades e institutos universitarios (Acosta y Vuotto, 2001).

Las políticas implementadas por el nuevo gobierno radical a partir de 1999 estuvieron signadas por las condiciones de inestabilidad institucional, económica y política características del contexto previo a la crisis social e institucional del 2001. En ese marco, se mantuvo el ideario de innovación. De hecho, la modificación de 1999 en cuanto al plazo de duración de las pasantías, tuvo una contramarcha en el año 2000, cuando se volvió a estipular una duración máxima de cuatro años y seis horas de trabajo diario; para luego ser transformada nuevamente en 2001 (decreto nacional 1227/01), estableciendo un plazo de duración de la pasantía mínimo de tres meses y máximo de dos años.

Figura 9: ¿El fin de las pasantías?



Nota: Noticia de diario La Nación, 23 de octubre de 1999. Copyright 1999 por la Nación.

En contraposición a las organizaciones sindicales y académicas, los empresarios se manifestaban públicamente y planteaban que ante las nuevas condiciones, un año resultaba “muy poco tiempo para evaluar si pueden quedarse o no” como empleados efectivos, y la dedicación horaria también era mínima para el tipo de actividades que se desarrollaban.

Figura 10: Las pasantías pueden ser una inversión

Las pasantías pueden ser una inversión

"Con la ley anterior, generalmente, trabajaban dos años y quedaban efectivos. Un año es muy poco tiempo evaluar si pueden quedarse o no. Además, la carga horaria de trabajo es insuficiente. A la gente de desarrollo, por ejemplo, que se dedica a investigar no puede cortársele la actividad a cuatro horas. Seguimos tomando pasantes, pero el proceso está un poco detenido", comentó Guggini.

Nota: Noticia de diario La Nación, 2 de mayo de 2000. Copyright 2000 por la Nación.

El eje de discusión entre académicos, organismos regulatorios y organizaciones sindicales se centraba nuevamente en el posible encubrimiento de una relación laboral en condiciones de alta flexibilidad, desprotección, rotación y sub -calificación de las tareas asignadas a los pasantes. Al respecto, en la arena intervinieron actores políticos como los sindicatos, los cuales no debían formalmente representar a los estudiantes, pero en muchas oportunidades tenían una mayor capacidad de presión para defender sus intereses (San Martín, 2005).

Esto se debe, además, a un importante antecedente de acción emprendida por el sindicalismo en articulación con pasantes, de enfrentamiento a una empresa argentina en búsqueda de una regularización de jóvenes pasantes (Montes Cató y Wilkis, 2001). Al respecto de tales acciones conjuntas, el conflicto laboral emprendido contra la empresa Telefónica de Argentina S.A., en el año 2000, se resolvió con el pasaje de los pasantes a planta permanente.

Un medio independiente se pronunciaba sobre el caso, y describía a los pasantes como “los modernos esclavos de una empresa multinacional”⁷: “En Telefónica se vive una situación similar; sin derecho a agremiarse, sin obra social, sin aguinaldo, sin indemnización, con apenas unos pocos días por estudio o enfermedad, los pasantes

⁷ <https://archivo.argentina.indymedia.org/news/2003/01/75077.php>

viven en la absoluta precariedad, cobrando un sueldo miserable sin ningún derecho a protestar”.

Figura 11: Cuando nada es suficiente para el jefe



Nota: Noticia de diario Página/12, 6 de Octubre de 2002. Copyright 2002 por Página/12

El 6 de Octubre de 2002, el diario Página 12 publicó una nota en la que se anunciaba que la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA había finalizado la confección de un reglamento para reformular el contrato de pasantías en empresas. “Lo hicieron después de varios casos en los que los estudiantes eran convocados para supuestas especializaciones y terminaban atendiendo teléfonos durante un año entero. O pasaban una temporada de nueve meses esperando un contrato que nunca llegaba o un sueldo que jamás aparecía”. De este modo, el ámbito académico problematizaba públicamente la figura del pasante en las condiciones de este momento.

En el año 2002, por una resolución (837/02) del MTEySS, se procedió a ampliar la reglamentación de la Pasantía de Formación Profesional de la ley 25.013 y del decreto 1227/01 a estudiantes que tengan desde 15 años.

Figura 12: Lanzan un nuevo sistema de pasantías para estudiantes



Nota: Noticia en diario Clarín, 4 de Octubre de 2001. Copyright 2001 por Clarín.

A partir de este decreto (1227/01), firmado por el Presidente Fernando de la Rúa, por iniciativa del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (en adelante, MTEySS), las empresas podían tomar como pasantes a estudiantes de entre 15 y 26 años en jornadas de 6 horas y en contratos de entre 3 y 24 meses. Desde la otra vereda, en las noticias de la época, era posible observar un descontento general ante los abusos que se realizaban en relación a la utilización de pasantes que cursaban su último año de educación obligatoria.

Figura 13: De alumnos a empleados



Nota: Noticia de Diario “La Nación”, 29 de Octubre de 2002. Copyright 2002 por La Nación

Esta resolución fue adelantada por el acuerdo con el FMI. El texto del convenio rezaba: "se están preparando planes para mejorar la capacitación laboral de las personas que se incorporen al mercado de trabajo y de los desempleados, permitiendo a los empleadores ofrecer contratos de empleo temporales con un nivel más bajo de sueldo y prestaciones"⁸. En el marco del sistema de pasantías universitarias, el decreto abarcó a millones de jóvenes porque amplió el sistema a todos los estudiantes (con primario o secundario). El pasante no cobraba un sueldo sino una "compensación de carácter no remuneratorio".

⁸ Ver más en https://www.clarin.com/economia/lanzan-nuevo-sistema-pasantias-estudiantes_0_r10Qg1wgCYx.html

Se cerraba así un período con una situación agravada para los jóvenes en términos laborales pero con una necesidad imperante de atravesar este tipo de experiencias para robustecer sus Curriculum Vitae y conectarse con posibles empleadores. En síntesis, en esta década, se produce un empeoramiento de la situación laboral juvenil (Adamini, 2013), pero, en paralelo, se desarrolla una institucionalización de la figura de la pasantía como una parte inevitable o “imprescindible”, tal como reza la noticia de La Nación (2005), de la formación profesional.

Figura 14: Equilibrio entre estudio y trabajo



Nota: Noticia de Diario “La Nación”, 25 de Julio de 2000. Copyright 2000 por La Nación

Así, durante el gran paraguas de gobiernos neoliberales, confrontaron dos posturas en el espacio público: por un lado, aquella que entendía a la pasantía como una instancia educativa y formativa; por el otro, hablar de pasantías era hacer referencia a una bolsa de trabajo abaratado. A nivel legislativo, durante toda esta primera década bajo análisis, el primer discurso primó por sobre el segundo, ya que el oficialismo mantuvo una firme postura acerca de las ganancias cualitativas, para estudiantes, empresarios, y para la modernización nacional, que brindaban estas experiencias.

1.2 El “kirchnerismo”

En los discursos de esta nueva gestión, comúnmente denominada como “kirchnerista”, el Estado se presenta como un agente activo del modelo productivo

(Versino y Rocca, 2009:40), y como un garante de la protección de los derechos de los más vulnerados por las políticas neoliberales precedentes. Estos nuevos ejes de la retórica política engendran un marco de interpretación fecundo para la protección de los derechos de los jóvenes universitarios, grupos social disputado por todos los actores participantes de la arena pública (Hilgartner y Bosk, 1988).

La crisis del 2001 generó “un resquebrajamiento del consenso neoliberal, que repercute en el mundo del trabajo rearticulando las relaciones de fuerza entre el capital y el trabajo”. En términos económicos, frente a un modelo de valorización financiera y apertura comercial de los años 90, se erigió “a partir del año 2003 un nuevo modelo de acumulación basado en la valorización productiva y el desarrollo del mercado interno” (Adamini, 2012:6) -algunos autores hablan de cambio del modelo de acumulación pero “con continuidades”.

La devaluación de la moneda aplicada luego del colapso financiero del año 2001 permitió en la economía argentina establecer un tipo de cambio competitivo que favoreció a las exportaciones del agro y permitió una recomposición del sector industrial (con un reversión de algunos indicadores laborales, creando mayores puestos de trabajo), lo cual habilita a caracterizar al modelo de acumulación post-convertibilidad con un perfil extractivo-exportador e industrial sustitutivo.

Sin embargo, algunos autores señalan que la precariedad laboral se mantuvo aún como característica estructural del mercado de trabajo argentino (Aspiazú y Schorr, 2010; Giosa Zuazúa, 2005). El mantenimiento de las formas legales de contratación flexible, erigidas en los años 90's, es señalado como uno de los signos que representa y condiciona la permanencia de la precariedad en el empleo y en el trabajo en la post-convertibilidad.

Utilizando como fuente la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (INDEC), observamos que en el año 2010 la tasa de desempleo fue de un 7,8%, la mitad del valor vigente a mediados de la década del 90. Sin embargo, la tasa de *desocupación juvenil* continuaba duplicando la tasa de desocupación de la población adulta, manteniendo la tendencia vigente en el anterior modelo. En el año 2010, la tasa de desocupación juvenil fue de un 18,65% (más del doble que la de la población adulta) (Adamini, 2012).

Desde la implementación del modelo neoliberal en la Argentina, los jóvenes constituyeron uno de los sectores más afectados por la desocupación masiva y la precariedad de las relaciones de empleo (Pérez, 2008).

Figura 15: Universidades y posgrados. Estudian y trabajan cuatro de cada diez estudiantes universitarios

LA NACION

4 de Noviembre de 2001

Universidades y Posgrados. Estudian y trabajan cuatro de cada diez universitarios

El estudiante universitario que sólo se dedica a su carrera es una especie en franca extinción. Por necesidad económica, o para adquirir experiencia y mejorar las posibilidades de inserción laboral después del título, una gran cantidad de estudiantes universitarios argentinos reparte su tiempo entre el trabajo y el estudio.

Nota: Noticia de diario “La Nación”, Noviembre 2001. Copyright 2001 por La Nación.

En cuanto al mundo de la educación superior, en noticias del diario Página/12 del año 2003⁹, se expresaba que la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) había rechazado un convenio de pasantías con la empresa Telecom, porque esta situación implicaba una contratación laboral encubierta por parte de la empresa. Otra noticia mencionaba que Rectorado de la misma universidad buscaba reglamentar las pasantías

⁹ Ver más en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-782-2003-06-15.html>

por el riesgo de que sean empleo “en negro o mera fuente de ingresos para las facultades”¹⁰.

“La pasantía sólo se justifica si consiste en una actividad que forma parte del proceso educativo y formativo del estudiante. Si no, es trabajo en negro encubierto”, expresaba un decano, en diálogo con Página/12. La conducción del movimiento estudiantil de la UBA –con las agrupaciones de izquierda a la cabeza– también rechazaba las pasantías: “son una maniobra burda para meter la mano en el bolsillo de los estudiantes y fomentar la competencia desleal con los trabajadores. El proyecto del Rectorado sólo pretende blanquear esta situación.”

En Septiembre de 2004 el presidente Néstor Kirchner anunció que en Noviembre se enviaría al Congreso un proyecto para modificar la ley federal de educación para reincorporar el título de técnico en la enseñanza media, que fuera eliminado años atrás. El primer mandatario había calificado de "suicidio colectivo" la eliminación de la escuela técnica en casi todo el país durante la década pasada, y planteó a volver a "valorar con mucha fuerza" este tipo de capacitación. En este sentido, el ministro de Educación, Daniel Filmus, especificó que el Poder Ejecutivo impulsaría una ley de educación técnica, formación profesional y acreditación de saberes adquiridos en el mercado de trabajo.

Figura 16: Kirchner destacó el vínculo entre la escuela y la empresa

¹⁰ Ver más en <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-28627-2003-11-28.html>

Kirchner destacó el vínculo entre la escuela y la empresa

El Presidente anunció que enviará al Congreso un proyecto de ley para incorporar la enseñanza técnica al sistema educativo nacional

Nota: Noticia de Diario “La Nación”, 29 de Septiembre de 2004. Copyright 2004 por La Nación.

A pesar de lo peligroso que podría ser realizar este tipo de afirmaciones públicas luego de las críticas desarrolladas hacia la gestión anterior, Néstor Kirchner se pronunció y destacó lo valioso del vínculo entre educación y ámbito empresarial. De hecho, Educación y la Asociación Electrónica Argentina firmaron un convenio, impulsando la vinculación de las escuelas con las empresas. Al parecer, no era posible ni deseable retroceder en la incorporación de experiencias prácticas durante la formación, hitos que habían llegado para quedarse en la trayectoria educativa.

Figura 17: Educación y AEA firmaron un convenio

Educación y AEA firmaron un convenio. Impulsarán la vinculación de las escuelas con las empresas

Kirchner anunció que se rehabilitará la educación técnica

Nota: Noticia de Diario “La Nación”, 30 de Septiembre de 2004. Copyright 2004 por La Nación.

Las empresas también acordaban con esta necesidad de vinculación educativo-laboral: “al tender puentes entre la Universidad y las empresas, les damos a los estudiantes un acceso privilegiado a las compañías. En un mercado tan competitivo como el de hoy, que las empresas busquen en las aulas les da una ventaja con respecto al resto de los profesionales. Además, con esto facilitamos los procesos de selección de

personal a las compañías", decía Matías Popovsky, director de Relaciones Institucionales de la Universidad de Palermo, en diálogo con diario "La Nación"¹¹ en el año 2005.

Ferias de empresas, presentaciones institucionales, visitas guiadas, eran algunas de las actividades que las empresas proponían a los estudiantes para iniciar un conocimiento mutuo¹². "Estos encuentros sirven para que el universitario acceda a un panorama más claro de las tareas concretas que realizarían y de la realidad que viven actualmente las organizaciones", explicaba Eugenia Bruno, coordinadora del área de Pasantías y Salidas Laborales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Austral.

Figura 18: Tendencias. Conocer el mercado antes de dejar la universidad



Nota: Noticia de Diario "La Nación", 12 de Junio de 2005. Copyright 2005 por La Nación.

Figura 19: Carrera profesional. Universidades y empresas, aliadas



Nota: Noticia de Diario "La Nación", 23 de Octubre de 2005. Copyright 2005 por La Nación.

¹¹ Ver <https://www.lanacion.com.ar/economia/empleos/universidades-y-empresas-aliadas-nid749616/>

¹² Ver <http://www.uncuyo.edu.ar/prensa/la-nacion-domingo-23-universidades-y-empresas-aliadas>

En 2005, en una noticia de Página 12, se describe que los empleados nucleados en la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) realizaron un paro de actividades a nivel nacional para reclamar un aumento salarial del 30 por ciento y la efectivización del personal contratado. Desde el gremio exigían la incorporación a planta permanente de todos los contratados, becarios y pasantes que prestan servicios para el Estado: “el Gobierno está en falta con nosotros, nos prometió que a partir de enero de este año iba a blanquear a todos los trabajadores, pero aún no lo concretó”, señalaba Micheli¹³.

Ante la consolidación de los vínculos universidad-empresa, y ante el ruido que movilizaban los sectores gremialistas y de estudiantes afectados, hacia el año 2006, se consolidan las pujas para modificar la legislación al respecto. El MTEySS impulsó una reforma al régimen de pasantías laborales con un proyecto de ley que buscaba definir tres modalidades de contratos con una duración máxima de seis meses, en algunos casos, y de un año en otros, y siempre con un plazo mínimo de tres meses. Según la norma vigente desde el año 2000, el régimen actual permitía contratos de entre dos meses y cuatro años, con jornadas diarias de hasta seis horas.

La iniciativa preveía la coexistencia de tres tipos de prácticas: el contrato de aprendizaje, el de práctica educativa -dirigido a quienes tienen estudios de nivel superior- y el de práctica formativa -al que accederían quienes no hayan completado estudios terciarios-. En los dos primeros casos los contratos serían de hasta un año; en la tercera modalidad, las pasantías no podrían superar los seis meses.

Figura 10: El tope actual es de cuatro años. Trabajo busca limitar a un año el plazo de las pasantías

¹³ Ver más en <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-49718-2005-04-14.html>

El tope actual es de cuatro años. Trabajo busca limitar a un año el plazo de las pasantías

El proyecto difiere de otro que avanza en Diputados y que prevé un tope de nueve meses

Nota: Noticia de Diario "La Nación", 26 de Octubre de 2006. Copyright 2006 por La Nación

En 2005, la Justicia laboral condenó a Mc Donald's a indemnizar por despido a una estudiante secundaria que cumplía una pasantía laboral en uno de esos locales comerciales porque "encubría fraudulentamente una relación laboral que revestía las notas típicas de la dependencia".

Figura 21: Deben indemnizar a una pasante despedida

Clarín

Deben indemnizar a una pasante despedida

01/08/2005 - 0:00

La Justicia laboral condenó a la empresa porque consideró que se trató de un fraude laboral, ya que le obligaban a realizar tareas que no tenían que ver con la educación y formación de un estudiante.

Nota: Noticias de diario "Clarín", 1 de Agosto de 2005. Copyright 2005 por Clarín

Figura 22: La falacia de las pasantías se trataba de una verdadera explotación

Página12

Lunes, 13 de noviembre de 2006 | Hoy

"La falacia de las pasantías se trataba de una verdadera explotación"

Un tribunal oral deploró en durísimos términos "la magnitud y groseras características del fraude laboral" en que incurrió la hamburguesería multinacional Mc Donald's con respecto a sus pasantes, estudiantes secundarios que soportaban "lisa y llanamente una verdadera explotación", según indicó en un fallo.

Nota: Noticias de diario Página/12, 13 de Noviembre de 2006. Copyright 2006 por

Página 12

Cabe mencionar que en el año 2006, se sancionó una nueva Ley de Educación Nacional. Al respecto, determinados sectores de izquierda se pronunciaban en relación al uso de las pasantías. Los docentes agrupados en el Foro Educativo de Izquierda Anticapitalista (FEIA) planteaban que debía desarrollarse una relación entre educación y trabajo pero “desvinculándose de los fines particulares de los empresarios y ponerse en función de fines sociales y del conjunto de la población. Proponemos la anulación de pasantías como sistema de mano de obra barata, creación de un sistema de rotación de aprendizaje sin la intervención de los alumnos en el proceso de producción de las empresas”¹⁴.

Luego de su aprobación, en el artículo 33 de la ley del 2006 se estableció que las autoridades jurisdiccionales propiciarían la vinculación del mundo educativo con el mundo de la producción y el trabajo, realizando “prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral”.

A tono con esta normativa, y a pesar de las problemáticas que encerraba la figura del pasante, específicamente en relación al ámbito de la educación superior, hacia 2007 observamos noticias acerca de la importancia de engrosar el Curriculum Vitae con experiencias prácticas y laborales, y los estudiantes mismos solicitaban reformas en torno a las pasantías.

Figura 23: Cómo actualizarlo. Siempre al día con el currículum

¹⁴ Ver más en <https://rebellion.org/reforma-educativa-nueva-trampa/>

LA NACION

6 de Mayo de 2007

Cómo actualizarlo. Siempre al día con el currículum

Claridad y precisión, aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de escribirlo

Nota: Noticia de diario “La Nación” del 6 de Mayo de 2007. Copyright 2007 por La Nación.

Figura 24: Encuentro organizado por YMCA y Unicef

LA NACION

21 de Octubre de 2007

Encuentro organizado por YMCA y Unicef. Más de 400 chicos debatieron sus problemas en el Senado

La educación, la salud y el medio ambiente fueron las inquietudes más planteadas

Nota: Noticia de diario “La Nación” del 21 de Octubre de 2007. Copyright 2007 por La Nación.

"En los últimos años del secundario, es necesario realizar pasantías para generar conocimientos de oficios, sobre todo para que quienes no tengan acceso a la universidad puedan igualmente integrar el mercado laboral", expresaba Evelina Maldonado, de 18 años, quien había viajado desde una escuela de Escobar y participó de la comisión de educación en el año 2007.

Figura 25: Inserción laboral: crecieron hasta un 40% las pasantías de alumnos universitarios

RELEVAMIENTO DEL PROGRAMA UNIVERSIA EN NUEVE UNIVERSIDADES PÚBLICAS ENTRE 2005 Y 2007

26/10/2007 - 0:00

Inserción laboral: crecieron
hasta un 40% las pasantías de
alumnos universitarios

Nota: Noticia de diario “Clarín”, 26 de octubre de 2013. Copyright 2007 por Clarín

En el año 2007, el diario Clarín informaba asimismo acerca del crecimiento de este tipo de experiencias en la educación superior, a partir de datos de un informe realizado por Universia, el portal de noticias universitarias del Banco Santander Río: “en los últimos dos años, las universidades públicas y privadas de la Argentina aumentaron entre un 20% y un 40% la cantidad de pasantías laborales de sus estudiantes”.

El estudio relevó los casos de nueve universidades: las estatales del Litoral (UNL), Cuyo (UNCu), Tecnológica (UTN) y Quilmes (UNQ); y las privadas Universidad del CEMA, Salvador (USAL), UADE, Belgrano (UB) y Blas Pascual (UBP). Del relevamiento de Universia se desprendía que todas contaban con programas puntuales de desarrollo profesional para que sus alumnos hagan sus primeras experiencias laborales antes de egresar.

Aunque en distintas proporciones, en todos los casos se registraron alzas en la demanda de pasantías por parte de los empleadores. En su mayoría, el pedido provenía de empresas privadas, aunque el Estado también contrataba. Las nueve universidades resaltaban la alta tasa de alumnos que, luego de su pasantía, eran efectivizados por las compañías. Los expertos coincidían en que las carreras económicas, de ingeniería,

licenciaturas en sistemas e informática, entre otras, eran las que motorizaban este fenómeno.

Figura 26: Estudiantes. El objetivo de las pasantías debería ser la formación



Nota: Noticia de diario “La Nación”, 25 de Noviembre de 2007. Copyright 2007 por La Nación

En la última noticia, pueden observarse los debates y disputas públicas que se consolidaban en torno a la reglamentación vigente: “Miles de estudiantes universitarios que son seleccionados para realizar una pasantía esperan formalizar una relación laboral, pero la existencia de puntos débiles en la ley que las reglamenta posibilita que algunas empresas los utilicen como mano de obra calificada barata, o que se desempeñen en funciones no acordes con el objetivo formativo”. La diputada Osuna, autora del proyecto de Ley, expresaba: "Existen fallos judiciales contra empresas de comida rápida o de telecomunicaciones por *atentar contra el fin formativo* de un estudiante que realiza una pasantía".

En una nota de Página/12 de Abril de 2007, se planteaba que según una reciente encuesta (Mercer Human Resource), el 80% de las grandes empresas del país utilizaban las pasantías como forma de contratación de personal, al que pagaban remuneraciones que en promedio superaban el salario inicial de un trabajador en blanco (1370 pesos): por una jornada de seis horas, el pasante próximo a recibirse podía llegar a cobrar entre 1200 y 1700 pesos.

“Esta modalidad cada vez más usual, a la que se añaden las becas que otorgaban un siete por ciento restante de las firmas empleadoras, es un instrumento polémico. Para algunos se trata de un buen recurso para incorporar al mercado de trabajo a inminentes profesionales que de otro modo nunca pueden honrar la condición de tener experiencia. Para otros se trata simplemente de un mecanismo útil para conseguir mano de obra barata, que suele habilitar abusos”¹⁵.

Figura 27: El uso de pasantías, una modalidad muy extendida en grandes empresas

Página12

Martes, 3 de abril de 2007 | Hoy

El uso de pasantías, una modalidad muy extendida en grandes empresas

El 80 por ciento de las firmas grandes utiliza este mecanismo como forma de contratación. En más de un caso, su uso roza la ilegalidad y se convierte en un simple argumento para evadir las cargas sociales.

Nota: Noticia de “Página/12”, 3 de abril de 2007. Copyright 2007 por Página/12

En esta misma noticia de Página 12, se planteaba un futuro oscuro ya que, según la encuesta, la mayor parte de las firmas empleadoras (59%) no haría mejoras en el año en curso y apenas el 8% planificaba otorgar ajustes en función de la inflación. Otro dato poco auspicioso era que el 75% de las empresas otorgaba derecho a comedor y el 70% vacaciones, pero ninguno de los dos conceptos era remunerado.

Se planteaba públicamente que el recurso para dar un empleo provisorio a estudiantes avanzados podía devenir en un instrumento ilegal, que tenga bajo un régimen de excepción a trabajadores que deberían gozar el estatus de permanentes. Es lo

¹⁵ <https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-82707-2007-04-03.html>

que el diputado del Frente para la Victoria y abogado laboralista Héctor Recalde consideró el “riesgo de fraude” en las pasantías.

Figura 28: Viñeta de Humor Gráfico en nota de Página/12



Nota: Noticia de Página 12, 28 de Noviembre de 2008. Copyright 2008 por Página 12

En 2007, un estudiante de Sociología de UBA relataba a Página/12¹⁶ que lo destinaron a un centro de salud cercano a una villa, bajo el supuesto de que estaría en contacto con su objeto de estudio, pero terminó atendiendo el teléfono y buscando las historias clínicas de los pacientes, un trabajo administrativo igual al de cualquier empleado de planta, por el que el Gobierno de la Ciudad le pagaba 600 pesos al mes.

Figura 29: Los precarizados

¹⁶ <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-84929-2007-05-13.html>

Los precarizados

Son trabajadores sin obra social, vacaciones ni aguinaldo y están por fuera de los convenios colectivos. Son encuestadores, operadores telefónicos, costureros, docentes de institutos privados, contratados o pasantes que han quedado perpetuados en esa condición. Se organizaron y formaron una coordinadora.

Nota: Noticia de “Página/12”, 13 de mayo de 2007. Copyright 2007 por Página 12

Si mantenía la pasantía, decía él, era porque necesitaba el trabajo y el horario de seis horas le dejaba tiempo libre para estudiar. “Si consiguiera un empleo mejor me iría; pero, ¿cuáles son mis chances de conocer algo mejor?, puedo caer en un call center, donde voy a estar igual o peor de precarizado”. En este centro de salud donde trabajaba, había ocho empleados y sólo dos tenían estabilidad laboral. Los demás eran pasantes o contratados.

En esta noticia de Página 12, se describe que a finales de 2006, un grupo de estudiantes de las facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales de la UBA repartieron volantes en la calle y enviaron mails convocando a una jornada de debate sobre el trabajo precario. Así nació la Coordinadora de Trabajadores Precarizados, una organización creada por fuera de las estructuras gremiales que hoy reúne a encuestadores, operadores telefónicos, pasantes, costureros, docentes de institutos privados y otros trabajadores a quienes les ha tocado el mal de esta época: ser considerado personal descartable.

Así, en el año 2008 y como reacción a los cuestionamientos otorgados desde ámbitos académicos y sindicales, y en consonancia con el cambio de modelo económico y político, el proyecto de los diputados Osuna y Recalde llegó a buen puerto, y se dio

una modificación crucial en el sistema de pasantías universitarias al aprobarse una nueva ley para su regulación: la Ley 26.427.

Esta ley del año 2008 –la legislación vigente actualmente, en 2021- fijó un piso mínimo para las asignaciones estímulo (calculado en función del salario básico del convenio colectivo de trabajo del sector de actividad), se redujo el plazo máximo laboral a cuatro horas diarias y un año y medio de duración, y se reguló el otorgamiento de obra social, licencias y vacaciones, y protecciones legales para el pasante en caso de incumplimiento del contrato. Se dio el pasaje del control del sistema de pasantías hacia el Ministerio de Educación desde el MTEySS. Algunos autores, como Neffa y Panigo (2009), consideran que la Ley 26.427 de 2008 constituye un avance significativo en el camino de la des-precarización de las condiciones de trabajo, que afectan principalmente a los jóvenes que recién inician su trayectoria laboral.

Figura 30: Ley 26427. El futuro de las pasantías

LA NACION

9 de Agosto de 2009

Ley 26427. El futuro de las pasantías

Las empresas sostienen que los alumnos tendrán menos oportunidades para realizar su primera experiencia laboral, pero el Ministerio de Trabajo asegura que habrá menos contratos basura

Nota: Noticias de diario “La Nación”, 9 de Agosto de 2009. Copyright 2009 por La

Nación

Desde ya, las disputas en torno a la definición de la nueva legislación se hicieron escuchar. Desde el ámbito estatal se prometía que la nueva normativa evitaría los “contratos basura”. Los empresarios, por su parte, advertían tempranamente que ante los obstáculos establecidos por la ley, los alumnos tendrían menos oportunidades de realizar pasantías porque las empresas se encontraban “atadas de pies y manos” con las nuevas condiciones.

Figura 31: Las empresas disminuirán la contratación de pasantes

LA NACION

16 de Agosto de 2009

Las empresas disminuirán la contratación de pasantes

Nota: Noticias de diario “La Nación” 16 de Agosto de 2009. Copyright 2009 por La

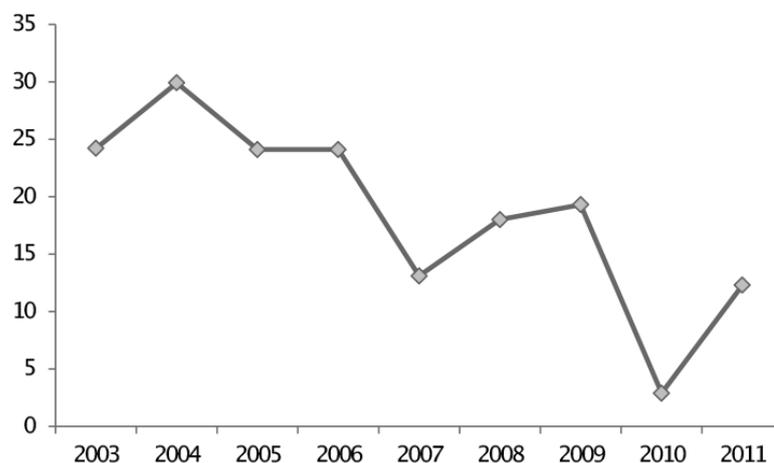
Nación

Raúl Ojeda, asesor técnico y normativo del ministro Carlos Tomada y docente universitario de Derecho Laboral, afirmaba: "la reforma tiende a terminar con la pasantía basura y es cierto que habrá menos de ese tipo de contratos laborales".

Si bien hubo una mejora en el acceso de los pasantes a algunos de los beneficios sociales como obra social, vacaciones y licencias por enfermedad, accidente y días de estudio, en el gráfico 1, es posible observar cómo, a pesar de que el trabajo voluntario se encontraba derogado, aún persistieron en la materialidad del trabajo casos de pasantes que trabajaban ad honorem. Esta tendencia comienza a disminuir hasta alcanzar su valor mínimo en el año 2010, donde menos del 5% de los casos realizaban pasantías ad honorem.

Gráfico 1: Pasantes universitarios sin asignación estímulo (ad honorem) en 2010,

Argentina



Nota: Datos provenientes de la EPH. Recuperado de Adamini (2013).

Sin embargo, la nueva ley no modificó uno de los aspectos más polémicos que regulan el sistema de pasantías desde su creación y que consiste en el desconocimiento de la pasantía como una relación laboral. Desde el marco legal, las pasantías seguían siendo “actividades formativas” realizadas por los estudiantes en empresas y organismos públicos. A pesar, incluso, de que su marco de regulación ya no se encontraba sólo en manos del Ministerio de Educación, sino que ahora también estaba en las del MTEySS.

De esta forma, observamos cómo la nueva ley de pasantías resultó un importante avance respecto a los anteriores marcos regulatorios de los años 90 y 2000, en cuanto a protección social y remunerativa. Sin embargo, tal como señala Adamini (2011), el desconocimiento de la pasantía como una relación laboral impidió que la protección del trabajo del pasante adquiriera un carácter total.

Figura 32: Murió un pasante de Bank of América después de trabajar 72 horas

Londres

Murió un pasante del Bank Of America después de trabajar 72 horas sin parar

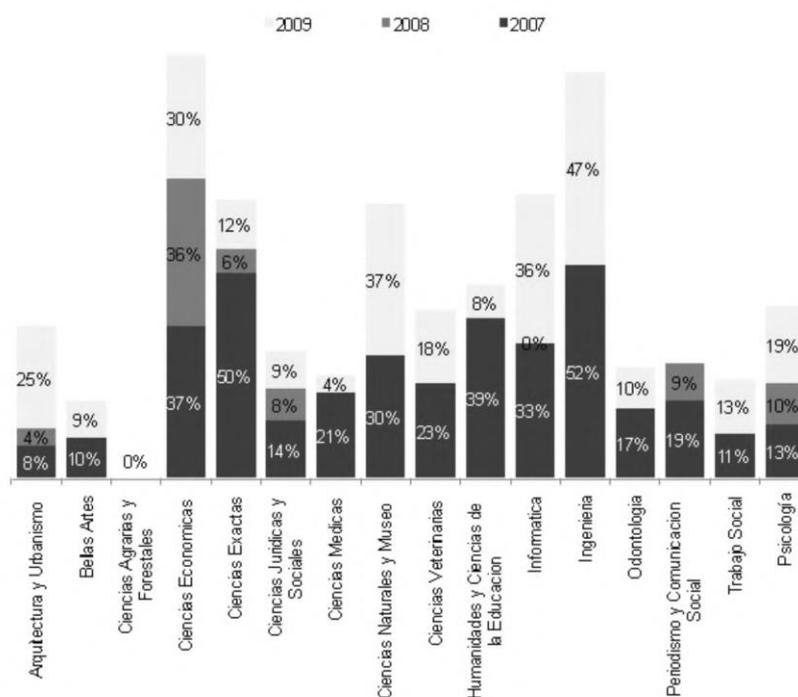
22/08/2013 - 12:03 Clarín.com | Economía | Economía

El alemán Moritz Erhardt tenía 21 años y llevaba tres días trabajando hasta las seis de la mañana en una oficina londinense de banca de inversión. "Nadie se queja porque las recompensas potenciales son enormes", dijo un compañero.

Nota: Noticia de diario "Clarín", 22 de agosto de 2013. Copyright 2013 por Clarín

La percepción de una asignación estímulo, obra social, vacaciones, y la formación en escenarios externos al universitario, no alcanzaba a sopesar la inestabilidad otorgada por la duración contractual por tiempo determinado y la inexistencia de una relación jurídica con la empresa u organismo contratante. La pasantía se presentaba por parte de determinados sectores como un contrato laboral por tiempo determinado al que se le reconocían sólo algunos de los beneficios correspondientes a una relación laboral. Esta circunstancia llevó a algunos autores (Beccaria y Lopez, 1997; Montes Cató, 2005; Castel, 2010) a caracterizar a las pasantías como una forma de precarización laboral encubierta, que ocultaba bajo su figura de "práctica formativa" una verdadera relación laboral, sin los seguros sociales, protecciones y pagos correspondientes a la misma.

Gráfico 2: Proporción de pasantes entre los estudiantes-trabajadores de la Universidad Nacional de La Plata en el periodo 2007-2009



Nota: Elaboración en base a los datos de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. Recuperado de Adamini (2013).

En el gráfico 2 presentado es posible observar que las Ingenierías y Ciencias Económicas continuaban siendo las carreras con mayor proporción de pasantes entre sus estudiantes-trabajadores.

Durante 2009, se aprobó que los pasantes tuvieran la cobertura de una obra social, según la Resolución 1225/09 de la Superintendencia de Servicios de Salud. La contribución estaba a cargo de las empresas con el pago del 6% del ingreso del pasante, y se consideraba como obra social de origen la que corresponda a la actividad principal del dador de trabajo y declarada en el formulario 931 de la AFIP.

Figura 33: Ahora los pasantes van a tener cobertura médica

SE CALCULA QUE HAY UNOS 15.000 EN EL PAÍS

31/12/2009 - 0:00

Ahora los pasantes van a tener cobertura médica

Nota: Noticia de “Clarín”, 31 de diciembre de 2009. Copyright 2009 por Clarín

Hacia el año 2011, bajo el gobierno de Cristina Kirchner, el Poder Ejecutivo promulgó un decreto que por primera vez regulaba de manera específica las pasantías de estudiantes de nivel secundario, ya sea en empresas privadas como en la administración pública. La norma puso el acento en el valor formativo de las prácticas, las que no serían remuneradas, por lo que pautaba límites de carga horaria y de duración. El Régimen General de Pasantías hacía foco en el carácter educativo y formativo de las prácticas, “de acuerdo a la especialización que reciben”, las que debían ser realizadas “bajo organización, control y supervisión de la unidad educativa a la que pertenecen y formando parte indivisible de la propuesta curricular”.

El ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, aseguraba que "las pasantías están muy resguardadas; no hay modo de que detrás de ellas se esconda trabajo ilegal". Y precisaba: "Tienen todos los derechos que tiene un trabajador, menos el salarial" (La Nación, 2011).

Figura 34: Pasantías en la escuela media

LA NACION

6 de Octubre de 2011

Pasantías en la escuela media

Se publicó recientemente el decreto 1374/11, que regulará en el orden nacional el Régimen General de Pasantías de la escuela secundaria. Esa reglamentación ordenará una oferta de interés para los alumnos de 16 años que cursan los dos últimos años del nivel medio. El decreto citado permite superar un vacío que se produjo en 2008, cuando absurdamente se derogó la regulación hasta entonces vigente para esta opción que hoy reabre la posibilidad de una experiencia laboral dentro del proceso de formación educativa.

Nota: Noticia del diario “La Nación”, 6 de octubre de 2011. Copyright 2011 por La Nación

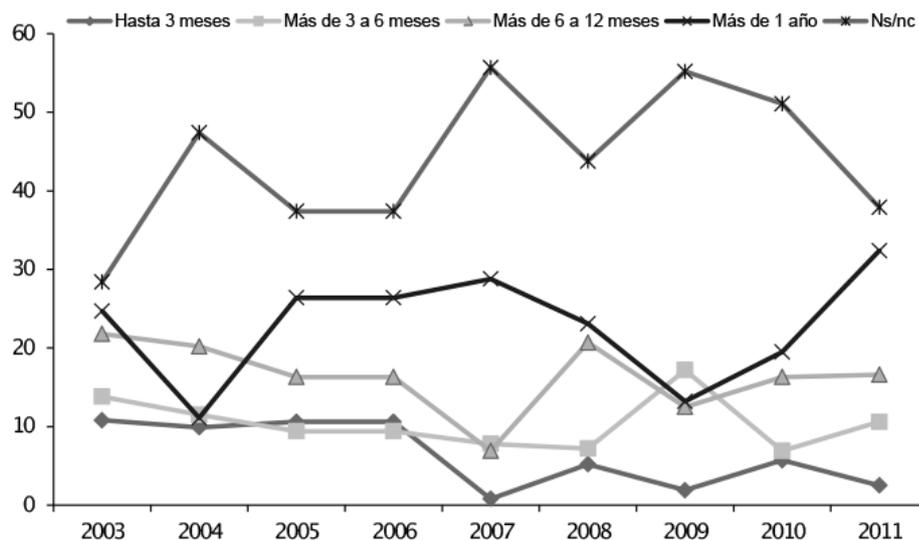
Figura 35: Regulan las pasantías para los alumnos secundarios



Nota: Noticia del diario “Clarín”, 20 de septiembre de 2011. Copyright 2011 por Clarín

“Hay un componente en la formación de los estudiantes secundarios –en educación técnica hablamos de prácticas profesionalizantes– que es poder tener la experiencia lo más aproximada posible al mundo real del trabajo”, explicaba al Diario Clarín la directora ejecutiva del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), María Rosa Almandoz.

Gráfico 3: Duración del contrato de pasantía, Universidad Nacional de La Plata en el periodo 2003-2011



Nota: Construido a partir de EPH. Recuperado de Adamini (2013)

En el gráfico 3 se observa una fuerte tendencia a la duración de la pasantía por más de un año. Otro elemento significativo que establece Adamini (2013), a partir de la EPH, es que el mayor porcentaje se da entre los pasantes que señalan no conocer el tiempo de finalización de su contrato.

Figura 36: Cómo organizan las empresas sus programas de pasantías



Nota: Noticia de diario “Clarín”, 20 de marzo de 2011. Copyright 2011 por Clarín

En el año 2011, diario “Clarín”¹⁷ realizó un rastreo de la situación de las pasantías en empresas tales como Philips, GlaxoSmithKline, Bodegas Norton, Clorox, Mercedes-Benz, entre otras, y se pudo observar que a pesar de la cautela inicial y las críticas hacia ciertos aspectos de la norma, las empresas adaptaron sus programas para

¹⁷ Ver más en https://www.clarin.com/home/organizan-empresas-programas-pasantias_0_HJTemJS6PXx.html

estudiantes y consideraron que las pasantías seguían siendo una buena alternativa para la detección de talento y el proceso de vinculación con posibles empleados.

Por ejemplo, en Bodegas Norton, que buscaban estudiantes de Enología y Comercio Exterior, en el momento de la entrevista tenían seis pasantes y una dotación de 397 empleados. El sistema anterior "era más ágil", expresaba Andrés Milone, su gerente de RR.HH. También para Samanta Capurro, gerente de Reclutamiento, Talento y Comunicación Interna de Clorox, "era mejor antes porque les daba más exposición a los chicos, al poder hacer varias cosas, además de estar en un proyecto", señalaba.

Sin embargo, en Mercedes-Benz "la modificación de la ley de pasantías tuvo un fuerte impacto, ya que se redujeron el 50% de los contratos", informaba Guadalupe González, gerente de Capacitación, Selección y Desarrollo. "Lentamente, a lo largo de estos 2 años, el programa fue resurgiendo y actualmente seguimos incorporando pasantes, ya que es una importante forma de reclutamiento y capacitación", agregaba. "Se hizo más fluida la comunicación con las universidades", destacaban desde la siderúrgica Sipar Gerdau.

Figura 37: Verano sin vacaciones: prácticas profesionales para estudiantes



Nota: Noticia de diario "Clarín", 3 de octubre de 2013. Copyright 2013 por Clarín

En el año 2013, se desarrolló el programa "Experiencia Galicia", que radicaba en el ejercicio prácticas profesionales de verano para jóvenes universitarios en el Banco

Galicia. Los requisitos para postularse incluyeron no estar trabajando, tener entre 19 y 23 años y tener aprobado como mínimo el primer año de la carrera o CBC. “Buscamos que los jóvenes tengan una experiencia que les genere un diferencial y que sigan estudiando y se reciban”, explicaba María Constanza Gorleri, gerente de Responsabilidad Social Corporativa del Banco Galicia. “Muchos no tienen oportunidad de un primer empleo porque les exigen una *expertise* que no poseen”, agregaba.

En el año 2014, en una nota de Página/12¹⁸ al decano de la Facultad de Ciencias Sociales de UBA, Glenn Postolski, destacaba entre los desafíos que afrontaba su gestión, iniciada este año, la incorporación de nuevas formas de producción y circulación del conocimiento, la reforma de los planes de estudios, el proyecto de una nueva biblioteca y la relación con la comunidad. “Hay una voluntad de repensar la facultad”. En ese marco, expresaba que se perseguía una proporción diferente de la actual en el contenido teórico y el práctico, y se estaba evaluando profundizar la oferta de prácticas pre-profesionales, pero teniendo en cuenta que “no implicaran pasantías que sean precarización laboral”.

Figura 38: Viñeta de Humor Gráfico en diario Página/12

¹⁸ <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-256436-2014-09-30.html>



Nota: Noticia diario “Página/12”, 30 de septiembre de 2014. Copyright 2014 por Página

12

En síntesis, durante este periodo, frente a una pulseada por instalar una de las dos concepciones con respecto a las pasantías, se cristalizó hacia 2008 un discurso público y principalmente por parte del oficialismo, de des-precarización de la población juvenil en formación, pues se establecieron una serie de criterios legales que obstaculizarían la utilización de pasantes como mano de obra barata. Sin embargo, entre las consecuencias más relevantes, se observa un descontento generalizado entre los empresarios en relación a las desventajas de esta renovada figura legal.

Las medidas establecidas por el gobierno expresaron las nociones circulantes en el imaginario del contexto político y de las instituciones académicas, atendiendo no sólo ya a la innovación sino también a las voces sindicales y los sectores sociales que observaban en las pasantías un instrumento de precarización por parte de los empresarios. Así, durante el período analizado, a tono con la ideología general promulgada por estos gobiernos, se observa la recuperación de un repertorio de significados y representaciones vinculados a la necesidad de que los vínculos educación-empresa no trasciendan la importancia de colocar trabas a las acciones

desmedidas de los sectores empresariales, en defensa de los jóvenes, los “más vulnerables y desprotegidos”, como se observa en repetidas ocasiones, en los discursos políticos de la época.

1.3 Recapitulando

En lo que hace al primer objetivo específico de realizar un *recorrido histórico*, en el gran período que hemos colocado bajo el paraguas de “Los 90’s”, se produjo un achicamiento estatal en el ámbito educativo y se dio uno de los mayores procesos de flexibilización del empleo en la historia del país. En este contexto, las pasantías cobraron protagonismo y se convirtieron en las vedete de la reforma laboral. En 1992 aparece la primera legislación en torno a este tipo de prácticas laborales, y con el correr de los años, distintos decretos y leyes fueron regulando distintas aristas que iban apareciendo como necesarias o problemáticas, ya que las quejas y denuncias en torno al abuso de la modalidad “pasantía” crecían exponencialmente. Se cristalizó durante toda la década la tensión entre los que consideraban a las pasantías como instancias de formación y los que las concebían como herramientas de precarización.

Durante las gestiones kirchneristas, desde “los 2000” en adelante, la flexibilidad en el empleo no se revirtió significativamente, afectando a la población joven en gran medida. Los vínculos entre empresas y universidades se fortalecieron, ya que en el orden mundial y nacional se discutía crecientemente la importancia de que el estudiante se formara en ambientes laborales reales, las empresas demandaban un gran número de pasantes, y a nivel país se valoraba la vinculación de actores científicos, universitarios, con los ámbitos productivos. En este marco, a raíz de las ilegalidades que suscitaba la regulación vigente, en el año 2008 se dio una modificación sustancial en el sistema de pasantías universitarias que trajo aparejado un descontento generalizado desde el ámbito empresarial. Sin embargo, a pesar de que la pasantía seguía sin ser considerada como

una relación laboral, y a pesar de que las corporaciones eran perjudicadas por las regulaciones establecidas, este tipo de experiencias continuaron siendo numerosas.

Capítulo 2. La condición de pasante en el ojo del huracán: una lectura desde la sociología de los problemas públicos

Hemos recorrido los principales hitos históricos, sociales, y normativos que se sucedieron en las últimas dos décadas, respondiendo al objetivo específico de reconstruir las transformaciones y antecedentes principales en torno al sistema de pasantías. A continuación, para el análisis que sigue, decidimos recortar nuestra ventana de observación con el objetivo de realizar un análisis en clave de la sociología de los problemas públicos¹⁹, desarrollando una estrategia cualitativa que privilegia la dimensión interpretativa del fenómeno. Nuestro recorte temporal va desde el año 2006 hasta 2008, a escala nacional, pues en esta época se produjo un debate público relevante sobre las condiciones de las pasantías, lo cual produjo un posicionamiento y una respuesta estatal que se condensa en la ley actual de pasantías, sancionada en el año 2008.

Utilizamos la técnica de análisis de documentos, rastreando modificaciones legislativas, lecturas que realizan los autores de la época, y prensa del momento, en las que se visibiliza la disputa; asimismo, hemos realizado una entrevista semi-estructurada a un actor clave –empresario local- para indagar sus percepciones acerca del fenómeno.

A partir del trabajo de campo, observamos que los significados circulantes y las acciones que los actores desplegaban, aludían a una configuración preexistente sin la cual no era posible explicar el entramado sobre el cual los actores se posicionaban, tejían alianzas o enemistades, como así tampoco las narrativas que los actores ponían en circulación para fundamentar sus posiciones.

¹⁹ Ver Blumer, 1971; Cefai, 2011; Elder y Cobb, 1984; Gusfield, 2016; Nardaccione y Acevedo, 2013; Lorenc Valcarce, 2005; entre otros.

Para poder comprender el proceso por el cual se llega al estado actual de la legislación vigente, en este **segundo capítulo**, buscamos *explorar la disputa pública sobre las condiciones de las pasantías, a partir de la configuración de actores involucrados y narrativas públicas movilizadas, desde el año 2006 hasta la sanción de la legislación actual, del año 2008.*

El nivel de crítica, debate, y tensión pública que adquirieron las pasantías educativas no se compara con el aparente silencio acerca de otras modalidades de contratación universitaria: *¿por qué, de todas las experiencias de profesionalización que atraviesan los estudiantes en la universidad, se problematizó el Sistema de Pasantías? ¿A quiénes interpeló el conflicto, y a través de qué tipo de narrativas movilizaron su problematización?*

Para que algo sea considerado un problema que concierne a muchos, que exige una política pública e institucional para regularizarlo, es necesario que ciertos actores reconozcan su existencia, y que las definiciones de la realidad social de tales actores sean aceptadas por un público más amplio, esto es, que determinada perspectiva sobre la problemática se generalice: en tal “generalización” radica el “principio de la disputa” (Boltanski, 2000). Sin embargo, buscamos despojar a las denuncias de la carga esencialista o moral con las que se las suele abordar, y complejizar su análisis, apelando a conocer sus connotaciones políticas, los actores involucrados, y las estrategias discursivas movilizadas.

Para poder comprender cuáles son los *discursos en disputa* sobre el asunto, es preciso “analizar las operaciones que los actores llevan a cabo cuando deben justificar las críticas que proponen” (Boltanski, 2000:63). Por ello, el foco *no está aquí en los*

datos objetivos que caracterizan a cada etapa histórica²⁰, sino más bien en las estrategias retóricas, discusiones, tensiones, acuerdos, en el plano de los discursos circulantes en la arena pública de cada momento, que llevaron a problematizar las condiciones del pasante.

La lectura sociológica de los problemas públicos nos invita a desnaturalizar las ideas de sentido común que constituyen a determinados fenómenos como problemáticos, en detrimento de otros. “El hecho de que un fenómeno sea o no percibido como un problema prefigura la investigación y las políticas que adoptar. A eso me refiero cuando hablo de supuestos culturales. Cualquier perspectiva adoptada es una manera de *no* ver, además de una manera de ver” (Gusfield, 2014:302). Entonces, debemos preguntarnos, ¿qué supuestos culturales permitieron la movilización social acerca de las condiciones en que se realizaban las pasantías?

Entendemos que, pese a que las situaciones de irregularidades en contratos temporales de estudiantes universitarios son una modalidad extendida incluso dentro de la misma universidad, el fenómeno de las pasantías, en el contexto sociopolítico y académico analizado, habilitó a una problematización pública (Gusfield, 2014) singular, al interpretarse el problema de forma diferente.

En el proceso de definición del problema, “quienes protestan lo hacen porque su sentido de la justicia ha sido ofendido” (Bolstanki, 2000:22). En este sentido, la interpretación de las condiciones en que se desarrollaban las pasantías como una situación de injusticia fue lo que favoreció la convergencia y el posicionamiento de

²⁰ Las “etapas” de construcción del problema público son frecuentemente simultáneas y constituyen relaciones complejas que no permiten reconocer la existencia de secuencias necesarias (Lorenc Valcarce, 2005). Por consiguiente, es preferible retener las “etapas” que señala Blumer (1971) más bien como “aspectos” o “momentos” del proceso de construcción de los problemas públicos.

actores con intereses, ideologías y lineamientos políticos y científicos heterogéneos - gremios, sindicatos, académicos, pasantes, militantes universitarios, funcionarios y agrupaciones políticas ligadas al peronismo de izquierda.

El eje de la discusión radicó durante los períodos entre ciertos actores principales: el Estado, los académicos, los estudiantes, organizaciones sindicales y gremios docentes, sectores de izquierda, y los empresarios. Estos agentes van configurando el problema de tal modo que el mismo, hacia el año 2000, adquiere una visibilidad generalizada en el espacio público. Esta problematización de las condiciones de las pasantías atraviesa etapas de debates, de legislación, de nuevos debates, y de nueva legislación. Cabe aclarar que no tomamos aquí a las leyes promulgadas como la culminación del proceso previo de elaboración social que se objetiva luego en la acción pública, sino más bien como parte de tal proceso de definición del problema. Constituyen el punto de vista oficial sobre el problema (Blumer, 1971), son uno de los elementos fundamentales de la construcción social del problema, y los analizaremos en tanto tales.

En base a las estrategias, discursos y tensiones que presentan estos actores, esbozamos interpretaciones sobre la preeminencia y consecuencias de la problematización pública de las condiciones de los pasantes en la sociedad y política argentinas, atendiendo particularmente a los procesos identificatorios y las narrativas públicas movilizadas al interior de estas disputas.

2.1 El proceso de identificación de un problema público

Identificamos un proceso de problematización pública de las condiciones en que se desarrollaba determinado tipo de experiencia de formación profesional de los universitarios en argentina, mientras construíamos el capítulo histórico de la tesina en

cuestión: observamos que hacia los años 2000, las pasantías educativas se habían colocado en el ojo del huracán, en las noticias, redes sociales, medios de comunicación, y se habían visto envueltas en tal disputa pública que se materializaría al poco tiempo en una demanda de nueva legislación a nivel nacional. Es estas circunstancias, surgieron los interrogantes, ¿cuáles eran las características particulares de este tipo de figura? ¿Qué significaban para los diversos actores vinculados al sistema de pasantías, las condiciones en que las mismas se desarrollaban? ¿A qué *símbolos y significados colectivos* se apelaba para problematizar la situación, y quiénes eran los actores involucrados?

Así, arribamos a la posibilidad de leer el conflicto desde una perspectiva de constructivismo sociológico, apelando a conocer el proceso de producción por el cual determinados actores involucrados, actuando, pronunciándose, hablando, generaban “objetivaciones provistas de sentido que hacían de su entorno una negación de otras múltiples posibilidades” (Lorenc Valcarce, 2005:12). La realidad naturalizada no podía ser comprendida observando información numérica sobre el sistema, sino que debíamos conocer las acciones estratégicas que daban origen a tales objetivaciones institucionales, simbólicas y materiales específicas.

Para responder a esto, reparamos en los modos en que estos actores expresaban su percepción del problema. Así, en primera instancia, observamos que las pasantías eran percibidas por todos los actores involucrados como algo valioso e inevitable en el trayecto de formación universitaria. Sin embargo, para determinados sectores sociales, las condiciones en que se llevaban a cabo eran repudiables e injustas para los jóvenes afectados. Así, resultó interesante preguntarnos por qué determinada perspectiva del problema se tornó más legítima que la otra en los distintos periodos gubernamentales. Es posible analizar los problemas sociales en términos de autoridad cultural (Gusfield,

1989), en el sentido de que estos se imponen más allá de cualquier cuestionamiento, en parte, porque los producen instituciones o dispositivos que tienen una consistente legitimidad política. Ahora bien, ¿quiénes eran tales actores e instituciones “legitimados”?

En el caso de los primeros -figuras representativas de la universidad, estudiantes, coaliciones políticas de “derecha”, y empresarios- , las pasantías constituían experiencias “win-win” porque brindaban una inmersión en la práctica para los estudiantes avanzados, y porque también le permitían a las empresas realizar vinculaciones y proyectar futuros empleados entre los pasantes. Asimismo, el hecho de que se tendiesen relaciones entre el mundo académico y el ámbito de la producción constituía un avance en la innovación y modernización nacional. Por su parte, para el otro gran grupo en disputa – las mismas figuras representativas de la universidad, los mismos estudiantes, coaliciones políticas peronistas y de “izquierda”, y agrupaciones sindicales y gremiales- las pasantías eran valiosas pero también remitían al pasado oscuro del periodo menemista, constituían el triunfo de los avances del neoliberalismo, y eran un aprovechamiento por parte del empresariado, que agudizaba la precarización de los jóvenes de todo el país.

Esta multiplicidad de modos de problematizar la misma situación objetiva (Blumer, 1971) nos invitó a reconstruir los marcos de interpretación (Goffman, 1974), los encuadres cognitivos y el entramado relacional e institucional, para comprender los sentidos intersubjetivos desde donde los actores sociales enmarcaban las lecturas del fenómeno y proyectaban acciones individuales y colectivas, atendiendo especialmente a las políticas previas y a como éstas incidieron en el despliegue de la problematización.

2.3 Los hitos de la disputa: actores, discursos y antecedentes de la Ley 26.427

Desde comienzos de la década del 2000, se observan acciones emprendidas por pasantes afectados en articulación con sindicatos, que reclaman sobre sus condiciones de trabajo, que caracterizan como “precarias”. En el año 2005, la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) realiza un paro de actividades al gobierno de Néstor Kirchner, solicitando la incorporación a planta permanente de todos los contratados, becarios y pasantes que se encontraban también en condiciones de “precarización”.

En el año 2006, docentes agrupados en el “Foro Educativo de Izquierda Anticapitalista” solicitan al gobierno la “anulación de pasantías como sistema de mano de obra barata”. En el mismo año, nace la “Coordinación de Trabajadores Precarizados”, un grupo de estudiantes de las facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales de UBA por fuera de las estructuras gremiales, entre los que se encuentran pasantes que quedaron perpetuados en esa condición y militaban por “terminar con el personal descartable”.

La problematización del asunto se *escandaliza* y convierte en noticia (De Blic y Lemieux, 2005) hacia el año 2006. Por ejemplo, en Página 12 se brinda voz a una pasante que trabajaba de manera gratuita en una multinacional. Esta reconocida empresa de hamburguesas había sido condenada por un tribunal laboral ya que la contratación de la actora como pasante encubría fraudulentamente una relación laboral que revestía las notas típicas de la dependencia. Ese accionar de la empresa conducía “fraudulentamente a la más pronunciada precarización del empleo, teniendo en cuenta, especialmente, la gratuidad que implica”, manifestaban las abogadas.

Mientras la prensa visibiliza numerosos casos de pasantes “precarizados” o “modernos esclavos de las multinacionales”, el MTEySS comienza a hacerse eco de los

reclamamos e impulsa una reforma al régimen de pasantías laborales para limitar de cuatro a un año las pasantías, ante lo que se consideraban “abusos reiterados”.

A tono con el debate que se desarrolla en la arena pública, la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 plantea explícitamente que “en todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral”. De este modo, el ámbito estatal comienza a pronunciarse acerca del conflicto: a pesar de las problemáticas y disputas que suscitaba, no se eliminaba la figura del pasante porque era demandada crecientemente por los mismos alumnos, como expresaba una noticia de diario La Nación del 2007, para “engrosar el Curriculum Vitae con experiencias prácticas y laborales”, pero se establecía claramente el *carácter formativo* de las experiencias.

Hacia el año 2007 volvemos a recoger relatos críticos en determinados medios de comunicación, vinculados más bien a una ideología de rechazo de la época menemista. Particularmente, en diario Página 12, el cual bajo el título “Los precarizados” describe el caso de estudiantes de la UBA que eran engañados con la promesa de experiencias laborales vinculadas a sus carreras, y terminaban siendo “un trabajo administrativo igual al de cualquier empleado de planta, por el que el Gobierno de la Ciudad le pagaba 600 pesos al mes”.

Frente al caldeado contexto nacional, en el año 2007 el diputado Recalde y la diputada Osuna, ambos del oficialismo, recogen y reproducen las voces de la arena pública y plantean un nuevo proyecto de ley de regulación de las pasantías²¹. En términos generales, se plantea que la necesidad de “superar una grave distorsión que ha tenido un régimen cuyo propósito inicial fue justamente perfeccionar los estudios de

²¹ Ver más en <https://www.diputados.gob.ar/diputados/gcamano/discursos/debate.jsp?p=125,25,8,CAMA%C3%91O,GRACIELA>

nivel superior”. Tal distorsión es explicada por los mismos actores en tanto una “*desregulación de las relaciones laborales y pérdida de derechos* de los trabajadores en la *década anterior*”. De este modo, Osuna menciona directamente el periodo menemista y lo refiere como la gestión de gobernantes que socavaron los derechos laborales alcanzados en gobiernos anteriores. Continúa explicando que ha habido una “*indiferencia del Estado* ante denuncias de los propios pasantes”, envueltos en “una forma encubierta de *fraude laboral*”.

Refiriendo nuevamente a la década de los noventa, la diputada menciona que “*ciertamente estamos saliendo del infierno*, pero además estamos consolidando un *Estado protagonista* que se advierte en los *antecedentes*” y “que ha puesto *límites al fraude laboral* y a normas dictadas en los *años noventa* en contra de los *derechos de los trabajadores*”. En contraposición a la gestión anterior, los diputados plantean que se encuentran en “una política activa *en favor del trabajo digno*” y a leyes que “refieren a la *educación* en nuestro país en *una nueva etapa*”.

Recalde, por su parte, señala que “*los trabajadores* han sido pioneros en lograr esta *modificación de un sistema fraudulento* como el que se sancionó en la década del noventa”. Y Osuna asegura que este proyecto “viene a *dejar atrás políticas* que se impusieron en los años 90 con la *flexibilización laboral*”.

En este sentido, en el año 2008, luego de la acalorada discusión entre sectores de izquierda, gremialistas, sindicalistas, docentes, estudiantes, empresarios, y políticos, se sanciona tal proyecto de los diputados Osuna y Recalde con la Ley 26427, dando nacimiento a un nuevo Sistema de Pasantías Educativas. Destacamos como puntos relevantes de esta regulación: el establecimiento de piso mínimo para las asignaciones estímulo, la reducción del horario laboral a cuatro horas diarias y del plazo máximo a un año y medio de duración, y el otorgamiento de obra social, licencias y vacaciones, y

protecciones legales para el pasante en caso de incumplimiento del contrato. A tono con esta legislación, en el año 2009 por la Resolución 1225 se aprueba que los pasantes efectivamente gocen de la cobertura de una obra social.

Ahora bien, más allá de las particularidades de la legislación, queremos hacer hincapié en la reacción de los empresarios ante los obstáculos establecidos a la contratación de pasantes. Las consecuencias de esta legislación resuenan hasta el año 2020, ya que continúa vigente la misma legislación, tal como refleja el relato de un Gerente de Recursos Humanos de una empresa santafesina que vivió tal transformación:

“La ley (del 2008) intentó regularizar y creo que *se pasó un poco con las exigencias*, porque esto debería ser un "ganar-ganar" para la empresa y para toda la estructura académica. Porque siempre un contacto laboral antes de recibirse es muy importante para el alumno, para conocer con qué se va a encontrar cuando tenga que salir a trabajar. Pero tienen que estar dadas las condiciones para que esto se dé, y que el Estado estimule para que estos acuerdos entre empresas y universidades, puedan hacerse. Hoy se ha dejado de usar esta herramienta de pasantía, o se utiliza en menor medida porque prácticamente se equipara a un contrato laboral. El beneficio para la empresa es muy bajo al contratar pasantes, es casi lo mismo que contratar a un profesional. Entonces se pierde el estímulo que debería haber para que la empresa pueda adquirir futuros profesionales, que estos se capaciten, y que estos puedan aportar algo a la empresa, un verdadero "ganar-ganar" (Gerente de Recursos Humanos – Empresa Santafesina, 2020)

En este sentido, la etapa de la problematización en la que se desarrolló el *plan de acción oficial* (Blumer, 1971) de elaboración de la nueva legislación, expresó las nociones circulantes en el imaginario de los principales actores en conflicto, como así también en el contexto político y las instituciones académicas, atendiendo ya no sólo a

la innovación sino también a las voces de sectores sociales que observaban en las pasantías un instrumento de abuso por parte de los empresarios y algunas instituciones estatales.

Así, durante el período analizado, a tono con la ideología general promulgada por este gobierno, se observa la recuperación de un repertorio de significados y percepciones vinculadas a (retomamos nociones centrales del discurso de la voz nativa): un “estado protagonista”, que protege el “trabajo digno”, y los “derechos de los trabajadores”, que avanza hacia una “nueva etapa”, en la que las pasantías tienen un “carácter educativo” y “formativo”; un estado que se pronuncia en contra del uso de “mano de obra barata”, los “abusos reiterados”, el “fraude laboral”, el “personal descartable”, la “flexibilización laboral”, la “pérdida de derechos”, y la “precarización”, que caracterizan al “menemismo”, para, de este modo, “dejar atrás” las políticas de la “década anterior”.

2.4 Valores públicos en disputa: narrativas, causas, propietarios y responsables

A partir de la sucesión de eventos e hitos recuperados en el apartado anterior, a continuación, en primer lugar, analizamos los discursos puestos en juego en la clave de narrativas públicas (Somers, 1994:618); en segundo lugar, desandamos la atribución de culpabilidades, causalidades, propiedad y responsabilidad política (Gusfield, 2014; Stone, 1989) de los actores involucrados en el conflicto.

En el corto periodo analizado, se observan y diferencian los discursos, actores, y respuestas estatales que movilizan esta problematización pública de las condiciones del pasante: determinadas *narrativas públicas*²² (Somers, 1994:618) operan de forma

²² En relación a las narrativas, para Somers (1994), los relatos guían la acción; las personas construyen identidades situándose dentro de un repertorio de historias trabadas: la “experiencia” se constituye a través de narraciones; la gente da sentido a lo que les ha ocurrido y está ocurriéndoles al intentar encajar o en cierta forma integrar lo que les ocurre dentro de uno o más relatos; la gente está guiada en ciertas

potente y persistente para ese proceso de enmarque, porque proveen los materiales culturales para construir las definiciones.

Un fenómeno interesante en este conflicto radica en que los estudiantes no solían presentar quejas sobre las condiciones económicas, en las noticias de la época; sino más bien problematizaban que se habían visto obligados a realizar tareas que no tenían que ver con sus disciplinas de grado. Sin embargo, a la hora de exigir respuestas estatales, el discurso que primó fue el de la “precarización”, y no la poca o nula relación de sus carreras con las tareas como pasante. De este modo, a pesar de ser los estudiantes los protagonistas del problema, encontramos aquí otro indicio de que otras fuerzas sociales se encontraban pujando en esta disputa.

Más allá de la situación objetiva que da origen al reclamo, el análisis de la situación problemática permite reconocer tres grandes narrativas: una narrativa pública “compartida”, y dos narrativas públicas vinculadas a dos marcos interpretativos dispares (Blumer, 1971:301). Por una parte, la primera narrativa, “compartida”, presenta un discurso de necesidad nacional de innovación y modernización educativa y productiva. Por otra parte, en relación a las últimas dos narrativas, la primera de ellas entiende al sistema vigente como la materialización de la precarización institucionalizada durante la década de los noventa, mientras que la segunda, movilizadora por el mismo sector, identifica a los jóvenes como un blanco fácil de las políticas de flexibilidad laboral.

En primer lugar, entonces, observamos una **narrativa pública** (Somers, 1994, p. 618) de *innovación* y *modernización*, que se consolida hacia la década de los noventa y no pierde vigencia hasta la actualidad. En el marco de una modernización que, según el discurso de época, exigía la incorporación al mercado globalizado, se

maneras, y no otras, a partir de proyecciones, expectativas y recuerdos derivados del múltiple y, en última instancia, limitado repertorio de narraciones sociales, públicas y culturales disponibles (Somers, 1994:614)

tornaba central estrechar vínculos entre el ámbito productivo y el mundo de los científicos y profesionales universitarios, noción que se mantiene hasta hoy en día, y da cuenta de un discurso que valora la técnica y la ciencia como motor de cambio y avance nacional. En el marco de la disputa analizada, la materialización de esta idea se realizaría a través del mantenimiento y extensión de las experiencias de pasantías para todos los estudiantes universitarios.

Estos discursos edifican narrativas que buscan mostrar la valorización de la ciencia y la tecnología como parte constitutiva de un modelo de desarrollo de país, que tiene como uno de sus ejes la construcción de "buenos profesionales" con trayectorias educativas de calidad. En ese sentido, se presenta como premisa el pasaje por experiencias prácticas en ámbitos laborales, inevitable para una mejor formación. Este repertorio se reitera a lo largo del proceso de problematización por parte de todos los grupos sociales involucrados, tanto los que pregonan el mantenimiento de la ley como está, cómo los que persiguen su modificación. Es la única y principal narrativa compartida por los dos grandes sectores de actores, diversos, involucrados en la disputa.

Sin embargo, existe una diferencia en la forma en que se entiende que debe ser llevada a cabo esta "innovación". En lo que hace a política educativa, durante la década menemista se desarrolló una transferencia de poder desde el nivel nacional hacia las jurisdicciones, y una pérdida intencionada del control sobre las instituciones educativas por parte del gobierno nacional. En este sentido, esta disputa retoma tal problematización de la "descentralización educativa": mientras un sector confía en la "transferencia de poder" para que los particulares, o el mercado mismo, lleven adelante el proceso de modernización del orden económico y social; el otro sector solicita que las políticas de modernización e innovación sobre el ámbito educativo sean controladas y "comandadas" por un "estado presente", o "protagonista", como observamos en el

discurso de los diputados. De este modo, lo que parece a primera vista una narrativa pública común, presenta una diferencia sustancial para cada grupo analizado.

En **segundo** lugar, la narrativa de *precarización* es una construcción discursiva que busca ilustrar un conjunto de patrones pasados y presentes de la realidad laboral Argentina. El arte oratorio de los actores e instituciones en disputa toma sus recursos de los repertorios de lugares comunes y de figuras retóricas (Gusfield, 2014:18). Creemos que es la narrativa central que permite el triunfo de determinada perspectiva en la disputa. “Para engrandecer a la víctima (al igual que a los demás actantes) es necesario asociarla a un colectivo, es decir, ligar aquí su caso a una causa constituida y reconocida. El caso es “ejemplar”. Merece ser llevado al orden de la denuncia pública, no por sí mismo, sino solamente en la medida en que constituye un caso notable dentro de una serie caracterizada por su mejor ejemplo” (Boltanski, 2000:283)

En otras palabras, la noción de los jóvenes universitarios expuestos como "los precarizados", es la “puesta en escena” de la concepción marxista del "explotado". El aspecto moral permite que la situación sea considerada dolorosa, innoble o inmoral. “Es lo que vuelve deseable la modificación o la erradicación de la situación, o lo que vuelve valiosa su persistencia” (Gusfield, 2014:75).

De acuerdo a esta mirada, las empresas privadas y algunas instituciones públicas utilizan las pasantías como instrumentos de aprovechamiento de la necesidad de los estudiantes de atravesar inmersiones en el mundo laboral antes de graduarse. La categoría de "los precarizados" sirve como representación simbólica de un conjunto de prácticas políticas, laborales e ideológicas que supuestamente identifica en los jóvenes un blanco fácil para el abuso empresarial a través de “contratos basura”.

Asimismo, hay una distancia establecida entre los valores por los que pregona cada sector. En la disputa pública, mientras el "nosotros" bregaría por derechos laborales y protección de los trabajadores, el "ellos" apelaría al libre albedrío del "capital" y a las acciones desmedidas de las multinacionales que habilitaron las políticas de apertura económica. De este modo, lo que hace la narrativa es proporcionarle un revestimiento ético a la participación de los representantes políticos en esta modalidad de "triumfo del capital".

En este sentido, el discurso acerca de la "precarización" se presenta como un "drama público" (Gusfield, 2014:286), y no refiere, al fin y al cabo, a las pasantías, sino más bien remite a una serie de significados y símbolos compartidos por determinados sectores en Argentina acerca de las multinacionales, el neoliberalismo, el Estado ausente, y los empresarios como villanos de la disputa. "El hecho dramático consiste en ver a algunos actores como víctimas y a otros como villanos..." (Gusfield, 2014:166).

En contraposición, se presenta públicamente al oficialismo, a los gremios docentes, los sindicatos, y sectores políticos de izquierda, algunos del peronismo, como los "*salvadores de la precarización*", representantes de la necesidad de un *Estado presente*, y como el grupo social que viene a *recuperar los derechos vulnerados* por la contraparte. Por lo tanto, la disputa por las pasantías constituye un ejemplo de la "puesta en escena" de un discurso en contra de las políticas de flexibilización laboral, la apertura de la economía nacional, y las políticas neoliberales, en tiempos en que la economía nacional, se mueve crecientemente hacia formas más sofisticadas de explotación del trabajo intelectual y manual.

La **tercera narrativa** que identificamos es la de los *jóvenes afectados*. En los discursos es evidente la exaltación de la "juventud" precarizada, pero no cualquier juventud. Son los *jóvenes universitarios* los "afectados" en esta problemática,

representados aquí como un sector vulnerado, con graves riesgos de precarización, falta de reconocimiento por parte del Estado, y como agente central de disputa por parte de los sectores enfrentados. Si bien existen otras juventudes en el país que se encuentran afectadas por una precarización y vulneración de derechos aún más profunda, el hecho de que se trate de jóvenes de clase media que cursan estudios superiores otorga una legitimidad particular a la demanda, y hace que la mirada pública se focalice en los riesgos a los que este grupo estaría sometido.

Sabemos que los riesgos no se construyen como resultado de las probabilidades empíricas, de costos y beneficios empíricamente determinados “a secas”, sino de la interpretación de dichas probabilidades (Franzoni, 2008). Es la interacción social la que produce nociones sobre el riesgo, “cada organización social está dispuesta a aceptar o a evitar ciertos riesgos” (Douglas, 1996: 15). Así, las estructuras de riesgos socialmente interpretadas y su reflejo en decisiones colectivas, por ejemplo de política pública, no son aleatorias ni tampoco inmutables. Los paradigmas de política pública son un conjunto relativamente articulado de proposiciones sobre la realidad y sobre cómo debería ser abordada. Creemos que el hecho de que se trate de un grupo “valioso socialmente” “bajo riesgo”, *jóvenes universitarios afectados*, es una condición central para iniciar la contienda, una variable clave que habilita la problematización y el alcance público de la disputa.

Las dos últimas narrativas, la de los *jóvenes universitarios afectados*, y la de la *precarización*, al aunar valores y prácticas, que en la arena pública funcionan de manera superpuesta, son utilizadas de forma performática en las acciones colectivas llevadas a cabo por los grupos involucrados en la problemática en todas las etapas de la disputa.

Por otra parte, en relación a la *atribución de responsabilidades* que mencionamos en el título del presente apartado, “la definición del problema constituye

un proceso de construcción de una imagen, en el que las imágenes principalmente tienen que ver con atribuir culpas, responsabilidades, y causalidades” (la traducción es nuestra) (Stone, 1989: 282).

Las arenas públicas se rigen por principios de selección que hacen que ciertos problemas reciban atención en detrimento de otros (Hilgartner y Bosk, 1988). Por ello, las definiciones que presentan el problema de manera dramática, “aquellas que señalan su novedad, y aquellas que ponen en escena valores y creencias socialmente generalizados, tienen más probabilidades de imponerse que las otras” (Lorenc Valcarce, 2005:12). La identificación de causas, culpas y responsabilidades, que agrega elementos normativos a la simple descripción de los hechos tal y como se considera que ellos existen, es un elemento clave de la construcción de problemas públicos (Stone, 1989).

La estructura de los problema públicos es un área de conflicto en la que un conjunto de grupos e instituciones, que a menudo incluye dependencias del gobierno, compiten y pelean por “la *propiedad* de determinados problemas o bien por desentenderse de ellos, por la aceptación de las *teorías causales* y por la atribución de la *responsabilidad*” (Gusfield, 2014:83). En este caso, la *causalidad* a través de la cual se expone el problema público queda de manifiesto al analizar las narrativas públicas mencionadas, ya que se plantean las condiciones de las pasantías como un “conflicto a resolver”, causado por una necesidad de mantener las experiencias por razones de *innovación y calidad educativa*, pero erradicando la *precarización* en sus condiciones, y protegiendo a los *jóvenes afectados*.

En cuanto a la *propiedad*, algo interesante en esta problematización en particular es que los afectados -jóvenes universitarios- son los propietarios principales del conflicto, pero no los únicos, entendiendo por propiedad a la “capacidad de crear la definición pública de un problema e influir sobre ella (...) Los propietarios pueden

hacer reclamos y afirmaciones. Otros, ansiosos por obtener definiciones y soluciones del problema, recurren a ellos y se reportan ante ellos” (Gusfield, 2014:77). En este caso, la propiedad estuvo también en manos de los actores sindicalistas, gremios docentes, y figuras políticas pertenecientes al oficialismo. Los jóvenes participaron activamente pero también jugaron un rol de “objeto directo” de la disputa en sí misma.

Por último, en lo que hace a la responsabilidad política (Gusfield, 2014), en este caso, ¿en quién se deposita la responsabilidad de resolver la injusticia puesta de manifiesto? La responsabilidad política de resolver de la situación problemática se colocó en el Estado, exigiéndole una regularización legislativa al respecto. La “*responsabilidad política*” afirma que alguna persona o alguna dependencia está obligada a hacer algo respecto del problema, a erradicar o aliviar la situación perjudicial (Gusfield, 2014:81). En este sentido, la modificación legislativa por parte de los actores estatales demuestra no sólo el triunfo de determinada perspectiva del problema en cuestión, sino también un posicionamiento oficial en torno al conflicto. La ley “no es solamente un conjunto de ordenes o mandatos acerca de qué debe hacerse, sino también un grupo de imágenes de carácter moral y fáctico de las que se deduce responsabilidad” (Gusfield, 2014:207).

2.5 Recapitulando

Respondiendo al objetivo de reconstruir los eventos significativos de la disputa pública por las condiciones de las pasantías, identificando actores y narrativas movilizadas, la lectura desde la sociología de los problemas públicos nos permitió historizar el carácter construido de lo social (Lorenz Valcarce, 2005).

Una de las dimensiones que el enfoque de Bolstanki (2000) considera pertinente, en el estudio de las protestas públicas, reside en lo que denomina las condiciones de

admisibilidad de la denuncia. El estudio de la precondition de admisibilidad de la demanda se orienta a reconocer que “existe una coacción no menos importante constituida por las reglas de normalidad que el autor de la queja debe observar para que su demanda sea considerada como digna de ser observada” (Boltanski, 2000:22). En este caso, la anormalidad o el aspecto denunciado señalado radicó en el abuso de esta figura legal por parte de los contratantes, ya sean el Estado o empresas privadas.

Ante la pregunta inicial y desnaturalizadora de por qué se problematizó este dispositivo de práctica profesional y no el resto de contratos universitarios existentes, el análisis de actores y discursos puestos en tensión nos brindaron claves para responder al interrogante.

Las narrativas públicas movilizadas nos permitieron observar símbolos y significados colectivos a los que se apeló para problematizar la situación: la noción de innovación y modernización de la nación fue lo suficientemente fuerte para mantener activo este dispositivo normativo, pero las narrativas de precarización y de juventud universitaria afectada ejercieron un gran peso en la disputa pública, propiciando una modificación legislativa crucial hacia el año 2008.

Además, hemos indagado la estructura del problema público: distinguimos los grupos e instituciones en juego, e identificamos la propiedad del conflicto, las teorías causales, y la responsabilidad política que los mismos actores edificaron en torno al problema general. Los jóvenes universitarios fueron protagonistas de la disputa pero no sus propietarios exclusivos, pues otros actores se apropiaron de la causa, tales como sindicatos, gremios docentes, entre otros, en razón de la legitimidad política que detentaban; la causalidad del conflicto radicó en la precarización de las condiciones del pasante, y en la necesidad de un Estado presente que se comprometiera a proteger a los jóvenes afectados; en lo que hace a la responsabilidad política de resolver la injusticia

puesta de manifiesto, se colocó en el Estado el rol de la resolución legislativa y política de la disputa.

La formación extra-áulica se ha instalando como necesaria en el imaginario colectivo, a pesar de las tensiones públicas vinculadas a la precarización de las condiciones de trabajo de los jóvenes universitarios. Hoy nos encontramos con un sistema educativo que propone la realización de pasantías y experiencias extra-curriculares desde el nivel secundario hasta, y principalmente, el universitario. Sin embargo, los problemas de vinculación teoría-práctica siguen apareciendo en los debates pedagógicos y empresariales, ya que continuaría existiendo un divorcio entre los aprendizajes que se desarrollan en el aula y aquellos que se dan en los mundos laborales. A continuación, analizaremos el caso de la Universidad Nacional del Litoral, para ver cuál es rol que atribuye a las prácticas profesionales, y cuan involucradas están en las carreras de grado.

Capítulo 3. Prácticas profesionales curriculares: la institucionalización de perfiles profesionales

En el presente capítulo, indagamos las experiencias de finalización de la carrera de grado que han adquirido tal nivel de institucionalización que se encuentran dentro de los planes de estudio de las carreras. Las denominamos como prácticas profesionales **curriculares**, y nos proponemos como objetivo general realizar un análisis en función del contenido de los documentos de los programas analizados y los *perfiles profesionales* que la universidad construye en torno a los mismos, elaborando una tipología de grupos de disciplinas en función del tipo de práctica profesional establecida para la graduación²³.

Hemos identificado que las carreras se organizan en cuatro grupos, según la presencia de estos cuatro ejes en la práctica profesional: 1) Prácticas Docentes; 2) Trabajos de investigación; 3) Pasantías en Mercados Profesionales; y 4) Casos híbridos.

3.1 Prácticas Docentes

Dentro de las carreras bajo análisis, encontramos profesorado en el área Ciencias Sociales y Humanidades (Profesorados en Letras, en Filosofía, y en Historia), los Profesorados del área disciplinar Música (Profesorados en Música, en Composición, en Canto, en Cuerdas y en Viento), y el Profesorado en Matemática.

Las Prácticas Docentes son experiencias integradas al currículo obligatorio que se realizan en el tramo final de la carrera de grado. Por ejemplo, para el caso del Profesorado en Letras, “la Práctica Docente en Letras constituye la *última etapa* de la formación docente para los futuros profesores en Letras” (Práctica Letras UNL, 2014).

²³ Para este tercer capítulo no realizamos entrevistas, decidimos desarrollar la indagación a partir del análisis documental de toda la oferta de carreras bajo estudio.

De acuerdo a los documentos, en esta instancia se busca *integrar* tanto los conocimientos *disciplinares como pedagógicos* referidos a la enseñanza de la disciplina en cuestión. Lo disciplinar se integra a *nuevos saberes* acerca de los modos de funcionamientos de las instituciones, el currículum y la dinámica de la interacción educativa, para lo cual se *estudia el contexto* a partir de categorías teóricas y metodológicas adecuadas. Según los programas de la Práctica Docente, se describe a esta instancia como un *proceso complejo* organizado en tres etapas: *observación* de la realidad educativa, *ayudantía* y *ejercicio del rol docente*; más la *reflexión* y *evaluación* de dicho proceso que se plasma en un informe final integrador.

Para el caso del *Profesorado en Letras*, se busca que el alumno comprenda los mecanismos de funcionamiento de las prácticas pedagógicas; que entienda las prácticas pedagógicas como prácticas discursivas y sociales; que *visualice los problemas y desafíos* propios de la enseñanza de la disciplina; y que *desarrolle su creatividad* para diseñar propuestas didácticas *adecuadas a las realidades del contexto*.

En el *Profesorado en Matemática* y en el *Profesorado en Historia*, los objetivos son comunes. Se plantea *resignificar los saberes* y apropiarse de nuevos conceptos que contribuyan a la formación en la tarea de enseñar; *adquirir autonomía* en la toma de decisiones sobre la selección de estrategias metodológicas; *analizar el contexto institucional* de la profesión docente; y desarrollar *procesos reflexivos* que permitan dar cuenta de las relaciones entre teorías y práctica.

En el *Profesorado en Filosofía*, se establece como propósito integrar el practicante al espacio institucional en los niveles para los que se forma; *observar* y *registrar* los aspectos más relevantes de las prácticas institucionales y áulicas; *reflexionar* acerca del lugar del profesor en la clase de filosofía; diseñar propuestas

metodológicas fundamentadas; y *adaptar* las propuestas educativas en función de las diferentes *problemáticas áulicas*.

En todas estas carreras, para realizar las prácticas, se debe elegir un tema a desarrollar en nivel secundario, y otro en nivel superior. Se deben establecer: “marco teórico, objetivos, actividades, procedimientos esperados, recursos y/o materiales, tiempo estimado, resolución de las actividades, cronograma, evaluación” (Práctica Matemática UNL, 2014).

En general, en primer lugar se desarrolla una etapa de formación conceptual, teórica y de transposición didáctica, es decir, se busca que los alumnos aprendan a diferenciar y transformar los complejos contenidos de sus disciplinas, en objetos pasibles de ser enseñados: “en el proceso que media entre el “saber sabio” y el “saber a enseñar”, se situará el docente trazando ese camino para que lo transiten sus alumnos” (Yves Chevallard, 2005).

A posteriori, se desarrolla el ingreso al espacio laboral real, en donde se desarrolla *in situ* la propuesta de enseñanza que se fue construyendo previamente durante la etapa de formación focalizada en el aula. Esto se subdivide en dos niveles: se realizan las prácticas docentes en el nivel medio, y luego en el nivel superior.

En relación a las atribuciones y responsabilidades del “alumno-practicante”, el Reglamento de la Práctica Docente establece que se deben conocer y respetar las reglamentaciones vigentes de la Institución donde se realice la Práctica Docente; concurrir al establecimiento educativo asignado por la universidad; observar y relevar problemáticas inherentes a la Institución escolar, y propias del grupo clase; cumplir el rol docente, presentar documentos e informes solicitados luego. En relación a todas estas tareas, “el tiempo mínimo (...) será de 28 horas cátedra” (Res. C.D. N° 465/04).

En este sentido, recapitulando los objetivos y obligaciones principales que la institución establece en los documentos analizados, se busca que el futuro profesor:

Tabla N° 3: Objetivos institucionales de la Práctica docente en UNL, 2021	
Que el alumno...	Discursos sobre la experiencia
<i>Reflexione in situ y a posteriori</i>	DISCURSO DE ÉTICA LABORAL
<i>Se autoevalúe</i>	
<i>Desarrolle su creatividad</i>	
<i>Analice el contexto institucional</i>	
<i>Se adecúe a las realidades del contexto</i>	
<i>Se adapte a las problemáticas áulicas</i>	
<i>Integre los conocimientos adquiridos</i>	DISCURSO DE MADURACIÓN ACADÉMICA
<i>Adquiera autonomía</i>	
<i>Resignifique los saberes teóricos</i>	
Fuente: Elaboración propia.	

3.2 Trabajos de investigación

El segundo grupo de carreras que hemos construido se caracteriza por realizar trabajos de investigación como experiencia final para graduarse. Así como el estudiante de Profesorado realiza una Práctica Docente en una escuela, como aproximación a su inserción laboral futura, aquí consideramos al trabajo de investigación como una primera aproximación al mundo profesional al que la universidad orienta estas disciplinas.

Tomola (2005) define a la tesina de licenciatura como un “texto que contribuye al avance del conocimiento humanístico y científico por medio de la explicación y circulación de los resultados obtenidos a partir de una investigación, la cual supone preguntas, tesis, hipótesis y conjeturas, además del desarrollo del estado de la cuestión y la elaboración de un marco teórico” (2005:262).

En este caso, existen carreras del área disciplinar *Ciencias Sociales y Humanidades*: Licenciatura en Letras, en Filosofía, en Historia y en Ciencia Política; como así también disciplinas de *Ciencias Básicas*: Licenciatura en Matemática, en Física y en Química; y carreras del área de *Música*: Licenciatura en Composición, en

Canto, en Cuerdas y en Viento. Además se ubican aquí la Licenciatura en Diseño Industrial (área *Arquitectura y Diseño*), Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía (área *Economía*), y la Licenciatura en Biotecnología (área *Ciencias Aplicadas*).

En general, en el Plan de Tesina de todas estas carreras, debe presentarse una introducción, antecedentes del tema, objetivos, metodología a emplear, plan de actividades, cronograma de actividades, y referencias bibliográficas. Estos planes se aprueban por una Comisión Evaluadora, la cual considera la relevancia del tema y/o enfoque que suponga aportes para el desarrollo de la línea de investigación escogida; la formulación del plan de trabajo, buscando coherencia lógica y metodológica; y la factibilidad de la propuesta en cuestión.

La investigación debe ser dirigida por un Director, y por un posible Co-director. Estos deben comprobar y evaluar las actividades previstas en el plan de tesina, y “orientar al estudiante en la *búsqueda y selección de bibliografía* y fuentes de información, en la *aplicación de métodos y técnicas* de trabajo, así como en la *interpretación de la información* obtenida y la *redacción y presentación* de la Tesina” (Reglamento Tesina FHUC UNL, 2020).

En la evaluación de la tesina, el tribunal considera, entre varias cuestiones, “el proceso de formación del futuro Licenciado en el campo disciplinar específico”, la “*contribución* realizada por el trabajo al campo disciplinar”, “la *interpretación de los resultados* obtenidos y fundamentación de los *argumentos expuestos*” y “la claridad conceptual en la *expresión de ideas* y presentación de la tesina” (Reglamento Tesina FHUC UNL, 2020).

El trabajo final de la carrera de Licenciatura en Matemática busca funcionar “como un espacio en el que el/la estudiante pueda utilizar los conocimientos adquiridos

a lo largo de su carrera académica para *enfrentarse a problemas aplicados o teóricos*, a fin de que pueda afianzarlos en un marco común” (Res. CD 194/20).

En el caso de la Licenciatura en Física, aun no existe Reglamento de Tesina porque la carrera comenzó a dictarse a partir del 2019, y el plan de estudios se implementará progresivamente. Sin embargo, en la web de UNL, se expresa que el objetivo es que los estudiantes puedan “realizar estudios e investigaciones referidos a propiedades de los cuerpos y sistemas, su constitución, las interacciones que los forman, sus modificaciones, y los métodos y técnicas para su medición, utilización y elaboración” (Lic. Física Web UNL, 2020). En el plan de estudios de esta nueva carrera, se establece que la Tesina de Licenciatura “consiste en la formación del estudiante en tareas de investigación, a través del desarrollo de un tema específico bajo la supervisión de un Director de Tesina...” (Res. CD N°557/17).

En la Licenciatura en Economía, la Tesina busca integrar los conocimientos disciplinares “con sentido crítico, y aplicar los instrumentos técnicos adecuados a la naturaleza de los problemas y casos seleccionados”. El alumno debe demostrar que “no solamente comprende el desarrollo teórico temático sino que tiene *habilidades metodológicas* para su análisis” (Res. C.D. N° 351/02). La Tesina puede incluir la realización de un trabajo de campo o basarse exclusivamente en el análisis bibliográfico y el procesamiento de información secundaria.

Por su parte, para el caso de Licenciatura en Administración, existe la posibilidad de canalizar el Trabajo Final a través del “seminario de integración”. Aquí, deben elaborar un proyecto de creación de una empresa u organización o bien la transformación de una existente. Deben exponer una idea empresarial y delimitar el objetivo de la actividad de la nueva empresa o de su transformación; analizar estratégicamente, y evaluar el entorno; desarrollar un plan de marketing y otro

económico financiero; para luego evaluar el proyecto y la viabilidad estratégica y económico-financiera de la propuesta.

Algo similar ocurre en la Licenciatura en Diseño Industrial, pues la Tesina de graduación busca que los estudiantes apliquen los conocimientos, recursos técnicos y metodológicos del campo del diseño industrial, estimulando “la investigación aplicada con intención creativa en el desarrollo integral de un diagnóstico y propuesta de situación de contexto real”, presentando la “transmisión de ideas y conceptos, la documentación técnica y presentación comercial y/o pública” (Tesina Diseño Industrial Web UNL, 2020).

En el caso de los objetivos generales del Trabajo Final de Licenciatura en Química (Res. CD 163/00), se busca integrar y reforzar los conocimientos y la destreza del alumno en el área de la química a través de la *resolución de un problema concreto*. El alumno debe elaborar un plan de trabajo a fin de desarrollar uno o más procedimientos químicos; *buscar bibliografía* sobre el tema y *sistematizarla*; desarrollar *análisis críticos* de los procedimientos disponibles para decidir cuáles son los más adecuados; planificar y realizar la *fase experimental* teniendo en cuenta las distintas variables; listar los materiales necesarios para la fase experimental; ejecutar correctamente las distintas etapas del procedimiento químico, tratar estadísticamente los datos obtenidos experimentalmente, y *elaborar conclusiones* parciales y finales.

En las Licenciaturas del área *Música*, los estudiantes deben graduarse realizando una investigación musicológica. Este trabajo busca reforzar las nociones metodológicas generales necesarias para desarrollar una tarea de investigación; promover la autonomía en el proceso de investigación; desarrollar capacidades relacionadas con la elaboración y el desarrollo de proyectos de investigación. Por ello, dentro de las tareas a realizar, los estudiantes deben elegir un tema, rastrear bibliografía, elaborar la problemática y el

marco de referencia, establecer objetivos, realizar trabajo de campo, análisis e interpretación de los datos, y redactar el informe final. Asimismo, la materia impulsa la participación en “instancias de difusión, aplicación y transferencia” (Programa Investigación Musicológica II 2015) por parte de estos estudiantes próximos a graduarse.

Por último, los potenciales Licenciados en Biotecnología deben realizar una tesina donde apliquen el método científico, a través del planteo y ejecución de un proyecto de investigación y/o desarrollo tecnológico, con la orientación de un director. Esta investigación “debe permitir a los futuros licenciados *adiestrarse en el planteo de hipótesis*, el diseño experimental, la práctica experimental, la *expresión de resultados* y el desarrollo de modelos avalados experimentalmente” (Reglamento Tesina Biotecnología, 2020).

En este sentido, recapitulando los objetivos y obligaciones principales que la institución esgrime en los documentos analizados, se busca que el/la futuro/a Licenciado/a atraviese un proceso de **maduración académica**, específicamente, en la formación en investigación:

Tabla N° 4: Objetivos institucionales de la Práctica en Investigación en UNL, 2021	
Que el alumno...	Discursos sobre la experiencia
<i>Busque y seleccione bibliografía</i>	DISCURSO DE MADURACIÓN ACADÉMICA
<i>Se adiestren en el planteo de hipótesis</i>	
<i>Aplique métodos y técnicas adecuados</i>	
<i>Interprete información obtenida</i>	
<i>Exponga argumentos</i>	
<i>Redacte y presente informes</i>	
<i>Adquiera habilidades metodológicas</i>	
<i>Se enfrente a problemas aplicados o teóricos</i>	
Fuente: Elaboración propia.	

3.3 Práctica profesional en mercados profesionales externos

En este tercer grupo ubicamos las siguientes carreras: Abogacía, Contador Público, Bioquímica, Medicina y Medicina Veterinaria. Son disciplinas diversas con

experiencias de graduación comunes: prácticas profesionales en mercados profesionales o “escenarios externos”.

La “Práctica Profesional Supervisada” de Abogacía, está en el último año de la carrera y busca ser una “*instancia de integración de saberes y habilidades* adquiridas por los/las estudiantes en su recorrido académico, *puesta en acto en escenarios reales – públicos o privados- del ejercicio profesional*” (Plan de Estudios Abogacía, 2018). La asignatura se desarrolla en el Taller Áulico, el Escenario Externo y el Escenario Extensionista, en donde los evalúa un tutor. Tiene una carga horaria de 260 horas. En relación a los “Escenarios Externos”, estos pueden ser Estudios Jurídicos, Instituciones u Organizaciones Públicas o Privadas, Organizaciones no gubernamentales, Tribunales, Cuerpos Legislativos del Estado, entre otros.

Por su parte, La “Práctica Profesional Supervisada” de Contador Público propone y garantiza “un ámbito de *integración práctica* que asegure la *consecución del perfil profesional* perseguido”. Se busca que el estudiante se aproxime a la *resolución de hechos y circunstancias diversas* relacionados con la actividad profesional, con la *toma de decisiones fundamentadas* en “las normativas específicas, usos, criterios y códigos aceptados en el campo específico de la actuación profesional” (Res. C.D. N° 783/18).

El plazo de ejecución de las actividades debe cubrir 105 horas. Se establecen tres características principales para estas prácticas: el proceso de aprendizaje debe ser *gradual*, para ir alcanzado estadios de mayor complejidad de comprensión; tiene que existir una *integración de Teoría y Práctica*, “la interrelación de los aspectos teórico-prácticos en un ámbito de articulación específico”; y el desarrollo de la PPS debe permitir a los alumnos la *resolución de situaciones problemáticas*.

En la carrera de Bioquímica, existe una Práctica Profesional dividida en dos etapas, y se la define como “Entrenamiento externo” de 240 horas. Con el Plan de Actividades propuesto, se pretende que los alumnos *apliquen conocimientos adquiridos* en el transcurso de la carrera, facilitarles el *manejo instrumental* necesario para el desempeño en un profesional bioquímico en establecimientos públicos y privados, y coordinar un conjunto de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, que lleve a los alumnos a través de una *actividad supervisada e intensiva*, a integrarse en los ámbitos que correspondan a su preparación profesional. Entre los objetivos generales figura “*Familiarizar al estudiante con el ejercicio profesional*” (Programa Practica Prof. Bioquímica UNL, 2020)

Los estudiantes de Medicina Veterinaria, para graduarse, deben realizar una “Práctica Profesional”, en las que “los alumnos realizarán residencias programadas u otras prácticas supervisadas y relacionadas con la actividad profesional directa, fuera del ámbito de la Facultad de Ciencias Veterinarias” (Res. C.D. N° 617/19). Entre los objetivos generales, se busca que *integren los conocimientos teórico-prácticos* de la carrera, en el *análisis de una situación* global en la que se presenten diferentes alternativas vinculadas a la problemática de la Medicina Veterinaria.

Una vez realizada la misma, el alumno deberá dar cuenta a través de un informe de su conocimiento en el tema propuesto como práctica, su capacidad para la *detección de problemas*, así como su idoneidad para contribuir en la *toma de decisiones* para una correcta definición y *solución del problema* en cuestión.

Por último, en el caso de la carrera de Medicina, existe una Práctica Final Obligatoria (PFO) durante todo el último año de la carrera. La Practica Final Obligatoria (PFO) se ubica en el 6° año de la carrera de Medicina, estructurándose en rotaciones por

servicios de las grandes áreas de la práctica médica. Esta carrera es la que posee la normativa más extensa y detallada en relación al ejercicio de esta práctica final.

De acuerdo al programa de la PFO, es aquí “donde el estudiante tiene la oportunidad de *utilizar e integrar todos los recursos y herramientas* adquiridos a lo largo de la carrera a través de la metodología del aprendizaje basado en problemas. En esta instancia el problema a *abordar* deja de ser una situación hipotética para transformarse en una *situación real o simulada* que afecta al eje salud - enfermedad - atención.” (Programa PFO Medicina, 2016). Esta instancia incluye las prácticas en escenarios externos y actividades de extensión universitaria y elaboración de un informe final. En total, las actividades académicas prácticas exigen una dedicación anual de 1480 horas.

Existen “Instructores” de la PFO que deben “facilitar la adquisición en el alumno de competencias necesarias para un adecuado ejercicio profesional y una respetuosa relación con el paciente y su familia comprendiendo el sentido de su tarea profesional” (Res. CD N° 370/18).

En este sentido, recapitulando los objetivos y obligaciones principales que la institución plantea en los documentos analizados, se busca que el futuro graduado que realiza prácticas en mercados profesionales externos:

Tabla N° 5: Objetivos institucionales de la práctica en mercados profesionales externos en UNL, 2021	
Que el alumno...	Discursos sobre la experiencia
<i>Integre saberes y habilidades adquiridos</i>	DISCURSO DE MADURACIÓN ACADÉMICA
<i>Integre teoría y práctica</i>	
<i>Aplique conocimientos adquiridos</i>	
<i>Desarrolle consecución del perfil profesional</i>	
<i>Tome decisiones fundamentadas</i>	
<i>Resuelva hechos y circunstancias diversas</i>	
<i>Resuelva situaciones problemáticas</i>	
<i>Adquiera manejo instrumental</i>	DISCURSO DE SOCIALIZACIÓN
<i>Familiarícese con el ejercicio profesional</i>	

<i>Aproxímese a situaciones reales</i>	LABORAL
<i>Actúe en escenarios concretos</i>	
Fuente: Elaboración propia.	

3.4 Casos híbridos

A continuación, presentamos aquellas carreras cuyo currículo establece obligatoriamente un trabajo de investigación y, además, una experiencia en escenarios externos.

Los estudiantes de **Licenciatura en Trabajo Social** deben desarrollar una Tesina y, además, aproximaciones al Espacio de Territorio. En relación a la primera, consiste en una experiencia de *iniciación a la investigación* de corte empírico. Puede orientarse tanto a la investigación sobre *problemas sociales* como a los *fundamentos disciplinares* de Trabajo Social. Los alcances esperados ponen el énfasis en la *apropiación metodológica* relativa a la producción de conocimiento (Res. CD N° 123/18).

Por otra parte, los estudiantes desarrollan su aproximación al “Espacio de Territorio” en tres materias anuales, desde segundo hasta cuarto año. Decidimos analizar la última asignatura de cuarto año, denominada “Debates contemporáneos del Trabajo Social”. La misma es de cursado anual y se compone de tres espacios: Teoría-Taller-Territorio, cumplimentando una carga horaria de 14hs semanales distribuidas en cuatro (4) horas dedicadas al espacio de teoría, dos (2) horas al de taller y ocho (8) horas al espacio de territorio. El espacio de “Trabajo de Campo” o Territorio es el espacio de formación que posibilita *transitar* experiencias en *potenciales ámbitos de intervención* profesional, permitiendo el *acercamiento a diferentes problemáticas* que se manifiestan en la vida cotidiana de los *sujetos* y favoreciendo el *contacto con los mismos*.

En el programa se plantea que los estudiantes, acompañados por un docente, desarrollen: “su proceso de actuación en las instituciones centro de práctica desde las diferentes temáticas vigentes en la carrera: Procesos Educativos y Culturales, Salud Colectiva, Hábitat y Gestión de Riesgo, Niñez y Adolescencia una aproximación a la construcción de derechos”. (Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social, 2017)

En la carrera de **Arquitectura**, existe Tesis y Práctica Profesional. La tesis “se orienta a promover la elaboración de un *trabajo de investigación reflexivo y crítico*, sustentado en una metodología capaz de involucrar e *integrar conocimientos disciplinares y competencias profesionales*” (Reglamento Tesis Arquitectura, 2012). En esta carrera, la autoría de la Tesis es grupal, con un máximo de tres estudiantes por equipo.

El tema de la Tesis es seleccionado según los intereses de los estudiantes, de común acuerdo con la Cátedra a cargo de la Asignatura “Tesis de Graduación” y con el Director. Debe inscribirse en el campo de conocimientos y formación de la Carrera o en áreas afines al núcleo epistemológico de la misma, ser relevante para la disciplina, accesible para los estudiantes, posible de abordar y de relativa novedad o innovación.

Por otra parte, el Taller de Práctica Profesional se ubica en quinto año, tiene una carga horaria total de 60 horas. Es una asignatura obligatoria, cuyo objetivo general es *desarrollar prácticas* específicas, tales como “*tareas de gabinete* como la elaboración de documentación ejecutiva y de vinculación al medio socio-productivo, como *prácticas en obra y desempeños* en entes u organizaciones” (Entorno Virtual Práctica Arquitectura, 2020)

Busca que los estudiantes desarrollen los conocimientos adquiridos en el transcurso de la carrera a niveles de *síntesis final* a escala de proyecto; que aborden los

niveles de complejidad y profundidad propias de la práctica profesional; que desarrollen prácticas externas de *vinculación al medio*; y que, mediante la experiencia de obra y servicios, *desarrollen* los niveles de *síntesis teórica-práctica* requeridos como *cierre de la formación académica*. Entre los contenidos, figura el Proyecto ejecutivo, la Práctica en obra, y la Pasantías de servicio.

Los potenciales **Ingenieros en Agronomía** deben realizar un Trabajo Final de Graduación que involucra dos posibles modalidades: Tesina o Práctica Profesional Agronómica. Es decir, no deben realizar ambas, sino elegir una de las dos opciones.

El objetivo de la Tesina (desarrollada individualmente) para optar al título de Ingeniero Agrónomo es “posibilitar al estudiante la *aplicación práctica y formal del método científico* a través del planteo y *ejecución de un proyecto de investigación* y/o desarrollo tecnológico, con el apoyo y guía de un Director” (Res. CD N° 105/20)..

Por otra parte, si se opta por la Práctica Profesional Agronómica, ésta involucra el desarrollo de actividades propias a la formación profesional, bajo la guía de un Tutor Interno (Tutor Docente de la facultad) y de un Tutor Externo (profesional de ejercicio libre que realiza funciones en un ámbito distinto a la unidad académica). Dicha Práctica pretende “que el estudiante *adquiera un conocimiento directo de la actividad productiva*, de transformación o de servicio, desarrollando y *ejercitando sus potencialidades* de iniciativa, integración y responsabilidad en la planificación, ejecución, control y evaluación de las labores propias de las actividades reservadas al título” (Res. CD N° 105/20). Son objetivos de la Práctica la *vinculación con el entorno social* y la *integración a grupos laborales* afines a la profesión, el desarrollo de *capacidades de análisis, crítica y elaboración de alternativas de solución ante situaciones emergentes* y la *exploración de posibles ámbitos de inserción laboral* para el ejercicio profesional.

La carrera de **Ingeniería en Agrimensura** determina dos instancias obligatorias para poder alcanzar la graduación: desarrollar un Proyecto Final de Carrera, y una Práctica Profesional Supervisada. En cuanto al Proyecto Final de Ingeniería en Agrimensura, aún no existe reglamentación ya que la misma está en construcción. Por ello, accedimos a una entrevista informal con un reciente graduado de la carrera y, quitándole formalidad a la elaboración de este Proyecto, lo describía así:

“... vos tenes que hacer un trabajo final donde vos apliques los tres ejes centrales en los que se estructura la carrera: una es la parte práctica, de relevamiento de campo; la otra es la parte legal, digamos, el marco teórico, nosotros tenemos muchas leyes y ordenanzas, ya sean a nivel nacional o municipal; y otra que es la parte de cartografía, que sería toda la realización de mapas, dibujos, se llaman "salidas cartográficas". (...) Por ejemplo, no sé, pasar un asentamiento en el marco legal a un conjunto inmobiliario que son los countries, y ahí tenes las ordenanzas, todo un estudio, pero siempre basándote dentro de lo que vos viste en la carrera. No es un gran proyecto de investigación, son 45, 50 páginas. Es un trabajo práctico de la facultad, pero con un poco más de investigación y relevamiento, un poco más formal, pero no mucho más que eso” (Entrevistado Ingeniería en Agrimensura, 2020).

La otra instancia, de Práctica Profesional Supervisada, constituye una instancia de formación de los alumnos en la práctica profesional en sectores productivos y/o de servicios, o en proyectos concretos desarrollados por la Facultad para estos sectores o en cooperación con ellos. El objetivo básico de “la realización de la práctica supervisada es que el alumno *desarrolle una experiencia de trabajo concreto* en una temática afín de su especialidad, como *paso previo a su actuación profesional*”(Plan Estudios Agrimensura, 2006).

La carrera **Ingeniería en Informática** tiene dos asignaturas finales obligatorias para la graduación: el Proyecto Final de Carrera y la Práctica Supervisada. El primero propicia la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas durante el desarrollo de la carrera para la resolución de problemas de ingeniería en el campo de la informática. Por eso, se busca que el estudiante formule y desarrolle “un proyecto relativo a las incumbencias del Ingeniero Informático siguiendo pasos metodológicos adecuados a la práctica de la ingeniería” (Proyecto Final de Carrera Informática, 2018).

La Práctica Supervisada, por otro lado, es una instancia de formación de los estudiantes en la “*aplicación práctica de los conocimientos adquiridos* en la carrera en sectores productivos y/o de servicios, o en proyectos concretos desarrollados por la Facultad” (Práctica Supervisada Informática, 2016), para estos sectores o en cooperación con ellos, en los que se justifique debidamente la participación del estudiante en tareas profesionales. El objetivo básico de la realización de la PPS es que el estudiante desarrolle una *experiencia de trabajo concreto* en una temática afín a su especialidad, como paso previo a su actuación profesional.

Por último, tanto los estudiantes de **Ingeniería Química** como los de **Ingeniería Industrial** deben realizar una Práctica en Fábrica, y desarrollar un Proyecto Industrial. Estas carreras comparten un reglamento común para ambas instancias obligatorias.

El Proyecto Industrial de Ingeniería Química implica el desarrollo de un “Trabajo Intensivo Final”. Se estiman unas ciento veinte (120) horas para su realización, que implica un proceso progresivo de avance en los informes técnicos y en la sucesiva corrección y aprobación de los capítulos que componen “este estudio de factibilidad académico, con características de Tesina de grado”. (Res. CD N° 405/12).

Dentro de este trabajo, los estudiantes deben desarrollar un proyecto, tener en cuenta la normativa con la que estos se rigen, planificar la investigación operativa, diseñar procesos, analizarlos, realizar consideraciones de diseño, localización, implantación y montaje. Para el caso de *Ingeniería Industrial*, en este Proyecto Final se exigen 200 horas de dedicación, y de manera similar, los proyectos implican la aplicación integrada de conceptos fundamentales de la disciplina. Se detecta una necesidad a satisfacer, se plantea el objetivo del proyecto, se desarrolla el estudio de ingeniería que propone una solución y se evalúa económicamente la solución propuesta.

Por su parte, el objetivo básico de la Práctica en Fábrica de ambas Ingenierías es que el alumno se desempeñe en actividades afines a su especialidad, como paso previo a su actuación profesional. Es posible acceder a la Práctica en Fábrica adeudando menos de 6 asignaturas, y exige una dedicación de 250 horas. Deben realizarse en una organización pública y/o privada que desarrolle actividades vinculadas con la carrera a la que pertenece el alumno.

Entre sus objetivos, figura “*facilitar la transición del ámbito académico al productivo y/o de servicios por medio del contacto directo del estudiante con la realidad tecnológica y empresarial*”, “*posibilitar que el alumno se exponga al manejo de las relaciones humanas en los diferentes niveles jerárquicos de una organización (...) y que adquiera métodos de trabajo compatibles con el funcionamiento eficiente de una estructura organizativa dada*”; y “*dar al alumno la oportunidad de ejercitar su creatividad en la solución eficiente de los problemas que se presentan en la organización*” (Reglamento de Práctica FIQ Web UNL, 2020).

De este modo, recapitulando los objetivos y obligaciones principales que la institución esgrime en los documentos analizados, se busca que el futuro graduado de

Trabajo Social, Arquitectura, y de “Ingenierías” de UNL, a través de las instancias de investigación y prácticas en mercados profesionales externos:

Tabla N° 6: Objetivos institucionales de las tesinas y prácticas en mercados profesionales en UNL, 2021	
Que el alumno...	Discursos sobre la experiencia
<i>Desarrolle investigación teórica y/o empírica</i>	DISCURSO DE MADURACIÓN ACADÉMICA
<i>Aprópiase de la metodología de investigación</i>	
<i>Desarrolle investigación reflexiva y crítica</i>	
<i>Integre conocimientos disciplinares y competencias profesionales</i>	
<i>Desarrolle prácticas en obras e instituciones</i>	
<i>“Cierre” su formación académica</i>	
<i>Aplique formalmente el método científico</i>	
<i>Ejecute un proyecto de investigación</i>	
<i>Intégrese a grupos laborales</i>	
<i>Desarrolle capacidades de solución ante situaciones emergentes</i>	
<i>Desarrolle experiencias de trabajo concreto</i>	
<i>Acérquese a problemáticas reales</i>	DISCURSO DE SOCIALIZACIÓN LABORAL
<i>Adquiera contacto con sujetos externos</i>	
<i>Transite potenciales ámbitos de intervención</i>	
<i>Conozca la actividad productiva</i>	
<i>Explore posibles ámbitos de inserción laboral</i>	
<i>Ejercite sus potencialidades</i>	
<i>Dé un paso previo a su actuación profesional</i>	
<i>Expóngase al manejo de relaciones humanas</i>	
Fuente: Elaboración propia.	

3.5 Recapitulando

El gráfico N°4 que sigue, refleja los cuatro grupos de disciplinas que se conforman si el criterio de agrupamiento radica en el tipo de práctica final para la graduación que está integrada al currículo de las carreras.

Gráfico N°4: Prácticas profesionales para la graduación integradas al currículo de carreras de UNL.



Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis del tipo de práctica profesional que UNL ha establecido para cada carrera, decidimos reflexionar acerca de los perfiles profesionales que la universidad construye en torno a los grupos de disciplinas.

En primer lugar, dentro de las carreras que poseen *Prácticas Docentes* para la graduación, hemos encontrado a todos los *Profesorados*. Ante la crisis de la Didáctica y la crítica generalizada a la lógica burocrática de los sistemas escolares (Davini, 2015), se ha desarrollado un movimiento que apunta a que en las prácticas en la formación de los docentes se recupere la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan. Este espíritu de época se observa en los reglamentos y programas de las prácticas docentes de UNL, enfatizando la diversidad situacional, la atención a los intercambios implícitos entre los sujetos, lo imprevisible de la enseñanza, y la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las propias prácticas (Schön, 1992). Por ello, de acuerdo a los documentos, las Prácticas Docentes enfrentan al futuro graduado la adversidad e

imprevisibilidad del aula. Esto nos permite identificar en los profesorados una construcción institucional de un perfil profesional *de versatilidad docente*, por el tipo de habilidades y competencias que la institución busca configurar en los futuros graduados.

En segundo lugar, dentro de las carreras que poseen *Trabajos de Investigación* para la graduación es posible encontrar a todas las *Licenciaturas* de nuestra muestra bajo estudio (excepto Licenciatura en Trabajo Social, “caso híbrido”, ya que además del trabajo de investigación, debe realizar prácticas en escenarios externos). En primer lugar, es preciso aclarar que dentro de este gran paraguas de tesis, existen dos subgrupos: uno realiza trabajos de investigación orientados a esclarecer o diagnosticar científicamente fenómenos vinculados al objeto de estudio de sus disciplinas, como por ejemplo Licenciatura en Letras, en Historia o en Física; y por otra parte, existe otro subgrupo cuyos trabajos de investigación abordan problemas de relevancia social (los cuales se diferencian de los problemas de investigación que tienen una relevancia científica o académica) y a partir de eso construyen un proyecto o propuesta para mejorar o superar ese problema. Este es el caso de las Licenciaturas en Administración o Diseño Industrial. “Evidentemente, el perfil de egreso en cada una de estas licenciaturas determina el tipo de trabajo recepcional que se solicita a los estudiantes” (Castro y Sánchez, 2015:58).

Ahora bien, más allá de estas diferencias entre ambos subgrupos, ¿qué une a disciplinas tan distantes? El entorno académico universitario privilegia determinados usos del lenguaje, prácticas retóricas particulares con una función social específica, asociadas generalmente con la construcción y divulgación de conocimientos de cada disciplina (Parodi, 2008). El proceso de alfabetización académica refiere al aprendizaje de las prácticas del lenguaje y el pensamiento propias del ámbito académico, y al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional,

precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instruidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005). Es decir, para ser miembro pleno de estas comunidades disciplinares, la institución establece como necesario el dominio de los géneros discursivos y prácticas de la investigación, propios de la comunidad en cuestión. En ese sentido, en torno a las carreras que poseen como experiencia final de graduación la realización de un trabajo de investigación, observamos un perfil profesional *académico-científico* construido institucionalmente para estas carreras.

En tercer lugar, dentro de las carreras que poseen *prácticas profesionales en mercados profesionales externos* para la graduación, es posible encontrar las profesiones liberales de nuestra muestra bajo estudio: Contador Público, Abogacía, Medicina, Medicina Veterinaria y Bioquímica. En las mismas, se observa una representación institucional de un tipo de profesionales que no tienden a permanecer en el ámbito académico luego de la graduación, excepto en los casos que se orienten a la investigación. Por ello, se busca que accedan al escenario externo en donde desarrollarán su inserción laboral futura, es decir, el ámbito empresarial, estatal, o de la salud. De este modo, la práctica final busca ser una experiencia de *pasaje y tránsito identitario* con el perfil profesional autónomo en cuestión, “supone el abandono de una posición identitaria conocida –la de ser estudiante- para arriesgar allí otro rostro, otra palabra –la del profesional que quiere llegar-se a ser” (Andreozzi, 2011), y que se aleja del ámbito académico-científico. Encontramos aquí al conjunto de *profesiones liberales*²⁴, entendiendo que éstas se definen, en parte, por la colegiatura (la cual

²⁴ Se considera a la profesión liberal como “un grupo peculiar de las clases medias, poseedora de un alto status social y de un alto nivel de preparación técnica, dotada de una fuerte conciencia de grupo y que reviste, como características primordiales, tres: a) La autonomía técnica. b) La organización profesional, distinta de cualquier empresa comercial. c) La independencia profesional”. (González Seara, 1960:150)

permite establecer quién pertenece o no al grupo profesional), y “se caracterizan por el ejercicio autónomo de su actividad en el mercado. Incluso cuando se integran en grandes organizaciones, como hospitales, empresas en general o constructoras en particular (o las administraciones públicas asociadas a sus actividades), dichos profesionales importan consigo, con cierto éxito, su modelo tradicional, logrando asegurarse condiciones de trabajo con amplia autonomía...” (Fernández, 2001:47).

En cuarto y último lugar, dentro de las carreras que constituyen *casos híbridos* por sus experiencias finales para la graduación, pudimos identificar la Licenciatura en Trabajo Social, y una serie de disciplinas de ciencias exactas aplicadas: Ingeniería Informática, Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Agrimensura, Ingeniería Química, Ingeniería Industrial, y Arquitectura. En torno a estas disciplinas observamos una *representación dual del perfil profesional*, ya que la institución los prepara para el ejercicio en escenarios externos a través de las prácticas profesionales, y también busca formarlos en la práctica de la investigación, previendo un posible desempeño científico-académico.

Por ejemplo, para el caso de arquitectura, carrera considerada históricamente como profesión liberal, observamos que el Ministerio de Educación de la Nación establece que tal profesión comprende “no sólo el tradicional rol de proyecto y dirección de obra, sino también las siguientes áreas profesionales: (...) d) La investigación, el diagnóstico, la propuesta y la normativa en cuestiones edilicias, urbanas y ambientales...”. (Anexo I, Resolución Ministerial 498/06). En este sentido, se trata de carreras cuya representación del perfil profesional se ha complejizado, es múltiple, y cambiante, en un mundo de segunda modernidad en el que la división social del trabajo y la especialización profesional se encuentran agudizadas. Ante una diversidad de caminos profesionales posibles, la institución parecería establecer una

“formación dual”, tanto en *investigación* como en el *ejercicio profesional en los escenarios externos*, para que el estudiante que se gradúa goce de una base formativa en la mayor cantidad posible de aristas de desarrollo profesional.

Tabla N° 7: Perfiles profesionales institucionalmente contruidos por UNL, 2021	
Tipo de práctica profesional de graduación	Perfil profesional institucionalmente construido
Prácticas Docentes	PERFIL PROFESIONAL DE DOCENTE VERSÁTIL
Prácticas en Investigación	PERFIL PROFESIONAL ACADÉMICO-CIENTÍFICO
Prácticas en Mercados Profesionales Externos	PERFIL PROFESIONAL LIBERAL
Prácticas Híbridas	PERFIL PROFESIONAL DUAL
Fuente: Elaboración propia.	

Capítulo 4. Prácticas profesionales extracurriculares: cuando el currículo no alcanza

Como mencionamos en la Organización del documento, hemos dividido el análisis de las prácticas profesionales curriculares y extracurriculares en dos grandes partes. En este **cuarto capítulo** de la tesina, abordamos los programas de formación **extracurricular**, y segmentamos el corpus empírico en cinco grandes grupos, que responden al *eje formativo* con el que están relacionados:

- 1) Formación en vinculación,
- 2) Formación en docencia,
- 3) Formación en investigación,
- 4) Formación en extensión,
- 5) Formación en contextos de internacionalización.

Esta división no se construyó a priori. A través de la lectura de los documentos, reglamentos, noticias, páginas web de la universidad, y a partir de las entrevistas a los referentes institucionales, la misma información empírica nos orientó en este ordenamiento de los datos. Desde ya, podría haberse agrupado de otro modo. Hay autores que postulan que docencia y extensión, por ejemplo, revisten tal afinidad que sería difícil pensar la segunda separada de la primera, al igual que ocurre con el binomio entre investigación y extensión (Serovich et al, 2020).

Sin embargo, la estructura actual de UNL continúa ofreciendo programas en los que estas dimensiones del quehacer universitario se encuentran relativamente separadas. Por ello, hemos decidido seguir el propio relato de los actores (Latour, 2008), “la tarea de definir y ordenar lo social debe dejarse a los actores mismos, y no al analista” (2008:42). En este caso, “escuchamos” los documentos, las páginas web y los referentes

institucionales, para construir las dimensiones de este conjunto de experiencias. A partir de los relatos analizados –orales y escritos-, el análisis que sigue presenta como objetivo general describir las percepciones y discursos institucionales en torno a la oferta institucional de oferta de formación extracurricular.

4.1 La formación en vinculación

Como dijimos previamente, el sistema universitario presenta características que son sostenidas por políticas públicas que definen distintas líneas de acción. Una de esas líneas radica en transferir conocimiento a la sociedad y vincular los conocimientos y resultados de la ciencia para contribuir al desarrollo social y productivo del país: a esta área se la denomina “*vinculación universitaria*”.

Este eje institucional no siempre existió en nuestro país. Luego de la crisis del 2001, a mediados del año siguiente, se pone en marcha el área de vinculación tecnológica en la Dirección Nacional de Coordinación Institucional, Evaluación y Programación Presupuestaria, en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias. Los ejes de acción principales del Área de Vinculación Tecnológica buscan generar, a nivel nacional, “ámbitos de encuentro y formación, con la premisa de que la universidad es un actor clave en el desarrollo económico y por ello es necesario promover las relaciones con el sector productivo” (Lombera e Iglesias, 2009:2).

De este modo, en un momento en que a la universidad latinoamericana se le exige mejorar su desempeño y ser más receptiva ante las necesidades de la sociedad, la vinculación surge así como “una expresión de madurez de ambas instituciones, en la medida en que han asumido que la fragmentación de actividades debilita al conjunto de ellas, mientras que la colaboración e interrelación entre la actividad productora de

bienes y servicios y la actividad productora de conocimientos tiende a superar las limitaciones que frenan la innovación de ambas” (Acuña, 1993:2).

La vinculación entre la universidad y el sector productivo consiste entonces en una acción concertada entre ambas corporaciones, en la que el Estado cumple un papel importante, el cual participa como elemento integrador del proceso de vinculación (Albala, 1991). El objetivo de la vinculación, desde el punto de vista de la universidad, puede comprenderse como el mecanismo que ayudaría a elevar la calidad de la investigación y de la docencia universitarias y a lograr su mejor integración con las necesidades sociales.

Específicamente, de acuerdo a la Web de la Universidad Nacional del Litoral, a través de su área de Vinculación, UNL coloca sus capacidades científico-técnicas al servicio del desarrollo regional, asegurando que éste es “un valor social que sólo se logra a partir de una adecuada *sinergia* entre el campo *académico y científico-técnico*, los sectores de la *producción y servicios* y los entes *gubernamentales*” (Vinculación Web UNL, 2020). Tales acciones se coordinan desde la Secretaría de Vinculación y Transferencia Tecnológica.

“La vinculación tecnológica, si vos la miras desde el desarrollo de la política universitaria, es un derivado del extensionismo (...), de la función extensionista, propia hija de la reforma, sale como parte, todo lo que es vinculación de la tecnología con la sociedad en términos generales. Ya no como una política de hacer extensiva la universidad al territorio y demás, desde un lugar de núcleo, sino ahora buscando *generar mejores* condiciones de *calidad de vida* en términos generales a partir de la ciencia y la tecnología que se desarrolla en las universidades” (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

De acuerdo a un entrevistado, por la impronta “reformista” de UNL, la Vinculación presenta una afinidad con la función extensionista, en el sentido de que se busca que los saberes producidos en el seno académico constituyan *ejes de transformación* para la sociedad en general. Es decir, alejándose de un discurso de beneficio o mera ganancia económica, a través del desempeño del estudiante en el ámbito productivo, este referente institucional identifica en la Vinculación una promesa de *servicio a la comunidad*.

“El objetivo puntual nuestro es lograr empoderar a los estudiantes, jóvenes graduados, y más, tratando de mostrarles que tienen toda la potencialidad para ser eje de *transformación social*. Vos me diras, "¡Pará! ¿Qué tenes? ¿Un programa holístico, te armaste un centro de autoayuda?". No, en realidad tratamos de mirarlo desde ese lugar, para que las políticas que nosotros usamos, las herramientas, no queden sesgadas a "Queremos hacer empresa adentro de la universidad, queremos que se inserten laboralmente". Entonces, el eje es que los estudiantes entiendan que a través de cualquier herramienta, o los graduados, ellos son eje de *construcción, de igualdad, y demás...* que creo que es el desafío que tenemos todos los universitarios de la universidad pública” (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

“¿Por qué te decía yo lo de "eje de transformación"? Porque el emprendedorismo está muy asociado a "estimulamos el gen en nuestros estudiantes para que armen empresas", y en realidad, *ser emprendedor* va mucho más allá de armar una propuesta que sea rentable” (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

Actualmente, existen cuatro líneas de acción que orientan las tareas de éste área: *inserción de graduados* al tejido socio-productivo y al Estado; desarrollo y

transferencia de tecnología al tejido socioproductivo y al Estado; *generación de actitud emprendedora* y creación de nuevos emprendimientos; y gestación y desarrollo de proyectos demostrativos de apropiación social (Vinculación Web UNL, 2020).

A continuación, analizamos los programas de formación en experiencias de vinculación de UNL, articulando el análisis de los documentos con las percepciones de referentes institucionales del área.

4.1.1 Feria Empleo y Posgrado

La Feria de Empleo y Posgrado de UNL plantea “facilitar y *promover el contacto* de jóvenes profesionales (...) con empresas privadas, organismos públicos, consultoras de recursos humanos, colegios de profesionales” (Noticia Feria Empleo Web UNL, 2019). Se describe como meta general “*mejorar la inserción laboral* de los estudiantes avanzados y graduados de la Universidad, continuar vinculándose con ellos y ofrecer *alternativas para su formación*” (Feria Empleo Web UNL, 2019).

“Es un espacio de uno o dos días donde vienen las principales empresas e instituciones, arman su espacio, *socializan con los estudiantes* y graduados, y la verdad que se produce magia. Porque vos tenes los pibes que están chochos (...). Las empresas están enloquecidas porque tenemos 2000 o 3000 jóvenes dando vueltas” (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

A lo largo de las dos jornadas se realizan charlas sobre empleo 4.0, feria de expositores, *laboratorios* de CV, y *entrenamiento en entrevistas* laborales. Entre los expositores, hay empresas, consultoras de RRHH y organismos destacados de la región exponiendo su propuesta en stands, en vinculación directa con profesionales y estudiantes próximos a graduarse. Con el propósito de adquirir *entrenamiento para la búsqueda de empleo*, se desarrollan instancias de *preparación* para una primera

entrevista laboral, incluso en inglés, con representantes de consultoras de RRHH, empresas y organismos de la región.

Se describe que los especialistas y consultoras ofrecen herramientas “para el *desarrollo de habilidades* acordes para las modalidades del *empleo del futuro*”, y se llevan adelante espacios de charlas sobre la *marca personal*, la utilización de plataformas digitales para la búsqueda de trabajo o estrategias para la búsqueda de empleo.

4.1.2 Cursos de Formación en Competencias

Con una función similar a la Feria de Empleo, los “Cursos de Formación en Competencias” son instancias de formación que plantean *orientar a estudiantes* próximos a graduarse en la *búsqueda de empleo* y las formas de *desempeñarse* en *entrevistas* laborales y “los *entrenan* en diferentes *aptitudes indispensables* para desempeñarse en el trabajo tales como *liderazgo, trabajo en equipo, imagen personal, presentación oral, etc.*” (Formación Competencias Web UNL, 2019).

Se realizan en todas las Unidades Académicas y son dictados por integrantes de consultoras y responsables de empresas y organismos en la gestión de recursos humanos, y van abordando distintos ejes temáticos.

“Los dan las empresas, las consultoras, los organismos públicos, porque aprovechan esas instancias para hacer también un *matching con la comunidad universitaria*, para poder construir a *futuro relaciones*, para presentarse, etcétera, etcétera” (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

Algunos ejemplos de estos cursos son “¿Dónde empezar a buscar empleo?” de la Consultora Persona; “Cómo *presentarse profesionalmente*”, en el cual junto a consultoras locales se indica cómo armar el cv y cómo *desempeñarse* en la *entrevista*

laboral; y el curso “Nuevas formas de motivación en el trabajo”, en el que la Consultora Human Touch comparte consejos para la *motivación laboral*.

4.1.3 Las Pasantías Educativas

Por último, gestionado por el área de Vinculación, aparece el Sistema de Pasantías. Éste es uno de los instrumentos de vinculación entre la Universidad y los sectores productivos, empresariales y gubernamentales, y permite que estas instituciones incorporen estudiantes universitarios “en calidad de pasantes, sumando así *recursos humanos altamente capacitados* para desempeñarse en la organización” (Pasantías Web UNL, 2019).

“Una pasantía es, o debiera ser...una práctica educativa que hace un estudiante universitario con connotaciones laborales. O sea, no es una práctica final, donde lo que importa es que haga un proyecto vinculado a la carrera, sino que en realidad es un espacio donde el estudiante se *forma en un ambiente* vinculado a su *inserción laboral*” (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

El Sistema de Pasantías se enmarca en lo que establece la Ley Nacional N° 26.427 que hemos analizado previamente, y las empresas e instituciones deben firmar un convenio con la Universidad²⁵, tras lo cual la UNL se ocupa de organizar la convocatoria a aspirantes e intervenir en la preselección, correspondiendo a las organizaciones la selección definitiva. De acuerdo a la Web de la universidad, la pasantía representa una “excelente oportunidad para *enriquecer la formación académica*

²⁵ Como se explicó en la Primera Parte de la tesina, la vinculación entre la empresa y los pasantes genera una relación laboral entre las partes y la actividad de los mismos puede extenderse -como máximo- por 1 año, en cuyo lapso la Universidad y la organización que recepciona el pasante llevan a cabo acciones de monitoreo en forma conjunta. Como contraprestación, la empresa beneficiaria debe compensar al pasante con una retribución estímulo, de acuerdo con lo que establece la ley de pasantías.

recibida con prácticas educativas que *articulan “el saber” con el “saber hacer”*, incrementando así sus posibilidades de inserción laboral” (Pasantías Web UNL, 2019).

4.1.4 Percepciones de referentes institucionales sobre la formación en Vinculación

Ahora bien, luego de haber recorrido las características formales más importantes de la propuesta universitaria en relación a Vinculación, articulamos tal análisis con las percepciones de los referentes institucionales, a los fines de identificar discursos institucionales en relación a estos instrumentos de política en el marco de la universidad.

En primer lugar, aparece el *espíritu emprendedor* como competencia central de la formación en Vinculación. Un entrevistado señala que las *habilidades blandas* que brinda esta forma empresarial específica, constituyen aptitudes que se valoran ampliamente en los mercados profesionales.

“En una época donde la tecnología nos está transformando todos los puestos de trabajo, mucho de lo que se está hablando es que las habilidades más básicas de un emprendedor, esto son, *las soft skill* propias de los seres humanos: *el trabajo colaborativo, la empatía, la creatividad* y demás...son las únicas habilidades que van a diferenciar a quien se van a poder acoplar a la transformación digital del empleo de quienes no” (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

Una habilidad particular que señala el referente de Vinculación radica en la *proyección a futuro* durante los estudios de grado. Desde este tipo de formación, proyectarse como graduados constituye “una tarea diaria para el hogar”. La *anticipación* como habilidad se presenta sumamente valorada desde esta área universitaria.

“Esto es algo que yo repito mucho en mis clases: *no podemos esperar* a recibirnos para definir qué vamos a hacer de nuestra vida...porque a mí me paso que yo estudie derecho medio por descarte, sinceramente, y me terminé

recibiendo y no sabía a dónde estaba tribunales. Y vos me decís "¿cómo no vas a saber a dónde está tribunales, si vivís en una ciudad de 400 mil habitantes?" Y, no me interesa. (...) Que *empiecen a pensar* en que es una *tarea para el hogar*, ¿me seguís con esto?" (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

Las Pasantías educativas se describen como una herramienta clave para la socialización laboral, en tanto *experiencias vinculantes* del estudiante próximo a graduarse con potenciales empleadores.

"Porque lo que se paga, si bien no es poco, tampoco es mucho. (...) Bueno, pero la mayoría apunta más a empezar a *vincularse con lugares* que le interesan para laborar en un futuro. ¿Me entendés? Además, los estudiantes son, somos, "ultrabichos" en eso" (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

Asimismo, la pasantía resultaría clave para la construcción *formal del currículum vitae*, pues los antecedentes laborales resultarían una herramienta de diferenciación al momento de competir por puestos de trabajo.

"Y por último, que se genere un *antecedente fuerte* para que el día que se gradúe, que tenga un elemento para diferenciarse en una búsqueda laboral (...) Lamentablemente, vos cuando buscás becarios para los programas, lo primero que buscás son los *antecedentes laborales*. Antecedentes, ¿no? Y todos los currículum de nosotros cuando somos alumnos, son iguales. Ahora, si aparece que hizo una pasantía en el Iapos, y bueno, yo quiero que me cuente. ¿Me entendés? Son llamadores muy importantes para la inserción laboral de los jóvenes profesionales" (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

En relación a la pasantía, se plantea la importancia de que el alumno aprenda de manera acompañada, prestándole un *andamiaje para el aprendizaje*, otorgándole un marco para sus primeras experiencias profesionales en los mercados productivos reales.

“El consenso está en que para que sea una práctica y se sostenga en el tiempo, lo más importante es la *contención del alumno* que está haciendo su primera experiencia, porque de eso se trata, ese es el background principal de la pasantía: aprender en el hacer, pero *con contención*” (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

Versus la “dureza” y monotonía del mundo académico, se presenta la pasantía como una experiencia que permitiría cambiar de aire, en un *espacio distinto y diverso*.

“...la *universidad es dura*, cuando uno es alumno, es larga, es dura...hay un montón de condiciones que hacen que uno se pueda recibir, no depende solo del esfuerzo, de la capacidad individual, y quizás, el hecho de poder *sacar tu cabeza* un poco de lo cotidiano, e irte a un lugar donde valoren tu perfil, no solo profesional, sino también joven, y que a su vez te permita tener un recurso económico” (Referente N° 1 – UNL, Diciembre 2020).

4.1.5 Reflexiones finales sobre la Formación en Vinculación en UNL

A partir del recorrido de los documentos, los programas, y las voces de los referentes institucionales, es posible señalar que las figuras institucionales desarrolladas por la Universidad Nacional del Litoral en materia de **vinculación**, se orientan a que el estudiante desarrolle crecientemente su formación de grado en contextos que articulen el conocimiento académico con la producción de bienes y servicios externa, y con los entes gubernamentales locales.

Ahora bien, en primer lugar, toda la propuesta formativa se orienta a que estos jóvenes logren una *socialización laboral anticipada* con posibles empleadores (industrias, consultoras, etcétera), para que, en estas instancias, las mismas empresas identifiquen potenciales empleados. Los referentes describen un “*matching*” anticipado

para futuros vínculos laborales. Asimismo, se busca que el estudiante *construya con antelación* un Currículum Vitae, que tenga preparado el mismo en versión escrita y digital, y que haya ensayado una prueba piloto de entrevista laboral con consultores de recursos humanos.

Una noción clave para mantenerse en carrera en el mercado de trabajo es la de *empleabilidad*, es decir, la capacidad de desarrollar ciertas *competencias* que sean apetecibles en el mercado y que constituye el capital personal que cada uno debe administrar inteligentemente. Como la institución no puede prometer ni estabilidad laboral ni desarrollo de una carrera a largo plazo, “lo que le queda es invertir en las competencias de sus miembros, los cuales están muy interesados en desarrollar, para mantener sus condiciones de empleabilidad” (Szlechter, 2009:10).

De hecho, los referentes describen que las pasantías constituyen una *herramienta de diferenciación y competencia* para el estudiante en futuras postulaciones a puestos de trabajo, ya que constituye un antecedente laboral que figura en el Currículum Vitae y que lo destaca de los graduados que no presentan inserciones laborales previas. Todos estos instrumentos revisten un **discurso institucional** de construcción de **competencia** para la futura inserción del estudiante.

En segundo lugar, identificamos un deseo de configurar en los futuros graduados una actitud de *transformación o construcción* social en pos de una realidad más igualitaria. Podemos identificar estas últimas representaciones con las de un **discurso de ética profesional**, por parte de los programas de Vinculación.

En relación a este mismo discurso, Vinculación coloca un peso particular en el desarrollo de lo que hoy se ha popularizado como *habilidades blandas*. El entrevistado menciona la noción de “*espíritu emprendedor*”, trabajo colaborativo, empatía,

adaptabilidad y creatividad. Todas estas aptitudes individuales pueden ser comprendidas en un mundo de segunda modernidad en el que el modelo productivo se ha transformado y demanda otro tipo de trabajadores para las empresas contemporáneas . En este sentido, el deseo institucional de formar a los estudiantes en “*soft skills*” podría identificarse con un discurso institucional de formación profesional particular. Este “emprendedorismo” que menciona un entrevistado, y la distancia que toma con la “rentabilidad”, pueden interpretarse en el marco de un modelo económico que reviste nuevas modalidades y que construye un relato de “nuevas formas” de economía y empleo (Boltanski, 2000; Fridman, 2019).

En tercer lugar, se presenta un discurso institucional que le otorga un carácter de **maduración académica** a estas experiencias, ya que permitiría desarrollar los saberes en un “*ámbito distinto*”, en un “*proceso acompañado*” de aprendizaje. Es posible pensar esto de la mano del pedagogo Vigotsky (1979), en tanto la experiencia educativa de la pasantía iría creando una “zona de desarrollo próximo”²⁶. El concepto de *andamiaje* supone un apoyo eficaz del adulto para el aprendiz, pero es dinámico, va variando con el avance del educando. Si bien el tutor guía y orienta, hay un rol activo del aprendiz, se puede apropiarse de la situación en sentidos no previstos.

En este sentido, recapitulando las características de este eje específico, elaboramos una tabla 8 que sistematiza los hallazgos en cuestión:

Tabla N° 8: Prácticas extracurriculares en vinculación según voces institucionales de UNL, año 2021		
Eje temático de Programas de UNL	Objetivos expresados por la institución para los estudiantes	Discursos sobre los programas
Programas vinculados a la formación en Vinculación	<i>Se vinculen anticipadamente con posibles empleadores - “matching”</i>	DISCURSO DE “COMPETENCIA”
	<i>Desarrollen herramientas de diferenciación y competencia</i>	
	<i>Aprendan en ámbitos “más complejos” que el</i>	DISCURSO DE

²⁶ La zona de desarrollo próximo es un concepto creado por Vigotsky que se refiere a la distancia que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto y su desarrollo potencial.

	<i>académico</i>	“MADURACIÓN ACADÉMICA”
	<i>Aprendan in situ de manera acompañada con tutores - “andamiaje”</i>	
	<i>Desarrollen habilidades blandas y “espíritu emprendedor”</i>	DISCURSO DE “ÉTICA LABORAL”
	<i>Propicien transformación y construcción social</i>	
Fuente: Elaboración propia		

4.2 La formación en docencia

La formación docente universitaria constituye “un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente” (Aramburuzabala et al, 2013:3). Es decir, la forma específica en que se construye desde la misma universidad el quehacer docente, reviste particularidades propias de la institución y de sus formadores.

Los modelos, tendencias y enfoques de la docencia son configuraciones institucionalizadas históricamente que dirigen las prácticas de formación. Los modelos explican la realidad y desvelan ciertos aspectos de la misma gracias a la propiedad de filtro que poseen (Cáceres et al., 2003), ya que la enseñanza constituye una acción situada, que se despliega y cobra sentido en un momento histórico, social, cultural e institucional (Basabe y Cols, 2007). Prácticas de enseñanza variadas, constituyendo modelos y contramodelos.

Ante la intencionalidad institucional de generar y configurar mediante procesos de enseñanza determinado vínculo pedagógico entre sujetos, objetos a enseñar y saberes, resulta oportuno interrogarnos sociológicamente acerca de cómo forma UNL a sus estudiantes en el arte de la enseñanza a través de sus programas de formación extracurriculares, cómo interpreta que debe actuar el profesor cuándo enseña, cuáles son las fuentes que debe utilizar para enseñar, y cómo debe desarrollar el contenido que enseña.

Una de las ideas de sentido común que este estudio nos invita a derrumbar, es que la formación docente sólo se desarrolla en los “Profesorados” de la Universidad Nacional del Litoral. Durante nuestra indagación, hemos encontrado numerosas experiencias de formación docente en *todas* las carreras de UNL, desde veterinaria y música, hasta ciencia política, administración, o abogacía. A continuación, analizamos los programas de formación docente de UNL, articulando el análisis de los documentos con las percepciones de referentes institucionales del área.

4.2.1 Programa general: la figura del Ayudante Alumno

En el año 2009, se aprueba el último “Reglamento de Ayudante Alumno” de UNL (Res. C.D. N° 601/09). El mismo engloba a todas las carreras de grado y en su primer artículo plantea que “los Ayudantes Alumnos son aquellos alumnos de la Universidad Nacional del Litoral que tienen como misión *iniciarse en la formación* para el ejercicio de la *docencia universitaria*”.

A través de un concurso abierto de antecedentes y prueba de oposición, los alumnos se postulan y deben tener aprobado como mínimo un tercio de las asignaturas de la carrera. En el proceso de selección, los alumnos deben exponer en acto público un tema del programa de la cátedra frente a un jurado. Duran en el cargo tres años desde su designación.

Ahora bien, en cuanto a las obligaciones del Ayudante Alumno, en el artículo 2 se destaca que deben *asistir a las clases* de la asignatura y reuniones de la cátedra; *elaborar trabajos* teóricos-prácticos, *desarrollarlos* en clase, y *evaluarlos* bajo la supervisión de otro docente; *acompañar a los estudiantes* en las instancias de enseñanza y aprendizaje; desarrollar otras tareas que le encomiende el profesor “que se relacionen directamente con el dictado de la asignatura y con su iniciación en la formación como docente”; cursar y aprobar un curso de “Iniciación a la Formación Docente” durante el

primer año de su designación (sobre esto hablaremos luego); y presentar un informe de las actividades desarrolladas al finalizar cada año.

4.2.2 Programa general: los Cursos de Formación de Iniciación a la Docencia

El curso de “Iniciación a la Formación Docente” se presenta como una propuesta “destinada a estudiantes avanzados de las carreras de grado de la UNL, (...) una nueva instancia de formación para la *iniciación a la docencia*”. Específicamente, los destinatarios son estudiantes avanzados de la UNL que se encuentren realizando becas de tutorías, pasantías docentes, adscripciones en docencia, ayudantías alumno de cátedra y “cualquier otra formación en *aproximación a la docencia* en cátedras, asignaturas, departamentos y/o espacios curriculares de las diferentes Unidades Académicas de la UNL” (Cursos Docencia Web UNL, 2019).

Son organizados por la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL, y su objetivo central es constituir “un lugar de encuentro para *discutir* en profundidad las experiencias de iniciación a la docencia, ampliar la comprensión de la vida universitaria como ámbito laboral y de los procesos de enseñanza, y establecer *redes de intercambio* entre *estudiantes avanzados* de la UNL y *docentes*”.

En una noticia del 2019 de la web universitaria, la directora de Articulación e Ingreso señalaba: “se considera una instancia de *formación inicial institucionalizada*, implica que los primeros seis meses de quienes se incorporan al régimen de becarios de tutoría tienen que cumplir una formación obligatoria teórico-práctica que es reconocida a nivel institucional. Se valora esa instancia de formación en tanto cobra formalidad y que, a su vez, brindará *herramientas para desempeñarse luego* en las tareas propias del becario” (Noticia UNL Reglamento Tutoría, 2019).

En el curso se abarcan temáticas tales como las problemáticas en relación a la *democratización del ingreso*, la enseñanza como *condicionante para la permanencia* en

los primeros años, y los diferentes sentidos de la evaluación. En estas instancias vinculadas a la enseñanza universitaria, en general, de acuerdo a una entrevistada, se busca suscitar un *proceso de reflexión* sobre la propia práctica como estudiantes y acerca de sus vínculos con el docente en la trayectoria educativa.

“Todos estos posicionamientos fueron *puestos en debate* a partir de este módulo que tenía que ver con la enseñanza en la universidad. Ahí surgieron también preocupaciones, la forma en que se organiza el curriculum, un montón de cosas que me parece que están en los haberes de los estudiantes, y que ellos tenían que *recuperar la palabra*, poder *decir cómo había sido ese tránsito*, esas trayectorias universitarias, cuáles fueron los obstáculos con los que ellos se encontraron. Porque la idea de poder *identificarlo*, tenía que ver con la posibilidad de poder analizarlo, luego, siempre partiendo desde una *mirada retrospectiva*” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

Esta habilidad que, valiéndonos del concepto de reflexividad de Giddens (1995), podemos nombrar como “*reflexividad docente*”, constituiría una herramienta para la articulación “práctica” con las teorías didácticas más bien abstractas.

“Para entender las teorías del aprendizaje tenía que poder entender la propia práctica, tenía que poder verme, hasta qué punto era yo o no un sujeto de esas teorías (...), nosotros consideramos que eso es lo más valioso. Poder hacer algunos *quiebres al interior* de estos recorridos, que ellos los creían como cerrados, como etapas que no tenían otra forma de...que siempre fueron así” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

En relación al rol de las mediaciones pedagógico-tecnológicas en la construcción de conocimientos, de acuerdo a una referente institucional, el módulo vinculado a la

virtualidad se incluyó desde el 2019 porque se estimaba que la docencia ya no solo pasaría por el ámbito presencial, fenómeno que la pandemia del COVID-19 luego corroboraría en el 2020.

“Que la virtualidad también es una herramienta potente, y que si es bien utilizada puede ser una buena estrategia de enseñanza, o podía ser un buen escenario para la enseñanza y el aprendizaje” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

Una de las entrevistadas afirma que, además, se busca que aprendan a *democratizar las relaciones* entre los distintos participantes de la instancia, a los fines de poder construir mejores vínculos educativos a través del *diálogo*.

“Y otra cosa que fue muy valiosa de estas instancias de Iniciación en Docencia, hubo un trabajo de docentes y estudiantes en un espacio común, de *diálogo*. Nosotros le llamamos "diálogo", es que es lo que hay que habilitar, mayor cantidad de *diálogo entre docentes y estudiantes*, hay que armar esos espacios para que un estudiante pueda manifestar sus dificultades, sus problemas, que el docente pueda ver de qué manera puede mejorar, me parece que eso es fundamental, o sea, instancias de diálogo para poder *mejorar las prácticas*” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

Lo interesante de esta instancia formativa es que no sólo se orienta a Becarios de Tutoría sino también a estudiantes que se encuentran formándose en docencia bajo otras figuras institucionales, tales como pasantías en docencia, adscripciones, entre otras.

4.2.3 Programa general: Becas de Tutorías para el Apoyo al Ingreso y Permanencia

Nos referimos aquí al “Programa de Tutorías para el Apoyo al Ingreso y la Permanencia de Estudiantes en la Universidad Nacional del Litoral” (Res. C.S. 213/04),

que se enmarca en el Curso de Acción para la Formación Inicial de los Estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral en Docencia Universitaria (FIED).

En el reglamento de estas becas (Expte.: N°:450.774/2), se establece que “la Universidad Nacional del Litoral otorgará Becas de Tutorías para el Apoyo y Permanencia de Estudiantes en la Universidad Nacional del Litoral”, cuya duración es de 24 meses consecutivos y exige una dedicación de diez horas semanales “con la finalidad de no interferir en el desarrollo de sus estudios de grado” (art. 6). Los postulantes deben tener aprobado el cincuenta por ciento (40%) de las asignaturas del plan de estudios de la carrera que cursan²⁷.

La conducción de las tareas del becario está a cargo de un Director (pudiendo además participar un Co-Director). En cuanto a sus obligaciones, según el artículo 14, los becarios deben participar de la instancia de *formación teórica* que hemos mencionado en el subtítulo anterior. Asimismo, deben presentar un informe final luego de los 30 días de finalización de la beca.

En el primer artículo del reglamento, se expresa la función central de estas becas: “realizar un *seguimiento y apoyo Académico e Institucional* a los *alumnos del ingreso* y ciclo inicial, que *facilite el acceso y permanencia* de éstos en la Universidad Nacional del Litoral”. Las Becas de Tutoría también buscan contribuir con la “identificación de *posibles causas de abandono temprano* de estudiantes de las carreras y canalizar necesidades a través de los mecanismos de permanencia disponibles en la universidad” (Noticia UNL Reglamento Tutoría, 2019).

²⁷ Estas becas son incompatibles con cualquier otra actividad rentada o beca, a excepción de las becas comprendidas en el Programa de Apoyo para Estudiar en la Universidad Nacional del Litoral, del Sistema Universitario y de los distintos ámbitos de administraciones del Estado, sea Nacional, Provincial y Municipal u otro organismo con la misma finalidad. (Expte.: N°:450.774/2)

Durante esta instancia, de acuerdo a una entrevistada, al igual que en el caso del Curso de Iniciación a la Docencia, se busca contribuir a un trabajo colaborativo que “borre distancias y jerarquías” entre los participantes.

“Nos interesó mucho recuperar esta idea de equipo, ¿no? Salimos del esquema docente-alumno, y recuperar esta idea de *trabajo en equipo*, que nos parecía que era mucho más enriquecedoras en general, para todos, no solamente para el becario, también para quienes participan en el programa desde el lado de docente” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

Tal como ocurre en el curso general, se plantea que estos becarios que acompañan a ingresantes, también puedan construir su práctica en función de una *mirada retrospectiva* de la propia experiencia estudiantil:

“Y en ellos sí ya nos pusimos más en relación a las prácticas del becario de tutoría, y hubo más momentos de acción, reflexión, análisis de las prácticas, vivencias personales, *vivencias institucionales*, digamos...pudieron *poner en palabras algunas prácticas* que venían llevando adelante en las unidades académicas” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

4.2.4 Programa general: Tutores de Cursos de Articulación

A través de la Ordenanza N° 7 del año 2006, se aprueba el Programa de Ingreso a la Universidad Nacional del Litoral²⁸, cuyas acciones involucran los “cursos de ingreso”, es decir, los “Cursos de Articulación Disciplinar” y “Cursos de Articulación General”, para aspirantes a carreras de grado. Los primeros ponen énfasis en los conocimientos previos de los estudiantes que, de acuerdo con la carrera elegida, son necesarios para el inicio del cursado de asignaturas de la formación básica. Los

²⁸ Ver más en <https://servicios.unl.edu.ar/boletin/notas.asp?id=3725>

segundos buscan introducir a los ingresantes en el marco general de la vida y del pensamiento propio de la institución universitaria.

Así, observamos en numerosas resoluciones²⁹ de Rectorado a lo largo de los años, la designación de becas para alumnos avanzados de carreras de grado, para brindar estos cursos en el ingreso universitario. Sin embargo, no hemos encontrado una figura legal en la que se enmarquen estos “estudiantes que brindan cursos de articulación”³⁰.

De todos modos, creemos importante incluir estas experiencias como instancias de formación docente ya que los alumnos avanzados deben *planificar las clases*, *dictarlas* frente a grupos de ingresantes universitarios, y *evaluar* a estos últimos para decidir la aprobación o no de los conocimientos. Son tareas básicas del quehacer docente, y creemos que es importante reconocer estas becas como experiencias extracurriculares, rentadas, de formación en docencia. Además, nos mencionó una de las entrevistadas (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020), estos estudiantes que brindan los cursos de ingreso deben asistir al curso de Iniciación a la Docencia descripto anteriormente.

4.2.5 Programas específicos de formación en docencia en una cátedra

A continuación, presentamos de manera conjunta una serie de programas que institucionalmente, presentan denominaciones particulares, y se rigen por normativas distintas, ya que cada programa pertenece a una unidad académica específica, pero presentan características, modalidades y objetivos formativos comunes. Son el “Sistema

²⁹ Ver designaciones en servicios.unl.edu.ar/boletin/notas.asp?id=16038; servicios.unl.edu.ar/boletin/notas.asp?id=13249; servicios.unl.edu.ar/boletin/notas.asp?id=13335

³⁰ No existe información acerca de qué manera se postulan, cuáles son los requisitos que deben reunir, ni sobre cómo se desarrolla el proceso de selección de los mismos. Sólo tenemos información de las designaciones: “Designar a los docentes, graduados y/o alumnos avanzados que, en su calidad de Tutores, participan del dictado y evaluación de los Cursos...” (artículo 1 de Res. 2118 - 24/11/2016).

de Adscripciones” - el más generalizado-, las “Pasantías en Docencia e Investigación”, las “Prácticas Extra-curriculares”, y las “Formaciones Extra-curriculares”.

Las actividades, que duran entre seis y doce meses, son consideradas de carácter académico y no establecen ningún tipo de relación de dependencia laboral entre los/as adscriptos/as³¹ y la Facultad. Consisten en actividades de enseñanza, de docencia, investigación o de extensión (según corresponda), bajo la supervisión de un/a Director/a, que deben desarrollarse en cátedras y proyectos que tengan como ámbito de radicación a la Facultad. Al momento de solicitarla, el aspirante alumno, en general, debe tener como mínimo un 30 % de asignaturas aprobadas del Plan de estudios³².

Estos sistemas de formación en docencia presentan entre sus objetivos: contribuir a la *formación pedagógico/didáctica* de los estudiantes; ser una *instancia de práctica* en el nivel superior con la guía y orientación de las cátedras de la facultad; y propiciar la actualización y/o perfeccionamiento de los estudiantes a través de la *asistencia a clases* de la asignatura, la *actualización bibliográfica*, el *intercambio con los profesores* para la *planificación de actividades*.

En este sentido, las obligaciones del adscripto en docencia, en general, son *preparar el material didáctico y bibliográfico* sobre contenidos propios de la materia; *asistir a las clases* teóricas y prácticas de la asignatura; colaborar en el *desarrollo de trabajos prácticos* elaborando actividades, seleccionando bibliografía, y *aportando materiales educativos*; *planificar* y desarrollar un tema teórico o práctico en la materia; *preparar un trabajo* sobre los contenidos y *dictar clase teórica* o el *desarrollo de un*

³¹ De aquí en adelante, cuando mencionemos “adscriptos” nos estaremos refiriendo a los cuatro sistemas analizados, a pesar de que la denominación varíe según la unidad académica; cabe aclarar que existen adscripciones para estudiantes avanzados y para graduados, nosotros nos focalizamos en el primer caso.

³² Los alumnos pueden realizar durante su carrera como máximo tres (3) adscripciones, no simultáneamente, de las cuales sólo dos (2) pueden ser en la misma asignatura, y siempre se desempeñan bajo la supervisión de un director que aprueba el plan de adscripción.

trabajo práctico bajo la supervisión directa de los Jefes de Trabajos prácticos; participar en las reuniones de cátedra; y presentar un informe final con las actividades realizadas.

En el modelo de Informe Final de las Prácticas Extracurriculares³³, se exige que el alumno describa su *aproximación al ejercicio docente* mediante la *utilización* de los *criterios didáctico-pedagógicos* aprendidos en las experiencias en Docencia.

4.2.6 Percepciones de referentes institucionales sobre la formación en docencia

A partir de las entrevistas realizadas, hemos identificado cuatro objetivos que la institución deposita en las instancias formativas en docencia, en función de lo que expresan los documentos analizados y a partir de lo que relatan los entrevistados de su desempeño en la universidad.

La primera meta que expresaron los entrevistados es la de una *especialización profesional*, ya que se busca que los estudiantes utilicen estas herramientas institucionales en una suerte de secuencia cronológica, informal, no institucionalizada, pero socialmente ordenada. No existen prescripciones escritas para realizar tal “camino” formativo. Sin embargo, se observa una cultura institucional que así lo configura, ya que a la hora de presentar un currículum vitae para una convocatoria docente, tienen éxito los que más antecedentes poseen en esa área específica (en este caso, la formación en docencia). Algo similar ocurre en otros ejes de formación, como veremos luego.

“En general, la mayoría de los que uno ve que han hecho estos caminos, que han hecho adscripciones o pasantías en docencia, también fueron becarios, fueron ayudantes alumnos, o sea, es como que aprovechan todo lo que la institución les ofrece y lo toman” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

El segundo discurso institucional de estas experiencias en docencia identifica a la formación docente como configuradora de agentes de *inclusión o justicia social*.

³³ Extraído de fiq.unl.edu.ar/vivilafiq/practicas-extracurriculares/

“Hacerles ver que la educación o la enseñanza es una práctica que está centrada, está contextualizada, (...). La enseñanza a veces puede ser un problema para aquellos jóvenes que provienen de sectores más vulnerables, seguramente la enseñanza sea un obstáculo que pesa mucho más, porque estos jóvenes directamente entienden que ese no es su camino, su lugar, y se van. Vienen de paseo y se van” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

“Bueno, el tutor tenía un rol valioso en términos de ser un acompañamiento, un sostén, para sostenerlo en esos tiempos tan difíciles, que suelen ser los primeros tres años en la universidad” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

Luego, aparece un tercer rol de estas experiencias, en la *democratización* de los vínculos sociales.

“Bien, la primera habilidad que creo que tiene que lograr es *la escucha*. Me parece que esa es una de las habilidades principales que todos debemos desarrollar, en cualquier lugar que nos toque estar y de cualquier forma que nos toque estar en el aula. La escucha del otro, *la mirada atenta en relación* a lo que le pasa al otro. Me parece que eso es importante (...) Lo otro me parece que es la empatía con el otro, creo que a la *empatía* hay que trabajarla y desarrollarla (...) Me parece que eso, ser *democráticos*, poder *escuchar*, *atender* al otro, y si el otro no es lo que esperábamos, poder tener... a ver, son como frases alentadoras pero bueno lo que yo creo que hay que recuperar es la pedagogía, que es lo que yo creo que hay que poner de relevancia” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

En cuarto lugar, observamos que el paso por estas instancias formativas posee un discurso institucional de *reflexividad constante* sobre la propia práctica.

“La idea ésta de *reflexión permanente*, el poder reflexionar sobre la propia práctica, poder a veces volvernos sobre "¿por qué hice esto?"...y bueno, (...) la posibilidad de generar esto de poder revisar esas prácticas, volverlas a pensar y analizarlas a la luz del contexto” (Referente N° 2 – UNL, Diciembre 2020).

4.2.7 Reflexiones finales sobre la formación en docencia en UNL

De este modo, a partir del recorrido de los documentos, los programas, y las voces de los referentes institucionales, es posible señalar que todas las propuestas institucionales desarrolladas por la Universidad Nacional del Litoral para la formación en docencia de sus estudiantes se caracterizan por una etapa de formación más bien teórica –como el Curso de Iniciación a la Docencia que todos deben atravesar– articulada simultáneamente con una etapa de formación en la propia acción –en las que se planifica, se enseña, y se evalúa. En este sentido, observamos aquí una importancia institucional adjudicada a la formación en la docencia para llevar a cabo procesos de enseñanza. En este caso, identificamos un discurso institucional del programa como de “**maduración académica**” en la formación docente.

Ahora bien, ambas etapas formativas en docencia gozan de unas características generales que los documentos y las voces institucionales destacan como la marca registrada de UNL. En cuanto a las estrategias de enseñanza, se busca la *innovación* y *actualización* docente constante, como ocurre con la inclusión de la virtualidad. En contraposición a los docentes más antiguos de las instituciones, que se caracterizarían por el “estancamiento” y la “dejadez”, se plantea que el educador debe continuar formándose permanentemente.

En relación a las actitudes que se promueven en los jóvenes que se inician en la docencia, se observa una noción de *auto-evaluación* y *reflexividad continua* sobre las

propias prácticas. De este modo, identificamos un **discurso institucional** de estos programas vinculado a la construcción de una **ética docente específica**, pues el educador no debe dar por supuestas sus prácticas, sino que debe reconstruirlas y reactualizarse.

En relación a esta misma moral que se busca propiciar, se identifica un discurso de *democratización de los vínculos* entre docentes y alumnos, se plantea un diálogo continuo entre ambos actores. La horizontalidad de los vínculos institucionales constituye la marca de la época, y la universidad no es ajena a la misma.

Otro elemento del discurso institucional de moral, aparece en el deseo de que el quehacer y la estrategia docente estimulen la *inclusión social* de aquellos estudiantes con mayores posibilidades de desafiliarse de la universidad. De este modo, en ambas características observamos un discurso institucional de los programas que se orienta a formar una ética particular que reafirme los principios reformistas de la universidad en cuestión.

Por último, los referentes institucionales señalan que en UNL los estudiantes que se forman en docencia deberían atravesar toda la oferta de programas en una suerte de orden secuenciado institucionalizado. De acuerdo a la referente entrevistada (Referente N° 2), esta “secuenciación” se promueve desde la misma institución porque cada convocatoria del área exige antecedentes que se deberían haber obtenido de manera acumulativa en instancias anteriores de formación docente universitaria. Es posible identificar aquí un **discurso de competencia** para las inserciones laborales futuras en docencia, pues otorga una serie de acreditaciones y capacidades que permitirían diferenciarse y destacarse a los estudiantes que las atravesaron.

En este sentido, recapitulando las características de este eje específico, elaboramos una tabla 9 que sistematiza los hallazgos en cuestión:

Tabla N° 9: Prácticas extracurriculares en docencia según voces institucionales de UNL, año 2021		
Eje temático de Programas de UNL	Objetivos expresados por la institución para los estudiantes:	Discurso institucional acerca de los programas
Programas vinculados a la formación en Docencia	<i>Articulen teoría y práctica de la enseñanza</i>	DISCURSO DE “MADURACIÓN ACADÉMICA”
	<i>Se actualicen permanente</i>	DISCURSO DE “ÉTICA LABORAL”
	<i>Desarrollen quehacer reflexivo sobre las propias prácticas</i>	
	<i>Propicien vínculos educativos horizontales</i>	
	<i>Desarrollen la inclusión social de sectores desfavorecidos</i>	
	<i>Acumulen experiencias vinculadas a la docencia</i>	DISCURSO DE “COMPETENCIA”
Fuente: Elaboración propia.		

4.3 La formación en investigación

En Argentina, la función principal que ocuparon las universidades originalmente fue la de formar profesionales liberales para las actividades civiles y comerciales, que demandaba el crecimiento de la población producido por la inmigración europea de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Así, alcanzar estudios superiores permitía el desempeño de una profesión calificada y se transformaba en la llave para el ascenso social (Halperín Donghi, 1962; Buchbinder, 2005).

Sin embargo, han existido también numerosas iniciativas para hacer de la universidad un espacio de investigación científica (Vasen, 2013). Se destaca el movimiento que dio lugar a la creación de la Universidad Nacional de La Plata –UNLP– en 1905, los trabajos de Houssay en el Instituto de Fisiología de la Universidad de Buenos Aires –UBA– durante las décadas de 1920 y 1930, la experiencia de las universidades de Cuyo y Tucumán durante el peronismo (Juarros, 2010), y el periodo de “modernización académica” que experimentaron ciertos sectores de la UBA entre 1955 y 1966 (Rotunno y Díaz de Guijarro, 2003; Prego, 2010; Buschini y Romero, 2010).

Luego, durante los periodos dictatoriales, la investigación en las universidades estuvo sujeta a controles ideológicos, particularmente las ciencias sociales, que determinaron el exilio de muchos científicos y el traslado a espacios propios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), más alejados del potencial “subversivo” del ámbito universitario (Bekerman, 2010). Finalmente, con el retorno de la democracia en 1983 y la normalización universitaria, las instituciones comenzaron a plantearse cómo recuperar su papel de espacios de producción de conocimiento, dando forma a lo que Vasen (2013) denomina “políticas científicas institucionales”.

A continuación, analizamos los programas de la universidad vinculados a la formación extracurricular en investigación, articulando el análisis de los documentos con las percepciones de los referentes institucionales del área.

4.3.1 Programas generales: Cientibeca y Beca CIN-EVC

En primer lugar, la UNL promueve la formación de jóvenes investigadores a través de su Programa de Becas de Iniciación a la Investigación para Estudiantes de Carreras de Grado, más conocidas como “Cientibecas”, junto a las Becas Estímulo a las Vocaciones Científicas (BEVC), iniciativa del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), por medio de las cuales los alumnos dan sus primeros pasos en Investigación. A estas últimas se las conoce popularmente como las “Becas CIN”.

Se describe que son “para *la iniciación a la investigación científico-tecnológica o científico-social*” y se dirigen a estudiantes que cuenten con el 50% de las asignaturas aprobadas y mínimo cinco materias pendientes de aprobación³⁴. Las cientibecas duran quince meses, en el marco de proyectos de investigación reconocidos por la UNL (sobre los cuales hablaremos más adelante), y se exige una dedicación de veinte horas semanales, como así también la aprobación de una asignatura obligatoria que otorga un marco teórico-práctico a las actividades de investigación que desarrollan los estudiantes durante el período de la beca. En ambas becas, se postulan con un Plan de investigación dirigido por un Director –y si se quiere, con un co-Director- que sea docente universitario.

Las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (Reglamento Becas CIN-EVC, 2020) exige una carga horaria de doce horas semanales y su dedicación sólo es

³⁴ La Cientibeca sólo es compatible con un cargo de auxiliar de docencia dedicación simple e incompatible con cualquier otra actividad rentada u otro tipo de beca, con excepción de las becas de tutoría y de ayuda económica de la UNL. Para más información: www.unl.edu.ar/investigacion/cientibecas

compatible con una actividad rentada de hasta diez horas semanales. Estas becas tienen una duración de doce meses.

En ambos programas, se incentiva a los becarios a *difundir los resultados* de su investigación a través de los canales usuales de cada disciplina (publicaciones, presentaciones en reuniones científicas, congresos, encuentros, etc.) referenciando que el trabajo ha sido realizado en el marco de la beca. En el subtítulo 3.3 profundizamos sobre estas instancias de difusión de los resultados y, en el apartado 3.2, describimos los Proyectos de Investigación en los cuales se enmarcan estos becarios.

En cuanto al *curso de iniciación a la investigación* que deben cursar, el mismo cuenta de una instancia de formación general en investigación para todas las disciplinas, y otra instancia específica de cada grupo disciplinar. Un entrevistado (Referente N° 4) describe que el mismo busca socializar al estudiante en las tareas y en el lenguaje propio del mundo de la investigación, “que vean lo que van a tener que hacer” luego, si continúan en este trayecto específico.

4.3.2 Programas generales: CAI+D y PAITI

La Universidad impulsa y sostiene la actividad de investigación y desarrollo (I+D) a través de una diversidad de instrumentos en todas las disciplinas. Actualmente existen dos programas principales: el Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D); y el Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI), cuyas convocatorias van variando de acuerdo al interés institucional definido.

El CAI+D existe desde 1989, y tiene como principal objetivo la “promoción de las actividades científico-tecnológicas de la Universidad Nacional del Litoral (...) mediante la *promoción de jóvenes investigadores* con el consecuente impacto en la *formación de recursos humanos*, la *consolidación de grupos de trabajo* y la

asociatividad entre grupos a fin de incrementar el conocimiento, obteniendo resultados válidos para el quehacer científico en sí mismo y/o para aplicaciones con relevancia económica, social o ambiental” (Res. C.S. N° 400/19).

Por su parte, PAITI es un instrumento de promoción y apoyo a la investigación que forma parte del CAI+D, y tiene la particularidad de financiar proyectos que hayan sido claramente priorizados institucionalmente en dos tipos de contextos: “como parte de la *estrategia de desarrollo* de la propia Universidad, y como un *aporte* extraordinario ante *problemáticas* que la UNL detecte en su ámbito territorial” (Res. C.S. N°197/19).

En ambos programas, CAI+D y PAITI, el rol del *estudiante* se ubica en el “*Grupo Colaborador*” (GC) del equipo. Es aquí donde se admiten “becarios de doctorado, becarios de iniciación a la investigación (Cientibecas, becas CIN, otras), y estudiantes en el marco de trayectos extracurriculares formalizados de *iniciación a la I+D*” (Res. C.S. N° 400/19). En relación a estos estudiantes con “trayectos extracurriculares”, la resolución aclara que “se trata de trayectos de iniciación a la I+D con distintas denominaciones según la UA (adscripciones, prácticas, etc.) que cuenten con un mecanismo de admisión, plan de trabajo e informe final”.

4.3.3 Programas generales: EJI - UNL y JJII - AUGM

Tanto los avances de investigación desarrollados en el marco de las becas como en los proyectos institucionales mencionados, se presentan regularmente por parte de estudiantes avanzados en el Encuentro de Jóvenes Investigadores (EJI) que organiza UNL, y en las Jornadas de Jóvenes Investigadores (JJII) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

La Universidad organiza el EJI todos los años, como un espacio para la “presentación de trabajos de investigación con el fin de *socializar, intercambiar y difundir* conocimientos y experiencias entre jóvenes investigadores de las distintas

facultades y centros universitarios de la UNL” (Postulación EJI, 2019). En el año 2019, se presentaron 119 trabajos correspondientes a estudiantes de carreras de grado y recientemente graduados.

Los participantes deben cumplir con un cronograma que prevé la presentación de un resumen y un póster digital, además de instancias de correcciones en función de las devoluciones que realizan los evaluadores. Finalmente, los trabajos son presentados ante el público asistente.

“El EJI es una oportunidad de encuentro e intercambio y habilita la posibilidad de compartir entre quienes realizan sus *primeras experiencias de investigación* y transitan disciplinas diversas. Pero también es una posibilidad para vincular las tareas de investigación con la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto” (EJI Web UNL, 2019), destacaba Ana María Canal, secretaria de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNL.

Por otra parte, están las Jornadas de Jóvenes Investigadores de AUGM, que se realizan desde 1993. Constituyen un espacio anual que reúne a cientos de investigadores de las distintas universidades miembros de AUGM, que incluye instituciones de Argentina, Brasil, Chile, Bolivia, Paraguay y Uruguay. Las jornadas buscan “*promover el temprano relacionamiento* entre jóvenes científicos de estos países e *impulsar su integración* en los trabajos que desarrollan, generando así no solo *redes científico-académicas sino interpersonales*” (AUGM Web UNL, 2020).

En las JJII, los estudiantes presentan sus trabajos en forma de “paneles” (“posters”) y desarrollan instancias orales de trabajo conjunto dentro del área respectiva, en forma de talleres o debates coordinados o conducidos por los investigadores “senior”. Asimismo, existen otras actividades durante estas jornadas, tales como

conferencias plenarias, actividades de difusión de la cultura del lugar, presentación de los objetivos y actividades de la AUGM, y otras actividades sociales.

Al respecto, un entrevistado expresa la importancia de estas instancias para *aprender a difundir* lo investigado, pues ésta acción constituye uno de los pilares del oficio del investigador.

“Se dan casos a veces que los chicos tienen que presentar en un super congreso, y la pasa mal, porque es una situación estresante. Entonces, la ventaja que tienen EJI y AUGM, es que es un encuentro amigable, son todos estudiantes, entonces se crea un ambiente propicio para que *haga esos primeros pasos* de la difusión de lo que él estuvo estudiando” (Referente N° 4 – UNL, Diciembre 2020).

En ambas jornadas, EJI y JJII, se desarrolla al final una entrega de certificados y premios para investigaciones destacadas: “la Universidad Organizadora realiza una entrega de premios a los mejores trabajos presentados en las JJII” (Guía JJII, 2015).

4.3.4 Programas específicos de formación en investigación en una cátedra

Se presentan a continuación los programas³⁵ de adscripción en una cátedra, que poseen distintas denominaciones formales, según cada unidad académica. En el Artículo 5 del sistema de adscripciones (Res. CD n° 249/14), se establecen los siguientes objetivos para las experiencias en investigación: *iniciar o continuar* la formación en investigación de estudiantes *propiciando* su *integración a Proyectos, Laboratorios, Centros, Institutos u otras Dependencias* de esta Unidad Académica; *promover la adquisición de recursos y herramientas básicas* relativas a la investigación; *impulsar* la constante *actitud investigativa* que favorezca la actualización científica y

³⁵ El “Sistema de Adscripciones”, las “Pasantías en Docencia e Investigación”, las “Prácticas Extra-curriculares”, y las “Formaciones Extra-curriculares”.

bibliográfica; y *fomentar la interdisciplinariedad* y la interrelación entre investigación, docencia universitaria y extensión.

Para las carreras de Humanidades y Ciencias Sociales, por ejemplo, se establecen dos opciones de adscripciones en investigación: disciplinares e interdisciplinares. En ambos casos las obligaciones (Res. CD n° 249/14) del adscripto son *asistir a reuniones* convocadas por el director de adscripción; *colaborar* en aquellas situaciones en las cuales el plan de trabajo se inscriba en un proyecto de I+D, *con las actividades de investigación que realicen otros integrantes del mismo*; *elaborar un artículo* para presentar en reuniones científicas y/o revistas indexadas; y presentar informe de avance e informe final con las actividades realizadas.

En el modelo de Informe Final de las Prácticas Extracurriculares (Prácticas Extracurriculares FIQ, 2017), se exige que el alumno desarrolle su aproximación al ejercicio de investigación mediante la *aproximación al método científico* para las Prácticas de Investigación y Desarrollo.

Un entrevistado manifiesta que todas estas figuras legales suelen acceder al mismo *curso de iniciación* a la investigación que hemos mencionado específicamente para los becarios.

4.3.5 Percepciones de referentes institucionales sobre la formación en docencia

De acuerdo a los entrevistados, las experiencias en cuestión presentan un rol central en la habilidad de *aprender a investigar en un grupo*, a partir de la incorporación del joven a un equipo de investigación con una trayectoria previa.

“Desde la habilidad para trabajar en grupo, que realmente depende de la carrera. Tienes carreras que desde ya trabajan mucho en grupo, pero otras que son más individualistas, y bueno, el hecho de *incorporarse a un grupo de investigación*, que ya viene con una trayectoria a la que vos tenes que incorporarte, implica

toda una vivencia que es muy interesante que el alumno la pase” (Referente N° 4 – UNL, Diciembre 2020).

“La formación más importante depende del *laburo que hace el equipo de dirección*, y muchas veces no es necesariamente el director el que está trabajando a la par del cientibecario, sino que muchas veces es el becario doctoral, que trabaja con el mismo director, y van *trabajando ahí codo a codo*” (Referente N° 4 – UNL, Diciembre 2020).

Según un referente (N° 4), en estas experiencias se busca que el estudiante *aprenda a escribir en clave científica*, lo cual resulta un desafío desde la *búsqueda de la bibliografía*, hasta su *sistematización* en un texto ordenado.

“Se hace mucho hincapié en lo que es la parte de *escritura*, que es un trabajo científico. Entonces, esa también es una *habilidad* que la gran mayoría de los chicos no tienen, los estudiantes no la conocen. Tampoco el hecho de hacer una *revisión bibliográfica, buscar diferentes fuentes* de información (...). Esto me parece que es importante, es algo que los becarios adquieren” (Referente N° 4 – UNL, Diciembre 2020).

Por otra parte, un entrevistado construye una diferenciación de perfiles en relación a este tipo de instrumentos que ofrece UNL. Se menciona un perfil de estudiante que atraviesa estas experiencias en una suerte de “secuencia ordenada”, no institucionalizada formalmente, pero sí institucionalizada socialmente.

“Entonces, hay muchos chicos que hacen toda la secuencia, arrancaron como pasante en investigación, cientibecario, y como todavía son alumnos al momento en que salen las becas, hacen las becas EVC-CIN, y después

siguen...normalmente, los que hacen toda esa secuencia son chicos que tienen un interés fuerte en investigación” (Referente N° 4 – UNL, Diciembre 2020).

Por otra parte, aparece una figura que la voz nativa denomina como “los paracaidistas”. Estos estudiantes no se caracterizarían por una trayectoria “secuenciada” de formación en el área de la investigación, lo cual resultaría más difícil de sostener en el tiempo el paso por una “cientibeca” o “beca CIN”.

“A ver, son pocas las renunciadas que hay. (...) Pero en general tiene que ver con esas situaciones de "uh, una beca, me presento" y no sabían bien exactamente a qué se incorporaban. Pero son pocos los casos, no son muchos” (Referente N° 4 – UNL, Diciembre 2020).

“O sea, buscábamos potenciar ese tipo de cosas, y no el paracaidista que "uh, una convocatoria a beca, me van a pagar, me presento". No, en general los mejores resultados con los becarios son cuando venían haciendo el otro camino, cuando empezaban a trabajar un año antes de la convocatoria. Entonces, primero que ya se conocían con director...” (Referente N° 4 – UNL, Diciembre 2020).

De este modo, se presenta un modelo dicotómico de “establecidos” versus “outsiders” (Elias, 1965). Al parecer, sólo “llegarían más lejos” –y por “más lejos” se entiende el acceso a CONICET-, los estudiantes que secuencian su paso por *todas* las ofertas que presenta la universidad para la formación en investigación.

“Les abre después el camino para presentarse después a otras becas y después ingresar a carrera de investigador” (Referente N° 4 - UNL, Diciembre 2020).

“Si vamos a hacer una simulación, que sea completa. ¿Cómo es la realidad del investigador? Bueno, la realidad del investigador es que tiene un proyecto, trabaja en un proyecto, hace sus tareas de campo, releva datos, los procesa, y en

un momento tiene que trabajar para el resultado de la investigación en nuestra forma de entender a la investigación: la producción de bibliografía, de un paper que luego tiene que ser validado o no por sus pares, ya sea en una publicación con referato, lo que sea. Bueno, esa *simulación* se reproduce a partir de estos tipos de eventos para los estudiantes (...). Entonces, tienen ese valor, un valor formativo, un valor exploratorio, experimental, que está viendo si efectivamente le interesa y tiene condiciones para el día de mañana ser un investigador” (Referente N° 5 - UNL, Diciembre 2020).

Una práctica muy habitual entre los becarios tiene que ver con el aprovechamiento de las becas para el desarrollo, no sólo de sus proyectos de investigación, sino también de sus tesis de grado o posgrado. El plan de trabajo a partir del cual se obtuvo la beca y el protocolo de investigación de la tesis terminan siendo análogos: abordan el mismo objeto de estudio, sostienen una única hipótesis (nuevamente, si corresponde), plantean los mismos objetivos y despliegan idéntica metodología (Di Césare, 2017).

4.3.6 Reflexiones finales sobre la formación universitaria en investigación

A partir del recorrido por las páginas web institucionales, los documentos de programas vigentes, y las voces de los referentes del área, es posible observar cuatro grandes discursos institucionales en lo que refiere a la formación en investigación.

En primer lugar, observamos un discurso institucional de “**scouting**” o **reclutamiento**. Esta noción se utiliza generalmente en los deportes, cuando determinados clubes recorren las inferiores para identificar jóvenes jugadores con determinadas características y potencial para sus clubes. Aquí, se presenta una situación similar porque los programas buscan impulsar la actitud investigativa, iniciar o acrecentar la formación en investigación, generar una primera aproximación al método

científico, que permiten a los grupos de investigación “cazar talentos” para potenciales carreras de investigación.

En segundo lugar, de acuerdo a los entrevistados y los documentos analizados, en estas instancias se aprende a trabajar en *grupos de investigación*, se participa en *reuniones* del grupo en cuestión, *se adquieren recursos y herramientas básicas del quehacer del investigador*, se aprende a buscar bibliografía, *escribir en clave científica*, y elaborar un artículo académico. Encontramos aquí un discurso de **maduración académica** en el área de investigación, como un afianzamiento de determinado perfil científico-académico de los estudiantes.

El tercer discurso institucional en relación a estos programas está dado por el tipo de **ética** con la que deben manejarse los jóvenes investigadores. Aparece, por un lado, el *fomento de la interdisciplinariedad*. Esta idea está ampliamente desarrollada en el ámbito académico como una deuda no saldada de los distintos grupos disciplinares. Por otro lado, emerge un impulso a que los estudiantes que se encuentran en un proyecto de investigación *colaboren con las actividades de los otros integrantes* que desarrollan temáticas afines.

El cuarto y último discurso que identificamos radica en una **dicotomía entre dos tipos de estudiantes**. Por una parte, están los jóvenes que desarrollan una trayectoria “secuenciada” de formación en investigación y, por otra parte, aparecen los jóvenes “paracaidistas”, tal como los describe un entrevistado, estudiantes que se postulan a las convocatorias sin un plan de formación mentado.

En este sentido, recapitulando las características de este eje específico, elaboramos una tabla 10 que sistematiza los hallazgos en cuestión:

Tabla N° 10: Prácticas extracurriculares en investigación según voces institucionales de UNL, año 2021

Eje temático de Programas de UNL	Objetivos expresados por la institución para los estudiantes	Discurso Institucional de los programas
Programas vinculados a la formación en investigación	<i>Inicien su formación en investigación Se aproximen al método científico Iniciense en una actitud investigativa</i>	DISCURSO DE “SCOUTING” O RECLUTAMIENTO
	<i>Trabajen en grupos de investigación Adquieran recursos y herramientas básicas del quehacer del investigador Participen de reuniones del proyecto Aprendan a escribir en clave científica Aprendan a buscar de bibliografía Elaboren un artículo académico</i>	DISCURSO DE “MADURACIÓN ACADÉMICA”
	<i>Practiquen la interdisciplinariedad Colaboren con integrantes del proyecto</i>	DISCURSO DE “ÉTICA LABORAL”
	<i>Trayectorias Paracaidistas</i>	DISCURSO DE “DICOTOMÍA”
	<i>Trayectorias Anticipatorias</i>	
Fuente: Elaboración propia.		

4.4 La formación en extensión

Los conceptos de “extensión universitaria”, “extensión cultural” y de “preservación y difusión de la cultura” suelen utilizarse indistintamente y eso incide en la carencia de una definición universal de la acción extensionista. El desarrollo de programas englobados bajo el concepto de extensión universitaria se inscribe en el marco de la preocupación de las universidades latinoamericanas por trascender las fronteras institucionales, aproximando su acción a distintos sectores de la sociedad (Fresán Orozco, 2004).

En Argentina, al crearse la Universidad Nacional de La Plata (1905), Joaquín V. González incorpora por primera vez la extensión al estatuto con la misma jerarquía que la investigación y la docencia. Desde entonces, no existe universidad que no contemple esta función en sus estatutos, a pesar que su desarrollo ha sido dispar desde lo institucional y lo temporal (Albrieu, 2012).

En la “Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe” (Cuba, 1996), se estableció la necesidad de reforzar en los estudiantes, docentes y las instituciones, “sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de prevención, alerta y prevención”. Así como “aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial”.

Piga (1981) define a la extensión universitaria como aquella que interrelaciona activa y creadoramente a la Universidad con la comunidad, contribuyendo por medio de la cultura universitaria (ciencia, arte, técnica) a crear un mundo cuyos sistemas y estructuras socioeconómicas sean más justos, más dignos, y más éticos.

En la Universidad Nacional del Litoral, la extensión constituye una de las funciones sustantivas, y se coloca el acento en la relación con distintos actores sociales a los fines de lograr “una *mejor calidad de vida*; promover el arte y la cultura *democratizando* desde la diversidad y *aportando* al desarrollo integral de la *comunidad*” (Extensión Web UNL, 2020).

En la presente investigación creemos pertinente analizar los programas de extensión como una posible parte del proceso de profesionalización que atraviesan los estudiantes. Para ello, a continuación, analizamos los programas de formación en extensión, articulando el análisis de los documentos con las percepciones de referentes institucionales del área.

4.4.1 Programas generales de Extensión

De acuerdo a la web de UNL, estos programas “constituyen una *instancia política* y de gestión que aborda una determinada *problemática* que es considerada *significativa* para la Universidad” (Programas Extensión Web UNL, 2020). El Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPPE) de UNL, conforma la política de extensión universitaria que lleva adelante la Secretaría de Extensión Social y Cultural de UNL. Los “Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión” constituyen dispositivos que *vinculan a los equipos académicos* con “actores sociales, organizaciones civiles e instituciones del Estado sobre diversos temas o *problemas relevantes* para la región” (Res. C.S. N° 16/19).

El objetivo general de este sistema es realizar aportes al “*fortalecimiento de la democracia*, a la promoción del *desarrollo territorial*, a la *inclusión social*; a la mejora en la calidad de vida y al *bienestar* de los ciudadanos, en el marco de las políticas públicas” (Res. C.S. N° 16/19).

Los Programas de Extensión, creados mediante resolución del Consejo Superior, son “dispositivos de gestión que *abordan* temas o problemáticas *sociales relevantes*”. Su modalidad de trabajo permite la asignación de recursos para alcanzar resultados específicos y puede mantenerse o ampliarse mientras persista la necesidad que les dio origen. Específicamente, en relación a la formación en extensión de estudiantes, entre los objetivos de estos programas, aparece “la *formación de recursos humanos con capacidad de trabajo en equipos interdisciplinarios*” (Res. C.S. N° 16/19).

Ahora bien, estos *Programas de Extensión*³⁶ llevan adelante líneas de intervención propias; estrategias de articulación de *Proyectos de Extensión*, en sus diversas modalidades, y *Prácticas de Extensión de Educación Experiencial* que involucran prácticas de enseñanza e investigación, bajo un esquema de coordinación, flexibilidad ejecutiva y agilidad operativa.

4.4.1.2 Proyectos y Prácticas de Extensión

En cuanto a los Proyectos y Prácticas de Extensión a través de los cuales adquieren carnadura los Programas de Extensión generales, se describe que buscan dar una participación activa a los actores sociales a través de una relación dialógica que favorezca el intercambio de saberes; y propiciar la incorporación curricular de la extensión y la inclusión de la comunidad universitaria (estudiantes, graduados, docentes y no docentes) a actividades de extensión. Entre los proyectos y prácticas de UNL, aparecen los Proyectos de Extensión de Interés Social, Proyectos de Interés Institucional, Acciones de Extensión al Territorio y Prácticas de Extensión en Educación Experiencial (PEEE).

³⁶ Los Programas que están actualmente en vigencia son: “Alimentos de Interés Social”, “Ambiente y Sociedad”, “Delito y Sociedad”, “Derechos Humanos”, “Economía Social y Solidaria”, “Equidad en Salud”, “Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa”, “Género, Sociedad y Universidad”, e “Historia y Memoria” (Extensión WEB UNL, 2020).

Específicamente, las PEEE son la única propuesta obligatoria para los estudiantes que estén cursando en una cátedra con una PEEE activa. Se plantea que buscan *relacionar* permanentemente el aprendizaje con la *vida real*. Son una modalidad recientemente incorporada a la institución. En los considerandos por los cuales se aprueba el actual Reglamento de programas de extensión de UNL, se expresa que “que la incorporación al nuevo Reglamento de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, constituye un *aporte a la formación académica* de los estudiantes, ya que implican la participación en procesos de *intervención social* que posibilitan un *acercamiento a las temáticas y problemáticas* sociales, culturales y productivas...” (Res. C.S. N° 16/19).

“Y otra cosa muy importante que nosotros tenemos hace ya más o menos 6 o 7 años, son las prácticas de educación experiencial, que es esa *interrelación* de funciones, entre *docencia y extensión*, que se da en el aula, donde estudiantes de una materia, a una parte de su desarrollo disciplinar lo realizan en territorio” (Referente N° 3 – UNL, Diciembre 2020).

En esta misma resolución, en relación al financiamiento de los programas y proyectos, se expresa que “se podrá contemplar el otorgamiento de becas para graduados/as, estudiantes, según lo establecido en cada modalidad de Proyecto” (artículo 19 en Res. C.S. N° 16/19). A continuación, ahondamos en estas becas de extensión.

4.4.2 Becas de Extensión Universitaria

La Universidad Nacional del Litoral otorga, a través de la Secretaría de Extensión, Becas de Extensión Universitaria, que persiguen “formar a estudiantes y graduados (de no más de 10 años de egresados) en extensión universitaria” (Res. “C.S.” 602/09). Estos estipendios se orientan a estudiantes que tengan aprobado el 40% de sus

planes de estudio y hayan aprobado dos (2) materias del año académico anterior³⁷. La duración de la beca de entre seis y veinticuatro meses, y tienen una dedicación de diez o veinte horas semanales. El Director de la Beca es el Director del Proyecto o Programa, u otro docente del equipo que este designe.

Entre las obligaciones de los Becarios, figura presentar un plan de trabajo acordado con el Director; desarrollar las tareas del mismo, cumpliendo el cronograma establecido; y remitir los informes requeridos. Ahondamos más adelante en las habilidades cualitativas que se busca que adquirían los becarios, de acuerdo los referentes institucionales.

4.4.3 Programas específicos de formación en extensión en una cátedra

Los programas de formación en Extensión en una cátedra, son definidos formalmente con nombres distintos de acuerdo a las unidades académicas. Es preciso aclarar que las únicas carreras de la muestra para las cuales no se han encontrado programas específicos de formación en extensión en determinada cátedra, son Arquitectura y Licenciatura en Diseño Industrial. Sin embargo, las voces institucionales no identifican tal vacío normativo con una falta de participación en la extensión por parte de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, ya que las acciones vinculadas a la extensión se encuentran centralizadas en el Rectorado de la universidad

“Esas herramientas que tiene cada facultad son herramientas que ellos decidieron crear y por su propia autonomía, pero en realidad las convocatorias, becas, todo es centralizado, entonces no necesitaría FADU ningún programa de adscripción en extensión. (...) Es una formalidad porque en realidad a la

³⁷ El presente régimen resulta incompatible con el régimen de pasantías de la ley 26427 y con cualquier otra beca otorgada por la Universidad Nacional del Litoral (Res. “C.S.” 602/09).

acreditación de la extensión la podemos hacer nosotros directamente, sin necesidad de la adscripción” (Referente N° 3 – UNL, Diciembre 2020).

En el reglamento (Res. CD 342-13) se define que las prácticas extracurriculares en extensión son “aquellas destinadas a *iniciar o acrecentar* la formación del practicante en aspectos relacionados con el *trabajo de extensión, transferencia de tecnología, divulgación científica* y otros, a través de su incorporación a un proyecto de extensión aprobado por algún organismo de acreditación reconocido, o su participación en un Programa o Actividad Institucional en un todo de acuerdo con el Artículo 84 del Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral” (artículo 3 de Res. CD 342-13).

Las obligaciones (Res. CD n° 249/14, artículo 9) del adscripto en extensión son *asistir a las reuniones* convocadas por la dirección de la adscripción; colaborar en aquellas situaciones en las cuales el plan de trabajo se inscriba en un proyecto de extensión; y presentar un *informe final* que contemple las actividades realizadas.

En el modelo de Informe Final de las Prácticas Extracurriculares (Prácticas Extracurriculares FIQ, 2017), se exige que el alumno desarrolle su aproximación al ejercicio de extensión mediante la aproximación a la *vinculación con actores* de la sociedad civil, de entidades educativas, de ONGs, y otras.

4.4.4 Percepciones de referentes institucionales sobre la formación en Extensión

En relación a los discursos sobre las habilidades que otorgan las experiencias extra-curriculares formativas en extensión, una referente institucional del área menciona una serie de aptitudes y formas de llevar a cabo la vida profesional que la acción extensionista debería imprimir en los futuros profesional. En primer lugar, aparece un rol central de la extensión como formadora de un perfil profesional con *compromiso social*.

“Los estudiantes deben hacer extensión porque es parte de la formación en una universidad pública. Porque nosotros queremos que nuestros estudiantes, lo que buscamos, es que sean graduados con compromiso social. El compromiso social, es algo que se ejercita no al momento de graduarse, sino durante la carrera” (Referente N° 3 – UNL, Diciembre 2020).

“Nosotros somos estudiantes y trabajamos en una universidad pública, y se supone que tenemos que ser agradecidos con la sociedad que es la que nos soporta, desde el más rico al más pobre” (Referente N° 3 – UNL, Diciembre 2020).

En ese sentido, para la institución, el *compromiso social* y la actitud de *devolver a la sociedad* lo que ésta nos ha brindado al permitirnos ser universitarios, adquiriría vital importancia a través del paso de los estudiantes por la extensión.

Los referentes universitarios del eje extensionista vinculan la habilidad individual de *democratización*, con la impronta reformista de la institución en general. En relación a ello, aparece una función de la formación en extensión vinculada a la *empatía y la escucha activa* por parte del potencial profesional, en relación a los usuarios o interlocutores en su futuro ejercicio laboral.

“Primero, se adquiere algo que es muy importante, que es *reconocer* al otro, y *escucharlo*, y verdaderamente escucharlo (...) Es reconocer en el *otro que tiene un saber válido*, tan válido como el universitario” (Referente N° 3 – UNL, Diciembre 2020).

Por otra parte, emerge una idea de la extensión vinculada a un proceso de *maduración profesional*, un “golpe de horno” para hacer frente al desempeño en los escenarios reales.

“¿Por qué deben hacer extensión? Yo creo que te da una *apertura de cabeza* y una visión de la realidad mucho mayor que si recién salís a la calle cuando te recibís. Cuando los estudiantes van a los Consultorios Jurídicos, pueden verdaderamente palpar lo que es una problemática jurídica, y la complejidad, para llevarlas adelante... por decir, un proyecto de extensión. No sé, se sorprenden de cómo tratan con las personas en determinadas instituciones públicas, donde tienen que hacer trámites y demás. Es como que *ven la realidad*” (Referente N° 3 – UNL, Diciembre 2020).

Asimismo, vinculado al proceso de maduración mencionado, según los entrevistados, la extensión cumpliría un rol central en la *articulación teórica-práctica*, en tanto reconfiguraría los saberes o conocimientos teóricos adquiridos o trabajados previamente en el ámbito áulico, académico.

“Pero además, yo estoy convencida de que además de aportar a su formación general, como ciudadanos, también disciplinalmente te pone en jaque, porque es una forma de testeo del conocimiento que vos adquiriste en la universidad. Vos validas el conocimiento de esa manera” (Referente N° 3 – UNL, Diciembre 2020).

4.4.5 Reflexiones finales sobre la formación universitaria en extensión

Los programas vinculados a esta función sustantiva de la universidad han crecido exponencialmente en los últimos años. En relación al rol de la extensión para con la formación de los estudiantes de grado, hemos observado que la universidad y sus referentes esperan que los saberes y conocimientos que se aprenden, construyen, y reelaboran dentro del medio institucional, se retroalimenten con las instituciones, problemáticas y fenómenos sociales que existen por fuera del mismo.

En primer lugar, a partir del recorrido por los documentos, los programas, y las voces de los actores, observamos que la formación en extensión debería estar orientada a “fortalecer la democracia”, el “desarrollo territorial”, la “inclusión social”, “mejorar calidad de vida”, el “bienestar ciudadano”, y el “compromiso social”. La profesión debería construirse realizando “intercambio de saberes” con “organizaciones del medio”, de manera de “potenciar el aporte académico de la intervención social”. De este modo, se pondría la universidad al servicio de actores externos, y se “devolvería a la sociedad” lo que le corresponde. Se presentan nociones de “empatía”, “escucha activa”, y “democratización” de las jerarquías. A tono con lo anterior, se propiciaría la habilidad para “trabajar en grupo” y para “trabajar interdisciplinariamente”. Todo conlleva la intención de configurar una **ética profesional** específica.

En segundo lugar, encontramos un discurso de **maduración académica** por parte de la extensión. Por un lado, porque estas experiencias, al brindar “maduración profesional”, y “articulación teórico-práctica”, fortalecerían la formación disciplinar. Asimismo, brindarían no solo crecimiento en la profesión, sino también a nivel “personal”.

En este sentido, recapitulando las características de este eje específico, elaboramos una tabla 11 que sistematiza los hallazgos en cuestión:

Tabla N° 11: Prácticas extracurriculares en extensión según voces institucionales de UNL, año 2021		
Eje temático de Programas de UNL	Objetivos expresados por la institución para los estudiantes	Discurso Institucional de los programas

Programas vinculados a la formación en Extensión	<i>Fortalezcan democracia</i> <i>Propicien el desarrollo territorial</i> <i>Desarrollen la inclusión social</i> <i>Mejoren calidad de vida y bienestar ciudadano</i> <i>Desarrollen compromiso Social</i> <i>Reconstruyan sus saberes con organizaciones del medio</i> <i>“Devuelvan” a la sociedad</i> <i>Desarrollen democratización, empatía, escucha activa</i> <i>Trabajen en grupo</i> <i>Trabajen Interdisciplinariamente</i>	DISCURSO DE “ÉTICA LABORAL”
	<i>Articulen teoría disciplinar con la práctica en el mundo real</i> <i>Crezcan personalmente</i> <i>Maduren profesionalmente</i>	DISCURSO DE “MADURACIÓN ACADÉMICA”
Fuente: Elaboración propia.		

4.5 La formación en contextos de internacionalización

La internacionalización universitaria puede ser comprendida a la luz de los cambios propios de un mundo globalizado. A partir de la navegación por la oferta de experiencias de formación en relación al exterior que posee UNL, hemos sistematizado los programas que se ajustan a nuestro objeto de estudio, las prácticas profesionales. En el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019 de la UNL, se otorga una gran importancia al proceso de internacionalización, planificación que continúa con una acción institucional sistemática iniciada a fines de los años 90.

De acuerdo a UNL, la internacionalización del curriculum implicaría generar estrategias para preparar a la totalidad de los estudiantes para que puedan “adquirir competencias que les permitan desempeñarse en un mercado de trabajo cada vez más globalizado” (Internacionalización Web UNL, 2020). Este fenómeno se condice con lo que han analizado varios autores (Luchilo, 2017; Leask, 2013) en torno al proceso de internacionalización de las universidades a nivel nacional.

A continuación, analizamos la propuesta de UNL de prácticas profesionales en contextos de internacionalización.

4.5.1 Programas específicos para determinadas carreras

En primer lugar, el Programa de Competitividad Global para PyMES (GCPyMES) permite a estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas realizar consultorías en empresas interesadas e incursionar en temáticas de competitividad internacional. Se describe que impulsa el desenvolvimiento de la capacidad para trabajar en *equipos multiculturales*, hacer *consultoría de negocios*, y *resolver problemas reales* para empresas reales. Los estudiantes deben expresar su recomendación en formato de plan de negocios, en la jornada final a los directivos de las empresas en las que

trabajaron. Entre los objetivos que destacan, aparece la meta de “*integrar el aprendizaje teórico con la aplicación práctica utilizando herramientas de gestión y negociación; y trabajar y emplear capacidades en un equipo intercultural*” (GCPYMES Web UNL, 2020)

En segundo lugar, se presenta el Programa IAESTE (International Association for the Exchange of Students for Technical Experience), el cual permite a estudiantes avanzados de carreras tecnológicas desarrollar una pasantía laboral en una empresa o institución de algunos de los 85 países que lo integran, alcanzando a todas las ramas de la Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Exactas y Naturales, Agronomía, Veterinaria, Farmacia y Bioquímica³⁸.

Sus principales objetivos son proporcionar a los estudiantes universitarios de *especializaciones técnicas y científicas, y experiencia profesional* en el extranjero relacionada con sus estudios, como así también “promover el *entendimiento y la buena voluntad entre los estudiantes* universitarios de todo el mundo, actuando con independencia de sexo, raza, creencia o religión”.

4.5.2 Percepciones institucionales sobre la formación en internacionalización

Un primer eje de los discursos de los referentes institucionales del área estaría constituido por el aprendizaje de “*competencias blandas*” en estas experiencias. La “madre” de ese conjunto de habilidades radica en la noción de *re-adaptabilidad* constante.

“Lo primero que descubrimos es que hay unas competencias que son duras, más bien del saber disciplinar, un arquitecto tiene que saber proyectar, supongo que un abogado tiene que saber litigar, resolver conflictos, etcétera. Y después hay

³⁸ Es obligatorio tener aprobado más de un 50% de la carrera, teniendo prioridad aquellos estudiantes que tengan un promedio de 8,00 puntos o más.

algunas competencias que son las competencias "soft", las competencias más blandas. Y en esas sí, la internacionalización tiene mucho para aportar, tal vez menos en las otras (...), pero en las competencias soft, blandas, bueno, ahí hay mucho más para dar. Porque un estudiante que pasa por una experiencia internacional tiene más capacidad para *adaptarse a contextos distintos*, más capacidad para *dialogar con la diversidad*, porque se encuentra con personas que a veces son parecidas y otras que son muy distintas" (Referente N° 5 - UNL, Diciembre 2020).

Se menciona la capacidad de *gestionar la disciplina en un mundo internacionalizado*, para poder manejar los conocimientos de la carrera en diferentes contextos del local.

"La *habilidad de manejo en un mundo internacionalizado* es una habilidad que nuestros graduados deberían tener. A eso apuntamos, porque con la movilidad clásica no se alcanza (...), a eso llamamos *internacionalización del curriculum*, es un trabajo intenso, y va a ser un trabajo fuerte de lo que queda de esta gestión y, seguramente de la que viene también" (Referente N° 6 - UNL, Diciembre 2020).

Dentro de todas las habilidades de re-adaptabilidad que se busca imprimir en los estudiantes, emerge una percepción de que la movilidad internacional brinda el *conocimiento de otros tipos de institucionalidades posibles*.

"Se encuentra en otro contexto de educación superior que tiene formas totalmente distintas, no solamente la organización académica, sino que la organización de las propias instituciones es distinta, otros estatus de los profesores, de los pares, de las relaciones" (Referente N° 5 - UNL, Diciembre 2020).

El aprendizaje o la consolidación de una segunda lengua también se identifica por parte de los referentes institucionales, en tanto brinda una competencia más para su trayectoria formativa.

"Entonces, la cosa va por ahí, hay cosas que tienen que ver con el aprendizaje de *habilidades lingüísticas*, muchos estudiantes aprenden un nuevo idioma, o perfeccionan el conocimiento de una segunda lengua" (Referente N° 5 - UNL, Diciembre 2020).

Por último, es posible vislumbrar una intencionalidad institucional de configurar determinada ética en la formación de los estudiantes, pues se busca generar una ética de *compromiso profesional globalizado*, que trascienda lo local y se oriente a problemáticas que se viven en todo el mundo.

"Se despiertan ciertos compromisos sobre la agenda global del problema. Cosas que uno encerrado en su propio contexto no ve. Nosotros ahora estamos haciendo un esfuerzo para poner, por ejemplo, en agenda los 17 objetivos de desarrollo sustentable. (..) Yo no sé si eso es una competencia, pero me parece que sí, que es la posibilidad de levantar la mirada respecto de las realidades locales, *instalar ese pensamiento más internacional*" (Referente N° 6 - UNL, Diciembre 2020).

4.5.3 Reflexiones finales sobre la formación en contextos de internacionalización

En **primer lugar**, identificamos un discurso de **competencia** que sería propiciada por la práctica profesional en un contexto de internacionalización. Según los relatos institucionales, profesional e individualmente, se adquirirían competencias blandas, la habilidad de re-adaptación, el manejo de la disciplina en un medio internacional, el conocimiento de otros tipos de institucionalidades posibles, y la consolidación de idiomas.

En **segundo lugar**, identificamos discursos de construcción institucional de una **ética profesional**, ya que se persigue que los estudiantes establezcan un diálogo con la diversidad, que se vean interpelados por el desarrollo sostenible desde una perspectiva latinoamericana, y que se comprometan a proyectar sus profesiones trascendiendo lo local, más bien en un clave global.

En este sentido, a continuación, la tabla 12 ordena los hallazgos sobre la propuesta de formación en contextos de internacionalización de UNL.

Tabla N° 12: Prácticas extracurriculares en internacionalización según voces institucionales de UNL, año 2021		
Eje temático de Programas de UNL	Objetivos expresados por la institución para los estudiantes:	Discurso Institucional de los programas
Programas vinculados a la formación en contextos de internacionalización	<i>Aprendan la re-adaptabilidad</i> <i>Adquieran de competencias blandas</i> <i>Consoliden idiomas</i> <i>Gestionen su disciplina en un medio internacional</i> <i>Conozcan otros tipos de institucionalidades</i>	DISCURSO DE “COMPETENCIA”
	<i>Dialoguen con la diversidad</i> <i>Piensen el desarrollo sostenible desde una perspectiva latinoamericana</i> <i>Desarrollen un compromiso profesional globalizado</i>	DISCURSO DE “ÉTICA PROFESIONAL”
Fuente: Elaboración propia.		

4.6 Recapitulando

En todas las áreas analizadas se plantea como objetivo principal proporcionar a los estudiantes de (1) *credenciales formales*, y (2) desarrollar determinadas *competencias*. La creencia que opera es que ambos elementos garantizan a los estudiantes mejores posiciones y ventajas en la competencia durante el reclutamiento y selección laboral por los puestos en el mercado de trabajo -sean escalafones docentes, becas de investigación, instituciones públicas, o empresas.

Además, establecen la importancia de formar: “competencias blandas”; habilidades de “reflexividad” y “adaptabilidad”; actitud “emprendedora”; trabajo “horizontal”, “democratizado”, “colaborativo”, “diverso”, “interdisciplinario” y “globalizado”. Estos discursos institucionales pueden ser analizados, por un lado, a la luz de las transformaciones sociales de la modernidad reflexiva o segunda modernidad (Giddens, 1993; Bauman, 2003; Beck, 1998; Dubet, 2006); y, por otro lado, en el marco de una configuración institucional de lo que Boltanski y Chiapello (1999) denominaron el nuevo espíritu del capitalismo.

En primer lugar, la modernización reflexiva constituye un proceso de transformación, radicalización, y flexibilización de las estructuras que caracterizaron a la sociedad industrial de primera modernidad (Beck et al., 2008). Las ideas de sentido común de “reflexividad constante” o “readaptación” que busca configurar la institución, pueden ser comprendidas en el marco de la *reflexividad* propia de los sujetos de esta modernidad tardía o reflexiva (Giddens, 1997). Uno de los elementos centrales que explica del dinamismo de la modernidad es la *reflexividad institucionalizada*:

“la reflexividad de la modernidad se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión continua a la luz de nuevas informaciones o conocimientos” (Giddens, 1997:33).

Este proceso de *individualización* (Elias, 1990) del ejercicio profesional da cuenta de cómo hoy los individuos “deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías” (Beck et al., 2008:28). La individualización, puede ser vista como un proceso que apela a mayores niveles de responsabilización de los individuos, que se desarrollaría en contextos de posibilidad heterogéneos y que se

constituiría mucho más como mandato que como alternativa libremente elegida. En este sentido, lo que se exige a estos jóvenes estudiantes es que revisen permanentemente sus disposiciones pragmáticas y formas de vinculación con el medio, a los fines de ajustarse a las circunstancias cambiantes que caracterizan al mundo laboral actual.

En relación a esto, Lahire (2004) afirma que el *hombre plural* es el producto de la experiencia de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos, porque durante su trayectoria ha participado simultáneamente, o durante un mismo periodo de tiempo, “en universos sociales variados y en posiciones diferentes dentro de los mismos” (Lahire, 2004:54). Tomando la metáfora del *stock*, la biografía individual en contextos de segunda modernidad se compone de productos (los esquemas de acción derivados de la socialización) que no son todos necesarios en todo momento y en todo contexto, puesto que son, a menudo, de uso diferido, “puestos temporal o duraderamente en reserva, a la espera de los resortes que los pongan en movimiento” (Lahire, 2004:54).

Es posible reflexionar que a estos estudiantes universitarios “plurales”, que atraviesan múltiples prácticas profesionales, se los orienta a gestionar cognitivamente los conocimientos adquiridos (teóricos, áulicos, y de los contextos laborales) de manera reflexiva e individualizada, adaptándose pragmáticamente no sólo al ámbito laboral sino también a las vicisitudes, cambios, y adaptaciones que les exigen los variados contextos institucionales.

“Las personas de valor son, desde nuestra óptica, aquellas que logran trabajar con gente muy diferente, que se muestran abiertas y flexibles cuando se trata de cambiar de proyecto y que logran adaptarse permanentemente a las nuevas circunstancias” (Boltanski y Chiapello, 1999:142).

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, estas características que la universidad busca transmitir a los educandos, también pueden ser interpretadas como la institucionalización del nuevo espíritu del capitalismo al interior de las instituciones educativas. La gestión de los recursos humanos hoy se encuentra subordinada a criterios individualizantes en función de los cuales se imponen los conceptos de “empleabilidad”, “modelo de competencias”, “capital humano”, “cliente interno”, etcétera. En este contexto, las organizaciones han experimentado cambios significativos en el trabajo directivo, en sus discursos, en los regímenes de trabajo y en los espacios de control: trabajar horizontalmente, romper jerarquías, desarrollar “soft-skills” y propiciar una actitud “emprendedora” (nociones presentes en la voz nativa) constituyen hechos sociales característicos de la nueva ideología³⁹ reinante en el mundo laboral y empresarial. Esta nueva fase del capitalismo, más globalizado y flexible, implica un fuerte cuestionamiento a las organizaciones jerárquicas y burocráticas, y plantea el desarrollo personal a través de la inserción del individuo en múltiples proyectos, fenómeno que puede ser nuevamente vinculado a la idea de *actor plural*.

Estos valores institucionales reflejados en la investigación, ligados a determinado modo de pensar la formación profesional, reflejan los cambios macrosociales. Se considera al lugar de trabajo como un ámbito donde florecen los sentimientos y la creatividad, “aunque el costo sea renunciar a la seguridad laboral y a las protecciones frente al riesgo” (Fridman, 2019:61).

³⁹ Para Louis Dumont (1987), la ideología constituye un conjunto de creencias compartidas, inscritas en instituciones, comprometidas en acciones y, de esta forma, ancladas en lo real.

Capítulo 5. Conclusiones

La presente tesina buscó indagar los vínculos crecientes entre la formación universitaria y los mercados profesionales de las distintas disciplinas. En los **capítulos 1 y 2**, a partir del recorrido histórico y el análisis de la discusión pública en torno a las condiciones en que se desarrollaban los pasantes, pudimos vislumbrar que la práctica profesional durante el estudio de grado ha llegado para quedarse en nuestro país. Si bien observamos que hubo disenso y pujas económicas y políticas en torno a esta figura, las prácticas se han extendido a todas las carreras universitarias, y representan un evento (Abbot, 2001) institucionalizado (no necesariamente de manera formal) durante las trayectorias formativas. Es decir, a pesar de que muchas prácticas profesionales no están aun curricularizadas en los planes de estudio, las mismas se presentan crecientemente dentro de los hitos y pasos que desarrolla un estudiante durante su formación universitaria.

Si bien podríamos haber ceñido nuestro referente empírico a las “pasantías”, observamos que las carreras universitarias ofrecen otras experiencias de aprendizaje que se convierten en instancias (eventos) de socialización laboral y profesionalización de los estudiantes (ya sea aprender a llevar los libros contables en una empresa, escribir una tesina de la mano de un director, o realizar una práctica docente en el aula). Por eso, construimos dos grandes dimensiones de nuestro objeto: las prácticas profesionales curriculares y las extracurriculares⁴⁰.

Uno de los interrogantes que orientó nuestro estudio fue si los programas vigentes constituían una política educativa general. En este sentido, más allá de las diferencias entre los distintos ejes y las particularidades de cada carrera, se observa un esfuerzo institucional mancomunado por establecer instancias de *socialización laboral*

⁴⁰ Estas dos dimensiones no deben comprenderse desde un punto de vista normativo o desde la interpretación que brindan las instituciones, sino como categorías de análisis sociológico.

en todas las disciplinas en cuestión. Esta oferta se orienta a producir una *maduración cognitiva* en los estudiantes, a partir del acercamiento y la articulación de los saberes “del aula” y “del trabajo”.

“Pero, ¿qué ve el niño? A su padre y su madre trabajando en las marismas. Va personas trabajando, no ve “saber” ni “conocimientos”, éstos son bien comunicados, bien abstractos, y en este último caso mediante un trabajo específico” (Delbos y Jorion, 1984:128).

Geneviève Delbos y Paul Jorion en *La Transmission des Savoirs* (1984) describen la transmisión de un saber-hacer no procesual, completamente abstracto y sensorial, que permite a los artesanos volverse uno con el material que manejan. Así, en muchas situaciones de aprendizaje no formal de oficios, lo que se “transmite” no es un “saber”, sino un “trabajo” o una “experiencia”. Para Lahire (2004) el aprendizaje y la obtención de estas disposiciones pragmáticas (“*saber desenvolverse*”), no puede hacerse más que de *forma mimética* (ver hacer/hacer como) y según una relación interpersonal.

Por lo tanto, para que el estudiante aprehenda a *ejercer* su disciplina -ya sea para elaborar estadísticas, realizar una cirugía, o tocar un instrumento musical-, resulta esencial: (1) el contacto con el ambiente laboral real; y (2) la observación y el aprendizaje *junto y de la mano* de un actor experimentado de la disciplina. En esta instancia, resulta interesante preguntarnos a futuro, ¿es suficiente la cantidad de instancias de socialización laboral que tienen los potenciales graduados de las carreras universitarias?

En el **capítulo 3**, analizamos las prácticas curriculares de las carreras escogidas, en base al tipo de práctica final exigida para otorgar el título a los estudiantes. Así, observamos que la UNL construye cuatro grandes perfiles profesionales: los

profesorados, que presentan prácticas docentes; las licenciaturas, que elaboran tesinas o trabajos de investigación; las profesiones liberales, que realizan prácticas en escenarios externos; y lo que denominamos casos “híbridos”, ingenierías, arquitectura y trabajo social, cuyos perfiles profesionales se presentan institucionalmente como más flexibles o abiertos.

A lo largo del análisis observamos que la institución selecciona, para cada carrera, un cierto tipo de práctica final en el marco de, por un lado, la normativa nacional y las exigencias ministeriales vigentes que establecen los lineamientos generales de cada campo disciplinario; y, por otro lado, las creencias e imaginarios colectivos sobre el *uso social* y el *perfil profesional* de cada disciplina, en cada momento histórico, económico, social y cultural. Por ejemplo, trabajo social no era vista en Santa Fe como una carrera orientada a la investigación, y esto se reflejaba en el tipo de práctica final solicitada -prácticas en escenarios externos. Sin embargo, las transformaciones sociales del perfil profesional incidieron en las modificaciones de la carrera, del plan de estudios y en la inclusión de una tesina final de grado.

De este modo, aquello que los gestores institucionales interpretan como demandas y requerimientos del mercado profesional de cada disciplina en un momento histórico determinado, incide en la elaboración y/o modificación de los planes de estudio. Por ende, podemos plantear el siguiente interrogante sociológico: ¿la universidad analiza la pertinencia de la práctica profesional final para cada disciplina, considerando las transformaciones permanentes de los mercados profesionales a nivel local y global? Y en este punto, la discusión por las modificaciones y actualizaciones en los planes de estudio debe cobrar relevancia.

Por último, en el **capítulo 4**, analizamos las prácticas extracurriculares. A partir de las voces institucionales, construimos cinco dimensiones de estas prácticas: vinculación, docencia, investigación, extensión, y contextos de internacionalización. En todas las áreas se plantea como objetivo principal proporcionar a los estudiantes de *credenciales formales*, y desarrollar determinadas *competencias*, entendiendo que esto mejoraría la competencia durante la selección laboral en el mercado de trabajo.

El tipo de competencias que los actores institucionales plantean para los estudiantes pueden ser leídas a la luz de los procesos de modernización reflexiva, la individualización, la formación en instancias socialización simultáneas (“actores plurales”), y el nuevo espíritu del capitalismo al interior de las instituciones educativas. En este marco, resulta interesante plantear ¿qué expectativas se configuran en estos estudiantes preparados por la misma universidad para ser “empresarios de sí mismos”, cuáles son las consecuencias de esta formación particular, y cómo será el desempeño de estos jóvenes en ámbitos laborales más bien tradicionales?

En síntesis, se abren muchas preguntas para continuar indagando. Es pertinente interrogarnos si es suficiente la cantidad de instancias de socialización laboral que tienen los futuros graduados, y si estas prácticas institucionalizadas se van adaptando y ajustando a las transformaciones de los mercados profesionales. En caso de que las prácticas profesionales sean limitadas, y si se encuentran desfasadas con las demandas de los mercados externos, tal vez deba reverse la política institucional en pos de actualizar y extender esta oferta. Por otra parte, la oferta extracurricular se presenta atravesada por un discurso de época con consecuencias imprevisibles. En este marco, debemos preguntarnos cuáles son las consecuencias de una formación con estas características, y cuáles son las falencias y aciertos que el mercado laboral (el cual recibe a estos graduados) percibe al respecto.

Respondiendo al interrogante inicial de si existen propuestas de experiencias o prácticas de socialización laboral afines al estudio de grado, podemos afirmar que las mismas se presentan en todas las carreras analizadas y reflejan una renovación en el paradigma de formación universitaria: un nuevo evento o hito se ha institucionalizado en las trayectorias educativas de grado, y da cuenta de los vínculos crecientes que el ámbito académico ha comenzado a tender entre sus aulas, sus cátedras, su currículo, y los mercados profesionales externos.

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (1995). *Things of boundaries*. Social Research 62:857-882.
- Abbot, A. (2001). *Time Matters: On Theory and Method*, 2nd edn. Chicago, IL: University of Chicago, Press
- Acuña, P. (1993). *Vinculación universidad – sector productivo*, en Revista de la educación superior No. 87, julio – septiembre 1993, Editorial ANUIES, México.
- Adamini, M. (2011). *La precarización laboral oculta en las pasantías universitarias. Cambios y continuidades en su nueva ley*, en Revista Derecho y Ciencias Sociales, N°4. La Plata: Editorial Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica.
- Adamini, M. (2012). *Condiciones de empleo de las pasantías universitarias argentinas en el modelo de la post-convertibilidad: 2003-2011*. V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Montevideo, Uruguay
- Adamini, M. (2013). *Pasantías Universitarias en la Argentina de las Postconvertibilidad: cambios laborales en el período 2003-2011*. En Temas de Coyuntura/66 Diciembre, pp. 67-92.
- Adamini, M. (2014). *Formaciones identitarias en lugares de trabajo precario: Un estudio sobre pasantes de la administración pública de la provincia de Buenos Aires (2008-2012)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- Adamini, M. y Longo, J. (2011). *Cambios y continuidades en el marco regulatorio del mercado de trabajo en la Argentina de la postconvertibilidad*, ponencia presentada en el 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas (UBA)

Albala A. (1991). *Alta tecnología como estrategia de desarrollo: El caso de Israel*. En: Camino moderno al desarrollo. El rol de la gestión tecnológica. Santiago de Chile, Centro Inter-universitario de Desarrollo, CINDA, abril 1991, pp. 45-60.

Albrieu, M.L. (2012). *Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf>

Andreozzi, M. (1996). *El impacto formativo de la práctica. El papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

Andreozzi, M. (2004). *Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario*. Revista Ciencias de la Educación, UNLP.

Aramburuzabala, P, Hernández-Castilla, R. y Ángel-Urbe Isabel Cristina (2003). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria*. Revista Profesorado, VOL.17, N° 3, España

Ardenghi, V. (2008). *Jóvenes, educación superior y trabajo: El sistema de las pasantías educativas para alumnos*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Arizpe, Lourdes, Fernanda Paz y Margarita Velásquez (1993). *Cultura y cambio global: percepciones sociales sobre la deforestación en la selva Lacandona*, Cuernavaca, Miguel Angel Porrúa/CRIM-UNAM

Azpiazu, D. y Schorr, M. (2010). *Hecho en Argentina. Industria y Economía, 1976-2007*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica

Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*. London: Routledge.

- Basabé, L. y Cols, E. (2007). *La enseñanza*. En Camilloni, A (2007). El saber didáctico (pp. 125-161). Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Battistini, O.y Dinerstein, A. (1995). *Desocupados, precarizados y estables: alienación y subjetividad del trabajo*, en Realidad Económica N° 134, Buenos Aires, agosto de 1995
- Beccaria, L. y López, N. (1997). *El debilitamiento de los mecanismos de integración social*, en Beccaria, L. y López, N., Sin Trabajo: Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina, Buenos Aires, UNICEF.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Trad. de Bernardo Moreno y Ma. Rosa Borrás. Ed. Paidós, Barcelona
- Beck, U (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (2008). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial
- Bekerman, F. (2010). *Modernización conservadora: la investigación científica durante el último gobierno militar en Argentina*. (pp. 198-220). En: BEIGEL, M.F. Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980). Buenos Aires: Biblos
- Berger, P.; Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Ed. Madrid
- Bertranou, F.; Casanova, L. (2015). *Trayectoria hacia el trabajo decente de los jóvenes en Argentina : contribuciones de las políticas públicas de educación, formación para el trabajo y protección social*. Oficina Internacional del Trabajo. - Ginebra: OIT
- Blumer, H. (1971). *Social problems as collective behaviour*, Social problems, Volumen 18, Numero 3.

- Boltanski, Luc (2000). *El amor y la justicia como competencias: tres ensayos sobre sociología de la acción*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 19, Formación Docente.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: sud-americana
- Buschini, J., Romero, L. (2010). *La construcción de un departamento científico en un proceso intensivo de modernización académica: el caso de la física en la UBA*. (pp.165-186). En: Prego, C; Vallejos, O. *La construcción de la ciencia académica*. Buenos Aires: Biblos
- Busso, M., y Pérez, P. E. (2015). *Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos?* Población y Sociedad, 5-29.
- Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., Garcia, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios*. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Revista Iberoamericana de Educación, 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Camillioni, A. (2006). *El saber sobre el trabajo en el currículo escolar*. Revista Anales de la educación común. Abril 2006.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE, México
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barceola: Martinez Roca.

- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2015). *Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades*. Revista Perfiles Educativos. Volume 37, Issue 148, April–June 2015, Pages 50-67
- CEDEFOP (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Volume 1: conceptions of vocational education and training: an analytical framework. Cedefop research paper; No 63. Luxembourg: Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/532605>
- Chaparro, M. (2006). *Epistemología de la Educación. Perspectiva para una educación del futuro*, De los Cuatro Vientos Editorial, 2ª Edición, Bs. As.
- Chevallard, Y. (2005). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Ed. Aique
- Dale, R. (2010). *A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização*, Educação & Sociedade, vol. 31, n. 113, pp. 1099-1120.
- D'amico, R. (1984). *Does employment during high school impair academic progress?* Sociology of Education - ISSN: 0038 - 0407, 152-164.
- Davini, M. C. (2015) *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. – 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. 60 p.
- De Blic, D. y Lemieux, C. (2005). *Le scandale comme épreuve. Éléments de sociologie pragmatique*, Politix, Révue des Sciences Sociales du Politique n°71, vol. 18, Universidad de París, Paris.
- Delbos, G. y Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris, MSH.
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Di Césare, V. (2017). *Becas de investigación de la UNMdP: cómo postularse y desarrollar un proyecto de investigación*. III Jornada Interna de Investigación en

- Bibliotecología. Departamento de Ciencia de la Información. Facultad de Humanidades.
UNMdP 2017
- Douglas, M. (1996). *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Ed Paidós Ibérica, España
- Douglas, Mary (1988). *Símbolos naturales*. Madrid, Alianza Editorial.
- Dubar, C. (2001). *La construction sociale de l'insertion professionnelle*, Education et sociétés 2001/1 (no 7), p. 23-36.
- Dubar, C. (2012). *A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional*. Revista Cadernos de Pesquisa. vol.42 no.146 São Paulo May/Aug. 2012
- Dubet, F. (1996). *Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2006). *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de Antropología Social 39. ISSN: 1131-558X
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Ducci, M. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. Seminario internacional sobre formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas, 1, Guanajuato, México, 1996. Documentos pre-sentados. Montevideo
- Dumont, L. (1987). *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid, Alianza Editorial.
- Durand, L. (2008). *De las percepciones a las perspectivas ambientales. Una reflexión teórica sobre la antropología y la temática ambiental*. Revista Nueva antropol vol.21 no.68 México ene./jun. 2008
- Durkheim, E. (2000). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Quinto Sol, México
- Elias, N. (1999). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace*. Studies in Continuing Education, Vol. 26. N° 2.

- Fernández Enguita, M. (2001). *A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?* Revista Iberoamericana de Educación
- Ferry, G. (1997). *Acerca del concepto de formación*. Recuperado en https://isfd147-bue.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formacion_2.pdf
- Figari, C. (2018). *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*. N°. 30, 2018, págs.
- Forner , Y., Dosnon, O., Gonnin-Bolo, A., y Lebeaume, J. (1996). *Les stages en entreprise: quels effets chez des jeunes de collègue?* Revue française de pédagogie.
- Franzoni, J. (2008). *Capítulo I. Bienestar y regímenes de bienestar, ¿qué son y por qué abordarlos?* En publicación: *¿Arañando bienestar? Trabajo remunerado, protección social y familias en America Central*. Juliana Martínez Franzoni. Buenos Aires : CLACSO
- Fresán Orozco, M.(2004) *La extensión universitaria y la Universidad Pública*. Revista Reencuentro, núm. 39, abril, 2004, México
- Fridman, D. (2019). *El sueño de vivir sin trabajar. Una sociología del emprendedorismo, la autoayuda financiera y el nuevo individuo del siglo XXI*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Fuller, N (1998). *Discursos y representaciones sociales de masculinidad entre varones de clase media del Perú*. Revista Espacio Abierto, Vol. 7 N° 1
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ed. Península, Barcelona
- Giosa Zuazúa, N. (2005). *De la marginalidad y la informalidad como excedente de fuerza de trabajo, al empleo precario y el desempleo como norma de*

crecimiento. Los debates en América Latina. Los debates en Argentina. Serie Documentos de Trabajo N° 47.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.

Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

González Seara, L. (1960). *La independencia de las profesiones liberales*. Revista de estudios políticos

Greenberger, E., Steinberg, L., y Ruggiero, M. (1983). *A Job is a Job... or is it? Work and Occupations*. ISSN 0730-8884, 79-96.

Gusfield, J. (1989). *Constructing the ownership of social problems: fun and profit in the Welfare State*, Social problems, Volumen 36, Numero 5, diciembre 1989, pp. 434-41.

Gusfield, J. (2014). *La cultura de los problemas públicos: El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores

Gvirtz, S. (2010). *Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo*. En: Wainerman, C. Di Virgilio MM. *Elquehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial

Halperín Donghi, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA

Hilgartner, S. y Bosk, C. (1988). *The rise and fall of social problems: a public arenas model* American Journal of Sociology 94(1): 53-78

Jacinto, C. (2015). *Reconfiguraciones del campo de la formación profesional en la Argentina: lógicas públicas y actores sociales en disputa*. Revista Perfiles Educativos; Vol. XXXVII, núm. 148, IISUE-UNAM.

- Jacinto, C. (2020). *La formación para el trabajo como sistema*, en Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 1, PREJET, Ides-CIS-Conicet. Versión revisada
- Jacinto, C., y Dursi, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. IDES.
- Jacinto, C., y Dursi, C. (2010) *Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria*. Revista Propuesta Educativa, núm. 33, junio, 2010, pp. 85-93
- Jimenez, R. (1994). *Los constructos de una investigación sobre prácticas de enseñanza*. Comunicación presentada al III Simposium Internacional de Prácticas de Enseñanza, Junio de 1994. Pontevedra: Poio
- Juarros, M.F. (2010). *La Universidad peronista: entre la intervención estatal y la vinculación con el desarrollo económico-social (1946-1955)*. Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Buenos Aires. (Inédita, comunicación personal)
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: Los resortes de la acción* (M. J. Devillard, Trad.). Barcelona:Edicions Bellaterra
- Lahire, B. (2007). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples*, en: Revista de antropología social, 16: 21-37
- Latour, Bruno (2008). *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires, Manantial, 2008
- Lazos, E. y Paré, L. (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza "entristecida": percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Leask, B. (2013b). *Internationalizing the Curriculum in the Disciplines—Imagining New Possibilities*, Journal of Studies in International Education, 17(2) 103–118.

- Levy Loboyer, C. (1985). *Psicología y medio ambiente*. Ed. Morata, España
- Lillydahl, J. (1990). *Academic achievement and part-time employment of High school students*. Journal of Economic Education, 307-316.
- Lombera, G. e Iglesias, L. (2009). *La vinculación tecnológica en el sistema universitario argentino*. IX Colóquio Internacional sobre Gestao Universitária na América do Sul, Brasil.
- Lorenc Valcarce, F. (2005). *La sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre la sociedad y la política*. Revista Nómadas 2539-4762.
- Lucarelli, E. (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Bs. As. IICE, FFyL, UBA. Cuaderno IICE No. 10.
- Luchilo, L. (2017). *Enfoques alternativos sobre la internacionalización del curriculum*. Debate Universitario, Vol. 6 N° 11. SSN 2314-1530 (en línea)
- Marhuenda, F.; Nava S. A. (2004). *Replantear la garantía social: Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia, Universitat de València.
- Marsh, H. (1991). *Employment during high school: character builder or a subversion of academic goals*. Sociology of Education. ISSN: 1465-3346, 172-189.
- Menéndez, N. (2007). *La representación sindical en el Estado: los casos de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y la Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN)*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Mimeo
- Meyer, H., y Wise, D. (1982). *High school preparation and early labor force experience*. En R. Freeman, y D. Wise, *The Youth Labor Market Problem: Its Nature, Causes and Consequences*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Millenaar et al (2016). *Los Jóvenes En La Construcción: Dinámicas Y Actores En Dispositivos De Educación-Formación-Empleo*. Revista Última Década N°45, Proyecto Juventudes, Diciembre 2016, pp. 10-33
- Milton, K. (2002). *Loving Nature. Towards an Ecology of Emotion*, London, Routledge
- Montes Cató, J. (2002). *Sindicalismo y organizaciones de pasantes. Estrategia de disciplinamiento empresarial y resistencia de los trabajadores precarizados*. Fernández, A (comp.) Sindicatos, crisis y después. Una reflexión sobre las nuevas y viejas estrategias sindicales argentinas. Ed. Biebel, Buenos Aires
- Montes Cató, J. (2005). *Las ficciones del capital: acerca del lugar del conflicto en la constitución de los vínculos laborales*, Herramienta, Revista de debate y crítica marxista, N° 28, marzo de 2005.
- Montes Cató, J.S. y Wilkis, A. (2001). *Las relaciones laborales en un escenario cambiante: los trabajadores automotrices y de telecomunicaciones frente a la flexibilidad laboral y la cuestión de la representación sindical*, ponencia en 5 Congreso de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires
- Moñivas, A. (1994). *Epistemología y representaciones sociales: Concepto y teoría*. Revista de Psicología General y Aplicada, 47(4): 409-419.
- Moriana, J.; Alós, F.; Alcalá, R.; Pino, M.; Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). *Actividades ex-traescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria*. Electronic Journal of research in educational psychology
- Neffa J. C. y Panigo, D. (2009). *El mercado de trabajo argentino en el nuevo modo de desarrollo*, en El presente como futuro. El camino iniciado en el 2003 desde una perspectiva económica. Buenos Aires. GREENaP

Nirenberg, O. et. al. (2006). *Programación y evaluación de proyectos socia-les*. Aportes para la racionalidad y la transparencia. Buenos Aires: Paidós.

Panaia, M. (2006). *Una revisión de la Sociología de las Profesiones desde la teoría crítica del trabajo en Argentina*. Estudios del Trabajo N° 32, 121-165.

Panaia, M. (2019). *Tiempos simultáneos: Estudio y Trabajo*, en Panaia M. y Delfino, A. (2019) *El estallido del tiempo. De la formación al trabajo y el empleo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Parodi, G. (2008). (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales*. Accesos discursivos para saber y hacer, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso

Pérez, A. (1993). *La Interacción Teoría Práctica en la Formación del Docente*, en Montero, L. y Vez, J. *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Conferencias, Ponencias, sesión simultánea. Tórculo Ediciones.

Pont Suárez, E. S. (2010). "Yo no me siento pobre". *Percepciones y representaciones de la pobreza*. En Revista de Estudios de Género. La ventana, vol. IV, núm. 31, 2010, pp. 36-63

Prego, C. (2010). *La gran transformación académica en la UBA y su política a fines de los años '50*. (pág. 133-164). En: Prego, C; Vallejos, O. *La construcción de la ciencia académica*. Buenos Aires: Biblos,

Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Editorial Galema, Buenos Aires.

Raiter, A. (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba

Rama, C. V. (2011). *La incorporación de la práctica estudiantil en las universidades latinoamericanas como nuevo paradigma educativo*. Universidades, 33-45.

Riquelme, G. C. y Razquin, P. (1997). *Prácticas de estudio y trabajo de universitarios. Hacia una valoración pedagógica*, en Revista del Instituto de Investigaciones en

Ciencias de la Educación, Año VI, N° 10, abril 1997, pp.58-69. Miño y Dávila editores.
ISSN 0327-7763.

Roberti E. y Pozzer J. (2020). *Programas de Promoción del Empleo: empleabilidad, orientación y prácticas en lugares de trabajo*, en Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 7, PREJET, Ides-CIS-Conicet

Rope, E. (2003). *El modelo de las competencias en la escuela y en la empresa*, Serie Encuentros y seminarios, Mesa Educación y Trabajo. Francia.

Ropé, E. y Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.

Rotunno, C; Díaz de Guijarro, E. (2003). *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires entre 1955 y 1966*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

Ruhm, C. (1997). *Is high school employment consumption or investment?* Journal of Labor Economics. ISSN: 0734-306X, 735-776.

San Martín, M. (2007). *El proceso de inserción laboral de jóvenes graduados y el sistema de pasantías*. Estudios del Trabajo, 95-122.

Sayago, Z., y Chacón, M. (2006). *Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta*. Educere, 55-66.

Schön d. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós, Barcelona

Schuetze, H. (2004). *Integrating school and work based learning*. Alternation education and learning in Canada, Vancouver, UBC, 2004.

Sendón, M. A. (2013). *Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación*. Revista Propuesta Educativa, núm. 40, noviembre, 2013, pp. 8-31, Buenos Aires

- Serovich, L., Garcilazo, J., Trevignani, V., & Stehli, M. (2020). *El futuro de los jóvenes como objeto de reflexión sociológica: una práctica de extensión de educación experiencial en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe*. +E: Revista De Extensión Universitaria, 10(12)
- Somers, M. (1994). *The narrative constitution of identity: a relational and network approach*. *Theory and Society* (23), pp. 605-649. Recuperado en: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/43649/11186_2004_Article_BF00992905.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Steimberg, L. (1982). *High school student and the labor force: some costs and benefits to schooling and learning*. Education, Evaluation and Policy Analysis.
- Stone, D. (1989). *Causal stories and the formation of policy agendas*, *Political Science Quarterly*, Volumen 104, Numero 2, verano 1989, p. 281-300
- Supiot A. (1998). *Le travail en perspectives*. Paris, LGDJ, coD. « Droit et Société », 640 p.
- Szlechter, D. (2009). *La empresa soy yo. El sentido del trabajo de los managers de empresas transnacionales en la Argentina*. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, UBA
- Tello, C. G. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*. 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire
- Tomola, D. et al (2005). *La tesina de licenciatura*. En Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico, Comunicarte, Córdoba (Argentina) (2005), pp. 235-266

- Trevignani, V., Stehli, M., Beltramino, T., y Giupponi, G. (2018). *Estudio socio-sanitario para la radicación de médicos en el norte santafesino. Diagnóstico contextual de los Dptos. Gral. Obligado, Vera y 9 de en relación con el sistema de salud*. Santa Fe: Consejo Federal de Inversiones
- Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia*. USA, Prentice May.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Vasen, F. (2013). *Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXIV, núm. 46, mayo, 2013, pp. 9-32
- Vasilachis de Gialdino, I. (2016). *La construcción discursiva de la identidad y el modelo de sociedad en el discurso político de M. Macri*. *Discurso & Sociedad* 10(3)
- Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers*. *Revino of Educational Kesearch*, 54(2), 1984, pp. 143-178
- Versino, M. y Rocca, M. E. (2009). *Las políticas de ciencia y tecnología en la Argentina reciente (1983-2008). Los discursos de gestión y las prácticas de evaluación*, en *Revista de Administraçao da FEAD*, Belo Horizonte: Minas.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Barcelona, Grijalbo
- Viqueira, C. (1977). *Percepción y cultura. Un enfoque ecológico*, México, CIESAS.
- Vitar, A. (2006). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Weber, M. (1991). *El Político y el científico*. Madrid: Alianza editorial.

Referencias de noticias

Agencia Universitaria de Noticias (2020) A 30 años del primer ayuno docente colectivo (Figura 1). Recuperado en auno.org.ar/a-30-anos-del-primer-ayuno-docente-colectivo/

Clarín (2001) Lanzas un nuevo sistema de pasantías para estudiantes (Figura 12). Recuperado en www.clarin.com

Clarín (2005) Deben indemnizar a una pasante despedida (Figura 21). Recuperado en www.clarin.com

Clarín (2007) Inserción laboral: crecieron hasta un 40% las pasantías de alumnos universitarios (Figura 25). Recuperado en www.clarin.com

Clarín (2009) Ahora los pasantes van a tener cobertura médica (Figura 33). Recuperado en www.clarin.com

Clarín (2011) Cómo organizan las empresas sus programas de pasantías (Figura 36). Recuperado en www.clarin.com

Clarín (2011) Regulan las pasantías para los alumnos secundarios (Figura 35). Recuperado en www.clarin.com

Clarín (2013) Murió un pasante del Bank of America después de trabajar 72 horas sin parar (Figura 32). Recuperado en www.clarin.com

Clarín (2013) Verano sin vacaciones: prácticas profesionales para estudiantes (Figura 37). Recuperado en www.clarin.com

Infoleg (2020) Decreto que sanciona el sistema de pasantías de 1992. (Figura 3). Recuperado en servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17219

La Nación (1997) Sería del 17,6% la tasa de desempleo a nivel nacional, 1997 (Figura 4). Recuperado en www.lanacion.com.ar/economia/seria-del-176-la-tasa-de-desempleo-a-nivel-nacional-nid61692/

La Nación (1998) La pulseada entre los sectores del trabajo. Insisten en el empleo transitorio (Figura 5). Recuperado en <https://www.lanacion.com.ar/politica/insisten-en-el-empleo-transitorio-nid112536/>

La Nación (1999) ¿El fin de las pasantías? (Figura 9). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (1999) Prácticas en el mundo real. Cambios en las pasantías y en los contratos de aprendizaje (Figura 7). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (1999) Universidad y empresa, en un espacio común (Figura 6). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2000) Equilibrio entre estudio y trabajo (Figura 14). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2000) Las pasantías pueden ser una inversión (Figura 10). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2000) Universidad y Posgrados... (Figura 15). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2002) De alumnos a empleados (Figura 13). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2004) Educación y AEA firmaron un convenio. Impulsarán la vinculación de las escuelas con las empresas (Figura 17). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2004) Kirchner destacó el vínculo entre la escuela y la empresa (Figura 16). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2005) Carrera profesional. Universidades y empresas, aliadas (Figura 19). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2005) Tendencias. Conocer el mercado antes de dejar la universidad (Figura 18). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2006) El tope actual es de cuatro años. Trabajo busca limitar a un año el plazo de las pasantías (Figura 20). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2007) Cómo actualizarlo. Siempre al día con el currículum (Figura 23). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2007) Encuentro organizado por YMCA y Unicef. Más de 400 chicos debatieron sus problemas en el Senado (Figura 24). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2007) Estudiantes. El objetivo de las pasantías debería ser la formación. (Figura 26). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2009) Las empresas disminuirán la contratación de pasantes (Figura 31). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2009) Ley 26427. El futuro de las pasantías (Figura 30). Recuperado en www.lanacion.com.ar

La Nación (2011) Pasantías en la escuela media (Figura 34). Recuperado en www.lanacion.com.ar

Pacarina del Sur (2013) La contra-reforma laboral en Argentina: contenido, efectos (y recordatorio para el caso mexicano) (Figura 2). Recuperado en pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/673-la-contra-reforma-laboral-en-argentina-contenido-efectos-y-recordatorio-para-el-caso-mexicano

Página 12 (2002) Cuando nada es suficiente para el jefe (Figura 11) Recuperado en www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/11096-4569-2002-10-06.html

Página 12 (2006) La falacia de las pasantías se trataba de una verdadera explotación (Figura 22) Recuperado en www.pagina12.com.ar

Página 12 (2007) El uso de pasantías, una modalidad muy extendida en grandes empresas (Figura 27) Recuperado en www.pagina12.com.ar

Página 12 (2007) Los precarizados (Figura 29) Recuperado en: www.pagina12.com.ar

Página 12 (2008) Otro régimen para pasantes (Figura 28) Recuperado en: www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-115774-2008-11-28.html

Página 12 (2014) Hay voluntad de repensar la facultad (Figura 38) Recuperado en <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-256436-2014-09-30.html>

Pasantías UNR (2020) Boletín Oficial sobre Decreto de Pasantías Educativas, 1999 (Figura 8). Recuperado en: www.pasantiasunr.com.ar/archivos/7-%20Ley%20y%20decretos%20de%20pasant%EDas.pdf

Universidad Nacional del Litoral (2004) Creación del el Programa de Tutorías para el Apoyo al Ingreso y la Permanencia de Estudiantes en la Universidad Nacional del Litoral, 2004. servicios.unl.edu.ar/boletin/notas.asp?id=1955

Universidad Nacional del Litoral (2015) Guía JJI, 2015. https://www.unl.edu.ar/internacionalizacion/wp-content/uploads/sites/11/2018/11/JJI-Guia-Organizacion-y-Desarrollo_2015-vf.pdf

Universidad Nacional del Litoral (2016) Proyectos I+D UNL, 2016. www.unl.edu.ar/investigacion/categorías/investigacion-y-desarrollo/proyectos-id-unl/

Universidad Nacional del Litoral (2017) Convocatoria abierta para Curso de formación de tutores, 2017. www.unl.edu.ar/agenda/index.php?act=showEvento&id=16805

Universidad Nacional del Litoral (2019) Cursos de Docencia Web UNL, 2019. www.unl.edu.ar/noticias/news/view/iniciaci%C3%B3n_a_la_docencia_para_estudiantes_avanzados#.X6A_mVCvHVI

Universidad Nacional del Litoral (2019) Noticia UNL Reglamento Tutoría, 2019. web9.unl.edu.ar/noticias/news/view/nuevo_reglamento_para_becas_de_tutor%C3%ADa#.X6H5B1CvHIW

Universidad Nacional del Litoral (2019) Postulación EJI 2019.
<https://www.unl.edu.ar/investigacion/ya-pueden-postularse-trabajos-para-el-eji-2019-3/>

Universidad Nacional del Litoral (2020) Convocatoria a Becarios de Tutoría, 2020.
www.unl.edu.ar/academica/categorias/articulacion/tutores/

Universidad Nacional del Litoral (2020) Convocatoria Cientibeca, 2020.
<http://evc.cin.edu.ar/attachments/article/11/Bases%20convocatoria%202020.pdf>

Universidad Nacional del Litoral (2020) AUGM - UNL, 2020.
<https://www.unl.edu.ar/internacionalizacion/augm/>

Universidad Nacional del Litoral (2020) Cursos de Docencia Web UNL, 2019.
www.unl.edu.ar/noticias/news/view/curso_de_iniciaci%C3%B3n_a_la_docencia_universitaria#.X6A-IVCvHVI

Universidad Nacional del Litoral (2020) Instructivo de inscripción. Programa de becas de tutorías, 2020. www.unl.edu.ar/academica/wp-content/uploads/sites/6/2018/11/Instructivo-Becas-de-Tutor%ADa-2020.pdf

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Convocatorias Formación Extra-curricular FCM.
www.unl.edu.ar/agenda/index.php?act=showEvento&id=15550

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Creación del Curso de Acción FIED, 2004.
servicios.unl.edu.ar/boletin/notas.asp?id=1955

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Entorno Virtual Práctica Arquitectura, 2020.
<https://entornovirtual.unl.edu.ar/course/info.php?id=350>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Extension Web UNL.
<https://www.unl.edu.ar/extension/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Facebook Vinculación UNL, 2020.
www.facebook.com/VinculacionUNL/

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Feria Empleo Web UNL, 2019.
<https://www.unl.edu.ar/vinculacion/categorias/insercion-laboral/feria-de-empleo/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Formación Competencias Web UNL, 2019.
<https://www.unl.edu.ar/vinculacion/categorias/insercion-laboral/formacion-en-competencias/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Formación Internacional Web UNL.
www.unl.edu.ar/internacionalizacion/categorias/formacion-internacional/

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Formulario solicitud Pasantía FADU.
www.fadu.unl.edu.ar/academica/wp-content/uploads/sites/3/2018/07/Solicitud-Incorporaci%C3%B3n-Sistema-de-pasant%C3%ADas-en-docencia.pdf

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Informe Final Prácticas Extracurriculares FIQ.
fiq.unl.edu.ar/vivilafiq/practicas-extracurriculares/

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Internacionalización Web UNL.
www.unl.edu.ar/internacionalizacion/categorias/formacion-internacional/internacionalizacion-carreras-grado/

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Noticia CAI+D Web UNL.
www.fce.unl.edu.ar/pages/ciencia-y-extension/actividades-de-investigacion/proyectos-de-investigacion/tipos-de-proyectos-convocatoria-unl.php

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Noticia Feria Empleo Web UNL, 2019.
<https://www.unl.edu.ar/agend/index.php?act=showEvento&id=20924>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Oferta de Adscripciones ISM, 2018.
www.ism.unl.edu.ar/noticia/34155/adscripciones_en_el_ism_convocatoria_2018.html

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) PAITI UNL.
<https://www.unl.edu.ar/investigacion/promocion-y-apoyo-a-la-investigacion-en-temas-de-interes-institucional/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Pasantías Web UNL, 2019.
<https://www.unl.edu.ar/vinculacion/categorias/insercion-laboral/pasantias/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Pasantías Web UNL, 2019.
<https://www.unl.edu.ar/vinculacion/categorias/insercion-laboral/pasantias/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Plan de Estudios de Abogacía, 2018.
<https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/categorias/abogacia/plan-2018/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Plan de Estudios Trabajo Social, 2019.
<https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/4/2019/02/FCJS-Licenciatura-en-Trabajo-Social-Plan-de-Estudios.pdf>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Plan de Estudios Trabajo Social, 2019.
<https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/4/2019/02/FCJS-Licenciatura-en-Trabajo-Social-Plan-de-Estudios.pdf>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Plan Estudios Agrimensura, 2006.
http://fich.unl.edu.ar/files/II-2006_mod006-12.pdf

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Práctica Supervisada Informática, 2016.
<http://fich.unl.edu.ar/resoluciones/1678/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Procedimiento presentación Planes de Tesina en Biotecnología, 2017. www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nId_Programa_Materia=471

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa de Investigación de Musicológica II, 2017. <http://www.ism.unl.edu.ar/pages/estudios/programas-de-asignaturas.php>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa de Tesina en FADU, 2020.
<https://arquitesis.files.wordpress.com/2012/03/reglamento-tesis-arquitectura2.pdf>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social, 2017

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa GCPYMES Web UNL.
www.unl.edu.ar/internacionalizacion/categorias/formacion-internacional/gcpymes/

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa IAESTE UNL.
www.unl.edu.ar/internacionalizacion/categorias/movilidad-estudiantes-unl/programa-iaeste/

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa Práctica Docente en Filosofía, 2020.
https://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nId_Programa_Materia=355

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa Práctica Docente en Historia, 2014.
https://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nId_Programa_Materia=385

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa Práctica Docente en Letras, 2014.
https://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nId_Programa_Materia=469

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa Práctica Docente en Matemática, 2014.
https://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nId_Programa_Materia=471

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programa Practica Prof. Bioquímica UNL, 2020.

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Programas Extensión Web UNL.
<https://www.unl.edu.ar/extension/programas/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Proyecto Final de Carrera Informática, 2018.
<http://fich.unl.edu.ar/planificaciones/planificaciones-imprimir-planificacion.php?id=2027>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento Becas CIN-EVC, 2020.
evc.cin.edu.ar/attachments/article/11/Reglamento%20convocatoria%202020.pdf

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento Cientibecas, 2018.
[www.unl.edu.ar/investigacion/wp-](http://www.unl.edu.ar/investigacion/wp-content/uploads/sites/8/2018/12/unl_reglamento_cientibeca_2017.pdf)

[content/uploads/sites/8/2018/12/unl_reglamento_cientibeca_2017.pdf](http://www.unl.edu.ar/investigacion/wp-content/uploads/sites/8/2018/12/unl_reglamento_cientibeca_2017.pdf)

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento de adscripciones FHUC-ISM.
www.fhuc.unl.edu.ar/academica/categorias/adscripciones-en-docencia/

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento de Práctica FIQ Web UNL, 2020.

http://www.fiq.unl.edu.ar/media/docs/Estudio%20Grado/Ingenier%C3%ADa%20Qu%C3%ADmica_Programa%20Asignaturas/Pr%C3%A1ctica%20en%20F%C3%A1brica_Pr%C3%A1ctica%20Profesional.pdf

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento de Tesina de la carrera Licenciatura en Biotecnología, 2020.

[www.fbc.unl.edu.ar/estudios/wpcontent/uploads/sites/8/2017/08 /Reglamento-Tesina-LB.pdf](http://www.fbc.unl.edu.ar/estudios/wpcontent/uploads/sites/8/2017/08/Reglamento-Tesina-LB.pdf)

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento de Tesina de la carreras FHUC, 2020.

<https://www.fhuc.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/7/2020/09/Reglamento-de-Tesina-de-FHUC.pdf>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento de Tesina de la Lic. en Ciencia Política, 2020.

http://fhuc.web1.unl.edu.ar/media/estudiantes/Reglamento_trabajo_final_cienciapolitica.pdf

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento de Tesina de la Lic. en Diseño Industrial, 2020. <https://www.fadu.unl.edu.ar/carreras/tesina-de-graduacion/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento de Tesina de la Lic. en Física, 2020.

<https://fiq.unl.edu.ar/vivilafiq/licenciatura-en-fisica/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento Formación extracurricular FBCB.
www.fcb.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Reglamento-de-Formaci%C3%B3n-Extracurricular-para-alumnos-Res.-CD-1108-16.pdf

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Reglamento Tesis Arquitectura, 2012.
<https://arquitesis.files.wordpress.com/2012/03/reglamento-tesis-arquitectura2.pdf>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Taller de Práctica Arquitectura web UNL, 2020.
<https://www.fadu.unl.edu.ar/carreras/taller-de-practica-profesional/>

Universidad Nacional del Litoral (s.f.) Vinculación Web UNL, 2020.
www.unl.edu.ar/vinculacion/

Referencia de documentos analizados

Ordenanza 7 de 2006 [Consejo Directivo UNL]. Aprobación Programa de Ingreso a UNL, año 2006.

Resolución 96 de 2018 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento de Adscripciones FCA, año 2018.

Resolución 105 de 2020 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento de Trabajo Final de Graduación Agronomía, año 2020.

Resolución 123 de 2018 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento Tesina Trabajo Social. 2018.

fcjs.web1.unl.edu.ar/media/Licenciatura%20en%20Trabajo%20Social%202/FCJS%20-%20Reglamento%20de%20Seminarios%20de%20%20Diseno%20de%20Tesina%20y%20de%20Tesina.pdf

Resolución 144 de 1993 [Consejo Directivo UNL]. Régimen de Pasantías en Docencia e Investigación de la FADU, año 1993.

Resolución 16 de 2019 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento del sistema integrado de programas, proyectos y prácticas de extensión, año 2019.

Resolución 163 de 2000 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento Trabajo Final Lic. en Química, año 2000.

Resolución 194 de 2020 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento Trabajo Final Lic. en Matemática Aplicada, año 2020.

Resolución 2118 de 2016 [Consejo Directivo UNL]. Designación de Alumnos avanzados para dictado de Cursos de Ingreso, año 2016.

Resolución 342 de 2013 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento de Prácticas Extracurriculares FIQ, 2013.

Resolución 343 de 2016 [Consejo Directivo UNL]. Sistema de Adscripción FICH, año 2016.

Resolución 351 de 2002 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento Tesina Lic. en Economía, año 2002.

Resolución 370 de 2018 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento de Práctica Final Obligatoria (PFO) Medicina, año 2018.

Resolución 400 de 2019 [Consejo Directivo UNL]. Convocatoria a la presentación de Programas y Proyectos para la Programación CAI+D 2020, año 2019.

Resolución 405 de 2012 [Consejo Directivo UNL]. Programa Proyecto Industrial FIQ, año 2012.

Resolución 412 de 2004 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento Tesina FCE UNL, año 2004.

Resolución 465 de 2004 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento de Práctica Docente, año 2004.

Resolución 557 de 2017 [Consejo Directivo UNL]. Plan de Estudios de Lic. en Física, año 2020.

Resolución 601 de 2009 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento actual de concurso para ayudante alumno de la UNL, año 2009.

Resolución 602 de 2009 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento de Becas de Extensión Universitaria, año 2009.

Resolución 617 de 2019 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento de Práctica Profesional de Medicina Veterinaria, año 2019.

Resolución 644 de 2006 [Consejo Directivo UNL]. Sistema de Adscripción FCE, año 2006.

Resolución 783 de 2018 [Consejo Directivo UNL]. Reglamento de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) para Contador Público, año 2018.

Resolución 975 de 2015 [Consejo Directivo UNL]. Sistema de Adscripción FCJS, año 2015.

Referencia de gráficos y tablas

Gráfico 1: Pasantes universitarios sin asignación estímulo (ad honorem). Elaboración de Adamini (2013) en base a los datos de la EPH.

Gráfico 2: Proporción de pasantes entre los estudiantes-trabajadores de la Universidad Nacional de La Plata en el periodo 2007-2009. Elaboración de Adamini (2013) en base a los datos de la encuesta anual de graduados universitarios de la UNLP provista por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.

Gráfico 3: Duración del contrato de pasantía, Universidad Nacional de La Plata en el periodo 2003-2011. Elaboración de Adamini (2013) con datos provenientes de la EPH.

Gráfico 4: Prácticas profesionales para la graduación integradas al currículo de carreras de UNL.

Tabla N° 1: Documentos y web analizados. Elaboración propia.

Tabla N° 2: Entrevistados. Elaboración propia.

Tabla N° 3: Objetivos institucionales de la Práctica en docencia en UNL - 2021. Elaboración propia.

Tabla N° 4: Objetivos institucionales de la Práctica en Investigación en UNL - 2021. Elaboración propia.

Tabla N° 5: Objetivos institucionales de la práctica en mercados profesionales externos en UNL - 2021. Elaboración propia.

Tabla N° 6: Objetivos institucionales de las tesinas y prácticas en mercados profesionales en UNL - 2021. Elaboración propia.

Tabla N° 7: Perfiles profesionales institucionalmente contruidos por UNL - 2021. Elaboración propia.

Tabla N° 8: Prácticas extracurriculares en vinculación según voces institucionales de UNL - 2021. Elaboración propia.

Tabla N° 9: Prácticas extracurriculares en docencia según voces institucionales de UNL - 2021. Elaboración propia.

Tabla N° 10: Prácticas extracurriculares en investigación según voces institucionales de UNL - 2021. Elaboración propia.

Tabla N° 11: Prácticas extracurriculares en extensión según voces institucionales de UNL - 2021. Elaboración propia.

Tabla N° 12: Prácticas extracurriculares en investigación según voces institucionales de UNL - 2021. Elaboración propia.