



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



**Título: LA PROFESIÓN VÍNCULO PRIVILEGIADO ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD:
LAS TRAYECTORIAS DE INSERCIÓN PROFESIONAL.**

Autor: Roberto González Gentile

Institución: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la P.B.A.

Introducción

Por último creemos que nuestro análisis deja la puerta abierta para estudios que profundicen el tema de la formación universitaria y que no atribuyan a factores individuales o de mercado los diversos desempeños profesionales de los graduados universitarios.

Con esta aserción concluíamos el análisis de trayectorias realizado en 2004 y que en el presente estudio figura como anexo. A modo de *scholio* o continuación de aquel trabajo presento un conjunto de desarrollos teóricos y metodológicos focalizados en el ineludible nexos formación-profesión. Dada la naturaleza *sui generis* de este nexos no recurriré a las definiciones que de él dan las sociodiceas banalizadas en el ámbito académico. Primero por que todas ellas, a pesar de su aparente diversidad tienen en común que son deducciones de un hipotético *deber ser* de la sociedad y/o de la universidad. Donde es lógica y metodológicamente engorroso distinguir lo que es de lo que *debería ser*. O dicho en términos filosóficos, considero ilícito el salto ontológico que supone la confusión entre la idea de la cosa y la existencia u ocurrencia de la cosa.. Segundo por que entiendo que, y sobre todo en este caso, debería primar la actitud científica frente al conocimiento más

que la actitud académica.¹ Por lo que evitaré las definiciones específicas preliminares para dar lugar a que la fenomenalidad del nexo Profesión-Universidad-Sociedad exprese su razón de ser y no nuestra forma de ver. En esta línea argumental tendré en cuenta en primer lugar el modo en que se plantea el nexo. Modo que de alguna forma es no tanto lo que piensan o dicen que hacen los sujetos sino sobre todo lo que efectivamente hacen. Para luego centrar el estudio en las competencias efectivamente ejercidas por los profesionales universitarios.²

1. Modos de hacer el nexo Profesión-Universidad-Sociedad

Los modos de hacer, en sentido pragmático, son el conjunto de actos, comportamientos y actitudes que caracterizan la situación del nexo para ciertos actores protagónicos (el universitario y el profesional). En sentido analítico, el *modo de hacer* no es más que un concepto teórico (opuesto a observacional o empírico) por el que se determina la *disponibilidad hipotética de recursos y competencias presente en el mundo social de los actores*.

1.1. Modo de hacer universitario

Dada su casi milenaria historicidad o permanencia (E. Durkheim 1899), el *hacer universidad* sobrepasa las interpretaciones más corrientes de recursos y competencias universitarias. Hoy, en la panoplia del estudioso de la Universidad, hay tres modelos analíticos del *hacer universidad*, el utilitarista, el racionalista y el menos común o más resistido, pragmatista

1.1.1. El modelo analítico utilitarista de recursos y competencias.

Este tipo de análisis supone que los sujetos utilizan los recursos y sus competencias como objetos externos es decir causados por estructuras que los preexisten y de algún modo regulan la acción. De ahí que la *utilidad* de las competencias sea de y para algo que hipotéticamente oponen al sujeto: el mercado laboral o la empresa. Objeto y objetivo, luego son externos al *hacer universidad*. Si bien estos análisis son convincentes y tienen

¹ Caracterizo la *actitud académica* como aquella que, guiada por una lógica discursiva o argumental, privilegia la forma o exposición teórica de los conceptos antes que sus contenidos o significaciones empíricas. La *actitud científica* es la que, y en diversos horizontes teóricos (Marx, Durkheim, Weber, Schumpeter), procura dar contenido a los conceptos más que definiciones o determinaciones teóricas por consiguiente favorece la semántica del conocimiento más que la retórica. La primera tiende a la deducción, la segunda a la inferencia lógica o empírica.

² Entiendo por *competencias*, las formas de actualizar los recursos propios (talentos y habilidades) y adquiridos (físicos o instrumentales, morales o institucionales, simbólicos o culturales) que están a la mano de los actores. Lo que es consistente con nuestra ontología social donde el haz de recursos y competencias obra en el flujo temporal de la especie y la historia humanas estructurando la socialidad (individuo) y la sociedad (colectivo).

consenso en el ámbito de los *expertos*³ universitarios, adolecen de sustento en los hechos y actos. Primero por que, en términos científicos, les atribuye una teleología improbable tanto para la administración de la prueba como para el cálculo probabilístico. Hecho que da lugar a especulaciones solamente legítimas en la construcción de sociodiceas ínsitas en los funcionalismos (vulgar, cultural y marxista) donde la *necesidad* funge no como indicador sino como causa final (*necesario para*) Y segundo por que la *utilidad* es uno, no el único, de los *sentidos* que los actores individuales atribuyen a sus actos, actitudes y comportamientos. Y no es sino por vía de una previa definición teórico-metodológica que es posible la generalización al sistema decisiones individuales. Para evitar este innecesario rodeo metodológico es que considero que el hecho epistémico u objeto de estudio es la atribución de sentido y no el sentido atribuido. Es paradójico que justamente sea en el tratamiento de la Universidad como objeto de estudio donde más se ha ensañado, y enseñado, el utilitarismo funcionalista. Esta aberración de la óptica teórica afecta sobre todo a los análisis de políticas universitarias y, con una graduación mayor, a las políticas educativas en general, dando lugar a los sinsentidos de los expertos y a las profundas incongruencias de las reformas educativas.

1.1.2. *El modelo analítico racionalista de recursos y competencias*

Basado tanto en la *razón* (o *Ley*) hobbesiana como en la *calculabilidad* weberiana, este modelo atribuye a los actores sociales, sin otras pruebas que la propia teoría, la capacidad de distinguir y seleccionar entre medios y fines, la capacidad de calcular la probabilidad de mayor beneficio entre unos y otros, y la capacidad de capitalizar e invertir o trasladar los beneficios a otros sistemas (del educativo al económico y viceversa). La evidencia de estas capacidades es meramente teórica (basada en una concepción formalista del sujeto⁴ y subjetivista del individuo) y solamente *comprensible* desde un individualismo metodológico propio al análisis económico liberal. Pero no es tanto por razones teóricas que desechamos al modelo racionalista sino por sus consecuencias metodológicas y la lógica deformación o inadecuación entre actos concebidos y actos efectivamente realizados. Centro la objeción al modelo en el problema de la *base de cálculo*. Es decir cuál es el sistema analógico de medición o cálculo que hace posible

³ La sociología del trabajo tiene mucho que aportar al estudio de esta nueva *raza* de burócratas universitarios que, tal como vaticinara Max Weber para el capitalismo, encierra el espíritu de la universidad en la jaula de hierro construida de barrotes denominados *políticas, evaluaciones y programas*.

⁴ El formalismo (Simmel) parte de la concepción que la materia social, el concreto social, no es cognoscible sino a través de las formas en que este efectivamente se da. Estas formas son las del sujeto quien se constituye como individuo en la relación recíproca con el otro (subjetivismo). Formalismo y subjetivismo están en la matriz weberiana de este modelo analítico.

distinguir, seleccionar y relacionar coherentemente objetos (información, conocimientos, tecnología, mercado, carrera) y actos (estudiar, examinarse, conseguir trabajo). La base es la función de equilibrio que por un lado supone un punto teórico cero donde el sistema está estabilizado (suma cero), inmóvil, en la quietud de la ausencia de conflictividad. Y por otro deja de lado, como incongruente al equilibrio, la cuestión temporal (incluida la del propio sistema: ¿cuánto tarda en alcanzar el equilibrio?).

1.1.2.1. *La información como factor*: el primer punto no se refiere a la cuestión ideológica del supuesto ontológico de una sociedad armónica o equilibrada, sino a la cuestión metodológica de los parámetros o dimensiones de los actos sociales. La función de equilibrio tiende a plantearlo generalmente en un espacio bidimensional o reducirlo a este. Espacio limitado así por ejemplo, en planteos del tipo costo/beneficio, educación/mercado, universidad/sociedad. La dificultad metodológica salta a los ojos del cualquiera que no adhiera al dogma central racionalista. En este espacio bidimensionalizado, la información propia al sistema (mercado, universidad, sociedad) y/o de la que disponen los actores no influye en el cálculo pues o se la considera transparente (para todos igual y de la misma manera) o constante es decir de cualquier manera no tiene efecto sobre los actores y por lo tanto un factor irrelevante para el análisis. Los análisis o estudios de simulación han logrado incluir la tercera dimensión informacional pero ya tendríamos que hablar de modelos cibernéticos de análisis que en el caso de los estudios sobre universidad, en mi conocimiento, son escasos o nulos.

1.1.2.2. *El tiempo como factor*: este punto es más grave pues hace al fundamento óptico de la acción colectiva y de la interacción social. Es ontológicamente imposible concebir los fenómenos vitales y, metonimia mediante, sociales sin su temporalidad. Aquí la cuestión es la de la validez de un conocimiento que no tenga en cuenta por ejemplo en nuestro tema la duración social de los estudios como factor de la inserción profesional. Si la edad, el tiempo de estudio, de trabajo, de búsqueda no son más que parámetros de duración tempororo-espacial, luego pueden teóricamente reducirse a una constante y ser considerada como neutra es decir sin efectos sobre los cambios de hechos, comportamientos y actos. El tiempo se convierte, así metodológicamente en una idealidad, y por consiguiente es reversible. Es posible, sin consecuencias relevantes, volver al punto inicial, anular la temporalidad de lo social, volver a elegir carrera como si ahora tuviera nuevamente 18 años. Es con la impunidad que da el modelo que se perpetran las reformas de planes de estudio, de correlatividades, de creación de carreras, en fin todos los *movimientos* dentro del sistema universitario argentino. La quietud e

inmovilismo del sistema será así una prueba de la validez de los análisis de los expertos en políticas universitarias⁵. Son tan atemporales los análisis que escapan al juicio ético de la sociedad y de la comunidad científica por mala praxis⁶.

1.1.3. *El modelo analítico pragmatista de recursos y competencias*

De casi nula incidencia en el pensamiento y vida universitarios argentinos, este modelo tiene los fundamentos teóricos provenientes de G. H. Mead y presentes en la etnometodología y el interaccionismo simbólico. En este horizonte teórico se presenta también la dificultad de la inclusión metodológica de la temporalidad, pero el análisis procesal de recursos y competencias salvaría esta dificultad teniendo en cuenta su evolución o proceso.

1.1.2. ***Cómo se hace universidad en la Argentina***

El sistema de educación universitaria argentino no tiene entre sus criterios de evaluación el análisis de las competencias con que egresan sus graduados. Sin embargo es prolífera la literatura generada por los universitarios sobre las competencias requeridas y adquiridas en otras organizaciones (Estado, empresas y organizaciones sociales). Y todo esto a pesar de que la realidad laboral les demuestra a los recién egresados las limitaciones de su capacidad de interacción con el mercado de trabajo profesional como demostraremos más adelante. En cuanto a los recursos, generalmente prima un criterio estructural de análisis donde difícilmente se considere que el plan de estudios, los programas o los rituales universitarios (cursos de ingreso, regularidad de cursada, cursos teóricos, trabajos prácticos, exámenes, concursos) sean recursos de los graduados para su inserción profesional. Recursos tendientes a desarrollar competencias institucionales específicas a la vida universitaria.

1.1.2.1. *Disponibilidad de recursos universitarios para la inserción profesional de los graduados universitarios.*

⁵ Es bueno recordar aquí, la tercera meditación metafísica de Descartes donde afirma que el entendimiento es el talento mejor distribuido en la humanidad pues nadie se queja de no tener suficiente ya que cada uno juzga el de los demás con el que posee. En este sentido ¿quién podría dudar de la verdad de los expertos? solamente un inexperto.

⁶ La suspicacia del oficio sociológico me lleva a pensar que la famosa distinción entre las ciencias sociales no es tanto para responsabilizar a las ciencias naturales como para desresponsabilizar a las sociales de sus continuos genocidios educativos. Recordemos la afirmación pública de una experta para quien que el 80% de la población no supiera qué es un triángulo isósceles era irrelevante pues lo importante de la educación es la emancipación humana. No olvidemos tampoco los estudios pagados por la sociedad sobre la escuela como formadora de ciudadanía o también la reacción posmoderna a una educación nacional igualitaria.

Teoría/práctica: Para que sea evidente, el sentido pragmático del análisis de los recursos, veamos en cuanto contribuye la Universidad a la concepción que el graduado tiene, al momento, de su inserción profesional, de lo que es teórico y de lo que es práctico:

Cursos teóricos son aquellos que dicta un docente experimentado⁷ y que se basan en textos que rara vez (o nunca) son producto de los estudios o monografías realizados por el profesor⁸. Teoría es idéntico a conceptos y estos a definiciones generalmente nominales o descriptivas, con poca referencia a los procesos cognitivos (abstracciones, simplificaciones, intuiciones) y epistémicos (reducciones, inferencias, conceptualización) que concluyeron en esa definición. Por consiguiente la teoría es lo que es más práctico conocer de memoria en un examen e inútil al momento de la actividad profesional. Conocimientos solamente válidos, aunque no necesariamente, para investigación dentro de un área pues teórico significa preponderantemente deductivo en la exposición y en la conceptualización.

Prácticos: son aquellos cursos dictados por un ayudante que según la disciplina, la facultad o la universidad. Puede ser un doctorado sin ninguna experiencia en la docencia ni en el ejercicio de la profesión hasta un alumno avanzado de la carrera que si tiene alguna experiencia docente pero nula experiencia profesional. Los conocimientos que se *practican* son extensiones o *aplicaciones* de algún concepto teórico más que las operaciones necesarias al descubrimiento o solución de un problema. En el caso de las ciencias sociales el práctico es una lectura y comentario de textos. Luego, práctico es todo conocimiento que es útil a la comprensión de un concepto o teoría. Incluso las operaciones técnicas o de laboratorio (uso de tablas, uso de estadísticas etc) son instrucciones para responder con precisión a las exigencias de la definición y no a la solución de un problema práctico.

Planes y programas de estudio: estos recursos aparecen ante el graduado como el principal componente de la vida universitaria y de su formación profesional ya que el supuesto es que de ellos surgen las calificaciones profesionales y las incumbencias

⁷ La experiencia docente burocráticamente medida como antigüedad tiende actualmente a ser medida por la cantidad de publicaciones o títulos (maestrías, doctorados, postdoctorados) que obviamente no son relativos ni a la enseñanza ni a un campo profesional, sino que son indicadores de un escalafón "desburocratizado".

⁸ A esta anulación de la tradición universitaria contribuye trimestralmente el Programa de Incentivos a la Investigación desde 1995, pues la actividad docente no es incentivada. con lo cual el vínculo entre investigación y docencia es inexistente.

certificadas por el título. Este es el principal *lugar* institucional donde se realiza el nexo Universidad-Profesión-Sociedad. Luego, es aquí donde se produce el mayor núcleo de interacciones tanto entre los claustros y las autoridades como entre los desarrollos de la disciplina, su enseñanza y su práctica profesional. Es también el *locus* de la academia, donde la *cátedra* conserva el status de célula del tejido universitario, aunque más bien deberíamos hablar de una red de comisiones o grupos. Este tipo de organización hace que el graduado no vea ni la unidad disciplinar ni profesional sobre la cual adquirirá la seguridad en los primeros actos profesionales. No es que haya dispersión o caos programático sino que la lógica de armado de un plan no se asienta sobre la unidad de objeto disciplinar ni de objetivo profesional. Pues la elaboración de un plan de estudios se hace de acuerdo a la disponibilidad de profesores y cargos.

Carrera, título profesional y disciplina así como en el punto anterior era explícito el nexo, tal es así que la obsolescencia es un criterio de evaluación evidente; en este no parece haber perención. Puede haber conocimientos perimidos pero profesiones perimidas nunca. La creación de carreras es un momento crítico de la institución universitaria. Primero por que implica una redistribución de recursos financieros, edificios y administrativos. Y segundo por que significa una construcción política de un nuevo núcleo de acumulación y distribución de cargos, cursos, becas, proyectos de investigación y sobre todo una porción del electorado. Esto fue claro en el *paso a Facultad* de Periodismo y luego de Informática en la UNLP. Quiero destacar que se acentúa cada vez más la tendencia a que la creación de una nueva carrera no obedece a una necesidad ni del mercado ni de la sociedad ni de la disciplina, sino fundamentalmente a la necesidad de atender una demanda de educación universitaria. Y la lógica que prima es la de: *se produce lo que se vende y no lo que se necesita*. Las carreras no son diseñadas ni teniendo en cuenta el perfil de la demanda educativa ni, mucho menos aún, el perfil profesional. Esta es una de las razones por la cual la principal competencia que induce a desarrollar la universidad es *saber pasar exámenes*.

1.1.2.2. Las competencias desarrolladas en la Universidad

Saber rendir exámenes

En la organización universitaria, *saber rendir exámenes* es una competencia que se adquiere gradualmente y que la Universidad premia con diplomas y medallas a los mejores alumnos. La prueba de que es una competencia necesaria al funcionamiento de la organización es que la Universidad la convierte en calificación al momento de seleccionar a sus mejores alumnos para iniciar la carrera académica. La endogamia

parece una característica propia de la vida universitaria argentina y divergente con lo que ocurre en otros países (EEUU y Francia) donde los mejores alumnos son requeridos por las empresas o el Estado pues se los sabe altamente competentes y calificados. En resumen es obvio que esta competencia es específica de la interacción universitaria y que no tiene otra aplicación fuera de la Universidad.

Todo es problema de conocimiento:

Es en este punto donde reside a nuestro entender la mayor incompetencia del graduado universitario. Por lo dicho en los dos puntos anteriores es posible comprender como la única regulación que el universitario ejercita es la de la disciplina cognitiva. Reglas del conocer y del hacer no se superponen se confunden en el método de conocimiento. El universitario no *desarrolla* o *extiende* sus conocimientos en la práctica profesional sino que los *aplica*. Es decir la práctica y/o experiencia profesionales son una masa informe que será moldeada por los conceptos del profesional. Sin el moldeado académico la práctica no tiene ningún valor para los ojos universitarios. La forma cognitiva es la forma de todas las formas de saber, incluso de los diversos *saber hacer* que constituyen el grueso de las competencias.

2. La inserción de los graduados universitarios en el mercado profesional

La información empírica disponible para el análisis de las competencias en la formación universitaria es muy escasa cuando no nula⁹, por ésta y otras razones de complejidad metodológica optamos en este punto basarnos en la EPH (Encuesta permanente de hogares). Esta encuesta nos permite hacer un análisis de las consecuencias en la sociedad de las interacciones (competencias) efectivamente desarrolladas en la vida universitaria. La población con estudios superiores representa el 12,8% de la población total y, según las proyecciones de la EPH en valores absolutos, alcanza a más de tres millones de personas. Luego es evidente que su peso sobre la estructura del mercado de trabajo, y a través de ésta sobre la estructura económica es significativo.

Sin embargo, más de la mitad (50,9%) de los graduados universitarios tiene menos de 30 años, por lo que su trayectoria laboral y su grado de experiencia y conocimiento, fundamentalmente ha sido adquirido en la enseñanza universitaria. No obstante, según nuestra opinión la Universidad no contribuye desde sus aulas a paliar esas falencias. Esta

⁹ Si bien la información empírica sobre el tema es difícil de recolectar por cuestiones metodológicas, sin embargo debemos de todas maneras subrayar el escaso interés de las universidades y de los organismos evaluadores por conocer la dinámica y la lógica de las competencias en la formación brindada por las universidades argentinas.

situación impacta notoriamente en las posibilidades de inserción laboral, sobre todo en los jóvenes, donde 6 de cada 10 egresados menores de 30 años se encuentran desocupados. No obstante, y a medida que la edad de los profesionales se va incrementando la incidencia de la desocupación es notoriamente menor, del 24,3% en los de 30 a 45 años y del 15,7% en los mayores de 45 y hasta los 65 años.

No obstante es probable que la edad sea el factor determinante en la desocupación de los graduados universitarios, pero de todos modos vemos que el ser universitario no mengua la causalidad etaria. Por otra parte es cierto que el lugar privilegiado para adquirir competencias laborales es la misma actividad, por lo que es entendible que el nivel de desocupación descienda con la edad de los universitarios. Sin embargo, hay competencias como la de saber resolver problemas que pueden ser ejercitadas e incentivadas por el sistema universitario en un contexto sin riesgo de perder trabajo.

La EPH (oda mayo 2002) hace cuatro preguntas a fin de detectar las posibles causas de la desocupación, dos de ellas estructurales (falta de empleo en general, y falta de empleo en su especialidad) y las otras dos de carácter personal y formativo (falta de nivel educativo adecuado y falta de experiencia laboral). De todas ellas vamos a centrar nuestro análisis en las últimas tres causas de desempleo, ya que creemos que son las que desde el ámbito universitario pueden llegar a ser modificadas.

La primer causa de desempleo, *falta de demanda en su especialidad*, es nombrada por el 46,7% de los desocupados que poseen estudios de nivel superior. Si bien esta causa tiene una faceta de carácter estructural (tamaño del mercado de trabajo, dinamismo del segmento, diversificación productiva, etc) también posee una carga de la cual la Universidad no puede desentenderse. Básicamente constituye un problema “de foco”, es decir de generación de profesionales que no tienen cabida en el mercado de trabajo o no han sabido gestionar su vida profesional (actualización, formación continua, etc.). Este tipo de problemas se acentúa a medida que se incrementa la edad del graduado, llegando a afectar a más de 7 de cada 10 desocupados universitarios mayores de 45 años.

Causas de la desocupación en los graduados universitarios
Total del país. Mayo de 2002
(valores relativos)

Edad	Causa	Falta de demanda en su especialidad	Falta de nivel de estudios	Falta de experiencia laboral	Porcentaje de grupo etario en el total de la población **
-------------	--------------	--	-----------------------------------	-------------------------------------	--

Hasta 29 años	34,5	6,3	38,6	60,1
De 30 a 45 años	59,8	6,8	14,2	24,3
De 46 a 65 años	73,0	2,7	1,4	15,7
Total	46,7	5,9	26,8	100

(*)Elaboración propia sobre datos de la Eph

(**) Los porcentajes no suman 100 por la doble razón de que la pregunta es de respuesta múltiple y falta una categoría de respuesta que no fue incluida a fines analíticos.

La segunda causa de desempleo a analizar es *la falta de nivel educativo* adecuado, que es señalado por el 5,9% de los desocupados del sector. Esta mención es significativa, y deja una serie de interrogantes todos ellos referidos inadecuación entre enseñanza y mercado de trabajo (problemas de actualización, de competencias, etc.) Finalmente el motivo de desocupación que más nos interesa es la *falta de experiencia laboral*, mencionado por el 26,8% de los desocupados universitarios. Sin embargo, es posible advertir en el cuadro anterior 2, que este fenómeno no es homogéneo ya que hay diferencias entre los grupos etarios, por ejemplo, adquiere mayor importancia a menor edad del graduado. Esta situación estaría reflejando que las competencias que no brinda la universidad¹⁰ son adquiridas a través de la experiencia laboral por la antigüedad en un empleo. Es posible que por esta razón los profesionales de mayor edad apenas le den importancia a esta causa de desempleo (1,4%). De todos modos detrás de la *antigüedad* se encuentra el ejercicio de un conjunto de competencias entre las cuales se destaca la de adaptación al medio laboral.

Las calificaciones y certificaciones profesionales, aparecen a la conciencia de los actores sociales, como los determinantes de su inserción ocupacional. De ahí que la diversidad de formas y oportunidades de inserción y permanencia en un puesto de trabajo suele considerarse como dependientes del nivel (educación superior o universitaria) y calidad (valoración o jerarquización de disciplinas y profesiones) de la formación adquirida. Esta visión forma parte del conocimiento social común y por lo tanto tiene solamente validez en el ámbito de las decisiones individuales, sin embargo los estudios sobre la inserción laboral siguen conservándola como hipótesis interpretativa (es cierto junto a otros determinantes de índole social o menos subjetivos que la *adquisición*) de las diferencias entre itinerarios profesionales.

¹⁰ Esta afirmación se agrava si tenemos en cuenta que en 1994 el 54,2 % de los alumnos trabajaba (Kilevsky 1997) Situación que probablemente se mantenga hasta hoy si no es que la proporción de los alumnos ocupados no es aún mayor.

Los estudios de trayectorias permiten establecer cortes transversales a las carreras y campos profesionales alejándose así de la linealidad explicativa de la visión anterior y privilegian así el análisis de otras variables más sujetas a la forma temporal de las decisiones tomadas y posiciones alcanzadas que a los contenidos de calificaciones, certificaciones o puestos de trabajo. En esta ponencia pretendemos, en el análisis de la EPH, poner en juego la transversalidad de las trayectorias focalizando diversas variables que solamente pueden adquirir entidad teórica y metodológica desde una concepción de trayectorias profesionales.

A partir del análisis de seis ondas de la EPH (2000, 2001 y 2002) se establecen una comparación entre dos *campos de ejercicio profesional* (Sistemas y Agronomía). Comparación tanto sobre los tiempos de inserción y actividad en cada uno como sobre la diversidad de estructuras ocupacionales de cada campo (distribución de los profesionales por ramas de actividad económica).

De este modo, se logra objetivar la existencia de diversas lógicas de inserción profesional calcadas sobre las *estructuras ocupacionales* de cada campo. Existen, luego, lógicas de la *reproducción* del campo, aquellos que se ocupan en la enseñanza, y otras de *producción*, aquellos activos en la producción en los sectores primario o secundario o terciario. Con lo que se puede concluir en que existen ciertas competencias no inmediatamente visibles, y construidas en acuerdo a las lógicas antes mencionadas, que los actores ponen en juego al momento de su inserción o cambio ocupacionales. Estas competencias son transversales a los campos y sectores de la actividad económica.

Cuestiones metodológicas del estudio de las trayectorias sociales a través de la EPH

La hipótesis central de las trayectorias sociales se asienta sobre el supuesto de la existencia de una acción combinada de dos órdenes de causalidad, el social y el temporal, sobre los comportamientos o hechos individuales resultantes. Luego tanto las diferencias como las semejanzas de resultados permitirían determinar trayectorias sociales que asocian a los individuos en diversos momentos de su vida profesional (inserción, permanencia en el mercado, etc.). O sea las trayectorias surgen de la utilización por diversos individuos de recursos sociales similares (calificaciones, experiencia profesional) en tiempos equivalentes y que obtienen resultados de rango similar. Luego si suponemos la constancia o regularidad de un factor social (título profesional por ejemplo) la diversidad de resultados (ocupado, desocupado) será la consecuencia de la diversa utilización en el tiempo de los mismos recursos. Donde la utilización varía según el momento de la línea temporal. En términos tendientes a una

modelización de las trayectorias sociales diríamos que los recursos son segmentos de un espacio social o estructural y los tiempos son momentos de una fuerza social. Segmento y momento dibujan la trayectoria resultante. Ahora bien, de este supuesto metodológico derivan necesariamente un conjunto de cuestiones metodológicas que implican cada una de ellas decisiones previas al uso de cualquier modelo de análisis (el de supervivencia o el de covarianza por ejemplo).

2.1. Análisis de las trayectorias profesionales de agrónomos e informáticos

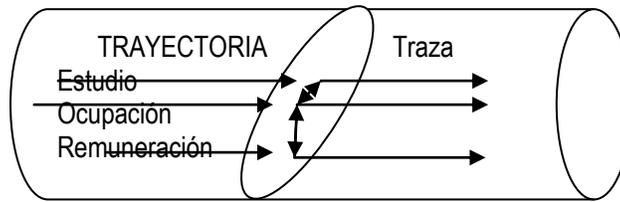
La selección de las variables de la EPH estuvo guiada no sólo por los parámetros habituales a estos análisis (edad, género, situación de estudios, Estado ocupacional) sino también por los resultados de estudios anteriores sobre los graduados universitarios. De estos estudios surgió la hipótesis de la *acción endogámica de la institución universitaria* con su hipótesis subalterna de la formación de una competencia pregnante¹¹: *pasar exámenes*. Estas dos hipótesis son más bien de naturaleza sincrónica, es decir tienen en cuenta solamente un estado o disposición de los elementos que componen la situación o mapa de la enseñanza universitaria. En cambio, en el análisis longitudinal que aquí realizamos, estos mismos elementos deben estar dotados de temporalidad y convertirse en *factores o vectores* de las direcciones que adopta una trayectoria. Un ejemplo que hace visible este criterio analítico es el de Estado ocupacional (ocupado, desocupado, inactivo) que en una visión sincrónica lleva a considerar las relaciones que tiene esta variable con otras como es el *Rendimiento académico* (materias rendidas según el Estado). En la visión longitudinal el Estado ocupacional se observa en sí mismo, en su antes y su después o sea en qué medida, por ejemplo, estar ocupado en *T1* determina seguir ocupado en *T2*. La técnica de Kaplan-Meier que utilizamos traduce este hecho analítico¹² como *supervivencia*.

El siguiente gráfico representa a una *Trayectoria profesional* donde las flechas de flujo temporal son las variables de cada individuo que atraviesan en diferentes puntos el plano (*Traza*) resultante del corte tangencial y elíptico del tubo dejando la marca o traza. La relación entre los puntos de corte en el plano constituye una articulación entre variables que a pesar de incluir distintos momentos (representados por la inclinación de la tangente) de cada variable sin embargo no es visible la acción del tiempo. La traza es un corte

¹¹ Competencia que orienta y subordina las otras competencias formadas y ejercidas en las aulas y laboratorios universitarios. O también podríamos denominarla *referencial de competencias* es decir el hacer o hecho al que todas las demás competencias se refieren o adquieren sentido.

¹² Subrayo lo de analítico (efecto de la aplicación de un modelo de análisis) diferenciándolo del hecho real (explicandum)

sincrónico y vertical del flujo temporal y la trayectoria es una representación diacrónica y horizontal de la temporalidad de las variables o factores.



Este análisis se inicia con una hipótesis estructural o sincrónica que pretende hacer observable la distribución de la ocupación profesional en la estructura de los diferentes sectores de la actividad económica. Esta hipótesis permitirá definir diversas *trazas* de los itinerarios. Luego analizamos, mediante la segunda hipótesis, la conformación de las trayectorias profesionales en los treinta y seis meses que cubre la EPH.

Los itinerarios profesionales se sustentan en *lógicas de producción económica* o en *lógicas de reproducción institucional*. Las lógicas de reproducción corresponden a la formación de competencias durante la carrera universitaria. Esto se basa en el supuesto teórico de que los primeros años de la inserción laboral están determinados en mayor grado por la formación adquirida en la institución universitaria que por el mercado profesional.

La traza dibujada por los informáticos

El siguiente cuadro muestra la relevancia que tiene la actividad de reproducción profesional (14,2%) que es superada solamente por los servicios (34%) que es la actividad profesionalmente más específica. Si se tiene en cuenta que la profesión de informática y sistemas es emblemática de la modernización del sistema productivo, llama la atención los bajos porcentaje de inserción profesional en el sector secundario (7,2 %).

**Distribución de Informáticos
por Sectores actividad 2000-2002**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sector primario	14	,5	,9	,9
	Sector secundario	198	7,2	12,7	13,6
	Sector servicios	960	34,7	61,4	74,9
	Enseñanza y Administración pública	392	14,2	25,1	100,0
	Total	1564	56,5	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	1202	43,5		
	Total	1202	43,5		
Total		2766	100,0		

El cuadro siguiente muestra con mayor claridad el hecho hipotético de la *reproducción institucional* en tanto el 28,6 % de los graduados se inserta en el sector de enseñanza y administración mientras que solamente lo hace el 23,4 de los estudiantes. Por otra parte el porcentaje mayor de estudiantes se encuentra en el sector servicios donde son el 70,1 del empleo en el mismo sector. Este hecho nos da un indicio de lo que se observará en el análisis longitudinal: que el cambio en la situación de estudio (estudiante/graduado) tiene una incidencia menor en el empleo de los informáticos.

**Informáticos según Sectores actividad y Situación de Estudio
2000-2002**

		Situación de Estudio			
		Egresado	Estudiante	Total	
Sectores actividad	Sector primario	Recuento	8	6	14
		% de Situación de Estudio	1,6%	,6%	,9%
	Sector secundario	Recuento	54	144	198
		% de Situación de Estudio	11,0%	13,4%	12,7%
	Sector servicios	Recuento	287	673	960
		% de Situación de Estudio	58,7%	62,6%	61,4%
	Enseñanza y Administración pública	Recuento	140	252	392
		% de Situación de Estudio	28,6%	23,4%	25,1%
Total		Recuento	489	1075	1564
		% de Situación de Estudio	100,0%	100,0%	100,0%

La distribución de los informáticos empleados según edad y remuneración nos permite dibujar dos *trazas* claras, es decir los pasos que señalan dos itinerarios profesionales posibles en tanto que ocurren en la población encuestada durante las seis ondas de la EPH. Con este fin seleccionamos para cada intervalo de edad el porcentaje mayor de cada columna de remuneración. De este modo podemos visualizar cual es la remuneración que más representa a ese intervalo de edad. Cuando procedemos del mismo modo con el resto de intervalos vamos dibujando una *traza* de las edades y sus remuneraciones más representativas. De igual modo procedemos con el segundo porcentaje y así obtenemos dos trazas que como veremos siguen un dibujo similar o paralelo pero con remuneraciones distintas.

Informáticos según Edad Remuneración

		Remuneración					Total	
		299 o menos	300 a 699	700 a 1499	1500 a 2499	2500 o más		
Edad	19 años o menos	Recuento	60	91	62	23	10	246
		% de Remuneración	16,2%	18,0%	19,8%	18,9%	18,5%	18,0%
20 a 24 años	Recuento	108	99	20	1	1	229	
	% de Remuneración	29,2%	19,6%	6,4%	,8%	1,9%	16,8%	
25 a 29 años	Recuento	96	145	62	15	3	321	
	% de Remuneración	25,9%	28,7%	19,8%	12,3%	5,6%	23,5%	
30 a 39 años	Recuento	84	145	141	62	20	452	
	% de Remuneración	22,7%	28,7%	45,0%	50,8%	37,0%	33,1%	
40 a 49 años	Recuento	17	20	20	12	9	78	
	% de Remuneración	4,6%	4,0%	6,4%	9,8%	16,7%	5,7%	
50 a 65 años	Recuento	4	5	8	9	11	37	
	% de Remuneración	1,1%	1,0%	2,6%	7,4%	20,4%	2,7%	
Mayor de 65 años	Recuento	1					1	
	% de Remuneración	,3%					,1%	
Total	Recuento	370	505	313	122	54	1364	
	% de Remuneración	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

TRAZA 1 DE LOS INFORMÁTICOS

EDADES	TRAZA en % de Remuneración	REMUNERACIÓ N en pesos
Menor de 19	19,8	700-1499
20-24	29,2	Menos de 299
25-29	28,7	300-699
30-39	50,8	1500-2499
40-49	16,7	Más de 2500
50-64	20,4	Más de 2500
Mayor de 65	----	

La traza 1 nos muestra, primero, que el cambio a remuneraciones mayores a 1500 pesos se produce en el intervalo 30-39 donde recién logra superar el nivel inicial que fluctuó en el momento de los estudios (20 a 29 años). En segundo lugar vemos que esta traza es claramente ascendente a partir de los 30 años.

TRAZA 2 DE LOS INFORMÁTICOS

EDADES	TRAZA en % de Remuneración	REMUNERACIÓ N en pesos
Menor de 19	18,9	1500-2499
20-24	19,6	300-699
25-29	25,9	Menos de 299
30-39	45	700-1499
40-49	9,8	1500-2499
50-64	7,4	1500-2499
Mayor de 65	----	----

La traza 2 se diferencia de la anterior por iniciarse en un nivel de remuneraciones más alto que recién lo recupera a partir de los 40 años. Es remarcable, también que las fluctuaciones debidas posiblemente a la etapa de estudio son más grandes (menos de 299 pesos en los 25-29) y que el ascenso o recuperación comienza a los cuarenta para luego mantenerse. Esta traza es mucho más horizontal y no parece representar ninguna mejora sustancial como sí se observa en la anterior. Por último y tal vez lo más característico es que los momentos de estabilidad son en las mismas edades (40-64) pero en el caso de la traza 2 se da en el nivel inmediato inferior de remuneraciones (1500-2499). Este nivel parece ser el techo de esta traza, en cambio la traza 1 no parece tener techo (más de 2500).

La traza dibujada por los agrónomos

La hipótesis de la reproducción institucional se ve aquí reforzada porque los agrónomos se insertan preferentemente en la Enseñanza y Administración pública (22,1%). A tal punto esto es evidente que el sector que podríamos pensar como específico de los agrónomos, el primario, ocupa el tercer lugar de su inserción profesional (9,4%) pues el sector servicios ocupa a 21,8%. Un estudio anterior basado en entrevistas que realizamos sobre los agrónomos nos indicaba ya esta situación.

**Distribución de los Agrónomos
por Sectores de Actividad 2000-2002**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sector primario	110	9,4	15,6	15,6
Sector secundario	80	6,8	11,4	27,0
Sector servicios	255	21,8	36,2	63,2
Enseñanza y Administración pública	259	22,1	36,8	100,0
Total	704	60,1	100,0	

La hipótesis reproductiva se acentúa cuando se considera que casi la mitad de los graduados (46,4%) tiene su ocupación principal en el sector de la Enseñanza. La otra mitad de los graduados se divide casi por partes iguales entre el sector primario y el de servicios. Llama la atención que los años que cubre la encuesta son los de un desarrollo y modernización sobre todo en maquinaria y tecnología de la agricultura; y sin embargo el sector manufacturero no parece atraer o necesitar el perfil profesional actual de los agrónomos, cosa que sí ocurre con la enseñanza.

**Distribución ocupacional de los Agrónomos
según Sectores actividad y Situación de Estudio (2000-2002)**

		Situación de Estudio			Total	
		0	Egresado	Estudiante		
Sectores actividad	Sector primario	Recuento	90	20	110	
		% de Situación de Estudio	22,1%	6,8%	15,6%	
	Sector secundario	Recuento	30	50	80	
		% de Situación de Estudio	7,4%	16,9%	11,4%	
	Sector servicios	Recuento	98	157	255	
		% de Situación de Estudio	24,1%	53,0%	36,2%	
	Enseñanza y Administración pública	Recuento	1	189	69	259
		% de Situación de Estudio	100,0%	46,4%	23,3%	36,8%
Total		Recuento	1	407	296	704
		% de Situación de Estudio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Del mismo modo que con los informáticos a partir del siguiente cuadro procedimos a dibujar dos trazas que como veremos tienen similitudes con las de aquellos sobre todo en lo que hace a los momentos de ascenso.

Agrónomos activos según edad y remuneración (2000-2002)

		Remuneración					Total
		10 a 299	300 a 699	700 a 1499	1500 a 2499	Más de 2500	
Edad	19 años o menos	Recuento	93				93
		% de Remuneración	13,8%				7,9%
20 a 24 años	Recuento	274	8				282
	% de Remuneración	40,8%	4,7%				24,1%
25 a 29 años	Recuento	106	16	17	5		144
	% de Remuneración	15,8%	9,4%	8,7%	5,8%		12,3%
30 a 39 años	Recuento	59	62	51	12	1	185
	% de Remuneración	8,8%	36,3%	26,0%	14,0%	2,1%	15,8%
40 a 49 años	Recuento	72	57	76	39	29	273
	% de Remuneración	10,7%	33,3%	38,8%	45,3%	61,7%	23,3%
50 a 64 años	Recuento	45	28	46	29	16	164
	% de Remuneración	6,7%	16,4%	23,5%	33,7%	34,0%	14,0%
65 o más años	Recuento	23		6	1	1	31
	% de Remuneración	3,4%		3,1%	1,2%	2,1%	2,6%
Total	Recuento	672	171	196	86	47	1172
	% de Remuneración	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TRAZA 1 DE LOS AGRÓNOMOS

EDADES	TRAZA en % de Remuneración	REMUNERACIÓN en pesos
Menor de 19	13,8	Menos de 299
20-24	40,8	Menos de 299
25-29	15,8	Menos de 299
30-39	36,3	300-699
40-49	61,7	Más de 2500
50-64	34,00	Más de 2500
Mayor de 65	3,4	Menos de 299

La traza 1 de los agrónomos muestra primeramente un inicio estable y bajo en su remuneración con leve ascenso en el intervalo 30-39 años y un ascenso fuerte entre los 40 a 64 años. Esta traza es pues ascendente pero lenta, es decir hay un plazo bastante grande antes de alcanzar una remuneración estable y alta.

TRAZA 2 DE LOS AGRÓNOMOS

EDADES	TRAZA en % de Remuneración	REMUNERACIÓ N en pesos
Menor de 19	-----	-----
20-24	4,7	300-699
25-29	9,4	300-699
30-39	26,00	700-1499
40-49	45,3	1500-2499
50-64	33,7	1500-2499
Mayor de 65	3,1	700-1499

La traza 2 de los agrónomos tiene igual que en la 2 de los informáticos un inicio más alto (\$ 300-699) y además el ascenso comienza antes que en la traza anterior (30-39 años) aunque luego llega a un nivel inmediato inferior de remuneración. Como hemos visto en todas las trazas anteriores el intervalo 40 a 64 años marca la estabilidad profesional y el techo de remuneración de los agrónomos.

La comparación entre las trazas de informáticos y agrónomos nos permite visualizar dos fenómenos uno el de la similitud de las trazas profesionales (las cuatro tiene un dibujo casi similar) y el otro es que para cada profesión hay una traza ascendente (rápida o lenta) que no tiene techo salarial (más de \$ 2500); y otra horizontal y estable que tiene menores fluctuaciones en el transcurso pero sí tiene techo de remuneración (1500 a 2499). Este análisis es preparatorio a la búsqueda de los factores que hacen a esas similitudes y diferencias. El paso siguiente consiste en el análisis de esos factores mediante el modelo de supervivencia.

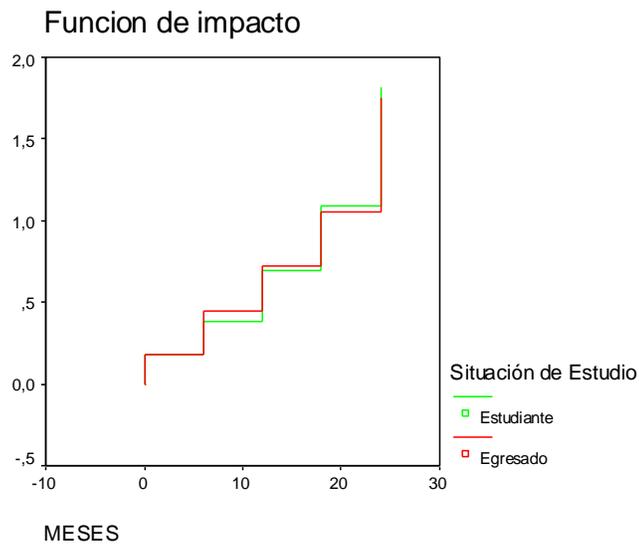
Hipótesis de la situación de estudio

Para aplicar el modelo de Kaplan-Meier, y a modo de prueba, hemos seleccionado como factor desencadenante en el tiempo (30 meses) de una mejor remuneración la *Situación de estudio* (egresado /estudiante). Es decir esta hipótesis se basa en que luego de recibido el profesional puede lograr un nivel de remuneración mayor. La remuneración se

ha dividido en tres niveles (inferior a 1500, de 1500 a 2500 y mayor a 2500 pesos). Para esta hipótesis hemos elegido solamente como más ilustrativo el gráfico de impacto donde se dibuja en el tiempo (meses) la incidencia de ser estudiante o egresado en el nivel de remuneración.

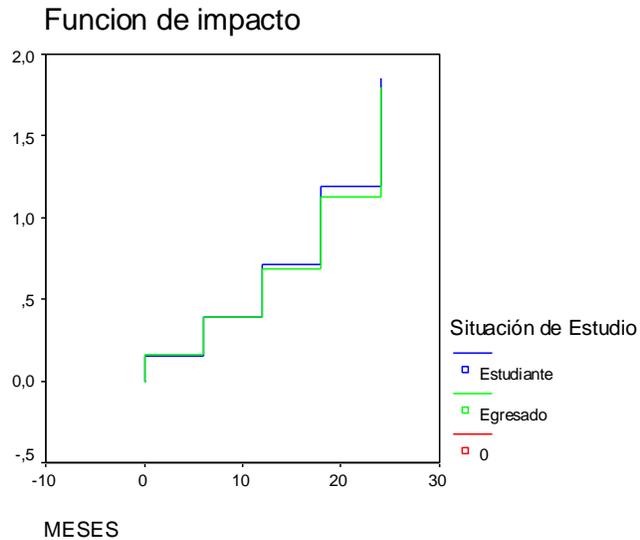
Las trayectorias de los informáticos

Tal como ya se visualizaba en las trazas hay sí una trayectoria ascendente de remuneraciones. Pero no aparecen grandes diferencias entre estudiantes y egresados ya que las trayectorias aparecen totalmente paralelas. Solamente se ve una diferencia favorable al egresado en los primeros 20 meses; para luego equipararse en el horizonte de los 30 meses. Posteriores mediciones, a través de las ondas de 2003, nos permitirán ver si hay algún cambio en esta tendencia de las trayectorias.



Las trayectorias de los agrónomos

Al igual que en el caso de los informáticos



vemos que no hay grandes diferencias entre estar o no estar graduado para acceder a un mejor nivel de remuneración. Sin embargo el estar graduado parece haber tenido un impacto mayor desde mayo 2000 hasta mayo del 2001; de ahí hasta octubre 2002 (mes 30) parece haber una leve ventaja en ser estudiante. De todas maneras podemos afirmar que en el transcurso de estos tres años ser un profesional graduado no dio mayores oportunidades de obtener un mayor ingreso.

Conclusiones generales

Si bien en el transcurso del análisis no hemos realizado ningún hallazgo que dé vuelta el conocimiento que se tenía hasta el momento del fenómeno de la inserción de los profesionales en el mercado, sin embargo podemos subrayar los siguientes puntos:

1. La necesidad de realizar estudios longitudinales con técnicas similares a las de supervivencias pues nos permiten visualizar fenómenos como el del impacto de un factor que por otros métodos quedan ocultos por un conjunto de correlaciones sincrónicas.
2. Aunque no hayamos hecho la comparación entre trayectorias profesionales y no-profesionales, nos parece que quedó claramente visible la existencia de la especificidad de la inserción profesional. Pero esto también lleva a minimizar los famosos efectos *paracaídas* o *garage* del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUSOR, Randall (1983) ; *The rational-expectations hypothesis and the epistemics of time*; EN: **Cambridge Journal of Economics**,1983, vol. 7, pp. 1-10; London; Academics Press Inc.; 1983.
- BOURDIEU, Pierre (1971); **Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase**; Bs.As. Folios ediciones; 1983
- COSTA de BEAUREGARD, Olivier (1967); **La grandeur physique “Temps”**; EN : PIAGET, Jean (dir) (1967); **Logique et connaissance scientifique**; Paris; Gallimard; Encyclopédie de la Pléiade.
- DURKHEIM, Emile (1912), **Les formes élémentaires de la vie religieuse**, Paris, PUF, 1990
- GAUVIN, Annie et JACOT, Henri (coor) (1999); **Le temps de travail, temps sociaux: pour une approche globale, enjeux et modalités de nouveaux compromis**; Paris; Éditions Liaisons.
- MERCURE, Daniel (1995); **Les temporalités sociales**; Paris ; L'Harmattan.
- OURTAU, Maurice et WERQUIN, Patrick eds. (1994); **L'analyse longitudinale du marché de travail**; Journées d'étude du Céreq et des centres associés, Toulouse mars 1994; Céreq document n° 99.
- PASSERON Jean-Claude (1984); présentation de: SCHUMPETER, Joseph; **Impérialisme et classes sociales** ; Paris, Flammarion; 1984.
- PASSERON Jean-Claude (1991); **Le raisonnement sociologique: l'espace non-poppérien du raisonnement naturel**; Paris; Nathan.
- PIAGET, Jean (1946); **Le développement de la notion de temps chez l'enfant**, Paris, PUF, 1981
- PRONOVOST, Gilles ((1996); **Sociologie du temps**; Bruselas; De Boeck & Larcier.
- RAMOS, Jean-Marc (1990); *Les deux versants du temps représenté*; EN: **Temporalités**, nro 14, avril 1990.
- SCHUMPETER, Joseph (1951); **Social Class and Imperialism** ; New York, Meridian Books; 1955.
- TOMBAZOS, Stavros (1994); **Le temps dans l'analyse économique : les catégories du temps dans le capital** ; Paris ; Éditions Société des Saisons; 1994.