

La Profesión Académica en America Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado

The Academic Profession in Latin America. Current trends from a comparative study

*Norberto Fernández Lamarra**

*Mónica Marquina***

Resumen

El estudio de la profesión académica en América Latina requiere considerar los contextos, las políticas y los problemas actuales de la educación superior en la región, así como su evolución en las últimas décadas. En este marco, este trabajo se propone caracterizar la profesión académica de tres países latinoamericanos: Brasil, México y Argentina. Los tres países modificaron su normativa a partir de una agenda común de reformas acontecidas durante los años 90, que incluía la privatización, la diversificación, la evaluación y nuevas modalidades de financiamiento. A partir de los datos del estudio internacional CAP, se aborda el análisis de la profesión académica considerando tanto los aspectos objetivos (formación, condiciones de trabajo, utilización del tiempo, entre otros) como las percepciones de estos actores respecto de esas condiciones (preferencias, satisfacción, trayectorias). Se concluye que la profesión académica en la región refleja el impacto de las políticas recientes de educación superior y que, en ese marco, pese a que los académicos de los países estudiados sienten que sus condiciones han mejorado mostrando niveles aceptables de satisfacción por la tarea que realizan, surgen desafíos para los niveles institucional y nacional de toma de decisiones.

Palabras clave: Profesión académica; reformas universitarias; América Latina.

Abstract:

The study of the academic profession in Latin America requires consideration of the contexts, policies and current problems of higher education in the region and its evolution in the last decades. In this framework, the paper proposes to characterize the academic profession of three Latin American countries: Brazil, Mexico and Argentina. The three countries changed their rules from a common reform agenda that took place during the 90s, which included privatization, diversification, evaluation and new financing policies. Based on the data from the international CAP survey, the paper analyzes the academic profession considering both the objective aspects (training, working conditions, use of time, etc.) as perceptions of these actors on these conditions (preferences, satisfaction, trajectories). We conclude that the academic profession in the region reflects the impact of recent policies of higher education and, in that context, despite scholars of the countries surveyed feel that their conditions have improved showing acceptable levels of satisfaction with the work they do, challenges to the institutional and national decision - making levels appear.

Key words: Academic Profession; university reforms; Latin America.

* Consultor, investigador y profesor de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

E-mail: nflamarra@fibertel.com.ar

** Dra. en Educación Superior y Profesora del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. E-mail: momarquina@gmail.com

La investigación acerca de la profesión académica

La profesión académica ha sido estudiada desde hace casi un siglo desde una perspectiva sociológica, analizando cómo la actividad científica y/o académica se organizaba a partir de ciertos criterios epistemológicos, las relaciones entre lo académico y su gobierno, la configuración de una "carrera" o bien a partir de la constitución de campus específicos. Durante los últimos 30 años, la profesión académica como campo de estudio ha tenido un renovado y creciente desarrollo. Debido a la importancia que el sector académico empezaba a configurar para el desarrollo social y económico, se replantearon aspectos relacionados con la configuración de la profesión, tanto en relación a su acceso, su promoción, su estabilidad, como a su conexión con las demandas sociales (Clark, 1987). Es así como, desde la década del '90, se desarrollaron una serie de trabajos en la temática entre los que se destacan un estudio internacional acerca de las dimensiones de la profesión académica desarrollado por Boyer, Altbach y Whitelaw (1994), el trabajo sobre el "Estado Evaluador" de Neave y Van Vught (1991), el de las culturas académicas de Becher y Trowler (2001), el de las nuevas formas de creación del conocimiento de Gibbons et al. (1994) y el trabajo acerca de las identidades de los académicos en tiempos de cambio de Henkel (2000).

En 2008 se llevó a cabo el Proyecto "Changing Academic Profession" (CAP), que buscó examinar la naturaleza y la extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años en diversos países. Este trabajo dio continuidad al estudio de Boyer, Altbach y Whitelaw, que había realizado una encuesta similar con el apoyo de la Carnegie Foundation, pero en el trabajo de 2008 se incluyó un rango más amplio de países. El Proyecto CAP aplicó una encuesta internacional¹ de la profesión académica en 21 países -incluyendo en América Latina a Argentina², Brasil y México-. Los resultados de ese estudio constituyen la base a partir de la cual se desarrolla este artículo, en el que se presenta un estado de la profesión académica en América Latina, a partir de los hallazgos de dicha investigación en perspectiva comparada. Este análisis asume como marco los contextos y problemas actuales de la Educación Superior (ES) en

la región, así como su evolución en las últimas décadas, en el marco de las nuevas responsabilidades políticas, académicas y sociales, que las instituciones de educación superior (IES) están asumiendo o deberían asumir.

La Educación Superior y la profesión académica en América Latina

La tradicional configuración mayoritariamente estatal y con fuerte autonomía institucional de los sistemas universitarios latinoamericanos se modificó en las últimas décadas a partir de un amplio proceso de masificación³ que derivó en la aparición de gran variedad de instituciones, lo que ha llevado a una fuerte privatización de la ES caracterizada por la diversificación institucional y una gran heterogeneidad en los niveles de calidad. Estos procesos se vieron de manera más marcada en Brasil y México; en el primer caso mediante la ampliación del sector privado, en el segundo principalmente a través del desarrollo del sector de educación superior no universitario. Como consecuencia de esta expansión creciente, se establecieron procesos de regulación en casi todos los países de la región a través de diversos sistemas de acreditación y de aseguramiento de la calidad (Fernández Lamarra, 2007; Rama, 2009) que derivaron en una tensión -que posteriormente tendió a disiparse- entre evaluación y autonomía universitaria (Fernández Lamarra y Mora, 2005).

La proliferación de muy diversos tipos de instituciones universitarias - muchas de las cuales no lo son en realidad desde el punto de vista de la calidad de su oferta aunque reciban tal denominación-, estableció una configuración de perfiles de docentes e investigadores universitarios con características muy diferenciadas respecto de la concepción de profesión académica predominante en los países desarrollados⁴.

Otro problema que tiene que afrontar la ES en América Latina (AL) es la baja e insuficiente inversión⁵ en I + D, con muy escasa participación del sector privado. La limitada inversión en investigación y en ES ha mantenido una baja inversión en la formación de sus académicos, particularmente en el nivel de posgrado con su impacto en la calidad académica. La profesión académica en AL

puede caracterizarse como una profesión "pauperizada" y rígida, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo, debido al bajo nivel de inversión ya señalado y a deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal.

Por último, otra fuerte tendencia que afecta a la profesión académica son los procesos de internacionalización y regionalización de la ES que se desarrollaron conjuntamente con los procesos de globalización y de desarrollo y generalización de las NTICs. Al principio estos procesos de internacionalización fueron percibidos como una amenaza a la ES en AL⁶, pero la región respondió con la profundización de procesos de regionalización –entre otros, a través del MERCOSUR– con diversos alcances en cada uno de los niveles educativos.

En este marco, la profesión académica en América Latina adquiere características que le dan un sello propio. El cuerpo docente de la región tradicionalmente ha estado dominado por personal de tiempo parcial. El bajo nivel de los salarios es otra característica particular de los docentes universitarios latinoamericanos. La mayoría de los docentes ven a su profesión como una responsabilidad parcial, suplementada por otros trabajos (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994). Además, la profesión académica latinoamericana está diferenciada por rango. Proveniente del modelo alemán, nuestra organización académica se basa en la existencia de disciplinas y cátedras, las cuales estimulan el desarrollo de las primeras, pero también introducen rigidez en el sistema y una fuerte diferenciación jerárquica del cuerpo docente.

Otra particularidad está dada por la propia dependencia respecto del centro. La profesión académica de nuestra región es una profesión en la periferia, ya que los patrones del trabajo académico son establecidos por las instituciones de los países industrializados para todo el mundo. Los académicos de los países periféricos se perciben como dependientes de los principales centros de conocimiento y de las redes científicas mundiales. El profesorado en todo el mundo es cada vez más parte de una comunidad académica global y, en este marco, los países en desarrollo se encuentran en la parte inferior de un sistema mundial de relaciones académicas desiguales (Altbach, 2004). No obstante las diferencias, las

tendencias internacionales de las dos últimas décadas también han impactado sobre la profesión académica de la región. Además de profundizarse la distancia entre los niveles salariales en relación a la evolución inflacionaria de los distintos países de la región (Schwartzman y Balbachevsky, 1996), existen estudios, sobre todo en la producción mexicana, acerca del impacto de los cambios en las prácticas, culturas y pautas de la tarea académica (Gil Antón 1994,1997 y 2000; Grediaga Kuri, 2001 y 2006; Galaz Fontes, 1999; García Salord, 2001; Heras, 2005; Parra Sandoval, 2004; Villa Lever, 2001; Aboites Aguilar, 1999).

Para el caso particular de los países que hemos comparado, señalamos que comparten un contexto de reformas durante los años '90 encuadradas en el pasaje de sociedades centradas en el Estado hacia sociedades de mercado, reformas que fueron diseñadas de manera externa. Estas tendencias se han combinado, para el caso de los sistemas universitarios, con fuertes tradiciones dadas por las propias historias locales, lo que para algunos autores ha constituido una combinación de cambio y permanencia (Arocena, 2004). Estos cambios se plasmaron para los tres países en nuevos marcos legales: en Brasil, la LDB de 1997, en Argentina la LES de 1995 y en México el Programa de Modernización Educativa 1989–1994.

El Proyecto CAP posibilita un abordaje comparado de la profesión académica a partir de los datos obtenidos en los tres países participantes de América Latina: Argentina, Brasil y México, aportando una perspectiva general de la situación de esta profesión, en clave comparada, y la posibilidad de conocer los perfiles académicos con que cuenta cada uno de los países para afrontar los retos de un sistema de ES cada vez más integrado, al menos regionalmente. Permite, asimismo, contrastar dicha configuración nacional con la propia perspectiva particular de los académicos, de cómo entienden su profesión y, por lo tanto, cómo la asumen y cómo pueden llevar adelante políticas de integración regional, pues son ellos y las instituciones en donde se desarrollan, los que podrán concretar cualquier proceso de cambio en el marco de la autonomía universitaria.

Aspectos centrales de la profesión académica en Argentina, Brasil y México

a) *La formación académica:* Una de las principales dimensiones para analizar cualquier sistema de ES es el nivel de formación que han alcanzado sus académicos, dando cuenta de cómo han ido más allá de su formación inicial hacia una formación académico-profesional, como la maestría, o en una más estrictamente de investigación, como el doctorado.

Tabla 1. Título obtenido, en % sobre el total

	Argentina	Brasil	México
Grado ⁷	100	100	95
Maestría	19,5	86	72
Doctorado	23,3	58	24

Fuente: Proyecto CAP; 2009.

En la Tabla 1 se destaca que no todos los académicos mexicanos tienen título de grado -un 5% de los respondientes no es graduado universitario- y que los académicos brasileños tienen, en promedio, mucha más formación de posgrado que los argentinos y mexicanos. Ambos países muestran un alto porcentaje de académicos con formación de maestría, mucho más que en Argentina (lo que es consistente con una menor tasa de inversión, su reciente desarrollo del nivel de posgrados y la crónica dificultad para mejorar su tasa de graduación en este nivel)⁸.

En esta primera aproximación se podría afirmar que los académicos brasileños tienen claramente un mayor nivel educativo de posgrado, en especial en doctorado, lo que implicaría una población con más formación -al menos formal- para la investigación, que en los otros sistemas. En México resalta el nivel de académicos con título de maestría, y en Argentina, el bajo nivel de titulados a nivel de posgrado.

En efecto, la explosión de la oferta de posgrado en Argentina es un fenómeno reciente, enmarcada en la agenda modernizadora de los '90. En nuestro estudio distinguimos momentos históricos recientes vinculados con los cambios políticos. Allí observamos que más del 80% de los académicos encuestados manifiesta haber obtenido su título de posgrado a partir de 1990, y más del 50% a

partir del 2000. Estos datos están íntimamente asociados con el impulso gubernamental dado en la dirección de obtener perfiles docentes de alto nivel de formación, traducido en políticas que se alinean con el "tipo" de académico ya enunciado en apartados anteriores.

Tabla 2: Argentina. Títulos de posgrado obtenidos por los encuestados según periodo en %

	Entre 1960 y 1975	Entre 1976 y 1983	Entre 1984 y 1989	Entre 1990 y 1999	Entre 2000 y 2007	Total fila	% respecto del total
Especialización	2,58%	10,40%	9,13%	34,99%	42,89%	100	19,6
Maestría	0,78%	7,36%	4,13%	24,70%	63,03%	100	19,5
Doctorado	3,55%	4,17%	6,90%	25,36%	60,01%	100	23,3
Posdoctorado	1,52%	0,51%	5,11%	21,44%	71,44%	100	5,0

Fuente: CAP 2008. Datos ponderados

Para el caso de la obtención de títulos de doctor, podemos comparar la tendencia argentina con la de los otros países considerados (tabla 3):

Tabla 3: Título de doctor obtenido según períodos. Argentina, Brasil y México

	Entre 1960 y 1975	Entre 1976 y 1983	Entre 1984 y 1990	Entre 1991 y 1999	Entre 2000 y 2007
Brasil	1.5	4.6	6.4	32.5	54.9
México	1.4	7.5	7.2	25.5	58.4
Argentina	5.4	3.9	11.2	29.1	50.4

Fuente: CAP 2008. Datos ponderados

En efecto, la tendencia que vimos para Argentina se extiende a los tres países considerados al menos para el título de doctor. En todos los casos, más del 80% de los doctores existentes han obtenido esa titulación en los últimos veinte años, lo cual puede asociarse al impulso de las políticas gubernamentales.

En otro orden, para llevar a cabo procesos de integración internacional en ES es importante contar con académicos que hayan sido formados en contextos internacionales, pero los académicos de los tres países estudiados obtuvieron sus títulos de grado en sus propios países -en el orden del 97/98% del total-. Si bien

Argentina y México presentan mayor nivel de formación de los doctores en el exterior que sus pares en Brasil, y quizás en esta dimensión se encuentren levemente más preparados que los brasileños para afrontar procesos de regionalización o internacionalización, en términos generales se observa un bajo nivel de internacionalización de la profesión académica latinoamericana en lo que respecta a formación de posgrado.

b) Dedicación académica y estabilidad: Un aspecto central para el estudio de la profesión académica es el tipo de dedicación, ya que impacta tanto en las condiciones de trabajo universitarias como en los efectos subjetivos que produce y en el que AL se diferencia sustantivamente de las tendencias internacionales. En efecto, no es difícil encontrar docentes que desarrollan su profesión en más de un centro universitario, ya que las plazas con “exclusividad” son escasas en la región (Tabla 4).

Tabla 4: Distribución porcentual de los académicos según tipo de dedicación

	Argentina ⁹	Brasil	México
Full-time	13	55	89
Part-time	85 ¹⁰	12	11
Part-time con contrato	2	33	0
Total	100	100	100

Fuente: Proyecto CAP; 2009. SPU, 2010

Como se observa, la profesión académica argentina presenta niveles de dedicación muy bajos. Esto implica que los académicos tienen -o pueden tener- más de un cargo, tanto en la misma institución como en otra. En contraste, México presenta niveles de dedicación muy altos. Brasil, por otro lado, muestra un nivel importante de dedicación parcial con pago según tareas (33%), quizás, debido a la gran diversidad institucional existente. Se verifica, entonces, que los académicos mexicanos presentan un mejor nivel de dedicación que los académicos argentinos y brasileños.

Dado que el tipo de dedicación incide en el tipo de trabajo académico que los profesores pueden desarrollar y el grado de pertenencia institucional que pueden construir, es importante considerar el grado de estabilidad que tienen en su trabajo. Además, en Argentina y en algunos otros países de AL esto es muy

importante por la impronta que dejó el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 que impuso, como lucha contra la oligarquía económica y académica, la renovación periódica de los cargos académicos por concurso. Esta tradición, bastante extendida hasta la actualidad, junto con el histórico bajo nivel de inversión en ES, implicó que en muchos países, el *tenure*¹¹ no haya tenido desarrollo, como en el caso de Argentina (Tabla 5). Esto contrasta con una muy fuerte implantación de esta figura en México (82%) y un importante desarrollo en Brasil (56%). En Argentina prevalece el tipo de contratación con renovación -ya sea continua o con perspectivas- producto del sistema de concursos periódicos¹².

En este sentido, considerando la dedicación y la estabilidad, se aprecia que la profesión académica en México es más estable que en Argentina y en Brasil, en línea de lo afirmado por Díaz Barriga (2008)¹³.

Tabla 5: Tipo de contrato

	Argentina	Brasil	México
Permanente (<i>tenure</i>)	6	56	82
Renovación continua	22	38	9
Por tiempo definido con expectativas de renovación	69	2	6
Por tiempo definido sin expectativas de renovación	3	3	3

Fuente: Proyecto CAP; 2009

c) Docencia e investigación: Las características profesionales que acabamos de describir -tipo de formación, contratación y estabilidad-, podrían incidir en los intereses de los docentes universitarios y, por tanto, en la organización de su tarea. Por ejemplo, como los académicos brasileños presentan niveles más generalizados de formación doctoral y ésta se relaciona íntimamente con la investigación, podría generar un involucramiento mayor con las tareas de investigación que en el caso de los académicos argentinos y mexicanos. Sin embargo, no siempre las condiciones estructurales tienen su correlación en las identidades académicas, como veremos a continuación.

Los académicos de los tres países le dedican en promedio cerca de 30 horas semanales a la docencia y la investigación (Tabla 6). Sorprendentemente, los académicos argentinos, con menor formación de doctorado, dedican mayor

tiempo a la investigación que a la docencia, en contraposición con los brasileños y mexicanos que duplican su dedicación a la docencia en relación con la investigación. Incluso, en los períodos sin dictado de clase, la preponderancia de la investigación sobre la docencia de los académicos argentinos, se profundiza. En estos casos no disminuye tanto su actividad de docencia e investigación, superando las 20 horas, aumentando levemente su dedicación a la investigación, como en el caso de los brasileños. En México, en cambio, en los períodos sin clase la actividad en docencia e investigación disminuye sustantivamente, a menos de 10 horas por semana.

Tabla 6: Promedio de horas de dedicación semanal a la docencia e investigación

	En períodos con clases			En períodos sin clases		
	Argentina	Brasil	México	Argentina	Brasil	México
Docencia	13.9	19.8	22.0	5.4	8.4	4.6
Investigación	15.9	9.3	8.0	18.4	12.6	5.1
Total	29.8	29.1	30.0	23.8	21.0	9.7

Fuente: Proyecto CAP, 2009

Otra hipótesis explicativa podría sostener que la estructuración de las actividades de docencia/investigación se deriva, también, de los intereses o preferencias subjetivas que los académicos tienen al respecto, y que están vinculadas con los beneficios simbólicos que provee la actividad de investigación en relación al desarrollo de la carrera académica. Los resultados muestran que esta hipótesis es plausible ya que -si bien la mayoría de las tres poblaciones de académicos prefieren identificarse con ambas funciones- los argentinos se inclinan preferentemente por la investigación y los mexicanos una inclinación hacia la docencia; los académicos brasileños muestran paridad de preferencias.

Llama la atención que, para el caso de Argentina, mientras los docentes de generaciones consolidadas superan la media general respecto al interés por la docencia, los más jóvenes, quienes han obtenido su primer cargo a partir del 2000, se inclinan claramente por la investigación. Esto podría explicarse a partir del impacto de las políticas públicas de los '90, las cuales fueron asumidas por los más jóvenes de manera más significativa como forma de incorporación y promoción en la carrera académica.

d) Satisfacción respecto de la profesión académica: El estudio CAP consultó a los académicos en relación con su grado de satisfacción¹⁴ respecto con el desarrollo de su profesión. En su mayoría, los académicos latinoamericanos están satisfechos con su profesión, ya que se agrupan, principalmente, en niveles más altos o por encima del promedio. Pero se aprecia claramente que los académicos mexicanos están más satisfechos que el resto con su profesión: 87% se ubica en estos niveles, frente a un 65% de los brasileños y 64,8% de los argentinos. Para los tres países, las condiciones de trabajo han mejorado más que en promedio mundial, consideran que es un buen momento para que un joven inicie la carrera académica, de tener que correr el tiempo atrás, serían académicos de nuevo, y están menos presionados que el resto de los países (Marquina y Yuni, 2010).

Analizando más profundamente las diferentes variables que explican estos niveles de satisfacción, observamos que los académicos argentinos no perciben aspectos específicos de sus puestos de trabajo como una importante fuente de satisfacción (Marquina y Rebello, 2012; Marquina y Ferreiro, 2011). Las condiciones físicas, la prestación de servicios, la docencia, la investigación y el apoyo institucional son considerados como insatisfactorios. Sin embargo, al igual que sus colegas latinoamericanos, elegirían ser académicos de nuevo en un importante número. Esto puede indicar una visión de la profesión académica como negativa en términos de condiciones de trabajo, pero teniendo una recepción favorable de las políticas recientes, como por ejemplo por el incremento en los salarios y otros beneficios. Por otro lado, se ha analizado en otro trabajo el grado de dispersión de estos niveles promedio de satisfacción en Argentina, principalmente entre los académicos más "cosmopolitas" respecto de sus colegas "locales" (Marquina y Rebello, 2012).

e) Trayectorias académicas: El trabajo comparativo desarrollado por Pérez Centeno y Aiello (2010) acerca de la relación entre la profesión académica y la formación de posgrado permitió establecer en qué medida los académicos han accedido al nivel de posgrado, las condiciones laborales asociadas, su carrera, los aspectos relacionados con la gestión, la investigación y la docencia, así como otros nuevos aspectos emergentes y transversales como la internacionalización,

la evaluación de la actividad, la respuesta a las demandas sociales, etc. Esta dimensión se relaciona, asimismo, con diversos aspectos del sistema universitario como el acceso a la profesión y su formación permanente, y en cuanto a la investigación, la estructura y el perfil académico de los estudios o la contribución al sistema de ciencia y tecnología.

La investigación ha mostrado que la obtención de un título de posgrado impacta en los beneficios que puede obtener un académico en el sistema universitario respecto a la probabilidad de acceder a dedicaciones exclusivas (debido al interés de las IES por retener académicos de mayor titulación) y el grado de internacionalización del ejercicio académico (la enseñanza fuera del país y el dictado de cursos en idiomas diferentes al de la propia). En Argentina –que presenta un grado de internacionalización superior al de Brasil y México-, con cada nueva titulación un académico duplica la probabilidad de desarrollar enseñanza fuera del país o en otro idioma respecto de quienes no la poseen.

Sin embargo, en Argentina ser magister o doctor no asegura el acceso a mayores niveles jerárquicos en la carrera académica ni a la titularidad de las cátedras, o un mayor grado de satisfacción en relación con la propia situación profesional. Tampoco se prevén perspectivas futuras diferenciadas respecto de la carrera según se posea –o no- título de posgrado.

Esta construcción de trayectorias académicas a partir de la formación de posgrado y la orientación hacia la investigación permitió, además, distinguir para el caso de Argentina una diferencia llamativa y alarmante entre las carreras construidas por los grupos de académicos más maduros y los más jóvenes¹⁵. Podemos así reconocer que este aumento de la urgencia a lo largo de los años por la posesión de un título de posgrado, se manifiesta en mayor medida en las jóvenes generaciones de académicos. También observamos que en la generación novel acceder a un cargo luego de la primera titulación demora más tiempo que el que necesitaron las generaciones más antiguas, lo que corroboraría la existencia de mayores dificultades de los jóvenes para acceder a un cargo respecto de sus mayores (Marquina y Yuni, 2010).

Entre los académicos argentinos de la generación intermedia y consolidada casi un tercio no posee ningún título de posgrado. En el grupo de los docentes noveles, quienes en promedio hace poco más de 6 años que obtuvieron su título de licenciatura, se destaca que uno de cada cuatro ya están en posesión de un título de posgrado. Obtener una credencial de posgrado en las fases iniciales de la carrera académica resulta crucial para la joven generación, situación que contrasta con la de otros grupos en que la titulación se adquirió en fases más avanzadas de la trayectoria laboral. Lejos de la concepción tradicional en la que la culminación del doctorado era el ritual de consagración más importante y se lo representaba como la coronación de una carrera, los datos muestran que entre las restricciones que operan para el acceso y promoción en las fases iniciales de la profesión académica de los más jóvenes, emerge como demanda la posesión de esta titulación (Marquina y Yuni, 2010).

Conclusiones

Los distintos sistemas universitarios latinoamericanos y sus académicos enfrentan en esta etapa desafíos comunes. Estos son procesos interrelacionados atravesados por la internacionalización, la regionalización, la armonización y la convergencia de sus sistemas, la adopción de sistemas de créditos transferibles, la evaluación y el aseguramiento de la calidad, la innovación institucional y académica y la mejor articulación con los sectores sociales y productivos. Los académicos afrontan nuevas regulaciones, como la evaluación de las diversas dimensiones de su actividad -en especial la investigación y la docencia-, así como mayor presión por incrementar una productividad científica que contribuya al desarrollo económico de sus sociedades. Además, otras de las tendencias a nivel latinoamericano planteará la redefinición de las normas de autorregulación típicas de la profesión, como son el acceso y la promoción de la actividad, o el gobierno, considerando -por ejemplo- la incorporación de sectores no académicos (Fernández Lamarra y Marquina, 2009).

No obstante, aunque en el marco de la situación de la ES latinoamericana se plantea un escenario de necesidades compartido, las condiciones de partida,

como se ha señalado en este trabajo, no necesariamente son las mismas. Los académicos deberán afrontar estos desafíos desde diversas situaciones de base, tanto objetivas como subjetivas.

El caso mexicano muestra un gran nivel de estabilidad y satisfacción, pero una dedicación de horas y una caracterización demasiado identificada con la docencia. Esto implicaría condiciones a priori ideales para la promoción de la investigación, dimensión no suficientemente desarrollada en Latinoamérica. A su vez la masiva y burocrática actividad evaluadora, no sólo de las instituciones y programas sino también de la propia actividad personal, que denuncian autores como Porter (2003) y Díaz Barriga (2008) para México, iría en detrimento de su productividad.

La profesión brasileña muestra grados importantes de formación de posgrado que la hace más formada y mayormente asociada a procesos y actividades de investigación que las restantes, pero presenta bajo niveles de internacionalización. A esto se suma la diversidad de niveles calidad de IES, con dudas importantes en muchas nuevas instituciones privadas. Haciendo un planteo hacia el futuro, podría afirmarse que una parte de la población académica está en condiciones de afrontar los desafíos futuros, aquella que se desempeña en las universidades federales y en algunas estatales y privadas; el resto, sufrirá dificultades para poder adaptarse a las nuevas condiciones.

Por último, en Argentina -que viene haciendo un esfuerzo para mejorar las condiciones de su profesión después de la gran crisis del 2002- se cuenta con condiciones objetivas menos favorables que los otros países: menor dedicación y bajos niveles de posgraduación. Sin embargo, pareciera haber un alto interés por la dedicación a la investigación así como una fuerte identificación por esta área. Esto, sin que haya podido incorporarse en los procesos de evaluación la dimensión personal dentro de sus actividades, centrándose más en las instituciones, los programas y los proyectos de investigación. Así, por ejemplo, es casi nula la evaluación de la actividad docente de los académicos. Esta tendencia a adquirir un perfil académico más vinculado con las características del primer mundo, y que fuera fuertemente fomentado por las recientes políticas nacionales, parece

estar impactando en mayor medida en las jóvenes generaciones, con las implicancias que podría ocasionar esta preferencia a la investigación por sobre las actividades de docencia y de participación institucional, ambas tareas en general subestimadas por los más jóvenes. Este debería ser un alerta para los niveles de decisión institucional y nacional, para el diseño de políticas que contrarresten esta tendencia.

En este marco, cabe señalar que una fuerte limitación de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en AL lo constituye la muy escasa y adecuada evaluación de la docencia, lo que constituye un "vacío" preocupante en casi todos los países de América Latina, con algunas excepciones ya que, por ejemplo, en México se está considerando con diversos enfoques y metodología a través de una red de universidades, coordinada por la Universidad Nacional Autónoma de México. A partir de esta red mexicana se ha constituido una Red Iberoamericana (RIIED) que mantiene una importante producción académica en la temática (Fernández Lamarra y Coppola, 2010).

Finalmente, es importante subrayar que para afrontar escenarios comunes, tanto a nivel regional como internacional, sería importante como acciones posteriores al cúmulo de investigaciones que ya existen en la región sobre la profesión académica latinoamericana, empezar a acordar entre las instituciones universitarias condiciones previas que permitan a los académicos llevar adelante estos procesos de necesario cambio de manera cooperativa y para generar propuestas orientadas a mejorar nuestras profesiones en su diversidad, para que los sistemas de ES contribuyan a una mejor sociedad, tanto en la Argentina, como en AL y el resto del mundo.

Fecha de recepción: 24/12/12

Fecha de aceptación: 5/02/13

Notas

¹ El estudio integra la consulta efectiva a 24.874 académicos (docentes e investigadores universitarios) de 18 de los 21 países participantes: 825 de Argentina, 1.200 de Brasil y 1.818 de México; un total de 3.843 casos en Latinoamérica (15,4% de la muestra).

² El componente argentino consideró como población a todos los docentes de universidades públicas, con cualquier dedicación y cargo, que tienen relación de dependencia estable con universidades nacionales. Esto, debido al hecho de que el sector privado es marginal tanto en términos de estudiantes como de docentes, que no existe información disponible sobre los docentes universitarios del sector privado, y a que, en buena parte, éstos se desempeñan además en universidades públicas.

³ La tasa bruta de escolarización terciaria se multiplicó por 10 en alrededor de 40 años. En la última década, el incremento anual de la matrícula fue del 6% (8% para el sector privado y 2,5% para el público). La tasa es, sin embargo, baja en comparación con la de los países desarrollados (América del Norte y Europa) e incluso, con la de Asia y Oceanía (Fernández Lamarra, 2009).

⁴ No obstante, asumimos una perspectiva dialéctica que permite comprender diferentes profesiones académicas, entre ellas según sean del centro y de la periferia, formando el conjunto parte de una comunidad académica global con grandes disparidades (Altbach, 2004).

⁵ La inversión promedio en Latinoamérica para investigación es del orden 0,5% -o menos- del PBI, lo que es claramente insuficiente para satisfacer las necesidades de la sociedad del conocimiento y de la tecnología, y particularmente para atender las demandas nacionales en materia de investigación. La escasa participación de la sociedad –en especial en relación con los sectores productivos- tanto en el gasto como en la ejecución de la investigación, genera un bajo nivel de la misma y una escasa contribución al desarrollo económico. Brasil constituye una excepción destacable -invierte el 1% de su PBI-; Chile está en el orden del 0,7 % y Argentina y México se ubican en la media regional.

⁶ Debido a las capacidades de las instituciones de los países desarrollados de implementar programas que sobrepasaran las regulaciones nacionales así como el establecimiento de sedes de instituciones extranjeras en América Latina. También debido a la presión ideológica que ejercen los países desarrollados -como Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y otros usuales exportadores de educación transnacional- en las negociaciones en la ronda del GATT para incorporar a la ES como servicio comercial a escala global.

⁷ En algunos países, se denomina “pre-grado”, como diploma equivalente a la licenciatura o similar.

⁸ Asimismo, debido a que en el caso de la Argentina, la muestra obtenida tiene un fuerte sesgo -el 50% de quienes respondieron la encuesta poseen dedicación exclusiva (full-time), mientras que en el universo de los docentes de universidades nacionales sólo hay alrededor de un 14% con dedicación exclusiva-, se han ponderado los resultados de modo de representar la población real de magísteres y doctores.

⁹ Dado que en la muestra argentina la categoría de profesores de dedicación exclusiva incluidos en el estudio CAP está sobrerrepresentada, para el caso de Argentina se consideran los datos de la SPU, 2010. También, es importante aclarar que, en el caso de Argentina, sólo se ha considerado el sector público universitario y en el de Brasil, tanto el público como el privado. Esto último aporta una mayor diversidad institucional referida a tipos de dedicación y contratación.

¹⁰ Incluye dedicaciones semiexclusivas y simples.

¹¹ Nos referimos a la contratación permanente (vitalicia) a tiempo completo.

¹² En Argentina, en las universidades nacionales, la duración de las designaciones por concurso público es del orden de 5 a 7 años. En algunas universidades la designación con carácter permanente se establece luego de tres o más concursos ganados.

¹³ El autor señala que la evaluación de la ES en México tiene, sobretodo, consecuencias en el ingreso diferencial de los académicos, más que en su estabilidad.

¹⁴ Se utilizó una escala de 5 grados de satisfacción; siendo la categoría 1, la de mayor grado de satisfacción y la categoría 5, la de mayor insatisfacción.

¹⁵ El estudio de trayectorias académicas (García Salord, 2001), permite comprender estas tendencias en contexto. En el trabajo de Marquina y Yuni (2010) se consideraron tres grupos generacionales de académicos argentinos: los “consolidados”, es decir, quienes obtuvieron su cargo antes de 1984; la “generación intermedia” que accedieron a la carrera académica con la apertura democrática y transitaron las reformas neoliberales de los años ‘90; y los que obtuvieron su cargo a partir de 2000, en plena crisis pero asumiendo desde su ingreso las reglas del juego académico actuales.

Bibliografía

- ABOITES AGUILAR, H. (1999) "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos". En: Rueda, Mario y Landesman, Monique, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Pensamiento Universitario. Tercera Época Nº 88. CESU.
- ALTBACH, P. (Coord.) (2004). *El Ocaso del Gurú. La Profesión Académica en el Tercer Mundo*. Cultura Universitaria / Serie Ensayo 77. UAM. México.
- AROCENA, R. (2004) "Las reformas de la Educación Superior y los problemas del Desarrollo en América Latina". En: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, 915-936.
- BECHER, T. & TROWLER, P. (2001) *Academic tribes and territories*. Second edition. The Society for Research into Higher Education & The Open University Press, Buckingham.
- BOYER, E.; ALTBACH, P. y WHITELAW, M.J. (1994) *The Academic Profession. An International Perspective. A Special report*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, NJ.
- CLARK, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Carnegie Foundation for Advanced of Teaching, Princenton.
- DIAZ BARRIGA, A. (2008) El impacto de la evaluación en la ES mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales. UNAM/IISUE/ANUIES/Plaza y Valdez, México.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coord.) (2004) *La gestión universitaria frente a la crisis, la integración regional y el futuro*. EDUNTREF, Buenos Aires.
- _____ (2007) *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y Acreditación*. EDUNTREF-IESALC/UNESCO. Buenos Aires.
- _____ (Comp.) (2009) *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*, EDUNTREF, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MORA, J. G. (2005) *Educación Superior. Convergencia América Latina-Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Comisión Europea-UNTREF. Buenos Aires.
- FERNANDEZ LAMARRA, N. y COPPOLA, N. (2010) "La evaluación de la docencia universitaria en América Latina: los casos de Argentina, Chile, Colombia y México". En: Rangel, Mary (Org), *Educação superior: avanços e práticas*, Intertexto Editora, Niteroi, Brasil.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (2009) "Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Nº 27, mayo, Buenos Aires.
- GALAZ FONTES, J.F. (1999) "University experience and the academic profession". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 1. No 1.
- GARCÍA SALORD, S. (2001) "Las trayectorias académicas: De la diversidad a la heterogeneidad". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero – abril, vol. 6, No. 11, pp. 15-31.
- GIL ANTÓN, M. (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM. México
- _____ (2000) "Los académicos en los noventas: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?" En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, Nº1.

- GREDIAGA KURI, R. (2001) "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero – Abril. Vol 6, Núm 11. México.
- _____ (2006) "Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimientos y recompensas de la profesión académica en México". En: *Revista de Investigación Educativa 2*. Enero – junio. IIE, Veracruz.
- HENKEL, M. (2000) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers, London & Philadelphia.
- HERAS, G. L. (2005) "La política de educación superior en México: Los programas de estímulos a profesores e investigadores". En: *Educere*, abril-junio año/vol. 9, Nº 29. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- MARQUINA, M. y FERREIRO, M. (2011). "La satisfacción profesional de dos grupos generacionales de académicos en el marco de las políticas universitarias recientes". En: *IX Jornadas de Sociología "Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones"*. Carrera de Sociología, UBA 8 al 12 de agosto, Buenos Aires.
- MARQUINA, M. y REBELLO, G. (2012) "The academic work in the periphery: why argentine faculty is satisfied despite all? ". En: L. Goedegebuure, V L. Meek, H. Coates and I. R. Dobson: *Job Satisfaction around the Academic World*. Springer: Netherlands.
- MARQUINA, M. y YUNI, J. (2010) "Trayectorias Profesionales de grupos generacionales de académicos y contexto político en Argentina: Hacia una tipología". En: *International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of Identity and job Satisfaction del Proyecto Changing Academic Profession (CAP)*, octubre, Mexico D. F.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F, (1991) *Prometeo Encadenado. Estado y ES en Europa*, Gedisa, Barcelona.
- PARRA SANDOVAL, M.C. (2004). "La percepción de los académicos sobre su participación en el gobierno universitario: Estudio de caso de cuatro universidades Venezolanas". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio – septiembre año/ Vol 9, no. 022. COMIE, México DF.
- PEREZ CENTENO, C. y AIELLO, M. (2010) "La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada". En: *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en ES*. San Luis: RAPES - Universidad Nacional de San Luis.
- _____ (2010) "La identidad de los académicos argentinos. Perspectiva internacional y comparada". En: Seminario Internacional "*The Changing Academic Profession International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of Identity/Commitment and Job Satisfaction of Academics*", octubre, México.
- PORTER, L. (2003) *La Universidad de Papel*. Editorial Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, D.F.
- RAMA, C. (2009) "La tendencia a la internacionalización de la ES". En Fernandez Lamarra, N. (coord.) *Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda*, EDUNTREF, Buenos Aires.

- SCHWARTZMAN, S. y BALBACHEVSKY, E. (1996) "The academic profession in Brazil". En: P.G. Altbach, Ed. *The international Academic Profession: Portraits from 14 countries*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, NJ.
- VILLA LEVER, L. (2001) "El mercado académico: La incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, 2001, Vol. 6, Nº 11, pp. 63-77.

