

Revista

de **E**ducación



24.2

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 12 - Número 24.2
Septiembre - diciembre 2021



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Revista *de E*ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO XII – N° 24.2

Septiembre - Diciembre 2021

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



latindex
catálogo

Dialnet

REDIB
Red Iberoamericana
de Investigación y Docencia Científica

Google
académico

MIAR

Compaginación: Rosario Barniu

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIAS: María Galuzzi (UNMDP) y María Antdrea Bustamante (UNMdP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

• EDITORIAL

Editorial
Mariana Foutel, Monica Marquina 7

• ARTÍCULOS

El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local
The study of the Academic Profession in Latin America: Between the global and the local
Monica Marquina 19

Docencia versus investigación: un equilibrio vulnerable
Teaching versus Research: The Vulnerable Balance
Ulrich Teichler, Laura Proasi 37

Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas
Teaching contracts, multiple tasks: teaching and research nexus at Argentine national universities
Cristian Pérez Centeno, Martín Aiello..... 61

Estudios de posgrado y profesión académica argentina. Exploraciones iniciales a partir del proyecto APIKS y los anuarios estadísticos universitarios.
Postgraduate studies and Argentine academic profession. Initial explorations from the APIKS project and university statistical yearbooks
Aguirre Jonathan 95

La Profesión Académica en Argentina: configuraciones pre pandémicas
Academic Profession in Argentina: Pre-pandemic Configurations
Jaquelina E. Noriega, Cristian Ulagnero 127

La participación de los académicos en la gestión de las universidades públicas argentinas. Hallazgos del estudio internacional APIKS
The participation of the academics in the management of public universities from Argentina. Findings from the international APIKS study
María Catalina Nosiglia, Brian Fuksman 159

La regulación de la profesión académica mediada por la negociación colectiva, desafíos emergentes ante un cambio de paradigma
Regulation of the academic profession mediated by collective bargaining, emerging challenges in the face of a paradigm shift
Fernando Hammond 183

Docentes universitarios en la Argentina: Factores asociados y satisfacción con la posición en la estructura ocupacional
University Professors in Argentina: Factors associated and satisfaction with the academic position in the occupational structure
Ana García Fanelli, Cecilia Adrogué 203

Sumario

	<i>La profesión académica en Chile: 50 años en cuatro momentos</i> <i>The academic profession in Chile: 50 years in four moments</i> Andrés Bernasconi, Paulina Berríos, Daniela Véliz	227
	<i>Uso del inglés en las actividades de docencia e investigación de los académicos de México</i> <i>Use of English in Teaching and Research of Academics in Mexico</i> Edgar Oswaldo González Bello, Ety Haydeé Estévez Nenninger, Laura Edith Gutiérrez Franco	247
• ENTREVISTA	<i>La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner</i> Mónica Marquina.....	269
• RESEÑAS tesis	<i>La configuración del trabajo académico en las carreras presenciales de grado durante el período 1993-2018: El caso de la Universidad de Buenos Aires</i> Brian Uriel Fuksman	283
• RESEÑAS libros	<i>Educación doctoral en el mundo: formación de futuros académicos y más allá</i> <i>Doctoral education across the world: training future academics and beyond</i> Maria Yudkevich, Laura Proasi	293
	<i>Desde el Ministerio hasta la zona de producción: Reforma de la Educación Superior. Caminos profesoriales cambiantes y perspectivas</i> <i>From the Ministry to the Shop Floor: Higher Education Reform and Changing Professorial Pathways and Prospects</i> Martin J. Finkelstein, Glen A. Jones, Laura Proasi	299
• RESEÑAS encuentros	<i>La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo</i> Lucía B. García y Andrea S. Pacheco	307
	Gobierno, gestión y profesión académica. Debates internacionales sobre la educación superior contemporánea en el marco de Apiks Vilnius Conference Jonathan Aguirre	311
	<i>El rol de la internacionalización en la educación superior. Presentaciones y debates sobre casos nacionales y talleres preparatorios para estudios comparados en el marco de la 4th APIKS (e-)Conference: Internationalization in Higher Education</i> Nicolás Reznik	317
• EVENTOS	EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2021	323

Es con inmenso placer y profundo orgullo que presentamos el Número 24 de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, en este, su doceavo año. A pesar de que pareciera no cumplirse ninguna condición especialmente oportuna para ello, se trata de un Número celebratorio.

Celebramos, en primer lugar y especialmente, la abundancia. Esta edición conjuga un imponente Dossier sobre la Profesión Académica (Número 24.2), coordinado por Mariana Foutel y Mónica Marquina, con la publicación de obras exquisitas de colegas argentina/os y del extranjero que engalanan el Número con su jerarquía académica y cualidades expresivas (Número 24.1). La composición completa resulta inesperadamente armónica y solidaria en las búsquedas que solemos emprender en educación-- esas que mixturán el deseo de comprender-nos y la vocación por transformar-nos.

También celebramos la colaboración, directa y oblicua, de muchas manos, muchos cuerpos y sentipensares en la construcción de hábitats que nos abrigan en este mientras tanto. La pandemia nos ha traído la posibilidad de saborear la compañía en la intemperie y el afecto en la común vulnerabilidad; estas condiciones son pedagógicas, sin lugar a dudas. Esta edición también ofrece una oportunidad para implicarse en aquellas transgresiones que resultan posibles en la comunión de voluntades.

Les invitamos, entonces, a que se dispongan a una verdadera fiesta. Recomendamos que, como en toda fiesta, vayan eligiendo caminos no-rectos, indisciplinados, para transitar este despliegue de intensidades.

La Profesión Académica: un largo camino de producción de conocimiento

El estudio de la profesión académica se ha ido consolidando en las últimas décadas como campo de investigación, principalmente a partir de autores norteamericanos y europeos, primeramente en los años '70 con indagaciones sobre el profesorado universitario y sus espacios de trabajo (Bourdieu, 1975, 1983, 2008; Geertz, 1976; citado por Marquina, 2013) y desde los '80, en el marco de las reformas de los sistemas de educación superior a nivel internacional. La importancia del tema se debe a que son los académicos sujetos claves para el análisis del sistema universitario de un país (Clark, 1983), por su rol en la creación, transmisión y diseminación del conocimiento, aportando desde el ejercicio de las funciones sustantivas de la Universidad al desarrollo económico y social.

En la década del '90, una serie de trabajos en la temática contribuyeron significativamente a su caracterización (Becher, 1989; Clark, 1987; Gibbons et al, 1994; Neave y Van Vught, 1991) y a la comprensión del cambio de su naturaleza en el marco del surgimiento del Estado Evaluador y sus efectos sobre las identidades académicas (Henkel, 2000, 2005) y la productividad.

Una contribución que merece ser destacada fue la de E. Boyer, P. Altbach y M.J. Whitelaw (1994), origen de la creación de una red internacional que significó el inicio de un campo de estudios sobre la profesión académica en muchos países. Ese trabajo se basó en el estudio internacional *The International Academic Profession - Portraits of Fourteen Countries*, financiado por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, que se propuso caracterizar a esta profesión sobre la base de una encuesta realizada entre 1991 y 1993 a académicos de catorce países. Esta iniciativa de la red continuó en 2008 y 2009 con el estudio *Changing Academic Profession (CAP)*, que buscó indagar sobre la naturaleza y la extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en 21 países. Actualmente, se lleva adelante la tercera edición a través del proyecto *Academic Profession in the Knowledge Based Society (APIKS)*, en el que participan cerca de 25 países y cuyo objetivo es estudiar a esta profesión en su relación con la sociedad del conocimiento y la innovación, sobre la base de una encuesta común sobre muestras nacionales representativas. La presencia de los países latinoamericanos en estos estudios internacionales sobre la profesión académica sigue siendo reducida. Mientras que en el estudio Carnegie participaron México, Brasil y Chile, en CAP lo hicieron México, Brasil y Argentina. Hoy, el proyecto APIKS integra a México, Argentina y Chile, países de los que proviene el material contenido en este monográfico.

En América Latina, el estudio de la profesión académica se desarrolla en los años '90, en el contexto de reformas de la educación superior en la región, a partir de las orientaciones del Banco Mundial que procuraban la generación de una agenda global común, que fue articulando con las historias y características propias (Krotsch & Suasnabar, 2002) de cada país. Asimismo, deben destacarse los procesos de masificación creciente que derivaron, entre otros, en el impulso al crecimiento del sector privado, la diversificación institucional y la instauración de sistemas de aseguramiento de la calidad.

Los estudios sistemáticos sobre la educación superior comenzaron junto con estos procesos, con el trabajo del sociólogo chileno José Joaquín Brunner (1990) quien ha sido el impulsor de los estudios de la universidad y difusor de la obra de Burton Clark en América Latina (Krotsch & Suasnabar, 2002) y a quien Mónica Marquina entrevista en este dossier. Como parte de este intercambio y, basado en el análisis de su propia evolución, Brunner distingue a una profesión académica latinoamericana fragmentada, dentro de la cual hay una elite que, si bien se acerca a los patrones internacionales, se encuentra en clara desigualdad en un mundo académico global.

En Argentina, el campo de estudios de la educación superior se conforma de manera tardía. Si bien a mediados de los años '80 existen algunos trabajos sobre la universidad en el marco de la apertura democrática, con la reforma de la educación superior de 1995 se inicia un período de producción creciente a partir del trabajo de

Pedro Krotsch (Marquina, 2013).

En este contexto, la producción sobre profesión académica fue muy incipiente, con algunos trabajos exploratorios y otros que se remitían a casos de instituciones o de grupos disciplinares específicos, hasta 2008 cuando grupos de investigadores se incorporan al referido estudio CAP. En comparación con países de la región como Brasil o México, así como con el resto del mundo, en Argentina la Profesión Académica constituía hasta mediados de la primera década de siglo XXI un área de vacancia que se limitaba a la interpretación de los estudios que tomaban como objeto los cambios recientes del sistema de educación superior (Marquina y Fernández Lamarra, 2008). Hoy es posible ver un campo de estudios bastante consolidado, que procura comprender los cambios sobre la profesión académica ocurridos a partir de la reforma de 1995 a nivel nacional y en el marco de la sociedad del conocimiento y la innovación a escala global.

Algunos aportes de este grupo de universidades nucleadas en torno al mencionado proyecto APIKS dieron origen al presente monográfico que se enmarca en el número 24. 2 de 2021 de la Revista de Educación, publicada por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Está compuesto por diez artículos, una entrevista, una reseña de tesis, además de comentarios de libros y eventos. El lector encontrará una variedad de voces que aportan ideas sobre los principales temas de agenda, para que la reflexión y el debate sobre ellas continúen enriqueciendo este joven campo de estudio.

En el primer artículo, titulado “El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local”, Mónica Marquina analiza la evolución del estudio de la profesión académica en América Latina, a fin de encontrar en el seguimiento de tendencias mundiales las especificidades locales. Describe esta tensión entre lo global y lo local, tanto en la conceptualización del objeto de estudio como en su naturaleza y caracterización. Plantea como desafío pendiente la necesidad de instalar de manera definitiva el caso específico de la Profesión Académica latinoamericana en el estudio de la profesión académica del mundo, no como un estadio previo de un proceso global predefinido, sino como el resultado de un interjuego entre lo global y lo local, con un carácter situado que considere el impacto de su singularidad política e institucional.

El segundo trabajo, de Ulrich Teichler, titulado “Docencia versus investigación: un equilibrio vulnerable”, plantea la vigencia de este desafío a nivel internacional. El autor considera que estas dos actividades sustantivas se deben articular en una suerte de fertilización cruzada; pero este deseado equilibrio se torna vulnerable ya que muchas características reglamentarias ponen un fuerte énfasis sobre la docencia, mientras que el sistema recompensa mucho más a la investigación. Pone en evidencia las diferencias entre países a partir de hallazgos en publicaciones científicas y en

encuestas internacionales comparativa, reconociendo que si bien existe una conexión estrecha entre docencia e investigación también existen tensiones entre ambas actividades de la profesión académica, pudiendo identificarse singularidades que conducen a estrategias de priorización diferenciales, como resultado de políticas a nivel macro y de las instituciones de educación superior, así como a las motivaciones e inclinaciones de los propios académicos según su etapa de carrera.

A continuación, Cristian Pérez Centeno y Martín Aiello, en una producción titulada “Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas”, profundizan la dinámica del equilibrio entre ambas funciones sustantivas a nivel nacional, a partir de los resultados obtenidos en el estudio realizado en el marco de la investigación internacional APIKS. Los autores destacan el crecimiento de la carga horaria dedicada a la investigación aun cuando las contrataciones se mantienen estructuradas en base a la tarea docente, implicando incluso en muchos casos donación de trabajo. Resaltan la relevancia de factores simbólicos para explicar el mayor desarrollo las tareas de investigación, ya que describen la presión del sistema universitarios para hacerlo y para publicar atribuyéndole un carácter subjetivo, más que inducidos por sistemas de evaluación prescriptivos o diferenciales económicos salariales como sucede en México o Brasil. Concluyen que el sistema distribuye principalmente capital simbólico que se traduce en categorías de investigador, prioridad de acceso a convocatorias públicas por fondos y, fundamentalmente, en prestigio y mejor posicionamiento para el desarrollo de la carrera académica.

En el cuarto trabajo de este monográfico, bajo el título “Estudios de posgrado y profesión académica argentina. Exploraciones iniciales a partir del proyecto APIKS y los anuarios estadísticos universitarios”, Jonathan Aguirre presenta una caracterización de los principales rasgos que asume la profesión académica argentina, a partir de datos cuantitativos en torno a la formación de posgrado en nuestro país y ciertas aproximaciones respecto a similares indicadores en países de la región. Presenta las primeras indagaciones de una investigación posdoctoral en curso de la que resulta que la posesión de un título de posgrado no es una condición generalizada entre los académicos argentinos, profundizando el análisis a partir de variables como categoría, género, dedicación y heterogeneidad disciplinar. No obstante ello, este nivel continúa siendo una de las credenciales más importantes en el campo laboral universitario, planteándose la necesidad de profundizar a través de estudios complementarios el impacto en el desempeño de las funciones sustantivas a nivel del sistema universitario y del desarrollo comunitario sostenible, como consecuencia de las políticas de fomento e incentivo a los posgrados y de expansión de su financiamiento a través de becas doctorales.

Seguidamente, en el artículo “La Profesión Académica en Argentina:

configuraciones pre pandémicas”, Jaquelina Noriega y Cristian Ulagnero presentan una contribución a la realización de un mapeo respecto al estado de situación de la Profesión Académica en Argentina antes de la pandemia. Desde un posicionamiento epistemológico de la complejidad, se analizaron los datos de la encuesta APIKS para identificar características de la situación laboral, preferencias en las tareas que desempeñan, grado de conformidad y expectativas laborales de los académicos argentinos pre COVID – 19. Se presentan y analizan algunos puntos de partida de los/as académicos/as previos al nuevo escenario totalmente virtualizado que produjo la situación sanitaria de escala mundial, que requirieron adaptaciones y readaptaciones que tuvieron repercusiones en todos los órdenes de sus vidas: institucional, profesional, familiar y personal. Los autores promueven en el lector la reflexión respecto de la necesidad de formación docente en virtualización de las prácticas, fomentando el uso reflexivo y concienzudo de las TIC en las aulas universitarias, sosteniendo la complementación de la modalidad de educación a distancia y la virtual con las actividades presenciales, procurando potenciar las fortalezas de ambos sistemas.

En el sexto trabajo de este dossier titulado “La participación de los académicos en la gestión de las universidades públicas argentinas. Hallazgos del estudio internacional APIKS”, María Catalina Nosiglia y Brian Fuksman se enfocan en la participación de los académicos y sus percepciones sobre el gobierno y la gestión académica de sus instituciones a partir del mencionado relevamiento en el sistema universitario público argentino, buceando en las diferencias por categoría y pertenencia disciplinar. Presentan un interesante análisis comparativo entre los datos del proyecto CAP y de APIKS, abriendo un espacio para la reflexión en torno a la profesionalización de las funciones de gestión y a los estilos de liderazgos predominantes y valorados, actuando la pertenencia institucional como un factor cuya influencia desean profundizar, al igual que aspectos relativos a otros hallazgos, a través de un estudio cualitativo ulterior.

Posteriormente, el lector puede acceder al trabajo de Fernando Hammond titulado “La regulación de la profesión académica mediada por la negociación colectiva, desafíos emergentes ante un cambio de paradigma”, a partir de la homologación en 2015 del Convenio Colectivo de Trabajo que regula la actividad. El autor refiere tal cambio de paradigma sustentado en la ruptura con la tradicional gestión autónoma del personal académico en el marco del cogobierno universitario; la institucionalización de una política sectorial; la aplicación obligatoria de regulaciones definidas centralizadamente entre autoridades universitarias y representantes sindicales; y su proyección a partir del principio de ultra actividad. Se analizan las diversas posiciones de los actores, así como las resistencias emergentes para lograr su efectiva implementación. Se identifican y contextualizan las limitaciones en los alcances del convenio, como las actividades docentes desarrolladas en el ámbito del posgrado y/o virtuales, y en particular las realizadas en la Universidad de Buenos Aires. Como

cierre, invita al lector a pensar en los desafíos de tipo académico, organizativo y político derivados de este cambio de paradigma que podrían motivar producciones académicas que enriquezcan la gestión universitaria.

En la continuidad de la lectura se accede al artículo titulado “Docentes universitarios en la Argentina: Factores asociados y satisfacción con la posición en la estructura ocupacional”. Ana García Fanelli y Cecilia Adrogué analizan qué factores se asocian con ocupar un cargo de profesor/a en las universidades nacionales y el grado de satisfacción con el empleo entre los que ocupan estas posiciones, considerando diferencias por categoría, dedicación, género y condiciones de contratación. Del análisis surge que la organización académica a través de cátedras brinda pocas chances para la promoción en la carrera académica, lo cual puede afectar la satisfacción y el compromiso institucional. Según resulta del modelo probit estimado a partir de los datos de la encuesta APIKS, las chances de ocupar puestos en la cúspide de la carrera académica varían según género y campo disciplinario. Estos resultados ponen foco en la necesidad de buscar alternativas innovadoras para organizar la estructura ocupacional de los docentes universitarios que mejoren el atractivo de la carrera académica, invitando a la reflexión si esto puede redundar en una mejora de la calidad de la función de enseñanza en la medida en que sea un premio al desempeño y al compromiso con la labor realizada.

Para finalizar se presentan dos artículos que refieren avances en la investigación en los otros dos países latinoamericanos en que se implementó el Proyecto APIKS. En primera instancia, se encuentra el artículo titulado “La Profesión Académica en Chile: 50 años en cuatro momentos”. Sus autores, Andrés Bernasconi (que impulsó el estudio de este tema en el vecino país luego de Brunner), Paulina Berríos y Daniela Véliz, presentan una evolución sobre la idea de en qué consiste ser un académico o profesor, considerando cuatro momentos históricos. En primera instancia, el de la reforma universitaria de fines de los años 1960, luego el de la dictadura y las reformas de los años 1980, continua con el de la transición a la democracia a inicios de 1990 y, finalmente, el de la época contemporánea con los resultados de APIKS Chile, que se analizan de manera comparativa con la encuesta Carnegie, aplicada en Chile entre 1991 y 1993. Estos datos dan cuenta del proceso de consolidación de un perfil profesoral caracterizado por el grado de doctor, agenda de investigación con financiamiento externo y publicaciones internacionales como aspiracional del académico chileno, modelado a partir de la proyección propia de quienes detentan mayor poder e influencia en las universidades chilenas, a su semejanza.

Para concluir el apartado de artículos, se presenta un trabajo de Edgar Oswaldo González Bello, Ety Haydeé Estévez Nenninger y Laura Edith Gutiérrez Franco, titulado “Uso del inglés en las actividades de docencia e investigación de los académicos de México”, con particular foco en los académicos de tiempo

completo, procurando evaluar el impacto de las políticas que buscan promover la internacionalización de la educación superior. El análisis de los resultados de APIKS permite observar un moderado avance en cuanto al uso del inglés en las actividades académicas, con relación a los resultados de la encuesta nacional previa del año 2007. La enseñanza de cursos en un idioma diferente al del país se mantiene en porcentajes poco significativos, siendo los académicos con doctorado los que más realizan esta actividad. Respecto de las actividades de investigación, pese a que más de la mitad de los encuestados señalan una orientación a publicar en otros idiomas, es moderado el aumento de publicaciones en inglés, registrándose diferencias relevantes por campo disciplinar. Los autores se plantean la necesidad de continuar con la política de formación para que los académicos de México puedan enfrentar exitosamente diversas exigencias y aprovechar oportunidades de desarrollo profesional que demandan el uso de inglés y otros idiomas en el desempeño de las funciones sustantivas.

Las reseñas de este Número incluyen interesantes aportes de producciones y actividades académicas y científicas que continúan enriqueciendo este joven campo de estudio.

La tesis de Maestría de Brian Uriel Fuksman titulada “La configuración del trabajo académico en las carreras presenciales de grado durante el período 1993-2018: El caso de la Universidad de Buenos Aires” (UBA) es un estudio sobre el sistema universitario argentino y la configuración del trabajo académico, a partir del análisis del ejercicio de las funciones sustantivas en una universidad pública, considerando el impacto de las políticas nacionales y las regulaciones institucionales en materia de profesión académica.

Con el fin de ampliar la perspectiva internacional sobre la temática, se presentan dos reseñas de libros realizadas por sus propios autores para este número monográfico. La primera, sobre “Educación doctoral en el mundo: formación de futuros académicos y más allá”, elaborada por la investigadora rusa Maria Yudkevich, autora junto a Philip G. Altbach y Hans de Wit. La segunda reseña corresponde al libro titulado “Desde el Ministerio hasta la zona de producción: Reforma de la Educación Superior. Caminos profesoriales cambiantes y perspectivas”, a cargo de sus autores Martin J. Finkelstein and Glen A. Jones.

Para finalizar este dossier el lector puede acceder a la reseña de eventos académicos realizados en el marco del Proyecto APIKS. Lucía García y Andrea Pacheco presentan el Simposio 16: La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo, bajo la coordinación de Mónica Marquina y Cristian Pérez Centeno, que tuvo lugar el 4 y 5 de diciembre de 2019, en el marco del II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública: democracia, derechos y justicia social, organizado por la Revista y el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales

(NEES), Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). En el plano internacional, Jonathan Aguirre reseña el evento titulado “Gobierno, gestión y profesión académica. Debates internacionales sobre la educación superior contemporánea” que durante los días 20 y 21 de agosto de 2020 se llevó a cabo incluyendo la Conferencia Internacional del proyecto APIKS en la ciudad de Vilnius, Lituania en formato virtual, así como la pre-conferencia orientada a aquellos investigadores noveles, becarios, y estudiantes de posgrado que enfocan sus tesis e investigaciones en el campo de estudio de la profesión académica. Para concluir esta sección, Nicolás Reznik introduce al lector en “El rol de la internacionalización en la educación superior. Presentaciones y debates sobre casos nacionales y talleres preparatorios para estudios comparados” que tuvo lugar en el marco de la 4th APIKS (e-)Conference: Internationalization in Higher Education, como última actividad del proyecto del año 2020 en Estambul, Turquía.

Esperamos que esta producción colectiva, que capitaliza diversidad de miradas, despierte a sus lectores nuevas preguntas, inquietudes y reflexiones, que motiven la continuidad de estudios desde abordajes cuantitativos y cualitativos en este campo de estudio que tanto puede aportar al desarrollo sostenible de nuestros países.

Buenos Aires/ Mar del Plata, agosto 2021

Mariana Foutel¹ y Mónica Marquina²

Notas

¹ Magister en Administración de Sistemas y Servicios (Universidad Falaloro), Especialista en Administración de Negocios y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Licenciada en Administración y Contadora Pública (UNMdP). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y del Area Pedagógica de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/ UNMdP. Es directora del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y del Grupo de Investigaciones en Administración del Centro de Investigaciones Económicas y Sociales (CIEYS) marianafoutel@yahoo.com.ar

² Doctora en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Arg.). Master of Arts in Higher Education Administration, Boston College (USA). Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente de carrera del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET), con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), de donde es Profesora Titular concursada. Es Docente –Investigadora Categoría 1 del Programa Nacional de Incentivos.

Referencias bibliográficas

- ALTBACH, P. (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives*. Boston, MA: Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College.
- ALTBACH, P. (Ed.) (2004). *Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo*. En P. Altbach, *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo* (pp. 15– 41). Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.
- BECHER, T. & TROWLER, P. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- BOYER, E., ALTBACH, P., & WHITELAW, M.J. (1994). *The academic profession: An international perspective, a special report*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BRUNNER, J. J. (1990). *Universidad y sociedad en América Latina* (Colección Ensayos, No. 17). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- CLARK, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- HENKEL, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- HENKEL, M. (2005). *Academic identity and autonomy in a changing policy environment*. *Higher Education*, 49, 155–176.
- KROTSCH, P. & SUASNÁBAR, C. (2002). *Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo*. *Revista Pensamiento Universitario*, 10(10), 35–54.
- MARQUINA, M. (2013). *¿Hay una Profesión Académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción*. *Revista Pensamiento Universitario*, 15(15).
- MARQUINA, M. & FERNANDEZ LAMARRA (2008). *The academic profession in Argentina: Characteristics and trends in the context of a mass higher education system*. In RIHE International Seminar Reports No. 12 (September), 363–387. Paper presented at the International Conference on the Changing Academic Profession Project. Research Institute for Higher Education (RIHE), Hiroshima University and Hijiya University, Hiroshima, January 28–30.

Revista
de Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local^{2,3}

The study of the Academic Profession in Latin America: Between the global and the local

Monica Marquina¹

Resumen

En el campo de estudios de la educación superior, la profesión académica constituye un objeto que ha tenido un desarrollo destacado a nivel mundial. En América Latina, el interés por estudiar el tema surge en el contexto de las reformas de los sistemas de educación superior, durante los años 90. Justifican este interés la presencia de grupos de investigación de esta región trabajando en colaboración con los centros de investigación de países centrales, en el marco de estudios de escala global. En este trabajo se intenta realizar una revisión balance luego de tres décadas de recorrido en el estudio de la profesión académica en América Latina, a fin de encontrar en el seguimiento de tendencias mundiales las especificidades locales. Se sostiene que dicha tensión entre lo global y lo local está presente tanto en la conceptualización del objeto de estudio como en la forma en que se ha ido constituyendo este incipiente campo en la región. Hay un desafío pendiente, que es el de instalar de manera definitiva el caso específico de la Profesión Académica latinoamericana en el estudio de la profesión académica del mundo, no como un estadio anterior de un proceso global predefinido, sino como el resultado de un interjuego entre lo global y lo local de construcción de un conocimiento que contemple la diversidad de la profesión académica en el mundo como parte constitutiva de su conceptualización.

Palabras Clave: profesión académica, América Latina, reforma de educación superior, educación superior comparada.

Summary

The academic profession represents a subject within the realm of higher education that has experienced an outstanding development throughout the world. In Latin America, the interest in studying this field arises in a context of widespread reforms of the higher education system during the 1990s. The presence of research groups from

this region, working within a global framework and in close collaboration with research centers from developed countries, can attest to this interest. This work attempts to establish a balance after three decades of unrelenting study of the academic profession to discover local specificities within global trends. It can be asserted that the tension between the global and the local is manifest both in the conceptualization of the subject matter and in the way this fledgling field has been developing in the region. There is a pending challenge, however, in ultimately establishing the case for the Latin American academic profession within the study of this activity at a global scale: not as a previous stage of a predefined global process, but rather as the outcome of the interaction between the global and the local in the construction of a type of knowledge that encompasses the diversity of the academic profession in the world as a constitutive property of its very conceptualization.

Keywords: Academic profession, Latin America, Higher Education Reforms, Comparative Higher Education

Fecha de Recepción: 02/05/2021 Primera Evaluación: 16/06/2021 Segunda Evaluación: 14/07/2021 Fecha de Aceptación: 21/08/2021

Introducción

En el campo de estudios de la educación superior, la profesión académica constituye un objeto que ha tenido un desarrollo destacado a nivel mundial. En América Latina, el interés por estudiar el tema surge en el contexto de las reformas de los sistemas de educación superior, durante los años 90. Justifican este interés la presencia de grupos de investigación de esta región trabajando en colaboración con los centros de investigación de países centrales, en el marco de estudios de escala global. En este trabajo se intenta realizar un balance luego de tres décadas de recorrido en el estudio de la profesión académica en América Latina, a fin de encontrar en el seguimiento de tendencias mundiales las especificidades locales. Se sostiene que dicha tensión entre lo global y lo local está presente tanto en la conceptualización del objeto de estudio como en la forma en que se ha ido constituyendo este incipiente campo en la región. Hay un desafío pendiente, que es el de instalar de manera definitiva el caso específico de la Profesión Académica latinoamericana en el estudio de la profesión académica del mundo, no como un estadio anterior de un proceso global predefinido, sino como el resultado de un interjuego entre lo global y lo local de construcción de un conocimiento que contemple la diversidad de la profesión académica en el mundo como parte constitutiva de su conceptualización.

Los estudios sobre profesión académica en el mundo en el marco de las reformas de la educación superior

La profesión académica como objeto de investigación ha tenido en las últimas décadas un destacado lugar en la literatura internacional, principalmente a partir de autores norteamericanos y de la Europa anglosajona. Su estudio fue cobrando importancia en forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la Educación Superior como campo de investigación. Si bien desde la década de los años '70 se desarrollan importantes estudios sobre el profesorado universitario y sus espacios de trabajo (Bourdieu, 1975, 1983, 2008; Geertz, 1976) fue a partir de los '80 que a nivel internacional se fue generalizando su estudio en el marco de las reformas de los sistemas de educación superior del mundo que impactaron sobre el trabajo de los académicos, considerando a estos como sujetos centrales para el análisis del sistema universitario de un país (Clark, 1983).

La importancia del estudio esta profesión radica en que quienes la conforman constituyen el corazón de la organización universitaria cuya esencia, es el conocimiento. Siendo los docentes e investigadores universitarios los responsables principales de su creación a través de la investigación, de su transmisión a través de la enseñanza, y su diseminación en la sociedad a través de la extensión y la transferencia, se ha colocado el foco sobre ellos para el análisis de los cambios recientes en los sistemas de educación superior, en el marco de la masificación y

de las posteriores políticas tendientes a regular el funcionamiento de los sistemas e instituciones por parte de los gobiernos.

En este sentido, Becher & Trowler (2001) señalaban a comienzos de siglo que en el marco del surgimiento del Estado Evaluador, el requerimiento de *performativity* investigadora ha cambiado la naturaleza del trabajo académico. Otros estudios analizaron los efectos de estos cambios en las identidades académicas (Henkel, 2000, 2005) y el rol de este grupo en la mejora de la productividad del sistema universitario y el sistema científico y tecnológico. Estos estudios sostuvieron que la mayoría de los cambios fueron externos a las disciplinas, las que tradicionalmente definían el carácter de lo académico. Un importante avance en la construcción de conocimiento sobre este objeto de estudio fue el trabajo pionero de E. Boyer, P. Altbach y M.J. Whitelaw (1994), origen de la creación de una red internacional que significó el inicio de la construcción de un campo de estudios sobre la profesión académica de muchos países. Ese trabajo se basó en el estudio internacional *The International Academic Profession - Portraits of Fourteen Countries*, financiado por la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, que se propuso caracterizar a esta profesión sobre la base de una encuesta realizada entre 1991 y 1993 a académicos de catorce países. Esta iniciativa de la red continuó en 2008 y 2009 con el estudio *Changing Academic Profession (CAP)*, que buscó examinar la naturaleza y la extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en 21 países; y perdura actualmente con la tercera edición llevada adelante por el proyecto *Academic Profession in the Knowledge Based Society (APIKS)*, en el que participan cerca de 25 países y cuyo objetivo es estudiar a esta profesión en su relación con la sociedad.

El estudio de la profesión académica en América Latina

La preocupación por el estudio de la profesión académica en América Latina sólo puede comprenderse por dos acontecimientos que a la vez están vinculados. El primero, las profundas reformas de la educación superior en la región a partir de los años '90. El segundo, la construcción de un campo de estudios de la educación superior en la región. En efecto, durante esa década los sistemas de educación superior latinoamericanos llevaron adelante políticas públicas apoyadas en las orientaciones del Banco Mundial, cuyos patrones tendieron a homogeneizar los sistemas en base a una agenda global común. En ese marco, cada país actuó articulando esas tendencias con sus historias y características propias (Krotsch & Suasnabar, 2004). En términos generales, la agenda de la época para la educación superior trató de dar respuesta a los procesos de masificación creciente que experimentaban los países. Entre otras políticas, el impulso al crecimiento del sector privado, la diversificación institucional y la instauración de sistemas de aseguramiento de la calidad fueron patrones que siguieron muchos países de la región.

Los estudios sistemáticos sobre la educación superior comenzaron junto con estos procesos, con el trabajo del sociólogo chileno José Joaquín Brunner (1990) quien ha sido el impulsor de los estudios de la universidad y difusor de la obra de Burton Clark en América Latina (Krotsch & Suasnabar, 2004). También se puede mencionar a Rollin Kent, de México (1990), que sobre aquella base trató de comprender los cambios culturales producidos en las universidades de masas, la constitución de un mercado ocupacional de trabajadores académicos y la burocratización. A partir de estos estudios, que fueron siguiendo el curso de las reformas, México, Brasil y Chile fueron los principales países desde los cuales se fue generando nuevo conocimiento sobre la educación superior, a partir de la fuerte presencia de centros de investigación dedicados a estos estudios⁴.

Dentro de este amplio campo comenzaron a incrementarse en América Latina los estudios sobre los académicos, principalmente a partir de la producción mexicana y a la luz de los desarrollos norteamericanos. Desde mediados de la década de 1990 hasta la actualidad, la profesión académica fue objeto de atención en la literatura especializada, principalmente en aquellos países latinoamericanos con mayor desarrollo de sus sistemas de educación superior, principalmente en Brasil, Chile y Argentina.

En México, según Galaz Fontes y Gil Antón (2009), los trabajos pioneros de los años '90 sobre la profesión académica pueden dividirse en dos grupos: los que la estudiaban en torno a las consecuencias que la masificación habría generado en materia de contratación de académicos (Kent, 1986), y los que apuntaron a la comprensión teórica y construcción de evidencia empírica sobre la conformación de este nuevo actor de la vida universitaria, ya sea a partir de enfoques etnográficos (Landesmann, 1997 y García Salord, 1998) o cuantitativos, en el marco del mencionado proyecto Carnegie (Gil Antón et al., 1994). Para comprender estos procesos de desarrollo de los estudios sobre los académicos es necesario incluir la producción sobre este tema en congresos. En México, se han sostenido por décadas los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en donde el tema de la construcción de este campo fue objeto de presentación a partir de los aportes de especialistas reconocidos en ese campo (García Salord, Landesmann Segall y Gil Antón, 1993; García Salord, Grediaga Kuri y Landesmann Segall, 2003). También se destaca la elaboración de tesis que se inician en la década de los '90 en relación con el tema. Y ya en 2006, con la participación de México en el estudio internacional CAP, se abrió en el país una línea de investigación de alcance nacional que permitió generar información fehaciente sobre los académicos.

Por su parte, el estudio de la profesión académica en Chile comienza con posterioridad y de manera marginal por algunos investigadores, con posterioridad al ya mencionado trabajo de Brunner (1990); principalmente a partir del trabajo

de Andrés Bernasconi y su equipo, de la Universidad Andrés Bello, también con fuertes vínculos con centros norteamericanos que impulsaron los estudios en escala mundial. Otros análisis sobre la profesión académica están presentes en los estudios nacionales sobre el sistema de educación superior chileno en el marco de los estudios comparativos latinoamericanos elaborados por el CINDA (Brunner, 2007; Brunner y Hurtado, 2011; Brunner y Miranda, 2016). En varios de estos trabajos es posible advertir un análisis de este grupo profesional a la luz del modelo de países centrales, en una comparación -crítica o no- de las distancias que separan a esa academia amateur de una profesional. De acuerdo con Bernasconi (2008) la profesionalización de la academia chilena fue posible por la influencia del modelo de la *research university* de EE. UU., el aumento de los salarios de los profesores posibilitando una dedicación completa a la universidad y las políticas de investigación, orientadas a la medición y la estandarización (Bernasconi, 2008).

En Brasil, los trabajos sobre académicos se originaron principalmente desde el Núcleo de Pesquisas sobre Educación Superior (NUPES), a cargo del equipo de Simón Schwartzman y posteriormente de Elizabeth Balvachevsky, con estudios de impacto internacional debido a que, al igual que los casos anteriores, ambos participaron de redes internacionales de construcción de conocimiento y acompañamiento en el análisis de las reformas de la educación superior para la región. Siendo Brasil uno de los sistemas de educación superior que más se ha transformado con las reformas de los años '90, especialmente en relación con la diversificación del sistema en diferentes tipos de instituciones, los estudios sobre la profesión académica, desde Carnegie hasta CAP, analizaron el impacto de esta expansión diversificada sobre el trabajo académico. De esta forma, se ha tratado de identificar los aspectos específicos de esta profesión en Brasil, a partir de las tendencias globales (Schwartzman & Balvachevsky, 1994; 2014).

En Argentina, el campo de estudios de la educación superior se conforma de manera tardía. Si bien a mediados de los años '80 hay algunos trabajos sobre la universidad en el marco de la apertura democrática (Cano, 1985; Pérez Lindo, 1985), con la reforma de la educación superior de 1995 se inicia un período de producción creciente. Pedro Krotsch fue quien tuvo la tarea de introducir en el país el aporte de Burton Clark, así como otros autores europeos, para el estudio del sistema universitario argentino que estaba en plena reforma. También fue el impulsor de los congresos bianuales "La Universidad como objeto de investigación" que aún perduran, así como la primera revista académica sobre la universidad, "Pensamiento Universitario".

En este marco, el espacio de producción sobre la profesión académica fue muy incipiente hasta 2008, cuando grupos de investigadores se incorporan al estudio CAP. A comienzos del siglo XXI existían algunos trabajos exploratorios y otros se remitían

a casos de instituciones o de grupos disciplinares específicos⁵, no registrándose estudios empíricos de alcance nacional. En comparación con países de la región como Brasil o México, así como con el resto del mundo, en Argentina la Profesión Académica constituía hasta mediados de la primera década de siglo XXI un área de vacancia que limitaba la interpretación de los estudios que tomaban como objeto los cambios recientes del sistema de educación superior (Marquina y Fernández Lamarra, 2008). Hoy es posible ver un campo de estudios bastante consolidado, originado con posterioridad a la reforma de la educación superior de 1995, y probablemente ante la necesidad de comprender los cambios sobre la profesión académica que aquella reforma generó. Esto fue posible gracias a la incorporación de equipos de investigación sobre temas universitarios de tres universidades nacionales al proyecto internacional CAP a partir de 2007, sostenidos con diversos subsidios estatales a la investigación, que a la vez posibilitaron la continuación en estudios cualitativos en profundidad. En la actualidad, Argentina participa activamente del Proyecto APIKS, conformado por equipos de diez universidades locales. De acuerdo con Pérez Centeno, por primera vez estas investigaciones posibilitan un tratamiento profundo y sistemático sobre la profesión académica argentina que no deja de ampliarse y profundizarse, “perfilando la singularidad del caso nacional en relación con las tendencias internacionales, favoreciendo su comparación y contextualización en el marco global y regional, e insertando los investigadores argentinos participantes en redes científicas internacionales” (Pérez Centeno, 2017, p. 230).

El impacto de las reformas sobre una profesión académica latinoamericana

En las últimas tres décadas, los significativos cambios experimentados por los diferentes sistemas de educación superior del mundo tuvieron su correlato en la actividad de profesores e investigadores universitarios. La literatura internacional muestra que, en la mayoría de los sistemas nacionales consolidados, la profesión académica envejece, se torna más insegura al flexibilizarse sus condiciones de acceso y promoción, más controlada por los gobiernos a través de mecanismos de evaluación de la productividad, más internacionalizada al ampliarse las fronteras de los intercambios como producto de la convergencia de los sistemas de educación superior, y menos organizada en base a criterios disciplinares, debido a crecientes demandas vinculadas con tareas de gestión institucional (Altbach, 2000).

Incluso la propia definición tradicional de “académico” se tornó más ambigua al volverse más difusas las fronteras entre el trabajo académico y el trabajo de otros profesionales de la educación superior (Witchruch, 2012; Macfarlane, 2011; Schneijderberg & Merkator, 2013). A la tradicional tensión entre las demandas de investigación y de docencia, se fueron sumando de manera creciente las de gestión. La complejización de la actividad dentro de la universidad producto de nuevas agendas

para la educación superior generó, al tiempo que una mayor profesionalización de los académicos, la aparición de nuevas tareas y roles, y en algunos casos la expansión y especialización de un cuerpo administrativo más vinculado con la actividad académica, que en parte explican que esta profesión experimente cierta reducción de su autonomía tanto en las cuestiones de gestión institucional como en la obtención y manejo de recursos necesarios para sus actividades (Altbach y Finkelstein, 1997).

Si bien en los países centrales el efecto de las reformas impactó en las condiciones del trabajo académico, en el primer mundo este rol es desempeñado por personas con ingresos por encima del promedio del país, que dedican todo su esfuerzo a esa tarea, y que cuentan con condiciones de trabajo óptimas para el desarrollo de sus actividades. Comparativamente, la profesión académica en América Latina adquiere características diferentes. El cuerpo docente de la región tradicionalmente ha estado dominado por personal de tiempo parcial y con bajo nivel de salarios (Altbach, 2012). La mayoría de los docentes ven a su profesión como una responsabilidad parcial, suplementada por otros trabajos (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994). 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.

Desde estas particularidades, 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 (Schwartzman y Balbachevsky, 1996), se introdujeron sistemas de incentivos mediante la evaluación de la actividad, así como mayor presión por formación de posgrado. Estos procesos generaron una profunda fragmentación de la profesión y una desigual distribución de recursos concentrados en minorías que transitan una carrera por la productividad y la obtención de incentivos (Marquina y Rebello, 2012). Numerosos estudios, sobre todo en la producción mexicana, muestran el 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, 2002; García Salord, 2001; Heras 2005; Parra Sandoval, 2004; Villa Lever, 2001; Aboites Aguilar, 1999; The author y Fernández Lamarra 2008).

Es posible inferir de estos trabajos que los académicos de la región han tendido a ajustarse al modelo profesoral implícito en las políticas públicas universitarias implementadas, las cuales se alinearon con las tendencias de los países centrales. El crecimiento del número de doctores y magísteres es un fenómeno reciente. Asimismo, hay una evidente inclinación por la investigación en las tareas de preferencia, sobre todo en las jóvenes generaciones de académicos (Marquina, Yuni y Ferreiro, 2015). Las políticas aplicadas han ido conformando un “tipo” de académico a la luz de un

modelo internacional caracterizado por un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de productividad, a partir de diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo académico que hasta entonces sólo se limitaba a algunas disciplinas específicas. La diferencia respecto del centro es que éstas son nuevas condiciones que no estaban tan arraigadas en la cultura académica de la región (Marquina, 2013).

Tal como afirma Bernasconi (2010), mientras en el mundo desarrollado la hegemonía del profesor doctor investigador y docente, dedicado por completo a la universidad, cede a la creciente presencia de docentes provenientes de la industria que enseñan a tiempo parcial y variado personal temporal de apoyo académico, en América Latina crece el número y la influencia institucional de los que han hecho de la academia su profesión. El estudio del profesorado universitario en América Latina revela una profesión académica heterogénea en sus perfiles y funciones, segmentada en sus ámbitos de ejercicio, y estratificada en cuanto a su posición social (Bernasconi, 2010).

Desde Carnegie y CAP hasta APIKS: entre “tomar prestado” y hacer visible la profesión académica latinoamericana

La presencia de los países latinoamericanos en los estudios internacionales sobre la profesión académica ya mencionados fue reducida. Mientras que en el estudio Carnegie participaron México, Brasil y Chile, en CAP lo hicieron México, Brasil y Argentina, y actualmente en APIKS, México, Argentina y Chile. Esta escasa presencia obedece a diferentes razones, todas propias de las desiguales condiciones de producción de conocimiento de nuestros países. A los problemas de financiamiento de estudios de este tamaño, se agregan las dificultades en la constitución de equipos con capacidad de llevar adelante estudios de gran escala nacional. El recambio generacional de los investigadores también explica algún caso de discontinuidad en el interés y posibilidad para continuar construyendo conocimiento en este tema.

No obstante, es muy interesante analizar el proceso de conformación de este campo en América Latina, desde una perspectiva comparativa que pone en tensión la dialéctica de lo global y lo local (Arnové y Torres, 1999; Sciewer, 2013). Las participaciones iniciales en estos proyectos de escala mundial reflejan un acompañamiento adaptativo de los países periféricos, como los latinoamericanos, a las concepciones y pautas de trabajo de los países centrales en el estudio de los académicos en el mundo. Y esto es comprensible dada la casi inexistente experiencia previa sobre este objeto de estudio. En este marco, nuestros países “tomaron prestado” (Steiner–Khamisi, 2004 y 2017) las categorías teóricas indiscutidas de los países centrales, tales como el rango de *full professor* como criterio de recorte de la población a estudiar. Para algunos países centrales, los asistentes (*assistant*

profesor) o académicos *junior* no formaban parte de la profesión, siendo este criterio muy discutido a la hora de acordar pautas comunes de trabajo. Otro ejemplo de esta suerte de etnocentrismo conceptual en la investigación sobre académicos se vio al considerar la dedicación exclusiva (*full time*) a la tarea académica como precondition de incorporación a la muestra, o bien la naturalización de que todo profesor universitario poseía un título de doctorado. Desde estas concepciones, en las que la mayoría de los académicos latinoamericanos no encuadraban, al comienzo algunos equipos optaron por considerar como población objeto de estudio a los sujetos que cumplieran con esos atributos, dejando fuera del análisis a una amplia mayoría de docentes que trabajan en la universidad, en tareas de enseñanza, y a veces de investigación, en condiciones muy adversas. La gran pregunta subyacente era si la categoría mundial de *profesión académica* era aplicable a nuestra realidad.

Estas diferencias comenzaron a ponerse en evidencia de manera creciente a medida que se fue consolidando la red de investigadores. Ya en CAP, luego de interesantes debates epistemológicos, cada país fue incorporando como población objeto de análisis a sujetos que cumplieran con condiciones menos rígidas, como única manera de lograr una real representación de la academia local. Fue en APIKS en donde se evidenciaron más claramente estas diferencias de modelos o concepciones de “profesión académica”, de acuerdo con los contextos, historias y realidades actuales. Aceptada en general esta diversidad, se acordaron características mínimas como condiciones para definir a las diferentes poblaciones de académicos por país⁶. Esas características constituyeron un piso que permitió a todos los países formar parte de un gran conjunto global, a partir del cual se constituyeron las muestras en base a las particularidades locales.

Esas tensiones entre lo global y lo local también están presentes en la propia producción latinoamericana sobre académicos. Al comienzo de este recorrido ya existía una visión de la profesión académica con rasgos etnocéntricos para nuestra región. Haciendo una comparación sobre el grado de avance de la profesión académica latinoamericana, Brunner y Flisfisch (1989) sostenían que los países centrales:

“normalmente, muestran una etapa muy avanzada de desarrollo, de modo que la profesión académica que resulta de ellos presume una experiencia histórica consolidada y tiende a asumir el estatus de modelo clásico. En las sociedades periféricas, como las que corresponden a los países latinoamericanos, la realidad es distinta. En éstas la profesionalización académica se plantea como una meta explícita, que se alcanza generalmente con la implantación tardía de algún modelo extranjero análogo, consolidado y prestigioso, listo para importar (Brunner y Flisfisch, 1989).

Esa era la visión lineal y evolutiva que primaba en nuestra región a finales de

los años '80. Varias décadas después, en un informe de J.J. Brunner y R.F. Hurtado (2011) se seguía sosteniendo, en esta perspectiva, que en los sistemas de educación superior de América Latina la profesión académica “aún no llega a constituirse como tal” bajo el supuesto de que nuestros países transitan, de manera más lenta que los países centrales, por un proceso que tiene como meta adquirir ciertas características universales que nos harán parte de esta profesión. Sin embargo, el interesante recorrido en la producción de conocimiento sobre la profesión académica en la región, tal como se ha relatado en este trabajo, comenzó a evidenciar algunas voces disonantes a aquella visión (Marquina, 2013) y se llamó la atención sobre esta forma etnocéntrica de concebir a la profesión académica latinoamericana. Allí se decía:

“Por tanto, el conjunto de sujetos que en nuestro país está a cargo de la docencia y la investigación en las universidades ¿no son parte de una profesión? ¿No corremos el riesgo de transpolar categorías foráneas, sin las debidas adaptaciones, para explicar aparentes similitudes que en realidad corresponden a diferentes situaciones y contextos? ¿Vamos en camino hacia una profesión académica, o ya la tenemos? Responder a estos interrogantes nos obliga a revisar qué ha pasado en nuestro país con los universitarios, quiénes son, qué hacen, en qué condiciones, y bajo qué regulaciones trabajan” (Marquina, 2013).

Es crucial atender a estas particularidades porque sólo así es posible ver cómo los procesos de transformación de la profesión académica del primer mundo se presentan de manera más exacerbada y dramática en la región. Nuestra profesión académica es una profesión en la periferia, ya que los patrones del trabajo académico son establecidos por las instituciones de los países centrales para todo el mundo. Tal como ya sostuvo Altbach (2004), 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. Tener en clara esta situación es la primera condición para cualquier estudio de la profesión académica periférica que se proponga apartarse de la naturalización de concepciones generalizantes que ignoran la (desigual) diversidad.

Desde ese lugar, será posible comprender que los procesos de cambio fragmentaron la amplia heterogeneidad ya existente en la profesión académica de la región, al conformarse dos grandes grupos: uno enmarcado en el perfil mundial, con vínculos internacionales, dedicaciones *full time* a la actividad e ingresos salariales principales provenientes de ella, y una gran masa de docentes abocados especialmente a la docencia, tratando de cumplir con los incentivos pero sin demasiado éxito, o bien directamente sin posibilidades de hacerlo. A los diferentes

modos de vida académica ya identificados para el primer mundo (Clark, 2008b) se le suman las grandes desigualdades entre regiones y países producto de la desigual organización económica mundial.

La profesión académica en la periferia: hacia la construcción de un campo de investigación latinoamericano dentro del marco global

La profesión académica, como categoría de análisis, es básicamente diferenciada por la diversidad de disciplinas y tipos de instituciones. A la vez se integra en ciertas reglas y valores que la aglutinan y la distinguen de otras ocupaciones (Clark, 1983, 2008a). Por tanto, en principio, debemos alejarnos de las caracterizaciones que asumen a la profesión académica como una profesión definida por características unificadas provenientes del primer mundo, dado que ni siquiera en aquellos países existe una profesión académica homogénea.

En este marco, podemos responder afirmativamente a la pregunta sobre si es posible en América Latina reconocer la existencia de una profesión que aglutina el trabajo de los académicos, descartando las miradas lineales y evolutivas que colocan a la conformación de una profesión académica en el final de un camino a recorrer.

Asimismo, asumir la existencia de una profesión académica latinoamericana exige una tarea posterior. Los marcos elaborados en los países centrales requieren ser adaptados a nuestras realidades para su utilización. La integración y la heterogeneidad a la vez que es similar a la de esos contextos, se manifiesta en otras dimensiones. Nuestra actividad académica, al igual que en otras latitudes, cumple con ciertos patrones básicos: reúne a sus miembros alrededor de un objeto, el conocimiento, en el ámbito universitario; tiene reglas de acceso y permanencia establecidas, algunas más tradicionales y otras más recientes y modernas; hay autoridades reconocidas que actúan como pares evaluadores de investigaciones, carreras, puestos, quienes influyen en los estándares establecidos y aceptados; tiene valores indiscutidos que son la base de la actividad, como la libertad para enseñar e investigar; puede distinguirse la existencia de un “*ethos*” que establece una cultura compartida. Todas características de la profesión académica a nivel mundial.

Sin embargo, nuestra profesión se diferencia porque sus actividades se realizan en mayor medida a tiempos parciales, con una orientación profesionalista inclinada a la docencia, con salarios relativamente bajos, con una forma de acceso peculiar, y una organización del trabajo principalmente en cátedra que da rigidez a la actividad. Es una profesión que en el último tiempo combinó los atributos tradicionales con reglas más globales basadas en la eficiencia y la productividad. Esa es nuestra profesión académica latinoamericana, y esta identidad de la profesión es el resultado de la investigación local desarrollada en las últimas décadas, en un trabajo de mirada del “otro” para un reconocimiento propio. Además, la profesión académica de América

Latina es una profesión en la periferia. Si no la concibiéramos como profesión, dentro de la categoría amplia de profesión académica global, no podríamos ver con claridad las grandes inequidades que sufre en el contexto mundial.

En síntesis, concebir a nuestros académicos como parte de una profesión, con sus atributos globales y locales, nos abre una puerta al estudio de un objeto complejo que comenzamos a construir hace unas décadas pero que merece ser profundizado. Este objeto, la profesión académica, involucra a sujetos que transitan los cambios de diversa manera, desarrollan la actividad de docencia e investigación en la universidad sobre la base de reglas cambiantes que a la vez repercuten en la institución, y produce creencias y valores que se nutren de la historia del sistema universitario, se han reconfigurado con la masificación y las regulaciones de las últimas décadas y se combinan con procesos similares que se dan a nivel global, en un mundo académico diferenciado que se traduce, para América Latina, en una profesión académica claramente fragmentada.

Notas

¹Doctora en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Arg.). Master of Arts in Higher Education Administration, Boston College (USA). Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es profesora regular concursada en el Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad de General Sarmiento (UNGS). Es Directora de la Especialización en Política y Gestión Universitaria en la UNGS y coordinadora de formación del Instituto del Desarrollo Humano - UNGS. Es docente de la cátedra de Política Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicta cursos de posgrado en temas de política y gestión universitaria. Integra la CD de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación como Secretaria General.

² Este trabajo originalmente fue publicado en idioma inglés, de acuerdo a la siguiente referencia: *Between the Global and the Local: The Study of the Academic Profession From a Latin American Perspective*. *Higher Education Governance and Policy*, 1(1), 63-75. Estambul.

³ Este trabajo se realizó en el marco del proyecto PICT 2017-2110 subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) de Argentina.

⁴ En México, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), de la UNAM; el CINESTAV de la Universidad Metropolitana; la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES). En Brasil, el Núcleo de Pesquisas sobre Educação Superior (NUPES) de la Universidad de Sao Paulo y otros centros universitarios. En Chile, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), entre otros.

⁵ Entre ellos: Marquis, C. (2004); Araujo, S. (2003); Prego y Pratti, (2007); Suasnabar y otros (1999); García de Fanelli (2009).

⁶Se acordó que la población principal de la encuesta APIKS son académicos que cumplen con las siguientes cuatro características: 1) empleados regularmente en contratos continuos o de plazo fijo; 2) tener una dedicación de al menos un 25% de una de tiempo completo (es

decir, más de un día a la semana); 3) ser empleado en instituciones de educación superior que otorguen al menos el grado de licenciatura; 4) ser empleado en una función académica que involucre principalmente docencia y / o investigación (Documento APIKS del 1 de agosto de 2017).

Referencias bibliográficas

ABOITES AGUILAR, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En M. Rueda & M. Landesmann (Eds.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? [Toward a new culture of evaluations among university teachers?]*, Pensamiento Universitario 88, Tercera Época. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México–CESU.

ALTBACH, P. (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives*. Boston, MA: Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College.

ALTBACH, P. (Ed.) (2004). Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo. En P. Altbach, *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo* (pp. 15– 41). Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.

ALTBACH, P. & FINKELSTEIN, M. (1997) *The Academic Profession. The Professoriate in Crisis*. New York and London, Garland Publishing Inc.

ALTBACH P. & REISBERG, LIZ et al. (2012). *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*. London: Routledge.

ARAUJO, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.

ARNOVE, R. & TORRES, C. A. (1999). *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Maryland: Rowman & Littlefield.

BALBACHEVSKY, E. (2019). Brazil: An emerging academic market in transition. In M. J. Finkelstein & G. A. Jones (Eds.), *Professorial pathways: Academic careers in a global perspective* (pp. 119–144). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.

BECHER, T. & TROWLER, P. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

BERNASCONI, A. (2008). La profesionalización de la academia en Chile. *Calidad en la Educación*, 2008(28), 15–27.

BERNASCONI, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *Estudios sobre Educación*, 19, 139–163.

BOURDIEU P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.

BOURDIEU, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14, 19–47.

BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

BOYER, E., ALTBACH, P., & WHITELAW, M.J. (1994). *The academic profession: An international perspective, a special report*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- BRUNNER, J. J. (1990). *Universidad y sociedad en América Latina* (Colección Ensayos, No. 17). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- BRUNNER, J. J. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica (Informe 2007)*. Santiago: Universia-CINDA.
- BRUNNER, J. J. & FLISFISCH, Á. (1989). La profesionalización académica tardía. En: *Los intelectuales y las instituciones de la cultura* (Vol. I, Cap. X, pp. 171–212). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- BRUNNER, J. J. & HURTADO, R. F. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica (Informe 2011)*. Santiago: Universia-CINDA.
- BRUNNER, J. J. & MIRANDA, A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica (Informe 2016)*. Santiago: Universia-CINDA.
- CANO, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, CRESALC, UNESCO, Grupo Editor Latinoamericano.
- CLARK, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- CLARK, B. (2008a). Differentiation and integration of the academic profession. En: B. Clark, *On Higher Education. Selected Writings, 1956–2006*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- CLARK, B. (2008b). The academic life: Small worlds, different worlds. In Author, *On Higher Education. Selected Writings, 1956–2006*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- CUMMINGS, W. K. & TEICHLER, U. (2015). The relevance of the academy. In Authors (Eds.), *The relevance of academic work in comparative perspective* (pp. 1–15). Dordrecht: Springer.
- GALAZ FONTES, J. F. (1999). La experiencia universitaria y la profesión académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 1–14.
- GALAZ FONTES, J. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal. *Perfiles Educativos*, 24(96), 47–72.
- GALAZ FONTES, J. F. & GIL ANTÓN, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2009). *Profesión académica en Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- GARCÍA SALORD, S. (1998). Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- GARCÍA SALORD, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 15–31.
- GARCÍA SALORD, S., GREDIAGA KURI, R., & LANDESMANN SEGALL, M. (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993–2002. In P. Ducoing Watty (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 113–268). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- GARCÍA SALORD, S., GREDEAGA KURI, R., & LANDESMANN SEGALL, M. (2005). Introducción. De los estudios sobre los académicos hacia la constitución de un campo de conocimiento. In P. Ducoing Watty (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (Vol. 8, T. 1, Parte II, pp. 115–128). Mexico: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- GARCÍA SALORD, S., LANDESMANN, M., & GIL ANTÓN, M. (1993). *Académicos*. México: Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- GEERTZ, C. (1976). *Toward an ethnography of the disciplines* [Mimeo]. Princeton, NJ: Princeton Institute of Advanced Study.
- GIL ANTÓN, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. Mexico, DF: UAM.
- GIL-ANTÓN, M. (1996). The Mexican academic profession. In P. G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 307–339, 728–730). Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- GIL ANTÓN, M. (1997). Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(4), 255–297.
- GIL ANTÓN, M. (2000). Los académicos en los noventas: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 101–116.
- GREDEAGA KURI, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 95–117.
- GREDEAGA KURI, R. (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. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 49–120.
- GREDEAGA KURI, R., Rodríguez Jiménez, J. R., & Padilla González, L. E. (2004). Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- HENKEL, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- HENKEL, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176.
- HERAS, LETICIA G. (2005). La política de educación superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores. *Educere*, 9(29), 207–215.
- KENT, R. (1986). Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos*, 1986(46), 41–54.
- KROTSCH, P. & SUASNÁBAR, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, 10(10), 35–54.
- LANDESMANN, M. (1997). *Identités académiques et génération. Le cas de enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)* (Tesis doctoral no publicada). Université de Paris X, Nanterre, France.
- MACFARLANE, B. (2011). The morphing of academic practice: unbundling and the rise of the para-academic, *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59–73.

MARQUINA, M. (2013). ¿Hay una Profesión Académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Revista Pensamiento Universitario*, 15(15).

MARQUINA, M. & FERNANDEZ LAMARRA (2008). The academic profession in Argentina: Characteristics and trends in the context of a mass higher education system. In RIHE International Seminar Reports No. 12 (September), 363–387. Paper presented at the International Conference on the Changing Academic Profession Project. Research Institute for Higher Education (RIHE), Hiroshima University and Hijiyama University, Hiroshima, January 28–30.

MARQUINA, M. & REBELLO, G. (2012). The academic work at the periphery: Why argentine scholars are satisfied despite all. In P. Bentley, H. Coates, I. R. Dobson, L. Goedegebuure, & V. Lynn Meek (Eds.), *Job satisfaction around the academic world*. Dordrecht: Springer.

MARQUINA, M., YUNI, J., & FERREIRO, M. (2015). Generational change in the Argentine academic profession through the analysis of “life courses.” *Studies in Higher Education*, 40(8), doi: 10.1080/03075079.2015.1060707

MARQUIS, C. (2004). Universidades y profesores en Argentina: cambios y retos. In P. Altbach (Ed.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo* (pp. 85–113) [The dusk of the guru: The academic profession in the third world]. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.

PARRA SANDOVAL, M. C. (2004). La percepción de los académicos sobre su participación en el gobierno universitario: Estudio de caso de cuatro universidades venezolanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 665–691.

PÉREZ CENTENO, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 6(2), 226–255.

PÉREZ LINDO, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.

PREGO, C. & PRATI, M. (2007). Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades. In P. Krotzsch, A. Camou, & M. Prati (Eds.), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.

SCHNEIJDERBERG, CH. & MERKATOR, N. (2013). The New Higher Education Professionals. In B. Kehm, & U. Teichler (2013), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 53–92). Dordrecht: Springer.

SCHRIEWER, J. (2013). Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos. *Educar Em Revista*, (49), pp. 275–297.

SCHWARTZMAN, S. & BALBACHEVSKY, E. (1996). The academic profession in Brazil. In P. G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 231–280). Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

SCHWARTZMAN, S. & BALBACHEVSKY, E. (2014). Research and teaching in a diverse institutional environment: Converging values and diverging practices in Brazil. In J. Shin et al. (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education* (pp. 221–235). Dordrecht: Springer.

STEINER-KHAMSI, G. (2004). The global politics of educational borrowing and lending. *New*

York: Teachers College Press.

STEINER-KHAMSI, G. (2017). Comparing the receptions and translations of global educational policy, understanding the logic of educational systems. In T. Jules (ed.), *The global educational policy environment in the fourth industrial revolution* (pp. 35–57). Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.

SUASNABAR, C. et al. (1999). Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes–investigadores de la UNLP. En G. Tiramonti, C. Suasnabar, & V. Seoane (Eds.), *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional (Serie Estudios e Investigaciones, Vol. 38)* (pp. 47–66). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

VILLA LEVER, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 63–77.

WHITCHURCH, C. (2012). *Reconstructing identities in higher education: The rise of third space professionals*. New York: Routledge.

Docencia versus investigación: un equilibrio vulnerable Teaching versus Research: The Vulnerable Balance

Ulrich Teichler¹

Traducción: Laura Proasi²

Resumen

En muchos países, las universidades son aquellas instituciones de educación superior en las cuales el elemento clave es la profesión académica, y se espera que ella sea la establezca un equilibrio entre docencia e investigación. Estas dos actividades son consideradas una suerte de fertilización cruzada; pero el equilibrio es notablemente vulnerable debido al hecho de que muchas características reglamentarias ponen un fuerte énfasis sobre la docencia, mientras que el sistema de recompensa favorece mucho más a la investigación. Además, no se espera que todas las instituciones de educación superior y todos los académicos estén a cargo de la docencia y de la investigación equitativamente. En este sentido, se pueden evidenciar las notables diferencias entre países. El objetivo de este artículo es mostrar, primero, cómo las relaciones entre docencia e investigación se presentan en publicaciones científicas. En segundo lugar, se reportan hallazgos en encuestas internacionales comparativas sobre las opiniones y actividades de los académicos. Tanto las publicaciones como las encuestas sugieren que existe una conexión estrecha entre docencia e investigación y esta es una cuestión considerada ampliamente, pero, ninguna manera, las tensiones entre ambas actividades de la profesión académica son triviales.

Palabras clave: Educación superior; docencia; investigación; profesión académica.

Abstract

Universities are considered in many countries to be those institutions of higher education in which key staff, the academic profession, is expected to strike a balance between teaching and research. The two functions are considered to be cross-fertilizing, but the balance is vulnerable notably due to the fact that many regulatory

features puts a stronger emphasis on teaching, while the reward system favours research more strongly. Moreover, not all institutions of higher education and not all academics are expected to be equally in charge of teaching and research; in this respect, striking differences by country can be observed. The aim of this article is to show, first, how the relationships between teaching and research are presented in the available expert and research literature. Second, findings of international comparative surveys on academics' views and activities are reported.

Both the literature and the survey findings suggest that a close link between teaching and research is widely appreciated, but that tensions between these two key functions of the academic profession are by no means trivial.

Este artículo fue escrito en 2020. Se desprende de dos artículos previos: Teichler, U. & Arimoto, A. Teaching and research – a vulnerable linkage? En Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., & Teichler, U. (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities and rewards* (pp. 395-401). Dordrecht: Springer 2014; Teichler, U. Teaching versus research: An endangered balance? En de Lourdes Machado-Taylor, M., Meira Soares, V., & und Teichler, U. (Eds.), *Challenges and options: The academic profession in Europe* (pp. 11-28). Cham: Springer 2017.

Keywords: Higher education; teaching; research; academic profession.

Fecha de Recepción: 23/05/2021
Primera Evaluación: 14/06/2021
Segunda Evaluación: 22/07/2021
Fecha de Aceptación: 10/08/2021

1. Introducción

En ocasiones, docencia e investigación, dos actividades centrales de la profesión académica, se describen, como entrelazadas; a veces, como relacionadas vagamente; a veces como competidoras por fondos y por la atención de los académicos; otras veces, separadas completamente una de la otra.

De este modo, no siempre es claro, aunque las consideraciones que se presentan sobre ellas intentan ser afirmaciones normativas o en la presentación de datos actuales.

Este artículo apunta primero, al describir las características centrales del discurso público y cómo se plantea en las publicaciones científicas, a los potenciales de las interrelaciones entre docencia e investigación, así como a la vulnerabilidad de esos lazos.

En segundo lugar, se discutirá sobre qué información puede extraerse de esas encuestas internacionales comparativas sobre la relación entre docencia e investigación en virtud de la profesión académica.

Este análisis se focalizará en académicos de alto rango dentro de las instituciones; poniendo énfasis en el equilibrio entre docencia e investigación en determinados países; pero se tendrán en cuenta también, instituciones de educación superior y grupos académicos de otros países.

2. La relación ideal entre docencia-investigación

A la docencia y a la investigación comúnmente se las llama “actividades centrales” de la educación superior; y se las considera como las tareas centrales de la profesión académica (ver Enders 2006)

Ocasionalmente, se hace referencia, agregando “administración” y “tercera actividad”; especialmente una “actividad de servicio”. Otras tareas en educación superior se llaman, así como en las reglamentaciones de educación superior, “declaración de objetivos fundamentales” de las instituciones.

No se pone en tela de juicio la centralidad de la docencia y de la investigación; **más bien se las coloca en un marco más amplio:** “un enfoque que aúna las exigencias de la investigación y la docencia” (Boyer 1990) que afecta tanto a la educación superior como a la sociedad.

Docencia e investigación no fueron consideradas “actividades centrales” en las universidades a través de su historia.

La docencia fue considerada el elemento central de la universidad europea medieval. Una relación estrecha entre las dos actividades; no obstante, se la veía como “típica” para la universidad “moderna”. Esta creencia, en virtud de la relación

estrecha, -“*Einheit von Forschung und Lehre*” (unidad entre investigación y docencia) como fuera planteado por Wilhelm von Humboldt – no sólo ha sido esencial para la fundación de la Universidad de Berlín en 1810, sino que se extendió tanto, a pesar de las muchas modificaciones, que ha hecho que su punto de partida sea, a menudo, ya difícil de reconocer. Y así en todo el mundo (Ver Perkin 1991; cf. also Rüegg 2011).

Por ejemplo, recién a principios del siglo XXI, la Asociación de Universidades europeas, aceptó como “universidades” a aquellas instituciones que se caracterizaban por sostener una relación estrecha entre docencia e investigación.

De ninguna manera está claro que se considere a la docencia y a la investigación como actividades “idénticas” de la profesión académica y que coexistan de manera equilibrada.

Lo anterior puede ejemplificarse con extractos de dos artículos publicados en manuales sobre educación superior.

Philip G. Altbach (1991, p.23) enfatizó la importancia de la actividad de docencia presentando una definición elaborada al respecto: “La característica definitoria de la profesión académica es la docencia. Desde el principio, los profesores han enseñado. La investigación, e infinidad de otros roles, llegaron después. A medida que las universidades se iban tornando **más complejas y más multifacéticas, el rol central de la docencia se hacia, a veces, menos claro. La docencia tiene lugar en diferentes contextos y marcos. Las clases tradicionales se pueden complementar con seminarios de discusión y tutorías. La docencia incluye asesoreamiento sobre disertaciones a estudiantes avanzados o el trabajo con becarios postdoctorales en el laboratorio. La docencia además,** tiene lugar por medio de la publicación de artículos en revistas. La diseminación del conocimiento en una gran variedad de formatos es parte del proceso de enseñanza y es central para la profesión académica”.

Altbach, no obstante, señala también que la investigación contribuye sustancialmente a aumentar el status de la profesión académica: “Durante el siglo pasado, desde el crecimiento de la investigación como actividad clave de la universidad, primero en Alemania y luego en Estados Unidos y en otros lugares, el rol del profesorado se ha expandido radicalmente y la profesión se ha vuelto mucho más importante”. (ibid.)

Por el contrario, Jürgen Enders (2006, p. 6) enfatizó sobre el dominio de la investigación subrayando la valorización del vínculo cercano entre docencia e investigación: “El ímpetu por la reforma y el nacimiento de la universidad moderna llegó desde Escocia en el siglo XVIII y de Alemania en el siglo XIX. Como parte de la Ilustración, los escoceses otorgaron flexibilidad para el establecimiento de nuevas disciplinas acompañadas por especializaciones en crecimiento y la departamentalización del conocimiento...”

La reforma de la Universidad en Alemania llevó al concepto de libertad de cátedra, incluyendo la libertad de enseñanza y la libertad de aprendizaje así como también la idea de *Ciencia (Wissenschaft)* como concepto para todos los campos de estudio y especializaciones académicas.

La creación del nexo entre docencia e investigación le dio al proyecto de profesionalización, en el mundo académico, un empuje importante. Proveyó de una especie de base de legitimación mutua para la investigación básica y la docencia académica suponiendo que se beneficiarían una de la otra” (ibid.).

Enders considera que la investigación surgió como actividad dominante después de la Segunda Guerra Mundial; antes que una cantidad de presiones, sucedidas en años recientes, llevaran a una situación menos clara.

Caracterizó el periodo con una dominación de la investigación en retrospectiva: “En aquellos días surgió un consenso entre las facultades en las universidades modernas sobre lo que significaba ser un profesional en el estrato de la educación superior: la investigación conforma el foco más importante del trabajo académico y se busca el conocimiento en sí mismo. La búsqueda de las últimas fronteras de la verdad se organiza mejor en las unidades académico-disciplinarias; la reputación se establece en grupos de pares académicos nacionales e internacionales; y se asegura la calidad por medio de la revisión por pares y la libertad académica...” (ibid., p 7).

Observando el discurso público sobre el ideal de la universidad moderna, en general, apreciamos una anhelo sobre la relación estrecha entre docencia e investigación: abarcativa, equilibrada, con recursos apropiados, armoniosa y con intercambio de ideas.

Esto se enfatiza tanto que, a menudo, nutre irónicamente la presunción de una realidad caracterizada por la relación vulnerable entre docencia e investigación. Y, de hecho, tanto el discurso público como la bibliografía académica sugieren que hay tensiones enormes llamando a una coexistencia razonable entre las actividades centrales o incluso a un “equilibrio” puesto en duda. (Ver Vessuri and Teichler 2008; Teichler 2020).

¿En qué sentido la relación entre docencia e investigación se ve como amenazada?

3. Imperfecciones de la relación docencia-investigación

No nos es posible aquí brindar una mirada profunda de todas las cuestiones expresadas y de todas las potencialidades aclamadas como consideraciones productivas en el nexo docencia-investigación en educación superior. Pueden

quizás justificarse; sin embargo, el planteamiento de cinco argumentaciones en favor de ese nexo es algo que se ha hecho en los países económicamente más avanzados en décadas recientes.

Primero, se asume que la idea Humboldtiana de “la unidad de investigación y docencia” ha tenido un gran impacto en la universidad moderna en términos de actualizar la investigación como una actividad central de la educación superior de calidad en casi en todo el mundo, pero la cuestión de la “unidad” se entiende, definitivamente, de manera diferente entre los países. La investigadora japonesa en educación superior, Akira Arimoto (2014) clasifica a los sistemas de educación superior nacionales en tres tipos:

-El Modelo alemán que enfatiza más en la investigación que en la docencia.

-El Modelo anglosajón que enfatiza más en el equilibrio entre investigación y docencia y el tercer Modelo que enfatiza más en enseñanza que en aprendizaje.

Arimoto lo ha llamado el “Modelo latinoamericano” porque todos los países latinoamericanos participantes en las dos primeras encuestas internacionales comparativas sobre profesión académica -mencionados más abajo- se parecen mucho a ese modelo.

De este modo, las afirmaciones nacionales dominantes no siempre concuerdan con las realidades nacionales. Arimoto plantea que el Modelo alemán no concibe el nexo docencia-investigación como una “unidad” equilibrada acorde con el ideal Humboldtiano, sino que más bien “tiende a prestar mucha más atención al cuerpo académico como investigadores que a los estudiantes como aprendices”. Por el contrario, el Modelo anglosajón “se aproxima más al ideal Humboldtiano en el sentido que pareciera conformar el patrón de integración entre investigación y docencia”.

En segundo lugar, es difícil para los académicos poder establecer un peso equilibrado entre docencia e investigación. Muchos de ellos parecen valorar más la investigación considerando a la docencia como una labor. Además, las instituciones de educación superior no pueden cuidar fácilmente del equilibrio entre ambas actividades porque los resultados de la investigación aseguran que la reputación de los académicos está más allá de una institución; mientras que los resultados de la enseñanza son visibles, generalmente, solo intrainstitucionalmente.

Además, los sistemas reglamentarios son prescriptivos, al menos, en relación “a la carga docente” y a las áreas a ser enseñadas, mientras que a la investigación, a menudo, se la deja como una zona libre de acción; en parte porque un programa de estudio requiere una acción más coordinada de lo que, muchas veces, lo es el caso de la investigación; en parte también porque se deben aplicar más presiones para garantizar el funcionamiento de la enseñanza. Se necesita también esa presión

para la enseñanza coordinada como reacción a las preferencias académicas y a los diferentes rangos de reputación.

Finalmente, en muchos países, los reglamentos de educación superior parecen estar dirigidos por esfuerzos exagerados -diferentes en los distintos momentos históricos- en poner tanto énfasis en la docencia que la investigación puede llegar a ser peligrosa o el poner tanto énfasis en la investigación, la docencia puede llegar a quedar desatendida.

En tercer lugar, los sistemas de educación superior nacionales son diversos internamente: el peso relativo de docencia e investigación difiere en los distintos segmentos del sistema de educación superior. Se asume ampliamente que el crecimiento de las tasas de inscripción de estudiantes conduce más o menos automáticamente al incremento de la diversidad vertical de la educación superior ya que los estudiantes se diversifican más en sus objetivos, aptitudes y expectativas de trabajo; y porque las actividades de investigación no pueden crecer tan fácilmente en ningún lugar.

La calidad de la investigación se hace más variada y los recursos para la investigación se distribuyen de manera más desigual con la esperanza de que esto será efectivo para asegurar la calidad y relevancia de la investigación.

No obstante, la relación entre expansión y diversificación no es automática, ni habitual ni similar en todos los países que a menudo la demandan (Ver Teichler 2009; cf. also Neave 2011), incrementando así la diversidad dentro de los sistemas de educación superior como característica ampliamente difundida. En consecuencia, algunas instituciones de educación superior hacen mucho hincapié en la investigación de tal manera que la docencia es abandonada o, por el contrario, se enfatiza **más** sobre la docencia de manera tal que la investigación juega un papel marginal.

En muchos países europeos se diferencia formalmente a las instituciones entre universidades más o menos equitativas en términos de docencia e investigación por un lado; y, por otro, instituciones de educación superior donde la docencia es la que claramente domina. (Ver Taylor et al. 2008); mientras que en otras regiones del mundo están menos segmentadas por los tipos de institución con similares tendencias de diversificación.

En cuarto lugar, en décadas recientes, el discurso público sobre educación superior parece estar abrumado por la idea de recursos acotados. En muchos países del mundo, el gasto por estudiante ha bajado con el paso del tiempo. A menudo, los fondos básicos para investigación en las universidades han sido reducidos en relación al número de académicos y se sustituyeron por un sistema competitivo de fondos que absorbe grandes recursos sólo para adquisición y distribución de fondos.

En total, las estrategias de supervivencia en la adquisición de recursos acorde con

aquellos que son claramente separados tanto para investigación como para docencia no han demostrado ser convincentes para la concreción de una relación equilibrada y enriquecida entre docencia e investigación.

En quinto lugar, a menudo, los debates políticos sobre el rol de la educación superior en la sociedad, suscitan actividades individuales separadas -en cualquier momento dado- más que enfatizar en la relación entre docencia e investigación. Muchos expertos argumentan que los debates sobre las relaciones entre la expansión educativa y el crecimiento económico en los años sesenta y setenta han prestado más atención a la actividad de docencia mientras que los debates actuales sobre educación superior y sobre la “Sociedad del Conocimiento” o sobre “clasificaciones” de “universidades de primera categoría” están preocupados por el rol de la investigación.

Por consiguiente, más universidades quieren atender más al *Zeitgeist* (*el espíritu de un tiempo*) que enfatizar en la relación estrecha entre docencia e investigación.

4. Investigación comparativa sobre la profesión académica

Como las relaciones entre docencia e investigación parecen diferir sustancialmente, lo hace también cualquier análisis de las miradas académicas respectivas y de los beneficios de las actividades, si es que se puede confiar en la información de muchos países.

Por tanto, el siguiente análisis se focaliza en los estudios comparativos más especializados.

La primera encuesta comparativa de este estilo se inició a principios de 1990 por una Fundación de Estados Unidos. La Fundación Carnegie por el Avance de la Docencia. Su predecesora ya había realizado encuestas sobre la profesión académica en los Estados Unidos desde 1969. Estos estudios han señalado que el debate público sobre la profesión académica se ha focalizado demasiado en las universidades prestigiosas y han pasado por alto los cambios en las actividades y en el carácter de la educación superior en conjunto en el proceso de rápida expansión.

Acorde con encuestas tomadas durante la década de 1980, la profesión académica podía ser descripta como una profesión “bajo presión”. La expansión de la educación superior y su obvio crecimiento en importancia en una sociedad que parecía dirigirse hacia una profesión académica altamente respetable. Trabajaba bajo condiciones mejoradas, pero más bien con pérdida de status, recursos limitados, presiones en aumento “hacer más con menos”, pérdida de poder en el gremio académico y, a menudo, creció la culpa a las políticas públicas por no proveerles los servicios esperados.

La Fundación Carnegie inició una colaboración internacional en 1990 para explorar hasta qué punto las condiciones, las miradas y las actividades académicas eran similares en todo el mundo; qué variaciones existían y cómo se podían explicar las similitudes y las diferencias. Las encuestas realizadas en 1992 llevaron a una información satisfactoria en relación a 13 sistemas de educación superior -entre Brasil, Chile y México (Ver Boyer, Altbach and Whitelaw 1994; Altbach 1996).

Los hallazgos se sintetizan de la siguiente manera: “No sorprenderse por una, sino por las tantas similitudes entre los académicos y científicos en diversos países...

El profesorado en todo el mundo está comprometido con la docencia y la investigación en varios grados de servicio. Mientras que se percibe una sensación de que la educación superior enfrenta muchas dificultades y las condiciones se han deteriorado en los últimos años, la mayoría de los académicos se han comprometido con la profesión y con sus valores tradicionales de autonomía, libertad de cátedra, y la importancia de un enfoque que aúna las exigencias de la investigación y la docencia tanto para ellos mismos como para el avance societario. Los académicos no apoyan a administradores de rango superior; además les muestran a otros académicos una lealtad remarcable hacia la profesión. Parecen preparados para responder al llamado de que la educación superior contribuye más tangiblemente al desarrollo económico y al bienestar de la sociedad. “Creen que tienen la obligación de aplicar su conocimiento a los problemas de la sociedad” (Altbach and Lewis 1996, pp. 47-48)

Después de señalar las diferencias entre países, los autores continúan: “La resiliencia, la determinación y la focalización en las actividades centrales de la educación superior caracterizan a la profesión académica...

Las vicisitudes experimentadas por la profesión han sido considerables en los últimos años.

El profesorado, de ninguna manera, está desmoralizado... el cuadro del profesorado ilustra una profesión fuerte y, de alguna forma, inquieta. Obviamente, sobreviven los placeres intrínsecos de la vida académica. El mundo académico enfrenta el futuro con preocupación, pero con un optimismo sorprendente”. (ibid., p. 48)

En un resumen de los hallazgos, de seis países económicamente avanzados, se señaló: primero, que la profesión académica “está más satisfecha con su profesión que con lo que sugirió el debate público anterior”. (Teichler 1996, p. 59).

Además, la relación clara entre docencia e investigación parece haber persistido para los profesores universitarios. “La investigación no ha sido amenazada por la docencia ni por las cargas administrativas, ni se ha dejado de lado a la docencia por motivos relacionados con la valoración de la investigación”. (ibid, p. 60)

No obstante, las opciones individuales variaron sorprendentemente entre los

profesores universitarios; y la relación entre docencia e investigación no fue obvia para grandes sectores dentro del personal de menor rango y, como era de esperarse, para los académicos de otras instituciones de educación superior. Finalmente, los hallazgos del estudio Carnegie se resumieron mostrando que los académicos, aunque en su mayoría defendiendo el derecho de hacer investigación, no se consideraban a sí mismos “la torre de marfil de la profesión”. Más bien, esperaban que la investigación y la docencia les ayudaran a resolver problemas sociales básicos.

En 2004, los investigadores de educación superior de varios países -entre ellos algunos que habían participado en el estudio Carnegie a principios de 1990- coincidieron en preparar un segundo estudio comparativo sobre la profesión académica.

Finalmente, los académicos de 19 sistemas de educación superior -entre ellos Argentina, Brasil y México- tuvieron éxito en recolectar fondos para las encuestas, la mayoría realizadas en 2007 en el marco del Proyecto “La Cambiante Profesión Académica” (CAP) (Teichler, Arimoto and Cummings 2013; Fernández Lamarra and Marquina 2012; Galaz-Fontes et al. 2016).

Algunos países europeos utilizaron un cuestionario casi idéntico para las encuestas en 2010 en el Proyecto “La Profesión Académica en Europa” (EUROAC) (Ver Teichler and Höhle 2013),

Se llevaron a cabo subsecuentemente encuestas en Eslovenia, Rusia y de forma colaborativa en algunos países del Este y del Sur de Asia.

Estas encuestas abordaron varias cuestiones de la mirada y de las actividades de los académicos de igual manera que lo había hecho el estudio Carnegie. Se puso más énfasis en tres cambios importantes dentro y fuera de la educación superior en los años precedentes; a saber:

La creciente expectativa para brindar evidencia visible de la relevancia de la educación superior en la sociedad, b) la creciente internalización de la educación superior y su contexto y c) el poder creciente de la gestión. (Ver Kogan and Teichler 2007a; RIHE 2006).

Los hallazgos claves de las dos encuestas comparativas se informan aquí: docencia e investigación como así también las relaciones entre estas dos actividades centrales de la educación superior (Ver also Shin et al. 2014).

En sintonía con la tipología de países realizada por Arimoto, los hallazgos se presentarán como: a) Dos países representando el “Modelo alemán”. Ej: Alemania y Japón, b) El Reino Unido y los Estados Unidos como ejemplos del “Modelo anglosajón”, y c) Argentina, Brasil, Chile y México para ilustrar el “Modelo latinoamericano”. El análisis se focalizará en los profesores y adicionalmente abordará al personal de menor rango de las “universidades” -entendidas como instituciones que apoyan la

relación estrecha entre docencia e investigación.

Debe agregarse que los investigadores de educación superior de más de 20 países comenzaron en 2015 a preparar el tercer estudio comparativo titulado: “La Profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento” (APIKS). Arribaron a la conclusión de que la mayoría de los temas del segundo estudio comparativo tenía que abordarse nuevamente, pero que debían agregar nuevas preguntas para observar qué huella dejaba el paradigma de la Sociedad del Conocimiento sobre las condiciones circundantes a la profesión académica; así como también sobre sus miradas y actitudes. Las encuestas comenzaron en varios países en 2018, y aún continúan desarrollándose en 2020. Muy pocos resultados se han publicado hasta el momento (Ver Edición Especial de APIKS 2020) Aún no es posible el análisis comparativo entre países.

5. El equilibrio entre docencia e investigación: Prioridades y manejo del tiempo

Participación en docencia e investigación: De hecho, casi todos los académicos de alto rango en instituciones orientadas a la docencia y a la investigación están a cargo de ambas. En la encuesta CAP más del 90% de los profesores universitarios manifestaron que están activos tanto en docencia como en investigación, mientras que algunos estaban solamente activos en docencia y solo muy pocos en investigación.

Entre los académicos de menor rango, alrededor del doble estaban solamente activos en una de estas áreas funcionales claves; casi lo mismo tanto en investigación como en docencia. Alrededor de dos tercios de los profesores en instituciones orientadas a la docencia manifestaron que estaban activos tanto en docencia como en investigación -definitivamente menos que en las universidades orientadas a la investigación, pero aún así constituían una proporción altamente sorprendente. Las diferencias entre países son muy pequeñas como para identificarlas como patrones claros.

Horas semanales de trabajo: se les pidió a los encuestados que estimaran las horas semanales de trabajo tanto para los períodos del año cuando se dictan clases como para aquellos períodos en los que no. Agrupando ambas respuestas, notamos que muchos académicos pasaban más tiempo en su trabajo que las horas normales de trabajo en sus países. En algunos de ellos, los profesores reportaron un promedio de alrededor de 30% más de horas de trabajo; cuando parece ser habitual, entre los académicos en muchos países, el 10% más de carga de trabajo. No obstante, las horas de trabajo semanales parecen haber declinado -entre una y dos horas en promedio- de 1992 a 2007- entre los académicos de países que participaron en

ambas encuestas. En total, los profesores universitarios manifestaron en 2007 -un promedio entre países encuestados- que pasaban un 70% de su tiempo en docencia e investigación (y actividades relacionadas); un 30% era absorbido por cuestiones administrativas, servicio y otras actividades académicas. En el caso del personal docente de menor rango en las universidades y de los académicos realizando actividades relacionadas con docencia, pasaban más tiempo, en promedio, en las dos actividades centrales.

De acuerdo con las encuestas comparativas, los profesores de las universidades alemanas trabajaban 51 horas en 1992 y 52 horas en 2007; la información respectiva para Japón es de 51 a 49, Reino Unido de 51 a 47; de 49 a 48 en Estados Unidos. Por el contrario, la mayoría de los profesores latinoamericanos manifestaron menos de 40 horas de trabajo semanal. Los académicos de menor rango en las universidades, así como también académicos en otras instituciones de educación superior en la mayoría de los países económicamente avanzados, reportaron más de 40 horas semanales de trabajo; claramente menos que los profesores universitarios en la mayoría de esos países.

Tiempo de trabajo empleado en docencia e investigación: se les preguntó a los académicos tanto a principios de 1990 como 15 años después, cuántas horas semanales pasaban trabajando profesionalmente: en docencia y otras actividades relacionadas, investigación y actividades relacionadas, administración, servicios y otras actividades. Muchos reportaron que pasaban, de alguna manera, más tiempo enseñando que investigando cuando es época de clases, pero claramente pasaban más tiempo en investigación cuando no lo era. En total, se dedica más tiempo, en promedio, a la investigación, pero el alcance de que esto sea cierto varía sustancialmente de país en país. El tiempo dedicado a investigar aumentó un poco más, en promedio, entre todos los académicos encuestados en aquellos países que participaron en ambas encuestas. Este aumento se produjo en instituciones dedicadas principalmente a la docencia y solo de forma moderada en instituciones donde la investigación y la docencia funcionan equitativamente.

Los profesores universitarios en Japón pasaban más del doble de tiempo en investigación que en docencia en 1992; y alrededor de 1.5 más en 2007; las respectivas cantidades fueron: 1.2:1 y 1.3:1 en Alemania, 1.5:1 y 1.1:1 en Reino Unido así como también 1.6:1 y 1.4:1 en Estados Unidos. El índice en los países de América Latina fue de 1.1:1 con un rango de 0.9:1 a 1.4:1.

Los académicos de menor rango de universidades en países económicamente avanzados pasaban, en promedio, una proporción más alta de su tiempo en investigación que los profesores de esas mismas instituciones.

En esos países latinoamericanos donde la información respectiva está disponible; en contraste, los académicos de menor rango pasaban más tiempo, en promedio,

en docencia que en investigación. En las instituciones orientadas a la docencia, obviamente, pasaban más tiempo en docencia que en investigación. No obstante, las diferencias de respuestas entre académicos de esas instituciones con los de las universidades están golpeando a algunos países y son más pequeñas en otros.

Preferencias para docencia e investigación: Tanto en las encuestas tomadas a principios de 1990 como en la década subsiguiente, se les pidió a los académicos que manifestaran sus preferencias en cuanto a docencia e investigación. Aunque sus intereses mientan:

Principalmente en investigación

En ambas, pero se inclinan a la investigación,

En ambas, pero se inclinan a la docencia, o
principalmente en docencia

En ambas encuestas, una clara mayoría de académicos encuestados optó por la segunda y tercera categoría. Por consiguiente, expresaron interés tanto en docencia como en investigación.

Obviamente, el ideal Humboldtiano del nexo entre investigación y docencia se espeja en la mente de los académicos actuales.

Algo más del 10%, en promedio entre los países, manifestó una clara preferencia por la docencia y algo menos del 10% en investigación.

Combinando las respuestas de las primeras dos en una sola categoría y de la tercera y la cuarta de la misma manera, podemos ver las proporciones de académicos que están predominantemente orientados a la investigación y los que están orientados a la docencia.

En promedio entre todos los países, la proporción de profesores universitarios orientados a la investigación fue del 66% en 1992 y del 67% en 2007; entre los académicos de menor rango en esas mismas instituciones fue del 60% y 63% respectivamente. La proporción respectiva entre académicos en las instituciones orientadas a la docencia aumentó del 35% al 46%. Por consiguiente, la orientación en investigación más fuerte, que podríamos haber esperado observando los cambios generales de las reglamentaciones de educación superior y estrategias durante este período, se desarrolló entre los académicos, en promedio entre países, dentro del sector orientado a la docencia de la educación superior.

Entre los países del "Modelo alemán", la preferencia por la investigación se manifestó en el 66% de los profesores universitarios en Alemania en 1992; ejemplo: no más del promedio, pero aumentó al 75% en 2007. En Japón, dominó claramente

en ambos momentos: 91% a 85%. En un país del “Modelo anglosajón”, para el cual Arimoto asumió un equilibrio entre docencia e investigación, la preferencia por la investigación fue, de hecho, sustancialmente menor: 58% y 55% en Estados Unidos.

Por el contrario, los profesores universitarios en el Reino Unido resultan estar más orientados a la investigación que el promedio entre países: 75% y 70%. Finalmente, notamos una orientación a la investigación relativamente menor en países de América Latina: 49% en 1992 y 54% en 2007 en promedio.

6. Características específicas de docencia e investigación

Docencia orientada a la práctica: En la encuesta de 2007, se les preguntó a los académicos si buscaban una aproximación a la docencia orientada hacia la práctica. Podemos asumir que los profesores universitarios en países donde el “Modelo alemán” prevalece, estaban menos orientados a la práctica que aquellos dentro del marco del “Modelo anglosajón”; y que los profesores en los países de América Latina estaban aún más orientados a la práctica.

De hecho, de un promedio entre países, el 65% de los profesores universitarios y el 68% de personal de menor rango en las universidades manifestaron que el conocimiento y las habilidades orientadas a la práctica se enfatizaban en su docencia.

Como uno podría esperar, los académicos, en instituciones a cargo principalmente de la docencia, enfatizaron la docencia orientada a la práctica incluso en mayor número: 74% en promedio. Entre los países caracterizados por el “Modelo alemán”, los profesores de la universidad japonesa, de hecho, manifestaron, relativamente pocas veces, una aproximación orientada a la práctica (38%) mientras que los profesores de las universidades alemanas, en contraposición, pusieron un gran énfasis en el conocimiento y las habilidades orientadas a la práctica (75%). Algunos países más de esos dos pertenecientes al “Modelo anglosajón” fueron referidos: Reino Unido (69%) y los Estados Unidos (68%). Como era de esperarse, la mayoría de los encuestados de países latinoamericanos caracterizaron su docencia como orientada a la práctica en un 84% en promedio.

Investigación básica y teórica: De manera similar, podíamos esperar que una proporción relativamente alta de profesores universitarios en Alemania y Japón caracterizarían su investigación principalmente como básica y teórica – más que aquellos en el Reino Unido y en los Estados Unidos y mucho más aún con los de los países latinoamericanos.

Las respuestas reales, no obstante, no sostuvieron estas expectativas. Solamente el 20% de todos los profesores de las universidades vieron sus actividades de investigación como básicas y teóricas, y la proporción fue incluso un poco inferior en promedio en aquellos países que nombramos aquí.

Variedad en formas de docencia: En la encuesta del año 2007, se les dio a los académicos una lista con ocho formas diferentes de enseñanza, aprendizaje y actividades relacionadas con la docencia (instrucción individualizada, aprendizaje basado en proyectos, las TICs), en orden de examinar cuán variadas eran sus aproximaciones docentes. Nuevamente, asumimos que las formas más variadas en docencia se reportarían de esos países donde el énfasis fuerte en docencia es una característica incluso en las universidades que poseen un equilibrio entre docencia e investigación.

De hecho, los profesores universitarios nombraron 3.8 formas de enseñanza, en promedio, en todos los países. En realidad, las formas de enseñanza reportadas resultaron ser menos variadas en Alemania (2.6), y Japón (2.3) que en el Reino Unido (4.5) y en los Estados Unidos (4.0)

Pero, en contraste con esta suposición, las formas de enseñanza en los países latinoamericanos (4.0 en promedio) no aparecieron como más variadas que en los países del “Modelo anglosajón”. Debemos agregar que los académicos de instituciones orientadas a la docencia no manifestaron una variedad superior en formas de enseñanza, en promedio, que los profesores universitarios.

Productividad académica: En lo que respecta a la investigación, la mayoría de las encuestas sobre profesión académica brindan poca información sobre los procesos de investigación, más bien brindan resultados. En 1992 y en el 2007, se les pidió a los académicos que dieran cuenta del número de publicaciones, informes de investigación y presentaciones en conferencias realizadas en un período de tres años.

Las respuestas fueron surgiendo en varios análisis subsiguientes recopilados en una lista de productividad académica. Nuevamente, podíamos asumir el gran énfasis general sobre la actividad de investigación en educación superior que llevaría a una gran productividad académica. De hecho, los profesores de las universidades a cargo de docencia e investigación en Japón informaron sustancialmente sobre una mayor cantidad de publicaciones y otros resultados más que sus colegas, en promedio, de otros países. Las marcas fueron 53.2 en 1992 y 50.2 en 2007. La marca para los profesores alemanes fue levemente moderada sobre el promedio inicial (33.4), pero aumentó extraordinariamente a 55.8.

La marca en el Reino Unido inicialmente fue similar al de Alemania (33.7), pero bajó a 28.6. Las marcas en los Estados Unidos estuvieron por debajo del promedio de todos los países encuestados en ambos momentos (21.4 y 26.8). Finalmente, las marcas fueron aún menores en los países latinoamericanos: 20.0 en promedio en 1992 y 18.1 en 2007.

7. Relaciones percibidas entre docencia e investigación

La encuesta “La Cambiante Profesión Académica” se interesó en establecer el alcance de cómo funciona el ideal Humboldtiano de “unidad de investigación y docencia”: la intervención en investigación mejora la calidad de la docencia; se espera que la docencia brinde una devolución positiva para la investigación.

Esta antigua relación ha sido explícitamente abordada en el cuestionario. Pero además la presunción opuesta se planteó indirectamente en el cuestionario aunque la coordinación de las diferentes demandas de la investigación y de la docencia, de manera productiva, es una tarea difícil.

La investigación refuerza la docencia: En efecto, alrededor de 4/5 de los profesores de las universidades a cargo de ambas: docencia e investigación manifestaron en 2007 que sus actividades de investigación reforzaban su docencia. Además, alrededor de $\frac{3}{4}$ del personal de menor rango de esas instituciones así como también $\frac{3}{4}$ de los académicos de instituciones orientadas a la docencia notaron esa relación.

De este modo, las diferencias entre países fueron menos explicitadas que en la mayoría de los otros temas abordados en el cuestionario.

Problemas de compatibilidad: Relativamente pocos académicos llegaron a la conclusión de que: “la docencia y la investigación son altamente compatibles una con la otra”. En promedio, en todos los países, el 20% de los profesores de las universidades, el 25% académicos de menor rango de esas instituciones, el 24% de los académicos en instituciones orientadas a la docencia. No obstante, se nota esa tensión, más a menudo, en los profesores universitarios de los países del “Modelo alemán”: 41% en Japón y 34% en Alemania.

8. Poder académico

La investigación en educación superior está más abierta a la cuestión individual que a la docencia. Se refiere con más respeto a la “libertad académica” en investigación que en docencia. Al menos, los académicos de alto rango son, generalmente, completamente libres para decidir si cooperan con otros o no en cuestiones de investigación; y si lo hacen, con quién lo hacen.

En docencia, no obstante, la coordinación es indispensable en varios aspectos porque el académico cumple con los lineamientos de los programas. Como consecuencia, esperábamos que los académicos pertenecientes a ambientes orientados a la investigación sean más influyentes a la hora de dar forma a las reglamentaciones claves dentro de sus instituciones.

Las encuestas, no obstante, confirman esto sólo en parte.

Muchos análisis sobre el discurso público y sobre la investigación en la gestión de educación superior sugieren que los profesores universitarios han perdido su

poder para dar forma a la vida interna de las instituciones de educación superior en términos de un alcance sustancial. (Ver Locke et al. 2011).

Las expectativas externas crecieron, se diseminaron los sistemas de evaluación, los recursos se repartieron cada vez más en sistemas de premios y sanciones, el personal docente de menor rango experimentó una mejora de su posición, y el poder de la gestión de la universidad creció considerablemente. Por tanto, las encuestas abordaron, en este sentido, la pregunta sobre si los académicos percibieron su propia influencia.

En 1992 se les pidió a los académicos que caracterizaran la posibilidad de dar forma a las reglamentaciones en una escala de 1=muy influyentes a 5=para nada influyentes. Los profesores universitarios manifestaron un 2.7, en promedio en todos los países, en lo que respecta al nivel facultad y un 3.3 a nivel universidad. Los encuestados de la mayoría de los países estuvieron cerca del promedio: entre los países abordados aquí, sólo los profesores de Japón informaron una influencia fuerte: 2.3 y 2.8 respectivamente.

En el 2007, la pregunta sobre la influencia se hizo aún más cautelosamente: cuán influyentes eran los académicos a la hora de “ayudar a dar forma a las reglamentaciones”. De hecho, el 40% de los profesores universitarios, en promedio, se consideraban influyentes en el nivel facultad y un 18% en el nivel universidad.

Los profesores universitarios en Alemania (64% y 27%) se veían a sí mismos como muy influyentes. Se notó una influencia considerable en los Estados Unidos (50% y 25%) y en los países latinoamericanos (46% y 24%), menos en Japón (32% y 12%) y en el Reino Unido (30% y 12%)

En resumen, los profesores universitarios de uno de los dos países pertenecientes al “Modelo alemán” informaron sobre una influencia fuerte en 1992 y en el 2007. Se manifestó una gran influencia por parte de los profesores universitarios en Japón sólo en 1992, en contraste con 2007 donde la influencia se marcó como baja.

Y los profesores universitarios en Alemania informaron sobre una influencia relativamente notable en 2007, aunque manifestaron una influencia moderada en la encuesta precedente.

9. Filiación institucional

Los académicos, generalmente, consideran su identidad profesional muy cercana a su área de investigación, a menudo, entendida como su disciplina académica. Pero muchos académicos se ven a sí mismos también con una filiación estrecha con sus departamentos o facultades y con sus instituciones de educación superior en conjunto.

Mientras la investigación brinda más lugar a la individualidad de un profesor

que la docencia, podemos asumir que la filiación a la facultad o a la institución se enfatizó menos en los sistemas de educación superior con un impulso dominante en investigación.

Adicionalmente, la idea de “una universidad gestionada” se extendió en décadas recientes a medida que las universidades empezaban a ser más activas en poner en relieve estrategias institucionales con el aumento de las clasificaciones populares que implicaban a los departamentos o universidades como “unidades de producción”; podemos esperar entonces un aumento de la filiación de los académicos, conforme pasa el tiempo, a la facultad y a la institución en su conjunto.

En ambas encuestas comparativas, se les pidió a los académicos que clasificaran cuán importante era su filiación en relación a la disciplina, a la facultad y a la institución de educación superior. Se les pidió que las clasificaran en una escala de: 1=muy importante a 4=para nada importante. Como era de esperarse, las respuestas confirman la expectativa de que la filiación a la disciplina se la considera como la más importante.

Las otras hipótesis especificadas más arriba son respaldadas sólo en algunos aspectos y refutadas en otros.

Descendió tanto la filiación al departamento (1.6 en 1999 y 2.1 en 2007 en promedio entre los países) como a la institución de educación superior (1.9 y 2.2)

Esto indica que las estrategias de gestión para enfatizar el “hogar institucional” de los académicos fallaron en la mayoría de los casos.

Observando a los países de manera individual, notamos que los profesores de la universidad alemana -en sintonía con la hipótesis en relación al “Modelo alemán”- informaron un apego a la facultad (2.6 en ambos momentos) y a la universidad (también 2.6 en ambos momentos)

Consideramos que los profesores universitarios en Japón manifestaron que la filiación es apenas un poco más baja que el promedio en todo el país. Los profesores universitarios en Estados Unidos manifestaron, por su parte, que las filiaciones en 1992 y la filiación a la facultad en 2007, estuvieron cercanas al promedio, mientras que la filiación a la universidad descendió a 2.4 en 2007. Los profesores universitarios en el Reino Unido clasificaron sus filiaciones en 1992 como, de alguna manera, más bajas (1.8 y 2.3) y en 2007 más negativa aún que la de los colegas de otros países (2.6 y 2.9); además, otros hallazgos de la encuesta sugieren que los académicos británicos se sintieron más molestos con el aumento del poder de gestión. Finalmente, como se esperaba, los académicos -de orientación a la docencia- de los países latinoamericanos manifestaron una fuerte filiación a la facultad en un 1.4 y 1.7; y aún más llamativo, en comparación con otros países, la filiación con la universidad (1.4 y 1.5) tanto en 1992 como en 2007.

10. Observaciones concluyentes

Se puede llamar el *Credo* de la profesión académica a la relación entre docencia e investigación.

Desde que se formulara el llamado a la “unidad de docencia e investigación” como uno de los pilares centrales de la fundación de la Universidad de Berlín en 1810; se repitió como un pilar central de una verdadera universidad con el paso del tiempo; a pesar de que las interpretaciones del concepto varían drásticamente y aún más las realidades.

Esta relación estrecha creó un “factor diferencial”, como dirían algunos actores de Relaciones Públicas hoy, de las universidades y un orgullo sobre la profesión académica distinto de las instituciones de investigación y de las actividades de investigación y desarrollo, por un lado; y de las instituciones dedicadas predominantemente a la docencia, por otro.

Los expertos acuerdan en que se han producido tensiones y discrepancias sustanciales en las relaciones entre docencia e investigación desde el comienzo de la popularidad emergente del concepto de “unidad de docencia e investigación”. Con el correr del tiempo han surgido otras tensiones. Las que siguen son las que se manifiestan más frecuentemente:

Primero, la regla de una relación estrecha y posiblemente equilibrada entre docencia e investigación no aplica para todo el sistema académico. En algunos países, muchos institutos de investigación se establecen por fuera del sector de educación superior. Existe una diversificación institucional formal de la educación superior en algunos países, de acuerdo con las cuales, algunas instituciones son instituciones predominantemente orientadas a la docencia.

En muchos países, la jerarquía de prestigio juega un papel similar: algunas instituciones se preocupan por la investigación, otras por un equilibrio más o menos balanceado entre docencia e investigación, y otras que son predominantemente orientadas a la docencia.

Segundo, puede que varíe la relación entre docencia e investigación acorde con las etapas de la carrera académica. Por ejemplo, en algunos países, la dominación clara de la actividad de investigación en los primeros años de la carrera tiende a ser vista como un camino apropiado para la mejora de las competencias esperadas para el profesorado; mientras que los académicos de menor rango tienen una carga en docencia mayor que los de alto rango en otros países.

Tercero, existen tensiones y discrepancias entre docencia e investigación insertas en la motivación, las inclinaciones versus las reglamentaciones, los incentivos versus los impedimentos. Se dice, generalmente, que la mayoría de los profesores universitarios se consideran más fuertemente como investigadores que

como docentes, que la investigación está más abierta a las inclinaciones y que está más protegida por los principios de libertad académica; mientras que ciertas reglamentaciones y configuraciones de tareas se perciben como indispensables para la docencia.

Además, los sistemas de incentivos, (en términos de distribución de recursos, posibilidades de promoción, remuneración, reputación, etc.) hoy en día, refuerzan a la investigación más fuertemente que a la docencia. Existe la preocupación que se expresa, no obstante, de que la investigación puede ser amenazada por restricciones presupuestarias, grandes números de estudiantes por profesor y por otras presiones de rendimiento en favor de la docencia.

Alrededor de 4/5 de los profesores universitarios, en promedio, están claramente a favor de la relación entre docencia e investigación; a pesar de eso, la mayoría se sienten más cercanos a la investigación que a la docencia. Pasan, en todo el año, 1.3 veces más de tiempo en investigación y en actividades relacionadas con ella que en docencia y en actividades relacionadas con ella. Estos hallazgos tampoco sostienen la mirada de que no se deja tiempo suficiente para la investigación como consecuencia de las tareas en docencia ni que la docencia es dejada de lado por muchos profesores universitarios.

Cuarto, muchos expertos asumen que las relaciones entre docencia e investigación no son recíprocas. Aunque se asume ampliamente que la investigación es muy valiosa para la calidad de la docencia, lo contrario, a menudo, es cuestionado.

Desafortunadamente, la encuesta que discutimos aquí sólo aborda la relevancia de la investigación para la docencia: de hecho, muchos académicos están convencidos que sus actividades de investigación refuerzan su docencia. No obstante, no sabemos cuántos de ellos notan ese refuerzo a la investigación por parte de la docencia.

Quinto, se asume ampliamente que existen tensiones entre la esencia de la investigación y la esencia de la docencia. Por ejemplo, el espectro de la investigación puede que sea más especializado que lo que se espera del de la docencia. La encuesta que discutimos no aborda los objetivos ni la esencia de la docencia y ni la de la investigación tanto en detalle; por tanto, en ese sentido, el alcance de compatibilidad o de las tensiones no se pueden revisar.

No obstante, se les preguntó a los profesores universitarios si consideraban a la investigación y a la docencia como compatibles. De hecho, sólo 1/5 de ellos, en promedio entre los países, dijo que eran escaseamente compatibles. Ejemplo: de alguna manera, menos que los académicos de menor rango de las universidades y los académicos de instituciones enfatizaron solo a la docencia.

La mayoría de los discursos públicos sobre educación superior dan por sentado,

en la mayoría de los países, que los sistemas de educación superior, las instituciones y los académicos enfrentan desafíos similares en ciertas etapas históricas. Por ejemplo, en los años sesenta y setenta, la expansión de la educación superior fue una cuestión clave. La diversificación se vio como una respuesta representativa, y la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo parecían someterse a un cambio sustancial; el cual fue reconocido por algunos actores y observadores y criticado por otros.

A partir de 1990, se presta atención, casi mundialmente a las características de la “Sociedad del Conocimiento”. Ejemplo: el aumento de la relevancia social del conocimiento sistemático para la sociedad. Internacionalmente, el aumento de muchos aspectos de la educación superior; sumado al aumento de la estratificación vertical de las instituciones de educación superior y, finalmente, a los cambios en la gestión de la educación superior mayormente caracterizado por el aumento de poder de la gestión universitaria.

Alguien podría haber esperado que, desde ese criterio, se hubiese incrementado la similitud de la mirada de los académicos sobre las actividades en docencia e investigación entre países. Las encuestas comparativas internacionales, no obstante, muestran que hay notables diferencias.

El análisis que presentamos tomó la tipología de países de Arimoto como punto de partida. Se observó a Alemania y a Japón como casos del “Modelo alemán” caracterizado por una clara dominación de la investigación; al Reino Unido y a los Estados Unidos como casos del “Modelo anglosajón” en términos de un equilibrio de la relación entre ambas actividades; y en los países de Latinoamérica, encuestados como casos pertenecientes al “Modelo latinoamericano” se evidenció una dominación clara de la docencia.

De hecho, las respuestas de los profesores universitarios alemanes indican la dominación de la investigación, en algunos aspectos: notablemente en la gran cantidad de horas de trabajo semanal, en una pequeña variación en las formas de enseñanza, en el alto poder académico, y en una filiación institucional baja.

Los profesores universitarios en Japón clasificaron la dominación de la investigación en algunos aspectos y en otros: la gran proporción de horas de trabajo dedicadas a la investigación, la gran producción académica, y la percepción de una compatibilidad baja entre docencia e investigación.

Los Estados Unidos, de hecho, se asemejan al modelo de equilibrio entre docencia e investigación en varios aspectos, mientras que el Reino Unido parece estar más cercano a Alemania y Japón en ese sentido.

Los académicos de Latinoamérica, en efecto, indican la dominación de la docencia en algunos aspectos: en el número relativamente bajo de horas de trabajo, en una proporción relativamente alta de tiempo dedicado a la docencia, en una productividad

académica relativamente baja y en la percepción de que docencia e investigación son compatibles. Por consiguiente, los hallazgos apoyan a la tipología, de algún modo, pero de ninguna manera lo confirman unánimamente.

¿Qué ocurrirá en el futuro? En los últimos años, el énfasis puesto sobre la solidez de la gestión universitaria y sobre la estratificación vertical del sistema de educación superior, hasta el momento, parece reforzar el rol marcado de la investigación más que el equilibrio en la relación investigación-docencia.

Además, a menudo se refiere a que el paradigma de la “Sociedad del Conocimiento” subraya la importancia de la investigación aunque con un empuje diferente en relación a lo que había sido en el pasado.

¿El concepto de “unidad de docencia e investigación” se irá volviendo, cada vez más, un slogan vacío sin base sólida? ¿Se deteriorará finalmente? ¿O los académicos preservarán su *Credo* sin importarles las tensiones existentes entre docencia e investigación? ¿O los países continuarán, individualmente, su propio camino? ¿O se producirá el resurgimiento de una relación estrecha entre docencia e investigación?

Notas

¹Investigador del Centro de Investigación Internacional en Educación Superior (UNHER-Kassel), Universidad de Kaseel, Alemania.

²Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Doctoranda Doctorado en Educación (UNR). Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades, UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (UNMdP) Email: auraproasi@gmail.com

Referencias bibliográficas

ALTBACH, P.G. (1991). The academic profession. In Altbach, P.G. (Ed.), *International higher education: An encyclopedia*. Vol. 1 (pp. 23-45). New York & London: Garland Publishing.

ALTBACH, P.G. (Ed.) (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

ALTBACH, P.G. & LEWIS, L. S. (1996). The academic profession in international perspective. In Altbach, P.G. (Ed.) (1996), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 3-48). Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

ARIMOTO, AKIRA (2014). The teaching and research nexus in the third wave age. In Shin, J.C., Arimoto, A., Cummings, W.K., & Teichler, U. (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities, and rewards* (pp. 15-33). Dordrecht: Springer.

BOYER, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ:

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BOYER, E. L., ALTBACH, P. G., & WHITELAW, M. J. (1994). *The academic profession: An international perspective*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

ENDERS, J. (2006). The academic profession. In Forest, J.F. & Altbach, P.G. (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 5-21). Dordrecht: Springer.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. & MARQUINA, M. (Eds.) (2012). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Sáenz Pena: Editorial de la Universidad Nacional des Tres de Febrero (EDUNTREF).

GALAZ-FONTES, J. F., ARIMOTO, A., TEICHLER, U., & BRENNAN, J. (Eds.) (2016). *Biographies and careers throughout academic life*. Cham: Springer 2016

KOGAN, M. & TEICHLER, U. (EDS.) (2007). *Key challenges to the academic profession* (Werkstattberichte, Vol. 65). Paris: UNESCO, and Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel, University of Kassel.

LOCKE, W., CUMMINGS, W. K., & FISHER, D. (Eds.) (2011). *Changing governance and management in higher education: The perspectives of the academy*. Dordrecht; Springer.

NEAVE, G. (2011). PATTERNS. IN RÜEGG, W. (Ed.), *A history of the university in Europe. Volume IV: Universities since 1945* (pp. 31-69). Cambridge: Cambridge University Press.

PERKIN, H. (1991). *History of universities*. In Altbach, P.G. (Ed.), *International higher education: An encyclopedia* (pp. 169-204). New York: Garland Publishing.

RESEARCH INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION, HIROSHIMA UNIVERSITY (Ed.) (2006). *Reports of changing academic profession project workshop on quality, relevance, and governance in the changing academia: International perspectives*. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University (COE Publication Series, No 20).

RÜEGG, W. (2011). THEMES. IN RÜEGG, W. (Ed.), *A history of the university in Europe. Volume IV: Universities since 1945* (pp. 3-30). Cambridge: Cambridge University Press.

SHIN, J.C., ARIMOTO, A., CUMMINGS, W.K., & TEICHLER, U. (Eds.) (2014). *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities, and rewards*. Dordrecht: Springer.

SPECIAL ISSUE FOR APIKS (2020). *Higher Education Forum*, 17, 21-223.

TAYLOR, J.S., BRITES FERREIRA, J., DE LOURDES MACHADO, M., & SANTIAGO, R. (Eds.) (2008). *Non-university higher education in Europe*. Dordrecht : Springer.

TEICHLER, U. (1996). The conditions of the academic profession: An international comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA. In Maassen, P.A.M., & Vught, F. van (Eds.), *Inside academia: New challenges for the academic profession* (pp. 15-65). Utrecht: Uitgeverij De Tijdstrom.

TEICHLER, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa: Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Barcelona: Ediciones Octraedo 2009 (Colección Educación universitaria)

TEICHLER, U. (2020). Academic profession, higher education. In: Shin, J. C. & Teixeira, P. (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Dordrecht: Springer (doi: 10.1007/978-94-017-9553-1 290-2).

TEICHLER, U., ARIMOTO, A., & CUMMINGS, W.K. (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative study*. Dordrecht: Springer (in press).

TEICHLER, U., & HÖHLE, E.A. (Eds.) (2013). *Work situation, views and activities of the academic profession: Findings of a survey in twelve European countries*. Dordrecht: Springer (in press).

Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas

Teaching contracts, multiple tasks: teaching and research nexus at Argentine national universities

Cristian Pérez Centeno¹, Martín Aiello²

Resumen

El artículo analiza la relación entre las tareas de docencia e investigación de lxs académicxs de universidades públicas argentinas a partir de los resultados obtenidos en el estudio realizado en el marco de la investigación internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society –La Profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento-) que se está llevando a cabo alrededor de 30 países de todos los continentes.

Se exploran cuatro hipótesis que ponen a prueba el modo en que las actividades de investigación que desarrollan lxs académicxs, el tipo de investigación que realizan, la cantidad y el tipo de contribuciones que concretan, el lugar en que se desarrolla y la fuente de su financiamiento, se asocian a determinados factores materiales y subjetivos. Específicamente, el modo en que el tipo de contratación -el cargo y la dedicación-, la disciplina de desempeño, la generación de pertenencia o la formación doctoral, el género o la preferencia por la docencia y/o la investigación, inciden en la distribución de las actividades de investigación en el colectivo nacional.

Los resultados de APIKS presentan un doble movimiento: por un lado, un crecimiento de la carga horaria dedicada a la investigación aun cuando las contrataciones se mantienen estructuradas en base a la tarea docente y, por otra parte, la persistencia debilitada de una asociación estadística entre factores de la profesión académica argentina con la realización de tareas de investigación. Anticipando, quizás, la generalización de la función de investigación con independencia de la contratación docente.

Se concluye destacando la relevancia de los factores simbólicos para explicar el

desarrollo de tareas de investigación añadiéndolas a la labor docente para la que son contratados, incluso cuando esto pueda implicar donación de trabajo. Es que, más allá que recursos, el sistema distribuye entre quienes investigan, capital simbólico que deriva en condiciones que impactan en el desarrollo de la carrera académica.

Palabras Clave: Profesión académica; universidad; Argentina; docencia; investigación

Abstract

The article analyzes the relationship between teaching and research tasks of Argentine public universities academics based on results of Academic Profession in the Knowledge-Based Society Project (APIKS) that is being carried out around 30 countries on all continents.

Four hypotheses are explored that test the way in which the research activities carried out by academics, the type of research they carry out, the amount and type of contributions they make, the place where it takes place and its funding source, are associated with certain material and subjective factors. Specifically, the way in which the type of hiring -the rank and dedication-, the performance discipline, the belonging generation or doctoral training, gender or the teaching and/or research preference, affect the distribution of research activities in the national group.

APIKS results show a double movement: on the one hand, an increasing research workload even when hiring remains structured based on teaching task and, on the other hand, the weakened persistence of statistical association between Argentine academic profession features and research tasks development. Anticipating, perhaps, the generalization of the research function regardless of teaching recruitment.

It concludes by highlighting the relevance of symbolic factors to explain the research tasks development, adding them to the teaching work for which they are hired, even when this may imply donation of work. It is that, beyond resources, the system distributes among those who investigate, symbolic capital that derives in conditions that impact on the development of the academic career.

Keywords: Academic profession; University; Argentina; Teaching; Research Legitimate Knowledge; Historical Disputes

Fecha de Recepción: 08/05/2021
Primera Evaluación: 14/06/2021
Segunda Evaluación: 28/07/2021
Fecha de Aceptación: 02/08/2021

1. Introducción

El estudio de la profesión académica ha tenido, en las tres últimas décadas, un renovado y creciente desarrollo, consolidándose como un campo definido de estudio. Debido a la importancia que el sector universitario empezaba a vislumbrar 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 su conexión con las demandas sociales. En la década del '90, una serie de trabajos en la temática contribuyeron significativamente a su comprensión (Becher, 1989; Clark, 1987; Gibbons et al, 1994; Henkel, 2000; Neave y Van Vught, 1991). Por su parte, el estudio internacional -de carácter cuantitativo- de Boyer, Altbach y Whitelaw (1994) basado en una encuesta internacional financiada por la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza inició una serie de estudios que le dieron continuidad en el tiempo hasta la actualidad y la posibilidad conocer y comparar los resultados nacionales a nivel internacional y a lo largo del tiempo, en un universo creciente de países. Nos referimos al Changing Academic Profession Project (CAP) realizado entre 2006 y 2008 y al Academic Profession in the Knowledge-Based Society (APIKS); en ambos casos, la Argentina fue uno de los países estudiados.

Una de las principales dimensiones estudiadas ha sido la relación entre las actividades académicas de docencia e investigación ya que la profesión académica como concepto teórico se define en relación con una actividad relacionada a la producción y transmisión del conocimiento. La presencia de estas dos funciones vinculadas implica la búsqueda de nuevo conocimiento científico y técnico y su comunicación, pero también su reproducción a partir de la necesidad de que otros profesionales adquieran estos nuevos conocimientos para su saber y aplicación, así como para la capacidad de producir otros nuevos conocimientos. Producción y reproducción del conocimiento se vinculan entonces con la investigación y docencia, y por lo tanto con dos sistemas que no necesariamente tienen las mismas regulaciones: los sistemas nacionales de ciencia y tecnología y el sistema de educación superior, respectivamente.

En anteriores investigaciones vinculadas con el proyecto Changing Academic Profession -CAP- (Aiello y Rebello, 2012) se señaló, para el caso argentino, la necesidad de situar la profesión académica en el sistema universitario, por ser el espacio profesional en donde ambas funciones se combinan, y por lo tanto se puede conceptualizar la práctica profesional que se realiza en estas instituciones (básicamente en las públicas) como académica. Como ya hace un cuarto de siglo señaló Castells (1996) la capacidad de las sociedades y su lugar en la división social del trabajo está dada por la productividad vinculada al uso del conocimiento. Esto pone en relieve el componente político de la producción del conocimiento, que se resignifica a partir del proyecto de redistribución público asociado.

En este sentido, el concepto de profesión académica, que teóricamente vincula las actividades de docencia e investigación, trasciende lo abstracto para vincularse directamente sobre como las sociedades definen su lugar en la división mundial de la producción y transferencia del conocimiento. El sistema universitario argentino se caracterizó por una posibilidad de vinculación entre estas dos funciones, sobre todo a partir de la Reforma Universitaria de 1918, pero diversos condicionamientos externos como internos al sistema lo configuraron a mediados del siglo XX con una orientación clara hacia la formación de grado profesional (Escotet et al., 2010). La temprana masificación y orientación profesional dio pie en 1958 a la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que impulsó las carreras de investigación por fuera de las universidades. El sistema de ciencia y tecnología se independiza del sistema de educación superior, lo que hace más complejo el análisis de la profesión académica en Argentina.

Esta independencia no implica que no haya relación entre ambos, sino que se da de forma diferenciada entre las disciplinas y el tipo de formación (grado o posgrado). Hay ciertas áreas disciplinares, las ciencias puras en el sentido que le otorgan Becher y Trowler (2001), minoritarias en cantidad de docentes y estudiantes en la educación universitaria, que tienen mayor presencia en esta vinculación. Del mismo modo, la formación de investigadores tiende a vincularse con los posgrados académicos, especialmente el doctorado (Krotsch y Aiello, 2019). Por el lado de la docencia, existen ciertos condicionamientos que orientan la relación, además del fuerte perfil hacia los estudios profesionales de grado. Dos de los más importantes son el tipo de dedicación de lxs académicxs y el tipo de adscripción formal a las universidades. Como se mencionará, las dedicaciones a tiempo completo son muy minoritarias; y las responsabilidades profesionales se definen básicamente por funciones y necesidades de docencia, y en las universidades tradicionales de matriz “humboldtiana” se refuerza esta orientación en la incorporación de académicxs a las “cátedras”.

Los datos oficiales más actuales sobre ciencia y tecnología en el país (MINCyT, 2020) señalan que el 59,7% de los investigadores del país se desempeñan en universidades nacionales frente a un 30,0% que lo hace en organismos públicos de CyT. Sin embargo, estos concentran el 39,1% de la inversión pública nacional frente a un 22,3% que se ejecuta en las universidades nacionales. Es decir, se han configurado dos sistemas diferenciados: uno, el sector científico, específicamente dedicado a la producción del conocimiento, más reducido en la cantidad de personas que involucra (la mitad que el sector universitario) aunque con un significativamente mayor presupuesto (un 75% más que el asignado a las universidades públicas) y que, internamente, estructura una carrera especializada para los investigadores. Y otro circuito, el sector universitario, más orientado a la reproducción del conocimiento, aunque, sin embargo, viene incorporando crecientemente la función de investigación

en condiciones más precarias: es más masivo y cuenta con menos recursos. La intersección entre ambos sistemas se produce fundamentalmente, a partir de la incorporación de investigadores del sistema científico pero que se desempeña físicamente, en ámbitos universitarios; y por el hecho que el sector universitario viene incorporando paralela y crecientemente, la función productiva del conocimiento.

El estudio CAP ha mostrado cómo a pesar de la fuerte orientación profesionalista del sistema universitario argentino y de una estructura contractual orientada al ejercicio docente, lxs académicxs argentinos encuestados tienen una inclinación a preferir la actividad de investigación por sobre la de docencia. De hecho, casi el 60% de lxs académicxs se inclinaba principalmente hacia las actividades de investigación, ya sea de manera exclusiva o preferente. Asimismo, esta tendencia se acentuaba en relación con el cargo (los titulares de las cátedras), la disponibilidad de contratos a tiempo completo y la disciplina de desempeño académico (especialmente en las ciencias puras y blandas). Un elemento llamativo, no esperado, ha sido que lxs académicxs nóveles expresaron una inclinación hacia la investigación significativamente superior a la media general (Fernández Lamarra y Marquina, 2008). En términos reales, lxs académicxs informaron dedicar más horas semanales a las actividades de investigación que a la docencia, incluso en períodos de dictado de clases (Fernández Lamarra, 2012).

En términos generales, estos resultados fueron interpretados como efectos sobre la profesión académica de las políticas públicas implementadas en los '90 (fundamentalmente, los procesos de evaluación y acreditación, la creación de una Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología, la disposición de fondos competitivos para investigación y de programas de incentivos para académicxs que investiguen), las cuales fueron asumidas por los más jóvenes de manera más significativa como forma de incorporación y promoción en la carrera académica (Fernández Lamarra y Marquina, 2008).

Como ya se mencionó en otro trabajo (Aiello y Pérez Centeno, 2016) las pobres condiciones materiales para el desarrollo de la investigación no son un impedimento para la identificación de lxs académicxs argentinos con esta función. En este contexto es importante analizar la forma de organización del trabajo de lxs académicxs, el tipo de producción de investigación y sus formas de comunicación para comprender cómo se desarrolla el vínculo entre docencia e investigación. A su vez, una perspectiva histórica permitirá entender la dinámica de esta relación en el contexto de las políticas sobre universidad, ciencia y tecnología.

Como lo expresa Marquina (2020)

“la profesión académica [en los países periféricos], involucra a sujetos que transitan los cambios de diversa manera, desarrollan la actividad de docencia e investigación en la universidad sobre la base de reglas cambiantes

que a la vez repercuten en la institución, y produce creencias y valores que se nutren de la historia del sistema universitario, se han reconfigurado con la masificación y las regulaciones de las últimas décadas y se combinan con procesos similares que se dan a nivel global, en un mundo académico diferenciado que se traduce, para América Latina, en una profesión académica claramente fragmentada” (p.70).

Para efectivizar este análisis, el artículo estudia la relación entre las tareas de docencia e investigación de lxs académicxs de universidades públicas argentinas a partir de los resultados obtenidos en el marco de la investigación internacional APIKS (La Profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento) que se está llevando a cabo alrededor de 30 países de todos los continentes. A fin de contextualizar los hallazgos, en primer lugar, se presentan las condiciones del vínculo entre docencia e investigación en las universidades argentinas y los antecedentes de esta relación en el colectivo académico.

Para conocer quiénes realizan investigación, qué tipo de investigación realizan, qué contribuciones producen, en qué ámbito investigan y cómo esta es financiada, se buscó establecer el grado de incidencia de determinados factores materiales (como el tipo de contratación -el cargo y la dedicación-, la disciplina de desempeño, la generación de pertenencia o la formación doctoral) e identitarios (como el género o la preferencia por la docencia y/o la investigación) propios del desempeño docente.

Por último, se sistematizan analíticamente y los resultados obtenidos a partir de la contextualización realizada, el vínculo precedente entre ambas funciones académicas y los resultados previos disponibles.

Así, el trabajo da cuenta del modo singular en que esta dimensión de la profesión académica se configura en nuestro país que permita su comparación sincrónica y diacrónica a nivel internacional, desde la perspectiva situada de “una profesión en la periferia” (Marquina, 2020). Asimismo, permite un registro de los cambios observados en la última década en el marco del sistema universitario nacional.

2. El vínculo entre docencia e investigación en el sistema universitario argentino

a. Condiciones del desarrollo del vínculo docencia e investigación en las universidades argentinas

Para analizar la evolución de los sistemas de formación universitaria y de ciencia y tecnología en Argentina hay que comprender cómo se insertan en el contexto de la evolución política argentina en el siglo XX. Esto podría simplificarse en ciertas variables que tensionaron los sistemas. Desde el punto de vista demográfico se puede señalar la temprana amplia cobertura del sistema universitario producto de

una población básicamente urbana, con acceso importante a la educación secundaria, pero también vinculada a políticas de gratuidad y libre acceso, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Desde el punto de vista del sistema político, las universidades, en su mayoría públicas, sufrieron las interrupciones del sistema democrático, tanto desde el punto de vista de su gobierno y autonomía como vinculado con qué lugar ocupaba el conocimiento en el proyecto de país (Krotsch, 2009).

Las crisis económicas y las interrupciones democráticas socavaron la capacidad de las universidades para producir y transferir conocimiento. En la segunda mitad de los 70's el terrorismo de Estado intervino las universidades públicas, cerrando programas de estudio, líneas de investigación, y persiguiendo y secuestrando docentes e investigadores: miles de académicxs tuvieron que emigrar o ellos y sus familias corrían el riesgo de perder su vida. El sistema represor tuvo su impacto en el modelo y lugar que se le daba a la producción de conocimiento en el desarrollo del país, otorgando un carácter subsidiario en la división mundial del trabajo. El desafío del conocimiento establecido, la contribución a una economía autónoma y a la respuesta de las demandas sociales, propias de un sistema universitario autónomo, eran comprendidas como peligrosas al "status quo" y al modelo económico a instaurar (Aiello y Krotsch, s/f).

El aire fresco de la vuelta a la democracia trajo en las universidades a partir de 1984 el regreso de muchxs académicxs exiliadxs, la reapertura de ofertas académicas y de líneas y proyectos de investigación, así como la ansiada normalización y autonomía de las instituciones. Sin embargo, la crisis financiera que azotó los estados latinoamericanos durante la década de los '80s impidió una recuperación plena. Las demandas democráticas de ingreso libre e irrestricto a las universidades y su consecuente aumento masivo en la cantidad de estudiantes sólo pudieron verse atendido con cargos de dedicaciones docentes de 10 horas semanales. Eso, por un lado, impidió la promoción de la función de investigación en las universidades, que quedaba reducida prácticamente a aquellos docentes que eran investigadores del CONICET. Pero a su vez, visualizó la necesidad de que las universidades desarrollaran una estrategia alternativa para ocupar un lugar en el sistema de producción de conocimiento científico (Fernández Lamarra, 2003; Fernández Lamarra et al, 2015 y 2018).

La última década del siglo XX trajo modificaciones en el sistema universitario argentino que fue atravesado por las reformas del sector público. Esto resultó fundamental en el estudio anterior sobre profesión académica pues los jóvenes claramente estaban atravesados por estas políticas, mientras lxs académicxs maduros mantenían la inercia anterior (Marquina et al, 2017). Entre los cambios que experimentó el sistema universitario que influyen en la relación docencia e investigación podríamos mencionar que originalmente las universidades generaron

programas de incentivo a la investigación que cristalizaron en un programa nacional para las universidades públicas (Programa de Incentivos de Docentes Investigadores - PROINCE), y la posibilidad de organizar Unidades de Vinculación Tecnológicas en las instituciones. A su vez la cantidad de instituciones públicas y privadas creció y se diversificó durante las siguientes dos décadas, asumiendo modelos organizaciones de Escuelas, Institutos o Departamentos, combinados con las figuras de “docente – investigador”, que – a priori- facilitaría ese vínculo. Paralelamente, se crea una agencia de CyT en donde las universidades y lxs académicxs podían competir por fondos concursables (Fernández Lamarra et al, 2015 y 2018).

El cambio se paradigma tuvo su vértice en la Ley de Educación Superior de 1995, que incorporaba el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad. La acreditación tuvo su influencia en el vínculo docencia – investigación en dos aspectos. Primero en las carreras de grado de interés público que eran evaluadas fundamentalmente por su consistencia de la propuesta curricular, pero que debían tener actividades de investigación e investigadores asociados. En algunos casos incorporan “tesinas” como trabajos finales, y por lo tanto la necesidad de curricularmente introducir contenidos de investigación. Segundo, con la acreditación de posgrados, el vínculo entre propuesta formativa e investigación es más directo, sobre todo en el doctorado. A partir de fines del siglo XX el posgrado comienza su crecimiento sistemático, y la profesión académica va paulatinamente cambiando esta dimensión, sin llegar a ser comparable con otros países de la región como Brasil (Aiello y Pérez Centeno, 2016; Fernández Lamarra et al, 2018).

El PROINCE y el doctorado, aparecen como los mecanismos que revinculan el CONICET con las universidades, pero manteniendo el modelo dual. En la primera década del siglo XXI aumentó la cantidad de becas e investigadores en el CONICET, muchos de ellos con la necesidad de doctorarse en programas de universidades y que, por su condición de estudiantes full time, mejoraban las tasas de graduación de los doctorados (Jeppensen et al., 2016). Generacionalmente para el estudio de la profesión académica, esto es importante, ya que hay el grupo joven e intermedio se ha incorporado a la universidad bajos estos parámetros: la formación doctoral como becarios del CONICET o el modelo tradicional con baja dedicación, pero con el claro objetivo que para mejorar sus condiciones debían realizar posgrados y/o incorporarse a proyectos de investigación acreditados en el marco del PROINCE.

En términos cuantitativos, como se ha mencionado, la proporción de investigadores CONICET en las universidades es relativamente baja en comparación con el total de académicxs, y que la productividad requerida es menos prescriptiva que la de otros sistemas de evaluación de la actividad científica, como el brasileño o el mexicano. A su vez, la demanda de productividad en la categorización de investigadores del PROINCE es menos exigente aún. Por lo tanto, como se señaló, las condiciones

materiales no son las mejores para desarrollar la función de investigación, pero se ha creado un componente simbólico asociado a la investigación en el campo de las ciencias puras, que orienta una profesión académica “objetivamente” asociada con la docencia en disciplinas aplicadas.

b. Antecedentes sobre el estudio del vínculo entre docencia e investigación en lxs académicxs argentinos

En los últimos 15 años -especialmente a partir de la realización del estudio CAP en Argentina- se ha registrado un desarrollo de los estudios de la profesión académica que

ha permitido, por primera vez, un tratamiento profundo y sistemático del campo que no deja de ampliarse y profundizarse, perfilando la singularidad del caso nacional en relación con las tendencias internacionales, favoreciendo su comparación y contextualización en el marco global y regional, e insertando los investigadores argentinos participantes en redes científicas internacionales. Algunos estudios realizados por fuera de su marco también han contribuido a la visibilización de la temática y a la sistematización de su estudio (Perez Centeno, 2017, pp. 227-228).

En los distintos trabajos se ha ido observando cómo algunas características fueron constituyéndose en definitorias del ejercicio profesional (cargo, dedicación, disciplina de desempeño, generación de pertenencia o el género, por mencionar los principales). De tal modo que, en función de estas “características estructurantes”, la estructura académica se presenta fragmentada, jerarquizada y muy diversificada (Marquina et al., s/f) y hay quienes plantean la existencia de diferentes profesiones académicas según la interacción de dichas características (Perez Centeno, 2015).

En el caso nacional, por otra parte, como se ha mencionado, se verifica -como parte del carácter profesionalista de la universidad argentina- que lxs académicxs son contratados principalmente para el dictado de clases (sólo el 11,01% posee dedicación exclusiva) pero realizan una multiplicidad de tareas que excede ampliamente esa contratación. A partir de los resultados de la encuesta CAP, quienes exploraron el nexo entre la enseñanza y la investigación, encontraron que la agenda regular de muchxs académicxs incluía una cantidad significativa de horas dedicadas a la investigación incluso cuando no tenían las condiciones de contratación para hacerlo (Perez Centeno, 2012).

Esta novedad fue incorporándose a partir de las reformas universitarias de los años 90 y desnaturalizó una condición laboral “*estructurada alrededor del aula, que construyó su identidad y su ethos en relación con el conocimiento y con el alumno, siendo hasta entonces los rasgos distintivos de su profesión y a la vez fuente de*

prestigio y orgullo personal" (Leal et al, 2012, p.357).

Estrictamente, no sólo incorporaron tareas de investigación sino también de extensión y transferencia, de gestión y de una serie de actividades académicas -mayormente no remuneradas- como la participación en comités de pares para evaluación de instituciones, programas, proyectos, docentes y artículos científicos, la integración de asociaciones y redes académicas, la participación en comités científicos diversos y bien la formación de nuevos investigadores. Sin embargo, las relacionadas con la investigación son las que sobresalen dado que el sistema desplegó una fuerte presión en ese sentido a través de incentivos materiales y simbólicos, mediante diversas políticas públicas que distribuyen recursos y prestigio entre quienes realizan investigación, presentan y publican los resultados y producen patentes, y poseen títulos de posgrado -en especial, de Doctorado-.

A partir de estas iniciativas se fue conformando un "tipo" de académico caracterizado por tener un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de desarrollar de tareas de docencia y de investigación. Esto se debería a que la actividad académica comenzó a ser evaluada a partir de criterios de productividad en investigación, más que en docencia, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo académico que hasta entonces sólo se limitaba a algunas disciplinas específicas (Marquina y Fernández Lamarra, 2008; Leal y Robin, 2006).

Este fuerte impulso a la investigación impactó en el colectivo académico de una manera significativa y generalizada, aunque con singularidades en función de las características estructurantes de la profesión. Así, en CAP se observó que dichas características de la profesión académica implican una dedicación diferencial a la investigación y, consecuentemente, una distribución diferenciada de los recursos materiales y simbólicos que conlleva. Por ejemplo, se observó que quienes poseen dedicaciones simples y exclusivas no difieren significativamente en cuanto a la cantidad de horas que dedican a su trabajo; lo que sí se aprecia es un mayor nivel de "donación" de trabajo, gratuito, fundamentalmente para poder investigar y acreditar exigencias propias del desempeño académico Y, como se señaló anteriormente (Aiello y Rebello, 2012; Marquina et al, 2020), se pudo acordar que para el caso argentino, la profesión académica está constituida por los cargos docentes de las universidades en donde se realizan conjuntamente tareas de docencia e investigación, a pesar de las condiciones laborales.

La continua y creciente presión en ese sentido ha sido sostenida en las últimas décadas de la mano tanto del aumento de la inversión en ciencia y tecnología, dentro y fuera de la universidad que la volvió más atractiva, como en los momentos en que dicha inversión se retrajo significativamente y que conllevó una mayor competencia por espacios y recursos para la investigación. La homologación en 2015 del Convenio

Colectivo de trabajo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCDIUN) podría tener un impacto en este sentido al plantear criterios regulatorios de la carrera docente universitaria.

Los datos de APIKS probablemente permitan cierto esclarecimiento en este sentido, respecto de cómo ha evolucionado la relación entre docencia e investigación en la última década, de tal modo que podamos conocer qué docentes investigan, qué tipo de investigación realizan, dónde desarrollan su investigación, cómo se financia y qué tipo de contribuciones logran producir, en la actualidad.

3. **Hipótesis: Factores que inciden en la relación entre docencia a investigación**

El estado de avance de la investigación en la temática nos hace pensar que el ejercicio profesional académico respecto de la investigación en el país está condicionado por sus características estructurantes; en especial por:

- ♦ *el tipo de contratación: el cargo y, fundamentalmente, la dedicación;* en el sentido que los profesores (en contraposición a los auxiliares) y quienes poseen dedicaciones exclusivas (respecto de quienes poseen contratos part-time, basado en tareas docentes) pueden disponer de mejores condiciones materiales para hacerlo.

Esto podría estar agudizándose con el paso del tiempo porque la estructura profesional es estable pero la presión por investigar se incrementa, lo que puede observarse en el análisis generacional o bien en la comparación entre los resultados de CAP y APIKS.

- ♦ *La disciplina de desempeño docente:* en el sentido que quienes enseñan disciplinas básicas, orientadas a la investigación antes que a la formación profesional podrían verse más afectadas o con mayor carga dedicada a esa labor antes que quienes se desempeñan en las disciplinas aplicadas, ya sean duras o blandas.

Por otra parte, cabe señalar la importancia factores identitarios que pueden influir en la inclinación hacia la investigación tensionando el vínculo con la dedicación docente de cada académico. Aiello y Perez Centeno (2016) encontraron que el nivel de identificación tiene incidencia en algunos aspectos de la profesión académica, tales como la satisfacción laboral o el interés académico por la docencia o la investigación. Y que, en ocasiones, esta incidencia puede tener mayor eficacia que las propias condiciones materiales. Concluyen que, probablemente, los aspectos identitarios contrapesen la falta de condiciones “objetivas” adecuadas para el desarrollo de la profesión. Como si, de algún modo, lxs académicxs generaran sus propias condiciones “subjetivas” de identificación y de satisfacción laboral, activando una carga voluntarista de la profesión, producto de las constricciones de presupuesto o de la precariedad laboral.

Los factores analizados son:

- ♦ *la preferencia* por la docencia y/o la investigación, que podría influir en la dedicación de horas a la investigación.
- ♦ *la posesión del título de Doctorado* que puede representar un indicio de interés por la investigación. Y
- ♦ *el género*, que suele explicar algunos comportamientos y concepciones diferenciales o bien replicar situaciones inequitativas dentro del colectivo académico que pueden tener su correlato en la identidad de los mismos y, consecuentemente, en las tareas que se realizan (debe señalarse que, en CAP, en esta temática, no se encontraron diferencias basadas en el género de lxs académicxs – Aiello y Perez Centeno, 2016-).

Así, nos planteamos las siguientes cuatro hipótesis:

- 1) El desarrollo de actividades de investigación depende de ciertas características profesionales de tal modo que esa actividad es mayor entre los profesores...
 - 1.a. ...Senior.
 - 1.b. ...Full time.
 - 1.c. ...Consolidadxs.
 - 1.d ...que se desempeñan como docentes en las disciplinas básicas.
 - 1.e ...que tienen preferencia por la investigación.
 - 1.f ... que poseen título de Doctorado.
- 2) El tipo de investigación (básica, aplicada, de orientación comercial o social, de alcance internacional y/o su carácter uni-multidisciplinario) que realizan los depende de las características estructurantes de la profesión y de las demás características seleccionadas (preferencia por la investigación, poseer título de Doctorado y el género).
- 3) Los resultados obtenidos de las actividades de investigación llevadas a cabo se diferencian en función de las características estructurantes de la profesión y de las demás características seleccionadas.
- 4) El lugar de realización de la investigación y la fuente de su financiamiento están condicionados por las características estructurantes de la profesión y de las demás características seleccionadas.

4. Metodología y datos

Como hemos mencionado, APIKS es un estudio comparativo internacional de carácter cuantitativo basado en la aplicación de una encuesta común, consensuada. Sus criterios de implementación fueron establecidos para el conjunto de los países

participantes en APIKS a fin de asegurar la validez y fiabilidad de los datos, así como la correcta comparación internacional, sincrónica y diacrónica. En términos generales: la definición de una muestra probabilística³ de determinado tamaño en función del universo, que asegurase la representatividad del caso nacional para variables claves (tipo de institución, disciplina, cargo y género) y la exigencia de obtención de un mínimo de 1.000 respuestas completas válidas (Perez Centeno, 2019).

Para el caso local, se tradujo la encuesta al castellano, se añadieron preguntas específicas (una de ellas vinculada al tema del trabajo -la filiación académica como investigadores-) y se aplicó de manera electrónica⁴ autoadministrada. El cuestionario se encuentra dividido en 8 secciones que comprenden 54 preguntas cerradas que en total que abordan aspectos tales como la carrera y situación profesional, la situación laboral y actividades que realizan, tanto de docencia como de investigación y extensión, actividades referidas al gobierno y la gestión, además de datos personales. El instrumento también consulta la percepción y opiniones de los actores respecto de su situación personal, las condiciones laborales y el trabajo académico en general.

La muestra probabilística fue realizada por el Departamento de Información Universitaria (DIU) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación que produjo una muestra de 7.500 académicxs utilizando un método de azar simple a partir de la población de docentes universitarios pertenecientes a universidades nacionales (del orden de los 119.000 docentes) que poseyeran al menos una dedicación simple (equivalente a 25% de tiempo completo -dedicación exclusiva-). El trabajo de campo fue realizado entre el mes de septiembre de 2018 de mayo de 2019; se obtuvieron 1.450 respuestas⁵ que, una vez depuradas, totalizó 1.025 casos válidos.

Posteriormente, el análisis de los resultados obtenidos determinó la necesidad de balancearlos en términos de dedicación, cargo y género, para asegurar su representatividad del universo. Así, la muestra final considera 954 respuestas.

A fin de explorar las hipótesis enunciadas que permitieran dar respuesta a las preguntas que orientan este trabajo, se seleccionaron preguntas de la encuesta APIKS que permitieran establecer una relación entre las características profesionales de interés y el desarrollo de tareas de investigación.

Una vez seleccionadas las preguntas -se detallan más abajo-, se establecieron las variables y categorías de la matriz de datos de APIKS, que operacionalizan dichas características, para su posterior tratamiento estadístico.

En este trabajo no se pretende establecer un modelo explicativo causal que determine la correlación entre variables y su intensidad; antes bien, se pretende conocer si existe (o no) algún tipo de asociación entre determinadas características profesionales y el tipo de actividades de investigación que realizan dichxs académicxs.

Así, pues, como lo presenta la Tabla 1, se consideraron las primeras como variables independientes y las segundas, como variables dependientes a partir de preguntas acerca de la carrera y situación profesional (sección A del cuestionario: cargo, disciplina, dedicación, formación y generación), la situación laboral (sección B: preferencia por la docencia y/o la investigación), el género y la investigación (sección D del cuestionario).

Interesa reforzar lo señalado: el tratamiento de las variables como independientes y dependientes no se realiza en un sentido causal en el que una variable produce efectos en la otra, sino para considerar si se encuentran asociadas o no. Así, las variables “independientes” operan más bien como variables de segmentación que permiten comparar la distribución de las actividades de investigación según se posea o no una determinada característica profesional (por ejemplo, ser profesor Senior, o tener una dedicación full-time o pertenecer a determinada generación de académicxs).

De tal modo que, para estudiar la asociación entre las variables se utilizó, principalmente, el estadístico chi-cuadrado y la siguiente escala de significación de la asociación: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ y *** $p < 0,001$. También se calculó en todos los casos, complementariamente, la Razón de Verosimilitudes, tanto para confirmar el resultado de chi cuadrado como para utilizar un indicador estadístico más adecuado, si las variables lo permitían o requerían. No obstante, en ningún caso estos indicadores difirieron en la determinación de la asociación (o no) entre las variables consideradas; por lo que, en las tablas, sólo se indica el mencionado grado de significación de la asociación encontrada.

Cuando la relación se produjo entre variables cualitativas y cuantitativas, hemos calculado, asimismo, el coeficiente Eta (también denominado Razón de Correlación), que permite considerar la incidencia de los factores estudiados en las variables dependientes, permitiendo considerar el grado de incidencia de la variable independiente en la dependiente.

Para ello, a partir de los resultados de APIKS (tabla 1) se consideraron como:

- ♦ *variables independientes (VI)*: las características docentes tales como cargo (Senior / Junior), dedicación (Full time / Part time), generación (novel / Intermedio / Consolidado), género (Varón / Mujer), formación (con o sin doctorado), la disciplina (duras básicas / duras aplicadas / blandas básicas / blandas aplicadas) y la preferencia por la docencia o la investigación (Principalmente hacia la docencia / Hacia ambas, pero con preferencia hacia la docencia / Hacia ambas, pero con preferencia hacia la investigación / Principalmente hacia la investigación).
- ♦ *variables dependientes (VD)*: referidas a investigación tales como si investiga o no, la carga horaria semana dedicada a la investigación (durante el período de clases y fuera de éste), el tipo de investigación que realizan (Básica / Aplicada / de orientación comercial o hacia la transferencia tecnológica / de orientación social / de

alcance u orientación internacional / basada en una disciplina / Multidisciplinaria), la cantidad y el tipo de contribuciones que concretan, quién financia la investigación y dónde la efectivizan (universidad / organismo de ciencia y tecnología).

Tabla 1. Modelo lógico de análisis de los resultados de docencia e investigación.

H)	Pregunta de Investigación	VI	VD
1	¿quiénes investigan?	A1 (cargo) A2 (disciplina) A3 (dedicación) A5 (formación) A8_1 (generación) B2 (preferencia por docencia/investigación) H1 (sexo)	D1 (investiga) B1 (carga horaria dedicada a la investigación)
2	¿Qué tipo de investigación realizan?		D2 (Tipo de Investigación)
3	¿Qué contribuciones producen?		D3 (cantidad de contribuciones académicas en los últimos 3 años) D4 (tipo de publicaciones producidas)
4	¿En qué ámbito investigan y cómo se financia su investigación?		D6 (Financiamiento) D7 (Afilación)

En relación con el *cargo* se agruparon lxs académicxs según dos categorías: Senior (correspondiente a los profesores titulares, asociados y adjuntos) y Junior (JTP y ayudantes) según criterios de análisis establecidos en el proyecto internacional APIKS⁶.

En términos de las *disciplinas* de desempeño docente, se utilizó la categorización propuesta por Becher y Trowler (2001) que clasifica las ciencias según su carácter duro/blando y básico/aplicado, de tal modo que las respuestas obtenidas en la encuesta (pregunta A2) fueron categorizadas según los cuatro grupos posibles (tabla 2). Si bien, también se realizó el ejercicio de agrupamiento según su pertenencia a las disciplinas “STEM” (sigla en inglés correspondiente a ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) y se realizaron los correspondientes cruces de variables; sin embargo, dado que no resulta explicativa, los resultados no se presentan en este trabajo (excepto en casos puntuales en que se hace mención específica)⁷.

Tabla 2. Categorización de disciplinas según clasificación de Becher.

	Duras	Blandas
Básicas	Lógica – Matemática - Astronomía – Astrofísica – Física - Química	Artes y Letras – Antropología – Historia – Geografía – Filosofía - Otras Humanidades
Aplicadas	Ciencias de la Vida - Ciencias de la Tierra y del Espacio - Ciencias de la Computación Ingeniería - Otras Ciencias Tecnológicas – Arquitectura – Diseño - Ciencias Agrarias – Veterinaria – Medicina - Otras Ciencias de la Salud	Educación - Formación Docente – Psicología - Ciencia Política – Sociología - Ciencias de la Comunicación Social - Administración y Cs. Económicas - Ciencias Jurídicas y Derecho - Otras Ciencias Sociales

En relación con la *Dedicación* se utiliza el criterio internacional de APIKS que agrupa a lxs académicxs entre full y part time. En este sentido, en el caso argentino, esta última categoría incluye a quienes tienen dedicaciones simples y semiexclusivas.

Para analizar el factor *generacional*, también se siguió el criterio internacional de agruparlos según su carácter novel, intermedio o consolidado, a partir del año de ingreso a la actividad académica (pregunta A8_1 del cuestionario) según lo propuesto por Marquina et al (s/f). De tal modo que los nóveles han accedido a la carrera académica a partir de 2008, tienen 10 años o menos de experiencia en la profesión y son menores de 37 años; lxs intermedixs obtuvieron su primer cargo entre 1995 y 2007, tienen hasta cerca de 25 años en la profesión y son menores de 50 años; y lxs consolidadxs ingresaron a la carrera antes de 1995, han trabajado como académicxs por más de 25 años y tienen 50 años de edad o más.

Para determinar si un académico investigaba (o no) se consideró la respuesta a la variable D1 en el que debían reportar el tipo de colaboración existente en su investigación, asumiéndose que la falta de respuesta a los ítems incluidos indicaba que no realizaban investigación.

5. Análisis de los resultados

a. ¿Quiénes investigan?

APIKS revela la mayoría de los docentes de universidades públicas de Argentina (72,4%) realizan investigación (tabla 3). Más de 9 cada 10 académicxs con dedicación full-time y casi 7 de cada 10 con part-time, (contratados fundamentalmente para dictar clases), lo hacen. En este grupo, incluso, quienes investigan más que duplican

a quienes no lo hacen.

Tabla 3. Porcentaje de investigadores s/ dedicación docente.

***p=0,000	Investigación		Total
	Investiga	No Investiga	
Full time (n = 145)	93,8%	6,2%	100,0%
Part time (n = 809)	68,6%	31,4%	100,0%
Total (n = 954)	72,4%	27,6%	100,0%

Fuente: APIKS Argentina (*p<0,05, **p<0,01 y ***p<0,001)

La Tabla 4 también muestra que la cantidad de horas semanales dedicadas a investigar por parte del conjunto de académicxs del país, no difiere significativamente de las de docencia en el período de clases y, aún más, en el período de trabajo sin clases, se incrementa la cantidad de horas dedicadas a investigar (crece un 15%).

Tabla 4. Promedio de horas dedicadas a actividades académicas s/período de clases

B1		Total			Full time			Part time		
		Período de clases	Período sin clases	Media	Período de clases	Período sin clases	Media	Período de clases	Período sin clases	Media
Docencia	hs.	13,0	5,8	9,4	15,4	7,1	11,3	12,6	5,6	9,1
	SD	8,7	6,0		8,5	6,8		8,7	5,8	
Investigación	hs.	10,6	12,1	11,4	14,9	17,1	16,0	9,7	11,1	10,4
	SD	11,3	12,9		10,2	12,8		11,3	13,7	
Extensión	hs.	2,4	2,6	2,5	3,2	3,2	3,2	2,1	2,4	2,3
	SD	4,6	5,3		3,9	4,2		4,1	5,0	
Administración y gestión	hs.	3,4	3,1	3,2	6,6	6,3	6,5	2,8	2,5	2,7
	SD	6,4	6,4		8,3	8,8		5,9	5,7	
Otras actividades académicas	hs.	3,0	2,9	3,0	2,3	2,3	2,3	3,2	3,1	3,2
	SD	6,4	6,3		4,5	4,7		6,7	6,7	
Media		32,4	26,5	29,5	42,4	36,0	39,2	30,4	24,7	27,6

Fuente: APIKS Argentina

A golpe de vista, la academia declara una agenda de trabajo más cercana a una dedicación exclusiva que a la estructura general de dedicaciones simples (10 hs./semana) característica del sistema universitario del país. Así, la agenda de trabajo

no se condice con la estructura de contrataciones: los contratos son parciales pero las dedicaciones profesionales las exceden largamente.

Por otra parte, una comparación entre el promedio de horas contratadas y de horas de trabajo reportados aporta un dato interesante y sensible. Las contrataciones docentes reportadas en la encuesta APIKS representan un promedio de 16,8hs por académico⁸ sin embargo, el promedio de horas de trabajo que refieren es de 32,4 hs. Es decir que dicen trabajar casi el doble de tiempo del que informan ser contratados. Y la mayor parte de la carga extra de trabajo que se realiza respecto de las contrataciones se usa para investigar.

Siendo que la base de contratación de lxs académicxs es para el ejercicio docente (part-time), el período fuera de clases debería reducir la carga de trabajo sensiblemente. Sin embargo, la tabla 4 muestra que ésta apenas se reduce unas 6hs (menos del 20% del trabajo).

Este resultado está lejos de representar una novedad porque remite a una “marca en el orillo” de la profesión académica argentina desde su constitución: su carácter vocacional, ad honorem, que otorga prestigio personal y profesional. Si bien la situación no es actualmente la previa a la de la Reforma de 1918, las contrataciones ad honorem han proliferado y constituido una proporción importante del sistema universitario tradicional, en especial, en las universidades históricas y con alta matriculación. Hoy día, ello también se ha reducido fuertemente, pero ha mutado en nuevas formas de donación del trabajo -como lo expresan los datos presentados (ver académicxs part-time de la tabla 4 cuya carga de trabajo incluye, en términos generales, más horas de investigación que de docencia)- que no es cuestionado ni resistido de manera estructural.

Si consideramos el cargo de contratación (tabla 5) vemos que, según esperábamos, los Senior que ocupan las mayores jerarquías docentes, investigan en mayor proporción que los Junior (78,3% vs 68,9%) y el grupo que no investiga representa una proporción menor entre los Senior que entre los Junior (27,6% y 45,2%, respectivamente).

Tabla 5. Porcentaje de investigadores s/cargo.

**p=0,001	Investigación		Total
	Investiga	No Investiga	
Senior (n = 360)	78,3%	21,7%	100,0%
Junior (n = 594)	68,9%	31,1%	100,0%

Total (n = 954)	72,4%	27,6%	100,0%
--------------------	-------	-------	--------

Fuente: APIKS Argentina (*p<0,05, **p<0,01 y ***p<0,001)

Ciertamente no esperábamos este nivel de generalización de la función de investigación, pero los resultados muestran que el ejercicio profesional académico respecto de la investigación aún se asocia con el tipo de contratación -tanto del cargo como de la dedicación-, y que, con diferencias de matiz, se presenta ampliamente difundida en ambos grupos. Aun así, debe tenerse en cuenta que la cantidad de investigadores Junior es mayoritaria en el conjunto de docentes dado que la estructura general de la academia argentina es fuertemente piramidal, de manera que -del total de académicos que investigan- casi 6 de cada 10, son Junior.

Otro elemento que observamos y que contradice nuestras presunciones es que el desarrollo de tareas de investigación como parte de la actividad académica se encuentra muy generalizada. Aunque, como en el caso recién analizado, no es independiente de la generación de pertenencia (tabla 6). La proporción de nóveles investigadores es algo más baja que la media general pero, aun así, es alta (casi 7/10) y no radicalmente distinta a las de los restantes grupos.

Tabla 6. Porcentaje de investigadores s/generación de pertenencia.

*p=0,013	Investigación		Total
	Investiga	No Investiga	
Consolidadxs (n = 236)	73,7%	26,3%	100,0%
Intermedixs (n = 293)	77,8%	22,2%	100,0%
Nóveles (n = 425)	68,0%	32,0%	100,0%
Total (n = 954)	72,4%	27,6%	100,0%

Fuente: APIKS Argentina (*p<0,05, **p<0,01 y ***p<0,001)

En otras palabras, la presión por incorporar tareas de investigación se agudiza con el paso del tiempo alcanzando a todos los grupos generacionales porque la estructura profesional de cargos es estable pero la presión por investigar se incrementa continuamente.

Si consideramos las disciplinas de desempeño docente como factor que puede afectar la realización de tareas de investigación (tabla 7), vemos que efectivamente se observa una incidencia. En efecto, las Ciencias Básicas tienen un componente

de investigación mayor que las aplicadas: 83,1% vs. 16,9% en las duras y 81,0% vs. 19,0% en las blandas. En las Ciencias Aplicadas la proporción de investigadores es inferior, ronda los 2/3: 69%-31% en las duras y 64,6-35,4%, en las blandas).

Tabla 7. Porcentaje de investigadores s/disciplina de desempeño docente.

*p=0,01	Investigación		Total
	Investiga	No Investiga	
Duras Básicas	83,1%	16,9%	100,0%
Duras Aplicadas	69,0%	31,0%	100,0%
Blandas Básicas	81,0%	19,0%	100,0%
Blandas Aplicadas	64,6%	35,4%	100,0%
Total	72,4%	27,6%	100,0%

Fuente: APIKS Argentina (*p<0,05, **p<0,01 y ***p<0,001)

También se registra que la dedicación a la investigación se asocia estadísticamente con:

- ♦ el *género* (**p=0,001): las mujeres tienden a investigar en una proporción mayor que los varones. Sería interesante poder descubrir las razones que lo generan, pero tentativamente podría deberse a que una proporción de los varones que no investigan ocupan puestos de gestión (ya que están sobrerrepresentados en esa función), dificultando su desempeño investigativo, o bien como una manifestación reactiva que empuja a las mujeres a una mayor dedicación a la investigación como condición de desarrollo de su carrera académica, aunque no dispongan condiciones laborales adecuadas para ello.

- ♦ la *formación doctoral* (**p=0,000): es prácticamente un hecho que poseer ese título implica que realiza investigación (96,4% lo hace) y, en cambio, lo contrario no puede sostenerse porque algo menos de 2/3 de quienes no tienen título de doctorado manifiestan investigar. Lo que es muy razonable dado que la formación doctoral habilita esa posibilidad y expresa un interés de cada académico respecto de la investigación.

- ♦ la *preferencia por la docencia e investigación*, de tal modo que cuanto mayor sea la preferencia por la investigación, mayor será tendencia a investigar. Esto confirma el peso de los componentes simbólicos y no sólo de los materiales en la configuración profesional de lxs académicxs (Aiello y Perez Centeno, 2016).

Tabla 8. % de investigadores s/preferencia hacia la docencia y/o la investigación

***p=0.000	Investigación		Total
	Investiga	No Investiga	
Principalmente en la enseñanza	31,2%	68,8%	100,0%
En ambos, pero inclinándose hacia la docencia	75,5%	24,5%	100,0%
En ambos, pero inclinándose hacia la investigación	90,6%	9,4%	100,0%
Principalmente en investigación	96,0%	4,0%	100,0%
Total	72,4%	27,7%	100,0%

Fuente: APIKS Argentina (*p<0,05, **p<0,01 y ***p<0,001)

b. ¿Qué tipo de investigación realizan?

En este apartado, se analiza el énfasis de la investigación que realizan lxs académicxs en función de las características estructurantes e identitarias de la profesión académica que venimos considerando. Hemos señalado que por “énfasis de la investigación” entendemos (siguiendo a la pregunta B2 del cuestionario) el tipo de investigación que se realiza: básica, aplicada, de orientación comercial o social, si tiene un alcance internacional o bien, si se basa en una o múltiples disciplinas.

En nuestro análisis no se ha encontrado que este énfasis esté asocie con el cargo, la dedicación ni la generación de pertenencia de lxs académicxs. Sólo hemos encontrado asociaciones específicas de los factores estudiados con algunas de las orientaciones de la investigación; a saber:

♦ *Disciplinas*

— Quienes se desempeñan en disciplinas básicas se orientan a Investigaciones teóricas/básicas (**p=0,05) moderadamente (en un gradiente de 1 -para nada- a 5 -mucho- la moda estadística se ubica en la mitad: 3).

— En cambio, los que se desempeñan en Ciencias Duras (***p=0,000), se orientan mayoritaria y fuertemente a investigaciones aplicadas (moda=5).

— En referencia a la orientación comercial o social de la investigación, se observa una preminencia abrumadora de la segunda (***p=0,000). La observación general es que no hay una orientación comercial de la investigación académica (moda=1) en el país, sino que está ampliamente generalizada la orientación social de la misma (moda=5).

♦ *Formación doctoral.*

— Quienes poseen título de Doctorado tienden a realizar investigación básica (**p=0,001) y orientada social (**p=0,01) e internacionalmente (**p=0,000) que quienes no poseen ese Diploma. Una explicación posible en el primer caso es que, de la muy baja proporción de académicxs argentinx con título de Doctorado, mayoritariamente se desenvuelven en el campo de las ciencias básicas.

♦ *Preferencias respecto de la enseñanza o la investigación*

— Lxs académicxs que prefieren la investigación realizan, en mayor medida que el resto, investigación básica o teórica (**p=0,000). Quienes prefieren la docencia o ambas actividades académicas, desarrollan principalmente investigación aplicada.

— La investigación orientada internacionalmente es más propia de quienes prefieren la investigación; quienes prefieren la docencia no tienen ese sesgo investigativo (**p=0,000).

— Como en el conjunto nacional la investigación parece orientarse principalmente a la multidisciplinariedad (*p=0,049).

♦ *Género*

— Las mujeres realizan en mayor proporción investigación aplicada (*p=0,014) e investigación socialmente orientada (*p=0,023) que los varones. Los demás tipos de investigación no se asocian al género de lxs académicxs.

c. ¿Qué resultados de investigación obtienen?

Las principales contribuciones académicas concretadas en los últimos 3 años por lxs académicxs (tabla 9) corresponden, en el caso argentino, a la presentación de artículos en eventos académicos (4,11 en promedio), su publicación en revistas científicas y libros (2,61 y 1,11 respectivamente) y la presentación de informes para proyectos financiados (1,53) -datos que resultan bajos-.

Tabla 9. Cantidad de contribuciones académicas concretadas en los últimos 3 años

	Promedio
Trabajos presentados a conferencias académicas	4,11
Artículos publicados en revistas académicas	2,61
Documentos de debate, informes/monografías redactados para un proyecto financiado	1,53
Artículos publicados en un libro académico	1,11
Libros académicos de los que fue autor/coautor	0,80

Obras artísticas realizadas o exhibidas, incl. video o película producida	0,58
Libros académicos que editó o coeditó	0,36
Dirección de Tesis completadas	0,36
Programas informáticos escritos para uso público	0,11
Patentes/licencias sobre un proceso o invención	0,02

Fuente: APIKS Argentina

Un análisis de la asociación entre las características profesionales y los resultados producidos en la actividad investigativa no reporta un patrón sistemático; la misma depende del factor considerado y del tipo de contribución. En este sentido, los factores que inciden en una mayor cantidad de tipos de producciones son:

- ♦ Cargo (los Senior respecto de los Junior).
- ♦ Disciplina (quienes se desempeñan en las ciencias duras respecto de los de ciencias blandas).
- ♦ Poseer título de Doctorado.
- ♦ Preferencia por la investigación antes que por la docencia.

Cuando se verifica la asociación entre variables, los perfiles académicos mencionados presentan una mayor cantidad de producciones que quienes no poseen ese rasgo. Sin embargo, estos factores por sí solos, aisladamente, no explican esa capacidad de producción (según lo mostraron los valores del coeficiente Eta en cada caso). Por lo que debería pensarse que es la concurrencia de una serie de características académicas lo que incide en el tipo y la cantidad de producciones académicas derivadas de la investigación.

Cuando consideramos la autoría de las contribuciones se observa que, mayoritariamente, se trata de producciones referadas y en coautoría con colegas del propio país (Tabla 10). Éstas duplican las producciones de autoría individual y publicadas en el exterior.

Tabla 10. ¿Qué porcentaje de sus publicaciones en los últimos tres años han sido...

	Media
...evaluadas por pares?	43,55%
...en coautoría con colegas del país en que se desempeña actualmente?	39,63%
de autoría individual?	23,73%

...publicadas en un país extranjero?	20,87%
...en coautoría con colegas de otros países?	6,13%

Fuente: APIKS Argentina

Aquí, los factores claves que inciden este tipo de resultados de la investigación -la producción de publicaciones, obras y patentes- son: la posesión del título de Doctorado, el campo disciplinario de desempeño docente (tanto en su categorización becheriana como STEM), y la preferencia por la investigación.

d. ¿En qué ámbito investigan y cómo se financia la investigación que realizan lxs académicxs de Argentina?

Lxs académicxs de Argentina que realizan investigación inscriben su labor ya sea en su propia institución universitaria -o en más de una si tuvieran contrataciones en diferentes instituciones- o bien en un organismo de ciencia y tecnología reconocido (como el CONICET, por ejemplo). De estas instituciones dependen para obtener sus salarios; los fondos para investigar deben procurárselos en convocatorias competitivas que también ofertan estas instituciones u otras agencias, en concursos nacionales o internacionales.

Quienes investigan adscriptos a organismos científicos, desarrollan las tareas de investigación en unidades que funcionan en universidades, organismos de ciencia y tecnología, organizaciones de la sociedad o gobiernos provinciales. En este trabajo, cuando nos referimos al lugar o a dónde investigan lxs académicxs, nos referimos a su filiación institucional, no al lugar donde efectivamente llevan a cabo la investigación⁹.

Hemos señalado previamente que APIKS reporta que el 72,4% de los profesores universitarios realiza investigación. Dentro de este grupo de investigadores, el 72,1% lo hace dentro de su propia universidad; podemos decir, entonces, que algo más de la mitad de los docentes universitarios investigan dentro de sus propias universidades (tabla 11). En cambio, de este último universo docente, apenas 2 de cada 10 investigan en instituciones de ciencia y tecnología, representando el 28% del total de los investigadores del país.

Como señalábamos en la introducción del artículo, la creación del CONICET en 1958, que promovió el desarrollo de la investigación en el país, no logró constituirse, sin embargo, en una alternativa de envergadura análoga a la del sistema universitario.

Tabla 11. Adscripción investigativa de los docentes universitarios de Argentina.

	% s/total de investigadores	% s/total de académicxs
La propia universidad	72,1%	52,2%

CONICET	19,5%	14,1%
Otro organismo de CyT	8,5%	6,1%
Total	100,0%	72,4%

Fuente: APIKS Argentina

Los factores que inciden en este aspecto son:

- ♦ *La disciplina de desempeño*: los docentes de disciplinas duras básicas tienden a investigar fuera del ámbito universitario y los de las disciplinas duras investigan en la universidad menos que los de las blandas (**p=0,000). Y, quienes se desempeñan en disciplinas STEM tienden a investigar fuera del ámbito universitario en mayor proporción que los NO STEM (**p=0,000).
- ♦ *Poseer título de Doctorado*: quienes tienen doctorado investigan principalmente fuera de la universidad.
- ♦ *La preferencia por las actividades de investigación*: quienes prefieren la docencia, tienden a investigar principalmente en la universidad (entre el 80 y el 88% de los casos).

Por otra parte, cuando los académicos informan acerca del financiamiento de las investigaciones que realizan¹⁰ (Tabla 12) expresan que ésta es financiada principalmente por sus propias instituciones y, luego, por agencias nacionales de investigación. Asimismo, señalan la marginalidad de la inversión por parte de empresas y organizaciones sin fines de lucro.

Tabla 12. Porcentaje de financiamiento de la investigación

	Media
La propia institución	55,6%
Agencias nacionales de financiamiento de investigación	23,5%
Entidades gubernamentales	4,5%
Agencias de financiamiento internacional	2,9%
fundaciones o agencias privadas sin fines de lucro	1,0%
firmas comerciales o industrias	1,0%
Otra	11,5%
Total	100,0%

Fuente: APIKS Argentina

Aun cuando no se observa un factor académico que esté plenamente asociado a la fuente de financiamiento, puede afirmarse que para obtenerlo en la propia universidad -la principal fuente de financiamiento que tiene un carácter distributivo en una masa de académicos mayor que el de las agencias nacionales, que llevan a

cabo convocatorias más competitivas- se asocia con el hecho de poseer un cargo Senior, desempeñarse en el campo de las ciencias blandas aplicadas, poseer título de Doctorado o bien preferir la investigación por sobre la docencia.

Se observa que las ciencias duras básicas son financiadas por agencias internacionales en mayor medida que los demás campos disciplinarios y que las mujeres obtienen una proporción mayor de financiamiento de agencias nacionales de investigación que los varones.

Tampoco aquí se observa la incidencia determinante de ninguno de los factores analizados respecto del tipo de financiamiento de sus investigaciones. Dicho de otro modo, aun cuando exista una asociación estadística, dicho factor -per se- no determina el tipo de financiamiento (según lo expresan los valores obtenidos para el coeficiente Eta en cada uno de los casos, con valores muy cercanos al 0, en términos generales).

6. Conclusiones y discusión

La *relación entre docencia e investigación*, en la academia argentina, tiene características singulares ya que, a diferencia de los países centrales o de la tendencia global, es una profesión estructurada a partir de contrataciones docentes parciales, propio de un sistema universitario principalmente profesionalista. Son las reformas de las últimas décadas las que introdujeron una presión sistemática por incorporar la investigación, a través de diversas políticas públicas.

Desde hace diez años atrás, a partir del estudio en CAP e investigaciones que le dieron continuidad, observábamos la incidencia de algunos factores profesionales -tanto objetivos (cargo, dedicación, disciplina, generación, género, etc.) como subjetivos (preferencia por la investigación)- en la determinación de esta relación entre las tareas docentes y de investigación de lxs académicxs.

Así al poner a prueba las hipótesis planteadas, observamos que:

- ♦ *Hipótesis 1: acerca de la investigación.*

APIKS muestra que la mayoría de los docentes de universidades públicas de Argentina realizan investigación. Aún con este importante grado de generalización, hemos encontrado que el desarrollo de este tipo de actividades académicas se asocia estadísticamente con el cargo, la dedicación y disciplina de desempeño, la generación de pertenencia, el género, la titulación de doctorado y la preferencia por la investigación. De tal manera que desarrollan mayor cantidad de actividades de investigación:

- quienes ocupan las mayores jerarquías docentes (Senior) respecto de los Junior.

- quienes poseen las mayores dedicaciones (Full-time) respecto de los part-time.
- quienes pertenecen a las generaciones mayores respecto de los nóveles, en particular los de generación intermedia.
- quienes se desempeñan en las ciencias básicas respecto de quienes lo hacen en las ciencias aplicadas.
- las mujeres respecto de los varones.
- quienes poseen título de Doctorado respecto de quienes no lo tienen.
- quienes tienen preferencia por la investigación, en comparación con quienes prefieren la docencia.

APIKS nos muestra un doble movimiento de esta dinámica. Se sostiene el *crecimiento de la carga horaria dedicada a la investigación* aun cuando las contrataciones se mantienen estructuradas en base a la tarea docente. Y, por otra parte, la persistencia de asociación estadística entre factores de la profesión académica argentina con la realización de tareas de investigación.

Ambos registros, lejos de ser contradictorios, podrían pensarse como parte de un proceso común a lo largo del tiempo. Es posible que, si continúa la presión por investigar como condición de desarrollo académico, las actividades de investigación comenzarán a incorporarse como un elemento constitutivo del ejercicio profesional más allá del cargo o dedicación que se disponga (es decir, del contrato), de la generación a la que se pertenezca, de la disciplina en la que se desempeñe como docente, del género, la formación o la preferencia por investigar que se posea. A esta altura más de 7/10 académicxs lo hacen, por lo que podría pensarse que avanzamos hacia una situación en la que enseñar e investigar serán efectivamente tareas con el mismo peso en la labor académica independientemente de las condiciones de trabajo que cada académico posea. En otras palabras, la generalización de la tarea de investigación en el colectivo docente comienza a quitar potencia a los factores profesionales que explicaban (y todavía explican) una distribución desigual de la misma.

Un indicador en este sentido podría estar expresada por la cuestión generacional. Los resultados muestran que quienes pertenecen a las generaciones intermedias investigan en mayor proporción -incluso- que lxs consolidadxs. Marquina et al (2017) han observado, al analizar los resultados de CAP, que la generación novel expresa la adaptación de la academia a las nuevas reglas del juego académico promovidas por los cambios introducidos desde los 90 ya que se ha incorporado bajo este marco de funcionamiento. Esa generación, ahora, en APIKS, es la generación intermedia, lo que se alinea con los hallazgos de estos autores.

Quizás las únicas excepciones sean (aún) la posesión del título de Doctorado -

probablemente porque aún no está generalizado entre la academia -sólo el 13% lo dispone (SPU, 2020)- y la preferencia por la investigación. Esto último nos obliga a mantener atención a aspectos simbólicos -y no sólo a los materiales- como condicionantes del ejercicio profesional.

♦ *Hipótesis 2: acerca del tipo de investigación.*

La segunda hipótesis plantea que el tipo de investigación que realizan lxs académicxs -ya sea básica, aplicada, de orientación comercial o social, si tiene un alcance internacional o bien si se basa en una o múltiples disciplinas- depende de las características estructurantes de la profesión y de las demás características seleccionadas: esto es, el cargo, la dedicación y disciplina de desempeño, la generación de pertenencia, así como la preferencia por la investigación, poseer título de Doctorado y el género.

Aquí debe decirse que sólo se registran factores específicos asociados con algunas de las orientaciones de la investigación tales como las disciplinas de desempeño docente, la posesión del título de Doctorado y la preferencia por la investigación y el género. En estos casos, los resultados van en la dirección del conocimiento empírico generalizado, que sostiene que:

- quienes se desempeñan en disciplinas básicas se orientan a investigaciones básicas y quienes los hacen en ciencias duras, tienden a desarrollar investigaciones aplicadas.
- se observa una preminencia abrumadora de la investigación orientada socialmente antes que la que persigue una finalidad comercial o se orienta a la transferencia tecnológica.
- quienes poseen título de Doctorado tienden a realizar investigación básica de alcance u orientación internacional.
- lxs académicxs que prefieren la investigación realizan, en mayor medida que el resto, investigación básica o teórica y que quienes prefieren la docencia o ambas actividades académicas, desarrollan principalmente investigación aplicada.
- en el conjunto nacional, la investigación es principalmente multidisciplinaria.
- las mujeres realizan en mayor proporción investigación aplicada y socialmente orientada que los varones.

Por el contrario, los resultados de APIKS no muestran que el tipo de investigación esté asociada con el cargo, la dedicación ni la generación de pertenencia de lxs académicxs.

♦ *Hipótesis 3: acerca de los resultados de la investigación.*

Esta hipótesis plantea que los productos de las actividades de investigación que desarrollan lxs académicxs, se diferencian en función de las características

estructurantes de la profesión y de las demás características seleccionadas. APIKS muestra que la investigación que se realiza está vinculada al campo académico de la docencia y a la preferencia por la docencia y/o la investigación, y se orienta a la atención y mejora social. La investigación orientada comercialmente es marginal y se orienta fundamentalmente al espacio local antes que al internacional.

En términos prácticos, lxs académicxs que investigan parecen tener un bajo nivel de productividad en términos de la cantidad de contribuciones académicas que efectivamente concretan y éstas refieren principalmente al circuito académico que evalúa y valida su desarrollo: se trata principalmente de artículos presentados en eventos académicos (1,4 en promedio por año), publicaciones en revistas científicas y libros (1,2 al año) y la presentación de informes para proyectos financiados (1 cada 2 años); además, se trata de producciones con referato y en coautoría con colegas del propio país (respondiendo a exigencias del sistema académico o modo I de evaluación de la producción del conocimiento).

La cantidad de producciones no parece asociarse con determinado factor específicamente. Una vez más, depende del factor considerado y del tipo de contribución de que se trate. Poseer el título de Doctorado y la preferencia por la investigación son los más determinantes, así como el cargo (los Senior respecto de los Junior) y la disciplina (los de ciencias duras respecto de los de ciencias blandas). Pero ninguno tiene potencia explicativa por sí solo; más bien se trata de la concurrencia de una serie de características académicas lo que incide en el tipo y la cantidad de producciones académicas derivadas de la investigación.

♦ *Hipótesis 4: acerca de lugar y el financiamiento de la investigación*

La última de nuestras hipótesis establece que el lugar de realización de la investigación y la fuente de su financiamiento están condicionados por las características estructurantes de la profesión y de las demás características seleccionadas.

En relación con *el lugar y la fuente de financiamiento de los docentes que investigan* se observa que mayoritariamente lo hacen en la propia universidad (72,1%); el resto lo hace en organismos de ciencia y tecnología, como el CONICET. Los factores que inciden en este aspecto reiteran los ya mencionados: la *disciplina de desempeño* (los docentes de disciplinas duras básicas tienden a investigar fuera del ámbito universitario y los de las disciplinas duras investigan en la universidad menos que los de las blandas), *poseer título de Doctorado* (quienes tienen doctorado investigan principalmente fuera de la universidad) y la *preferencia por las actividades de investigación* (quienes prefieren la docencia, tienden a investigar principalmente en la universidad).

Por otra parte, las investigaciones son financiadas mayoritariamente por las propias instituciones (55,6%) y, en segundo lugar, por agencias nacionales de investigación (23,5%). Asimismo, señalan la marginalidad de la inversión por parte

de empresas y organizaciones sin fines de lucro (1,0%). Así, desde el punto de vista económico se aprecia lo planteado inicialmente, que el sistema científico -en especial el representado por el CONICET- no se equipara con la inversión universitaria en la materia; al menos en lo referido a la cantidad de proyectos que apoya económicamente. Sin embargo, es posible que la reciente sanción de la Ley de Financiamiento del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación que establece objetivos crecientes de inversión hasta alcanzar un 3% del PIB en el año 2035 modifique esta relación en el futuro, en la medida que efectivamente se cumplan los niveles de inversión que establece¹¹.

No se observa un factor académico que esté asociado a la fuente de financiamiento, pero se observa que para obtener fondos en la propia universidad -la principal fuente de financiamiento que tiene un carácter distributivo en una masa de académicxs mayor que el de las agencias nacionales, que llevan a cabo convocatorias más competitivas- se asocia con el hecho de poseer un cargo Senior, desempeñarse en el campo de las ciencias blandas aplicadas, poseer título de Doctorado o bien preferir la investigación por sobre la docencia.

Se observa también que las ciencias duras básicas son financiadas por agencias internacionales en mayor medida que los demás campos disciplinarios y que las mujeres obtienen una proporción mayor de financiamiento de agencias nacionales de investigación que los varones.

Concluimos, finalmente, destacando la relevancia de los factores simbólicos -como la preferencia de lxs académicxs- para explicar el desarrollo de tareas de investigación añadiéndolas a la labor docente para la que son contratados, incluso cuando esto pueda implicar donación de trabajo. De hecho, la presión del sistema universitarios para hacerlo y para publicar es también subjetiva, ya que los mecanismos de evaluación de la investigación en las universidades nacionales no son sumamente prescriptivos, ni producen diferenciales económicos salariales como sucede en otros países de la región como México o Brasil. Más que la distribución de recursos el sistema distribuye capital simbólico que se expresa en categorías de investigador, acceso a determinadas convocatorias públicas por fondos y, fundamentalmente, prestigio y condiciones competitivas beneficiosas para el desarrollo de la carrera académica.

Es posible que el sistema científico-técnico, minoritario, opere como orientador del tipo de tarea de investigación a desarrollar por parte de lxs académicxs aun cuando los cargos son contratados mayoritariamente para el ejercicio docente.

Notas:

- (1) Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina. cpcenteno@untref.edu.ar
- (2) Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina. maiello@untref.edu.ar

- (3) Por esta razón, dado que el sistema estadístico universitario de Argentina no releva información de académicxs que se desempeñan en el sector privado, no fue posible desarrollar un muestreo probabilístico ya que se desconoce el universo.
- (4) Se utilizó la plataforma SurveyMonkey.
- (5) Tasa de respuesta total sobre la muestra total: 19,3%; Tasa de respuesta efectiva: 14,5%.
- (6) La encuesta APIKS relevó el cargo de cada académico según la nominación nacional -Titular, Adjunto, Asociado, JTP o Ayudante-. Sin embargo, debido a criterios de comparabilidad internacional establecidos en el proyecto APIKS -que asegurara además la comparación con los resultados de la encuesta CAP-, se produjo una recategorización ad hoc en las 2 categorías definidas en el consorcio (y que se utilizan en el presente artículo): Senior, para las 3 categorías superiores, y Junior, para las dos inferiores. Coincidiendo, además, con lo que internacionalmente, se asume como académicxs -por un lado- y “académicxs en formación -por el otro-.
- (7) Aunque el proyecto internacional en la ronda APIKS prioriza la clasificación disciplinaria en base a la categorización “STEM” (que agrupa las disciplinas vinculadas al campo de las ciencias, tecnología, ingenierías y matemática), la clasificación tradicional basada en la propuesta de Becher y Trowler (básicas/aplicadas y duras/blandas), resulta más productiva en términos de análisis de la relación entre las actividades de docencia e investigación (Perez Centeno, 2012). Aunque se exploraron en este trabajo ambas clasificaciones disciplinarias, se confirma la potencia explicativa de la clasificación “becheriana” en comparación con aquella basada en las disciplinas STEM.
- (8) Para realizar este cálculo se consideró que las dedicaciones Full-Time conllevan una carga de 40hs. semanales (según el standard nacional), que las dedicaciones semiexclusivas (50%Full-Time) representan 20hs semanales y que las dedicaciones simples (25% full-time) representan 10hs. semanales.
- (9) La pregunta D7 del cuestionario consultaba “¿Cuál es su adscripción como investigador/a?”.
- (10) El cuestionario interrogaba acerca de “¿qué porcentaje de su financiamiento para la actividad de investigación provino de...?” (pregunta D6).
- (11) En la actualidad, la inversión es del 0,6% del PBI.

Referencias bibliográficas

- AIELLO, M. y KROTSCH, L. (en prensa). Undergraduate Research in Argentina. En *Mieg, H. A., Ambos, E., Brew, A., Galli, D., & Lehmann, J. (Eds.). The Cambridge Handbook of Undergraduate Research. Cambridge, UK: Cambridge University Press.*
- AIELLO, M. y PEREZ CENTENO, C. (2016). Identity of argentine academics. International and compared perspective. En Galaz Fontes, J.F. y otros (Ed.), *Biographies and careers throughout academic life*. Springer International Publishing.
- AIELLO, M. Y REBELLO, G. (2012). Consideraciones metodológicas sobre el proyecto CAP en Argentina. En Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Comp.) *El futuro de la Profesión*

- Académica. Desafíos para los países emergentes. EDUNTREF.
- BECHER, T. (1989). *Academic tribes and territories*. Second edition. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.
- BECHER, T. y TROWLER (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BOYER, E., ALTBACH, P. & WHITELAW, M. (1994). *The Academic Profession: An International Perspective*. Princeton, N. J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CLARK, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Princeton: Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.
- CASTELLS, M. (1996). *The information Age: Economy, Society and Culture*. Volume 1: *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers Inc.
- ESCOTET, M.A., AIELLO, M. y SHEEPSHANKS, V. (2010). *La actividad científica en la universidad: una exploración perspectiva de la investigación científica argentina en el contexto de América Latina*. Cátedra UNESCO “Historia y Futuro de la Universidad” y Universidad de Palermo.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003). *La educación superior argentina en debate*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO, EUDEBA. ISBN 950-23-1281-3.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2012). *La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas*. En Fernández Lamarra y Marquina (Comp.), *El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. et al. (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. EDUNTREF.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (2008). *Efectos de las políticas de los '90 sobre el trabajo docente en la universidad argentina*. VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente, REDESTRADO/ CLACSO/ Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, julio de 2008.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., PEREZ CENTENO, C., MARQUINA, M. y AIELLO, M. (Eds.) (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- GIBBONS M. et al. (1994). *Evolution of knowledge production*. In: Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M., *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- HENKEL, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- JEPPENSEN, C. et al. (2016). *La formación de doctores en Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET*. *Revista Argentina de Educación Superior* Año 8, Número 12 / junio 2016; 149-173.
- KROTSCH L. y AIELLO, M. (2019) *Tensões e desafios na formação de pesquisadores em ciências sociais e humanas*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1847-1861. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12767.

- KROTSCH, P. (2009). Educación Superior y reformas comparadas. Editorial UNQ.
- LEAL, M. y ROBIN, S. (2006). La educación Superior en Tucumán. Escenarios, políticas de reforma y cambios institucionales. Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.
- LEAL, M., ROBIN, S. y MAIDANA, M. A. (2012). La tensión entre docencia e investigación en lxs académicxs argentinos. En Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Comp.) El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes. EDUNTREF.
- MARQUINA, M. (2020). Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective. *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63-75.
- MARQUINA, M. y FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2008). The Academic Profession in Argentina: Characteristics and Trends in the Context of a Mass Higher Education System. Conferencia "Internacional Conference on The Changing Academic Profession". RIHE- Hiroshima University and Hijiya University. Hiroshima.
- MARQUINA, M., PEREZ CENTENO, C. y REZNIK, N. (en prensa). Academic power and institutional control of academia in Argentine public universities within the context of a managerial governance model. *Handbook on Managing Academics*. Portugal.
- MARQUINA, M., YUNI, J., & FERREIRO, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(118).
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT) (2020). Indicadores de I+D. Argentina 2019. <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti/indicadores-de-id-argentina-2019>. Último acceso: 16.jun.21.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (1991). *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- PEREZ CENTENO, C. (2012). Profesión académica y docencia en la universidad argentina. En FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (Comp.) El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes. EDUNTREF.
- PEREZ CENTENO, C. (2015). Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas. En: Fernández Lamarra y Mundt. *Sociedad, Procesos Educativos, Instituciones y Actores. Estudios de Política y Administración de la Educación II*. EDUNTREF.
- PEREZ CENTENO, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en argentina. Estado de situación y perspectivas. *Revista Integración y Conocimiento*, vol 2, nro. 7, pp.226-255.
- PEREZ CENTENO, C. (2019). El estudio de la Profesión Académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS. II Encuentro Internacional de Educación "Educación Pública: democracia, derechos y justicia social". Tandil: UNICEN. 4-6.dic.2019.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS [SPU] (2020). Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias 2018-2019. República Argentina. Departamento de Información Universitaria.

Estudios de posgrado y profesión académica argentina. Exploraciones iniciales a partir del proyecto APIKS y los anuarios estadísticos universitarios.
Postgraduate studies and Argentine academic profession. Initial explorations from the APIKS project and university statistical yearbooks

Aguirre Jonathan¹

Resumen

La posesión de un título de posgrado no es una condición generalizada entre los académicos argentinos. Según los últimos datos de los Anuarios de Estadísticas Universitarias, menos del 12% del total de cargos docentes de las universidades nacionales cuentan con título de doctor. A pesar de ello, el nivel de posgrado continúa siendo una de las credenciales profesionales y educativas más importantes en el campo laboral universitario. El artículo que aquí presentamos se propone caracterizar los principales rasgos que asume la profesión académica argentina, indicadores cuantitativos en torno a la formación de posgrado en nuestro país y ciertas aproximaciones respecto a similares indicadores en países de la región. Para ello nos valdremos de los datos proporcionados por las estadísticas oficiales universitarias, y aquellos que se han obtenido en el marco de la investigación internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society) que se está llevando a cabo en más de 30 países de todos los continentes. El diseño metodológico de dicha investigación implicó la realización de una encuesta autoadministrada a una muestra representativa de profesores de universidades nacionales de Argentina. Los hallazgos que aquí compartiremos son parte de las primeras indagaciones de nuestra investigación posdoctoral desarrollada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, los cuales serán complementados en el futuro con estudios de carácter cualitativo a los efectos de comprender las tramas que presenta la formación de posgrado en la profesión académica argentina.

Palabras clave: Educación superior, Profesión académica; Formación de posgrado;

Doctorado, APIKS Argentina.

Abstract

Possession of a postgraduate degree is not a general condition among Argentine academics. According to the latest data from the University Statistics Yearbooks, less than 12% of the total teaching positions in national universities have a doctorate. Despite this, the graduate level continues to be one of the most important professional and educational credentials in the university workforce. The article that we present here aims to characterize the main features assumed by the Argentine academic profession, quantitative indicators around postgraduate training in our country and certain approximations regarding similar indicators in countries of the region. For this we will use the data provided by official university statistics, and those obtained in the framework of the international research APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society) that is being carried out in more than 30 countries of all continents. The methodological design of this research involved conducting a self-administered survey to a representative sample of professors from national universities in Argentina. The findings that we will share here are part of the first inquiries of our postdoctoral research carried out at the National University of Tres de Febrero, which will be complemented in the future with qualitative studies in order to understand the plots presented by postgraduate training in the Argentine academic profession.

Keywords: Higher education, Academic profession; Postgraduate training; PhD, APIKS Argentina.

Fecha de Recepción: 19/05/2021
Primera Evaluación: 02/06/2021
Segunda Evaluación: 04/07/2021
Fecha de Aceptación: 06/08/2021

Introducción

En tanto objeto de estudio la denominada “key profession” (Perkin 1994:125) ha experimentado, en los últimos años, sustanciales cambios que evidencian su crecimiento, su complejidad, su heterogeneidad contextual y su jerarquización. Las producciones en torno dicho objeto coinciden en afirmar que es a partir de la década de 1980 que a nivel internacional, se ha generalizado el estudio de la denominada *profesión académica*, de sus contextos y de sus dimensiones, entendiendo que es un fenómeno central para el análisis del sistema universitario y científico-tecnológico de un país (Clark, 1983, 1987, Marquina 2013; Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina y Aiello, 2018).

En términos conceptuales, según señalan Brunner y Flisch (1989), los miembros de una profesión se identifican como grupo por el cultivo y especialización de cierto saber (o saber hacer) logrando “independencia respecto a las autoridades políticas y administrativas, control sobre el acceso a los cargos y los procesos de promoción aplicables, autonomía respecto a las normas de desempeño de sus miembros y definición de un *ethos* propio de la profesión” (Chiroleu, 2002: 3). Los académicos, en su mayoría reúnen dichas condiciones aunque las mismas se encuentran permeadas por sus propias particularidades territoriales e institucionales.

Dentro de las características que asume la profesión académica emerge con potencia su marcada heterogeneidad disciplinar. De allí que Clarck (1987) la caracterice como una profesión *extraña* en virtud de la variedad de disciplinas que la integran y la dotan de una diversidad tal poco compatible con la construcción de lógicas más o menos comunes (Chiroleu, 2002).

Si bien uno de los principales componentes de la profesión de los académicos radica en su heterogeneidad, también ingresan en el análisis los particularismos territoriales en los que se despliega dicha profesión. Aún, cuando asumimos que estamos en presencia de un objeto de estudio ecléctico, variopinto y, en algunas regiones, marcadamente fragmentado, acordamos con Marquina (2020) en continuar asumiendo a la profesión académica desde su singularidad integral y no desde sus manifestaciones polisémicas regionales o locales. La necesidad de asumir a la profesión académica desde estos parámetros radica en posibilitar un análisis comparativo global más fructífero (Marquina, 2020).

Otro de los rasgos característicos que define a la profesión académica es su íntima ligazón con las políticas educativas universitarias y el derrotero de reformas acontecidas en la Educación Superior en las últimas décadas del siglo XX, especialmente en América Latina. Desde la década de 1980, los estudios realizados coinciden con las reformas de los sistemas de educación superior del mundo y las políticas desplegadas que comenzaron a cambiar las condiciones y características del trabajo académico (Boyer, Altbach y Whitelaw 1994; Gibbons 1994; Becher 2001).

Cuestiones ligadas a los procesos de evaluación y acreditación por parte del Estado respecto a las universidades, su gobierno, la investigación que en ellas se desarrollan, los vínculos con otros organismos de ciencia y técnica, la gestión y la organización interna de las universidades, las relaciones cada vez más dinámicas entre industria y actividad universitaria son tan sólo algunas de las modificaciones que complejizaron las tradicionales funciones de docencia e investigación que definen al objeto de estudio en el devenir de las décadas del '80, del '90 y los 2000 respectivamente (Altbach, 2002; Fanelli, 2009; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Marquina 2013, 2020). Asimismo, se destaca en ese panorama, la creciente envergadura que han ido cobrando diversas tendencias hegemónicas globales, que transforman marcadamente al ámbito universitario y la tarea de los académicos. Entre estas tendencias aparece la exigencia de productividad ligada al financiamiento de los académicos, los procesos de mercantilización y privatización de la educación superior, y el desarrollo de un para-sistema universitario de clase mundial. La evidente influencia y definición de estos procesos está reclamando nuevas respuestas, innovadoras metodologías de análisis y un retorno hacia el sujeto académicos que es, en definitiva, quien significa y resemantiza la profesión en los cotidianos de su experiencia (Porta y Aguirre, 2019).

Si posicionamos la mirada hacia nuestro territorio institucional y universitario más próximo, la profesión académica en América Latina y en Argentina en particular, puede definirse como una “profesión pauperizada, rígida y fragmentada, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo, debido al bajo nivel de inversión y a deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal de las instituciones de educación superior” (Pérez Centeno, 2017:181). Estas características, como otras relacionadas al género, la titulación, origen socio cultural de los académicos, docencia e investigación, nivel educativo, área disciplinar de desempeño, horas de trabajo, dedicaciones, intereses académicos configuran los temas preponderantes a la hora de abordar la profesión académica en tanto objeto de estudio en permanente expansión temática y metodológica (Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Pérez Centeno, 2017; Marquina, Yuni y Ferrero, 2017; Porta y Aguirre 2019). Más aun cuando asumimos la complejidad que evidencia la comparación internacional de las dedicaciones horarias (exclusivas, semi-exclusivas y simples) que los académicos argentinos destinan a las funciones de docencia e investigación en contraposición con aquellos académicos de otras regiones del globo.

En el presente artículo volveremos sobre estas cuestiones pero, especialmente, nos centraremos en uno de los aspectos constitutivos de la profesión académica nacional e internacional como es el de la formación de posgrado. En el despliegue del escrito caracterizaremos el objeto de estudio desde los datos proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y abordaremos cuantitativamente indicadores vinculados a la formación de posgrado en nuestro país a partir de las

primeras indagaciones en torno a la base de datos de APIKS. La mirada contextual regional e internacional estará presente en la medida que avanzamos en la presentación de los hallazgos.

Ahora bien, la formación académica en el posgrado universitario argentino, como en la mayoría de los posgrados internacionales, conlleva múltiples complejidades de índole institucional, laboral, económica, académica, y particularmente, emocional y vital (Aguirre, 2020; Porta y Yedaide, 2017). Los trayectos doctorales que cada académico emprende asumen dinámicas distintas a los itinerarios educativos previos las cuales se evidencian en diferentes aspectos: personales y subjetivos, vinculares, institucionales, curriculares, de política educativa del nivel de posgrado y más ampliamente, relativos a los vastos campos disciplinares del conocimiento (Mancovsky y Moreno Bayardo 2015, Aguirre 2020). Tal es la particularidad de la formación de posgrado y sus vinculaciones con la profesión académica que Aiello y Pérez Centeno (2010) sostienen que, además de indagar aspectos subjetivos, identitarios y emocionales del objeto en cuestión, dicho entramado puede analizarse desde otra doble mirada. Por un lado, puede abordarse desde una perspectiva sociológica ya que, podemos advertir en qué medida los académicos acceden 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. En este contexto, la relación o la vinculación entre formación de posgrado y profesión académica puede indagarse desde lo que implica el doctorado en el ingreso y consolidación de los académicos en sus profesiones y también desde el grado de participación y trabajo que los docentes tienen en los diversos programas de posgrados universitarios (Aiello y Pérez Centeno, 2010). Aquí emerge nuevamente la tensión entre las dinámicas internacionales o globales y las particularidades nacionales o locales (Marquina, 2020). “Desde una perspectiva internacional la necesidad de obtener un título de posgrado es crucial ya que en la mayoría de los sistemas donde existe la figura de *full professor* se accede con una formación mínima de doctor. Es sabido que el desarrollo del nivel de posgrado en Argentina es relativamente reciente, desde esta perspectiva la discusión se centraría en si el doctorado es el inicio de la carrera de investigador o la culminación de la carrera académica” (Aiello y Pérez Centeno, 2010:2).

Por tanto, la indagación sobre la especificidad que asume la formación de posgrado en el nivel superior y las vinculaciones que ésta posee con la profesión académica se vuelve nodal si se aspira a reflexionar sobre las características propias de la formación académica, la relación entre dicha educación y la actividad de investigación, los grados de internacionalización de la profesión académica e incluso las complejas travesías biográficas, familiares, profesionales y educativas que los académicos transitan y habitan en el devenir del doctorado, la maestría o

la especialización que cursan.

Los hallazgos parciales que aquí presentamos se desprenden de las primeras exploraciones realizadas en el marco de nuestra investigación posdoctoral desarrollada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero². La misma se inserta en el conjunto de producciones realizadas en el seno del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata y al trabajo desplegado por los investigadores del equipo en el marco del proyecto APIKS 2018-2020 (Porta y Aguirre, 2019, Aguirre, Marquina, Porta y Foutel 2020). Dicho proyecto internacional tiene como principal objetivo reimpulsar líneas de investigaciones desarrolladas hasta el momento en el mundo sobre profesión académica buscando desarrollar una nueva y más amplia ronda de estudios que incluye el sector universitario privado, nuevas temáticas y metodologías de indagación, la participación de más equipos de investigación de universidades argentinas y de más países del mundo y de la región involucrados (Pérez Centeno, 2017; Marquina, 2020; Aguirre, Marquina, Porta y Foutel 2020).

El trabajo se estructura a partir de cinco apartados que, en su devenir, se entrelazan conceptual y metodológicamente. El primero de ellos está conformado por la introducción que acabamos de compartir. Aquí presentamos el tema, el posicionamiento teórico y la inserción del presente escrito en investigaciones más amplias. En el segundo apartado se despliegan las especificidades metodológicas del diseño de la investigación. Por un lado recuperamos aspectos técnicos e instrumentales de la encuesta APIKS para luego mencionar las proyecciones metodológicas que la investigación posdoctoral global asumirá en sus futuras etapas cualitativas. El siguiente apartado pretende explorar algunas características generales de la profesión académica argentina desde los anuarios universitarios, en especial el del año 2017³. El cuarto segmento recupera los primeros análisis descriptivos en torno a la formación de posgrado y la profesión académica de aquellos docentes universitarios que conforman la muestra del proyecto APIKS Argentina. Allí recorreremos cuestiones vinculadas a la posesión de títulos de posgrado según año de obtención, género, cargo docente y disciplinas, caracterizaciones sobre la formación doctoral transitada, los vínculos con los estudios posdoctorales y las afiliaciones institucionales en torno a las actividades de investigación desarrolladas por los académicos. Finalmente, en el quinto apartado presentaremos las conclusiones, los debates que se proyectan y las futuras líneas de indagación que restan cubrir a los efectos de enriquecer no solo el análisis de nuestras producciones, sino también la expansión temática y metodológica de la profesión académica argentina y sus posibles comparaciones con el resto del sistema internacional de educación superior.

Aspectos Metodológicos

Los resultados parciales que compartimos se desprenden de las primeras aproximaciones exploratorias y cuantitativas de una investigación posdoctoral mayor cuya metodología se funda en enfoques mixtos (Archenti y Piovani, 2018) privilegiando, en su devenir, abordajes interpretativos, narrativos y (auto)biográficos (Bolívar, 2016; Porta y Aguirre, 2019).

Con el objetivo de enriquecer la indagación y construir un diagnóstico estadístico, en las etapas iniciales de la investigación, nos valemos de los aportes que brinda la perspectiva metodológica comparada en materia de educación superior (Marquina, 2013; Suasnabar, 2017) y los datos proporcionados tanto por las estadísticas universitarias nacionales (Anuarios SPU) como así también, por los resultados de la encuesta APIKS (Academic Profession In The Knowledge-Based Society) para el caso Argentino. Por tanto, en este trabajo en particular recuperamos algunos de los principales resultados del estudio relativos a la formación de posgrado de los académicos argentinos, los vínculos con su profesión y la caracterización que éstos hacen en torno a sus múltiples travesías doctorales.

Es pertinente mencionar que el proyecto APIKS se inició en noviembre del año 2017 y da continuidad a dos estudios precedentes realizados el primero de ellos en la década de 1990 por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching y, el segundo en la década pasada, en el marco del CAP Projet (Changing Academic Profession). El estudio actual (2017-2021) es de carácter cuantitativo y comparado e indaga sobre la profesión académica universitaria y sus transformaciones. APIKS constituye, por tanto, la tercera etapa de dicha investigación global que se está administrando actualmente en alrededor de 30 países de todos los continentes, de los cuales tres corresponden a América Latina: Argentina, Chile y México.

La encuesta, cuyos resultados analizaremos en el segundo apartado de hallazgos, se focalizó en la relación entre la Universidad y la sociedad, y en la formación de jóvenes investigadores. “los criterios de implementación están regulados para el conjunto de países participantes de APIKS a fin de asegurar la validez y fiabilidad de los datos, así como la correcta comparación internacional” (Pérez Centeno, 2019:4). El instrumento constó de 54 preguntas sobre el despliegue de la carrera académica y las actividades de docencia, investigación, extensión, gobierno y gestión institucional que cada docente universitario desarrolla. El cuestionario también da cuenta del perfil personal de cada participante de la investigación y contiene un apartado sobre la situación de los académicos en formación (Fuksman y Nosiglia, 2020).

El diseño metodológico del estudio implicó la administración de una encuesta diseñada internacionalmente por los miembros del proyecto, a una muestra representativa de profesores de universidades nacionales de Argentina donde respondieron sobre diversos aspectos de su profesión. Respecto al muestreo

es importante mencionar que la definición de la población básica de APIKS fue comparable con las encuestas de Carnegie y CAP; esto implicó recuperar las voces de los académicos empleados regularmente en instituciones de educación superior por más de un día por semana en funciones de enseñanza o investigación. Por tanto son considerados académicos quienes reúnen las siguientes características: “tienen un empleo regular en curso, poseen contrataciones de al menos el 25% equivalente al tiempo completo, más de un día por semana, empleado en instituciones de educación superior que otorguen al menos una licenciatura y empleado en una función académica que implica principalmente enseñanza y/o investigación” (Pérez Centeno, 2019:9)

La encuesta, cuya base de datos se configura en insumo del presente escrito, se administró entre los meses de marzo y mayo del 2019. Se obtuvieron 1450 respuestas⁴. La muestra argentina estuvo integrada por un total de 954 casos válidos, que han sido ponderados estadísticamente para balancear los resultados de acuerdo a la configuración real de la profesión académica universitaria nacional, según cargo, dedicación y género.

A continuación compartiremos dos apartados que dialogan y se retroalimentan mutuamente. En el primero de ellos recuperamos indicadores porcentuales de algunos de los aspectos constitutivos de la profesión académica argentina a partir de los datos arrojados por los anuarios universitarios proporcionados por la SPU. En el segundo iniciamos una aproximación exploratoria sobre los resultados de la encuesta presentada anteriormente para el caso argentino en torno a la formación de posgrado, especialmente la que se orienta a los estudios doctorales de nuestros académicos.

Resultados/Hallazgos

A- Exploraciones iniciales a la profesión académica nacional desde los anuarios estadísticos. Consideramos inviable caracterizar las particularidades que asume la formación en el nivel de posgrado y sus vínculos con la profesión académica nacional, sin abordar, al menos generalmente, los principales indicadores que la definen en la actualidad.

Estadísticamente las fuentes universitarias proporcionadas por la SPU, evidencian que durante el año 2017, 133.074 personas se desempeñaban como profesores universitarios en alguna de las universidades públicas (excluyendo preuniversitarios y autoridades). Asimismo, un total de 171.116 cargos docentes (excluyendo Ayudantes de 2° y otros cargos) se registraban en el sector público de educación superior. Por lo tanto, se percibe que algunos académicos tienen más de un cargo docente en la misma institución o en múltiples universidades.

En relación con la categoría docente se observa en el conjunto del sistema nacional universitario el 40,3% de los profesores son senior (titulares, asociados o adjuntos) y el 59,7% son junior (Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes de 1ra y de 2da) (ver gráfico 1)⁵. Dicha distribución porcentual, y la distancia que se expresa en ella, permite ver el carácter estratificado del cuerpo académico argentino donde predominan los cargos de docentes auxiliares (ver gráfico 1).

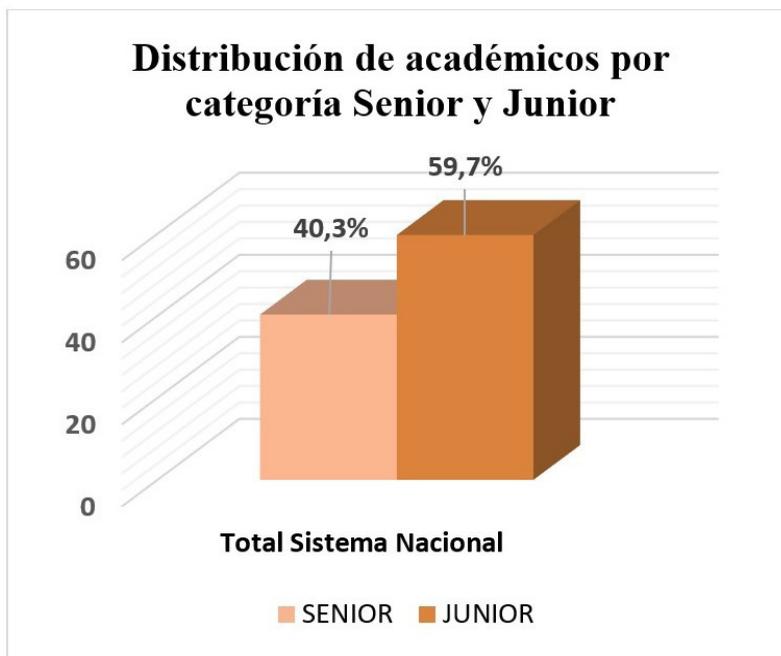


Gráfico N°1- Elaboración propia en base al Anuario 2017 (SPU). Distribución de académicos según categoría senior y junior (Sin otros y Ay2)

Asimismo, la distribución de académicos según categoría también puede enriquecerse y complementarse con uno de los aspectos insoslayables en el estudio de la profesión académica como es el de la cuestión del género. En dicha variable, a lo largo de las últimas décadas la relación se ha equilibrado. Recuperando los datos del año 2017 podemos compartir que, para el conjunto del sistema universitario nacional la relación entre géneros continua en relativo equilibrio (ver gráfico 2).

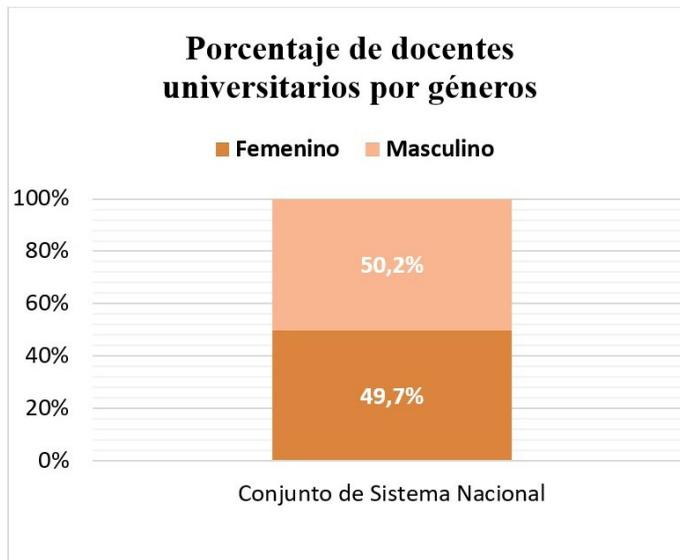


Gráfico N°2 Elaboración propia en base al Anuario 2017 (SPU). Distribución de los académicos según géneros.

A pesar de los avances que se han evidenciado en materia de género, el propio campo de indagación sobre profesión académica deberá incorporar a futuro nuevas perspectivas e investigaciones en torno a los aspectos vinculados con los géneros para el abordaje de dicha variable. Incluso avanzar en la ruptura de los binarismos (masculino-femenino) de los indicadores estadísticos relevados.

Recuperando la argumentación inicial, cuando se analiza la relación entre género, y categoría, en el conjunto del sistema se advierten importantes disparidades que benefician a los académicos varones cuya representación es mayor en los cargos senior (ver gráfico 3).

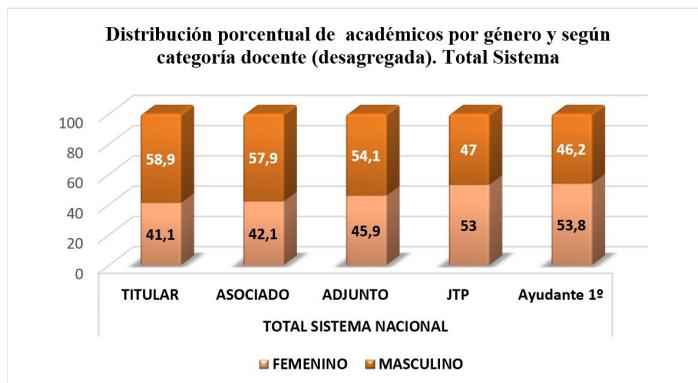


Gráfico N°3 Elaboración propia en base al Anuario 2017 (SPU). Distribución de los académicos del conjunto del sistema por género y según categoría docente (desagregada).

Otro de los temas claves a la hora de abordar y caracterizar la profesión académica argentina es el tiempo dedicado a la docencia y a la investigación por parte de los profesores según sus cargos. Para el año 2017, 133.074 personas conformaban la planta académica de universidades nacionales (excluyendo preuniversitarios y autoridades) con 171.116 cargos docentes (excluyendo Ayudantes de 2º y otros cargos). Dichos cargos, por intensidad de carga horaria, se distribuían para el conjunto del sistema universitario nacional en las siguientes dedicaciones: 12,5 % exclusiva, 20,4 % semi-exclusiva, 67,1 % simple (ver gráfico 5).

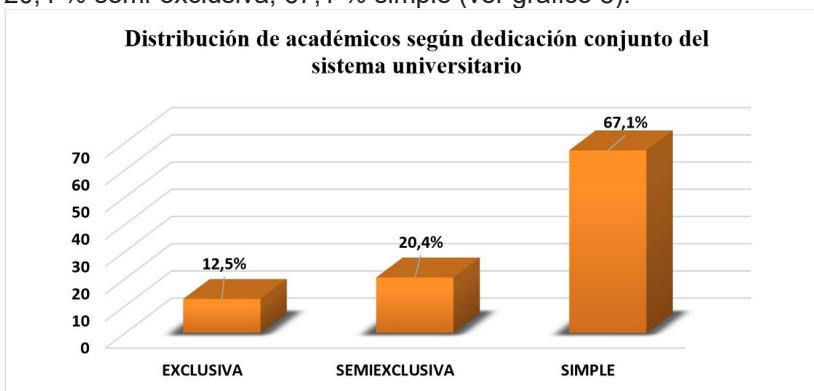


Gráfico N°5 Elaboración propia en base al Anuario 2017 (SPU). Distribución

porcentual de los académicos según dedicación (desagregada).

Antes de ubicarnos en los aspectos referidos a la formación de posgrado, la variable de edad en relación a los cargos y dedicaciones es otra de las características nodales a la hora de abordar el objeto de análisis. La mayor cantidad de cargos en el conjunto del sistema nacional se ubican en los académicos con promedio de edad entre los 35 y 55 años. Son muy pocos los cargos adquiridos por personas de entre 17 y 30 años de edad, lo cual marca una de las principales características de la profesión académica como es la dificultad para su ingreso y lo laborioso de su consolidación (Anuario 2017).

Cargo, dedicación, género(s), edad y gestión son tan solo algunos de los aspectos que conforman la profesión académica nacional e internacional. Ahora bien, la heterogeneidad que muestra el objeto de estudio, ya sea en su escala global como local (Marquina, 2020), también se evidencia en la proporción de académicos que poseen o no formación de posgrado, en especial cuando posamos la mirada en los estudios doctorales⁶. Dicha variable de análisis es, justamente, el objeto de estudio central de nuestra investigación posdoctoral.

Mencionábamos al comienzo del escrito que la posesión de un título de doctorado, de maestría o de especialización no es una condición mayoritaria entre los académicos del país. Como observamos en las siguientes tablas, para el año 2009 solo el 7% del total de cargos docentes de las universidades nacionales contaba con título de doctor. Para el año 2013 el 8.1% y para el 2017 el 9.7%. Si bien hay un cierto avance porcentual en lo que respecta a la posesión del título de doctorado, esta situación se diferencia “considerablemente de otros países del mundo, e incluso de algunos de la región que tienen mayor tradición que la Argentina en el desarrollo del nivel doctoral” (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina y Aiello 2018:288).

En este sentido, según Araujo y Walker (2020) en ámbitos como América del Norte, Europa y Asia, el título de doctor es uno de los requisitos para acceder a la profesión académica. En el caso español es imprescindible para obtener la acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que autoriza para la postulación a plazas docentes en las universidades públicas. En otros contextos, el título de posgrado no es un requerimiento legal para el acceso a un cargo docente universitario, aunque existen normativas que lo promueven. Incluso, en Brasil, la aprobación de las directrices y bases de la educación nacional Ley N° 994 en el año 1996, estableció que las Instituciones Federales de Educación Superior (IFES) debían contratar un tercio de sus docentes con título de Magister o Doctor en régimen de dedicación integral para realizar investigación, lo cual duplicó la matrícula de posgraduación en una década (Silva Júnior y Sguissardi, 2013). Por su parte, México repite la tendencia ya que en quince años la proporción de doctores de las universidades públicas se multiplicó casi por 10 y pasó del 3,6% en 1992 al 30,3% en

2007 (Araujo y Walker, 2020). En síntesis, “la credencial de posgrado, específicamente la que concierne al doctorado, a partir de la década de 1990 fue convirtiéndose en un capital simbólico cada vez más valorado, ya sea como requisito legal excluyente para el acceso a determinadas posiciones o como criterio de distinción en el campo de la Educación Superior” (Araujo y Walker, 2020:14)

Para el caso argentino, los docentes que poseen dedicación exclusiva, en los tres años, son quienes cuentan en una mayor proporción con un título doctoral, mientras que en función de la categoría, son los asociados los que en su mayoría accedieron a esta credencial. Por otro lado, las variaciones entre 2009, 2013 y 2017 muestran un crecimiento porcentual mayor al 15% en el total de cargos con título de doctor. Si se focaliza en los cambios según dedicación y categoría, son los cargos menos representativos en la proporción de acceso a las credenciales de doctorado, tales como las dedicaciones simples y los ayudantes de primera, los que aumentaron en mayor medida durante estos años.

			% de doctores		
Año	Total cargo docentes	% sobre el total de cargos docentes	Exclusiva	Semi-exclusiva	Simple
2009	11.013	7%	24.9%	6.1%	4.1%
2013	13.797	8.1%	26.6%	7.3%	5.4%
2017	18.281	9.7%	29.1%	8.9%	7.1%

% de doctores					
Año	Titular	Asociado	Adjunto	JTP	Ayudante 1º
2009	16.5%	18.5%	10.6%	5.6%	2.3%
2013	19.5%	21.7%	12.1%	6.6%	3.0%
2017	22.9%	25.2%	14.1%	8.1%	4.1%

Tabla N°1 Elaboración propia en base al Anuario 2009, 2013 y 2017 (SPU).
Cargos docentes con título de doctor, según dedicación y categoría.

Finalmente, es menester señalar que en la actualidad estamos en presencia de una marcada heterogeneidad en la configuración de los estudios de posgrado en cuanto a la orientación, la estructura curricular, las condiciones de ingreso y el financiamiento. Por ejemplo, en Estados Unidos se observa la yuxtaposición y convivencia de doctorados y maestrías con orientación académica y profesional orientados al sector

productivo mientras que, en nuestra región latinoamericana, la incorporación de la orientación profesional de los estudios cuaternarios se ha dado con el tiempo, más aun teniendo en cuenta el fuerte predominio de maestrías y doctorados académicos que el territorio latinoamericano posee (Dávila 2012). Con respecto a la estructura curricular se advierte la preponderancia de propuestas flexibles y centradas en el estudiante en la Unión Europea, la coexistencia de formatos escolarizados y flexibles en Estados Unidos y generalmente escolarizados en América Latina (Araujo y Walker, 2020). Las políticas de estímulo económico y financiamiento también presentan diversos formatos y, en general, se observa que el crecimiento exponencial del nivel no fue acompañado con la asignación de financiamiento específico⁷. En cuanto a los requisitos de acceso, mientras que en la Unión Europea se requiere un máster o estudios similares para el doctorado, “en Estados Unidos hay excepciones en la exigencia de poseer un máster, mientras que en América Latina algunos países exigen maestría previa y en otros el acceso al doctorado es directo con título de grado” (Dávila, 2012:25).

A continuación profundizaremos las dimensiones antes descritas a partir de los datos proporcionados por el estudio internacional APIKS, específicamente, para el caso argentino. Será materia de futuras producciones la comparación de dichos indicadores del nivel de posgrado con los que se suscitan en países de la región⁸.

B) Exploraciones hacia el interior de la base de datos de APIKS Argentina. La formación de posgrado y sus vínculos con la profesión académica.

En este segundo apartado nos proponemos compartir las primeras exploraciones descriptivas en torno a la formación de posgrado y la profesión académica a partir de los datos recuperados del proyecto APIKS para el caso argentino. Recordamos que si bien han sido respondidas 1450 encuestas, la muestra nacional, finalmente, estuvo integrada por un total de 954 casos válidos que han sido ponderados estadísticamente para balancear los resultados de acuerdo a la configuración real de la profesión académica universitaria nacional, según cargo, dedicación y género.

En primer lugar se destaca que del total de la muestra de académicos que participaron del relevamiento de APIKS, excluyendo a los ayudantes de 2da⁹, el 32,2% posee título de especialista, el 22.6% de magister y el 26.3% de doctorado. De la siguiente tabla se desprende que, aproximadamente, una cuarta parte de la muestra posee título de doctorado y que un número considerable de académicos que son profesores universitarios no tienen credenciales en este nivel de formación. Dicho dato, si bien no busca compararse con el universo del sistema, permite recuperar lo que advertíamos en el inicio del artículo respecto a la obtención de títulos de posgrado por parte de los docentes universitarios argentinos, la cual no es mayoritaria aunque se haya incrementado en la última década.

	Distribución porcentual de académicos con/sin título de posgrado.	
	Posee	No posee
Especialización	33,6%	66,4%
Maestría	22,6%	77,4%
Doctorado	26,3%	73,7%

Tabla N°2 Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con/sin formación de posgrado. Excluye Ayudantes 2°.

Asimismo la base de datos de APIKS nos permite observar la distribución porcentual de académicos con título de posgrado según la categoría docente que éste despliega en el cotidiano de la universidad. En los gráficos 7, 8 y 9 quedan reflejados los porcentajes de académicos con y sin doctorado, maestría y especialización de acuerdo al cargo ejercido.

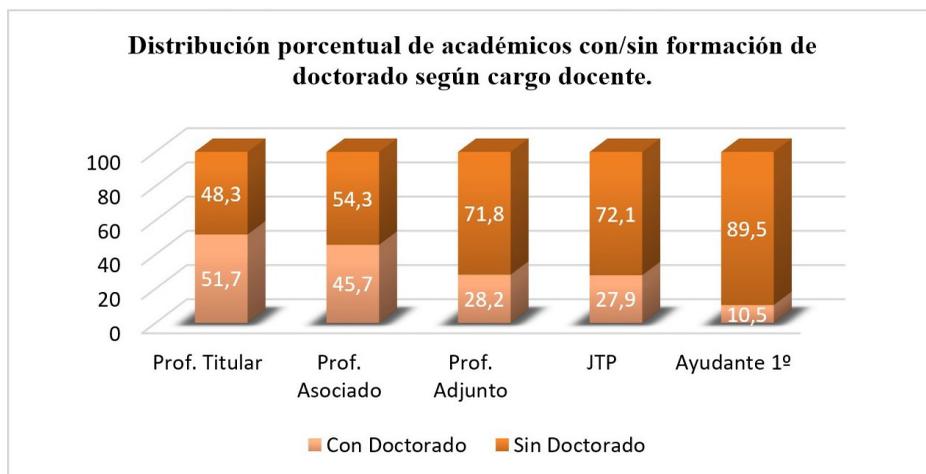


Gráfico N°7 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con/sin formación de doctorado según cargo docente. Excluye Ayudante 2°.

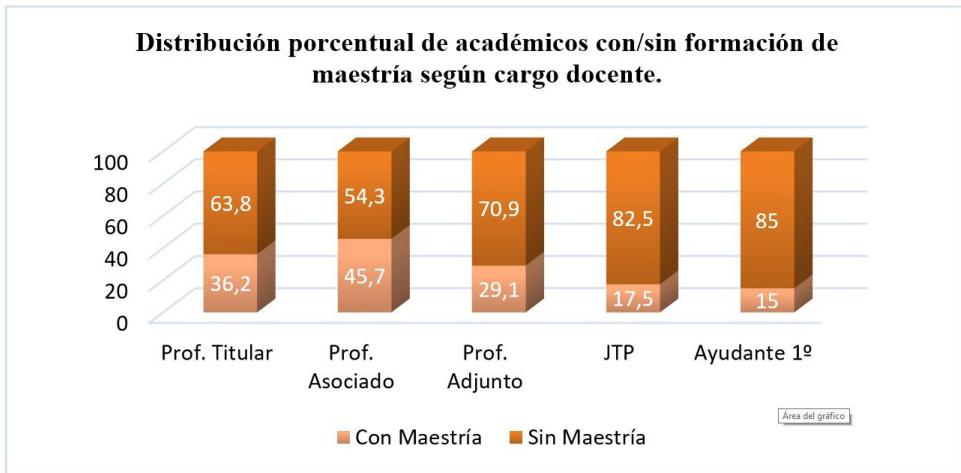


Gráfico N°8 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con/sin formación de maestría según cargo docente. Excluye Ayudante 2º.

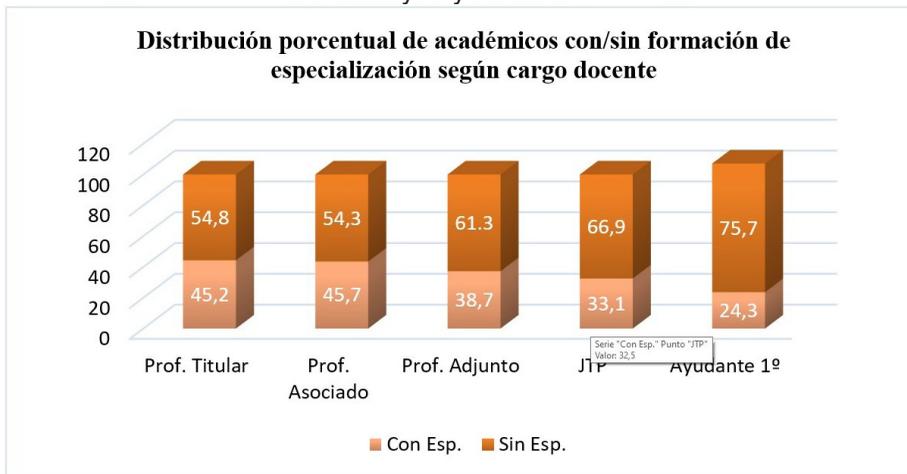


Gráfico N°9 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con/sin formación de especialización según cargo docente. Sin contar Ayudante 2º.

Los académicos que se ubican en la categoría senior (titular, asociado y adjunto)

registran una mayor proporción relativa de profesores doctorados, magister y especialistas mientras que dichos porcentajes disminuye considerablemente en las categorías junior (JTP y Ayudantes Graduados). Dos aspectos nos interesa destacar en esta descripción. El gráfico N°7 refleja que más de la mitad de los profesores titulares y más del 45% de asociados poseen título de doctores. Si bien no podemos concluir que la obtención de este tipo de credenciales permite el acceso y la consolidación de la posición académica, o si, a la inversa es dicha posición la que les permite alcanzar la formación doctoral, lo que si podemos inferir es que hay una relación dialógica marcada entre la obtención de credenciales de posgrado y el desarrollo de la profesión académica argentina (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina y Aiello, 2018:288). El otro aspecto a destacar en la descripción son los porcentajes de académicos que acreditan especializaciones, particularmente en la categoría junior. Dicha distribución porcentual quizá esté ligada a las características propias de las carreras de especialización, esto es, el tiempo de cursada, su orientación profesionalista, la realización de trabajos finales más breves y orientados a la práctica. Posiblemente, las especializaciones se configuran en el primer ejercicio posgradual de los profesores universitarios¹⁰. En las etapas cualitativas de la investigación posdoctoral en curso profundizaremos en este aspecto.

Mencionamos en el apartado anterior la importancia de abordar la distribución de académicos según géneros en el estudio de su profesión. En el caso de la presente indagación y a partir de los datos muestrales proporcionados por APIKS podemos observar el porcentaje de mujeres y de varones que acreditan título de posgrado.

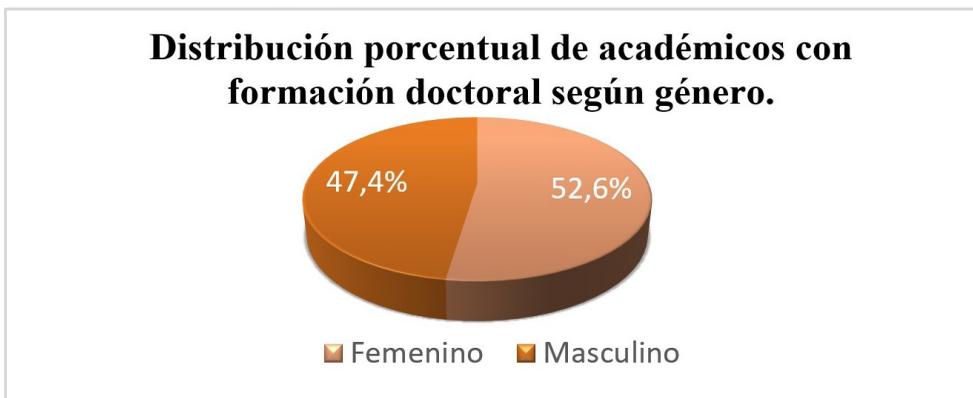


Gráfico N°10 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con formación doctoral según género. Sin contar Ayudante 2°.

Distribución porcentual de académicos con formación de maestría según género.

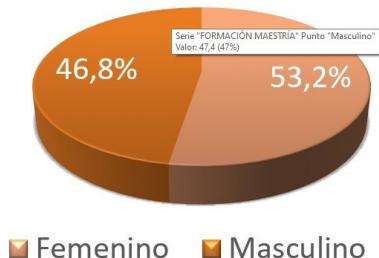


Gráfico N°11 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con formación de maestría según género. Sin contar Ayudante 2°.

Distribución porcentual de académicos con formación de especialización según género



Gráfico N°12 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con formación de especialización según género. Sin contar Ayudante 2°.

Si bien en los gráficos anteriores se evidencia un cierto equilibrio de género entre los académicos con formación de posgrado, un poco más de la mitad de ellos pertenecen al género femenino. En futuras indagaciones sobre la base de

datos cruzaremos estos mismos indicadores con la categoría y dedicación de los académicos y, probablemente, observaremos cierta preeminencia del género masculino por sobre el femenino en la medida que se analizan las categorías y dedicaciones más altas de la profesión (Pérez Centeno, 2017).

Otro aspecto importante que se desprende del análisis descriptivo de la encuesta APIKS es el año de obtención del posgrado según el tipo de título. Como se puede ver en la Tabla N°3, si bien el incremento de los porcentajes de académicos con formación de posgrado en la Argentina se da en la década de 1990 y en la primera década del siglo XXI (Marquina, Yuni y Ferreiro, 2017), en los últimos años dicha tendencia se mantuvo e incluso aumentó. Según lo relevado en el proyecto, para el caso argentino, la mayoría de los académicos ha obtenido su título de posgrado a partir de las primeras décadas del 2000. Específicamente cerca del 80% de los profesores universitarios encuestados manifiesta haber obtenido su título de doctorado, maestría, especialización e incluso su posdoctorado, a partir del año 2000 y más del 50% a partir del año 2010. Este impulso, en ocasiones, puede estar vinculado a las constantes demandas generadas por un mercado laboral competitivo, un aumento de la oferta de posgrado disponible (Aiello y Pérez Centeno, 2010) e incluso cierto impulso gubernamental dado a la obtención de perfiles docentes de alto nivel de formación iniciado, principalmente, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995 (Marquina, Yuni y Ferreiro, 2017)

	Entre 1950-1980	Entre 1981-1989	Entre 1990-2000	Entre 2001-2010	Entre 2011-2018	Total Fila	%respecto del total
Especialización	2.6%	5.6%	19%	36.5%	36.3%	100	33.6%
Maestría	0%	1.4%	12.4%	35%	51.2%	100	22.6%
Doctorado	1.2%	2.8%	13.3%	30.3%	52.4%	100	26.3%
Posdoctorado	3.5%	1.2 %	12.9%	27.1%	55.3%	100	8.9%

Tabla N°3 Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con formación de posgrado según períodos agrupados por décadas. Incluye Ayudantes 2°.

Cada posgrado, en especial, la propia formación doctoral, asume en su devenir múltiples itinerarios, diversas propuestas e incluso variopintas formas de caracterización (Mancovsky y Moreno Bayardo 2015; Porta y Aguirre 2019; Aguirre, 2020). La encuesta de APIKS en uno de sus ítems invita a los académicos que conforman la muestra a caracterizar, a partir de ciertos rasgos establecidos, sus travesías doctorales. Este aspecto se torna indispensable para nuestra investigación posdoctoral ya que se vuelve insumo exploratorio en vistas a futuras profundizaciones

en las etapas cualitativas del estudio. Cuestiones ligadas al dictado de seminarios, la regularidad de la cursada, la presencialidad o virtualidad, las políticas educativas de los programas, los talleres de tesis y demás aspectos formales son condimentos que van conformando los múltiples itinerarios formativos (Aguirre, 2020).

A continuación observamos cómo, los académicos que respondieron la encuesta, caracterizan algunos de los aspectos constitutivos de su formación doctoral.

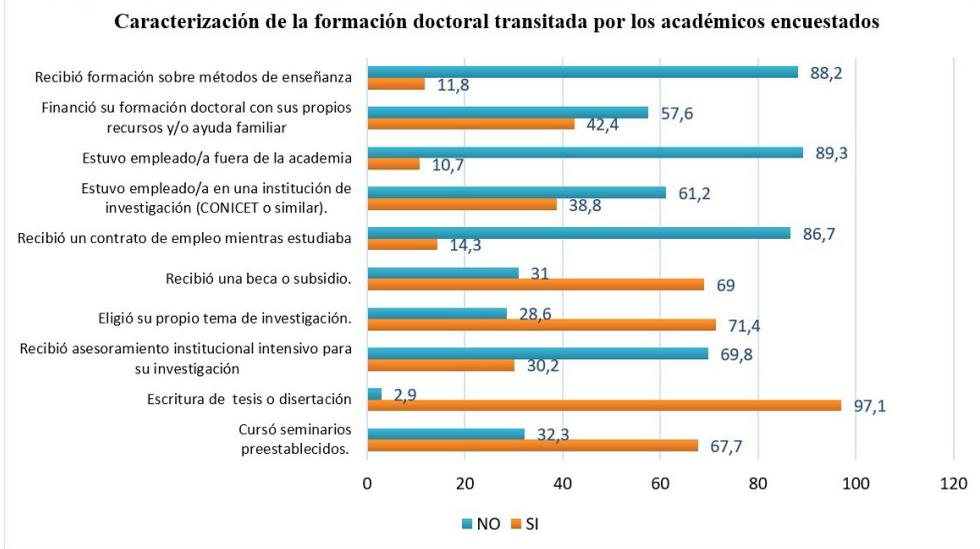


Gráfico Nº13 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Caracterización de la formación doctoral transitada por los académicos encuestados. Sin contar Ayudante 2º.

De las respuestas de los académicos con título doctoral emerge que la mayoría (97.1%) ha tenido que escribir una tesis o disertación, tuvo que cursar seminarios preestablecidos (67.7%), recibió una beca o subsidio (69%) y pudo elegir su propio tema de investigación (71.8%). Asimismo, es de destacar que más del 85% de los académicos que obtuvieron el doctorado no estuvo empleado fuera de la academia ni recibió un contrato de empleo mientras estudiaba. Esto permite reflexionar sobre los tiempos y la dedicación que conlleva un doctorado y la dificultad de llevarlo a cabo con empleos o contrataciones por fuera del ámbito académico. Por otro lado, la encuesta marca que el 69% de quienes poseen formación doctoral recibieron una beca para sus estudios y el 42.4% financió los mismos con recursos propios y/o familiares.

Los porcentajes reflejados no buscan impulsar conclusiones universales. Pero sí permiten advertir ciertas tendencias y núcleos problemáticos a profundizar en las

instancias cualitativas y biográficas.

El gráfico N°13 también permite observar que tan solo el 11.8% de los académicos con doctorado han recibido en su formación aspectos vinculados a metodologías de enseñanza. Este bajo porcentaje puede estar vinculado a las características propias de la educación doctoral, la cual apunta, principalmente, a formar a los tesistas en actividades de investigación en vistas a la construcción original y rigurosa de conocimiento.

Ahora bien, uno de los rasgos que constituye la formación doctoral de los académicos es la dirección de las tesis de doctorado (Mancovsky, 2013; Porta, Aguirre y Ramallo, 2018). La encuesta no profundiza en dicho aspecto que, a nuestro criterio, define en gran parte la travesía formativa. Los vínculos que se entablan entre director y tesista, la puesta en juego del oficio docente, los aprendizajes teóricos y prácticos, la cercanía o lejanía de la dirección en términos geográficos, lo artesanal del acompañamiento o la ausencia misma de dicha dirección son parte constitutiva de la pedagogía doctoral (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015; Porta, Aguirre y Ramallo, 2018, Aguirre 2020).

Otra variable que interesa considerar en cualquier estudio sobre la profesión académica es la pertenencia disciplinar. Su relevancia se justifica porque las características epistemológicas y sociológicas de cada campo inciden, en concurrencia con otros factores institucionales y sistémicos, en la configuración de los intereses y creencias de los actores a través de las cuales modulan el trabajo académico y las modalidades de enseñanza (Becher, 2001; Bourdieu, 2008).

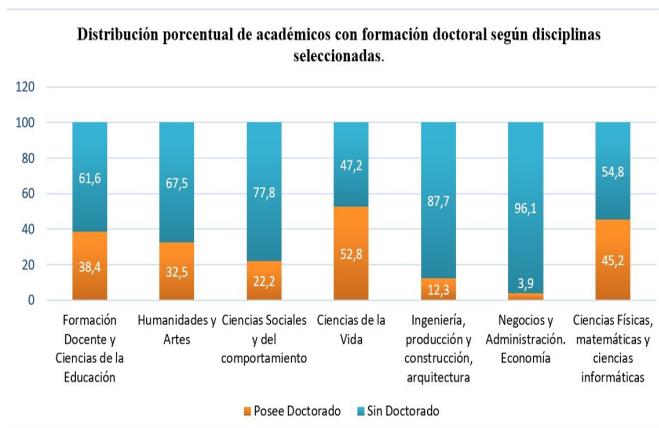


Gráfico N°14 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con formación doctoral según disciplinas seleccionadas. Sin contar Ayudante 2°.

Como podremos observar, hacia el interior de cada una de ellas hay diversas proporciones de académicos con título de doctor y esto no hace más que confirmar por un lado la propia heterogeneidad disciplinar de la profesión académica en tanto objeto de estudio, y por otro las diversas particularidades que la formación de doctorado asume de acuerdo al campo de disciplinas en que se desarrolle. Es pertinente destacar, asimismo que, para identificar la pertinencia disciplinar de los académicos, se les preguntó en cuáles disciplinas o campos académicos se desempeñan, pudiendo elegir más de una opción.

Según la clasificación de Becher (2001) las disciplinas podrían agruparse en: duras básicas, duras aplicadas, blandas básicas y blandas aplicadas. En el gráfico N°14 decidimos reflejar la distribución porcentual por grupos de disciplinas tal y como se preguntó en la encuesta mostrando la variedad de las mismas y contemplando en el análisis la categorización de Becher (2001). Dentro de las disciplinas duras como son Ciencias de la Vida y Ciencias Físicas, Matemáticas y Ciencias Informáticas el porcentaje de académicos con doctorado es relativamente alto si tomamos comparativamente los valores presentados por las ciencias blandas tales como Ciencias Sociales o Humanidades y Artes. Según Fuksman y Nosiglia esto puede deberse a que “las áreas de Ciencias Biológicas y de la Salud y las Ciencias Exactas y Naturales concentraron la mayor proporción de becarios que recibieron financiamiento público para el desarrollo de doctorados” (2020:71) Se destaca, asimismo, el porcentaje de académicos con doctorado que se desenvuelven en las disciplinas de formación docente y ciencias de la educación (38.4%) ya que marca un valor superior a la media y, al mismo tiempo se advierte el bajo porcentaje de doctores en las disciplinas orientadas a los negocios y la administración de la economía (3.9%). Posiblemente la variación porcentual se deba, en primer lugar a las características propias de la muestra, y centralmente, a la particularidad disciplinar de cada área.

Como precedente al proceso de expansión de posgrados se puede reconocer en nuestro país un sistema marcado por distintas tradiciones de los diversos campos disciplinares y de las instituciones universitarias (De La Fare, 2008). Frente a una histórica identificación del posgrado definido por doctorados para el caso de las ciencias físico-naturales y de especializaciones para las ciencias de la salud, la formación de posgrado se ha ampliado para las restantes disciplinas.

“Este fenómeno de expansión de los posgrados no tuvo en cuenta la tradición de cada campo disciplinar” (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018:154). Las políticas de financiamiento de los últimos años¹¹ impulsaron el nivel doctoral desde una lógica que responde a la tradición dominante en las ciencias exactas y naturales y las humanidades, generando inconvenientes para otros campos con tradiciones distintas, tales como las especializaciones en el caso de medicina. Sumado a esto, los procesos de evaluación y acreditación de los posgrados tomaron como marco

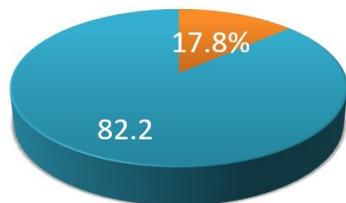
de referencia los parámetros de calidad de las ciencias naturales y exactas “cuyos criterios de excelencia, las modalidades de desarrollar la docencia y la investigación y la forma de evaluar esta investigación a través de determinado tipo de publicaciones, terminaron imponiéndose a campos del conocimiento diferentes” (Barsky y Dávila, 2012: 16)

Por último, compartimos algunas de las vinculaciones que se manifiestan entre aquellos académicos que acreditan formación doctoral, sus adscripciones institucionales como investigadores y, específicamente las funciones que algunos de ellos desarrolla en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)¹².



Gráfico N°15 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución de adscripciones como investigadores de los académicos con formación doctoral. Sin contar Ayudante 2°.

Distribución porcentual de académicos con formación doctoral que desempeñan funciones de investigación en el CONICET



■ Becario Pos Doctoral ■ Carrera de Investigador.

Gráfico N°16 Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS. Distribución porcentual de académicos con formación doctoral que desempeñan funciones de investigación en el CONICET. Sin contar Ayudante 2°.

Del total de los encuestados que respondieron haber finalizado sus estudios de doctorado, excluyendo los ayudantes de 2°, el 47.3% desarrolla sus funciones de investigación en el CONICET¹³, el 45.6% en las universidades nacionales y el 8% restante en otros organismos de ciencia y técnica. Asimismo, de los académicos doctores que forman parte del CONICET, el 82.2% pertenece a carrera de investigador mientras que el 17,8% transita su beca de posdoctorado. Estos porcentajes serán enriquecidos en futuros trabajos en virtud de sus vínculos con las actividades de investigación, la caracterización cualitativa que éstos académicos pueden hacer del desarrollo de su profesión en las universidades y en el CONICET y la convivencia laboral entre ambos universos científicos y académicos¹⁴.

Conclusiones exploratorias preliminares.

El artículo que presentamos tuvo como principal objetivo describir los aspectos centrales que constituyen la profesión académica argentina a partir de los datos proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) para el año 2017 y, al mismo tiempo, abordar ciertos indicadores vinculados a la formación de posgrado en nuestro país no solo desde la información extraída de la SPU sino también recuperando los insumos investigativos que aporta la base de datos del estudio APIKS

para el caso argentino. Dichos objetivos, de alguna manera, se configuran en las primeras indagaciones de una investigación posdoctoral en curso la cual desborda, por su extensión y temática general, los hallazgos parciales que aquí compartimos.

Como mencionamos en el cuerpo del escrito, el diseño metodológico de la encuesta fue de corte cuantitativo a partir de la definición de una muestra probabilística que aseguró la representatividad en variables claves como tipo de institución, disciplina, cargo y género de los académicos participantes, como así también una cantidad mínima de casos válidos cercana a 1000 (Pérez Centeno, 2017).

Diversos autores consideran que la profesión académica en nuestro país asume rasgos de marcada heterogeneidad y fragmentación en su interior, los cuales permiten diferenciarla e incluso distanciarla de las profesiones desplegadas en la región o en los países considerados centrales (Fanelli, 2009, Aiello y Pérez Centeno, 2010; Marquina y Robello, 2012, Marquina, 2013; 2020). Específicamente para el caso argentino, los anuarios muestran una fuerte estratificación del cuerpo académico con cerca del 60% de académicos en la categoría junior y el 40% en la categoría Senior. Incluso, en nuestro país, la dedicación simple predomina en más de un 70% mientras que las dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas, las cuales aseguran que los académicos destinen horas a la investigación, reúnen el restante 30%. Estos indicadores locales de la profesión académica, por ejemplo, tensionan su comparación frente a las concepciones internacionales sobre el objeto estudio en donde la exclusividad de horas para la investigación es indispensable (Marquina, 2020).

Asimismo, en el primer apartado de resultados, además de abordar estas cuestiones del conjunto del sistema, reflejamos aspectos vinculados a los géneros, la edad promedio de los académicos y los porcentajes referidos a la obtención del título doctoral. A partir de estos indicadores generales se pudo advertir la heterogeneidad marcada anteriormente. En cuanto a la formación doctoral, al igual que sostienen Aiello y Pérez Centeno (2010) consideramos que el título no asegura mayores niveles jerárquicos en la carrera académica ni acceso a la titularidad de las cátedras, pero también acordamos con Fernández Lamarra, Marquina, Pérez Centeno y Aiello (2018) en advertir que, en ocasiones, dicha formación otorga beneficios y credenciales educativas para la reproducción del cuerpo profesoral, acceder a dedicaciones exclusivas y alcanzar cierto grado de internacionalización en el ejercicio académico. Incluso en diversas partes del mundo el obtener un título de posgrado es el primer paso para dar inicio a la profesión, en nuestro país, no necesariamente se configura de esta manera (Marquina, Yuni y Ferreiro, 2017)

En este sentido, en el segundo apartado de resultados nos abocamos a explorar los datos emanados del proyecto APIKS profundizando nuestro objeto de estudio. Del análisis estadístico, se desprende que hay mayor proporción de académicos con posgrados en la categoría Senior que en Junior y se percibe cierto equilibrio de

géneros en la obtención del título de doctorado, de maestría y de especialización.

Respecto a la caracterización de la formación doctoral por parte de los académicos, la mayoría ha escrito tesis para su titulación, recibió una beca o subsidio (y pudo elegir su propio tema de investigación). De la encuesta se desprende también que más del 85% de los académicos que obtuvieron el doctorado no estuvo empleado fuera de la academia ni recibió un contrato de empleo mientras estudiaba y el 42.4% financió los mismos con recursos propios y/o familiares. Un dato queda por profundizar y que nos parece sustancial en la caracterización de las travesías doctorales argentinas: la dirección de tesis como constitutiva de una pedagogía particular que se despliega en los estudios de doctorado (Porta y Aguirre, 2019).

La obtención de la formación doctoral en cada una de las disciplinas especificadas en el artículo también refleja por un lado la propia heterogeneidad disciplinar de la profesión académica en tanto objeto de estudio, y por otro las diversas particularidades que la formación de doctorado asume de acuerdo al campo de disciplinas en que se desarrolle.

Finalmente, siendo conscientes que cada uno de los aspectos abordados aquí debe ser profundizado cualitativamente y analizados de forma comparada con otros indicadores de la base de datos de APIKS, compartimos los vínculos que éstos académicos doctores poseen con las universidades y, centralmente con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Allí se puede ver, al menos exploratoriamente, la relación dialógica y sistémica que la investigación posibilita entre el sistema universitario y uno de los organismos de ciencia y técnica más reconocidos de Latinoamérica.

Finalmente, si bien acordamos con Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello (2018) respecto a que ha aumentado notablemente el acceso al título de doctor en el último periodo y se redujo la cantidad de años que demora un académico para obtenerlo. Cabe preguntarse, entonces, por el sentido de las políticas actuales de fomento e incentivo a los posgrados y de expansión de financiamiento a través de becas doctorales. En futuras producciones abordaremos interrogantes vinculados a si dichas políticas se orientan a satisfacer las demandas del sector productivo o a atender necesidades planteadas por el desarrollo social, o si estaría primando un factor credencialista, vinculado a la necesidad de contar con un título de posgrado como parte de un proceso de diferenciación, formación de docentes y desarrollo de las comunidades académicas. Incluso, cabe preguntarse, si esta expansión en la formación de doctores ha redundado o no en una mayor calidad en las tareas de docencia e investigación que desarrollan los académicos.

Aquí presentamos, tan solo, algunas exploraciones preliminares a la base de datos de APIKS y a los anuarios universitarios que, seguramente servirán de plataforma analítica para futuras indagaciones de corte cualitativo y biográfico configurándose

en insumo potente para nuestra investigación posdoctoral y para el amplio y fructífero campo de la profesión académica latinoamericana.

Notas

¹ Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia (UNMDP). Becario Doctoral de CONICET. Pos-doctorando del Programa de Estudios Posdoctorales de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

² Aguirre, Jonathan. Investigación Posdoctoral denominada: "Formación de posgrado y profesión académica en Argentina. Estudio interpretativo a partir de las biografías de los docentes universitarios". (2020-2022) Programa de Formación Posdoctoral- Universidad Nacional de Tres de Febrero. Directora: Dra. Mónica Marquina.

³ Si bien al momento del cierre del artículo se encuentra disponible el Anuario 2018, al momento del tratamiento de los datos analizados el último Anuario completo publicado por la SPU era el del 2017.

⁴ A partir de dichas respuestas se depuró la matriz de datos obtenida. Se eliminaron 362 respuestas incompletas y 63 respuestas no válidas. Así, el caso nacional tuvo una tasa de respuesta total del 19.3 % sobre la muestra total y una tasa efectiva de respuesta del 14.5%.

⁵ La planta de académicos de las universidades se puede clasificar según el puesto que el docente ocupe en la escala jerárquica (categorías) y/o según la cantidad de horas de trabajo que formalmente corresponde a su designación (dedicaciones). Según el puesto que ocupe en la escala jerárquica, la planta se compone de profesores (titulares, asociados y adjuntos) y auxiliares docentes (jefe de trabajos prácticos y ayudantes graduados). Según la cantidad de horas que el docente asigna a su trabajo, las dedicaciones con la que puede ser nombrado en un cargo pueden ser a) exclusiva, b) parcial o semi-exclusiva y c) simple. La primera exige cuarenta horas o más de trabajo semanal, la semi-exclusiva entre veinte y veintidós horas y la simple entre diez y doce. (Decreto 1470/98), Los docentes con dedicaciones exclusivas trabajan tanto en actividades de enseñanza como de investigación, privilegiando en la carga horaria estas últimas. Los profesores y auxiliares con dedicaciones simples orientan su labor a la enseñanza (Claverie, 2009)

⁶ Es pertinente aclarar que si bien los anuarios estadísticos recuperan indicadores en torno a estudios de doctorado, maestrías y especializaciones, describimos aquí los datos porcentuales en torno a la formación doctoral puesto que dicha titulación es la más obtenida en el conjunto del sistema universitario argentino según los últimos anuarios del año 2017 y 2018. En otras producciones bordamos con mayor profundización los indicadores referidos a estudios de maestría y especialización en el posgrado argentino (Aguirre y Porta, 2021; Porta, Aguirre, Proasi, 2021). Asimismo, la formación doctoral se configura en la principal variable de indagación de nuestro trabajo posdoctoral.

⁷ En este punto, Araujo y Walker argumentan que "coexiste el principio de compartir costos

(cost sharing), como ocurre en Estados Unidos; centralización de los recursos financieros en los ministerios y sujetos a las variaciones del presupuesto público como sucede en Inglaterra, Francia y Alemania; financiación externa al sistema universitario a través de becas de posgrado otorgadas por organismos como el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) en Chile o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en México; o como en Brasil, sostenimiento completo de la oferta de posgrado por el Estado Federal y los estatales a través del pago de salarios a los docentes, en la mayoría de los casos con cargos de dedicación exclusiva y a través de becas otorgadas a los alumnos” (2020:16)

⁸El propio proyecto APIKS proporcionará en los próximos meses la base de datos internacional a los efectos de poder brindar análisis comparados más complejos y abarcativos en materia de profesión académica global

⁹Los académicos que acreditan especialización, maestría y doctorado que se desempeñan como Ayudantes de 2da son tan solo 3.

¹⁰En cuanto a la cantidad de carreras/títulos de posgrado existentes en la Argentina, la información relevada a 2015 muestra que de 3.358 carreras/títulos de este nivel, 51% (1.737) eran especializaciones, 33% (1.110) eran maestrías y 15% (511) eran doctorados. La mayor oferta se concentraban, hacia el año 2016, en las carreras de especialización, fundamentalmente en ciencias de la salud, donde el 79% (500) de las carreras/títulos de posgrado eran especializaciones. En este sentido, las especializaciones ocupaban y, actualmente ocupan, el primer lugar como modalidad de posgrado en todos los campos disciplinares. (Lamarra, Centeno, Marquina y Aiello, 2018)

¹¹El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), vigente entre 1995 y 2001, introdujo innovaciones en los modos habituales de financiamiento que se venían desarrollando en Argentina e incluyó un componente sobre formación de posgrado para los docentes universitarios. Financió equipamiento, ofertas de carreras de posgrado y becas para la realización de doctorados y maestrías en universidades extranjeras y nacionales para aquellas universidades que participaron de este programa y entraron en los primeros dispositivos del sistema de evaluación. Las políticas educativas para el sector buscaron, con ciertas tensiones en su despliegue y marcada heterogeneidad, sostener dicha expansión.

¹²El CONICET es el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina. Actualmente, se desempeñan en el organismo más de 10 mil investigadores, más de 10 mil becarios de doctorado y postdoctorado, más de 2.700 técnicos y profesionales de apoyo a la investigación y aproximadamente 1.300 administrativos. Trabajan distribuidos a lo largo del país en sus 16 Centros Científicos Tecnológicos (CCT), 11 Centros de Investigaciones y Transferencia (CIT), un Centro de Investigación Multidisciplinario y más de 300 Institutos y Centros exclusivos del CONICET y de doble y triple dependencia con universidades nacionales y otras instituciones. (Sitio web oficial del organismo) <https://www.conicet.gov.ar/conicet-descripcion/>

¹³La encuesta, en su inciso D7 solicita al académico que responda sobre su adscripción institucional como investigador y aclara que solo marque una de las siguientes opciones: Universidad, CONICET, Otro.

¹⁴Estos resultados están muy vinculados a una política de becas orientada a los posgrados académicos. Las becas del CONICET son de dedicación exclusiva, solamente compatibles

con un cargo de actividades docentes universitarias que, a juicio del Director, contribuyan a la formación del becario. Además, los becarios sólo pueden adicionar al estipendio de la beca una remuneración proveniente de un cargo docente de dedicación simple. Asimismo, las becas pueden ser doctorales y posdoctorales. En el caso de las becas a realizarse en el país los programas de posgrado (doctorados) deben estar acreditados por la CONEAU. Esto termina orientando el financiamiento mayoritariamente al espacio académico (Barsky y Dávila, 2012)

Referencias Bibliográficas

AGUIRRE, J. (2020) "Profesión, posgrado y pedagogía. La formación doctoral desde el enfoque biográfico-narrativo". *Revista Communitas*. 4(7), pp 218-233.

AGUIRRE, J. MARQUINA, M. PORTA, L. Y FOUTEL, M. (2020) "Formación de posgrado y profesión académica en Argentina desde las biografías de los docentes universitarios. Preludio de una investigación posdoctoral a partir del proyecto APIKS". *VII Congreso Nacional E Internacional De Estudios Comparados En Educación*. Ciudad de Buenos Aires. 30 de agosto al 2 de septiembre.

AIELLO, M. Y PÉREZ CENTENO, C. (2010) "La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada" en *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, mayo.

ALTBACH, P.G. (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Boston: Center for International Higher Education Lynch School of Education.

ARAUJO, S. Y WALKER, V. (2020) "El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada", *Integración y Conocimiento*, 9 (1), pp. 11–29.

ARCHENTI N Y PIOVANI J. (2018) *La comparación*. En: *Marradi, A. Archenti N y Piovani J. Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

BOLÍVAR, A. (2016) "Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional". *Revista Internacional de Educación Superior*, (2)2, 341-365.

BOURDIEU, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

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.

BARSKY, O. Y DÁVILA, M. (2012). "El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales". *Revista Argentina de Educación Superior*. 5(1), pp. 1-15.

BRUNNER, J. Y FLISFISH, A. (1989). *Los intelectuales y las instituciones de la Cultura*. México, UAM, Azcapotzalco.

CHIROLEU, A. (2002) "La Profesión Académica En Argentina". *Revista (Syn)Thesis*, 7(1), pp. 41-52

- CLARK, B. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. California: University of California Press.
- CLAVERIE, J. (2009) "Marco institucional e innovaciones en la carrera docente". En Fanelli, A. M. *Profesión Académica en Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- CLARK, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Carnegie Foundation for Advanced of Teaching, Princenton, NJ.
- FANELLI, A. M. (2009) "La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos". En. *Profesión Académica en Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y MARQUINA M. (2013) "La Profesión Académica en America Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado". *Espacios en Blanco* 23(1), pp. 99-117.
- FERNANDEZ LAMARRA, N. PÉREZ CENTENO, C. MARQUINA, M. Y AIELLO, M. (2018) *La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. Tres de Febrero: UNTREF.
- GIBBONS M. (1994). "Evolution of knowledge production". En: Gibbons, *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- MANCOVSKY, V. (2013) "La dirección de tesis de doctorado: Tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formative". *Revista Argentina de Educación Superior*.6(6). p. 50-71.
- MANCOVSKY, V. Y MORENO BAYARDO, G. (2015) *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- MARQUINA, M. Y REBELLO, G. (2012). The academic work in the periphery: why argentine faculty is satisfied despite all?. En: Bentley, P., Coates, H., Dobson, I., Goedegebuure, L. & Meek, V. (Eds.), *Job satisfaction around the academic world*. Rotterdam: Springer
- MARQUINA, M. (2013). "¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción". *Pensamiento Universitario*, 15(1), pp.35-58.
- MARQUINA, M. YUNI, J. Y FERREIRO M. (2017) "Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: hacia una tipología". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 118(25), 1-25.
- MARQUINA, M. (2020). "Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective". *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63-75.
- NOSIGLIA, M. C. Y FUKSMAN, B. (2020). "El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS". *RELAPAE*, (12), pp. 61-81.
- PÉREZ CENTENO, C. (2017) "El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas". *Integración y conocimiento*. 7(2), pp.226-255
- PÉREZ CENTENO, C. (2019). "El estudio de la Profesión Académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS". *II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social*. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. Tandil 4, 5 y 6 de diciembre.

PERKIN, H. (1994) The academic profession in the UK. En: Clark, B. *The academic profession: National, Disciplinary and institutional Setting*. University of California Press.

PORTA, L Y YEDAIDE, MM (2017) *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos éticopolíticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUDEM.

PORTA, L. AGUIRRE, J. RAMALLO, F. (2018) *Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral. Actas del I Simposio Nacional*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades- Universidad Nacional de Mar del Plata.

PORTA, L. Y AGUIRRE, J. (2019.) "Narrativas (auto)biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario". *Revista Ponto de Interrogação*. 9(1), pp. 1-39.

PORTA, L. AGUIRRE, J. BORGES, Y. (2020) "Las pedagogía(s) doctoral(es) en clave narrativa. Cartografías biográficas e investigativas en la formación de posgrado". *Revista de Educación*. 11(19), pp. 9-16.

PORTA, L. AGUIRRE, J. PROASI, L. (2021) "La profesión académica y la formación en el campo pedagógico-didáctico de profesores universitarios. El caso de una carrera de posgrado en la universidad nacional de mar del plata, argentina". *Revista Internacional de Formación de Profesores (RIFP)*. 6(2), p. 1-21.

SUASNABAR, C. (2017) "Educación superior y educación comparada: tensiones y complementariedad entre dos campos de estudio". *Synergies Argentine* 5(1), p. 11-26

SANJURJO L. Y PORTA, L. (2016) "El aprendizaje de los procesos investigativos en las carreras de posgrado. Simposio Autogestionado". *IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Murcia, España. 31 de marzo al 2 de abril de 2016.

SILVA JÚNIOR, J. Y SGUISSARDI, V. (2013). Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educación superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. Espacios en Blanco. *Revista de educación*, 23, pp. 119-156. [coronavirus-y-violencia-hacia-la-infancia](#)

VILA MERINO, E. S. (2008). La educación del secreto. infancia, identidad y alteridad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2620Merinov2.pdf>

La Profesión Académica en Argentina: configuraciones pre pandémicas

Academic Profession in Argentina: Pre-pandemic Configurations

Noriega, Jaquelina E.¹

Ulagnero, Cristian²

Resumen

Este artículo realizará una descripción de ciertos rasgos de la Profesión Académica en Argentina con el objeto de colaborar en la realización de un mapeo respecto al estado de situación de la PA antes de la pandemia.

El estudio realizado es empírico descriptivo de poblaciones, mediante encuestas, ex post facto retrospectivo y de corte transversal. Se analizaron las distribuciones de frecuencias y relaciones entre las variables consideradas, con una muestra de 954 docentes de 39 universidades nacionales (edades de entre 22 y 80 años; M: 44,43; DE: 10,86); con cargos senior (37,7 %) y junior (62,3 %). La información empírica proviene del relevamiento realizado en el marco del ACADEMIC PROFESSION IN THE KNOWLEDGE- APIKS International Project - BASED SOCIETY. Desde un posicionamiento epistemológico de la complejidad, se utilizó la metodología cuantitativa para realizar análisis abarcadores, contextualizados y complejos sobre la problemática enunciada a continuación.

El propósito es identificar características de la situación laboral, preferencias en las tareas que desempeñan, grado de conformidad y expectativas laborales, de los académicos argentinos antes de la pandemia provocada por la COVID – 19.

El artículo presenta una descripción de los fundamentos teóricos que sirven de base para el análisis, una breve caracterización de la metodología empleada, los resultados obtenidos en el proceso de análisis de material empírico, algunas conclusiones y aspectos que invitan al debate, el diálogo y la reflexión.

Palabras clave: profesión académica; proyecto APIKS; universidad argentina; configuraciones; pandemia

Abstract

This paper describes certain features of the Academic Profession in Argentina with the aim of collaborating with the design of a map of the situation of AP before the pandemic.

The study is empirical and descriptive of populations by means of surveys, retrospective *ex post facto* and transversal. Frequency and relationship of the distributions among the variables taken into account were analyzed. The participants were 954 professors recruited from 39 national universities (aged between 22 and 80 years; M: 44, 43; DE: 10,86); senior (37,7 %) and junior (62,3 %). The empirical data was taken from ACADEMIC PROFESSION IN THE KNOWLEDGE- APIKS International Project - BASED SOCIETY. A quantitative methodology framed on an epistemology of complexity was used to analyze the problem in a wide, contextualized and complex way.

Characteristics of the work situation, preferences as regards tasks, conformity and work expectations of the Argentinian academics before the pandemic caused by COVID – 19 were identified.

A description of the theoretical framework for the analysis as well as a short characterization of the methodology used, the results obtained during the process of the empirical material and some conclusions and aspects to discuss, converse and reflect on are presented.

Keywords: Beginning Profession; APIKS Project; Argentinian University; Pandemic

Fecha de Recepción: 18/05/2021

Primera Evaluación: 14/06/2021

Segunda Evaluación: 26/07/2021

Fecha de Aceptación: 02/08/2021

1. **Introducción**

Los estudios sobre Profesión Académica (PA) constituyen una propuesta de investigación de creciente desarrollo en nuestro país y que ha sido tomada, desde hace ya varios años, como objeto de indagación en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado de la UNSL al que pertenecen los autores del presente artículo. En tal sentido, ha sido una preocupación sostenida por el equipo de trabajo, preocupación plasmada en distintas comunicaciones escritas (Noriega, J., 2019; Noriega, J. y Mazzola, C., 2018; Mazzola, C. y Noriega, J., 2017) que sirven de cimiento fecundo para el presente texto.

El interés por caracterizar la profesión académica y la cultura que la misma conlleva, se constituye en un desafío para los/as investigadores/as, en el particular tiempo presente, es importante destacar la necesidad de seguir produciendo conocimiento respecto a las distintas dimensiones que conforman esta compleja y relativamente nueva profesión, aportando así descripciones y profundizaciones, comportamientos y tendencias a lo largo y a lo ancho de este extenso país, donde la misma adquiere particularidades propias de ese contexto. La identificación de cambios y continuidades en perspectiva local, regional e internacional es un camino que poco a poco comienza a ser posible resaltándose su interés. Ahondar estas temáticas, compartir las perspectivas de estudio, difundir los resultados tiene por uno de sus principales objetivos instalar la necesidad de generar políticas de desarrollo académico congruentes con los propósitos y las necesidades de la Educación Superior (ES) de este país.

Este artículo realizará una descripción –que se inicia con la traza de un hilo contextual e histórico, transversalmente presente de manera permanente- de ciertos rasgos de la Profesión Académica en Argentina con el objeto de colaborar en la realización de un mapeo respecto al estado de situación (sobre dichos rasgos) de la PA antes de la pandemia. Las preguntas que guiarán la indagación serán: ¿contaban –los/as académicos/as- con experiencias previas referidas a Educación a Distancia (E a D) y/o Tecnologías de Informática y Comunicación (TIC) aplicadas a educación?, ¿cuáles eran las preferencias respecto de las tareas que desempeñan (docencia e investigación) en relación a esa experiencia antes nombrada?, ¿cuál es el grado de conformidad con dichas tareas y las expectativas laborales de los académicos argentinos antes de la pandemia provocada por la COVID – 19?

Así, al identificar ciertas configuraciones de la Profesión Académica argentina previas a la pandemia, se espera aportar elementos para la discusión referida a las fortalezas y debilidades de los/as académicos/as en las universidades al momento de afrontar, de manera intempestiva, la virtualización de todas las actividades referidas a sus roles, signadas por el Aislamiento Social preventivo y obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO).

La pandemia provocada por la COVID-19 reconfiguró el espacio universitario, las instituciones y sus sujetos. La emergencia de la situación sanitaria a escala global, la irrupción sin previo aviso, la inmediatez de la acción desencadenó múltiples respuestas, en gran parte, signadas por la experimentación, el ensayo y error, pero fueron respuestas nuevas a problemas también nuevos en el marco de las culturas institucionales universitarias, de las cuales los/as académicos/as fueron protagonistas centrales.

Indudablemente, el carácter disruptivo de este momento histórico signado por el ASPO y DISPO en términos globales, ha obligado a las universidades e instituciones de Nivel Superior a reconfigurar la vida académica, apareciendo nuevas formas de enseñar, de gestionar y de investigar, en definitiva, nuevas formas de circulación y producción de conocimientos “empujadas” por las circunstancias.

La situación tan particular exigió a los/as académicos/as desplegar estrategias de abordaje de sus tareas como docentes e investigadores/as distintas a las habituales y que seguramente estuvieron en relación directa con sus aprendizajes, conocimientos y saberes capitalizados con anterioridad a este momento histórico. Es ello lo que pretende mostrar este artículo, esos puntos de inicio, dado que se parte de la idea de que el trabajo académico en las universidades tiene un espacio-tiempo definido, donde se producen encuentros interpersonales en torno a conocimientos y saberes. Identificar y describir este germen supone también revisar y bucear el estado de situación de la educación virtual y a distancia en el país dado que, como veremos más adelante, el desarrollo incipiente, atomizado, descoordinado y poco regulado en un contexto de expansión de la E a D, marca también ciertos rasgos de la PA que serán objeto de este trabajo.

Indudablemente, las características de la PA anteriores a la pandemia se ponen en juego especialmente en este tiempo disruptivo. En tal sentido, es preciso señalar retomando a Brunner, J. J. (2016) que una gran parte de los/as docentes universitarios/as en Argentina no cuentan con estudios de posgrado; las remuneraciones son relativamente bajas y poco competitivas; la preparación propiamente didáctica es escasa cuando no inexistente en ciertas áreas de la ciencia; las oportunidades de capacitación y perfeccionamiento para mejorar su rendimiento suelen ser limitadas (sobre todo por la oferta y por la disponibilidad económica); los estímulos para una mayor aplicación a su tarea y mejora continua del desempeño son muy escasas. La PA presenta un alto nivel de segmentación interna, la diversidad de funciones que cumplen, el reducido número de quienes trabajan en una sola institución en régimen de jornada completa, la ausencia de un cuadro de valores y conocimientos compartidos y la falta de perspectivas de una carrera profesional bien estructurada, son características distintivas propias del contexto, que la diferencian de lo que ocurre en otras latitudes del mundo. La ES ha debido adaptarse a este entorno también

signado por la intensa masificación de la matrícula, la proliferación y diferenciación de las instituciones y programas; la transformación de la composición demográfica, social y académica del cuerpo estudiantil con la consiguiente multiplicación y diversificación de la demanda.

El supuesto que guía esta búsqueda refiere a que la irrupción sin previo aviso de la pandemia por la COVID 19, suscitada en marzo del 2020, requirió un rápido reacomodamiento de los/as académicos/as argentinos/as quienes, acostumbrados/as a desarrollar sus tareas de docencia e investigación de manera presencial y en el ámbito físico de la universidad, debieron repentinamente trasladar sus oficinas a sus viviendas personales y todas las actividades a la virtualidad. En este nuevo e inesperado contexto, las habilidades y competencias previas, la experiencia ya adquirida de enseñanza con TIC, virtualización de la enseñanza, participación en propuestas de Educación a Distancia (E a D), tanto como la predisposición personal al trabajo remoto y a la mediación comunicacional por computadoras, pasó a tener un rol central. No es posible una descripción completa de las implicancias de este proceso sin señalar, además, el carácter incipiente y poco regulado de la E a D en Argentina, cuestión que es preexistente a la pandemia.

Para completar esta introducción, es preciso aclarar que la información empírica que origina este trabajo de indagación proviene del relevamiento realizado en el marco del ACADEMIC PROFESSION IN THE KNOWLEDGE- APIKS International Project - BASED SOCIETY. A los efectos de situar el Proyecto APIKS, es relevante destacar que es una continuidad de Proyectos anteriores, en palabras de C. Pérez Centeno (2019, p. 1):

APIKS da continuidad a dos estudios precedentes realizados el primero de ellos en la década del 90 por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching y, el segundo, en la década pasada, en el marco del CAP Project (Changing Academic Profession). Los tres se basan en la aplicación de una misma encuesta, consensuada internacionalmente en una cantidad creciente de países.

El mencionado CAP Project aplicó en 2008 una encuesta internacional para investigar la naturaleza y la extensión de los cambios que ha experimentado la PA. La misma se administró de manera simultánea en 21 países. Las variables consideradas fueron: nivel educativo, área disciplinaria de desempeño académico, cantidad de horas trabajadas, tipo de dedicación, nivel de formación e interés del académico, cargo que ocupa, antigüedad académica y género (Pérez Centeno, 2012).

Habiendo enunciado el propósito que persigue este trabajo, los supuestos que sirven de base y el marco de investigación en el que se inscribe, se presentan a continuación: una descripción de los fundamentos teóricos que sirven de soporte para el análisis, una breve caracterización de la metodología empleada, los resultados

obtenidos en el proceso de análisis de material empírico, algunas conclusiones y aspectos a discutir que invitan al debate, el diálogo y la reflexión.

A. Consideraciones respecto a la profesión académica como campo de estudio

La Profesión Académica en Argentina se rige por un marco legal constituido básicamente por 3 elementos: la Constitución Nacional, en su régimen laboral propio y derecho sindical; la Ley de Educación Superior 24521 que establece entre otras cuestiones importantes el concurso abierto y público de antecedentes y oposición, la contratación de académicos/as, la designación temporaria de académicos/as como interinos, la autonomía académica y administrativa de la universidad; y finalmente, los Estatutos Universitarios y reglamentaciones como resoluciones y ordenanzas de cada universidad.

Marquina, M. (2008) sostiene que existen al menos tres grandes motivos por los cuales es posible hablar de Profesión Académica. En primer lugar, es una actividad que se define a partir de un núcleo básico de conocimiento especializado. En segundo lugar, es una actividad regulada a través de normas para el ingreso, la permanencia y la promoción, está institucionalizada y tiene evaluación de pares. En tercer término, esta actividad posee un “ethos” propio constituido por un conjunto de valores, creencias y significados, en el marco de una institución particular como es la universidad, alrededor del cual se construye una cultura propia y singular. Por otra parte, esta profesión es definida como académica porque transcurre en la universidad y tiene por objeto básicamente las actividades de docencia e investigación, atravesadas por la generación, distribución, circulación y transmisión de conocimientos.

Enmarcando a la PA, dice García de Fanelli, A. (2009, p. 14):

para un grupo importante de profesores universitarios en la Argentina, crecientemente ha comenzado a expandirse la figura del profesor que se dedica a la enseñanza y a la investigación a tiempo completo en una universidad o particularmente la de aquél que trabaja en varias instituciones pero que obtiene su principal ingreso económico de la actividad de enseñanza.

La profesión académica como subcampo de estudio, ha tenido un desarrollo en aumento en los últimos años en Argentina. Teniendo como parámetro que la Educación Superior se consolidó como campo a partir de las últimas 2 décadas del siglo pasado, podría decirse que éste es un subcampo relativamente nuevo y en expansión. Tempranamente, se comenzaron a replantear aspectos relacionados con la configuración de la profesión, tanto en relación con el acceso, promoción, estabilidad, conexión con las demandas sociales (Clark, 1987), entre otras. En Argentina, el estudio de la profesión académica ha estado íntimamente asociado a la transformación de la Universidad, a la diversificación del conocimiento y a la expansión

de las oportunidades de Educación Superior. Los cambios que la Universidad como institución social ha tenido a través del tiempo y que se derivan de modificaciones internas y externas, han tenido repercusiones en la definición y condiciones de desempeño del rol académico y en la consolidación de esta profesión.

Si bien existe aún un encendido debate acerca si considerar a la actividad que realizan los académicos como una profesión, es necesario señalar que es posible enunciarla como tal dado que se encuentran presentes en ella las líneas conceptuales que componen la noción moderna de profesión, a saber: -existen principios básicos que refieren al desempeño del rol, como el cultivo del conocimiento, la libertad académica y la autonomía en las decisiones de los individuos y las organizaciones; -comparten sus integrantes la calidad de empleados de una organización; -la libertad en el uso y distribución del tiempo contratado no dedicado al cumplimiento de las responsabilidades docentes; -sistemas de remuneración asociados a la valoración del mérito y, -distribución de prestigio entre los miembros según el dominio del campo, experiencia y resultados diferenciales. (Grediaga Kuri, R. 1999).

La diversidad en la PA es una de sus principales características. La misma está dada en primer lugar por la multiplicidad de contextos organizacionales en que prestan sus servicios los académicos y a la dimensión histórica y evolución del sistema de Educación Superior de cada país. En segundo lugar, los/as académicos/as pertenecen a un variado conjunto de especialidades disciplinarias, formando parte de sus comunidades (Becher, T., 2001), lo cual les permite entre otras cuestiones trascender el ámbito de las instituciones en las que están vinculados/as laboralmente.

Cabe destacar que algo que, diferencia a la PA de otras, es que integra a miembros que han sido formados, cultivan y pertenecen a muy distintos campos de conocimiento, aun cuando compartan exigencias generales respecto a conocimiento científico y habilidades necesarias para desarrollar las actividades de docencia e investigación.

Los/as académicos/as cumplen simultáneamente, además de la función de formar a las distintas comunidades profesionales (incluida la propia comunidad académica), la de investigar, pues se espera que preserven, transmitan e incrementen el corpus de saber científico, tecnológico y humanístico existente socialmente. Independientemente de las características que presente la organización de ES en la que se encuentran insertos/as, ésta vive y opera a través de sus miembros. Los académicos integrados en la organización necesitan del contenido disciplinario y funcional y tienen injerencia directa sobre las nuevas plazas que se abren y el perfil de quienes deberán ocupar las nuevas posiciones. De esta manera la PA en las universidades se juega en la compleja trama que constituyen el campo disciplinar, la cultura académica que se genera en torno a los grupos de pertenencia, el territorio que habitan esos grupos y los distintos mecanismos de cohesión y socialización que conforman un especial

tipo de cultura. En palabras de T. Becher (2001: 44):

Por su misma naturaleza, pertenecer a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y compromiso personal, una “forma de estar en el mundo”, adoptar “un marco cultural que define una gran parte de la propia vida” (Geertz, 1983).

El control que ejerce la PA sobre las posibilidades de ingreso, promoción y permanencia en el mercado laboral, y la propia existencia del mercado académico, constituyen otro rasgo central para considerar a los académicos como un tipo particular de profesión. Los juegos de poder dentro del campo académico se dan de forma enmarañada y se entretajan en la forma de un capital universitario el que, al decir de P. Bourdieu (2008:114):

se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones que permiten dominar otras posiciones y a sus ocupantes, como todas las instituciones encargadas de controlar el acceso al cuerpo, jurados... ese poder sobre las instancias de reproducción del cuerpo universitario asegura a quienes lo detentan una autoridad estatutaria, suerte de atributo de función que está mucho más ligado a la posición jerárquica que a propiedades extraordinarias de la obra de la persona.

En esta urdimbre, ya desde la última década del siglo pasado, comienza a aflorar una creciente demanda de evaluación de la docencia de ES. En el marco de políticas de calidad los/as académicos/as, en su rol de pares, no sólo participan en la evaluación para determinar quién podría ocupar los distintos puestos y cargos, sino también meritúan el desempeño académico de sus pares en un territorio competitivo y meritocrático. Es decir, que también los pares evalúan a quienes forman parte de la organización para retenerlos/as o no, y para promoverlos/as o no. En otras palabras, los académicos ejercen el monopolio del núcleo básico de saberes, y la actividad asociada a la profesión, por sobre otros miembros de la sociedad (Fernández Lamarra, 2010).

Pero, a diferencia de otras profesiones, dentro de la profesión académica es imposible el ejercicio liberal o distribución de prestigio entre los miembros de la profesión académica *per se*, dado que necesariamente ocurre con la mediación de las organizaciones formales en que estos profesionales trabajan y por los cuales perciben un salario (Noriega, J. 2014).

B. Problemáticas y tendencias en la Educación Superior universitaria argentina y su concurrencia en la situación de Pandemia

Es este el marco que delimita o contiene la Profesión de los/as académicos/as en Argentina hoy: una profesión de características heterogéneas, aun no suficientemente descrita ni conocida. Sirva este artículo para colaborar en este sentido, al dibujo de

algunos rasgos de la PA en la universidad pública.

Para comprender el contexto y los desafíos a los cuales se enfrenta la PA en Argentina, es necesario analizar algunos cambios evidenciados en la ES y especialmente en las instituciones universitarias del país, que delinear tendencias, las que junto a su gramática dibujan el estado de situación. Al respecto, Judith Naidorf (2012: 35-47), describe ocho atributos de las actuales condiciones de producción intelectual (ACPI), ellos sirven para describir rasgos generales de la PA:

1) el aumento de la competencia entre pares, 2) la hiper productividad medida en términos cuantitativos, 3) la tensión entre individualización de la evaluación y la promoción del trabajo grupal y en redes, 4) la burocratización de las actividades de investigación, 5) la labor a corto plazo y por proyectos específicos, 6) la tensión entre la hiperespecialización y los abordajes inter, multi y transdisciplinario, 7) la búsqueda permanente de subsidios a la investigación y 8) las tensiones existentes en torno a realizar investigaciones pertinentes.

Pero estas características antes descriptas se dan en el marco de una trama que signa un devenir histórico, según el cual, el siglo pasado fue sin dudas el que marcó la expansión y diversificación del sistema universitario (Mollis, M, 2001), situación que continuó en las primeras décadas del presente siglo. La explosión de estudiantes, la masificación de la ES fue un proceso que acompañó la expansión y diversificación del sistema, donde hubo un crecimiento considerable de la oferta de ES privada, rasgos que serán expuestos en cifras más adelante. N. Fernández Lamarra (2007:20) sostiene al respecto:

En Argentina durante la década del 90 se acentuó el proceso de diversificación de la educación superior iniciado con anterioridad. En primer lugar, esto se evidencia entre la universitaria y la no universitaria, ya que la matrícula de ésta última creció significativamente –durante los años 70 y 80- cuando se crearon un alto número de instituciones con muy diversas orientaciones y con muy distintos niveles de calidad.

Otro rasgo de la época es un mercado de empleo cambiante que deja a las universidades con su dura estructura de funcionamiento a destiempo de los cambios y readecuaciones necesarias como para dar respuesta rápida a través de sus egresados (Rama, C. 2011). El surgimiento de carreras cortas con la ilusión de una salida laboral rápida muestra también la necesidad de una adecuación inminente.

Existe, además, ya instalada una demanda social de rendición de cuentas a las universidades que otrora no existía. Ello obliga a que éstas deban someterse a procesos de evaluación externa y de auditoría que en muchos casos ha llevado a la denuncia de casos de corrupción donde prestigiosas universidades se han visto involucradas de manera directa. Esta tendencia a la rendición de cuentas se

complementa con la instalación de sistemas de recompensas a la PA que, al intentar completar el salario, dirige, y orienta las tareas académicas. Respecto a este último punto el surgimiento del Programa de incentivos a docentes universitarios (Decreto 2427/93), que establece un incentivo para el personal docente de las Universidades Nacionales que participen en proyectos de investigación y cumplan funciones docentes, es un ejemplo de ello. Cabe aclarar que este Programa comienza a implementarse a partir de la Resol. 1543/14, que además establece los requisitos para la categorización de docentes universitarios, priorizando la tarea de investigación por sobre la de docencia.

Desde hace varias décadas se asiste a la firme y paulatina retirada del Estado como principal y exclusiva fuente de financiamiento de las universidades, viéndose estas instadas a la búsqueda de otras fuentes de financiamiento que completen los aportes del Estado. Esta situación ha desencadenado un mercantilismo en avance, donde el conocimiento adquiere un valor en el mercado que se relaciona de manera directa con la necesidad de que los/as académicos/as consigan financiamiento externo para poder continuar sus investigaciones, su formación continua y la vinculación con otros pares. Al respecto es necesario retomar a JUARROS, F. y NAIDORF, J. (2007: 490):

A partir de las transformaciones operadas, esta situación se ha modificado sustancialmente, obligándola a competir por subsidios que en décadas anteriores tenía garantizados por el Estado. La ley 24.521 es explícita al respecto: establece que es responsabilidad del Gobierno Nacional definir los roles del gobierno en materia de planeamiento, financiamiento y evaluación, e incorporar procesos de evaluación institucional interna y externa como herramientas para alcanzar el mejoramiento de la calidad y la modernización de las instituciones. Autoriza el cobro de colegiaturas en las entidades públicas, en contradicción con el principio de gratuidad de todos los niveles establecido en la Constitución Nacional, y establece un marco común para los sectores público y privado a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), enmarcándose de este modo en las nuevas formas de intervención propias del Estado Evaluador.

Los estudiantes que asisten a las universidades hoy no son los clásicos estudiantes de antaño, son en muchos casos trabajadores/as, padres/madres que pujan por forjarse un futuro mejor. El estudio es una actividad más en su desarrollo cotidiano, no ocupa la centralidad ni pueden definirse como estudiantes de tiempo completo. La inestabilidad económica y la prolongación de los estudios son dos factores, entre tantos otros, que empujan a que los/as estudiantes sean claramente muy diferentes de los tradicionales. Un sistema de educación cerrado, estático, presencial y poco

flexible se topa de lleno con sujetos digitales que han nacido en y para un mundo hipermediatizado (Carli, 2012).

La incorporación de las TIC a la enseñanza y a la gestión en las universidades es otra característica de la actualidad en Argentina que ha cambiado sustancialmente el modo de transmitir y producir conocimientos:

América Latina muestra, en la última década, el fuerte crecimiento de las matrículas y del número de instituciones educativas y, por lo tanto, de la diversificación y segmentación de la oferta educativa, particularmente a nivel de la Educación Superior. En este contexto se aprecia un mayor grado de internacionalización así como un fuerte crecimiento de la educación a distancia y, muy especialmente, de la educación virtual, como efecto del rol creciente de las TICs. (Fernández Lamarra, et al, 2014)

Con docentes un tanto atrasados en el uso de herramientas digitales, las clases y la vida universitaria en general, se ha visto alterada por nuevas formas de vinculación, de diálogo y de intercambio que han venido para quedarse. El avance de la Educación a Distancia como un sistema que ofrece flexibilidad y manejo de otros tiempos a sus consumidores, es una clara referencia de que la enseñanza puramente presencial debe ser revisada al interior de las universidades. Como se venía diciendo, el desarrollo incipiente de la modalidad de E a D en Argentina ha estado signado por una creciente y sostenida expansión, que puede observarse –como lo veremos más adelante- a partir del crecimiento de la matrícula de esta modalidad, en la última década de este Siglo.

C. La Sociedad del conocimiento como marco actual

La situación de pandemia actual y su consecuente impacto o influencia en la actividad de los/as académicos/as en las universidades argentinas, no es posible que sea entendida en su real complejidad, si no se la enmarca en la llamada Sociedad del Conocimiento (SC). Tomando como referencia a Ayute, A. et al (2012), es posible localizar su origen en los años 60 del siglo pasado, cuando el mundo experimentaba una tendencia hacia una sociedad centrada en la producción de saber, sumado a la emergencia de nuevos trabajadores y trabajadoras centrados en la producción y gestión del mismo. La modificación de las relaciones entre las organizaciones y el entorno signado por la competencia y la globalización de los mercados, la distribución del tiempo de trabajo, el trabajo virtual y a distancia, la utilización de nuevas tecnologías que aumentan el intercambio informativo y tecnológico, los nuevos requerimientos laborales que exigen nuevas competencias y habilidades, la incorporación paulatina y sostenida de mujeres en el mercado de trabajo, conforman un escenario complejo, dinámico y difícil de decodificar si no se lo hace desde una mirada también compleja, flexible y emergente.

Estas enunciadas, como tantas otras cuestiones propias de la época, rompen

la concepción tradicional de educación. Si bien, el conocimiento –su producción y circulación- es lo central en la Universidad, surge la necesidad de que se reconozcan múltiples maneras de aproximación y apropiación del mismo, múltiples circuitos de circulación y distribución, diversos agentes sociales intervinientes en ambos procesos tanto académicos como extracadémicos. A la vez que la universidad, como institución formadora de profesionales se ve interpelada por distintos sectores de la sociedad, reclamando una mayor y mejor inserción en la comunidad, una contribución más clara y cercana con el medio, un compromiso con el desarrollo social, político, económico del país. En estos procesos cobra relevancia la necesidad de idear, planear distintas formas de acceso al conocimiento tanto de los universitarios como de la comunidad extramuros.

Indudablemente en la SC lo central es la producción, la reproducción crítica de saberes y conocimientos que sean útiles para los sujetos en sus contextos. Partiendo de la idea que el conocimiento no sólo se construye de forma individual en la mente del sujeto, sino que hay una construcción colectiva que es dinámica y cambiante por su origen social y cultural, se apuesta a fortalecer, a andamiar desde distintos lugares y con diversidad de herramientas esa construcción. Existe un conjunto de capacidades, competencias y habilidades que son claves en la SC tales como: -dominar determinadas competencias genéricas más que un repertorio de competencias técnicas; -aprender a gestionar el conocimiento de otra manera (mediado por TIC); -discriminación inteligente ya que no se puede procesar toda la información, sino que hay que seleccionar lo relevante; -creatividad para poder convivir de manera cómoda con la incertidumbre y anticiparse a los escenarios realizando experiencias nuevas y no conformándose con lo ya conocido; -establecer criterios para seleccionar la información más valiosa, facilitar la conexión entre ideas y conocimientos dispares, contribuir a que esa información se transforme en saber a través de un proceso de elaboración personal que puede desarrollarse de manera individual. En esta época, como en ninguna otra, cobra un lugar de preponderancia la conectividad como garantía de inclusión educativa y como derecho social.

D. Educación a Distancia en Argentina como punto de partida para la virtualización obligada

A partir de la irrupción de la pandemia (24/03/2020) anunciada por la OMS, las universidades argentinas, en consonancia con las del mundo, resolvieron la continuidad pedagógica y el recurso inmediato fueron las TIC. Sin lugar a duda, la virtualización de todas las tareas que realizan los universitarios, tanto estudiantes como académicos/as, durante el ciclo académico 2020 seguramente ha producido situaciones de incertidumbre, de preocupación y de desolación en ellos. Ahora bien, ¿con qué experiencias contaba el sistema universitario argentino para la virtualización de prácticas educativas?, con qué recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos contaban los académicos para asumir tamaño desafío? Resulta interesante observar

cuáles fueron los rasgos identificables desde el relevamiento de APIKS, respecto de la vinculación con las TIC, las prácticas y experiencias preexistentes en los/as académicos/as al referido tema.

Si bien se toma como referencia en este artículo a las experiencias de E a D para señalar el poco desarrollo y la escasez de innovación educativa, es necesario destacar que la pandemia no transformó en E a D las actividades en la universidad, sino que las mudó a virtuales, pasando a ser mediadas por tecnologías, pero de ninguna manera se entiende que ello responde al modelo de E a D propiamente dicho.

El Decreto Nacional de Necesidad y Urgencia Nro. 260 estableció la emergencia sanitaria en el territorio nacional y con ello la cuarentena que determinó el ASPO y posteriormente el DISPO que fue adquiriendo distintas modalidades según las distintas jurisdicciones provinciales, hasta la fecha. Ello determinó que la actividad de clases presenciales fuera casi nula en el territorio nacional durante el 2020, y en todos los niveles educativos. La virtualización de la enseñanza y de todas las actividades de los académicos en las UNN cambió drásticamente las agendas de trabajo, los plazos, las tareas y sobretodo implicó la improvisación de la continuidad pedagógica de las actividades de enseñanza que pasaron a ser virtuales instalándose aulas virtuales, encuentros por video conferencia con todos los problemas que ello conllevó y conlleva.

D.1. E a D en argentina entre la expansión y la escasa regulación del sistema. Resonancias y modos de afectación de la PA

Si bien es posible situar los comienzos de la E a D en Argentina por mediados del siglo XX, es en la última década de ese Siglo cuando acontece la creación de la Red Universitaria de E a D (RUEDA), hito importante que sienta las bases para un trabajo sostenido durante varias décadas, orientado a obtener un conocimiento y reconocimiento de las prácticas universitarias bajo esta modalidad.

En la Argentina, la penetración de la modalidad en la Educación Superior fue a partir de su adopción en instituciones que desarrollaban la enseñanza en modalidad presencial. Recientes estudios (Guido, L y Versino, M 2012; González, A. y Martín, M., 2017; Álvarez, M. et al, 2020; Pérez Centeno, C., 2013) dan cuenta del desarrollo de la modalidad E a D en distintas UNN, las que van mostrando peculiaridades de acuerdo al contexto y a la historia institucional.

González, A. y Martín, M. (2017) señalan que en la actualidad se mantienen varias de las tensiones que se vinieron dando a lo largo de todo el desarrollo de la modalidad en el país. Los autores identifican las siguientes tensiones:

-los profesores interactúan con las tecnologías digitales, pero no necesariamente las implementan en sus clases;

- es necesario que los estudiantes también reconfiguren su rol en la era digital respecto del uso de tecnologías;

- tendencia a la bimodalidad adoptada por varias universidades para brindar diversificación en los trayectos, ampliando así las posibilidades de acceso al desarrollo de las carreras (ello puede ser visto como una oportunidad o como una amenaza a la presencialidad);

- la internacionalización se presenta como un desafío;

- la gestión de E a D también implica una tensión ya que es necesario analizar de manera continua las propuestas dando espacio para la innovación en el modelo.

Para completar el paisaje descriptivo, es indispensable reconocer la existencia de ciertas problemáticas inherentes a la modalidad (Guido, L. y Versino, M., 2012) que se encuentran ligadas, a otras tantas propias del campo de la ES, tales como:

- el arancelamiento de las universidades públicas que cobran cuotas para la modalidad E a D en carreras de grado, encubriendo una privatización de la ES;

- la expansión y la diversificación del sistema y de oferta académica, la que muchas veces se superpone con las consecuentes problemáticas que ello acarrea;

- la contratación de soporte técnico provisto por empresas privadas alrededor de las cuales se monta un negocio donde las universidades públicas quedan atrapadas.

A esto se suma la inestable y precaria condición laboral de los docentes que se desempeñan en carreras bajo esta modalidad; dado que, no existen parámetros que regulen las funciones, horarios de trabajo, evaluación de desempeño, entre otras (Guido, L. y Versino, M. 2012).

Pérez Centeno C. (2013) en un estudio referidos a la PA en propuestas formativas de E a D, señala que la mercantilización de la ES es importante en esta modalidad, y entre otras cuestiones señala:

- el arancelamiento de los estudios de grado y posgrado,

- la falta de financiamiento por parte de Estado,

- la contratación de académicos que se encuentra atada al tiempo de duración de los cursos y de la cantidad de estudiante,

- las cátedras son en general unipersonales y en algunos casos el seguimiento lo realizan tutores.

Esta realidad hace que los docentes universitarios que allí se desempeña tengan otras ocupaciones laborales profesionales para complementar sus salarios, no pudiéndose dedicar de lleno a la formación y actualización permanente, que demanda la modalidad tan apegada a los avances de las TIC en el marco de la SC, antes someramente descripta.

El carácter aún incipiente en Argentina de la E a D, de las experiencias de

virtualización, de la incorporación de TIC a la enseñanza en las universidades se correlaciona de manera directa con la falta de regulaciones del trabajo académico en la virtualidad. No solo dan cuenta de ello numerosas producciones académicas con referencia empírica –gran parte de las cuales se han incorporado aquí- sino también los reclamos a nivel gremial que han surgido notoriamente en esta época de pandemia. El contexto sanitario y la virtualización de prácticas en las universidades puso el foco en problemáticas presentes en la PA ejercida en la modalidad, y que permanecían poco visibilizadas. En tal sentido, es esperable que los reclamos realizados desde las asociaciones gremiales de docentes universitarios (tales como FEDUN, CONADU, CONADU HISTORICA -sus distintas filiales- entre otros), los que claramente reclaman derechos y promueven la redefinición de tareas y tiempos, condiciones salariales, tecnología, se hagan extensivas a la modalidad híbrida (presencial-virtual de modo complementario) y a la E a D.

Con esto se pretende considerar y visibilizar que la situación previa a la pandemia en los académicos/as que se desempeñan en estas modalidades ya era compleja, desregulada, precarizada, poca estructurada y también poco estudiada desde el mundo académico. Sintetiza V. Walker (2019 pp 6-16) al respecto:

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes de carreras presenciales de las universidades seleccionadas permite reconocer la centralidad que ocupan las actividades virtuales en su trabajo cotidiano, que contribuyen a desdibujar las fronteras entre el espacio laboral y el privado o familiar, descentrando no sólo el espacio de aprendizaje de los confines del aula sino también los tiempos que ya no se ajustan a los límites de la jornada laboral prescripta. Aunque algunos profesores valoran la autonomía que brinda el *workhome*, la mayoría de los entrevistados dicen vivir el teletrabajo como una forma de intensificación del TDU, un trabajo a demanda que requiere estar constantemente conectado. En la misma línea, el análisis de la academia británica realizado por Gill (2015), da cuenta de que el trabajo en las universidades de hoy parece ser el de una ‘academia sin paredes’ que si bien es resultado de múltiples determinantes se ve facilitado por las TIC que hacen posible estar *always on*.

D.2. Modalidad de E a D y modalidad presencial en Argentina: comparativa en números.

En este apartado se presentan estadísticas que pretenden colocar en cifras lo expresado en puntos precedentes respecto de algunos aspectos significativos, sensibles del sistema universitario argentino en el que se instala la continuidad pedagógica en la pandemia, tales como:

- La continuidad del proceso de masificación del sistema de ES
- La diversificación del sistema universitario argentino

- El crecimiento de la oferta privada de ES
- El aún incipiente sistema de E a D, su sostenido crecimiento
- La convivencia de modalidad presencial y a distancia

a- Evolución de la matrícula de estudiantes universitarios en la última década

En el siguiente cuadro, puede observarse el comportamiento de la matrícula de pregrado y grado según sector de gestión, modalidad de estudio y tasa de crecimiento promedio anual, para el período de tiempo comprendido entre los años 2011 a 2018. Puede notarse, por un lado, el crecimiento sostenido de la matrícula general en la última década y, por otro, la predominancia de la opción por la educación presencial por sobre la educación a Distancia que realizan los estudiantes en Argentina. Si analizamos los índices de TCPA (tasa de crecimiento promedio anual) se aprecia como significativo que: en el total general, la velocidad de crecimiento de la matrícula a distancia presenta un crecimiento que podría calificarse como “explosivo” respecto de la presencial; este crecimiento de la opción de estudio en modalidad E a D en la gestión privada, es interesantemente mayor que en el ámbito estatal. Además, dentro de la gestión privada la opción presencial demuestra un crecimiento mínimo, mientras que la modalidad a distancia presenta un desarrollo 13 veces mayor. A la par, no es despreciable la progresión que ha tenido también la matrícula en la modalidad E a D en la gestión estatal, en estos 10 últimos años, donde triplicó su incremento.

Queda demostrado aquí el crecimiento sostenido y expansivo de la modalidad E a D, al menos a rigor de considerar la opción de matriculación de estudiantes en el sistema universitario argentino, aunque sigue siendo incipiente respecto de la presencialidad. EL fenómeno de la masificación continua a un ritmo menos acelerado que en años anteriores, pero no por ello menos firme, la diversificación del sistema es también otro rasgo observable.

Cuadro 1: Estudiantes de ofertas de pregrado y grado según sector de gestión y modalidad de estudio. Tasa de crecimiento promedio anual 2011 a 2018

Sector de gestión y Modalidad	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TC PA
Total General	1.808.415	1.824.904	1.830.926	1.871.445	1.902.935	1.939.419	2.005.152	2.071.270	1,7
Distan- cia	100. 557	114. 985	122. 542	126. 647	131. 005	145. 411	160. 977	165. 023	6,4
Presen- cial	1.707. 858	1.709. 919	1.708. 384	1.744. 798	1.771. 930	1.794. 008	1.844. 175	1.906. 247	1,4
Estatad	1.441.845	1.442.286	1.437.794	1.468.072	1.491.452	1.519.797	1.584.392	1.640.405	1,6
Distan- cia	43. 339	46.129	46.565	45. 813	44. 578	49. 623	60.580	58. 491	3,8
Presen- cial	1.398. 506	1.396. 157	1.391. 229	1.422. 259	1.446. 874	1.470. 174	1.523. 812	1.581. 914	1,6
Priva- do	366.570	382.618	393.132	403.373	411.483	419.622	420.760	430.865	2,0
Distan- cia	57. 218	68.856	75.977	80. 834	86. 427	95. 788	100. 397	106. 532	8,1
Presen- cial	309. 352	313. 762	317. 155	322. 539	325. 056	323. 834	320. 363	324. 333	0,6

Nota: TCPA= Tasa de crecimiento promedio anual

Fuente: Anuario Estadístico Año 2018. SPU- ME-

b- Presencia de instituciones de universidades según el tipo de gestión

La tabla subsiguiente refleja el incremento de instituciones universitarias que ha recibido el sistema universitario argentino en los últimos años del presente siglo. Como rasgo significativo se observa la existencia de más instituciones privadas entre los años 2009 y 2014, luego esta tendencia se revierte, ello corresponde al último periodo de creaciones de universidades nacionales operado durante el último gobierno kirchnerista.

Entre los años 2009 y 2019 las universidades estatales incorporaron 19 instituciones nuevas, mientras que la gestión privada hizo lo propio, pero en un número inferior, reportando la creación de solo 6. Puede constatar, por un lado, el incremento del número de instituciones universitarias en lo que va de este nuevo

siglo y, por otro lado, que estamos en presencia de un sistema binario de gestión. Ambos sistemas, estatal y privado, conviven en el sistema, pudiéndose inferir de ello que ambas ofertas serían complementarias respecto de la cobertura de la demanda social educativa del nivel.

Instituciones universitarias según sector de gestión (años 2009 a 2019)

Sector de gestión	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Estatal	48	55	55	55	57	57	66	66	66	66	67
Privada	56	57	57	62	63	63	62	63	63	63	63
Extranjera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Internacional	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total	106	114	114	119	122	122	130	131	125	131	132

Fuente: elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos Años 2009 a 2018. SPU. ME.

c- Oferta académica oficial según modalidad, tipo gestión y nivel

En el siguiente cuadro puede observarse la oferta oficial de titulaciones universitarias según sector de gestión, nivel y modalidad. El porcentaje total de oferta académica en Argentina es considerablemente mayor en la gestión estatal con respecto a la privada, pero a la par puede inferirse un considerable crecimiento de la oferta privada. Al comparar la oferta total a distancia (828) en relación a la presencial (14600), la primera representa un 5,4 % del total general. La oferta a distancia en la gestión estatal duplica la privada; mientras que la proporción en la modalidad presencial es mayor, representando un 15% más. Queda evidenciado aquí que existe, en el sistema universitario argentino, una predominancia de titulaciones ofrecidas por instituciones de gestión estatal, tanto en modalidad presencial como a distancia en todos los niveles. La brecha más significativa en modalidad a distancia se encuentra en el nivel de posgrado. Respecto de las propuestas presenciales, la diferencia más importante se encuentra en el nivel de pregrado. Ambos niveles representan los extremos de la formación ofrecida por las instituciones de NS universitario.

Cuadro 2: Títulos oficiales discriminados por nivel, según modalidad y sector de gestión

Modalidad		Pregrado	Grado	Posgrado	Total
Presen- cial	Estatal	2227 (60,98 %)	3509 (57,28 %)	2674 (55,45 %)	8410 (57,6 %)
	Privada	1425 (39,01 %)	2617 (42,71 %)	2148 (44,54 %)	
	Total	3652 (100 %)	6126 (100 %)	4822 (100 %)	14600 (100 %)
Distancia	Estatal	165 (59,56 %)	256 (67,54 %)	131 (76,16 %)	552 (66,66 %)
	Privada	112 (40,43 %)	123 (32,45 %)	41 (23,83 %)	
	Total	277 (100 %)	379 (100 %)	172 (100 %)	828 (100 %)
Total	Estatal	2392 (60,88 %)	3765 (57,87 %)	2805 (56,16 %)	8962 (58,08 %)
	Privada	1537 (39,11 %)	2740 (42,12 %)	2189 (43,83 %)	
	Total	3929 (100 %)	6505 (100 %)	4994 (100 %)	15428 (100 %)

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU). SPU. ME.

El cuadro que a continuación se exhibe, evidencia una síntesis de la representación estatal y privada, para la modalidad a distancia y presencial, respecto de la existencia de oferta académica medida en términos de títulos oficiales declarados por las universidades argentinas.

Cuadro 3: Instituciones de Educación Superior con títulos oficiales según sector de gestión y modalidad

Gestión (n.º instituciones)	Modalidad	N.º instituciones (%)	Títulos oficiales (%)
Estatal (64)	Presencial	64 (100 %)	8410 (93,8 %)
	Distancia	42 (65,6 %)	552 (6,2 %)
Total			8962 (100 %)

Privada (73)	Presencial	73 (100 %)	6190 (95,7 %)
	Distancia	37 (50,6 %)	276 (4,3 %)
Total			6466 (100 %)

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU). SPU. ME.

D.3. Apuestas recientes a la institucionalización de la oferta de E a D en las universidades argentinas. Sobre la reciente creación de los SIED

En el año 2017, y tras haber transcurrido más de una década de vigencia de la Resolución Ministerial 1717/04 que reglamentaba la Educación a Distancia (E a D), el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación solicitó al Consejo de Universidades que se realizara una revisión de la misma “a fin de contemplar nuevas situaciones a raíz del desarrollo de las nuevas tecnologías y establecer un nuevo marco normativo dado el gran crecimiento de esta modalidad”. Dicho proceso resulta en la promulgación de un documento sobre la opción pedagógica y didáctica de E a D, el que dio lugar a la Resol 2641 – E/2017 que rige actualmente tal modalidad. Esta Resolución, entre otras cuestiones importantes, reglamenta la incorporación de los llamados Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) que deberán ser presentados por cada Universidad. La existencia de estos SIED implicó una presentación voluntaria de propuestas de implementación en las distintas universidades, quienes se presentaron voluntariamente a la convocatoria ministerial para su aprobación durante el año 2018 y 2019, quedando la puesta en funcionamiento dentro de las estructuras universitarias en el 2020.

El SIED describe los dispositivos y estrategias referidas a la modalidad E a D, mostrando la organización, administración y desarrollo de las distintas propuestas formativas. A la vez, estableció como necesarias las llamadas Unidades de Apoyo Tecnológico y Apoyo Académico, tanto para docentes como para estudiantes.

El desarrollo de estos sistemas institucionales marcará, seguramente, un nuevo camino en la E a D en el país ya que permitirá tener cierta información fehaciente sobre el sistema. De todos modos, aún falta mucho por resolver ya que esta presentación, como se dijo, ha sido voluntaria y muchas universidades, tanto públicas como privadas, no han accedido a la convocatoria (del total de 131 universidades se han presentado 100 a la acreditación de sus SIED- según dato brindado por técnicos de CONEAU-).

La institucionalización de los SIED no resulta ser un dato menor al pensar la irrupción de la pandemia dado que, si bien fue casi paralela su implementación y el desencadenamiento de la virtualización obligada a raíz de la situación sanitaria, posibilitó la planificación y puesta en funcionamiento de mecanismo y estrategias institucionales tendientes a la formación pedagógica en herramientas virtuales de enseñanza y la presentación de proyectos para la obtención de financiamiento

para afrontar la situación. Un hecho concreto es que aquellas UNN, que acreditaron sus SIED, pudieron durante el 2020 aplicar proyectos para la obtención de fondos tendientes a robustecer la virtualización de las prácticas. El “Plan de Virtualización de la Educación Superior” (PLANVES) promovió una línea de financiamiento ministerial destinado a la capacitación docente, el equipamiento tecnológico, conectividad, actividades de divulgación, entre otras.

Metodología

Al comenzar a desarrollar la Metodología es preciso aclarar algunas cuestiones respecto de APIKS como marco de referencia del estudio. Este Proyecto Internacional, contó con un instrumento de recolección de datos fue a partir de un cuestionario electrónico, originalmente en inglés que debió ser traducido al español. El mismo constaba de 54 preguntas con las siguientes 8 secciones: carrera y situación profesional, situación laboral y actividades, docencia, investigación, actividades de extensión, gobierno y gestión, académicos en formación, datos personales. El objetivo de la recolección mundial de datos fue registrar los cambios en la PA, su variación en países e instituciones. En Argentina se contó con el apoyo de la SPU para la obtención de una muestra de 7500 académicos, elegidos con un muestreo al azar simple, tomando como referencia el universo de docentes universitarios de UNN argentinas (Pérez Centeno, 2019). Desde setiembre 2018 a mayo 2019 se recogieron 1450 respuestas completas a la encuesta electrónica, las que luego de la depuración metodológica, resultaron validadas 1025, constituyéndose en ese número el total sobre el que se trabajó.

Método

Desde un posicionamiento epistemológico de la complejidad, el abordaje realizado conlleva entender que la realidad es un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. (Morin, E. 2004)

El enfoque adoptado fue descriptivo pues pretende caracterizar las poblaciones de académicos/as –docentes e investigadores/as- universitarios/as, en perspectiva contextual, regional y nacional. El método que se utilizó fue el cuantitativo que tiene por objeto sacar a la luz datos, indicadores y tendencias observables a la vez que producir modelos teóricos de alta abstracción con aplicabilidad práctica (De Souza Minayo, M, 2009). Los conceptos, intelecciones y comprensiones parten de pautas de los datos a partir de la mirada sobre el escenario y las personas en una perspectiva holística.

En síntesis, se trata de un estudio cuantitativo de tipo empírico, descriptivo de poblaciones mediante encuestas on line, ex post facto retrospectivo y de corte transversal, enmarcado en una perspectiva de la complejidad.

Participantes

La muestra analizada estuvo conformada por los 954 casos válidos resultantes de la depuración y ponderación de la base de datos de APIKS argentina, constituida por las respuestas dadas durante 2019 por dicha cantidad de docentes de 39 universidades nacionales, con edades comprendidas entre los 22 y 80 años (M: 44,43; DE: 10,86); 37,7 % con cargos senior y 62,3 % con cargos junior.

Instrumentos

El cuestionario aplicado es el de la versión argentina correspondiente al proyecto APIKS, consistente en 54 preguntas acerca de datos personales, de la carrera académica, la situación profesional y laboral, actividades de docencia, investigación, extensión, gobierno y gestión institucional, así como también una sección destinada a académicos/as en formación; de aplicación en modalidad de autoadministración y diversos formatos de respuestas cerradas, de opciones múltiples, escalas Likert y campos a completar. Para los propósitos de este trabajo, se analizaron las respuestas correspondientes a las preguntas acerca de las actividades de enseñanza del año previo, las preferencias respecto de docencia o investigación, los datos personales, profesionales, y de académicos en formación.

Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo por medio del soporte de los programas de planillas de cálculos Excel 2019 y SPSS v. 25. Consistió en la determinación de las distribuciones de frecuencias respecto de las actividades de enseñanza en las que participaron durante el último año (ítem de elección múltiple del cual se trabajó con las opciones: enseñanza personalizada, formación práctica/trabajo de laboratorio, aprendizaje con TIC/asistido por computadora, educación a distancia, interacción cara a cara con estudiantes fuera de clase). Se hizo hincapié en la distinción entre quienes habían tenido experiencia con TIC y quienes no; y se verificó su relación con otras alternativas de actividades de enseñanza, datos personales y profesionales mediante pruebas de homogeneidad y de independencia Chi Cuadrado. El contraste de las calificaciones de satisfacción con las circunstancias de formación académica se realizó por medio de pruebas U de Mann, Whitney y Wilcoxon.

2. Resultados

Con el advenimiento inesperado de la pandemia, las universidades y los/as universitarios/as vieron alteradas sus rutinas laborales y, el espacio tradicional destinado para aprender, enseñar e investigar pasa de ser un espacio –lugar con entidad física localizada en la Universidad- a ser un espacio-nodo de la red de interacción grupal. (Gros, 2015). Este proceso, al menos por lo que va de este año, provocó la alteración de los modos –y también sentidos- de la producción de conocimientos, espacios y tiempos, rompiendo la natural organización diaria.

Esta situación particularmente compleja encontró a los/as académicos/as

argentinos en disímiles condiciones para su afrontamiento. A continuación, presentamos algunos resultados obtenidos del procesamiento y análisis realizado a la muestra APIKS, al respecto de: experiencias anteriores de enseñanza con TIC, preferencias de los académicos por la docencia o la investigación, el grado de conformidad con sus tareas, entre otros.

Participación en actividades de enseñanza con TIC durante el año previo a la pandemia

Ante la pregunta: *en el último año ha participado en alguna de las siguientes actividades de enseñanza: dictado de clases (generales), enseñanza personalizada, aprendizaje basado en proyectos, formación práctica/trabajo de laboratorio, aprendizaje con TIC - aprendizaje asistido por computadora y educación a distancia, desarrollo de material de clase, desarrollo de currículos/programas de estudio, interacción cara a cara con estudiantes fuera de la clase.* En el gráfico (ver gráfico 1), puede observarse que pocos tienen experiencias en TIC, cerca del 30%. El restante 71,1% no han participado en experiencias con TIC o asistidos por computadora. En este último grupo se destaca que el 42,3% ha realizado experiencias denominadas “cara a cara”; un 6,6% solo actividades de laboratorio. Resulta interesante observar en el gráfico el despliegue del resto de opciones indicadas por la muestra, inclusive el 2,5% que refiere haber utilizado solo TIC. Es decir que, si bien el porcentaje incluido en el primer grupo señalado es interesante, cuando se lo compara con el segundo resulta difícil pensar en cómo ha sido sostenida la actividad universitaria durante este año donde todo el trabajo ha sido virtual, sin experiencias previas y quizás sin formación para hacerlo.

Relación entre participación en TIC y educación a distancia

De aquellos/as académicos/as que tuvieron experiencias de Educación a Distancia el 53% lo tuvo con TIC; mientras que aquellos/as que manifiestan no haber tenido experiencias de Educación a Distancia, sí refieren haber trabajado con TIC y suman un 22,4% (ver tabla 1).

Estos datos son importantes en tanto y en cuanto las experiencias de trabajo mediadas con tecnologías que mencionan los encuestados integran un porcentaje nada despreciable (el doble); dado que las tecnologías de la información y la comunicación tomaron un rol fundamental en este periodo de pandemia. Es decir que, a juzgar por los datos obtenidos, gran parte de los académicos/as habían tenido contactos previos de trabajo intelectual a distancia y en la virtualidad. Si bien no se cuenta con un relevamiento específico sobre la temática es importante destacar que ante el hecho concreto de que no hubo tiempo de hacer planteamientos sobre pedagogías que orientaran el diseño de los espacios nuevos de aprendizaje que emergieron en este año, toda experiencia anterior donde anclar lo nuevo es valorable. Los conceptos de aprendizaje sin fisuras o sin costuras, la ubicuidad y los entornos

personales de aprendizaje, la accesibilidad, la inmediatez y la interactividad son pilares fundamentales que signan la dinámica de desarrollo de la virtualización en las tareas diarias en tiempos de pandemia, ello ha producido entre otras cuestiones discomfort, dificultades y hasta frustración, las que claramente se reflejan como en un espejo frente a estos datos (que aunque escasos) se aportan en este artículo.

Relación entre participación en TIC y género

Solo a los efectos de intentar establecer una relación entre esta participación en actividades con TIC y género, se ha encontrado una pequeña diferencia con baja significación, al menos en la muestra trabajada (ver tabla 2). De todos modos, resulta ser una relación a seguir observando ya que convergen en ella una multiplicidad de variables que pueden estar operando efectos, sobretudo en situación de pandemia, y el ASPO y DISPO que la misma desencadena, teniendo en cuenta que las tareas domésticas y de cuidado tradicionalmente delegadas a las mujeres pueden revestir algún impacto en resultados si la indagación fuera dirigida a este aspecto particular.

Relación entre participación en TIC y preferencias hacia docencia o investigación

En cuanto a la preferencia que manifiestan los académicos/as, que refirieron haber utilizado TIC, hacia las actividades de docencia e investigación se observa que prefieren la docencia el 69,5% mientras que la preferencia por la investigación se presenta en el 30,5% (ver tabla 3). Del análisis se desprende también que las mismas referencias son conservadas en aquellos/as académicos/as que no señalan haber tenido experiencias relacionadas con las tecnologías en educación. Resulta interesante observar estas tendencias sobre todo teniendo en cuenta que el ingreso a la carrera universitaria en Argentina es a través de la docencia siendo en la actualidad un requerimiento ineludible el uso de las TIC, dado que tal como se enunció en apartados anteriores asistimos a escala global a una sociedad del conocimiento.

Contrastes entre ciertos factores de situación laboral y conformidad con el uso de TIC

Si el objetivo de búsqueda es los usos de las TIC en las experiencias que refieren los/as académicos/as, en la muestra trabajada, se encuentra que los valores más significativos se encuentran en las categorías de uso: independencia personal en docencia y trabajo interesante (ver tabla 4). Puede inferirse de estas respuestas que el uso de las TIC ha estado relacionado con intereses personales, innovación en las prácticas de enseñanza, la aplicación de herramientas, otras. A la vez puede derivarse, a partir de los resultados poco significativos de las dos primeras opciones de respuesta, que sin lugar a duda el uso de TIC no ha sido con relación al desarrollo profesional ni como una oportunidad de aprendizaje en sí misma, ni para la mejora de competencias. Probablemente esto refleje un uso momentáneo, circunstancial, utilitarista de alguna herramienta informática con fines educativos, pero que no derivó

en la profundización de sus potencialidades ni implicancias para la enseñanza o el aprendizaje. Sería interesante continuar explorando este aspecto de las respuestas, dado que sería esperable que una vez superada la situación de ASPO y DISPO los aprendizajes referidos a TIC y educación permanecieran en el colectivo docente como prácticas potenciadoras de la enseñanza y el aprendizaje en el NS.

Al valorar las proporciones de trabajo que consideran rutinario o de desarrollo profesional, las respuestas obtenidas entre quienes tuvieron experiencias con TIC, evidencian que no hay diferencias significativas. Estos datos confirman lo dicho anteriormente y a la vez, resultan ser un aspecto a seguir indagando en el futuro.

3. Conclusiones

Si bien la producción de conocimientos en torno a la Profesión Académica en Argentina ha sido sostenida en las últimas décadas, existe un compromiso de continuar alimentando este campo específico de estudios, al que los autores adhieren. En tal sentido, el relevamiento propuesto por APIKS implicó la continuidad de la participación argentina en esta iniciativa mundial que tiene por objeto –entre otros– monitorear, comparar y descubrir tendencias de la PA a nivel mundial.

Este artículo hizo foco en ciertos puntos que, si bien no fueron una preocupación central del cuestionario APIKS, sí estaban relevadas; constituyendo ésta la indagación más cercana y más importante en su magnitud, anterior a la pandemia por la COVID 19.

Teniendo en cuenta la diversidad, la heterogeneidad de la PA en Argentina y la irrupción de un fenómeno global de tal magnitud como ha sido esta pandemia, resulta de interés descubrir, develar y analizar algunos indicios tales como los puntos de partida de los/as académicos/as previos al nuevo escenario totalmente virtualizado que produjo la situación sanitaria de escala mundial. Debido a ella, la vida académica en las universidades se vió alterada y los académicos/as debieron adaptarse y readaptarse a un contexto cambiante, fluido, incierto, no sin que ello tuviera repercusiones en todos los órdenes de sus vidas: institucional, profesional, familiar y personal.

En una universidad –como la argentina– con un claro modelo profesional donde el ingreso a la vida académica es a través de la docencia, y en el contexto antes descripto, resulta interesante identificar si –los/as académicos/as– tuvieron contactos previos con la Educación a Distancia y/o uso de TIC, y sobre ellos, tomar nota de sus preferencias y grado de conformidad respecto de las actividades que desarrollan en el año previo a la pandemia.

De lo analizado, puede concluirse que gran parte de los/as académicos/as no tuvieron experiencias previas de E a D ni de uso de TIC en su actividad laboral, con lo cual queda abierto un interrogante acerca de cómo han podido sortear las

demandas del contexto particular actual, de qué manera y de dónde han obtenido esos saberes, conocimientos y habilidades requeridos para sostener su trabajo diario en el contexto de pandemia.

De los/as académicos/as que sí refieren haber tenido experiencias anteriores con E a D solo la mitad la tuvo mediada con TIC. Este dato remite necesariamente al menos a las preguntas: ¿cómo han realizado esas experiencias sin TIC? ¿Cuáles han sido las estrategias usadas?, a la vez que pone el acento sobre la necesidad de una formación específica y orientada a la formación docente con TIC. Las competencias, las habilidades en el uso de estas herramientas con un fin pedagógico, no debiera ser por ensayo y error ni con la urgencia que instaló este escenario, sino que por el contrario debiera ser una constante en la formación. En este sentido, la actual situación sirve para focalizar la atención en ciertos temas verdaderamente relevantes, marcar el atraso reinante en el sistema educativo respecto a los desarrollos en materia de teletrabajo, enseñanza y aprendizaje mediado por tecnologías, innovación educativa, entre otros. Es allí donde debieran apuntar fuertemente las políticas institucionales y educativas a nivel gubernamental central.

Ante lo avizorado y evidenciado con este breve análisis, es digno de subrayar el grado o magnitud de la empresa que asumieron los/as académicos/as argentinos/as en este particular tiempo donde han debido adaptarse y readaptarse ante las demandas de este contexto, sosteniendo la universidad pública, con flexibilidad de criterios y con escasas herramientas no solo pedagógicas, didácticas sino también tecnológicas. La pandemia desnuda falencias, fracturas, pero a la vez echa luz sobre los aspectos que es preciso fortalecer, potenciar.

La situación previa a la emergencia de la pandemia, respecto de la PA, la encontraba como una profesión atomizada, precarizada, poco formada en docencia y en el uso de las TIC para la enseñanza universitaria, cuyo ingreso a la universidad es a través de la docencia y en su gran mayoría lo es en cargos de dedicación simples. Los hallazgos aquí presentados se suman y confirman una tendencia ya advertida por otros autores, muchos de los cuales se han citado como referentes en este artículo.

4. **Discusión**

En un mundo globalizado y atravesado por las nuevas tecnologías es fundamental que los/as académicos/as desarrollen destrezas y habilidades relacionadas con éstas, ello no solo los acerca a nuevos modos de vincularse con el conocimiento en los procesos de producción, sino que también les ofrece un abanico de posibilidades respecto de la circulación y transmisión del mismo.

La incorporación de saberes nuevos, el uso flexible del conocimiento, la interpretación y manejo de diversos lenguajes favorece la comunicación, aspecto central en la tarea de docencia e investigación. El conocimiento y las competencias

adquiridas de manera sistemática y metódica evita la fragmentación, la dispersión y sobretodo aliviana la carga emocional y cognitiva que implica la imposición del uso de estas herramientas de manera a-reflexiva e inmediata. Es sabido que los sujetos procesan de manera continua la información a la par que le confieren sentido. Para que esta información derive en un sistema de referencias y luego de prácticas es necesario, por un lado, el paso del tiempo y por otro, la significatividad. Resulta necesario que en adelante esta interrelación entre pensamiento y acción -referido específicamente al tema de la E a D y el uso de TIC en la educación universitaria- sea tenida en cuenta para potenciarla y evitar las naturales resistencias al cambio.

Resulta importante señalar también la necesidad de seguir sosteniendo la complementación de la modalidad de educación a distancia y la virtual con las actividades presenciales. En nuestro país los ambientes virtuales de aprendizaje son espacios aun de experimentación muy proclives a la innovación, donde la pandemia ha acortado las brechas históricamente establecidas, muchas veces prejuiciosas y poco fundamentadas, respecto del uso de TIC en la enseñanza e investigación universitaria. Aprovechar las fortalezas y analizar las debilidades de ambos sistemas es una tarea necesaria.

Es evidente que un nuevo estudiante habita las universidades, con nuevos requerimientos, expectativas, intereses y saberes previos, en tal sentido, la oferta académica y la dinámica de trabajo académico en las universidades debe acompañar ello.

Indudablemente, la pandemia puso en evidencia la necesidad de formación docente en virtualización de las prácticas, fomentando el uso reflexivo y concienzudo de las TIC en las aulas universitarias. Sin lugar a duda, estos procesos impactarían de manera directa en la calidad general del sistema. El Instituto de Formación Docente (InFoD) ha tomado una importante iniciativa a partir de la eclosión de la pandemia respecto a la formación y debate en torno a temáticas sensibles en temas de virtualización de prácticas en la ES (ver infod.educacion.gob.ar).

A partir de este artículo queda abierta la posibilidad/necesidad de indagación específica sobre la temática en un nuevo relevamiento que permita obtener datos fehacientes sobre la época de pandemia y también ampliar la pre pandémica.

5. NOTAS

(1) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Doctora en Ciencias de la Educación (2014). Magister en Educación Superior (2008). Especialista en Educación Superior (2003). Posdoctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora Adjunta Efectiva FCH- UNSL. Investigadora categoría III. Directora de Proyecto de investigación en la UNSL. Directora de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales

y Humanas (FCH-UNSL). Directora de la Revista en Investigación y Disciplinas (UNSL). Barrio Jardín del Cerro Mza 401 casa 03. San Luis Capital. Cel. 2664836308. E-mail: jaquelina.noriega74@gmail.com

(2) Técnico Superior en Programación (UTN). Licenciado en Psicología (UNSL). Auxiliar de Primera Área 6 Metodológica, Departamento de Educación y Formación Docente, FCH-UNSL. Estudiante avanzado de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (UNSL). Integrante Proyecto de Investigación Consolidado (FCH-UNSL).

Calle Sarmiento, n.º 848, dpto. 3 - (5700) San Luis. Teléfono: 0266 154339919. E-mail: Cristian.Ulagnero@gmail.com

6. BIBLIOGRAFÍA

ALTBACH, P. (2009). Educación comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo. Bs. As Argentina: Universidad de Palermo.

ALVAREZ, M. et al. (2020). La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Rev. Innovaciones educativas. Vol 22. Nro Especial. Pp 171-187.

AYUTE, A. GROS, B. VALDIVIESO, S (2012). "Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica". En: Sociedad del Conocimiento y educación. Bloque 1, Cap. 1. Pp 17-40. Madrid, España: UN de E a D.

BECHER, T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, España. Gedisa.

BOURDIEU, P. (2008). Homo Academicus. Bs. As Argentina: Siglo XXI.

BRUNNER, J.J. (2016). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Providencia, Chile. Disponible en: www.cinda.cl

CARLI, S. (2012). Las experiencias de conocimiento. Dimensiones subjetivas y contextos materiales. Cap. 5. En: El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Bs. As., Argentina. Siglo veintiuno.

CLAVERIE, J. (2012). Trayectorias académicas: mecanismo de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente. Un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación. Bs. As.: Doctorado en Educación.

FERNANDEZ LAMARRA, N. (2010). Universidad y calidad. Cap 2. En: Hacia una nueva agenda de la educación Superior. México. ANUIES.

FERNANDEZ LAMARRA, N y MARQUINA, M. (2012). El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes. Bs. As Argentina: EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y PÉREZ CENTENO, C. Situación actual de la profesión académica universitaria argentina. Argentina: Red Argentina de Posgrados en Educación Superior.

FERNANDEZ LAMARRA, N. y PEREZ CENTENO, C. (2014). Internacionalización, virtualización y convergencia de la Educación Superior. Nuevos contextos para América Latina y Europa.

Formazione e Insegnamento XII-1. Pensa Multimedia.

FERNANDEZ LAMARRA, N. (2007). Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación. Bs. As., Argentina. EDUNTREF.

GARCÍA de FANELLI, A. (2009). "La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos". En: Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. Bs. As. Argentina: CEDES.

GONZALEZ, A. y MARTIN, M. (2017). Educación Superior a Distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. Rev. Trayectorias Universitarias. Vol. 3 Nro 4. Pp 03 -11.

GROS, B. (2015). "La Caída de los muros". En: Educación y Sociedad del Conocimiento. Volumen 16 (1) pp 58-68.

GUIDO, L. y VERSINO, M. (2012). La Educación "virtual" en las Universidades Argentinas. Observatorio Sindical de Políticas Universitarias. IEC-CONADU. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> pp. 04-11.

JUARROS, F. y NAIDORF, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 12, núm. 3, 2007, pp. 483-504. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, Brasil.

MARQUINA, M. La profesión Académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. UNGB (s/md) Recuperado de https://www.academia.edu/4206919/La_profesi%C3%B3n_acad%C3%A9mica_en_Argentina

MARQUINA, M. (2008). ¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. (s/md).

MAZZOLA, C. y NORIEGA, J. (2017). Tensiones y problemas en torno a la profesión académica en la universidad actual a la luz de la reforma de 1918. VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. La Reforma Universitaria entre dos siglos. Universidad Nacional del Litoral Santa Fé.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2017). Resol. 2641-E/2017. Boletín Oficial de la República Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Resol. 1543/14.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (1993). Decreto 2427/93.

MOLLI, M. (2001). La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. Bs. As. Argentina. Fondo de cultura económica.

MORIN, E. (2004). Epistemología de la complejidad. Disponible en: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf>

NAIDORF, J. y PEREZ MORA, R. (2012). Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas. En: Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México. Bs. As., Argentina. Miño y Dávila.

NORIEGA, J. (2014). Profesión y cultura académica de ingenieros en la universidad pública

argentina. Informe de Tesis Doctoral. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43952>

NORIEGA, J. (2019). Rasgos de la Profesión Académica en la UNSL. Descripción y análisis. II Encuentro internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. Simposio 16: La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo. UNCPBA. Tandil, Buenos Aires. Argentina. Disponible: www.academia.edu

NORIEGA, J. y MAZZOLA, C. (2018). Repensando la profesión académica en la Universidad hoy. Algunas ideas a propósito del Centenario de la Reforma Congreso Latinoamericano: a 100 años de la Reforma universitaria del 18". Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

PÉREZ CENTENO, C. CLAVERIE, J. AFONSO, V. (2017). Las profesiones académicas en Argentina. Perspectivas a partir de la homologación del Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes de las Instituciones Universitarias. VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

PÉREZ CENTENO, C. Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas. Recuperado de https://www.academia.edu/14285726/Cuatro_modos_del_ejercicio_acad%C3%A9mico_en_las_universidades_p%C3%BAblicas_argentinas

PEREZ CENTENO, C. (2013). El ejercicio de la profesión académica universitaria argentina en el nivel de posgrado y la Educación a Distancia, en el contexto Nacional e Internacional. Rev. Integración y conocimiento. Nro. 2 Núcleo de Estudios e investigaciones en Educación Superior del Mercosur. Pp 179-195.

PEREZ CENTENO, C. (2019). El estudio de la Profesión Académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS. II Encuentro internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. Simposio 16: La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo. UNCPBA. Tandil, Buenos Aires. Argentina.

RAMA, C. (2011). Nuevas características del conocimiento. Cap. 1. En: Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios de América Latina. San Luis, Argentina. NEU.

SECRETARÍA DE POLITICAS UNIVERSITARIAS. Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias. 2018-2019. DIU. SPU. Ministerio de Educación Argentina.

WALKER, V. (2019). Cambios en el trabajo docente universitario: tendencias globales, instituciones y sujetos. II Encuentro internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. Simposio 16: La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo. UNCPBA. Tandil, Buenos Aires. Argentina.

7. TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Participación en actividades de enseñanza con TIC durante el año previo a la pandemia

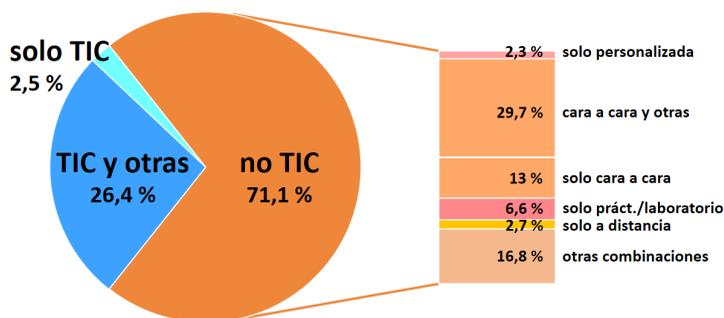


Tabla 1. Relación entre participación en TIC y educación a distancia

TIC		Educación a distancia		Totales
		Sí	No	
Sí	Fo:	53 %	22,4 %	275
	(Fe):	(29,5 %)	(29,5 %)	29,5 %
No	Fo:	47 %	77,6 %	656
	(Fe):	(70,5 %)	(70,5 %)	70,5 %
Totales:	n:	217	714	931
		100%	100%	100 %

Nota: Fo: Frecuencias observadas;(Fe): Frecuencias esperadas (Chi cuadrado: 74,81; gl: 1; p < ,0001; V de Cramer: ,28; n: 931).

Tabla 2. Relación entre participación en TIC y género

Género		TIC		Totales
		Sí	No	
Masculino	Fo:	54,9 %	48,5 %	469
	(Fe):	(50,4 %)	(50,4 %)	50,4 %
Femenino	Fo:	45,1 %	51,5 %	462
	(Fe):	(49,6 %)	(49,6 %)	49,6 %
Totales:	n:	217	714	931
		100%	100%	100 %

Nota: Fo: Frecuencias observadas;(Fe): Frecuencias esperadas (Chi cuadrado: 3,21; gl: 1; p < ,073; V de Cramer: ,06; n: 931).

Tabla 3. Relación entre participación en TIC y preferencias hacia docencia o investigación

Preferencia		TIC		Totales
		Sí	No	
Docencia	Fo:	69,5 %	63,1 %	605
	(Fe):	(65 %)	(65 %)	65 %
Investigación	Fo:	30,5 %	36,9 %	326
	(Fe):	(35 %)	(35 %)	35 %
Totales:	n:	217	714	931
		100%	100%	100 %

Nota: Fo: Frecuencias observadas;(Fe): Frecuencias esperadas
(Chi cuadrado: 3,43; gl: 1; p < ,061; V de Cramer: ,06; n: 931).

Tabla 4. Contrastes entre ciertos factores de situación laboral y conformidad con el uso de TIC

Factor calificado	TIC	n	rango	U	Z	P	R
Oport. desarrollo profesional	sí	144	257,84	26303	-,136	,892	,01
	no	368	255,98				
Oport. aprender y mejorar compet.	sí	144	264,73		-,824	,410	,04
	no	368	253,28				
Independencia personal en doc.	sí	144	289,41	21757	-3,298	,001	,15
	no	368	243,62				
Trabajo interesante	sí	144	285,58	22308	-2,941	,003	,13
	no	368	245,12				
Trabajo académico rutinario	sí	144	271,49		-1,451	,147	,06
	no	368	250,63				
Desarrollo profesional	sí	144	241,51		-1,451	,147	,06
	no	368	262,37				

Nota: U: u de Mann, Whitney y Wilcoxon; R: r de Rosenthal

La participación de los académicos en la gestión de las universidades públicas argentinas. Hallazgos del estudio internacional APIKS
The participation of the academics in the management of public universities from Argentina. Findings from the international APIKS study

María Catalina Nosiglia¹

Brian Fuksman²

Resumen

Los académicos constituyen un actor fundamental del sistema universitario ya que desarrollan las funciones de enseñanza, investigación, extensión y forman parte del gobierno y la gestión académica de las universidades. El presente artículo se enfoca en la participación de los académicos y sus percepciones sobre el gobierno y la gestión académica de sus instituciones.

El estudio se enmarca en la investigación internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society –La Profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento-) que se está llevando a cabo en más de 30 países de todos los continentes. El diseño metodológico implicó la aplicación de una encuesta autoadministrada a una muestra representativa de profesores de universidades nacionales de Argentina. Asimismo, se recuperan algunos hallazgos de la encuesta CAP Project (Changing Academic Profession) –un estudio realizado durante la década pasada – con el fin de comparar longitudinalmente los resultados.

Palabras clave: Profesión académica; Gobierno Universitario; APIKS; Argentina

Abstract

The academics constitute a fundamental actor of the university system since they develop the functions of teaching, research, extension and they are part of the government and academic management of universities. This article focuses on the participation of academics and their perceptions about the government and academic

management of their institutions.

The study is part of the international research APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society) that is being developed in more than 30 countries on all continents. The methodological design involved the application of a self-administered survey to a representative sample of professors from national universities in Argentina. Likewise, some findings from the CAP Project (Changing Academic Profession) survey - a study carried out during the past decade - are recovered in order to longitudinally compare the results.

Keywords: Academic profession; University Government; APIKS; Argentina

Fecha de Recepción: 03/05/2021 Primera Evaluación: 21/06/2021 Segunda Evaluación: 03/07/2021 Fecha de Aceptación: 06/08/2021

1. Introducción

Los académicos constituyen un actor fundamental del sistema universitario ya que desarrollan las funciones de enseñanza, investigación, extensión y forman parte del gobierno y la gestión académica de las universidades. El presente artículo se enfoca en la participación de los académicos y sus percepciones sobre el gobierno y la gestión académica de sus instituciones.

El artículo se encuentra organizado en cuatro apartados. En el primero, se sistematizan algunas discusiones sobre el gobierno, la gestión universitaria y la profesión académica. En el segundo, se explicita el diseño metodológico del estudio y se presenta sintéticamente las características de la encuesta internacional APIKS. En el tercero, se analizan los resultados de la investigación y, por último, se concluye con una serie de discusiones derivadas de los supuestos de investigación.

2. Algunas conceptualizaciones sobre el gobierno, la gestión de las universidades y la profesión académica

Las concepciones y alcances del gobierno y la gestión de las universidades son el resultado de una compleja interacción de tradiciones históricas y de las cambiantes relaciones entre el Estado y las universidades que, en cada período, dotaron de legitimidad a las estructuras de gobierno y a los distintos estilos de gestión institucional

El abordaje conceptual sobre el gobierno en general puede abordarse desde una triple perspectiva: como conjunto de actores —individuos o grupos que poseen autoridad en un sistema político y lo determinante del poder es quién ocupa el cargo y sus cualidades personales—; como conjunto de funciones —actividades que intervienen en la dirección política de la sociedad y remiten a la escisión entre política y administración (burocracia) como dos ámbitos con funciones precisas y complementarias—, o como conjunto de instituciones —cuyas atribuciones para el ejercicio del poder dependen de un determinado ordenamiento legal y constitucional con independencia de las personas que temporalmente las integran— (Orlandi y Zelazink, 1997; Pegoraro y Zulcovsky, 2006).

Existen múltiples discusiones sobre los alcances del gobierno y la gestión en el ámbito universitario. Fernández Lamarra y Alonso Bra, en un estudio realizado sobre las evaluaciones institucionales de algunas universidades nacionales, definen el término gestión como: el quehacer referido a la dirección y el sentido de la institución universitaria y concebida como una unidad. Esta concepción amplia engloba diversos planos reflexivos donde el gobierno sería una dimensión de la gestión institucional, junto con otras tales como la académica y la administrativa (Fernández Lamarra y Alonso Bra; 2004).

Los autores recuperan la categoría de *gestión institucional* y la definen como el núcleo de la gestión universitaria en la medida que remite a la conducción integral

de la universidad como unidad. La gestión institucional presupone, también, el análisis articulado de la historia y el proyecto institucional, así como el desarrollo de las políticas institucionales en el corto, mediano y largo plazo que son definidas en los distintos ámbitos de gobierno. Siguiendo con la línea de los autores, la gestión institucional sintetiza las prácticas y lógicas institucionales derivadas de dos subtipos de gestión: la administrativa y la académica. Por un lado, la gestión administrativa en las universidades se vincula con el principio burocrático y la racionalidad técnica. Por su parte, la gestión académica refiere al quehacer de las funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Por lo expuesto, y recuperando la definición amplia ofrecida por los autores, la gestión académica conjuga las lógicas técnicas, profesionales y políticas.

Uno de los actores fundamentales del gobierno universitario son los académicos ya que sus miembros, además de desarrollar las funciones de enseñanza, investigación y extensión, forman parte del gobierno de las instituciones. De hecho, la Ley 24.521 de Educación Superior (LES) establece que la composición de los órganos colegiados de gobierno debe asegurar que el claustro docente tenga la mayor representación relativa, la cual no podrá ser inferior al 50% de la totalidad de sus miembros. Esta configuración jurídica constituye una expresión de la continuidad histórica del *principio jerárquico* de las universidades argentinas que contrasta con el principio político de la igualdad *de voluntades*. Sobre esta discusión, Naishtat, Toer y Aronson (2005) señalan que el principio jerárquico se fundamenta en el argumento clásico, según el cual *la ciencia no es doxa*. De acuerdo con dicho razonamiento, si la ciencia es cosa de sabios, entonces las mayores responsabilidades de gobierno deben recaer en el claustro docente.

Sin embargo, las oportunidades reales de participación de los académicos en el gobierno no se encuentran generalizadas. Esta situación podría guardar relación con ciertos rasgos o problemas persistentes de la profesión académica argentina. En primer lugar, se destaca que en nuestro país predominan las dedicaciones docentes simples que solamente prevén el desarrollo de la enseñanza³. En segundo lugar, constituye un factor problemático la existencia de numerosos cargos docentes interinos que, además de no suponer la estabilidad en el cargo, obstaculizan la participación política plena en las instituciones de gobierno⁴(Marquina, 2009). Por último, otra cuestión relevante refiere a la elevada estratificación del cuerpo académico. De hecho, muy pocos docentes poseen dedicaciones exclusivas y semiexclusivas y estos cargos son concentrados en mayor medida por profesores *Senior* (titulares, asociados y adjuntos), mientras que entre los auxiliares docentes o *Junior* (jefes de trabajos prácticos y ayudantes de primera) predominan las dedicaciones simples⁵. Además y vinculado con lo anterior, en un estudio previo sobre el gobierno universitario en los estatutos se constató que la mitad de las universidades le otorgan una representación política desigual a los profesores *senior* y *junior* en beneficio de los primeros tanto

en los órganos colegiados a nivel central como a nivel de las facultades (Nosiglia, Mulle y Fuksman, B., 2020).

A pesar de las singularidades de la configuración histórica de la profesión académica en cada país, se pueden identificar ciertas características comunes.

Clark explica que los académicos poseen una *doble pertenencia* de naturaleza disciplinar e institucional. La primera es internacional e independiente de su localización geográfica. La segunda está asociada a la universidad donde el académico se desempeña. No obstante, la pertenencia disciplinar es la predominante ya que resulta poco probable que un académico opte por cambiar de disciplina debido al esfuerzo prolongado de formación que ello demandaría. Por lo tanto, la mayor lealtad del académico suele vincularse con la disciplina (Clark, 1991). La centralidad de la disciplina opera configurando un cuerpo de profesores *fragmentado* ya que en una misma universidad trabajan docentes de distintas disciplinas donde cada campo tiene un sistema de creencias particular sobre cómo debe realizarse las funciones de enseñanza, investigación, extensión y gobierno. Sobre este punto, Rockwell identifica la coexistencia de múltiples culturas disciplinares que se encuentran fuertemente arraigadas y conforman el marco institucional a través del cual los académicos fundamentan la organización de su trabajo (Rockwell, 2009).

En su estudio sobre los campos disciplinares, Becher (1989) identifica que las características epistemológicas y sociológicas de cada campo inciden- en concurrencia con otros factores institucionales y externos- en la configuración del trabajo académico. A partir de la construcción de una taxonomía de cuatro tipos que cruzan las dicotomías *Duro/Blando* y *Puro/Aplicado*, el autor distingue procesos de socialización profesional divergentes que establecen modos legítimos de comunicación, de producción del conocimiento, de requisitos implícitos para iniciarse y consolidarse en la carrera académica, entre otros. Así, por ejemplo, observa que en las ciencias duras/básicas suele existir un requisito implícito de poseer título de doctor como condición para que los académicos noveles se inicien en la carrera académica. En contraste, ese requisito está menos generalizado en otras disciplinas como el derecho. Quizás algunas de estas conclusiones deberían ser revisadas a la luz de las exigencias de mayores niveles académicos requeridos tanto en lo académico como en el campo profesional en la actualidad.

Cabe destacar, que la pertenencia disciplinar constituye una variable central que no solo tiene incidencia en las cualidades del trabajo académico, sino que también cobra relevancia en materia de gobierno universitario. De hecho, los académicos han sido analizados como actores intervinientes en un *campo de poder* donde compiten por acceder y conservar bienes materiales y simbólicos (Bourdieu, 1984). El campo es definido como un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones entre sus ocupantes los cuales detentan determinadas posiciones dentro

del campo. A su vez, cada campo es relativamente independiente de las dinámicas externas de tal modo que presenta dinámicas propias no reductibles a procesos sociales más generales (Bourdieu y Wacqant, 2008). Sobre esta cuestión, en un estudio sobre los profesores en Francia, Bourdieu identificó que los académicos procuran acumular diversos tipos de *capital cultural* que les permiten ocupar posiciones de poder en la universidad. No obstante, corresponde señalar que el autor también advirtió diferencias en el comportamiento de los académicos asociadas con su pertenencia disciplinar. Por un lado, mientras que en los campos de la medicina y el derecho se tendió a privilegiar la acumulación de un *capital de poder universitario*⁶, en las Ciencias Exactas resultó más relevante el *capital de poder científico*⁷ y el *prestigio* para poder legitimarse y ocupar lugares de poder en la organización. En otras palabras, cada campo disciplinar prioriza unos tipos de capital sobre otros al momento de participar en el campo académico y esto permitiría comprender por qué en ciertas disciplinas sería fundamental poseer las titulaciones académicas máximas o publicar en las revistas científicas más prestigiosas, mientras que en otras resulta más importante ocupar lugares de autoridad formal.

De todos modos, aquellos rasgos generales de la profesión académica debieron recontextualizarse en el marco de las nuevas orientaciones y tendencias en materia de gobierno universitario en Argentina durante la década del '90. Estos cambios también estuvieron presentes a nivel global durante los '80, aunque con matices. Neave y Van Vugth conceptualizaron estas transformaciones como la emergencia de un *Estado Evaluador* que incrementó las regulaciones públicas e introdujo demandas de mayor eficiencia interna. Además, en un escenario de crisis económica, se procuró incorporar una lógica de financiamiento condicionado y sujeto a la evaluación y la rendición de cuentas (Neave y Van Vugth, 1994).

Estos cambios en las relaciones entre los estados y las universidades introdujeron, entre otras cuestiones, nuevas tecnologías de gobierno en el ámbito público y nuevos estilos de gestión institucional. Este proceso ha sido conceptualizado por algunos autores como un fenómeno de *privatización endógena* del sector estatal y, especialmente del sistema educativo, en la medida en que se importaron ideas, técnicas y prácticas de gestión provenientes del sector privado (Ball y Youdell, 2009). Estas nuevas tecnologías de gobierno se aglutinaron dentro del ideario del *New Public Management* (NPM) cuyo objeto es la mejora de la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos y las burocracias modernas. Corresponde aclarar que el NPM no implica una retirada del Estado del ámbito de los servicios públicos, sino que supone más bien un replanteamiento de las funciones gubernamentales en la gestión de dichos servicios (Verger y Curran, 2014). En otros términos, se espera que los estados fortalezcan su rol de regulación, evaluación y de distribuidor de incentivos entre proveedores autónomos.

En el sector educativo, el discurso del NPM apeló a la necesidad de brindar

mayores grados de autonomía a las instituciones educativas argumentando que éstas conocen los problemas locales y las posibles intervenciones destinadas a mejorar la calidad educativa. No obstante, la retórica de la autonomía quedará asociada a un posterior mecanismo de rendición de cuentas. Otro de los ejes del NPM refiere al fortalecimiento de los órganos de gobierno unipersonales, tensionando la tradición histórica argentina. En la construcción de estos nuevos sentidos, resultó fundamental la participación de los organismos internacionales, quienes formularon un diagnóstico de crisis de gobernabilidad, tanto a nivel sistémico como al interior de las instituciones (Nosiglia y Diodati, 2009; Banco Mundial; 2000).

Asimismo, este ideario tendrá una particular incidencia en la reconfiguración del trabajo académico generando nuevas tareas y tornándolo más competitivo y sujeto a mayores incentivos y condicionamientos externos. Estos cambios fueron conceptualizados por algunos autores como la emergencia de un *capitalismo académico* (Slaughter y Leslie; 1997). Además, estas nuevas tendencias tendrán una singular incidencia en las preferencias de los académicos. Al respecto, Fernández Lamarra, Marquina y Rebello (2009) destacan que las políticas universitarias implementadas en Argentina durante la década del '90 generaron nuevos incentivos y tareas para los académicos como el diseño de proyectos, el llenado de planillas administrativas y de informes de resultados, que les insumieron más tiempo de trabajo que otrora lo podían dedicar a la participación en los ámbitos de gobierno institucional. Asimismo, los autores identifican que los programas universitarios desarrollados por el gobierno nacional privilegiaron la pertenencia disciplinar antes que la institucional ya que las sucesivas convocatorias a fondos competitivos no necesariamente se correspondieron con la misión y las prioridades de cada universidad.

Complementariamente, desde un conjunto de estudios sobre la sociología de las profesionales y los mercados ocupacionales, Christine Musselin analiza las transformaciones en las condiciones de trabajo de los académicos en Francia, Alemania y Estados Unidos a partir de la década del '80. La autora reconoce la heterogeneidad de la profesión académica, cuestión que se expresa en múltiples dimensiones. Dos de las dimensiones estudiadas corresponden al status ocupacional y el tipo de contratación. Al respecto, la autora advierte que en los tres países se registran importantes brechas entre aquellos académicos que tienen un empleo estable y aquellos que se hallan en una situación de inestabilidad laboral con cargos temporarios. Además, las anteriores diferencias se expresan también en desiguales mecanismos de reclutamiento ya que, generalmente, la selección de los primeros se realiza a través de mecanismos formales como la evaluación de los antecedentes académicos y científicos en base a indicadores de desempeño, aunque también cobran relevancia las redes de relaciones profesionales y el capital social de los candidatos. Por el contrario, el reclutamiento del segundo grupo tiende a privilegiar

el desarrollo de mecanismos informales donde los criterios de selección son poco claros. En base a los fenómenos identificados, Musselin distingue analíticamente entre la configuración de “mercados primarios” (cargos estables y/o permanentes) y “mercados secundarios” (cargos interinos y/o temporarios) e identifica como tendencia el crecimiento de este segundo grupo. Esto último resulta problemático ya que la falta de estabilidad laboral y la fragmentación de la profesión académica dificulta la consolidación de una carrera profesional y obtura la posibilidad de constituir una identidad profesional relativamente compartida por sus miembros (Musselin, 2005; Musselin, 2008).

Por último, estudios recientes advierten sobre la emergencia de nuevos actores universitarios que realizan tareas profesionales de gestión universitaria, pero que no necesariamente provienen o son miembros de la profesión académica. Este grupo de actores, que recibieron distintas denominaciones, tales como *profesionales de la Educación Superior* (Schneijderberg y Merkator, 2013) o *para-académicos* (Macfarlane, 2011) desarrolla nuevas funciones de gobierno cuyo origen es relativamente reciente ya que se asocian con las sucesivas reformas de la educación superior, como las tareas de acreditación universitaria; la internacionalización de la educación superior; o la gestión de la educación a distancia, entre otras. En relación con dicha tendencia, Marquina realizó un estudio preliminar del caso argentino e identificó que estos nuevos roles podrían estar generando una reconfiguración de las identidades y de la distribución del poder en las instituciones (Marquina, 2020).

3. Diseño metodológico

En este trabajo se presentan algunos resultados del estudio internacional APIKS (Academic Profession In The Knowledge-Based Society) relativos a la participación de los académicos y sus percepciones sobre el gobierno y la gestión académica de sus instituciones.

El estudio APIKS se inició en noviembre del año 2017 y se inscribe en una serie de investigaciones internacionales iniciada en la década de 1990, de carácter cuantitativo y comparado, que indaga sobre la profesión académica universitaria y sus transformaciones. APIKS constituye la tercera etapa de dicha investigación que se está aplicando actualmente en alrededor de 30 países de todos los continentes, de los cuales tres corresponden a América Latina: Argentina, Chile y México.

El diseño metodológico implicó la aplicación de una encuesta autoadministrada diseñada internacionalmente por los miembros del proyecto APIKS, a una muestra representativa de profesores de universidades nacionales de Argentina donde respondieron sobre diversos aspectos de su profesión. La encuesta se administró entre los meses de marzo y mayo del 2019. La muestra argentina está integrada

por un total de 954 casos válidos, que han sido ponderados estadísticamente para balancear los resultados de acuerdo a la configuración real de la profesión académica universitaria nacional, según cargo, dedicación y género. Asimismo, se aclara que, con el fin de resumir la información, cuando se analicen las diferencias en función de las variables disciplinares solamente se trabajará con cuatro grupos disciplinares que registraron una elevada cantidad de respuestas: Ciencias de la Vida; Humanidades y Artes; Ingenierías y Ciencias Sociales.

De forma complementaria, se recuperan algunos hallazgos de la encuesta CAP Project (Changing Academic Profession) con el fin de comparar longitudinalmente los resultados. La encuesta CAP se realizó entre 2007 y 2009 a una muestra representativa de profesores universitarios de 21 países incluyendo a la Argentina.

Asimismo, se formularon los siguientes supuestos de investigación que constituyeron el punto de partida para el análisis de los resultados.

1. Considerando las condiciones de trabajo desfavorables que afectan especialmente a los académicos junior y, también, las estructuras de gobierno de las universidades que tienden a otorgarle mayor representación política a los profesores (senior), se espera hallar desiguales niveles de participación en el gobierno y la gestión académica según la **categoría docente**.

2. Considerando la relevancia de las culturas disciplinares que aportan heterogeneidad interna a la profesión académica, se espera hallar diferencias en el grado de participación de los académicos y sus percepciones sobre el gobierno y la gestión académica según su **pertenencia disciplinar**.

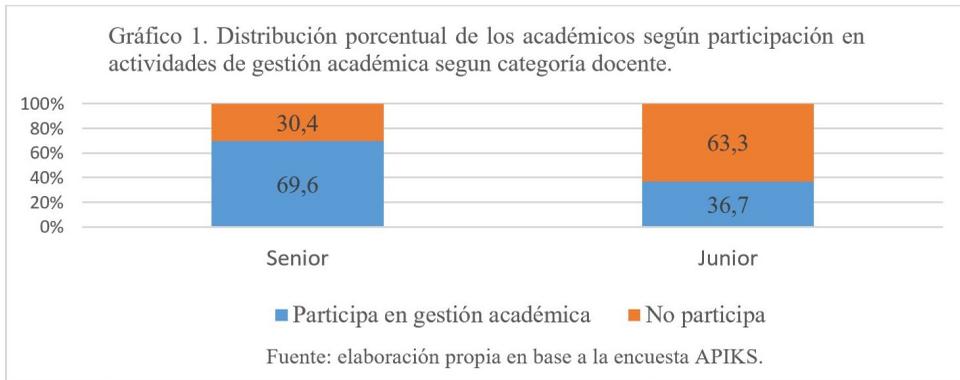
3. Considerando la persistencia en el tiempo de ciertas tendencias de gobierno y de gestión institucional, así como de algunos problemas como la predominancia de dedicaciones simples o la elevada proporción de cargos interinos, se espera hallar importantes **continuidades entre los resultados de la encuesta CAP y la APIKS**.

4. Resultados

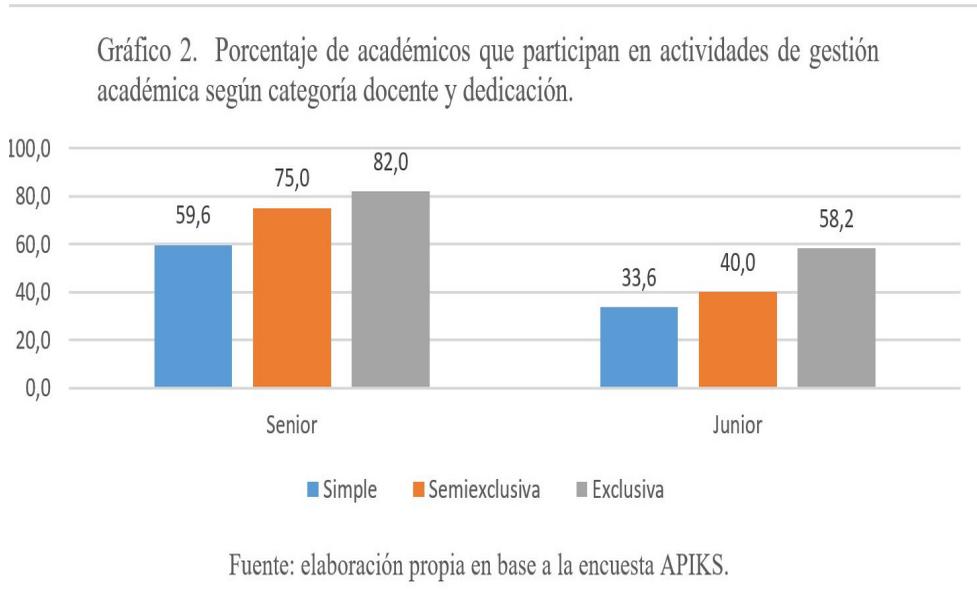
4.1. ¿Qué proporción de los académicos participa en tareas de gestión académica?

Una primera aproximación para analizar la participación de los académicos en el gobierno y gestión de las instituciones radica en dimensionar cuantitativamente qué proporción de sus miembros desarrollan tareas de *gestión académica* (trabajo en comités u órganos colegiados, tareas administrativas, participación en asociaciones académicas, evaluaciones, tareas de dirección en la institución, etc.). Se observan importantes diferencias según la categoría docente ya que mientras el 69,6% de los académicos *senior* participan en alguna actividad de gestión académica, ese valor

cae hasta el 36,7% entre los *junior* (ver gráfico 1).



Este fenómeno podría guardar relación con las problemáticas señaladas al inicio del artículo: los académicos *junior* concentran la mayor proporción de cargos de dedicación simple y los cargos interinos que obstaculizan la participación plena en el gobierno de sus instituciones. De hecho, se observa una correlación entre la dedicación y las posibilidades efectivas de participar en actividades de gestión académica (gráfico 2)



Cuando se comparan los resultados con la encuesta CAP del 2007-2009 se observa que la participación de los académicos en tareas de gestión académica se ha reducido significativamente y en ambas categorías docentes (desde el 79% hasta el 69,6% para

los *senior*; y desde el 52,4% hasta el 36,7% para los *Junior*) (Marquina, 2013). Uno de los factores – junto con otros- que podrían estar obturando la participación de los académicos podría ser el crecimiento sostenido de los cargos de dedicación simple. De hecho, entre el 2009 y el 2018 el porcentaje de cargos simples se incrementó desde el 56% hasta el 67%⁸. También dicha tendencia histórica podría ser un indicador de un cambio de preferencias de los académicos que debiera indagarse en futuros estudios cualitativos.

Ahora bien, retomando las discusiones teóricas sobre la pertenencia disciplinar y su relación con el gobierno y la gestión universitaria, resulta relevante analizar también dicha variable. Para ello, se seleccionaron cuatro campos disciplinares que en la encuesta APIKS registraron una elevada cantidad de respuestas. A continuación, se incorporan dos cuadros que permiten caracterizar sintéticamente cada campo. Por un lado, se observa que en los cuatro grupos predominan las dedicaciones simples, aunque entre las *Ciencias de la Vida* el porcentaje de dedicaciones exclusivas es un poco más alto (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de los académicos según disciplinas seleccionadas y por dedicación.

Disciplina	Simple	Semiexclusiva	Exclusiva
Ciencias de la Vida (medicina, biología, bioquímica, veterinaria)	49,5%	26%	24,5%
Ciencias Sociales y del Comportamiento	69,6%	18,4%	12%
Humanidades y Artes	63,4%	22,1%	14,5%
Ingeniería, Producción, Construcción y Arquitectura	66,8%	18,6%	14,6%

Fuente: Elaboración propia en base la encuesta Apiks

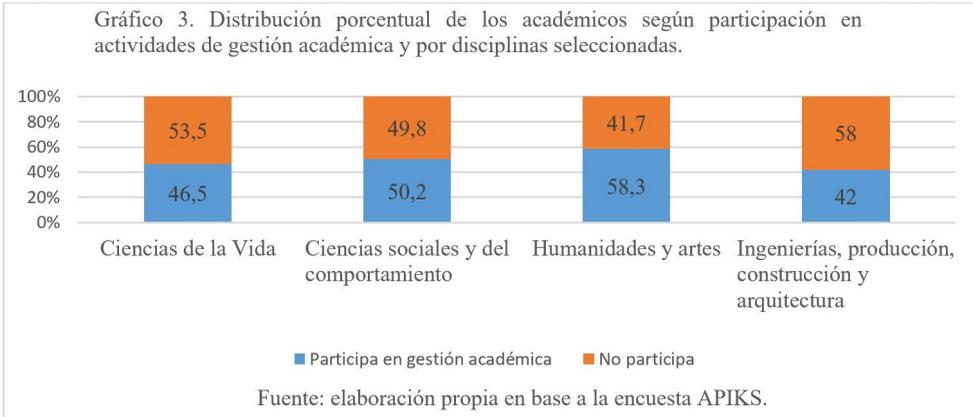
En segundo lugar, se identifica también que en los cuatro campos son mayoritarios los cargos *junior*, aunque nuevamente el campo de *Ciencias de la Vida* se destaca por registrar una mayor participación relativa (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Distribución de los académicos según disciplinas seleccionadas y por categoría docente

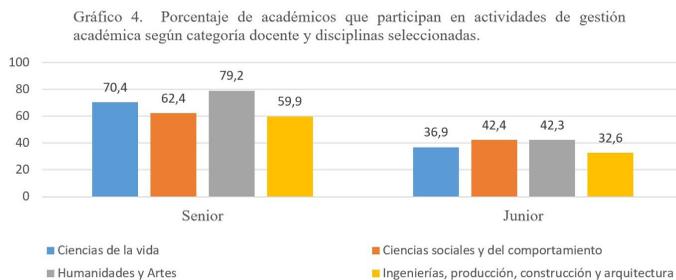
Disciplina	Junior	Senior
Ciencias de la Vida (medicina, biología, bioquímica, veterinaria)	70.8%	29.2%
Ciencias sociales y del comportamiento	62.9%	37.1%
Humanidades y Artes	57.8%	42.2%
Ingenierías, producción, construcción y arquitectura	66%	34%

Fuente: Elaboración propia en base la encuesta Apiks

Tras esta primera caracterización, se puede proseguir con el análisis enfocado en las actividades de gestión académica. Sobre esta cuestión, se advierten algunas variaciones importantes ya que los académicos de *Humanidades y Artes* respondieron en mayor proporción que participan en actividades de gestión académica, mientras que los de las *Ingenierías* se ubicaron en el polo extremo (ver gráfico 3).



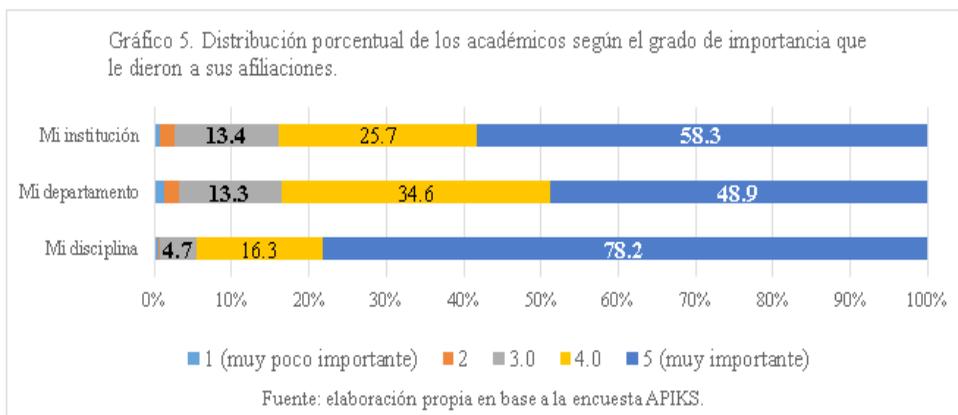
No obstante, cuando al análisis anterior se le incorpora la variable categoría docente, se advierte que las mayores variaciones internas se registran entre los *senior*. En contraste, las diferencias vinculadas a la pertenencia disciplinar son relativamente menores entre los *junior* (ver gráfico 4). Además de los argumentos referenciados previamente para procurar comprender las diferencias entre las categorías docentes, corresponde señalar que, a partir de un estudio previo sobre los estatutos vigentes de las universidades públicas, se constató que la mitad de las instituciones otorgan una mayor representación relativa a los *senior* en los consejos superiores y en el gobierno de las facultades (Nosiglia, Mulle y Fuksman, 2020). Por lo tanto, este podría ser otro factor que estaría obturando una participación equivalente.



4.2. ¿Cuáles son las principales afiliaciones de los académicos?

En un estudio sobre el gobierno y la gestión académica, resulta relevante indagar en qué medida los académicos consideran importante su pertenencia institucional ya que aquello podría ser leído como un indicador del grado de interés para involucrarse en la gestión y en los asuntos institucionales.

Se observa que la principal afiliación de los académicos es su campo disciplinar, seguido de su institución y, por último, su departamento. No se observan diferencias importantes según la categoría docente y tampoco entre los distintos campos disciplinares seleccionados (ver gráfico 5).



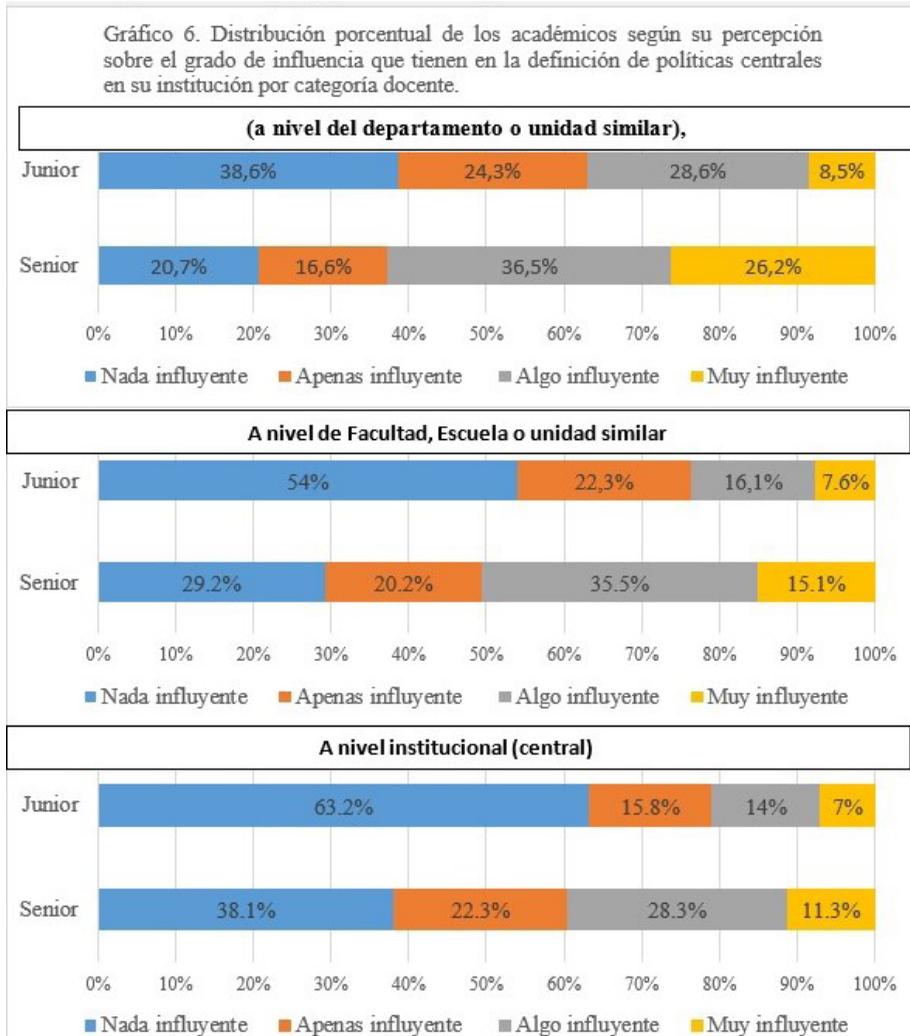
Fernández Lamarra, Marquina y Rebello (2009) analizaron oportunamente esta cuestión a partir de los resultados de CAP e identificaron que el 70,7% de los académicos había respondido que su campo disciplinar era “muy importante”, mientras que esa cifra descendía hasta el 56% para su “institución” y el 51,4% para su “departamento”. Es decir, con algunas variaciones, se mantiene la tendencia hallada hace diez años.

4.3. ¿Cuál es el grado de influencia de los académicos en el gobierno universitario?

A continuación, se analizará la autopercepción de los académicos sobre el grado de influencia que tienen en la definición de políticas centrales en su institución. Para ello, se distingue entre tres niveles de gobierno: nivel departamental; facultad y central.

Como tendencia general se identifica que en todos los casos los académicos *senior* se autoperceben con mayor influencia en comparación con los *junior*. Ahora bien, en ambos grupos el porcentaje académicos que responden ser “nada influyentes” o “apenas influyentes” crece en la medida en que se escala en los sucesivos niveles de gobierno (departamental, facultad y central). En contraste, solo un pequeño núcleo

de académicos, que rondan el 10%, respondieron ser “muy influyentes” en los tres niveles de gobierno (ver gráfico 6). Por lo tanto, frente a la escasa influencia de los académicos en los niveles centrales del gobierno universitario, surge el interrogante sobre quiénes o que nuevos actores son los que actualmente son influyentes en la definición de las políticas.



Cuando se incorpora la variable disciplinar al análisis del grado de influencia, se

advierte que, en todas las disciplinas seleccionadas, los junior respondieron mayoritariamente ser “nada” o “apenas influyentes” a nivel de su departamento y, en general, se observan pocas variaciones significativas entre los distintos campos disciplinares. Las únicas excepciones fueron las siguientes:

- Los junior de Ciencias Sociales manifestaron, en mayor proporción, poseer escasa influencia a nivel departamental (las respuestas “nada” o “apenas” influyentes registran un 10% más por encima del promedio).
- Los junior de las Ingenierías manifestaron, en mayor proporción, poseer escasa influencia a nivel facultad (las respuestas “nada” o “apenas” influyentes registran un 7% más por encima del promedio).
- Los junior de las Ingenierías manifestaron, en mayor proporción, poseer escasa influencia a nivel central (las respuestas “nada” o “apenas” influyentes registran un 6% más por encima del promedio)
- Los senior de Ciencias de la Vida y de Humanidades y Artes manifestaron, en mayor proporción, poseer elevada influencia a nivel central (las respuestas “algo” o “muy” influyentes suman para el primer grupo el 46% y para el segundo, 44,9%. En contraste, en los campos disciplinares esos valores se ubican en el 36,2% para las Ingenierías y en el 30,9% para las Ciencias Sociales).

De este modo, se identifica como tendencia general que las mayores variaciones en la autopercepción de los académicos se vinculan con las categorías docentes y que el grado de influencia tiende a caer en la medida en que se escala en los sucesivos niveles de gobierno. Por su parte, la pertenencia disciplinar pareciera tener escasa influencia en la generalidad del cuerpo académico, excepto en un reducido núcleo de profesores senior que manifiestan tener elevados niveles de influencia en los tres niveles de gobierno. Al respecto, resulta relevante indagar posibles relaciones de este fenómeno con los estudios de Bourdieu y los distintos tipos de capital político (Bourdieu, 1984).

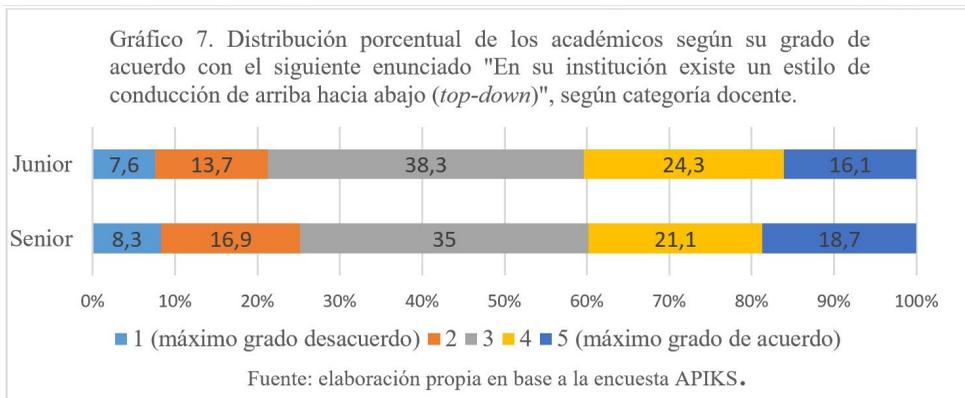
Por último, para analizar la evolución histórica de este fenómeno se recurre nuevamente al estudio de Fernández Lamarra, Marquina y Rebello (2009). Los autores identificaron que durante el 2009 los académicos también se autopercebían poco influyentes en los tres niveles de gobierno. Al igual que ahora, los niveles de influencia eran un poco más altos a nivel departamental⁹. También los académicos con dedicación exclusiva o semiexclusiva manifestaban un mayor grado de influencia en comparación con los de dedicación simple, pero esta diferencia se expresa solamente a nivel departamental y de la unidad académica.

4.4. ¿Cuáles son los estilos de gestión percibidos por los académicos en sus respectivas instituciones?

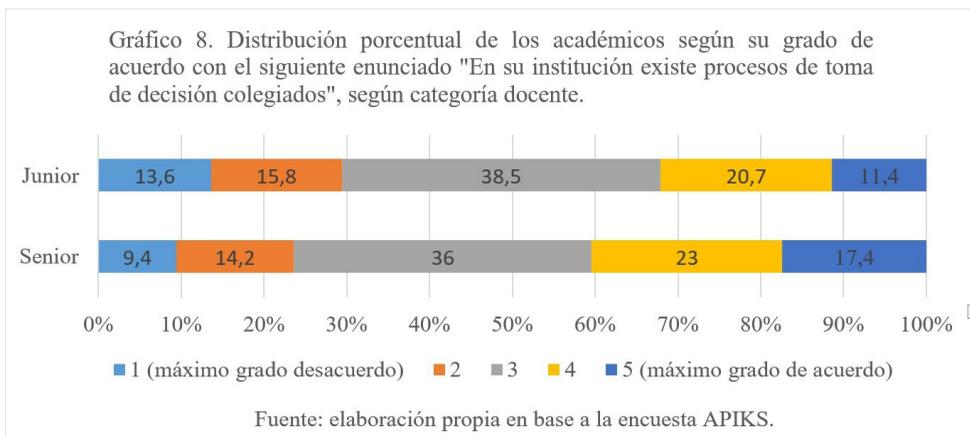
En este segmento se analizan las percepciones de los académicos sobre las lógicas

y estilos de gestión institucional, distinguiendo según exista un estilo de conducción de arriba hacia abajo (*top-down*) o procesos de toma de decisiones colegiadas. También se examinará si los académicos perciben que en sus instituciones existe un liderazgo competente. Indagar sobre estas cuestiones resulta relevante ya que la literatura internacional señala como tendencia global el fortalecimiento de los órganos unipersonales y el debilitamiento de los órganos colegiados. Para explorar estos fenómenos, en la encuesta APIKS se les pidió a los académicos que utilicen una escala likert para expresar su grado de acuerdo con una serie de enunciados.

En primer lugar, se identifica que los académicos dieron respuestas dispares cuando se les preguntó si en su institución existe un estilo de conducción *top-down* (ver gráfico 7). No se observan diferencias significativas entre las categorías docentes y tampoco cuando se incorpora la variable disciplinar.

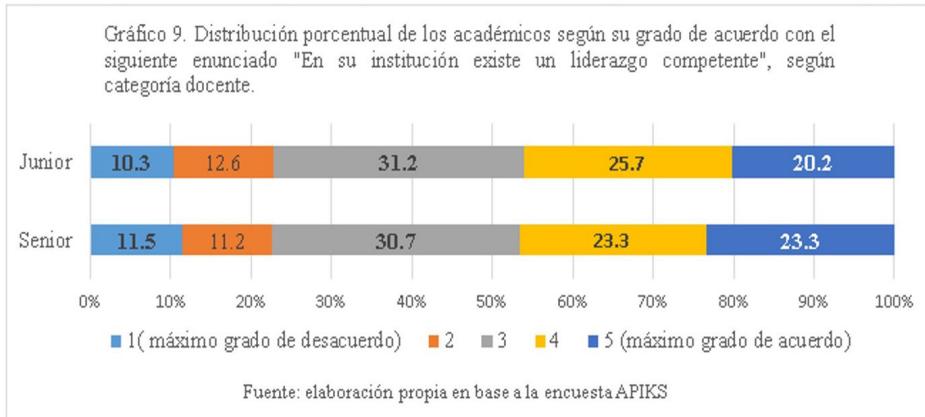


En segundo lugar, se identifica un fenómeno equivalente cuando se les preguntó si en su institución existen procesos de toma de decisiones colegiadas (ver gráfico 8). Nuevamente, no se observan diferencias significativas según categoría docente ni la pertenencia disciplinar. La única excepción fueron los académicos de Humanidades y Artes que respondieron, en mayor proporción, que en sus instituciones existen procesos de toma de decisiones colegiadas (la sumatoria de las respuestas "4" y "5" se ubican un 11% por encima del promedio).

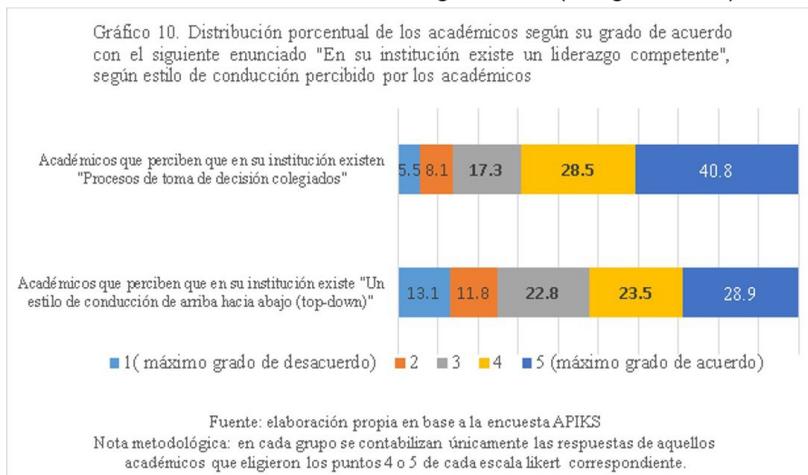


En cuanto a los resultados de la encuesta CAP, oportunamente se les consultó a los académicos si en sus universidades existía “un estilo de gestión verticalista”. En aquel entonces, Fernández Lamarra, Marquina y Rebello (2009) identificaron que el 31,8% se ubicó en el punto intermedio o neutral, mientras que el 23,2% manifestó los mayores niveles de acuerdo con el enunciado. Por lo tanto, considerando que los resultados recientes de APIKS (el 40,2% de los académicos percibe que en sus instituciones existe “un estilo de conducción de arriba hacia abajo (top-down)”) se advierte que un crecimiento de dicha tendencia durante el período evaluado.

También resulta interesante indagar si- independientemente del estilo de conducción (de “arriba hacia abajo” o “colegiado”) - los académicos perciben que en su institución existe “un liderazgo competente”. Al respecto, se observa que alrededor del 45% respondió afirmativamente (ver gráfico 9). No se registran diferencias significativas según la categoría docente y tampoco en función de las disciplinas seleccionadas.

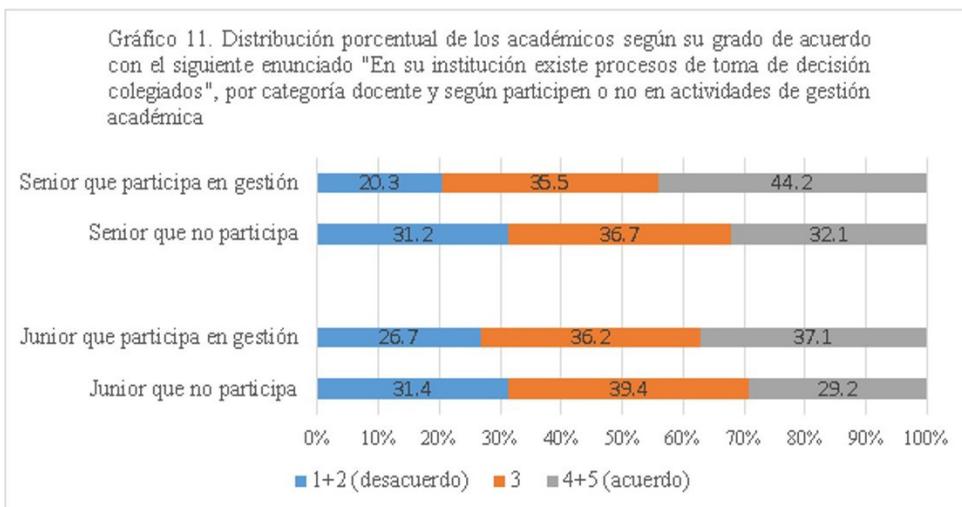


Por último, se procuró cruzar las variables precedentes con el fin de indagar las posibles relaciones entre los estilos de conducción percibidos por los académicos y sus evaluaciones sobre el liderazgo de sus instituciones. Sobre esta cuestión, se destaca que el grupo de académicos que perciben que en su institución existen “procesos de toma de decisiones colegiadas” son los que, en mayor proporción, valoraron positivamente el liderazgo en su institución. Sin embargo, el estilo de conducción “top-down” recibió también una valoración positiva (el 52,4% de ese grupo). No se registraron diferencias importantes según categoría y pertenencia disciplinar. Por lo tanto, los resultados permitirían sostener que ambos estilos de conducción se encuentran relativamente legitimados (ver gráfico 10).



De forma complementaria, se realizó un recorte en el total de casos, diferenciando

entre aquellos académicos que participan en actividades de gestión académica y los que no. Esta diferenciación se realizó bajo el supuesto de que ambos grupos pueden tener perspectivas diferentes sobre las lógicas de gobierno y gestión ya que solo los primeros participan activamente en la toma de decisiones. A los fines de reunir la información, se incluye un solo gráfico que indaga sobre el grado de colegialidad en la toma de decisiones. Se observa que tanto los académicos senior como los junior que participan en gestión manifestaron, en mayor proporción, su acuerdo con el enunciado (ver gráfico 11)



Sin embargo, independientemente de esta variable, las respuestas de ambos grupos son muy dispares. Por eso, y a modo de hipótesis, esta disparidad podría guardar relación con la cultura institucional de cada universidad, antes que con otras variables como la categoría docente o la pertinencia disciplinar. Es decir, cada universidad tendría su respectiva identidad y cultura institucional que presupone un singular estilo de gestión institucional.

5. Discusión.

A partir de los resultados del estudio APIKS y retomando los supuestos de investigación iniciales:

1. Se identificaron desiguales niveles de participación en el gobierno y la gestión académica según la categoría docente. Los junior tienen una menor participación relativa y se autoperceben como menos influyentes en todos los niveles de gobierno. Esta situación desfavorable para los junior podría guardar relación con los problemas

referenciados en el presente artículo: el crecimiento de un “mercado secundario” donde los académicos junior concentran los cargos de dedicación simples y los cargos interinos o temporarios (Musselin, 2008), pero también puede vincularse con las estructuras de gobierno adoptadas por la mitad de las universidades donde se les otorga una mayor representación política a los senior (Nosiglia, Mulle y Fuksman, 2020).

2. No se observaron diferencias significativas en los niveles de participación de los académicos y sus percepciones sobre el gobierno y la gestión según la pertenencia disciplinar. Retomando los aportes de Bourdieu (1984), pareciera que sólo dentro de un núcleo muy reducido de académicos (que ronda el 10%), caracterizados por tener mucha influencia en los tres niveles de gobierno -departamental, facultad y central-, se manifestaron este tipo de diferencias.

3. Cuando se comparan los resultados de la encuesta CAP y la APIKS, se observan importantes continuidades:

a. Durante el período 2009-2019 el porcentaje de académicos que participan en tareas de gestión académica se ha reducido significativamente. Por su parte, durante el período evaluado la percepción de los académicos sobre su grado de influencia se ha mantenido estanca. Por lo tanto, los resultados indican que, pese al principio jerárquico que históricamente acompañó el desarrollo de las universidades argentinas (Naishtat, Toer y Aronson; 2005); el rol de los académicos en el gobierno y la gestión de las instituciones se estaría debilitando. Por ello, retomando las discusiones recientes sobre la emergencia de nuevos actores universitarios que realizan tareas profesionales de gestión académica, pero que no necesariamente provienen o son miembros de la profesión académica, resulta fundamental continuar indagando sobre estas nuevas dinámicas institucionales (Schneijderberg y Merkator, 2013; Macfarlane, 2011; Marquina; 2020).

b. Durante el período evaluado se mantuvo la tendencia hallada hace diez años respecto a cuál era la afiliación principal de los académicos: la pertenencia disciplinar. Retomando las discusiones de Fernández Lamarra, Marquina y Rebello (2009), este fenómeno podría guardar relación con cierta vigencia en el contenido de las políticas universitarias para la profesión académica que privilegiaron la lógica disciplinar, antes que la institucional.

c. En relación con los estilos de gestión institucional, se identificó que durante el período evaluado los académicos percibieron un fortalecimiento de una conducción verticalista o de tipo top-down. Además, los resultados de APIKS muestran que el 52,4% de los académicos que identificaron dicho estilo de conducción en sus respectivas instituciones, la evaluaron positivamente y sostuvieron que existe un “liderazgo competente”. Por lo tanto, los resultados parecen señalar que el ideario sobre la gobernanza universitaria promovida desde la década del '90, logró impulsar

y legitimar estilos de conducción alternativos que se diferencian de las tradiciones históricas (Verger y Curran, 2014). Sin embargo, dicha transformación no es absoluta ya que actualmente coexiste con los estilos de conducción colegiados. Sobre esto último, no se registraron diferencias en las percepciones de los académicos según la categoría docente ni por la pertenencia disciplinar. Por el contrario, resulta razonable hipotetizar que las variaciones se deben, en mayor medida, a la cultura del establecimiento (Clark; 1991). Por lo tanto, resulta necesario comparar en futuros estudios las respuestas de los académicos según su pertenencia institucional

Por último, se considera que los hallazgos de este estudio debieran complementarse con el desarrollo de futuros estudios cualitativos con el fin de profundizar en el análisis de los fenómenos y problemas identificados.

Notas

(1) Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Doctoranda en Educación (UNTREF). Profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz. Dicta cursos de posgrado sobre políticas de educación superior en numerosas universidades del país y del extranjero. Actualmente es Secretaria de Asuntos Académicos del Rectorado de la UBA. Es directora de Proyectos UBACYT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). catinosiglia@gmail.com

(2) Magister en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Doctorando en Educación (UBA). Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz. Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). bri.fuksman@gmail.com

(3) En 2018, el 67% de los cargos docentes en el sector estatal eran de dedicación simple lo cual equivale a una carga horaria laboral de 10 horas semanales, según datos provenientes del anuario estadístico de la SPU-ME.

(4) La LES establece en su art. 55: “Los representantes de los docentes, que deberán haber accedido a sus cargos por concurso, serán elegidos por docentes que reúnan igual calidad (...)”.

(5) En 2018, El 63% de los miembros de la profesión académica corresponden a la categoría de Juniors y estos concentran el 68% de los cargos de dedicación simple. En contraste los académicos Senior concentran el 67% de los cargos de dedicación exclusiva. Según datos provenientes del anuario estadístico de la SPU-ME.

(6) El capital de poder universitario se relaciona con el lugar formal de autoridad que ocupa un determinado sujeto en la jerarquía organizacional donde por ejemplo ser director de un departamento o decano de una facultad le otorga un poder formal al académico que ocupe ese rol.

(7) El capital de poder científico se vincula con la afiliación institucional de un académico a determinadas asociaciones científicas nacionales o extranjeras. En ese sentido, un académico que esté afiliado a una asociación prestigiosa, tendrá mayor legitimidad para ocupar posiciones de poder y delimitar las líneas de trabajo de sus colegas que no son miembros de esa institución.

(8) Según datos de los anuarios estadísticos del 2009 y 2016 de la SPU-ME.

(9) El 30,3% de los académicos respondió tener “mucho” o “alguna influencia” a nivel departamental; mientras que esas cifras descendieron hasta el 15,3% a nivel de la unidad académica y el 8,8% a nivel institucional.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. J., y YODELL, D. (2009). Hidden privatisation in public education. *Education Review*, 21(2).
- BANCO MUNDIAL (2000). La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas. Washington: BM.
- BECHER, T. (1989). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.
- BOURDIEU, P. y Wacquant, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- CLARK, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y ALONSO BRA, M. (2004). La gestión universitaria en la Argentina: una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. En: Colossi, N. y Dias de Souza PINTO M. (Org.) *Estudios e Perspectivas em Gestao Universitaria*. SC: Nova Letra.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; MARQUINA, M. y REBELLO, G. (2009). Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente. *Revista de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires.
- MACFARLANE, B. (2011). The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59-73.
- MARQUINA, M. (2020). Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la Universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. *RELAPAE*, (12), pp. 82-96
- MARQUINA, M. (2013) ¿ Hay una profesión académica en Argentina? *Avances y reflexiones de un objeto en construcción*. *Pensamiento Universitario*, 15(15), 35-58.
- MARQUINA, M (2009) Docencia y gobierno universitario: tensiones del pasado y del presente. En CHIROELAU, A. y MARAUINA, M. (comps.). *A 90 años de la Reforma Universitaria. Memorias del pasado y sentidos del presente*. Buenos Aires. UNGS.
- MUSSELIN, C. (2005). *Le marché des universitaires*: París: Presses de Sciences Po.
- MUSSELIN, C. (2008). *Les universitaires*. Paris, Editions La Découverte.
- NAISHTAT, F., TOER, M., y ARONSON, P. (2005). Democracia y representación en la universidad: El caso de la UBA desde la visión de sus protagonistas. Buenos Aires: Biblos.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (1994). *Prometeo encadenado*. Estado y educación superior en Europa. Barcelona: Gedisa.
- NOSIGLIA, M. C., MULLE, V. y FUKSMAN, B. (2020). La configuración del gobierno de las

universidades nacionales argentinas a más de veinte años de sanción de la Ley de Educación Superior: un estudio comparado de los estatutos vigentes. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), pp. 76-94. Ball, S. J., y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.

NOSIGLIA, M. C., y DIODATI, M. (2009). La incidencia de los organismos multilaterales en la conformación de las políticas públicas universitarias de Argentina. *Aportes en torno al gobierno del sistema de Educación Superior (1986-2003)*. En Ascolani, A. (comp.), *El sistema educativo en Argentina*. Rosario: Laborde Editor.

ORLANDI, H. y ZELAZNIK, J. (1997) *El gobierno*. En Pinto, J. (comp). *Introducción a la ciencia política*. Buenos Aires: Eudeba.

PEGORARO, M. y ZULCOVSKY, F. (2006). *Gobierno*. En Aznar, L. y De Luca, M. *Política, cuestiones y problemas*. Buenos Aires: Ariel.

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.

SCHNEIJDERBERG, C., y MERKATOR, N. (2013). *The new higher education professionals*. In *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 53-92). Springer, Dordrecht.

SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. (1997) *Academic Capitalism. Politics, policies, and the Entrepreneurial University*. MA: JHU Press.

VERGER, A., y CURRAN, M. (2014). *New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting*. *Criticalstudies in education*, 55(3), 253-271.

La regulación de la profesión académica mediada por la negociación colectiva, desafíos emergentes ante un cambio de paradigma

Regulation of the academic profession mediated by collective bargaining, emerging challenges in the face of a paradigm shift

Fernando Hammond¹

Resumen

En 2015 se homologa el Convenio Colectivo de Trabajo que regula la actividad de los docentes universitarios y preuniversitarios de las universidades nacionales en Argentina. Esta novedad jurídica plantea nuevas regulaciones que impactan en el ejercicio de la profesión académica. Al cabo de cinco años de vigencia, se presenta un análisis sobre dicho acuerdo y se precisan algunos desafíos emergentes.

Para ello, se emplea una estrategia de investigación cualitativa basada en fuentes primarias y secundarias de información. El relevamiento implicó realizar entrevistas a distintos informantes calificados y analizar el contenido de normas y documentos institucionales. Mediante este abordaje, se describen los actores que intervinieron en el proceso, los objetivos del convenio y los factores que condicionaron su suscripción. Se concluye que los actores de la negociación colectiva evidenciaron diversas posiciones respecto de lo acordado, y que las universidades con mayores resistencias constituyen actualmente un desafío para la efectiva implementación de las nuevas regulaciones. Por otra parte, que existen limitaciones en los alcances del convenio, quedando excluidas en general las actividades docentes desarrolladas en el ámbito del posgrado y/o virtuales, y en particular las realizadas en la Universidad de Buenos Aires. Finalmente, este acuerdo que representa un cambio de paradigma en materia de regulación de la profesión académica, expone desafíos a tipo académico, organizativo y político que deberían ser atendidos desde la gestión universitaria.

Palabras clave: negociación colectiva, profesión académica, universidad, políticas públicas

Abstract

In 2015, the Collective Labour Agreement regulating the activity of university and pre-university teachers at national universities in Argentina is approved. This legal novelty raises new regulations that impact on the exercise of the academic profession. After five years of validity, an analysis of this agreement is presented and some emerging challenges are specified.

This is done using a qualitative research strategy based on primary and secondary sources of information. The survey involved conducting interviews with various qualified informants and analyzing the content of regulation and institutional documents. Through this approach, the actors involved in the process, the objectives of the agreement and the factors that conditioned its signing are described.

It is concluded that the actors of collective bargaining showed different positions with respect to what was agreed, and that the universities with greater resistance currently constitute a challenge for the effective implementation of the new regulations. On the other hand, that there are limitations in the scope of the agreement, excluding in general the teaching activities developed in the postgraduate and/or virtual environment, and in particular those carried out at the University of Buenos Aires. Finally, this agreement, which represents a change of paradigm in the regulation of the academic profession, poses academic, organizational and political challenges that should be addressed by university management.

Keywords: Collective Bargaining, Academic Profession, University, Public Policy

Fecha de Recepción: 24/05/2021
Primera Evaluación: 20/06/2021
Segunda Evaluación: 27/07/2021
Fecha de Aceptación: 30/07/2021

Comentarios preliminares

El propósito de este artículo es indagar en la política de negociación colectiva de la relación laboral de docentes universitarios y reflexionar sobre su impacto en la profesión académica. Particularmente, se analiza el convenio colectivo de trabajo (CCT) acordado entre autoridades universitarias² y entidades sindicales en el año 2014, y luego homologado por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) en el año 2015. Las ideas que se presentan en este trabajo se sustentan en el análisis de contenido de fuentes primarias y secundarias relevadas en ocasión de una investigación doctoral en curso. En el marco de dicha investigación, se han realizado diez entrevistas en profundidad³ a referentes nacionales del sindicalismo universitario y miembros del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); y se han sistematizado distintas leyes y decretos nacionales, actas paritarias, y documentos de trabajo de los sindicatos universitarios.

Como punto de partida recuperamos la premisa de Altbach (2009), los docentes universitarios constituyen un segmento relevante de las sociedades debido a que controlan una de sus instituciones más importantes, la universidad. En base a esta afirmación, resulta pertinente problematizar las regulaciones que inciden en el ejercicio de la profesión académica de los docentes universitarios, y su impacto en las misiones universitarias. La temática de la profesión académica constituye un objeto de estudio vigente, tal como lo evidencian proyectos de investigación de alcance internacional como el proyecto “Cambios en la Profesión Académica” (The Changing Academic Profession - CAP Project) desarrollado desde 2005 en 21 países del mundo; y el proyecto “La profesión académica en la sociedad del conocimiento” (Academic Profession in the Knowledge Based Society – APIKS Project) iniciado en 2015 y con presencia en 30 países, incluido el nuestro.

En Argentina, distintos autores han realizado abordajes que actualmente conforman un campo de estudio sobre la especificidad de la profesión académica en nuestras universidades. Algunos de ellos son Fanelli (2009, 2008), Marquina y Lamarra (2008), Morduchowics y Arango (2007), y Centeno (2017); este trabajo dialoga con los mismos y se vale de sus categorías analíticas para interpretar la evidencia relevada.

Antecedentes y planteo del problema

En nuestro país la regulación de la profesión académica tiene su primer antecedente en el año 1885, en aquel entonces se plantea por primera vez la cuestión del acceso a los cargos de profesor. Las autoridades universitarias pretendían asumir la atribución de designar a los académicos luego de sustanciarse el respectivo concurso, sin embargo, el PEN se reserva dicha potestad y establece un sistema de ternas. Esta modalidad persiste más de medio siglo, hasta que en 1955 dicha

atribución pasa a manos de las autoridades universitarias (Sanchez, 2003). Desde 1967 en adelante, la legislación nacional regula la duración de las designaciones en los respectivos cargos y el mecanismo de renovación a través de concursos con posterior confirmación del cargo. Con la recuperación democrática, la normalización y la puesta en vigencia de los estatutos universitarios de la década del sesenta; vuelve a regir el concurso como vía de ingreso y promoción en la profesión académica.

En la primera mitad de la década de 1990 se sancionan un conjunto de normas que reorientan la política de regulación del trabajo académico. Se crea el régimen de negociación colectiva para el ámbito educativo, se definen sus niveles –general y particular–, se establecen sus pautas de funcionamiento, se dispone que los rectores de las universidades ejerzan la parte empleadora y se solicita al CIN unificar personería para representar al conjunto del sistema universitario. Paralelamente, en 1995 se sanciona la actual Ley de Educación Superior que delega en las universidades nacionales la atribución de definir el régimen de permanencia y promoción del personal docente. Adicionalmente, dicha normativa establece que el ingreso a la carrera académica debe realizarse por concurso público y abierto de antecedentes y oposición (Mulle, 2018).

A partir de la segunda mitad de la década de 1990, se comienza a instrumentar la negociación colectiva entre paritarios del CIN y las entidades sindicales, produciéndose los primeros acuerdos que se cristalizan en el Decreto 1470 de 1998. En líneas generales, se considera que estas transformaciones han favorecido la formalización de la actividad de los docentes, homogeneizado las características de su trabajo dentro del sistema universitario público, y consolidado el ámbito paritario como espacio de regulación de la relación laboral del personal académico.

En 2010 el CIN logra acordar un procedimiento para conformar la voluntad de las universidades y regular el funcionamiento de la representación de la parte empleadora, unificando la personería de las universidades nacionales tal cual era requerido para la negociación colectiva. Este acuerdo entre las universidades viabiliza la discusión del convenio colectivo y el posterior acuerdo con las entidades sindicales; no obstante, también permite a las autoridades universitarias formular reservas estatutarias sobre los acuerdos suscriptos. En concreto, estas reservas habilitan a las autoridades universitarias a excusarse de aplicar el futuro convenio en caso de controversia y/o discordancia con los estatutos de sus respectivas universidades.

A partir de lo anterior, durante el año 2014 las partes suscriben el CCT que regula la relación laboral de docentes universitarios y preuniversitarios. Es importante mencionar que según nuestra legislación los convenios colectivos de trabajo tienen rango de ley para las entidades o actividades donde se aplican, siendo acuerdos típicamente obligatorios y permanentes⁴ luego de su homologación por parte del PEN. Con la suscripción del CCT, el CIN activa el mecanismo de consulta a las autoridades

universitarias para la formulación de reservas, sin embargo, paralelamente la CONADU inicia el trámite de homologación ante el PEN. Una vez relevadas todas las reservas estatutarias formuladas, los paritarios acuden a la convocatoria del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para ratificar las firmas y perfeccionar el acuerdo. En esta ocasión, la parte empleadora solicita anexar al expediente las reservas correspondientes para que sean publicadas junto con el CCT, pero la parte trabajadora las desconoce, ratificando su acuerdo sólo sobre el texto suscripto en el marco de la paritaria.

La homologación del CCT se produce en julio del año 2015 sin las reservas pretendidas por el CIN. Es presentado públicamente en la casa de gobierno en un acto encabezado por la presidenta de la nación Cristina Fernández de Kirchner, donde se hace entrega del decreto de homologación a referentes de las entidades sindicales universitarias. De esta manera, se produce un cambio de paradigma en materia de regulación de la profesión académica en nuestro país debido a que se avanza –al menos– sobre dos tradiciones muy arraigadas; por un lado, el concurso periódico como mecanismo que concede permanencia a los docentes, y por el otro, el cogobierno como ámbito privilegiado para la regulación autónoma de la profesión académica. Esta novedad jurídica que luego origina numerosas controversias legales y políticas, también evidencia un cambio de posicionamiento del Estado. Puntualmente, en relación al resguardo de la estabilidad laboral de los docentes interinos, y a la necesidad de homogeneizar derechos y condiciones de trabajo dentro del sistema.

En función de los antecedentes descriptos, este trabajo pretende arrojar luz sobre las siguientes preguntas: ¿Qué posicionamientos asumen los actores que participan de la negociación colectiva? ¿Cuál es el alcance del CCT homologado? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Cómo impactan en la profesión académica? ¿Por qué tienen diferentes niveles de aceptación entre las autoridades universitarias? En las secciones siguientes se procede al abordaje de esta secuencia de interrogantes.

El posicionamiento de los actores durante el proceso de negociación colectiva

Como se mencionó anteriormente, desde principios de 1990 en adelante se dan las condiciones –inicialmente jurídicas y luego políticas– para la negociación, acuerdo y homologación del CCT. Desde sus orígenes la principal impulsora de esta iniciativa fue la CONADU. Esta entidad en las últimas tres décadas fue subdividiéndose, en un primer momento se escinden los gremios de base de la Universidad Tecnológica Nacional que conforman la FAGDUT, luego en el año 1998 se desprende otro sector que en adelante se denominaría la CONADU Histórica, y finalmente en 2004 otro sector conforma la FEDUN. En este proceso de fragmentación inciden las diferentes visiones sobre la realidad nacional y universitaria, que a nivel sindical típicamente se

expresa en los agrupamientos CGT y CTA –y sus respectivas fracciones internas–. De todos modos, estas entidades –en diferente grado y oportunidad– se apropian de la propuesta de convenio que impulsaba la CONADU y acompañan el proceso de negociación⁵.

Por su parte, las autoridades de las universidades nacionales que integran el CIN también tienen sus divisiones. Entre estos actores el clivaje obedece a la afinidad respecto de los dos movimientos políticos más importantes de nuestro país, el radicalismo y el peronismo. Entorno a estas expresiones de la realidad nacional se organizan dos bloques que nuclean universidades según la identidad política de las coaliciones que las conducen, o en caso de coaliciones transversales, a partir de la participación histórica de las universidades en uno u otro agrupamiento. Dichos bloques también tienen sus fracciones internas, a los efectos del presente análisis es necesario señalar que al momento de la negociación del CCT el bloque peronista del CIN contaba con un sector que se diferenciaba por su mayor apoyo al gobierno nacional de entonces.

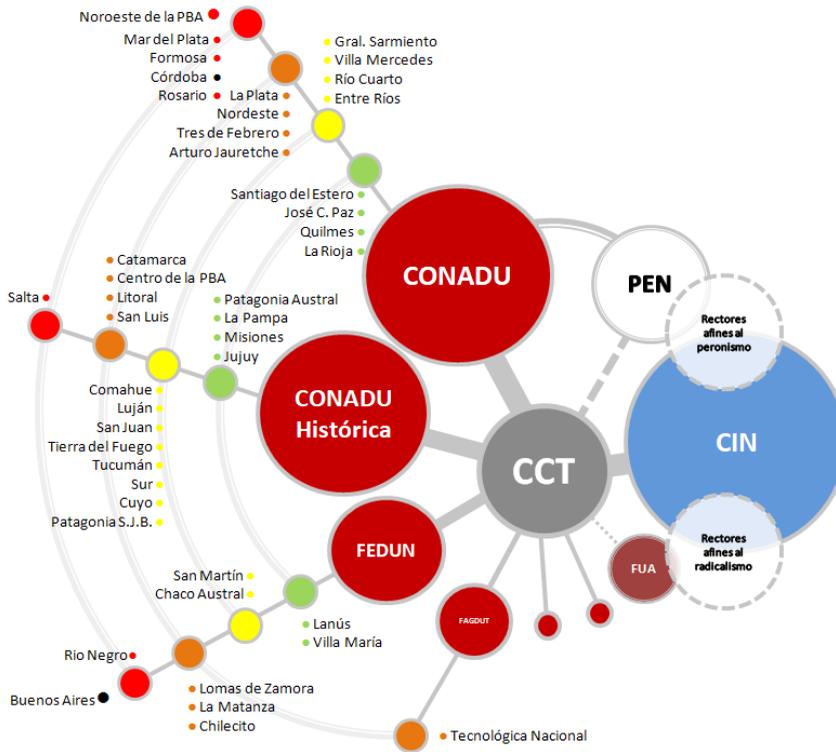
Hasta el año 2013 condujeron el proceso de negociación con las entidades sindicales rectores provenientes del bloque radical –o autodenominado reformista–, a pesar de que se buscaba que los paritarios del CIN reflejaran sus distintos sectores. Las negociaciones en esta oportunidad eran poco fructíferas debido a su lentitud e intermediaciones, no siempre los paritarios de la parte empleadora eran rectores, se trataba abogados que negociaban en nombre del CIN dificultando el proceso de acuerdo. Desde el 2013 en adelante, se produce un cambio y pasan a conducir el proceso rectores provenientes del sector más oficialista del bloque peronista, estos asumen el rol de paritarios sin intermediaciones y aceleran el proceso negociación acordando en menos de un año la mayoría de los artículos propuestos por los sindicatos.

Otros actores relevantes para el proceso de negociación y posterior homologación son los representantes del PEN, se han relevado referencias directas a la Secretaría de Políticas Universitarias, al Ministerio de Educación, al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, a la Jefatura de Gabinete de Ministros y a la Presidencia de la Nación. Dado el alcance de este análisis se los agrupa en una misma entidad, no obstante, sus roles fueron diferentes e incidieron en el proceso en distintas oportunidades.

En la figura siguiente, se representa lo descripto hasta aquí, y se indican⁶ las posiciones que asumieron las universidades nacionales antes de la homologación del CCT.

Figura 1: Actores participantes en la negociación del convenio colectivo de trabajo, y posicionamientos de las universidades integrantes del CIN.

La regulación de la profesión académica mediada por la negociación colectiva, desafíos emergentes ante un cambio de paradigma



Fuente: elaboración propia

En la figura anterior se expone gráficamente una centralidad que representa el proceso de negociación del CCT y sus vínculos con una red de actores que conforman las partes del acuerdo y sus principales fracciones. Sobre la derecha del esquema, en color celeste se representa a las autoridades universitarias organizadas en el CIN, con sus respectivos bloques políticos y actores afines. En el caso de los rectores radicales sus vínculos con la Federación Universitaria Argentina (FUA) que se posicionó en contra del CCT debido a que consideraron que el sistema de carrera docente propuesto vulneraba el principio de periodicidad de cátedra. En el caso de los rectores peronistas sus vínculos con el PEN –y por su intermedio– con parte del sindicalismo universitario más afín al gobierno nacional, la CONADU. Hacia la izquierda y en bordó se simboliza a las entidades sindicales, el tamaño de las esferas con las que se exponen indica su representación en el sistema universitario. En el año 2018, de los docentes afiliados a algún sindicato universitario el 38% pertenecía a gremios nucleados en la CONADU, el 34% a la CONADU Histórica, el 21% a la

FEDUN, el 5% a la FAGDUT, y el resto a UDA y CTERA. Por otra parte, los vínculos de dichas entidades con el proceso de negociación del CCT fueron diferentes, siendo las principales dinamizadoras de las propuestas las dos confederaciones con más representación. A su vez, la CONADU estableció vínculos con representantes del PEN –particularmente el Ministro de Trabajo y Seguridad Social– y obtuvo apoyos durante el proceso de negociación colectiva. Sin embargo, hubo compromisos que no pudieron sostenerse, inicialmente se había logrado el compromiso de parte del PEN de incrementar con el CCT un 25% el salario docente de todas las categorías y dedicaciones en un plazo de cinco años. No obstante, lo que se había suscrito en el artículo 42 del convenio como “jerarquización de la labor docente” debió ser reformulado durante el proceso de homologación⁷.

Adicionalmente, en la figura 1 se representan los vínculos de cada sindicato con las universidades nacionales existentes en dicha oportunidad. Tanto la CONADU como la CONADU Histórica agrupan gremios de base de 17 universidades nacionales. La CONADU tiene mayor presencia en universidades nuevas del conurbano bonaerense, también en universidades históricas como la de Córdoba y la Plata, y en universidades intermedias pero tradicionales como la de Rosario, Mar del Plata, Santiago del Estero, Nordeste y Rio Cuarto. Por otra parte, la CONADU Histórica tiene mayor presencia en el interior del país, con una distribución más federal a partir de su presencia en universidades tradicionales del sistema y algunas de reciente creación que se fundaron sobre sedes de universidades donde ya tenían representación. La FEDUN aglutina a nueve gremios de base de universidades nacionales, en varios de ellos disputa tanto con CONADU como con la CONADU Histórica. Sin dudas, el gremio más importante de FEDUN es ADUBA gremio que representa a los docentes de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Por su parte, la FAGDUT nuclea los gremios de base de las distintas sedes de la Universidad Tecnológica Nacional.

Finalmente, como se mencionó la figura anterior, se presenta una semaforización que señala las posiciones de cada universidad en relación al CCT. Los casos con indicador verde son los más cercanos a lo definido en la negociación nacional, son universidades que no presentaron reservas cuando fueron consultadas, los casos en amarillo presentaron un nivel bajo de reservas, los casos en naranja un nivel medio de reservas, y los casos en rojo un nivel alto de reservas y fueron las universidades que más intentaron distanciarse del texto acordado. En este punto, corresponde destacar el caso de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires que observó 64 de los 75 artículos del convenio. El caso de la Universidad Nacional de Córdoba se presenta con un indicador negro porque es algo singular, esto se debe a que presentó un nivel alto de reservas, pero a su vez suscribió un convenio colectivo de trabajo a nivel particular con su gremio de base. Este sería un caso en el cual ambos convenios –local y nacional– se encuentran vigentes porque sostuvo su delegación de personería en el CIN. Por último, la UBA fue la universidad que más se distanció

del acuerdo realizado, también suscribió un convenio colectivo a nivel particular con ADUBA, pero a su vez retiró la potestad al CIN de acordar en su nombre el convenio nacional. Este hecho fue controvertido y generó posiciones encontradas, desde los promotores del acuerdo fue considerado un acto desleal debido a que la UBA incidió en los resultados de la negociación colectiva; desde la contraparte se consideró un acto justo ya que el convenio implicaba violar la autonomía universitaria.

En definitiva, lo descripto ilustra lo que señalan Morduchowics y Arango (2007) en relación a la complejidad y diversidad que presenta el mapa de universidades de nuestro país. Según nuestro análisis, esto se expresa en la variedad de posiciones que asumieron las universidades ante la homologación del CCT, y representa particularmente un desafío la implementación de las nuevas regulaciones en las universidades que evidencian mayores resistencias.

Los alcances del convenio colectivo de trabajo homologado

Con el acompañamiento al proceso de negociación colectiva y la posterior homologación del CCT, se evidencia la intención del PEN de regular las relaciones laborales en el ámbito universitario. Como se ha mencionado, esto constituye un cambio de posicionamiento del Estado nacional en relación a una serie de cuestiones universitarias que pretenden mediar con lo acordado (Oszlak y O'donnell, 1995).

En este sentido, el instrumento utilizado es un convenio colectivo de trabajo, el cual presenta un diseño específico, refleja un conjunto de decisiones e interacciones colectivas determinadas, y define cursos de acción a seguir tendientes a producir hechos reales. En términos de Aguilar y otros (2003) se trata de una política pública de regulación sectorial cuyos alcances se analizan a continuación.

En principio, el CCT es de aplicación obligatoria en todas las universidades nacionales de gestión pública del país, estando alcanzados:

“...todos los/las docentes de nivel universitario de pregrado y/o grado dependientes, de las Instituciones Universitarias Nacionales que se adhirieron a la Negociación Colectiva unificando su personería, de las Instituciones Universitarias Nacionales que fueron creadas con posterioridad a dicho acuerdo, como así también las que se creen luego de la suscripción del presente Convenio Colectivo” (Decreto 1246/2015: Art.2).

De lo anterior se deduce que el convenio tiene alcances personales y territoriales. En relación a lo primero, quedan sólo reguladas las actividades que desarrollan los docentes en el nivel de pregrado y/o grado “frente a alumnos”⁸. Esto reafirma lo que señala Centeno (2017) al identificar dos tipos de profesiones académicas de acuerdo a su grado de formalización, la estructurada –correspondiente a las actividades de enseñanza presencial en el grado– y la no estructurada –asociada a la enseñanza de

posgrado y/o a distancia—. En relación al segundo alcance, quedan comprendidas las universidades que voluntariamente decidieron participar de la negociación colectiva, y obligatoriamente las universidades en proceso de creación o a crear con posterioridad a la homologación. En este sentido, pese a que inicialmente se pretendía abarcar las 50 universidades nacionales existentes en el año 2014 y sus casi 135.000 docentes; con la salida de las autoridades de la UBA de la negociación colectiva esto se acota a 49 universidades y un poco más de 111.000 docentes. A la fecha, teniendo en cuenta las universidades creadas posteriormente, el convenio es de aplicación obligatoria en 59 universidades nacionales y comprende a 116.000 docentes aproximadamente⁹.

Dos aspectos esenciales del CCT son su alcance temporal y reconocimiento oficial:

“El presente Convenio Colectivo de Trabajo tendrá vigencia desde su publicación en el Boletín Oficial y por el término de dos años. Transcurrido el término de vigencia, se mantendrán subsistentes las condiciones acordadas en el presente, hasta tanto el nuevo Convenio Colectivo entre en vigor” (Decreto 1246/2015: Art.3).

Los convenios colectivos de trabajo se caracterizan por contar con el reconocimiento oficial dado por su homologación —y posterior publicación— y conceder al acuerdo el principio de ultra actividad. Esto es relevante ya que cristaliza las reglas que debe utilizar el PEN al mediar en situaciones de conflicto entre las partes, proyecta dichas reglas indefinidamente en el tiempo, y resguarda su vigencia del accionar unilateral de la parte empleadora.

Adicionalmente, su propósito general también define el alcance pretendido:

“...lograr el reconocimiento efectivo de los derechos y obligaciones laborales, en aras del mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la inclusión educativa, la investigación, la extensión, la vinculación tecnológica, la transferencia de conocimiento, el voluntariado universitario, el compromiso social universitario y toda otra actividad considerada sustantiva por los estatutos de las Instituciones Universitarias Nacionales” (Decreto 1246/2015: Art.4).

De lo anterior se deducen dos cuestiones: Primero la intención de lograr un reconocimiento efectivo, según los entrevistados esto se debe a que en muchos casos los derechos y obligaciones docentes se reconocen en estatutos y normativa universitaria pero no se cumplen efectivamente. Segundo, relacionar dicho reconocimiento con la mejora de la calidad, esto fue debatido en la paritaria y terminó primando la visión que asocia el problema de la precarización laboral a la falta de calidad universitaria.

Los objetivos del convenio colectivo de trabajo respecto a la profesión académica

El CCT en tanto política sectorial diseñada para la regulación de diferentes aspectos de la profesión académica, evidencia una serie de objetivos particulares que se enumeran en la figura siguiente. Adicionalmente, como se ya analizó, durante la negociación colectiva las posiciones de los actores fueron disimiles; por ello también se indica⁹ el grado de aceptación o rechazo que evidenciaron las autoridades universitarias respecto a cada objetivo expuesto.

Figura 2: Principales objetivos del CCT y el posicionamiento de las autoridades universitarias.

n°	Objetivos relevados	Fuente	Indicador
1	Garantizar la permanencia de los docentes regulares mediante la carrera docente.	Art. 6	●
2	Limitar el uso de la figura del docente interino a situaciones puntuales.	Art. 6	●
3	Homogeneizar las categorías y dedicaciones que pueden asumir los docentes del sistema.	Art. 7 y 9	●
4	Regular los mecanismos de ingreso y permanencia en la carrera docente.	Art. 11 y 12	●
5	Otorgar garantías a los docentes de planta en ascensos a la categoría de JTP y la cobertura de vacantes.	Art. 13 y 14	●
6	Condicionar el uso de designaciones transitorias mediante el requisito de llamado al concurso respectivo.	Art. 14	●
7	Obligar a las universidades a proveer los medios necesarios para las tareas docentes.	Art. 20	●
8	Limitar la designación de docentes ad honorem.	Art. 25	●

9	Obligar a las universidades a capacitar gratuitamente a sus docentes.	Art. 26	●
10	Homogenizar la estructura remunerativa entre universidades.	Art. 33 y 34	●
11	Premiar la continuidad laboral en el sistema educativo y los estudios de posgrado.	Art. 36 y 38	●
12	Compensar económicamente a quienes trabajan en tareas riesgosas y zonas desfavorables.	Art. 39 y 40	●
13	Retribuir la efectiva dedicación exclusiva a la profesión académica.	Art. 41	●
14	Elevar el salario de todos los docentes del sistema.	Art. 42	●
15	Establecer las condiciones funcionales y dedicaciones para el normal desarrollo de la labor académica.	Art. 43 y 74	●
16	Garantizar y homogenizar un régimen de licencias justificaciones y franquicias para los docentes del sistema.	Cap. VII	●
17	Garantizar y homogeneizar las condiciones y ambiente de trabajo, y establecer mecanismos de aplicación.	Cap. VIII	●
18	Precisar las causales de extinción de la relación laboral de los docentes.	Art. 62	●
19	Efectivizar el cumplimiento de la ley de jubilación o retiro docente.	Art. 63	●

20	Garantizar y proteger la actividad gremial en las universidades.	Cap. X	●
21	Reglamentar el funcionamiento de las comisiones negociadoras de nivel particular.	Art. 70	●
22	Crear y reglamentar la comisión de seguimiento e interpretación del convenio.	Art. 71	●
23	Proteger a los docentes interinos evitando que se afecte su situación de revista.	Art. 73	●
24	Incorporar a carrera docente a los interinos con antigüedad mayor a cinco años mediante mecanismo acordado en la paritaria particular.	Art. 73	●
25	Concursar los cargos de los docentes interinos con antigüedad entre dos y cinco años.	Art. 73	●

Fuente: elaboración propia en base a Decreto 1246/2015

En la figura anterior se presenta una selección de los principales objetivos del CCT, tal como puede observarse en su mayoría se relacionan directamente con distintas dimensiones y variables de la profesión académica.

Los objetivos 1, 2, 4, 5, y 10 refieren a tres dimensiones de la profesión analizadas por Fanelli (2009). La primera remite al tipo de designación en el cargo, en este sentido el propósito del CCT es proteger y garantizar designaciones estables para los docentes. La segunda al tipo de remuneración, en este aspecto lo central es la retribución en base a escalas salariales uniformes. Y la tercera al mecanismo de promoción, en relación a esto se observa que persiste el mecanismo de concurso público y abierto, salvo para la promoción a la categoría de jefe de trabajo práctico. Los objetivos 11, 13 y 15 se relacionan con las tendencias observadas por Marquina y Lamarra (2008) en relación al incremento de docentes que se forman en el nivel de posgrado, y al creciente interés por las actividades de investigación. El CCT se alinea con estas tendencias, al incentivar la formación de posgrado y la dedicación exclusiva a la profesión académica mediante el otorgamiento de adicionales salariales.

También mediante la jerarquización de la labor docente, que pretende garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de la profesión en todos sus campos –enseñanza, investigación, extensión y gestión–. Los objetivos 3, 4, 6, 7, 10, 12, 15, 16 y 17 tienden a homogeneizar las condiciones para el ejercicio de la profesión académica en el sistema universitario. Esto tiende a contrarrestar lo identificado por Fanelli (2008) respecto a que el desarrollo de la profesión académica es asimétrico entre las universidades de nuestro país.

Por otra parte, la figura 2 evidencia el distinto grado de aceptación que tienen las regulaciones del CCT entre las autoridades que gestionan las universidades del sistema. Es por ello que interesa describir los principales factores que explican estos posicionamientos y las tensiones relevadas durante las entrevistas realizadas.

Factores que incidieron en la aceptación de los objetivos relevados:

➤ *Objetivos que ya se garantizaban a nivel universitario al momento de la negociación del CCT.* Los derechos ya acordados a nivel particular en algunas universidades importantes del sistema facilitaron su posterior incorporación al convenio. Es el caso del régimen de licencias, franquicias y justificaciones de los docentes, el compromiso de proveer los medios para realizar las tareas docentes, el resguardo de las condiciones y medio ambiente de trabajo, y la protección de aquellos docentes que realizan actividades gremiales. El capítulo de licencias y el de condiciones de trabajo fueron los primeros consensuados, y se concretaron durante el periodo en que el bloque radical conducía la paritaria luego de largas negociaciones. Incidió en dicho proceso el hecho de que los sindicatos y autoridades universitarias de dicho bloque ya reconocían la mayoría de estos derechos en sus universidades. Aquí la tensión se produce con la intención de generalizar en el conjunto del sistema estos derechos que ya eran efectivos en universidades tradicionales e intermedias del sistema. Las voces disonantes provinieron principalmente de universidades nuevas agrupadas en el bloque peronista que argumentaban la inviabilidad de aplicar de dichos derechos dada las características de sus planteles docentes. Respecto al tema de las condiciones y medio ambiente de trabajo, se observa que se trató de una cuestión en la cual las entidades sindicales fueron renovando sus propuestas, a partir del trabajo de capacitación de los gremios y de los avances en esta materia que se produjo en el campo del derecho laboral. En esta cuestión incidió particularmente el accidente ocurrido en una planta piloto de la Universidad Nacional de Río Cuarto donde fallecieron seis integrantes de dicha institución a raíz de una explosión.

➤ *Objetivos ya analizados en paritarias nacionales con anterioridad al acuerdo del CCT.* El hecho de tratarse de temáticas problematizadas en la paritaria nacional con anterioridad al debate del CCT favoreció la negociación colectiva. Tal es el caso del derecho a la capacitación gratuita, la aplicación de un único nomenclador salarial, los debates por la designación de docentes *ad honorem*, la necesidad de

compensar salarialmente por zona y riesgo, y respetar la ley de jubilaciones docentes recientemente sancionada. En relación a esto último, la cuestión giraba en torno a que se garantice su efectiva aplicación en todas las universidades, norma relevante debido a que significaba una mejora de la situación de los docentes una vez concluida su relación laboral. Respecto al objetivo de contar con capacitaciones gratuitas y un único nomenclador que respete ciertas proporcionalidades, esto se debatía en cada paritaria convocada para discutir los aumentos salariales, con lo cual se logró rápidamente generar un acuerdo. Respecto a la designación de docentes *ad honorem*, se percibía como un fenómeno casi exclusivo de la UBA o a lo sumo de las carreras de abogacía. Esto contribuyó a que desde el resto de las universidades y disciplinas no se presentaran mayores resistencias. No obstante, las deliberaciones fueron complejas debido a la inexistencia de información que contemple la situación de estos docentes¹⁰. Hubo diferencias de fondo, sobre si considerar a estos docentes como un típico docente honorario –que ejerce la profesión académica por su prestigio y no pretende retribución pecuniaria–; o como un docente adscripto –que en general ejerce la profesión académica sin contraprestación porque no dispone o no se le concede la posibilidad de obtener una retribución pecuniaria–. Pese a la gravedad del tema, solo se acordó la presunción de onerosidad de la tarea docente, de hecho, en el convenio suscripto por la UBA con ADUBA esta presunción también se consensuó.

➤ *Objetivos acordados a partir de compromisos asumidos por los representantes del PEN de entonces.* El hecho de tratarse de medidas cuya concreción era asumida por el PEN incentivó a que las autoridades universitarias y los sindicatos alcanzaran puntos de acuerdo. Este es el caso de la pretensión de premiar a los docentes que finalizan su formación de posgrado, también del otorgamiento de un adicional salarial para aquellos que efectivamente se dedican con exclusividad a la profesión académica, y el objetivo de crear un programa para jerarquizar la actividad docente. Con relación a los adicionales por título de posgrado, el debate no fue sencillo ya que había diferentes visiones respecto de cuáles títulos de posgrado premiar y en qué porcentaje. Saldadas estas diferencias e iniciada su implementación –inclusive previamente al CCT– aún sigue pendiente el compromiso del PEN de disponer una partida presupuestaria específica para financiar este adicional. Con respecto al adicional por dedicación exclusiva, la intención de las entidades sindicales era retribuir proporcionalmente más la hora de trabajo de los docentes con dedicación exclusiva a la profesión académica. Esto existía en la década de 1980 y luego se fue equiparando entre los docentes del resto de las dedicaciones. Con posterioridad al 2006 la SPU propuso adicionar un 10% a los profesores regulares con dedicación exclusiva, pero fue rechazado por los sindicatos debido a que se consideró insuficiente. Incorporado luego al CCT, aún se trata de un tema pendiente de aplicar. Por otra parte, el objetivo de jerarquizar la actividad docente con un programa que eleve el salario de todas las categorías en un 25% en cinco años era quizás uno de los puntos centrales del

acuerdo. En dicha propuesta operaron los vínculos entre la CONADU, autoridades universitarias oficialistas y los representantes del PEN que coincidían en que el salario docente estaba por debajo de lo que correspondía. Lógicamente la parte empleadora rápidamente acordó en esta cuestión porque significaba un beneficio para el conjunto del sistema universitario. Como ya se mencionó, durante el proceso de homologación el artículo 42 debió ser reformulado en sus porcentajes y plazos diluyéndose el compromiso que inicialmente se había pactado.

Factores que incidieron en el rechazo de los objetivos relevados:

➤ *Objetivos que contradicen las disposiciones de los estatutos u otras normativas universitarias.* El hecho de generar regulaciones de aplicación obligatoria para el conjunto del sistema, continuamente dificultó los acuerdos debido a las contradicciones con la normativa de las universidades. Este es el caso del objetivo de garantizar la estabilidad de los docentes a través del sistema de carrera docente, la intención de limitar el uso de designaciones interinas, también de proteger los docentes ya designados bajo esta figura, y el objetivo de homogeneizar las categorías y dedicaciones docentes para el conjunto del sistema. En relación al primer objetivo, al suscribirse el CCT coexistían universidades que sostenían la periodicidad de cátedra y otorgaban estabilidad al docente por un periodo determinado, luego del cual, debía volver a concursarse para permanecer en el cargo. Frente a esto, en otro conjunto de universidades –aproximadamente la mitad– ya regían sistemas de carrera docente –o carrera académica según la Ley de Educación Superior– en la cual la estabilidad se garantiza y la permanencia se logra mediante evaluaciones periódicas de idoneidad. Sin dudas, este fue el punto más álgido del proceso de negociación colectiva y a su vez el tema central para la parte sindical. Es curioso que tanto defensores como detractores de las garantías que otorgan estabilidad laboral, empleaban argumentos asociados a la calidad para sostener sus posiciones.

➤ *Objetivos que alteran el mapa político de las universidades.* El hecho de acordar la incorporación de docentes interinos a la carrera docente implicaba otorgar ciudadanía a un gran número de docentes que eran excluidos de la posibilidad de elegir y ser elegidos en las elecciones universitarias. Tal es el caso del objetivo de incorporar a carrera docente a los interinos con antigüedad mayor a cinco años, y el compromiso de llamar a concurso a los cargos de los interinos con antigüedad entre dos y cuatro años. Estos puntos fueron los últimos en acordarse durante la negociación colectiva, y todos los entrevistados coincidieron en que el rechazo a esta cuestión obedeció a razones políticas. Lógicamente, en aquellas universidades donde la mayoría de la planta docente estaba designada interinamente y a su vez estos docentes no contaban con derechos políticos, esta cuestión podía incidir en el mapa electoral. Durante la negociación fue significativa la historia de esta temática, debido a que hace décadas se debatía la problemática de los docentes designados

precariamente y no se lograban avances concretos por parte de las autoridades universitarias. La negociación se resolvió con medidas protectorias para este segmento de la planta docente, y descentralizando en las paritarias particulares la decisión sobre el mecanismo para efectivizar su incorporación a la carrera docente. En los hechos, las universidades han ensayado mecanismos diversos, desde la realización de un acto administrativo que reconoce el nuevo estatus de los docentes en cuestión, hasta la realización de concursos especiales.

➤ *Objetivos que limitan la discrecionalidad de las autoridades universitarias.* El hecho de disminuir la dependencia de los docentes respecto de las autoridades universitarias restringe los márgenes de acción de quienes ejercen tareas de gestión. Esto aplica al objetivo ya mencionado sobre la designación interina de docentes y los condicionamientos para el uso de esta figura, también al objetivo que protege a los docentes auxiliares que concursan en forma cerrada por la promoción a jefe de trabajos prácticos, y a los casos de cobertura de vacantes donde se debe privilegiar a los docentes de planta ya designados. Tener la potestad de renovar o no la designación de un docente en su cargo confiere a la autoridad respectiva un poder significativo frente al trabajador, esto que en ocasiones conduce a situaciones injustas fue algo que durante la negociación colectiva se pretendió limitar. Por otra parte, se encuentra la razonable necesidad de poder tomar decisiones sobre la continuidad de un docente cuando este no cumple con las expectativas del cargo, o cuando la razón por la cual fue designado deja de existir. Lo acordado en este punto es que las designaciones interinas deben ser sólo utilizadas para situaciones puntuales, en las cuales la normativa exige que la universidad realice simultáneamente el llamado a concurso del cargo respectivo. Tanto la estabilidad como la promoción docente mediante evaluaciones de idoneidad realizadas en el marco de la carrera docente eran propuestas de la parte sindical. Lo primero se consensuó, no así la cuestión de la promoción. De este contrapunto derivó la disposición que prevé el concurso cerrado para la promoción al cargo de jefe de trabajo prácticos, y el derecho de los docentes de planta a cubrir vacantes.

En conclusión, durante esta sección se analizaron los principales objetivos del CCT, su relación con la profesión académica, y se describieron seis factores que incidieron en la negociación colectiva. A continuación se presentan algunas reflexiones finales y nuevas preguntas de investigación a profundizar en futuros trabajos.

Comentarios finales

El análisis realizado arroja luz sobre la negociación y homologación del primer convenio colectivo de trabajo de Latinoamérica destinado a regular la labor docente en universidades nacionales de gestión pública. Se considera que esto significa un cambio de paradigma en nuestro país debido a:

- la ruptura con la tradicional gestión autónoma del personal académico en el marco del cogobierno universitario;
- la institucionalización de una política sectorial cuya jerarquía legal –en principio– supera a los estatutos de las universidades;
- la aplicación obligatoria de regulaciones definidas centralizadamente entre autoridades universitarias y representantes sindicales;
- y la proyección futura de los acuerdos alcanzados a partir del principio de ultra actividad.

En este trabajo se recrearon las condiciones que posibilitaron los cambios descriptos. Puntualmente, se analizaron los aspectos subjetivos del proceso, caracterizando las partes intervinientes y clarificando las posiciones que los actores asumieron. En relación con esto, es notable que pese al prolongado proceso de negociación que antecedió a la homologación del CCT las resistencias de las autoridades universitarias fueran tan considerables. Esto obedece a diferencias que todavía se expresan en las paritarias particulares y en la justicia, debido a que persiste la controversia sobre la vulneración del CCT a la autonomía universitaria. Concretamente, las discrepancias que inicialmente pretendieron resolverse mediante el mecanismo de reservas estatutarias, actualmente se dirimen en el ámbito judicial. En relación a esto, corresponde señalar que la jurisprudencia disponible hasta el momento ha concedido mayor jerarquía legal al CCT que a los Estatutos de las universidades.

Por otra parte, se analizaron los aspectos objetivos de la política sectorial descripta, y se precisaron sus alcances. En este sentido, es notable que la universidad más prestigiosa de nuestro territorio –y que ocupa aproximadamente al 17% de los docentes del país– se haya retirado del acuerdo luego de participar activamente de la negociación colectiva. Por otra parte, también es destacable que el CCT no regule las actividades de los docentes que se desempeñan en el ámbito del posgrado y/o en forma virtual, dado su dinamismo y auge en el conjunto del sistema universitario.

Por último, al analizar los factores que incidieron en el proceso de negociación surgen desafíos de distinto orden: A nivel académico ¿Cómo impacta en la calidad de la enseñanza la estabilidad que garantiza la carrera docente? A nivel organizativo ¿Cómo reaccionan las autoridades universitarias ante los menores niveles de discrecionalidad? Y a nivel político ¿Qué intereses se ven afectados con el reconocimiento de los derechos políticos de los docentes interinos? En definitiva, estas son algunas de las interrogantes que se espera abordar en futuros trabajos.

Notas

¹Contador Público, Licenciado en Administración, Magister en Gestión Universitaria y Doctorando en Administración Pública UBA. Investigador del Centro de Investigaciones Económicas y Sociales. Docente regular de la cátedra de Ética y Responsabilidad Social.

Subsecretario de Planeamiento Estratégico. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.

² Refiere a docentes que desempeñan la función de rector o presidente en las universidades nacionales o autoridades que ejercen la representación de sus universidades ante el CIN.

³ Entre mayo y noviembre del año 2020 se recopilaron 11 horas de entrevistas a los siguientes informantes clave: Pedro Sanllorenti (CONADU), Verónica Bethencourt (CONADU), Alberto Dibbern (CIN-SPU), Danya Tavela (CIN-SPU), Alfredo Lazzeretti (CIN), Claudia Baigorria (CONADU Histórica), Eugenia Márquez (CIN), María Laura Estigarribia Bieber (CIN), Marcelo González Magnasco (FEDUN), y Arturo Gonzalo Pozzali (FUA).

⁴ Si bien los convenios colectivos tienen una vigencia determinada, se rigen por el principio de ultra actividad. Esto significa que una vez vencido su plazo siguen generando efectos hasta tanto se produzca un nuevo acuerdo entre las partes.

⁵ También participaron la CTERA y la UDA, entidades sindicales que poseen una mínima representación y que se vinculan con la realidad universitaria principalmente desde los colegios preuniversitarios.

⁶ Se presenta una semaforización que clasifica a las universidades según la cantidad de reservas estatutarias realizadas al texto del convenio. Señalando con color rojo a las que realizaron más de catorce reservas, con naranja a las que presentaron entre siete y trece reservas, con amarillo a las que presentaron entre una y seis reservas, y con verde a aquellas que no presentaron reservas.

⁷ Desde el PEN se solicitó una nueva propuesta de artículo que no precisara porcentaje de incremento ni plazos de pago para avanzar con la homologación y posterior publicación del CCT.

⁸ Esto quedó planteado en el artículo 43 y pese a que puede dar lugar a interpretaciones que consideren la actividad docente en entornos virtuales como “frente a alumnos”, en los hechos no se acordaron disposiciones específicas que regulen el trabajo virtual o tele trabajo.

⁹ Los datos de docentes surgen de los Anuarios de Estadísticas Universitarias publicados por la SPU pero son aproximados, debido a que no distinguen a los docentes según su actividad en posgrado, grado o pregrado, y debido a que no informan los docentes designados ad honorem y contratados de todas las universidades.

¹⁰ Nuevamente se presenta una semaforización que esta vez clasifica a los objetivos según la cantidad de reservas estatutarias recibidas. Se indica con color rojo aquellos artículos que recibieron mayor cantidad de reservas, en naranja los que recibieron una cantidad media de reservas, en amarillo los que recibieron pocas reservas y en verde lo que solo recibieron alguna o ninguna reserva.

¹¹ En algunos casos se relevaron situaciones de docentes que ejercen la profesión académica sin contraprestaciones ni actos administrativos que reconozcan su trabajo.

Referencias bibliográficas

AGUILAR VILLANUEVA, L. F., LOWI, T. J., ALLISON, G. T., LINBLON, C. E., DROR, Y., ETZIONI, A., ... & MELTSNER, A. J. (2003). La hechura de las políticas (No. 351). Miguel

Angel Porrúa.

ALTBACH, P. G. (2009). Educación Superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo. 1ra Edición - Buenos Aires Universidad de Palermo

CENTENO, C. P. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. Integración y conocimiento, 6(2).

Decreto 1246. Poder Ejecutivo Nacional. B.O.R.A., 01/07/2015.

FANELLI, A. G. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. Revista Desarrollo Económico, Vol. 48, N°189, pp 31-60 abril - junio 2008

FANELLI, A. G. (2009). Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. Buenos Aires: CEDES.

MARQUINA, MÓNICA Y FERNÁNDEZ LAMARRA, NORBERTO (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

MORDUCHOWICS, A., & ARANGO, A. (2007). Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina.

MULLE, V. (2018). La carrera académica y la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño docente en las Universidades Nacionales de la Argentina: un análisis a partir de las evaluaciones institucionales externas. RAES, 10(17), pp. 27-40.

OSZLAK, O., & O'DONNELL, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Redes, 2(4).

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, EDUARDO (2003). La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. Documento de Trabajo N° 102, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/102_sanchez_martinez.pdf

**Docentes universitarios en la Argentina:
Factores asociados y satisfacción con la posición en la estructura ocupacional
University Professors in Argentina:
Factors associated and satisfaction with the academic position in the occupational
structure**

Ana García Fanelli¹
Cecilia Adrogué²

Resumen:

Este artículo analiza qué factores se asocian con ocupar un cargo de profesor/a en las universidades nacionales y el grado de satisfacción con el empleo entre los que ocupan estas posiciones. Para ello se examinan indicadores globales de la profesión académica y la información provista por la Encuesta APIKS aplicada en la Argentina en 2019 a una muestra representativa de docentes universitarios. Del análisis de estas fuentes surge que la organización académica a través de cátedras brinda pocas chances para la promoción en la carrera académica. Según surge del modelo probit estimado a partir de los datos de la encuesta APIKS, las chances de ocupar puestos en la cúspide de la carrera académica varían según género y campo disciplinario. Si bien los indicadores de la estadística universitaria dan cuenta de una menor proporción de mujeres que de varones en el cuerpo de profesores, el modelo probit revela que, controlando por antigüedad, formación máxima alcanzada y campo disciplinario, las mujeres tienen más chances de ocupar cargos de profesor que los varones. Respecto del campo disciplinario, con la excepción de las Ciencias de la Salud y la Vida, en el resto de las disciplinas las chances de acceso a posiciones profesoriales mejoran en los campos cuya matrícula se expande con mayor fuerza. Estos resultados llaman la atención respecto de la necesidad de buscar alternativas innovadoras para organizar la estructura ocupacional de los docentes universitarios que faciliten la promoción en el cargo y mejoren así el atractivo de la carrera académica.

.Palabras clave: profesión académica; universidades; carrera académica; Argentina

Abstract:

This paper analyzes what factors are associated with an academic position at national universities and the degree of satisfaction with employment among those who occupy these positions. To that end, we examine some global indicators of the academic profession and the APIKS Survey applied in Argentina in 2019 of a representative sample of academics at national universities. From the analysis of these sources, we conclude that academic organization through chairs provides few chances for promotion in the academic career. According to the probit model estimated from the data of the APIKS survey, the chances of occupying top positions in the academic career vary according to gender and disciplinary fields. Although the university statistics indicators show a lower proportion of women to men among senior academics, the probit model reveals that, controlling for seniority, maximum degree attained and disciplinary field, women have greater chances of holding senior academic positions than men. Except for the Health and Life Sciences, the rest of the disciplines reveal that the chances to access senior positions improve in the fields whose enrollment is expanding with greater force. These results call attention to the need to seek innovative alternatives to organize the occupational structure of university teachers that facilitate academic promotion and thus improve the appeal of the academic career.

Keywords: academic profession; universities; academic career; Argentina

Fecha de Recepción: 19/05/2021
Primera Evaluación: 14/06/2021
Segunda Evaluación: 23/07/2021
Fecha de Aceptación: 24/08/2021

Introducción

Las posiciones o categorías que ocupan las y los docentes en la jerarquía de la carrera académica pueden afectar las condiciones de trabajo, el prestigio y la orientación de la profesión (Altbach 2005). Alcanzar una posición más elevada en la estructura ocupacional docente normalmente está además asociada con una mejora en la remuneración. Los incentivos, tanto económicos o extrínsecos, como los no monetarios o intrínsecos, inciden sobre el comportamiento de los docentes afectando la calidad, el compromiso y la satisfacción con la actividad desempeñada (Terpstra y Honoree, 2004).

En el caso de las universidades nacionales argentinas, la estructura ocupacional docente está condicionada por el modelo de enseñanza prevaleciente, la organización de esta actividad en cátedras. En estudios previos se ha observado que este modelo de enseñanza a través de cátedras y los mecanismos prevalecientes de acceso y promoción en los cargos han dado lugar a una estructura ocupacional piramidal. En esta estructura existen limitadas oportunidades de promoción, con una cúspide estrecha integrada por el cuerpo profesoral y una ancha base de auxiliares docentes (García Fanelli, 2008).

Más allá de esta característica general de la estructura ocupacional docente, cabe señalar que la profesión académica argentina, al igual que ocurre en el plano internacional, presenta situaciones diversas dada su heterogeneidad. Esta profesión difiere en su ejercicio según dimensiones tales como el tipo de institución (orientada más hacia la enseñanza o la investigación, al pregrado y grado o al posgrado, de gestión pública o privada y, en este último caso, con o sin fines de lucro), la disciplina, la dedicación horaria, la estabilidad del contrato laboral, la pertenencia de los docentes a distintos grupos generacionales y su condición de “locales” o “cosmopolitas” (Enders, 2006; Fairweather, 2002; Marquina, 2012; Marquina et al., 2017; Pérez Centeno, 2015; García Fanelli, 2009).

Teniendo presente esta heterogeneidad, este trabajo se propone analizar qué factores se encuentran asociados con la ocupación de una determinada posición dentro de la estructura de las categorías docentes en las universidades nacionales y el grado de satisfacción laboral que tienen aquellos que ocupan estas posiciones. Para ello se utilizará la Encuesta APIKS (*Academic Profession in the Knowledge Society*) aplicada en la Argentina en el año 2019 a una muestra representativa de docentes de las universidades nacionales. Esta encuesta forma parte de un proyecto internacional que cuenta con la participación de 30 países y que tiene como antecedentes otras encuestas internacionales dentro del proyecto CAP (*The Changing Academic Profession*) (Teichler y Höhle, 2013; Pérez Centeno, 2017).

Comenzamos analizando brevemente los marcos legales que regulan la carrera de los docentes en las universidades públicas argentinas y algunos indicadores

que dan cuenta de la forma piramidal de la estructura ocupacional de la docencia. A continuación, exponemos cuál ha sido la metodología utilizada en este estudio, los resultados y las principales conclusiones.

Estructura ocupacional docente y promoción en las universidades nacionales

El marco regulatorio de la estructura ocupacional de los docentes universitarios nacionales en la Argentina está conformado por los estatutos de cada institución en el contexto del ejercicio de su autonomía académica y de gestión de sus recursos humanos, la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en 1995 y, desde el año 2015, el Convenio Colectivo de Trabajo de los Docentes Universitarios (CCT).

En esta estructura ocupacional se observa la distribución de los cargos en categorías ordenadas jerárquicamente. La cúspide de la pirámide la ocupan los profesores titulares y asociados, seguidos por los profesores adjuntos. En la base de la pirámide se ubican los auxiliares docentes (jefes de trabajos prácticos o JTP y ayudantes de primera). Cada una de estas posiciones está asociada con distintos grados de responsabilidad, función, autoridad y libertad de acción. En la práctica, el ejercicio del cargo puede diferir de la responsabilidad y función definida formalmente, observándose casos de auxiliares docentes que ejercen tareas muy semejantes a la de los profesores (García Fanelli y Moguillansky, 2014). A su vez, en el modelo organizacional según cátedras suele existir un contraste marcado entre el núcleo principal de profesores que tienen posiciones estables o docentes “regulares” que accedieron al cargo por concurso público abierto de antecedentes y oposición, y el resto de los docentes sin cargos estables o “interinos” y contratados. Además, la categoría docente o posición dentro de esta estructura ocupacional determina, en conjunto con la antigüedad y la dedicación horaria, el nivel de remuneraciones que los docentes pueden percibir. Esto es así por presentar una estructura de remuneraciones que se estructura según el cargo y la antigüedad (Hansen, 1992).

De acuerdo con la LES y la práctica usual adoptada por las universidades en sus estatutos, el acceso a los cargos es por concurso público abierto de antecedentes y oposición. A partir del CCT, la estabilidad o permanencia en el cargo depende de mecanismos de evaluación individual, cuya periodicidad establece cada institución³. Esta innovación del CCT ya era una práctica adoptada por algunas universidades desde principio de los años noventa (Claverie, 2009; Mulle, 2018)⁴.

En 2018, 135.018 personas, el 49,7% mujeres, ocupaban 193.056 cargos docentes en las instituciones universitarias nacionales (IUN) (SPU, 2018). Cabe resaltar que en las últimas dos décadas ha continuado el proceso de feminización de la docencia universitaria, siendo que en 1998 la proporción de cargos docentes universitarios ocupados por mujeres ascendía a 41,7% (SPU, 1998). En una década entonces la participación de las mujeres en la profesión académica del sector estatal se elevó

en 8 puntos porcentuales.

En las Figuras 1 y 2 se puede observar que la distribución de estos cargos según categoría dentro de la estructura ocupacional docente no revela importantes variaciones a lo largo de una década. En 2018, la proporción de cargos concentrados en los niveles más altos (titular y asociado) es menor respecto a 2008 y mayor en la categoría de adjunto y jefes de trabajos prácticos (JTP). En ambos años, la distribución de los cargos según género revela una menor presencia de mujeres en el cuerpo profesoral y mayor en las categorías de auxiliares docentes (véase Figuras 1 y 2).

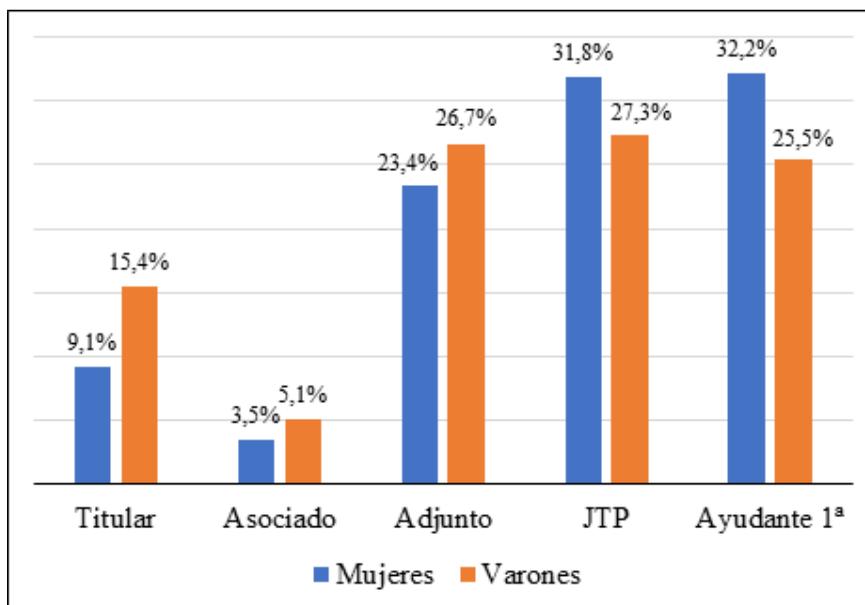


Figura 1

En cuanto a la distribución de estos cargos según dedicación horaria⁵, el 69,4% corresponden a la dedicación parcial o simple (SPU, 2018). Apenas el 11% del total ocupa cargos con la máxima dedicación o dedicación exclusiva, situación que no ha variado mucho en las últimas dos décadas (SPU, 2018). En el año 2000, la concentración en los cargos con dedicación exclusiva era incluso levemente mayor (13,5%) (SPU, 2004). No obstante, se debe tener presente que, dada la heterogeneidad antes señalada en la profesión académica argentina según tipo de IUN y disciplina, este indicador esconde una alta dispersión. En algunas IUN y campos disciplinarios, como las ciencias básicas y las humanidades, una masa crítica

importante de los docentes tiene cargos con dedicación exclusiva (García Fanelli, 2018; Nosiglia y Fuksman, 2020).

La rigidez en la estructura ocupacional docente se aprecia además en la antigüedad y la edad promedio de aquellos que ocupan los cargos auxiliares docentes (véase Figuras 3 y 4).

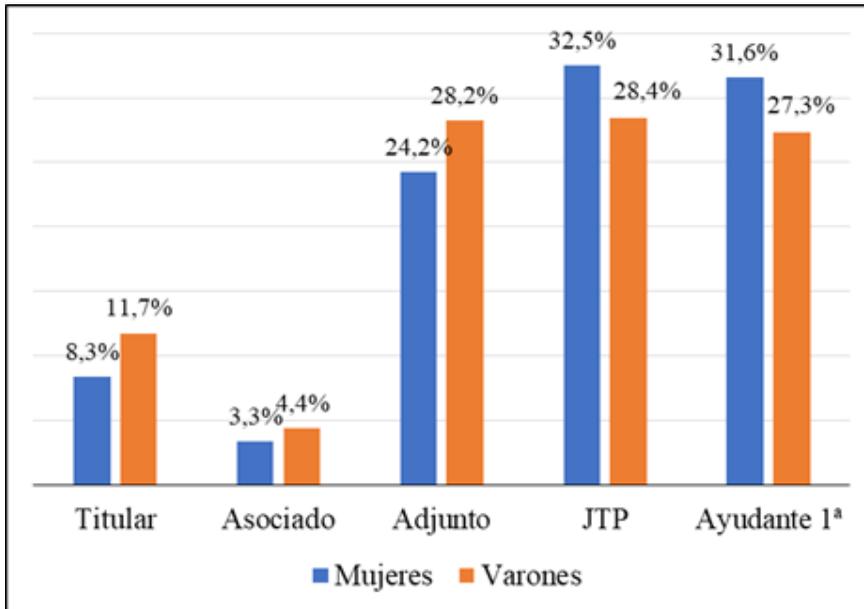


Figura 2

La antigüedad promedio de los ayudantes de primera es de diez años y entre los jefes de trabajo práctico de 13-16 años, dependiendo de la dedicación horaria. En general se observa que en las categorías del cuerpo de profesores la antigüedad es mayor en el selecto grupo de aquellos que tienen la mayor dedicación.

Si observamos la evolución de la proporción de docentes que accedieron a cargos de profesor en los últimos veinte años, se aprecia una disminución en el tiempo. En 1998, el 44% de los cargos docentes correspondía a las categorías de profesor y en 2018 40% (SPU, 1998, 2018). Si nos concentramos en el cargo de mayor jerarquía, los cargos de profesor titular representaban el 16,4% en 1998, 12,4% en 2008 y 10% en 2018 (SPU, 1998, 2008, 2018). En el caso de la Universidad de Buenos Aires — la institución universitaria de mayor tamaño del país y que concentra al 19% de las personas que se desempeñan como docentes en el sector universitario

nacional — el angostamiento de la cúspide de la estructura ocupacional docente es aún más llamativa. Según los Censos de Docentes de 1992 y el 2011, la proporción de cargos profesoriales disminuyó de 31,2% a 23,1% (UBA, 2011).

En suma, no sólo la estructura ocupacional docente en las universidades argentinas acota mucho las chances de promoción a los cargos más altos de titular y asociado, sino que en los últimos 20 años la situación ha empeorado.

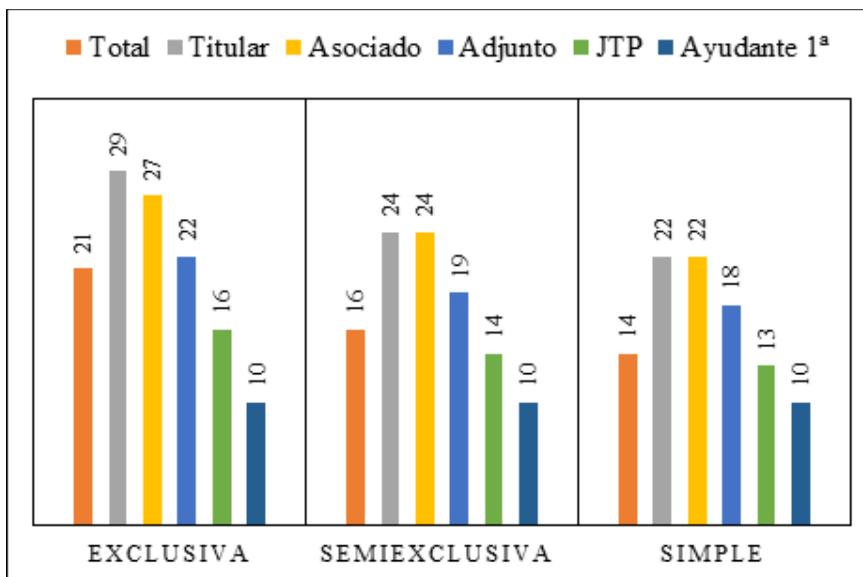


Figura 3

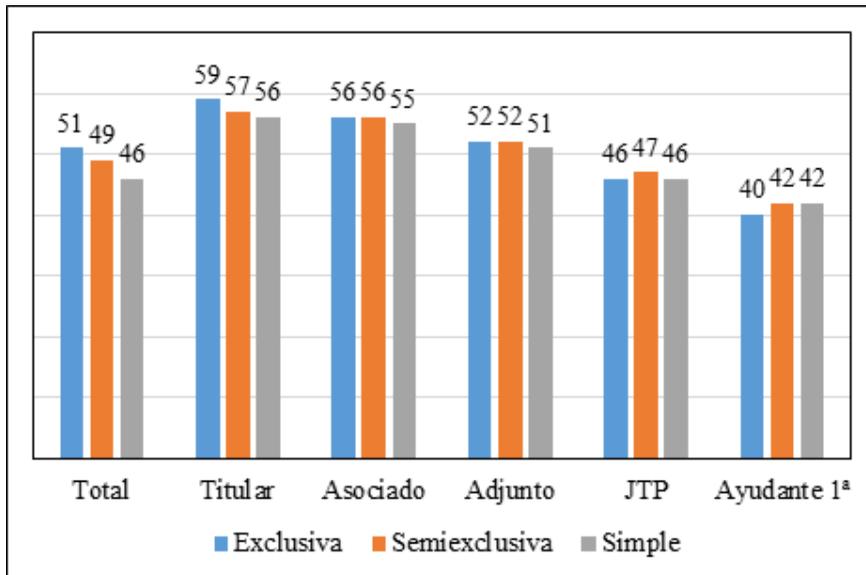


Figura 4

Metodología

La base de datos utilizada en esta investigación corresponde a la Encuesta APIKS, la cual fue aplicada a comienzos del año 2019 en una muestra representativa del conjunto de los docentes de las universidades nacionales de la Argentina sobre la base de la información provista por el Sistema de Información Universitaria (SIU). La población de esta muestra está integrada por 954 respuestas válidas, las cuales han sido ponderadas estadísticamente para asegurar su correspondencia con la estructura de la profesión académica según cargo, dedicación y género.

Nuestra investigación partió de una serie de hipótesis relacionadas con la estructura ocupacional de los docentes de las universidades nacionales y respecto del grado de satisfacción que logran en la posición alcanzada. Estas hipótesis son:

- 1) La probabilidad de acceso a un cargo del cuerpo de profesores es variable según campo disciplinario. Es más elevada en los campos en expansión (ciencias sociales, humanidades y salud) y menor en los campos con crecimiento estacionario o bajo aumento de la matrícula (ciencias básicas, aplicadas).
- 2) La probabilidad de acceso a un cargo del cuerpo de profesores difiere según género. La encuesta CAP aplicada en 2007 mostraba que, tanto en varios países desarrollados, como en el caso particular de la Argentina, las mujeres tenían una mayor participación que los varones en los puestos *junior* o de auxiliares docentes.

En dicho estudio se señaló que el proceso histórico de incorporación de las mujeres a la docencia universitaria era uno de los factores que podían incidir en este resultado. Como las mujeres se fueron incorporando crecientemente a lo largo del siglo XX a la docencia universitaria, su mayor proporción en la base de la pirámide de cargos reflejaba su antigüedad relativa en la docencia (Teicher et al., 2013). Dado estos antecedentes, indagamos si las chances de acceso de las mujeres a los puestos de profesores eran menores a la de los varones si controlamos por las variables de capital humano que normalmente inciden en los procesos de movilidad ocupacional, tales como la antigüedad y la formación académica alcanzada.

3) El grado de satisfacción con la profesión académica y con el empleo presente es mayor entre los profesores y entre los que tienen dedicación completa y un empleo estable.

Para corroborar las primeras dos hipótesis, utilizamos el modelo probit. Este modelo se suele usar para estimar la probabilidad de ocurrencia de un fenómeno que se representa por medio de una variable binaria (0 y 1) (Gasparini et. al, 2012)⁶. En nuestro caso, permite predecir la probabilidad de que la persona alcance el nivel de profesor controlando por un conjunto de factores. En el modelo, la variable explicada es una variable dicotómica que asume valor igual a 1 si la persona es profesor/a titular, asociado o adjunto, y 0 en caso de que sea jefe/a de trabajos prácticos o ayudante de primera, condicional en género, antigüedad, posgrado y en la disciplina.

La variable género es también una variable dicotómica que asume valor igual a 1 si el que responde la encuesta es mujer y 0 si es varón, la variable antigüedad se refiere a la cantidad de años transcurridos desde que obtuvo su primer nombramiento de tiempo completo o parcial en una universidad o instituto de investigación. En cuanto a la variable posgrado, es una variable dicotómica que asume valor igual a 1 si la persona realizó una maestría, un doctorado o un posdoctorado y 0 en caso contrario.

Hemos utilizado cinco categorías para agrupar las disciplinas, siendo éstas:

1. Humanidades (incluye humanidades y artes, formación docente y ciencias de la educación)
2. Ciencias sociales (incluye ciencias sociales, negocios y administración, economía, derecho y trabajo social)
3. Ciencias básicas (incluye ciencias físicas, matemática y química)
4. Ciencias aplicadas (incluye ingenierías, agricultura, informática y arquitectura)
5. Ciencias de la salud y de la vida (incluye medicina, biología, bioquímica, veterinaria, agronomía, etc.)

El modelo probit estimado para obtener las predicciones es:

Donde X_i representa el vector de las variables *género*, antigüedad, posgrado, disciplina.

Para analizar la hipótesis 3 examinamos la distribución de las variables seleccionadas para medir satisfacción con la carrera académica y con el actual empleo según las categorías docentes, la dedicación horaria, la estabilidad del cargo y el género.

Resultados

Los resultados obtenidos mediante el modelo probit muestran que las mujeres tienen una mayor probabilidad de ser profesoras, a igualdad de antigüedad, posgrados y disciplina. Puede apreciarse también que el hecho de obtener un posgrado (maestría, doctorado o posdoctorado) eleva la probabilidad de llegar a ser profesor. En el valor medio (\bar{x}) de la variable posgrado (44%), se eleva la probabilidad en el margen de ser profesor un 18%⁷.

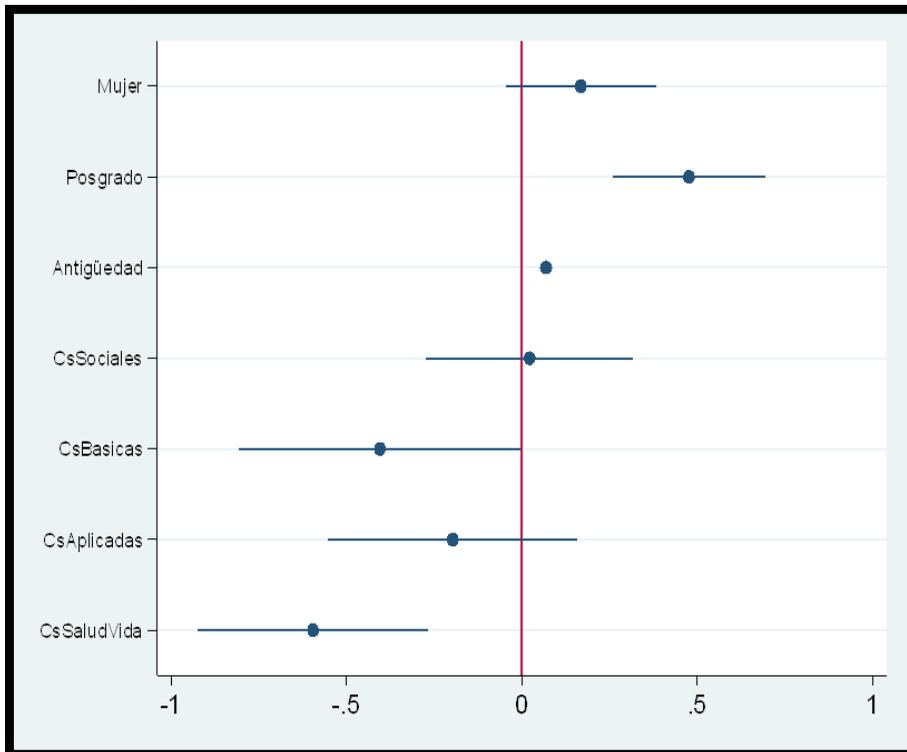


Figura 5: Efectos marginales sobre la probabilidad de ser Profesor

Así también la antigüedad tiene un efecto positivo y significativo⁸. Al analizar el efecto marginal de un año adicional de antigüedad en el valor medio (14 años), vemos que se eleva la probabilidad de ser profesor en un 2,6% (Véase Tabla A1 en el Anexo).

Respecto de las disciplinas, cabe mencionar que la variable omitida es Humanidades, por lo cual, los coeficientes de los efectos marginales de las demás disciplinas deben interpretarse en relación con este campo disciplinario. Es decir, tanto en Ciencias Básicas como en Ciencias de la Salud y de la Vida, la probabilidad de llegar a ser profesor es menor que en Humanidades (y esta diferencia es estadísticamente significativa). En Ciencias Sociales se observa un efecto positivo en la probabilidad de ser profesor y en Ciencias Aplicadas uno negativo, pero en ninguno de ambos casos puede afirmarse con una confianza del 95% que sean diferentes de la probabilidad de ser profesor en la disciplina Humanidades.

Para analizar la robustez de los resultados encontrados, se corrieron modelos probit reducidos, de forma tal de verificar si los resultados se mantienen (véase Tabla A2 en el Anexo). A partir de estas estimaciones, podemos confirmar que los efectos encontrados anteriormente son estables ante variaciones en el modelo.

Los resultados del probit en lo que respecta a la probabilidad de acceso a cargos de profesores según campo disciplinario se comporta según lo señalado en nuestra hipótesis, excepto en el caso de las Ciencias de la Salud y de la Vida. Si tenemos en cuenta el incremento en la matrícula de los estudiantes entre el 2008 y el 2018 (véase Tabla 1), podemos apreciar que las disciplinas que más se expanden en términos de estudiantes son, en primer lugar, las Ciencias de la Salud y le sigue en importancia las Humanidades, las Ciencias Sociales, las Aplicadas y por último las Básicas. Excepto entonces el caso de las Ciencias de la Salud, en los otros casos la mayor probabilidad de ocupación de cargos de profesor se corresponde con el grado de expansión de la matrícula según campo disciplinario.

Tabla A1: Efectos Marginales en la Probabilidad de ser Profesor

	Efecto Marginal	Error Estándar	z	P> z	\bar{x}
Mujer	0,063	0,041	1,540	0,124	0,49
Posgrado	0,179	0,041	4,300	0,000	0,44
Antigüedad	0,026	0,002	11,680	0,000	13,93
CsSociales	0,008	0,057	0,140	0,886	0,30
CsBásicas	-0,141	0,064	-1,980	0,048	0,07
CsAplicadas	-0,073	0,065	-1,090	0,276	0,19
CsSaludVida	-0,207	0,053	-3,560	0,000	0,24

Probabilidad Obs.	0,39
Probabilidad Predicha en el valor promedio de X	0,36
Cantidad de Observaciones	857
Pseudo R2	0,25

El caso de las Ciencias de la Salud y la Vida amerita un estudio particular. Si observamos el caso de la UBA, según el Censo Docente de 2011, las cúspides más estrechas según la proporción de docentes profesores corresponden a Veterinaria (14%), Medicina (19%) y Odontología (19%). Esta situación contrasta de modo marcado con Ciencias Económicas (79%) y Derecho (57%) (UBA, 2011). Por tanto, es de suponer que la organización académica en estas disciplinas de la salud da por resultado este estrechamiento en la punta de la pirámide. Es un caso interesante a explorar a futuro para identificar las razones que explican este tipo de estructura ocupacional en este campo disciplinario.

En el caso particular de las Ciencias Básicas, el reducido aumento en la cantidad de estudiantes da lugar a escasas oportunidades para los jóvenes de acceso a puestos de profesor, aun cuando algunos auxiliares docentes tengan un nivel de formación académica muy alta y con experiencia en investigación. Estos jóvenes difícilmente pueden acceder a los pocos puestos que se concursan en la renovación de los cargos ya que los profesores titulares que los ocupan, por su antigüedad en el cargo y su prestigio en el campo de la investigación, suelen tener altas chances de renovarlos. Sin apertura entonces de nuevos cursos es muy poco probable que logren acceder a cargos de profesor titular. A lo sumo acceden al cargo menor dentro de la jerarquía profesoral como adjuntos (García Fanelli y Moguillansky 2014).

Respecto del grado de satisfacción general con la profesión académica elegida, en la Figura 6 se observa que los docentes están en su mayoría en desacuerdo frente a la proposición "Si tuviera que hacer todo de nuevo, no me convertiría en académico/a". En términos relativos muestran un menor nivel de satisfacción con la carrera académica los docentes auxiliares, los que tienen un empleo precario (no permanente), las mujeres y los que poseen dedicación parcial.

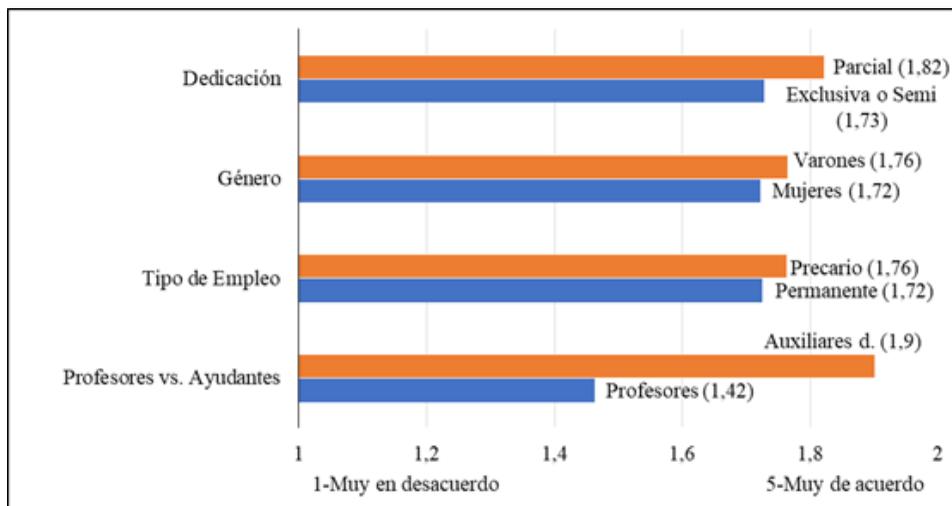


Figura 6

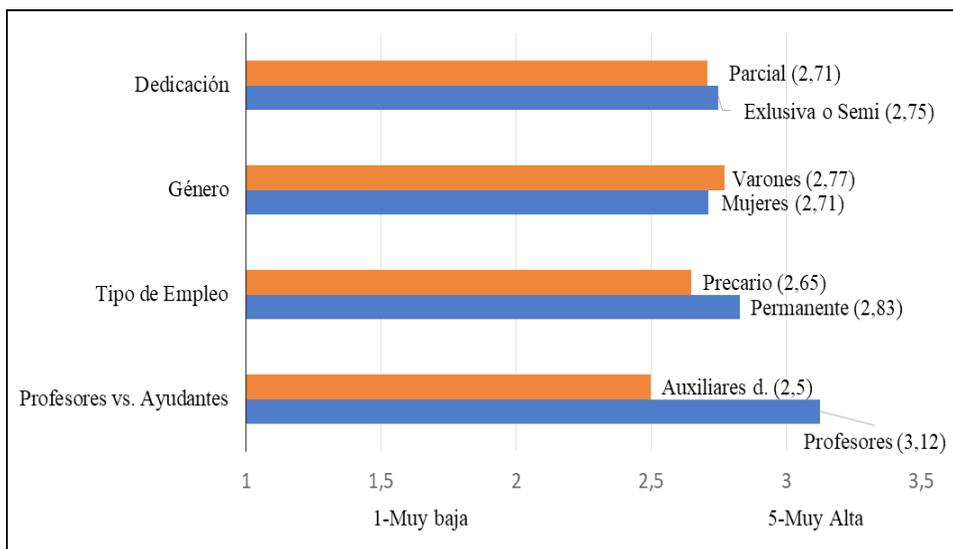


Figura 7

En lo que respecta a la respuesta a la pregunta ¿Cómo calificaría su grado de satisfacción con su situación de empleo presente? (ej. su modalidad de contratación,

salario), la mayoría de las respuestas revela un valor medio de satisfacción. La brecha mayor en la media de respuestas se observa entre los auxiliares docentes (media 2,5) y los profesores (media 3,1) (véase Figura 7). En las encuestas CAP aplicada en 2007 y en la de 2010 en algunos países de Europa, se observó también la presencia de una mayor insatisfacción entre los auxiliares docentes (Höhle y Teichler, 2013; Kwiek y Antonowicz, 2013).

En suma, las rigideces en la estructura ocupacional docente afectan la satisfacción con la posición alcanzada, pero destaca la fortaleza de la vocación por la carrera académica, aun entre aquellos ubicados en la base de la pirámide.

Conclusiones y discusión

De la lectura de los indicadores sobre la profesión académica argentina en las instituciones universitarias nacionales y del estudio realizado en base a la encuesta APIKS, surge que la organización académica a través de cátedras, prevaleciente en las universidades argentinas, brinda pocas chances para la promoción en la carrera académica. Debemos tener presente que, como señalan Milgrom y Roberts (1992), la promoción cumple dos funciones en una organización: sirve para asignar a las personas a su uso más productivo dentro de la misma y es útil como incentivo y recompensa. En este sentido, esta estructura que dificulta el buen funcionamiento del mecanismo de la promoción en la docencia universitaria puede afectar la satisfacción de los docentes con su trabajo y su compromiso institucional.

Según surge del modelo probit aplicado a la base de datos de APIKS, las chances de ocupar puestos en la cúspide de la carrera académica varían según género y campo disciplinario. Si bien los indicadores armados sobre el conjunto de cargos docentes en las instituciones universitarias nacionales dan cuenta de una mayor representación de las mujeres entre los auxiliares docentes, el estudio probit revela que, controlando por antigüedad, formación máxima alcanzada y campo disciplinario, las mujeres tienen más chances de ocupar cargos de profesor que los varones. Al respecto se debe tener en cuenta que es probable que dentro del cuerpo profesoral las mujeres tiendan a tener más chances de ocupar la categoría más baja entre los profesores, es decir, como adjuntos. Respecto del campo disciplinario, con la excepción de las Ciencias de la Salud y la Vida, en el resto de las disciplinas las chances de acceso a posiciones profesoriales se relacionan con el grado de expansión de la matrícula educativa. Los campos con mayor expansión, como son las Ciencias Sociales y las Humanidades, favorecen la apertura de nuevos cursos para atender la demanda de estudiantes, brindando la oportunidad de creación de nuevas cátedras. Por el contrario, los campos disciplinarios cuya matrícula se expande de modo muy modesto, como las Ciencias Básicas, generan una situación de alta competencia entre los profesores que ocupan los máximos puestos. En este caso, los auxiliares docentes,

aun cuando estén capacitados para ser promovidos a posiciones profesoriales, no tienen chances de hacerlo en la medida que no se creen nuevas cátedras. Una excepción al respecto es el caso de las Ciencias de la Salud y la Vida. Como hemos corroborado a través de los datos censales de la UBA, este campo se caracteriza por una cúspide mucho más estrecha que otras disciplinas. Los factores detrás de este patrón hay que investigarlos estudiando la cultura disciplinaria particular en este campo.

Finalmente, el análisis sobre satisfacción laboral alcanzada con el actual empleo muestra que efectivamente los auxiliares docentes están más insatisfechos que los profesores. Si bien el grado de satisfacción con la profesión académica en general es alta, presentan un menor acuerdo con haber elegido la carrera académica los docentes auxiliares, los que tienen un empleo precario (no permanente), las mujeres y los que tienen dedicación parcial.

Estos resultados llaman la atención respecto de la necesidad de buscar alternativas innovadoras para organizar la estructura ocupacional de los docentes universitarios. Estas nuevas formas de organizar la función de enseñanza deben facilitar la utilización de la promoción como un mecanismo para mejorar la satisfacción de los docentes con su labor académica y como reconocimiento al trabajo realizado. En última instancia, esto puede redundar en una mejora de la calidad de la función de enseñanza en la medida en que los docentes sean premiados por sus tareas y por su compromiso con la labor realizada.

Notas

¹Ana García de Fanelli es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el **área** de Educación Superior del CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad), centro de investigación asociado al CONICET en Buenos Aires, Argentina. Ha sido además Directora del CEDES entre los años 2008-2012. Es Licenciada y Doctora en Economía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magister en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sus líneas de investigación principales son el análisis comparado de las políticas de educación superior, el estudio de la universidad como organización y las políticas de financiamiento universitario. Ha sido consultora del IPE-UNESCO Buenos Aires, IPE-UNESCO París, CONEAU y CINDA.

²Cecilia Adrogué es becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el **área** de economía de la Universidad de San Andrés. Es Licenciada en Economía (UCA, 2003, premio al mejor promedio), Magister en Economía (CEMA, 2005) y Doctora en Economía (UdeSA, 2011). Es becaria del CONICET desde 2007, profesora Adjunta de la Universidad Austral y se desempeñó como asistente de investigación en el IAE (2003-2007) y en FIEL (2001-2003). Sus **áreas** temáticas de interés son la calidad educativa, la pobreza multidimensional, la igualdad de oportunidades educativas y la educación superior.

³ La Universidad de Buenos Aires realizó su propio Convenio Colectivo de Trabajo, el cual no

incluye la estabilidad del cargo por evaluación de los docentes sino a través de la periodicidad de los concursos públicos no sólo para el acceso al cargo sino también para garantizar su estabilidad.

⁴ En un trabajo de relevamiento en 55 universidades nacionales, Rovelli et al. (2016) encontraron que disponían de regímenes de carrera docente/carrera académica 22 instituciones hasta agosto de 2015.

⁵ Según los acuerdos formales en el Convenio Colectivo de Trabajo, la cantidad de horas de trabajo de los docentes con dedicación exclusiva, semiexclusiva y simple es 40, 20 y 10 horas semanales respectivamente. No obstante, este es un patrón general que varía en cada universidad y en la práctica real del funcionamiento de distintas carreras y cátedras.

⁶ A diferencia de los modelos lineales, en los cuales los efectos marginales son constantes, en el caso del modelo probit los efectos marginales cambian en función del valor de la variable explicativa en el que nos encontremos, por lo cual, cada vez que se hace referencia a un determinado efecto marginal, se debe aclarar de qué punto se parte y solo es válido en ese lugar. El signo, positivo o negativo, se puede interpretar para todos los valores de la variable explicativa, ya que, por lo general, lo que cambia es la intensidad del efecto, pero no la dirección de este.

⁷ Véase tablas A1 y A2 en anexo.

⁸ Con un error estándar muy pequeño, lo que hace que la predicción del efecto sobre la probabilidad esté estimada con muy poco margen de error.

⁹ El efecto marginal estimado por el probit se refleja en el punto; la línea muestra el intervalo de confianza de 95%. Es decir, cuando el punto y toda la línea está a la izquierda de cero, ese valor es negativo y significativo con una confianza de 95%; de igual manera, si estuviera a la derecha diríamos que es positivo y significativo. Si la línea azul corta la línea roja (del 0), como en el caso de Mujer, Ciencias Sociales y Ciencias Aplicadas, con una confianza de 95% no podemos afirmar que el efecto marginal sea distinto de cero. Para analizar la robustez de estos resultados, se realizaron las estimaciones de dos modelos adicionales que se presentan en el Anexo, en la tabla A2. Allí puede observarse que el coeficiente para Mujeres es positivo y significativo en el modelo 2, mientras que los correspondientes a Ciencias Básicas y Ciencias Aplicadas continúan sin presentar diferencias significativas respecto de Humanidades (variable omitida) en el modelo 3.

Referencias bibliográficas:

ALTBACH, P. G. (2005). Harsh Realities: The Professoriate Faces a New Century. En ALTBACH, P., GUMPORT, P.J. y BERDAHL, R. O., *American Higher Education in the Twenty-First Century* (pp. 287-314). Maryland: John Hopkins.

CLAVERIE, J. (2009). Marco institucional e innovaciones en la carrera docente. En GARCIA FANELLI, A. (editora). *Profesión Académica en la Argentina: Carrera e Incentivos de los docentes en las universidades nacionales* (pp.32-60). Buenos Aires, CEDES.

ENDERS, J. (2006) The Academic Profession. En Forest, J. F. y Altbach, P. (eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp.5-21). Netherland: Springer.

FAIRWEATHER, J. S. (2002). The Mythologies of Faculty Productivity, *The Journal of Higher Education*, 73 (1), 26-48.

GARCIA FANELLI, A. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades argentinas: transformaciones desde los años ochenta, *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 189 (48), 31-60.

GARCIA FANELLI, A. (2009). Estructura de la profesión académica. En García Fanelli, A. (editora), *Profesión Académica en la Argentina: Carrera e Incentivos de los docentes en las universidades nacionales* (pp.61-86). Buenos Aires: CEDES.

GARCÍA FANELLI, A. y MOGUILLANSKY, M. (2014). La docencia universitaria en la Argentina. Obstáculos en la carrera académica, *Archivos Analíticos de Política Educativa* 22(47), 1-31. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n47.2014>.

GARCÍA FANELLI, A. (2018). La importancia de la investigación en las universidades nacionales de la Argentina: situación actual y retos a futuro. En MARQUÍS, C. (ed.) *La Agenda Universitaria IV* (59-91). Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior.

GASPARINI, L., CICOWIEZ, M., y SOSA ESCUDERO, W. (2012). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Temas Grupo Editorial.

HANSEN, W. L. (1992). Salaries and salary Determination. En CLARK, B y NEAVE, G. (eds.), *The Encyclopedia of higher Education* (pp.1477-1483), Burton R. Clark y G. Neave (eds.), Pergamon Press, Vol. 2.

HÖHLE, E. A. y TEICHLER, U. (2013). Determinants of Academic Job Satisfaction in Germany. En BENTLEY, P. J., COATES, H., DOBSON, I., GOEDEGEBUURE, L. y MEEK, V.L. (Eds.), *Job Satisfaction around the Academic World* (pp. 125-143). Dordrecht: Springer Science+Business Media.

KWIEK, M. y ANTONOWICZ, D. (2013). Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction Marek Kwiek and Dominik Antonowicz. En TEICHLER, U. y HÖHLE, E. A. (Eds.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.

MARQUINA, M. (2012). La profesión académica en la Argentina: principales políticas a partir de las políticas recientes. En FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (Comp.). *El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes*. Buenos aires: EDUNTREF.

MARQUINA, M., YUNI, J. A. y FERREIRO, M. (2017). Trayectorias Académicas de Grupos Generacionales y Contexto Político en Argentina: Hacia una Tipología, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (118),1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2466>

MILGROM, P. y ROBERTS, J. (1992) *Economics, Organization and Management*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

MULLE, V. (2018). La carrera académica y la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño docente en las Universidades Nacionales de la Argentina: un análisis a partir de las evaluaciones institucionales externas. *RAES*, 10(17), 27-40.

NOSIGLIA, M.C. y FUKSMAN, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS, *RELAPE* (12), 61-81.

PEREZ CENTENO, C. (2015) Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas. En: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MUNDT, C. *Sociedad, Procesos Educativos, Instituciones y Actores. Estudios de Política y Administración de la Educación II* (Pp. 165-182) Sáenz Peña: EDUNTREF

PEREZ CENTENO, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 6(2). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18691>

ROVELLI, L. I., DE LA FARE, M. y LENZ, S. (2016). Expansión y nuevas configuraciones en los Regímenes de Carrera académica docente en las universidades nacionales de la Argentina, *RAES*, 8 (12), 162-178.

SPU (1998). Anuario de Estadística Universitaria 1998. Ministerio de Educación.

SPU (2004). Anuario de Estadística Universitaria 1999-2003. Ministerio de Educación.

SPU (2008). Anuario de Estadística Universitaria 2008. Ministerio de Educación.

SPU (2018). Anuario de Estadística Universitaria 2018. Ministerio de Educación.

TEICHLER, U., ARIMOTO, A. y CUMMINGS, W. (2013). *The Changing Academic Profession Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht: Springer.

TEICHLER, U. y HÖHLE, E. A. (2013). The Academic Profession in 12 European Countries – The Approach of the Comparative Study. En TEICHLER, U. y HÖHLE, E. A. (Eds.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.

TERPSTRA, D. E. y HONOREE, A. L. (2004). Job Satisfaction and Pay Satisfaction. Levels of University Faculty by discipline type and by geographic region, *Education*, 124, 528- 539.

UBA (2011). Censo Docente 2011. Disponible en:

<http://www.uba.ar/institucional/censos/Docentes2011/docentes2011-final.pdf>

Anexo

Figuras y Tablas

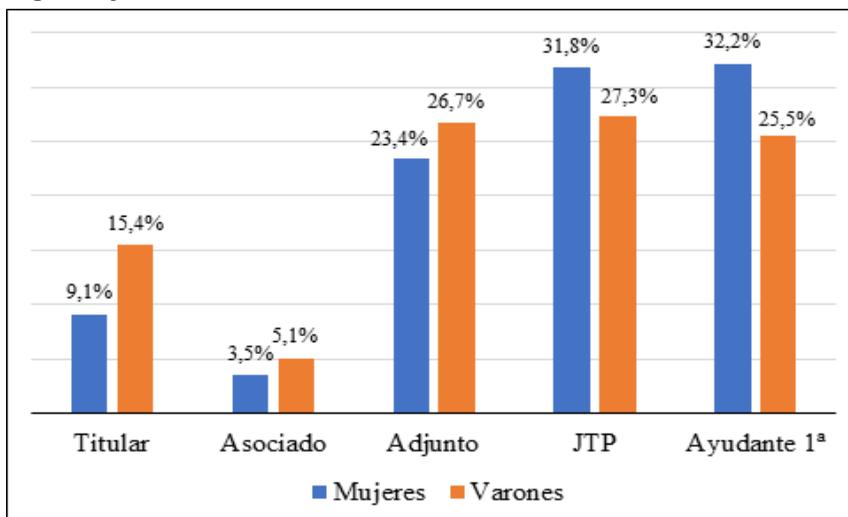


Figura 1. Distribución de los cargos docentes en las instituciones universitarias nacionales según categoría y género, 2008

Fuente: En base a datos del Anuario de Estadísticas Universitarias 2008 (SPU, 2008).

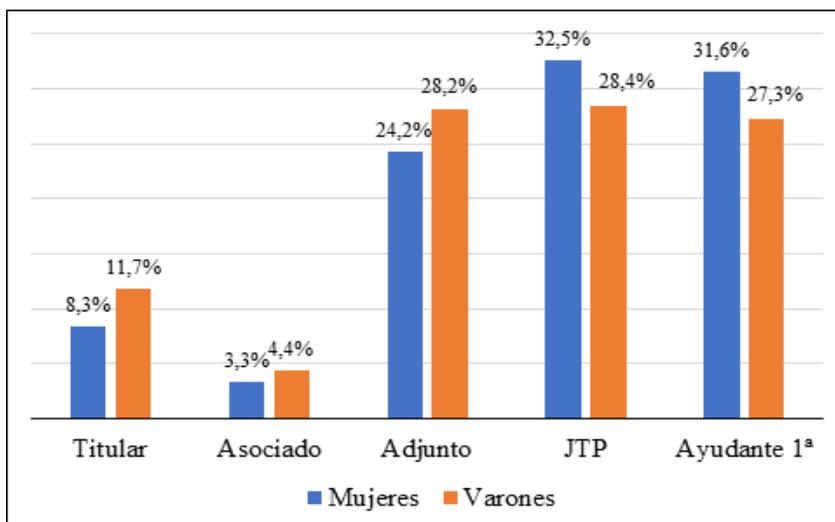


Figura 2. Distribución de los cargos docentes en las instituciones universitarias

nacionales según categoría y género, 2018

Fuente: En base a datos del Anuario de Estadísticas Universitarias 2018 (SPU, 2018).

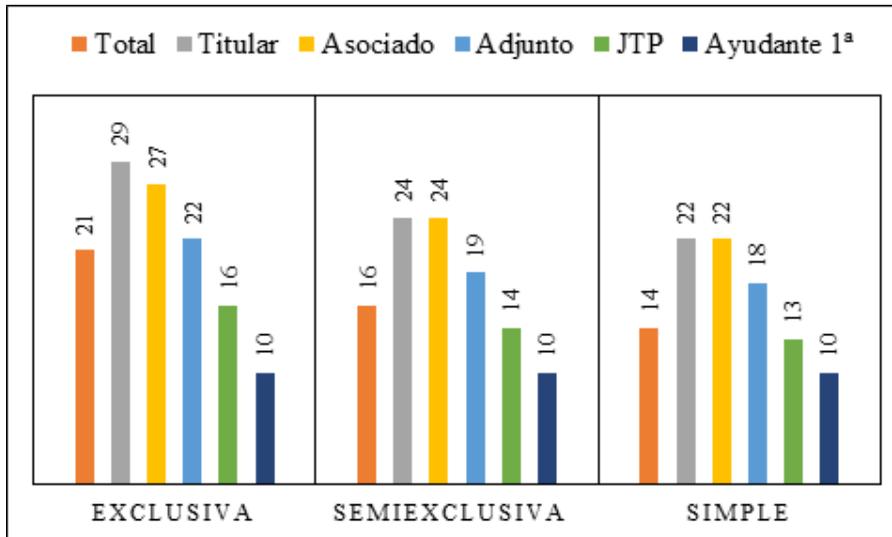


Figura 3. Antigüedad promedio de los cargos docentes en las instituciones universitarias nacionales por categoría y dedicación, 2018

Fuente: En base a datos del Anuario de Estadísticas Universitarias 2018 (SPU, 2018).

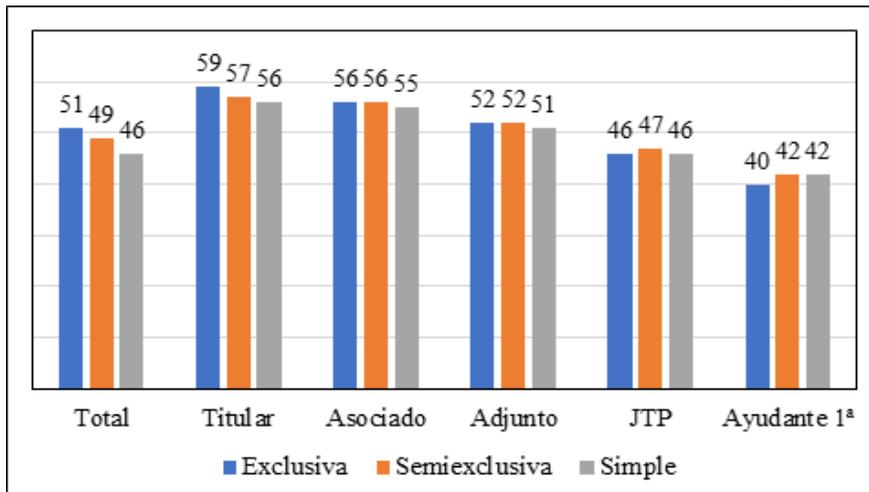


Figura 4. Edad promedio según categoría y dedicación de los docentes

universitarios en las instituciones universitarias nacionales, 2018

Fuente: En base a datos del Anuario de Estadísticas Universitarias 2018 (SPU, 2018).

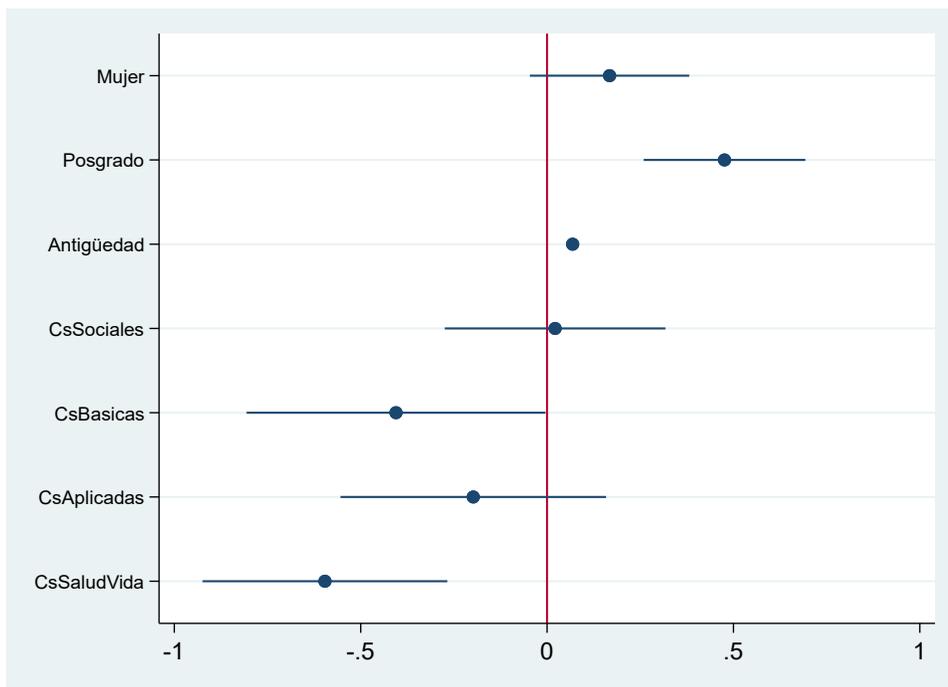


Figura 5. Efectos marginales sobre la probabilidad de ser profesor/a⁹

Fuente: En base a datos de la encuesta APIKS 2019 (preguntas A1, A2, A5, A8 y H1)

Tabla 1. Nuevos Inscritos por campo disciplinario en las Instituciones Universitarias Nacionales 2008 y 2018

Campos disciplinarios	2008	2018	Δ^1	TAC²
Ciencias Aplicadas	72466	97748	34,9%	3,0%
Ciencias Básicas	10220	12543	22,7%	2,1%
Ciencias de la Salud	33762	85788	154,1%	9,8%
Humanidades	49687	85576	72,2%	5,6%
Ciencias Sociales	101356	138108	36,3%	3,1%
Otros	3937	5196	32,0%	2,8%
Total	271428	424959	56,6%	4,6%

1. Incremento 2008-2018

2. Tasa Anual de Crecimiento Promedio

Fuente: En base a SPU 2008 y 2018

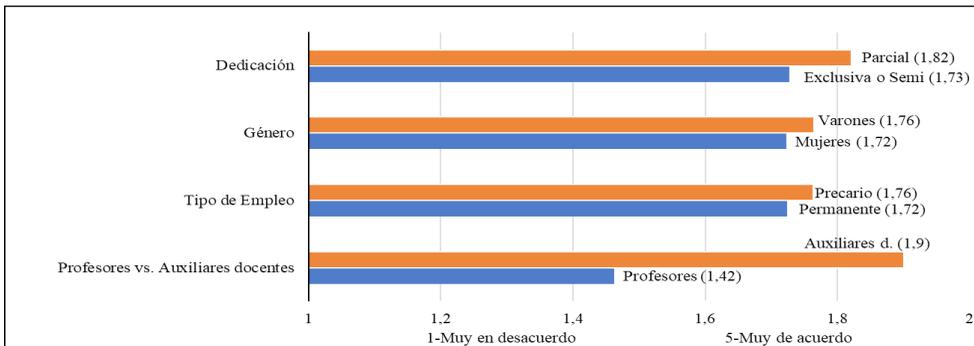


Figura 6. Acuerdo con la proposición “Si tuviera que hacer todo de nuevo, no me convertiría en académico/a” (pregunta B4) según dedicación, género, tipo de empleo y categoría docente

Fuente: En base a datos de la encuesta APIKS 2019.

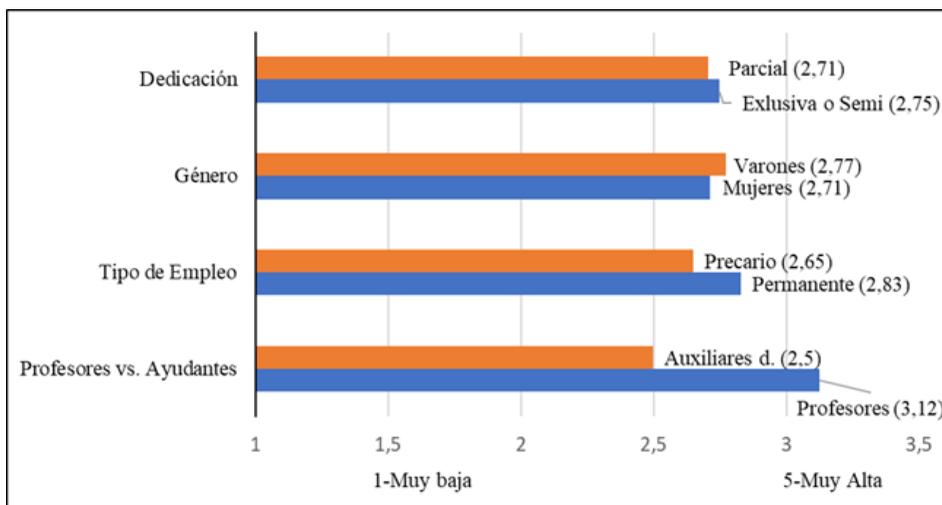


Figura 7. Satisfacción con el empleo según respuesta a la pregunta: “¿Cómo calificaría su grado de satisfacción con su situación de empleo presente? (ej. su modalidad de contratación, salario)” (Pregunta B5) según dedicación, género, tipo de empleo y categoría docente

Fuente: En base a datos de la encuesta APIKS 2019.

ANEXO

Tabla A1: Efectos Marginales en la Probabilidad de ser Profesor					
	Efecto Marginal	Error Estándar	z	P> z	\bar{x}
Mujer	0.063	0.041	1.540	0.124	0.49
Posgrado	0.179	0.041	4.300	0.000	0.44
Antigüedad	0.026	0.002	11.680	0.000	13.93
Cs Sociales	0.008	0.057	0.140	0.886	0.30
Cs Básicas	-0.141	0.064	-1.980	0.048	0.07
Cs Aplicadas	-0.073	0.065	-1.090	0.276	0.19
Cs Salud Vida	-0.207	0.053	-3.560	0.000	0.24
Probabilidad Obs.					0.39
Probabilidad Predicha en el valor promedio de X					0.36
Cantidad de Observaciones					857
Pseudo R2					0.25

***Significativo al 99%, ** al 95% y * al 90%

Fuente: En base a la Encuesta APIKS 2019 (preguntas A1, A2, A5, A8 y H1)

Tabla A2: Efectos Marginales en la Probabilidad de ser Profesor y <i>errores estándar robustos</i>									
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
			\bar{x}			\bar{x}			\bar{x}
Mujer	0.063 <i>0.041</i>		0.49	0.079 ** <i>0.037</i>		0.51			
Posgrado	0.179 *** <i>0.041</i>		0.44	0.161 *** <i>0.038</i>		0.44	0.181 *** <i>0.041</i>		0.43
Antigüedad	0.026 *** <i>0.002</i>		13.93	0.037 *** <i>0.002</i>		13.88	0.026 *** <i>0.002</i>		13.93
CsSociales	0.008 <i>0.057</i>		0.30				-0.002 <i>0.057</i>		0.30
CsBásicas	-0.141 ** <i>0.064</i>		0.07				-0.151 ** <i>0.064</i>		0.07
CsAplicadas	-0.073 <i>0.065</i>		0.19				-0.093 <i>0.063</i>		0.18
CsSaludVida	-0.207 *** <i>0.053</i>		0.24				-0.218 *** <i>0.052</i>		0.24
Probabilidad Obs.			0.39			0.39			0.39
Probabilidad Predicha			0.36			0.37			0.37
Cantidad de Obs.			857			943.00			857.00
Pseudo R2			0.25			0.21			0.25

***Significativo al 99%, ** al 95% y * al 90%

Fuente: En base a la Encuesta APIKS 2019 (preguntas A1, A2, A5, A8 y H1)

La profesión académica en Chile: 50 años en cuatro momentos The academic profession in Chile: 50 years in four moments

Andrés Bernasconi¹
Paulina Berríos²
Daniela Véliz³

Resumen

En este artículo se presentan algunos de los resultados para Chile de la reciente encuesta de la profesión académica APIKS (Academic Profession in the Knowledge Based Society) 2018-2019, en el contexto de una trayectoria de 50 años de la deliberación y práctica universitaria en Chile sobre en qué consiste ser un académico o profesor. Esta pregunta se examina en cuatro momentos: el de la reforma universitaria de fines de los años 1960, el de la dictadura y las reformas de los años 1980, el de la transición a la democracia a inicios de 1990, y el de la época contemporánea. En él se cotejan los resultados de APIKS Chile, con la encuesta Carnegie, aplicada en Chile entre 1991 y 1993. Se devela una tendencia general hacia la construcción, primero, y la hegemonía, después, del perfil del académico caracterizado por la posesión del grado de doctor, la generación recursos para la investigación, y la publicación de sus trabajos en revistas de corriente principal.

Palabras clave: Profesión académica; educación superior; historia de la educación superior; APIKS.

Abstract

This article presents some of the results for Chile of the recent survey of the academic profession APIKS (Academic Profession in the Knowledge Based Society) 2018-2019,

in the context of a 50-year trajectory of deliberation and university practice in Chile about what it means to be an academic or professor. This question is examined in four moments: the university reform of the late 1960s, the dictatorship and reforms of the 1980s, the transition to democracy in the early 1990s, and the contemporary era. We compare the results of APIKS Chile, with the Carnegie survey, applied in Chile between 1991 and 1993. A general trend towards the construction, first, and the hegemony, later, of the profile of the academic characterized by the possession of a doctoral degree, the generation of resources for research, and the publication of works in mainstream journals.

Keywords: Academic Profession; Higher Education; History of Higher Education; APIKS.

Fecha de Recepción: 18/05/2021 Primera Evaluación: 14/06/2021 Segunda Evaluación: 29/07/2021 Fecha de Aceptación: 01/08/2021

Introducción

Este es un artículo poco convencional. En él, se usan materiales provenientes de la historia de la educación superior chilena, reflexiones del principal filósofo chileno de la educación superior, y datos provenientes de dos encuestas a los académicos chilenos, separadas por 30 años.

Nuestra intención principal es dar a conocer algunos resultados de la encuesta APIKS *Academic Profession in the Knowledge Based Society* de la profesión académica en Chile (2018-2019), pero hemos querido darles contexto a esos datos. Para ello, hemos seleccionado de la encuesta las secciones que inciden en la definición de en qué consiste ser un profesor universitario. En concreto, cómo conciben su función, cómo distribuyen el tiempo entre las distintas funciones universitarias, cuál es el grado de satisfacción de los académicos con su trabajo, cuál es su productividad en investigación y creación, y en qué consisten sus actividades de vinculación con el medio.

La definición de la naturaleza del trabajo del académico universitario recorre la totalidad del artículo. Formulamos esta pregunta en cuatro momentos históricos de la educación superior chilena. El primero, es el de la reforma universitaria, que empieza en 1967 y termina abruptamente con el golpe de Estado de 1973. El segundo corresponde a la dictadura, y en particular, a las reformas a la educación superior introducidas a partir de 1981. El tercero cubre los años del retorno a la democracia en 1990. Para ese período de los tempranos años 90 tenemos la fortuna de poder recurrir a los datos levantados por la encuesta Carnegie de la profesión académica, realizada entre 1991 y 1993. La cuarta etapa es la de la época contemporánea, que es, podríamos decir, retratada, a través de los resultados de la encuesta APIKS.

No pretendemos aquí ofrecer una historia del profesorado universitario chileno. Más bien, nuestra intención es generar un relato de los cambios la noción de aquello que constituye el trabajo propio de un académico a lo largo del tiempo, recurriendo a fuentes de diversa naturaleza que, cómo en un *collage*, pueden ir dibujando un panorama en el que pueden detectarse hipótesis para una investigación histórica propiamente tal sobre la construcción de la identidad del académico.

El artículo se estructura en dos partes: la primera parte presenta una mirada retrospectiva de dos momentos en la trayectoria del profesorado universitario chileno. El primer momento abarca el periodo entre la reforma universitaria de 1967-1968 y el golpe militar de 1973. El segundo pone foco en la reforma de la educación superior que se inicia, bajo dictadura, en 1981. Para ambos periodos, las fuentes son secundarias. Recurrimos a reportes y estudios académicos que pueden dar luz sobre el concepto de académico o profesor universitario en uso en esas etapas históricas.

La segunda parte, que abarca desde la recuperación de la democracia en 1990

hasta la actualidad, tiene un cariz más empírico. Las fuentes principales son, para los años de 1990, la Encuesta Carnegie de la profesión académica en Chile, aplicada en 1991 y 1993, y para los años más recientes, la encuesta APIKS de la profesión académica en Chile, de 2018-2019. El cotejo de los datos de ambas encuestas permite obtener algunas conclusiones, presentadas al final, sobre la evolución de la naturaleza del trabajo académico en las universidades chilenas en ese periodo de 30 años.

Periodo de la reforma universitaria (1967-1973)

La educación superior chilena llega a mediados de la década de 1960 con ocho universidades y 19 sedes de estas universidades distribuidas por todo el país. En conjunto, ellas matriculaban poco más de 55.000 estudiantes, alcanzando una tasa bruta de matrícula de 7% (Brunner, 1986, p. 17). Las funciones de la universidad son predominantemente docentes (hay sólo un programa de doctorado en Chile en 1965), y sólo 4,7% de los académicos de la Universidad de Chile, por tomar un caso, tiene grado de doctor (Brunner, 1986, pp. 25 y 27). Como señala Casali (2011, p. 85):

Al inicio del Gobierno de Eduardo Frei Montalva [1964], había en Chile un total de ocho Universidades, de las cuales destacaba por ser la mayor a escala nacional la Universidad de Chile, sin embargo, varias tenían además de Santiago sedes regionales. En cuanto a su estructura el sistema universitario chileno seguía la inercia de los cánones profesionalizantes, establecidos en la antigua legislación universitaria que databa de 1879. Por ello, las universidades fungían como centros de docencia y difusión, más que como espacios de investigación y creación de conocimiento. El profesorado solía cumplir funciones de jornada parcial pues, mayoritariamente, se trataba de profesionales de éxito que repartían su tiempo entre las aulas y sus despachos privados, administrando la buena marcha de sus profesiones liberales, dedicándose a la cátedra como una actividad complementaria. Esta situación, provocaba un estancamiento en los planteles universitarios y restaba energías para que ellos se convirtieran en auténticos centros de producción de conocimiento.

La reforma universitaria que comienza en la Universidad Católica de Valparaíso en 1967 y se extiende a todo el sistema universitario en 1968 ha sido bien estudiada (Allard, 2002; Agüero y Garretón, s/f; Brunner, 1986; Casali, 2011; Cifuentes, 1997; Cox y Garretón, s/f; Hunneus, 1988, entre otros). No es nuestra intención aquí hacer un nuevo estudio del periodo, sino solamente indagar en cómo los documentos de

la época se refieren al profesorado universitario, con el propósito de delinear la identidad que caracteriza a estos profesionales en su ámbito de trabajo.

En la declaración del Consejo Superior de la Universidad Católica de Valparaíso de 1967 (Hunneus, 1988, p. 58) que da comienzo al proceso de reforma en esa universidad se advierte un uso indiferenciado de las expresiones “profesores” y “docentes”:

La nueva Universidad (debe hacer posible) una efectiva comunidad entre **profesores** y alumnos en búsqueda de la verdad, en la que se estudie y transmita la ciencia y la técnica, dándole importancia primordial a la investigación; que supere el estrecho esquema profesionalizante de las universidades tradicionales; que permita la generación democrática de las autoridades académicas, con directa interacción de **docentes**, alumnos y personal administrativo, y que desarrolle sus actividades en estrecha relación con la realidad social de nuestra patria y Latinoamérica (destacados nuestros)

En sus reflexiones sobre la reforma de la Universidad Católica de Valparaíso, Raúl Allard, protagonista del proceso, se refiere también a “profesores, investigadores y alumnos” (Allard, 2002, p. 43)

En la reforma de la Universidad de Chile se habla de “docentes” e “investigadores” como categorías distintas, por ejemplo, en la Constitución de ADIEX, “Asociación de docentes, investigadores, agregados de la docencia de la Universidad de Chile” (Agüero, y Garretón, s/f, p. 43). También se habla en los documentos de la reforma de la Universidad de Chile de “profesores e investigadores” (Agüero y Garretón pp. 13, 34, 35) y “docentes y profesores” (Agüero y Garretón p. 22). Por su parte, en la convención de reforma universitaria de la FECH de 1966 se habla de “docentes y profesores”: “En cada estructura funcional, señala, debe existir una estructura de poder compuesta por representantes de los docentes, profesores y estudiantes” (Agüero y Garretón, s/f, p. 22).

Tornando ahora al Caso de la Universidad Católica de Chile (UC), en el estudio de caso de la reforma de esa Universidad preparado por Cox y Garretón (s/f), la expresión “académicos” aparece 5 veces, “docentes” se lee 56 veces, y “profesores” aparece 51 veces. En el plan de desarrollo de la UC, resultado de la reforma, se lee: “4. Perfeccionamiento del profesorado e instalación de la carrera docente” (Cox y Garretón, s/f, p. 153). La misma pluralidad de conceptos atraviesa las agrupaciones políticas de los académicos: “Asamblea de docentes democatacristianos” (p. 80). “Frente de profesores de izquierda” (Cox y Garretón, s/f, p. 115).

Como sabemos, la reforma universitaria creó muchos puestos académicos de jornada completa, bajo el impulso de superar el modelo del profesor hora que venía del mundo profesional a sólo dar clases, y para permitir el desarrollo de la función de investigación.

Con todo, el uso de las expresiones “docente”, “investigador”, “profesor”, “académico”, que hemos reseñado hasta aquí, parece indicar que “docente”, “profesor” y “académico” se usan como sinónimos, y que el investigador emerge como una nueva categoría de profesor.

No parece haber la conciencia que existe hoy de que el académico o profesor puede tener un perfil (y una carrera) docente, de investigación, o ambas, de tal suerte que hoy entendemos por “docente” al profesor que no hace investigación, y por “investigador” al académico que está concentrado en esa labor, siendo ambas posibles funciones de un académico o profesor, aunque como se dirá más adelante, el profesor investigador ha adquirido un estatus mayor que el académico docente en la actual distribución de los prestigios académicos individuales e institucionales.

Periodo de la dictadura y reformas de 1981

El periodo que va desde el golpe militar de 1973 hasta la transición a la democracia que empieza a fines de la década del 80 y considera también las reformas al sistema de educación superior iniciadas en 1980, es también el del surgimiento de centros de investigación y de intelectuales dedicados al estudio sistemático de la educación superior, agrupados principalmente en la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, sede Chile. Afortunadamente para nosotros FLACSO ha digitalizado toda su colección de libros, artículos y documentos de trabajo publicados en este periodo en un sitio virtual que se denomina Memoria Digital FLACSO Chile⁴¹. La colección es enorme y, por lo tanto, para efectos de este artículo, solo citaremos algunos trabajos que por su temática parecen estar más relacionados con nuestra pregunta de investigación. A diferencia de la sección anterior, en esta no recurriremos a fuentes primarias de las universidades, sino más bien al trabajo de reflexión y sistematización de algunos de los intelectuales que documentaron y reflexionaron sobre las transformaciones del sistema universitario en el periodo.

La obra de Jorge Millas, probablemente el filósofo más influyente en Chile sobre la idea de la Universidad, también corresponde principalmente el periodo que abarca de 1960 hasta fines de 1980. Millas criticó con igual lucidez y valentía la politización de la Universidad después de la reforma de los años 60, y la intervención militar, control y vigilancia las universidades después del golpe de Estado de 1973. Respecto de la cuestión de si la Universidad era institución científica o entidad formadora, Millas pensaba que la función de la Universidad era “conocer, declarar lo conocido,

y enseñar a otros para que conozcan más” (Millas, 2012 [1981], p. 160). Siguiendo en esto a José Ortega y Gasset, planteaba (Millas, 2012, 118-119), en deliberada paradoja, que:

La ciencia -investigación científica- no debe ni puede ser, aunque insensatamente se empeñe en ello, la misión primordial y el centro de gravitación de la Universidad; no obstante, la investigación científica es imprescindible en ella y, en definitiva, constituye la sustancia que la nutre y la atmósfera que la oxigena. En buenas cuentas, la ciencia no hace a la Universidad, y si tratara de hacerla, la destruiría; pero la Universidad vive de ella y sin ella perece. O, como decía el poeta, ‘si me lo dejas, me matas; si me lo quitas, me muero’.

Para él la institución universitaria era esencialmente una institución de cultivo y enseñanza del conocimiento, pero consideraba, como Ortega y Gasset, que esa actividad tenía su fundamento más fértil en un ambiente en que se desarrollara la investigación científica, para escapar del escolasticismo. En otras palabras, dice Millas, citando a Ortega: “*la Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia*. Yo diría –agrega– la Universidad es, *además*, ciencia” (destacados en el original; Millas, 2012, p. 120).

¿Qué consecuencias tiene esto para el rol de los profesores? Responde Millas (2012: 122-123):

Martirizar al docente bien formado, al buen profesor, al eficiente maestro, con esta exigencia de pedantes [el *publish or perish*], me parece irresponsable. Peor todavía la peor versión de lo mismo, el dicho de que sólo puede enseñar con verdadera autoridad quien contribuye a enriquecer el conocimiento con su aporte personal. Lo cual es falso, porque la autoridad de quien enseña, le viene de la ciencia que posee, del saber examinado, probado y divulgado en la comunidad de todos los que saben, así no haya uno descubierto cosa alguna. Si uno tiene algo verdaderamente nuevo que decir, interesará más, precisamente por eso, y deberá escuchársele aún más, por la presunción de que siga revelando cosas nuevas, pero no porque tenga autoridad de principio respecto a todo un campo de conocimientos. Allí donde la ciencia sigue intacta, en todo aquello que su pensamiento no toque, y que será, a no dudar, lo más, tiene tanta autoridad docente como otro cualquiera que domine la disciplina. Y aún, puede ser que tenga menos.

En consecuencia, pensaba Millas que, si se exigiese a rajatabla el criterio de contribución científica para evaluar a los profesores, las universidades se quedarían sin profesores, o el estándar de aporte científico se rebajaría tanto como para hacerlo irreconocible. Por el contrario, propone Millas, la definición de lo que es un buen académico, así como la evaluación de su desempeño no puede basarse

exclusivamente en la productividad científica, o en los grados académicos superiores (aunque aquélla o éstos pueden ayudar), sino que debían considerarse todas las contribuciones que los profesores pudieran hacer al conocimiento, también en la enseñanza y en la divulgación. En este sentido, se anticipa a las ideas de Ernest Boyer sobre las diversas formas de *scholarship* (Boyer, 1990)

Desde un registro más empírico que filosófico, sobre la etapa previa al golpe militar de 1973, Brunner habla de la emergencia de “mercado de posiciones académicas”, resultante de la reforma (Brunner, 1987, p. 20):

Como mercado de posiciones académicas que nace hace justamente en respuesta a la presión de los universitarios por profesionalizar el trabajo académico, constituyendo en favor de esta nueva categoría intelectual --los propios académicos-- un mercado ocupacional que le diera una base social y económica estable. De hecho, es el Estado el que, casi sin percatarse de ello, mediante los aumentos anuales del presupuesto universitario, particularmente durante el periodo 1967- 1973, permite que un sector del personal universitario se profesionalice y empiece a vivir no ‘para’ la Universidad sino ‘de’ ella. (Destacado en el original).

Lo que hace posible la profesionalización del personal académico es, por una parte, el aumento de matrícula, que obliga a aumentar el plantel profesoral para hacer frente a ese incremento; en segundo lugar, la necesidad de contratar a profesores de jornada completa para asumir nuevas funciones docentes, así como de investigación, y en tercer lugar, el sustancial aumento de los recursos públicos destinados a la educación superior que hace posible financiar todo lo anterior (Brunner, 1988, p. 7).

Después del golpe, los académicos pierden influencia y se retraen (Brunner, 1987, p.24):

son los académicos, que pierden influencia, dejan de participar en la gestión y dirección institucional, ven disminuido su estatus profesional y sus ingresos y no logran obtener recursos para continuar expandiendo su mercado de posiciones. La Universidad se vuelve extremadamente conservadora, se ocupa centralmente de mantener la “lealtad” frente al Gobierno, busca “bajar su perfil público”, se disciplina formalmente, se llena de reglamentaciones restrictivas y genera en su interior un clima intelectual poco propenso para la discusión académica y a las innovaciones. “Jugar sobre seguro” deviene la consigna de los universitarios; cada uno se ocupa de cumplir su función, o al menos aparenta hacerlo, mientras manifiesta su descontento o pérdida de motivación a través de elaboradas estrategias de retraimiento. (Destacado en el original).

Desde 1982, con la creación de Fondecyt, los académicos deben empezar a competir por fondos de investigación (Brunner, 1987, p. 26) lo que da más poder a

los investigadores, ya que sus proyectos de investigación pueden mejorar la posición de sus universidades, pero en un “mercado” desfinanciado por la recesión que comienza en 1982 que limita la movilidad de los académicos a otras universidades (Brunner, 1987, pp. 29-30).

Las reformas a la educación superior en tiempo de la dictadura también han sido abundantemente estudiadas (ver, entre muchos otros, Bernasconi y Rojas, 2004; Brunner, 2008). Lo que interesa aquí es el efecto de esas reformas sobre la profesión académica: entre 1981 y 1988 el porcentaje de personal académico con posgrado en las universidades preexistentes a la reforma aumentó de 19,3% a 23,3%, mientras que el personal contratado a tiempo completo alcanzó al 50% en el periodo. El personal activo en investigación se estimaba en 2.137 investigadores, considerando a quienes presentan proyectos a los concursos de Fondecyt. En 1989 el número de publicaciones científicas fue de 901 para Chile, ubicándose el país en el cuarto lugar de América Latina después de Brasil Argentina y México (Brunner y Briones, 1992, p. 27-29).

Si la reforma que se inicia en 1967 se caracteriza por la profesionalización de los académicos y la creación del mercado de posiciones, la reforma que comienza en 1981 pone énfasis en la jerarquización y en la carrera académica. En materia de la estructura orgánica de las universidades no se advierten cambios respecto del legado de la reforma del 67 que consistió en establecer la estructura departamental y la creación de institutos y centros de investigación. La coordinación del sistema pasa de estar en manos del Estado y la autoridad universitaria en la primera reforma, a estar -en la segunda reforma- en manos del peso del mercado y del Estado (Brunner, 1988, p. 2).

A diferencia de la reforma del 67-68, donde el rol de los académicos es central, y se modifica su campo organizacional de trabajo, las reforma de los 80 no inciden mayormente en las estructuras de trabajo académico, salvo, como se ha dicho, por la creación de fondos competitivos de investigación.

El periodo de la transición a la democracia

El fin del gobierno de Pinochet en 1990 anticipa en pocos años la encuesta internacional Carnegie de la profesión académica en que Chile participó, para la cual se recogieron datos en 1991 y 1993 de casi 2000 profesores universitarios en Chile (Schiefelbein, 1996, p. 290). En su informe sobre la encuesta, Ernesto Schiefelbein, quien fue el especialista encargado de aplicarla en Chile, reporta que 67% de los profesores en la muestra estaban principalmente interesados en la enseñanza, mientras que 27% --principalmente los que tenían el equivalente a un doctorado-- opinó que el énfasis de la actividad universitaria debía estar puesto en la investigación. En general, los profesores sentían que estaban mejor entrenados para enseñar que

para hacer investigación, y no pensaban que su falta de formación en investigación afectara lo que ellos consideraban era un relativamente alto nivel de desempeño en la docencia (Schiefelbein, 1996, pp. 286, 296, 297).

En la muestra que respondió el cuestionario de Schiefelbein sólo 18% de los profesores tenían grado de doctor. La proporción aumentaba a 30% en las principales dos universidades, pero en el estudio también se incluyeron universidades en que sólo 6% de los profesores tenía grado de doctor (Schiefelbein, 1996, p. 286).

En materia de condiciones de trabajo, la mitad de quienes respondieron consideraba que sus salarios eran bajos. También, una mitad respondió tener un segundo trabajo. Se advertía una alta estabilidad en el empleo y casi dos tercios de los académicos reportó tener contrato de trabajo permanente de tiempo completo (aunque con una enorme variedad en las universidades incluidas en la muestra: entre 11% y 90%). Sólo 20% estuvo de acuerdo con la afirmación de que podrían dejar esta profesión en los próximos 5 años y 16% declaró que no entraría a la profesión académica si tuviera que tomar la decisión de nuevo. Sin embargo, sólo 46% de los profesores estaban satisfechos o muy satisfechos con su situación laboral como un todo, y 41% estuvo de acuerdo en que aquél no era un buen tiempo para cualquier persona joven para comenzar una carrera académica en su campo (Schiefelbein, 1996, p. 287).

En cuanto a la distribución del tiempo, la Tabla N°1 muestra el predominio de actividades de docencia (con casi la mitad de las horas de trabajo) por sobre las de investigación, vinculación con el medio, y gestión.

Tabla 1. Promedio de horas dedicadas por semana a actividades académicas

	Durante periodo lectivo	Fuera del periodo lectivo
Total horas por semana	39	31
Docencia	19	6
Investigación	10	13
Servicio y extensión	4	5
Gestión	5	5
Otro	1	2

Fuente: Schiefelbein, 1996, Tabla 7.1, p. 288.

Aunque la principal actividad de los profesores era la enseñanza, algunos declararon sentir la presión para publicar, lo que consideraban tenía un efecto negativo en su enseñanza. 72% de quienes respondieron estuvieron de acuerdo en que la eficacia docente debiese ser el principal criterio para la promoción de los profesores (Schiefelbein, 1996, p. 288). Por otro lado, sólo algo más que la mitad

de quienes respondieron estaba muy de acuerdo con que un historial de actividad de investigación era muy importante para su evaluación académica. Sin embargo, sólo un tercio de los profesores se sentía bajo presión para hacer más investigación o pensaban que si no publicaban sería difícil para ellos obtener promoción en su departamento (Schiefelbein, 1996, p. 288).

Tabla 2. Productividad en investigación en los últimos 3 años. Número de actividades y porcentaje del total de actividades.

	Promedio del número de actividades	Porcentaje del total de actividades
Libros, autor	0,3	21
Libros editados	0,2	12
Artículos publicados	3,0	69
Informes de investigación	1,5	61
Presentaciones en congresos	3,3	79
Artículos de prensa	1,5	37
Patentes	0,1	3
Programas computacionales	0,2	8
Obras de arte	0,9	8
Videos y películas	0,2	11
Otros	0,7	13

Fuente: Schiefelbein, 1996, Tabla 7.3, p. 290.

Sobre la productividad reportada en la Tabla 2, Schiefelbein hace la prevención de que podría estar abultada, ya que sólo 17% de quienes respondieron la encuesta declararon haber tenido un proyecto de investigación, sólo 15% de los profesores en Chile eran a la sazón investigadores, y 70% de los artículos de investigación eran producidos por el 5% de los académicos (Schiefelbein, 1996, p. 291).

En el área de lo que hoy en Chile llamamos vinculación con el medio, y que hace tres décadas se denominaba extensión, 79% de los profesores encuestados declararon estar involucrados en ella. El tipo de organizaciones con las cuales se establecían estos vínculos se reporta en la Tabla 3.

Tabla 3: tipos de organizaciones con las que ha trabajado en el pasado año (respuestas múltiples).

	Número de menciones individuales	Porcentajes
Negocios o industria	538	36
Instituciones educacionales	953	62
Gobiernos locales	329	21
Gobiernos nacionales	213	14
Agencias privadas de servicio social (ONGs)	180	12
Agencias internacionales	92	6
Otras asociaciones internacionales	117	8
Otra	297	18

Fuente: Schiefelbein, 1996, Tabla 7.5, p. 293.

Se observa un predominio de actividades de servicio hacia otras instituciones educacionales, lo que Schiefelbein conjetura puede ser reflejo de la docencia de estos profesores en las nuevas universidades privadas creadas desde 1982.

La profesión académica en el Chile de hoy

Las últimas décadas del desarrollo de la profesión académica en América Latina representan importantes transformaciones en el concepto de lo que es un académico o un profesor, junto con una creciente actividad investigativa sobre la profesión académica como ámbito de estudio. Mónica Marquina (2020) ha recientemente revisado y analizado exhaustivamente la literatura sobre la profesión académica en América Latina, dando cuenta de las tensiones que se aprecian entre una profesión globalizada a través de redes de investigación e intercambio científico, y una academia local, ligada a la docencia para la formación profesional, ejercida por profesores de tiempo parcial, según el modelo tradicional de la universidad latinoamericana.

Chile no es excepción a ambas tendencias: transformaciones en el espacio universitario, y creciente investigación sobre éste. No es el propósito aquí hacer una revisión de la literatura sobre la profesión académica en Chile. A este efecto, puede consultarse un reciente trabajo de Ana Luisa Muñoz y colaboradores (Muñoz et al., 2019), en que se hace una revisión narrativa de la literatura reciente sobre la educación superior chilena, que muestra que la profesión académica ha sido estudiada desde el punto de vista de la relación entre profesores y estudiantes, especialmente

en el ámbito docente, de la negociación de las tensiones que surgen en el espacio de trabajo derivadas de estructuras de mercado, y de cómo el perfil del académico-investigador se ha transformado en el patrón con el cual se mide y evalúa el éxito académico en los profesores universitarios.

Es esta última línea de investigación en la que se encuentra más cercana a los propósitos de este estudio. Una serie de trabajos (Bernasconi, 2010, 2012, 2015; Véliz y Bernasconi, 2019) ha mostrado la manera en que el paradigma del académico con el grado de doctor, dedicación completa, una activa agenda de investigación, y publicaciones en revistas de corriente principal, se ha convertido en hegemónico para efectos de la distribución de recompensas materiales y simbólicas en las universidades chilenas. Estas transformaciones en los espacios de trabajo de los académicos han dado lugar también a una literatura que registra la forma en que estas nuevas expectativas inciden sobre la percepción que los académicos tienen de su labor (Fardella et al., 2019; Fardella, Sisto y Jiménez, 2015) y de cómo experimentan su ser académicos (Guzmán y Barnett, 2013).

En este contexto se inserta la información que se obtiene de la más reciente aplicación de la encuesta de la profesión académica en Chile. Ella es parte del nuevo ciclo de aplicación de la encuesta internacional a la profesión académica, que ahora se denomina *Academic Profession in the Knowledge Based Society* (APIKS)⁵. Esta encuesta, continuadora de la encuesta Carnegie de los '90 y del proyecto *Changing Academic Profession* (CAP) de los 2000, reúne a más de 20 países que aplicaron durante los años 2018 y 2019 un mismo cuestionario, traducido y adaptado a la realidad de locales. Chile no estuvo presente en CAP, pero fue parte de los países que participaron en APIKS. En consecuencia, es posible comparar los datos reunidos en la encuesta Carnegie Chile, resumidos arriba, con aquellos que más recientemente provienen de APIKS Chile. Es lo que haremos a continuación.

La encuesta APIKS Chile se piloteó a principios del año 2018 a través de un pequeño grupo de académicos y, posteriormente, se conformó una selección de 16 universidades chilenas representativa de la diversidad institucional del sector, incluyendo universidades estatales (CUECh), privadas en el Consejo de Rectores CRUCh (también conocidas como G9), y universidades privadas que participan del Sistema Único de Admisión (SUA). Se optó por considerar sólo a las universidades privadas en el SUA debido a su mayor nivel de consolidación académica, toda vez que la encuesta asume la existencia en las universidades de cuerpos académicos de jornada completa estables y consolidados.

Dada la gran heterogeneidad del sector universitario chileno, se cauteló que hubiera al menos dos universidades en cada categoría, a lo que se sumó el tamaño de la universidad (número de alumnos) como criterio adicional. A partir de los criterios anteriores, la nómina final de universidades se definió por un elemento de

conveniencia y confianza: la cercanía del equipo APIKS Chile a los rectores de dichas instituciones, lo que favorecía la decisión de las universidades de ingresar al estudio. La invitación se dirigió a los rectores y vicerrectores académicos de 16 universidades.

De las 16 universidades invitadas a participar en la encuesta en 2018, 11 accedieron. El trabajo se operacionalizó designando como contrapartes técnicas a las direcciones de análisis institucional de cada una de ellas. Adicionalmente, se obtuvo la autorización ética de la Universidad de Chile (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas) a efectos de dar garantía del buen uso y protección de la confidencialidad y anonimidad de la información a ser recolectada. Una vez recibida la aprobación, se procedió a enviar la encuesta a las contrapartes institucionales, quienes a su vez enviaron la encuesta al cuerpo académico de 23 horas y más en sus universidades.

La aplicación de la encuesta se realizó entre el segundo semestre 2018 y primer semestre 2019. Se aplicó online, y se envió una invitación a responder la encuesta a más de 8.000 académicos de planta ordinaria o regular con al menos 23 horas de contrato.

APIKS Chile, aplicada entre fines de 2018 e inicios de 2019, logró recopilar poco más de 1800 respuestas provenientes de 11 universidades chilenas. Las 11 universidades se distribuyen en todas las categorías de tipos de universidades existentes en Chile: tres universidades estatales, tres universidades privadas que son miembros del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCh) y cinco universidades privadas que no están en el CRUCh.⁶

De las respuestas recibidas, 1.285 corresponden a respuestas válidas (completas). Del total de las respuestas, 704 reportaron contar con el grado de doctor, lo que equivale al 39% de los profesores en la encuesta. Esta cifra es poco más del doble de aquellos académicos que respondieron la encuesta Carnegie, donde sólo el 18% reportaba contar con el grado de doctor. Si bien estas cifras no son exactamente comparables, sí muestran consistencia con el aumento significativo de académicos con grado de doctor observado en Chile en las últimas décadas.

Según datos del Servicio Información en Educación Superior (SIES), el número de doctores en el sistema de educación superior chileno pasó de 5.703 a 12.021 en la década que va de 2009 a 2019. Es decir, más de 6 mil académicos con doctorado ingresaron al sistema en ese periodo.

En la muestra de APIKS, el 17% de los profesores se muestran interesados en la docencia, mientras que 34% se interesa tanto por la docencia como investigación, con una mayor inclinación hacia la docencia. Ambas agrupadas alcanzan el 51% de académicos cuya principal preferencia se relaciona con la docencia, lo que se compara con 67% a inicios de los '90. En el ámbito de la investigación, 11% declara tener preferencias sólo por investigación, mientras que 38% señala que sus intereses

están en ambas actividades, pero prefieren mayormente la investigación. En otras palabras, se pasó de una proporción de dos tercios favorable a la docencia a una relación 50-50 entre docencia e investigación.

Con relación a la satisfacción con el trabajo, en la encuesta APIKS 2018-2019 los profesores aparecen en gran medida satisfechos con sus condiciones de empleo, incluida su situación contractual y salario. En general, también se muestran satisfechos con el ambiente laboral y carga de trabajo. En este sentido, los respondientes contemporáneos de APIKS parecen tener una visión más favorable que los respondientes de la encuesta Carnegie. En la encuesta APIKS, 934 profesores declaran estar satisfechos con su situación de empleo actual, lo que representan el 64% del total, lo que se compara con 46% hace 30 años.

Más favorable que la percepción reflejada en la encuesta Carnegie, es la respuesta a la pregunta APIKS respecto a si este es un mal momento para que cualquier persona joven empiece una carrera. Sólo 22% estuvo de acuerdo, comparado con 41% en Carnegie. En contraste, 58% de la muestra APIKS estuvo en desacuerdo con la pregunta. Frente a la pregunta de si tuviera que escoger de nuevo, elegiría no sería un académico, un contundente 87% de los respondientes señaló estar en desacuerdo, comparado con sólo un 6% que respondió estar en acuerdo que no volvería a ser un académico si pudiera volver a elegir una ocupación (proporción que alcanzó 16% en Carnegie). Con todo, consultados sobre si consideran el trabajo académico como una fuente considerable de tensión personal, el 42% de la muestra APIKS declaró estar muy de acuerdo.

En cuanto a la distribución del tiempo y dedicación a las funciones expresadas en horas en la semana, la Tabla N°4 muestra que en el período lectivo los profesores tienden a dedicar típicamente 14 horas promedio a la docencia, además de poco más de 4 horas en guía de tesis. Sumadas ambas labores, no alcanzan a la mitad de las horas de trabajo de los profesores. Por otro lado, el tiempo de dedicación a la investigación (10,5 horas) es bastante similar al tiempo dedicado a las labores de gestión (11,4 horas), donde incluso esta última tiende a predominar levemente. Esta distribución tiende a cambiar fuera del período lectivo, donde al no haber clases, el número de horas tiende a distribuirse, y aumentar en investigación especialmente, así como también tienden a aumentar el resto de las actividades académicas. La comparación con la Tabla 1 de Carnegie muestra una cierta estabilidad en las horas dedicadas a docencia, investigación, y vinculación con el medio, pero un aumento de más de 6 horas dedicadas a la gestión, en una jornada laboral efectiva que aumenta en 10% en el período lectivo, y 20% en el no lectivo (no obstante que la semana laboral legal bajó en el período de 48 a 44 horas). Quizás el stress que reportan los académicos contemporáneos esté asociado a duplicación del tiempo dedicado a las tareas de gestión.

Tabla 4. Promedio de horas dedicadas típicamente en una semana según tipo labores desempeñadas (APIKS)

	Durante periodo lectivo	Fuera del periodo lectivo
Total horas por semana	44,6	38,9
Docencia	14,1	0
Investigación	10,5	15,3
Vinculación con el medio	4,4	5,4
Gestión	11,4	13,3
Guía de Tesis	4,2	4,9

Fuente: Encuesta APIKS 2018-2019

En el ámbito de la productividad académica, y casi 30 años después de aplicada la primera encuesta sobre la profesión académica en Chile, la productividad científica de los profesores que participaron en APIKS parece ser prácticamente el doble, en casi todas las categorías, de lo reportado por los participantes de la encuesta Carnegie. Tabla N° 5 muestra el detalle. Aquí se observa que, en los últimos 3 años, los académicos en promedio han presentado 7,5 ponencias en congresos y seminarios, a la vez que el número de artículos alcanza las 6,2 publicaciones.

Tabla 5. Promedio de contribuciones académicas realizadas en los últimos 3 años

Tipo de Contribuciones	Total general
Ponencias presentadas	7,5
Artículos publicados	6,2
Capítulos publicados	1,6
Artículos de discusión	1,3
Tesis doctorales supervisadas	0,87
Libros como autor	0,61
Trabajos artísticos	0,59
Libros editados	0,46
Patentes o licencias obtenidas	0,18
Programas de computación	0,13

Fuente: Encuesta APIKS 2018-2019

En el ámbito de la vinculación con el medio, del total de participantes en la encuesta APIKS, los profesores indicaron que en sus actividades de vinculación con el medio se involucran con socios externos, principalmente a través de conferencias y discursos públicos (525 académicos), supervisión de pasantías (383 académicos), investigación conjunta y publicaciones (354) y consultorías (340).

Cuando se trata del tipo de socios o agentes externos con los que se involucran los académicos en sus actividades de vinculación con el medio, alrededor de un cuarto del total de participantes señala se vincula con otras instituciones de educación superior, lo que equivale a 506 académicos de la muestra. Segundo en importancia, como refleja la tabla N°6, se encuentra el gobierno (404 académicos) y organizaciones sin fines de lucro (368 académicos). Más abajo le siguen, las empresas e industrias con 238 académicos y los centros públicos de investigación (217).

Tabla 6: Tipo de Socios incluidos en las actividades de vinculación con el medio (respuestas múltiples)

Tipo Universidad	Total general
Otras instituciones de educación superior	506
Gobierno	404
Organizaciones sin fines de lucro	368
Empresas comerciales e industrias	238
Centros públicos de instituciones de investigación públicos	217
Otro	126
Instituciones de investigación privados	88

Fuente: Encuesta APIKS 2018-2019

Este ámbito es más difícil de comparar con los datos de la encuesta Carnegie por la diferente conceptualización de los socios externos en ambas encuestas. En Carnegie el orden de intensidad era: 1) instituciones educacionales, 2) gobierno (nacional y local) y 3) negocios o industria (casi empatado con gobierno). En APIKS, el ranking es 1) otras instituciones de educación superior, 2) gobierno, 3) ONGs. Tal parece que las organizaciones de la sociedad civil han aumentado su vinculación con los profesores universitarios, lo cual podría deberse simplemente a una mayor densidad de tales organizaciones en la actualidad respecto de lo que era el caso hace 30 años.

Conclusiones

Recorriendo el largo arco que cubre los 50 años que van desde la reforma universitaria de fines de los 60 hasta la actualidad, la profesión académica Chile parece haber transitado desde un primer momento caracterizado por cierto pluralismo funcional en el que coexisten miembros de la comunidad universitaria denominados docentes, profesores, investigadores, académicos, con diversos perfiles de funciones, mayoritariamente dedicados a la docencia. La reforma aumenta los espacios para el desarrollo del perfil del académico investigador y crea nuevos puestos de tiempo completo para superar la figura del docente de tiempo parcial. El aumento de los recursos disponibles para educación superior empieza a configurar un “mercado de posiciones académicas”, según la conceptualización de Brunner (1987, p. 20) que comienza a configurar una profesión, en el sentido de dedicación completa, estabilidad al cargo y condiciones salariales que permitan vivir “de” la Universidad.

El golpe de Estado de 1973 interrumpe este proceso y da lugar a reformas estructurales en la composición del sistema y en su financiamiento que poca incidencia tienen la reconfiguración de la naturaleza del trabajo académico, salvo en cuanto la persecución política y el clima del control y represión lleva a los profesores que consiguen mantenerse en la universidad a evitar el conflicto con la autoridad. La principal innovación del periodo es la creación en 1982 de FONDECYT, que es el primer instrumento de financiamiento competitivo de la investigación, y que pone a los investigadores capaces de ganar proyecto de investigación en una posición de privilegio entre sus pares y el interior de sus instituciones.

El retorno a la democracia encuentra una profesión académica volcada principalmente a la docencia, mal remunerada, insatisfecha con sus condiciones de trabajo, con 25% del tiempo laboral dedicado a la investigación, y que produce en promedio un artículo de revista al año.

Treinta años después, la encuesta APIKS retrata a una profesión académica que se distribuye por mitades entre la preferencia por la docencia y la preferencia por la investigación, bien remunerada, satisfecha, en general, con sus condiciones de trabajo, y con una productividad que duplica la de sus predecesores, en un contexto de mayor dedicación horaria semanal a la actividad académica y un ligero decrecimiento del tiempo dedicado a la docencia (si se incluye en ella la guía de tesis). Es de notar, también, la duplicación del tiempo dedicado a la gestión. Cabe también destacar que 4 de cada 10 académicos siente que su trabajo es fuente de considerables stress. Además, en los últimos 10 años el número de académicos en la educación superior chilena con grado de doctor se duplicó.

Estos datos subrayan el proceso de consolidación del perfil profesoral caracterizado por el grado de doctor, agenda de investigación con financiamiento externo, y publicaciones, que la literatura ha destacado como la principal tendencia de cambio

del concepto del académico en Chile en los últimos 30 años (Bernasconi, 2010, 2012, 2015; Véliz y Bernasconi, 2019). Con todo, este perfil de atributos se presenta todavía más bien como un desiderátum que como una realización. Sólo un 27% de los académicos de las universidades chilenas tiene actualmente el grado de doctor (Véliz y Bernasconi, 2019). No obstante ser una minoría, los profesores investigadores ocupan las posiciones de más alto prestigio y poder en sus universidades y, en consecuencia, modelan las carreras académicas a su imagen y semejanza. Su influencia trasciende sus números (Bernasconi, 2010).

Notas

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile

² Universidad de Chile

³ Pontificia Universidad Católica de Chile

⁴ <http://www.flacsochile.org/slider/memoria-digital-flacso-chile/>

⁵ Para referencias sobre APIKS, ver: <https://apiks.hse.ru/>

[https://www.ulapland.fi/EN/Webpages/Academic-Profession-in-the-Knowledge-Based-Society-\(APIKS\)](https://www.ulapland.fi/EN/Webpages/Academic-Profession-in-the-Knowledge-Based-Society-(APIKS)). <https://cinst.hse.ru/en/apiks>.

⁶ Las 11 universidades participantes son: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Austral de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Talca, Universidad Autónoma de Chile, Universidad del Desarrollo, Universidad San Sebastián, Universidad de los Andes (que ingresó al CRUCh con posterioridad a la encuesta), Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad Finis Terrae.

Referencias bibliográficas

AGÜERO, F., GARRETÓN, M. A. (s/f). *La reforma en la Universidad de Chile*. Tomo III de la Biblioteca del Movimiento Estudiantil. Ediciones Sur.

ALLARD, R. (2002). *35 años después. Visión retrospectiva de la reforma 1967-1973 en la Universidad Católica de Valparaíso*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

BERNASCONI, A. Y ROJAS, F. (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile, 1980-2003*. Editorial Universitaria.

BERNASCONI, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *ESE-Estudios sobre Educación*, 19, 139-163.

BERNASCONI, A. (2012). Gestión del cuerpo académico en un contexto de mercado: el caso de Chile. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (comps.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes* (pp. 153-167). Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

BERNASCONI, A. (Ed.). (2015). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- BRUNNER, J. J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. FLACSO.
- BRUNNER, J. J. (1987). *Educación superior en Chile. Entre el estado, el mercado y los intereses académicos*. Documento de trabajo FLACSO-Chile, N°357.
- BRUNNER, J. J. (1988). *La reforma de las universidades chilenas. Implicaciones intelectuales*. FLACSO Chile. Material de Discusión N° 114.
- BRUNNER, J. J. (2008). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales*. Tesis doctoral, Universidad de Leiden.
- BRUNNER, J. J. Y BRIONES, G. (1992). *Higher Education in Chile. Effects of the 1980 Reforms*. Documento de trabajo FLACSO-Chile, Serie Educación y Cultura, N°29.
- BOYER, E. L. 1990. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CASALI, A. 2011. Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia* 5(1), 81-101.
- CIFUENTES, L. (ed.). (1997). *La reforma universitaria en Chile (1967-1973)*. Editorial Universidad de Santiago.
- COX, C Y GARRETÓN, M. A. (s/f). *La reforma en la Universidad Católica de Chile*. Tomo II de la Biblioteca del Movimiento Estudiantil. Ediciones Sur.
- Fardella, C., Sisto, V., & Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(SPE5), 1625-1636.
- FARDELLA, C., NAVIA, A.P.C. Y ZAVALA, R. (2019). El académico cuantificado: La gestión performativa a través de los instrumentos de medición en la ciencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 77-103. doi: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v9.n2.15>
- GUZMÁN-VALENZUELA, C., & BARNETT, R. (2013). Academic fragilities in a marketised age: The case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 1-18.
- HUNNEUS, C. 1988. *La Reforma Universitaria, 20 años después*. Corporación de Promoción Universitaria.
- MARQUINA, M. (2020). Between the Global and the Local: The Study of the Academic Profession from a Latin American Perspective. *Higher Education Governance and Policy* 1(1), 63-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hegp/issue/55277/758751>
- MILLAS, J. (2012). *Idea y defensa de la universidad*. Ediciones UDP.
- MUÑOZ-GARCÍA, A. L., QUEUPIL, J. P., BERNASCONI, A., & VÉLIZ, D. 2019. La investigación en educación superior en Chile: Una perspectiva sobre patrones de publicación y temas emergentes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(100). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3958>
- SCHIEFELBEIN, E. (1996). The Chilean Academic Profession: Six Policy Issues. In P. G. Altbach (Ed.) *The international Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- VÉLIZ, D. Y BERNASCONI, A. 2019. Los académicos en la educación superior chilena: una profesión en transición. En A. Carrasco, y L. Flores (Eds.) *De la Reforma a la Transformación. Capacidades, Innovaciones y Regulación de la Educación Chilena* (p. 323-347) Ediciones UC.

Uso del inglés en las actividades de docencia e investigación de los académicos de México

Use of English in Teaching and Research of Academics in Mexico

Edgar Oswaldo González Bello¹
Etty Haydeé Estévez Nenninger²
Laura Edith Gutiérrez Franco³

Resumen

En este artículo se buscó analizar el uso del inglés en la docencia y la investigación que realizan académicos de tiempo completo en México. Como marco de referencia, los autores se apoyaron en los estudios sobre la profesión académica y en su contextualización actual según las políticas que buscan promover la internacionalización de la educación superior. Con base en los resultados de una encuesta nacional respondida durante 2018 por 3,757 académicos de México -realizada en colaboración con el proyecto internacional Academic Profession In the Knowledge-based Society- se concluye sobre la limitada capacidad de uso del inglés para la universalización de la producción y transmisión de conocimiento, por constituirse como la lingua franca del contexto académico internacional. Se observó un moderado avance en cuanto al uso del inglés en las actividades académicas con relación a los resultados de la encuesta nacional previa del año 2007. La enseñanza de cursos en un idioma diferente al del país se mantiene en porcentajes menores, destacando que son los académicos con doctorado los que más realizan esta actividad; además, en este sector se registró un aumento considerable de quienes la suscriben, en comparación con el porcentaje obtenido la década anterior. Respecto de las actividades de investigación, pese a que más de la mitad de los encuestados señala que está orientado a publicar en otros idiomas, es moderado el aumento de publicaciones en inglés; y la disciplina de conocimiento sigue siendo una variable diferenciadora en este sentido.

Palabras clave: profesión académica, internacionalización, inglés docencia, investigación

Abstract:

This article aimed to analyze the use of English in teaching and research activities carried out by full-time academics in Mexico. As a framework of reference, the authors relied on studies on the academic profession and its current contextualization according to the policies that seek to promote the internationalization of higher education. Based on the results of a national survey answered in 2018 by 3,757 academics from Mexico - carried out in collaboration with the international project Academic Profession in the Knowledge-based Society - it is concluded on the limited capacity on the use of English for the universalization of production and dissemination of knowledge, as it is the lingua franca of the international academic context. Moderate progress has been observed regarding the use of English in academic activities in relation to the results of the previous national survey of 2007. The teaching of courses in a language other than that of the country of origin remains in lower percentages, highlighting that academics with doctorate degrees are the ones who perform this activity the most; in addition, this sector registered a considerable increase in usage, compared to the percentage obtained in the previous decade. Regarding research activities, despite the fact that more than half of the respondents indicate that it is oriented to publish in other languages, the increase of publications in English is moderate; and the academic discipline continues to be a differentiating variable in this sense.

Keywords: Academic profession, Internationalization, English, Teaching, Research

Fecha de Recepción: 03/05/2021
Primera Evaluación: 09/06/2021
Segunda Evaluación: 19/07/2021
Fecha de Aceptación: 27/08/2021

Introducción

En un escenario global, el desarrollo de la profesión académica ha recibido presiones constantes y cada vez más enérgicas que resultan en exigencias para los académicos: en sus trayectorias formativas y, más aún, en el desempeño de sus actividades (docencia, investigación y vinculación). Estas responsabilidades se incrementan debido a la necesidad de dar atención a las demandas sociales y requerimientos de otros sectores que se vinculan con la educación superior, donde los gobiernos también participan y observan detenidamente la forma en cómo se realiza esta evolución.

Desde sus límites, las instituciones intentan orientar este desarrollo a través de decisiones, políticas y mecanismos que proponen transformar la forma en que se desempeña el trabajo académico, propiciando extender internacionalmente sus alcances, lo cual tiene implicaciones que inician con las capacidades para utilizar otros idiomas. En el extremo opuesto, los académicos son atribuidos como responsables únicos de la docencia y la formación de nuevos profesionistas, también del trabajo de investigación que busca desarrollar conocimiento desde distintos campos científicos. En el cumplimiento de estas responsabilidades, los académicos ajustan y modifican el desempeño de las actividades que realizan, a veces interponiendo interpretaciones propias, condiciones y necesidades, además de sus intereses principales (Grediaga, 2001).

En México, hace más de una década la profesión académica ha sido referida cómo una profesión en reconfiguración (Galaz, et al., 2012), sustentado en diversas situaciones que han tenido una transformación en los académicos como consecuencia, particularmente en la forma como venían desempeñando sus actividades, en comparación con etapas previas. También se reconoce que la figura del académico mexicano en las últimas décadas ha pasado a convertirse en un sujeto que realiza funciones integrales y deseables (Estévez y Martínez, 2012).

Como resultado de distintas investigaciones durante más de veinte años, en México se han identificado diferentes cambios y tendencias; inicialmente se reconoció el incremento de plazas y de la contratación de académicos por tiempo completo (Grediaga, 2001), aunque con ritmos diferenciados en el tiempo, lo cual se estimó como resultado de la importancia que se ha concedido a la política pública para el mejoramiento de las características formativas y las condiciones formales de trabajo de los académicos, asumidas también como condiciones relevantes para exigir compromiso y dedicación al desempeño de actividades. Con el tiempo, una importante cantidad de académicos han alcanzado su grado de doctor, aunque estableciendo diferencias en la proporción por tipo de establecimiento; esta evolución también se estimó como un resultado de una política en el país que buscó elevar las credenciales del académico (Galaz y Gil, 2009). También se han identificado los efectos que en

este mismo periodo han tenido las políticas públicas en las preferencias y orientación de las actividades académicas (González, Estévez y Del Cid, 2019) e, igualmente, se han observado particularidades diferenciadas según el tipo de institución.

En esta evolución de la profesión académica mexicana, un común denominador que puede ser visto como el principal promotor de cambio para los académicos, son las políticas públicas de México. Estas han dejado entrever modificaciones significativas en la profesión académica, como resultado de los programas de estímulos y reconocimiento que son dirigidos a los académicos, además del apoyo y orientación en las decisiones de cada establecimiento.

Internacionalización y profesión académica

Más reciente, y como consecuencia del fenómeno de globalización, se ha sumado otro motivo para continuar con una posible reconfiguración de la profesión académica: la internacionalización de la educación superior; proceso que para algunas instituciones se posiciona como algo estratégico y prioritario de desarrollar (Altbach, Beisberg, & Rumbley, 2016). La internacionalización es concebida como un proceso mediante el cual se ha orientado a las instituciones de educación superior para promover, cada vez más, diversas acciones que integren aspectos internacionales, destacando el atraer estudiantes y académicos del extranjero; no menos importante es realizar de mejor forma –o diferente– el desempeño de actividades, al menos en lo que corresponde a la formación profesional y la producción científica. Así, este proceso de internacionalización de la educación superior está relacionado con las tres funciones sustantivas que desempeñan los académicos. En los últimos años se ha buscado fortalecer la internacionalización desde las políticas educativas para la educación superior de México.

A nivel global, los motivos de las instituciones de educación superior para integrar políticas y acciones de internacionalización se encuentran relacionados con el factor comercial y el conocimiento (Altbach y Knight, 2007). Esto permite reconocer que en muchas instituciones el motor de este proceso se encuentra fuertemente relacionado con la intención de atraer académicos y estudiantes extranjeros a las universidades (Dearden & Macaro, 2016), propósito que también introduce desafíos y nuevas presiones para los académicos (Yldiz, Soruç, & Griffiths, 2017).

Mientras tanto, Berry y Taylor (2014) señalan que en América Latina la internacionalización es un tema que se encuentra en desarrollo; sobre México, Gacel-Ávila (2012) precisa que los esfuerzos y los problemas en las habilidades para el uso de lenguas extranjeras por parte de académicos, están enmarcados por diversas carencias en las estrategias de las instituciones, los programas que implementan y el financiamiento que se destina para estos fines.

Como resultado, las actividades que promueven una dimensión internacional en la educación superior del país se han concentrado en acciones de movilidad

académica, desestimando en mayor medida los aspectos que se relacionan con la docencia y, especialmente, el desarrollo del currículo a través del contenido internacional. Por su parte, Gacel-Ávila y Rodríguez (2019) indican la pertinencia de políticas institucionales que regulen las actividades académicas que orienten hacia una internacionalización exitosa.

En el intento de dar atención a estas nuevas exigencias, muchas universidades en el mundo han apostado a implementar acciones para cumplir con parámetros internacionales; uno que ha tomado relevancia se refiere al uso e integración de idiomas extranjeros en las actividades de docencia e investigación. Si bien se ha distinguido que para lograr la internacionalización de la educación superior se requiere de la integración de distintos idiomas, es reconocido que el inglés es la lengua franca de la comunidad científica, comercial y profesional (Altbach, 2013; Macaro, 2015; Moscoso, Vega & Martínez, 2019).

Muchas universidades, desde la lógica de promover un mayor desarrollo de la ciencia, pero también aspirar a ser reconocidas en rankings internacionales, promueven dentro de sus políticas internas el uso del inglés para elevar su prestigio, tener presencia internacional y atraer estudiantes extranjeros a sus instituciones, esto último por medio del inglés como medio de instrucción (Pérez, 2018).

Uso del inglés en investigación y docencia como marco de referencia

El inglés se ha ido consolidando como el idioma mundial en el campo académico, científico y educativo, también como una fuerza inevitable (Altbach y De Wit, 2020), especialmente si se relaciona con la profesión académica. Dentro del ámbito de la investigación, las principales revistas científicas utilizan el inglés para la difusión científica y la mayoría de los artículos académicos de circulación internacional son en este mismo idioma; mientras algunas universidades ofrecen recompensas a los académicos para publicar en revistas en inglés, otras instituciones lo exigen.

Altbach (2016) también coincide en que el inglés permite la comunicación global. Esto se observa principalmente en las publicaciones científicas que los académicos son impulsados a desarrollar desde las instituciones por medio de estímulos. En el fondo las instituciones conciben la idea de que a mayor perfil internacional, mayor es el reconocimiento internacional que se traduce en la posibilidad de acceder a financiamiento (Altbach, Beisberg, & Rumbley, 2016) y por lo tanto, el inglés es el idioma de la investigación (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013).

En ese sentido, Perez (2018) aborda la percepción de académicos sobre el uso del inglés en sus prácticas y, aunque se aprecian los beneficios del uso de este idioma, se promueve más para la producción científica, debido a que se encuentra relacionada al avance profesional dentro de la institución.

Pese a estas atenciones, debido a la homogeneidad en cuestión de idiomas en la educación superior, Hamel, Álvarez y Pereira (2016) advierten que la demanda de publicaciones en inglés favorece a países de habla inglesa y a las ciencias exactas. Esto presume un peligro para académicos que se ven obligados a publicar en inglés, utilizando medios de traducción costosos y, además, para académicos de las ciencias sociales y humanidades, quienes cuentan con mayores dificultades para expresar sus ideas en publicaciones escritas en otro idioma conservando la “complejidad sintáctica”; en cambio en las ciencias exactas, el lenguaje tiende a ser un vocabulario técnico.

En resumen, en la actualidad a nivel mundial se observa el predominio del inglés como lengua vehicular de la ciencia, donde se argumenta como una necesidad más que un privilegio (Albatch y De Wit, 2020), producto de los efectos de la globalización donde el inglés adquiere importancia y se denomina el idioma universal para acceder al conocimiento.

El inglés también ha desencadenado nuevas exigencias de cambio en la docencia; en lo más sencillo, el uso del idioma inglés se suele concentrar en la incorporación de bibliografía (Hamel, 2013) para la impartición de diversos cursos, pero se ha reconocido que es una tarea que va más allá de la revisión de materiales de lectura. También están los esfuerzos que han desencadenado la enseñanza de contenidos en inglés, aunque es un fenómeno más reciente que se encuentra en desarrollo para la educación superior (Rose, 2019). De aquí han surgido diferentes variantes de la docencia al incorporar el uso del idioma inglés, donde se destaca el “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (CLIL por sus siglas en inglés) y el “Inglés como Medio de Instrucción” (EMI por sus siglas en inglés) (Martin, 2015; Macaro, Curle, Pun, An, & Dearden, 2017), propuestas que buscan promover la enseñanza de asignaturas utilizando este idioma, particularmente en países donde el inglés no es la primera lengua en la mayoría de la población (Macaro, 2015).

Esto demarca el desarrollo de nuevas metodologías implementadas para la docencia, las cuales apuntan a la enseñanza del inglés para fines académicos y basadas en contenidos, como una estrategia que estimule el avance de diversas competencias académicas. No obstante, se trata de una enseñanza que al hacer uso de ese idioma constituye un reto para los académicos cuya primera lengua es otra, en la medida que también se requieren adaptaciones del currículo, considerando las disciplinas del conocimiento, además de formas diferentes de organización del trabajo (González y Sierra, 2008). Para Byun, Chu, Kim, Park, Kim y Jung (2011) las actividades de docencia que utilizan el inglés, requiere de un análisis de las capacidades en la lengua extranjera del personal académico y de la consideración de las diferencias disciplinarias. No obstante, el uso del inglés en la docencia se ha mantenido bajo incertidumbre en México; según Didou (2017) se ha ignorado el fomento de la enseñanza y programas de licenciatura y posgrados en otros idiomas.

En ese sentido, algunas investigaciones permiten reconocer múltiples dificultades y desafíos que los académicos enfrentan al momento de utilizar el idioma inglés en la docencia y los procesos de enseñanza, intención comenzada en Europa y algunos países de Asia. Por ejemplo, desde el estudio de Maiz (2017) se reconoce que en los profesores, al momento de impartir cursos utilizando este idioma, es limitado el fomento de la discusión en clase para las temáticas del curso que se abordaban con estudiantes. Por las dificultades del idioma, se enfocaban principalmente en la comprensión del vocabulario y en aclarar la información proporcionada para fines de enseñanza.

Más reciente, el estudio global de Macaro, Akincioglu y Han (2019) en más de nueve países, entre ellos México, aborda las necesidades de capacitación y certificación para impartir docencia en inglés, donde la tendencia expresada por los académicos fue la falta de apoyo por parte de su institución para ofrecer capacitaciones, denotando poca prioridad alrededor del mundo a este aspecto de la docencia.

En el contexto de España, Méndez (2020) señala que el nivel de inglés de los académicos puede actuar como un elemento desmotivador para su uso en la docencia. Mientras tanto, Fortanet (2012) refleja una problemática similar, a la que suma la falta de experiencia en la docencia, configurándose como limitantes principales de los académicos. Similarmente en Brasil, Martínez (2016) reconoce diferencias en el manejo del idioma por parte de académicos, además de limitantes institucionales en su interés por promover estas habilidades, como los principales desafíos.

En México, el conocimiento de inglés se considera bajo. De acuerdo con el índice de dominio en el idioma inglés, entre cien países, México se encuentra localizado en el puesto número 82 considerándose un país con “muy poco dominio” a nivel internacional (EF EPI, 2020). Se observa que a través de los años el manejo de este idioma se encuentra en condiciones cada vez más decadentes.

Pese a la situación poco favorecedora, cada vez más son los esfuerzos para incrementar el número de universidades donde se enseña utilizando el inglés, aunque también se precisan distintas adversidades para los académicos. Arias e Izquierdo (2015) denotan problemas en el uso de idioma que impedían la comunicación, a tal grado de tener poca atención en la corrección del lenguaje (pronunciación o errores en el léxico). En ese mismo sentido, Arias, Domínguez y Morales (2019), con base en estos mismos problemas relacionados con el idioma en las actividades de docencia, determinan que resulta de un entrenamiento ausente con el inglés y su uso en la docencia, sumando cuestiones de tiempo y que a veces no es prioritario cubrir el contenido de la materia cuando se lleva a cabo.

Por su parte, Reyes (2016) reconoce una buena respuesta por parte de los académicos para utilizar el inglés en la impartición de cursos. A pesar de esta situación, advierte limitaciones, focalizando que hay poca preparación para utilizar

el idioma en la docencia, además de la falta de tiempo para realizar adaptaciones de los cursos, influenciado por la edad y la perseverancia del académico. Más allá de mostrar un dominio por el manejo del idioma, se requiere de profesores capacitados y con acreditaciones, lo cual puede desalentar a los académicos en su preparación para este tipo de docencia. Esta situación si se reconoce en universidades privadas de México, donde Santana (2019) documenta que los académicos cuentan con las habilidades de lenguaje y contenido, producto de la capacitación ofrecida por parte de las instituciones.

En el escenario de los Centros Públicos de Investigación (CPI) de México, instituciones dedicadas principalmente a la investigación científica, el estudio de Solís, Estévez y González (2017) mostró que los académicos cuentan con condiciones en el manejo de idiomas extranjeros, lo cual permiten la colaboración internacional con otros académicos para tareas de investigación, aunque con respecto a la docencia denotan menor involucramiento. Por su parte, los resultados de Gutiérrez (2019), permiten reconocer pocas estrategias de internacionalización en la docencia por los académicos en México, destacando que el uso de lenguas extranjeras para esta actividad requiere de mayor atención por parte de las instituciones.

En términos de mejorar la docencia, Albach y De Wit (2020) advierten que en general existe una mala calidad de la enseñanza ofrecida por muchos académicos, derivado de un dominio del inglés que puede ser considerado como rudimentario, o cuya habilidad para enseñar en el idioma es limitada. En contraste, el uso del inglés es complejo y se requiere de un alto nivel de fluidez, aunque muchos profesores se sientan hábiles para comunicarse en cualquier lugar.

Acciones institucionales y retos para promover el uso del inglés en académicos

La revisión de literatura también permite reconocer esfuerzos de las instituciones que buscan apoyan la situación de los académicos; de acuerdo con Deniz, Meza, Montes de Oca y Preciado (2016) hay universidades en México que, más allá de introducir contenidos internacionales en el currículo como una exigencia aislada, se planea una colaboración entre docentes especialistas en idiomas y académicos para el mejoramiento de las actividades de enseñanza con el inglés.

Es pertinente advertir que estas limitaciones presentes en el desarrollo de la profesión académica, no se limitan al contexto hispanohablante. Estudios en diversas partes del mundo como el de Yldiz, Soruç y Griffiths (2017) en Turquía, Byun et al. (2011) en Corea del Sur; y Dearden y Macano (2016) en Polonia, Austria e Italia sugieren que las actividades de docencia donde se utiliza el idioma inglés enfrentan retos similares para los académicos.

El manejo del idioma inglés es una característica esencial del perfil internacional del académico y a su vez, es fundamental para internacionalizar el currículo (Arango

y Acuña, 2018), porque son quienes construyen, desarrollan e implementan los currículos y sin este dominio básico, su rol será poco efectivo. De acuerdo con Philip (2006), la internacionalización tiene relación directa con el manejo de una segunda lengua lo cual permite privilegiar la docencia con el esfuerzo de incorporar la dimensión internacional, intercultural y global a los procesos de enseñanza.

Ante este escenario de nuevas exigencias y pese al debate sobre el rol de los idiomas en la educación superior, los países, los establecimientos y en especial los académicos -de forma simultánea- son quienes buscan ajustarse y adaptarse al impacto del idioma inglés en la vida universitaria (Albatch y De Wit, 2020). Esto ha sido subrayado por los estudios previos donde se reconoció que son pocos los académicos mexicanos que han contado con experiencias internacionales como docentes en el extranjero (Estévez & Martínez, 2012), aunque también incrementaron sus estudios de posgrado en otros países, además de realizar publicaciones en inglés y en revistas internacionales (Galaz et al., 2012).

En ese sentido, este texto tiene por objetivo analizar el uso del inglés en la docencia y las actividades de investigación por académicos de tiempo completo en México, considerando como marco de referencia la profesión académica y el horizonte que demarcan las políticas que buscan promover la internacionalización de la educación superior.

Metodología

Esta aportación surge de un proyecto de investigación de alcance nacional sobre la profesión académica, el cual tiene como propósito reconocer tendencias de los académicos en México, tomando en cuenta la delimitación y relación de variables a partir de una muestra obtenida (Marradi, Achentí y Piovani, 2010). Se trata de una investigación que sigue el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, el cual consideró un muestreo no probabilístico y por conveniencia, a través de las respuestas de académicos que voluntariamente estuvieron dispuestos a participar en el estudio.

La información utilizada en este texto es parte de los resultados generados por la encuesta nacional de académicos realizada en México durante el año 2018, en colaboración con el proyecto internacional APIKS (Academic Profession In the Knowledge-based Society); específicamente, se utilizó el instrumento de dicho proyecto con adaptaciones al contexto mexicano para indagar sobre la percepción de académicos en diversas dimensiones (situación profesional y académica, actividades de docencia, investigación y externas, etc.) de la profesión académica (Estévez, et al., 2020).

Para el proceso de recolección de datos, se efectuó una aplicación del instrumento en formato digital (<http://www.mie.uson.mx/encuesta>) a través de una invitación por correo electrónico a académicos de México. Además de varias depuraciones

a la base de datos en SPSS, se decidió ponderar la muestra con el fin de obtener resultados más confiables y representativos y, de este modo, acercar lo más posible sus características al universo seleccionado de académicos y de instituciones públicas y privadas de educación superior del país (totalidad de centros públicos de investigación, de instituciones públicas federales y de universidades públicas estatales, además de 38% de instituciones tecnológicas, más 14 universidades privadas de mayor trayectoria y tamaño).

Una vez realizadas las ponderaciones, la muestra quedó integrada por 3,757 académicos de tiempo completo y 116 IES, lo cual permitió analizar frecuencias en las respuestas de los académicos de México. Este texto recupera variables específicas que relacionan el uso del idioma inglés con aspectos de la situación académica y laboral (horas de dedicación, estudios en el extranjero, etc.), además de actividades de docencia (métodos de enseñanza, educación a distancia y desarrollo de planes de estudio) y de investigación (publicaciones en otros idiomas, orientación institucional para publicar en otros idiomas), las cuales son producto de diferentes niveles de delimitación del dato y de los sujetos; también se consideró a la disciplina como una variables para realizar un comparativo y observar tendencias diferenciadas.

Resultados y discusión

En la lógica de promover, reconfigurar y establecer pautas para el cambio de la profesión académica, ahora desde una variante denominada internacionalización de la educación superior, se advierte la necesidad de políticas institucionales y estratégicas que no obliguen a los académicos a implementar acciones específicas (Arango y Acuña, 2018), sino que promuevan el desarrollo de competencias internacionales que refieren al manejo del inglés y permitan el acceso a bibliografía en varios idiomas. Esto considera que la profesión académica en tanto categoría social se configura en relación constante con una dimensión individual, bajo diversas características que son producto de una trayecto formativo y experiencias que se conjuntan para conformar una identidad profesional para desempeñar las actividades académicas.

En México, particularmente en las actividades de docencia se ubica que más allá de usar el idioma del país (español), son muy pocos los académicos (5.4%) que incursionan en el uso del inglés para fines de enseñanza; menos si se hace referencia a otros idiomas (ver Figura 1).

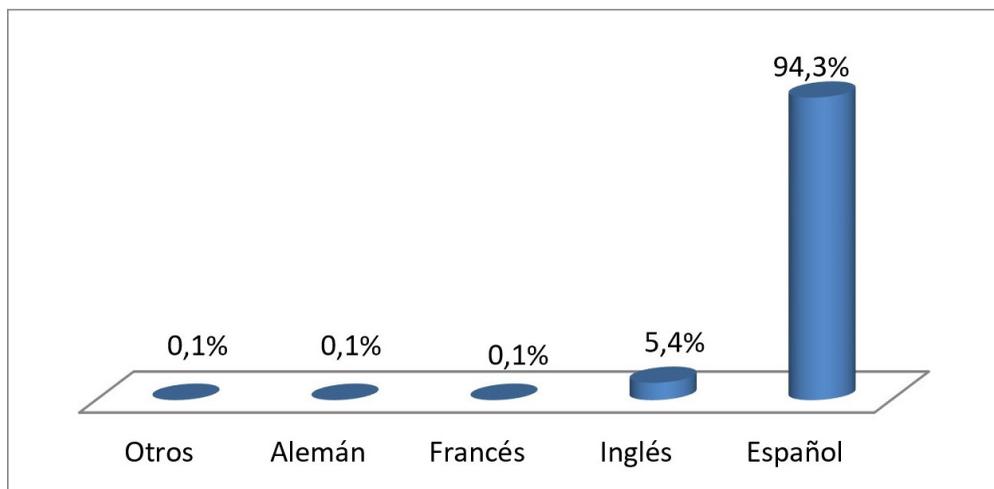


Figura 1. Principales idiomas utilizados en actividades de enseñanza.

Se ubica entonces una situación en escaso desarrollo, si se considera que hace más de una década reportaron que el 5.5% de académicos informó haber dado un curso en un idioma diferente al que emplea en su país. Después de una década se puede confirmar que esta actividad -ubicada como parte de la dimensión internacional de la docencia- desempeñada por el académico de tiempo completo en México, sigue siendo pequeña y marginal, un poco diferente que en Argentina que presentaba un grado de internacionalización superior al de Brasil y México, a pesar de que menos del 10% de académicos han ofrecido cursos fuera del país y un grupo aún menor, dicta en idiomas diferentes al español (Fernández y Marquina, 2013).

Además, mientras en el año 2007 esta característica se concentró en académicos con grados de doctorado (56%) y principalmente que se desempeñan en instituciones particulares, para 2018 se incrementa significativamente (88%). Esto considera que los académicos de tiempo completo que utilizan el idioma inglés en la enseñanza dedican 23.5 horas en promedio a la semana a las actividades docencia (incluye horas frente a grupo y otras tareas como preparación de clases y materiales educativos, evaluación de aprendizajes, etc.).

En cuanto a la docencia, también se identificó que el 80% de académicos hacen énfasis en perspectivas y contenidos internacionales en sus cursos. No obstante, y para fines de precisión, se categorizan aquellas actividades que desempeñan académicos (n=202) que han utilizado el idioma inglés para fines de enseñanza (ver Figura 2). Destaca un alto grado de la docencia expositiva (77.8%) por encima del aprendizaje basado en proyectos (64.9). Además, se observan limitaciones en

cuanto a su participación en actividades enmarcadas en modalidades no presenciales, aunque se reconoce una mayor participación en el desarrollo de planes y programas de estudio que las universidades ofrecen.

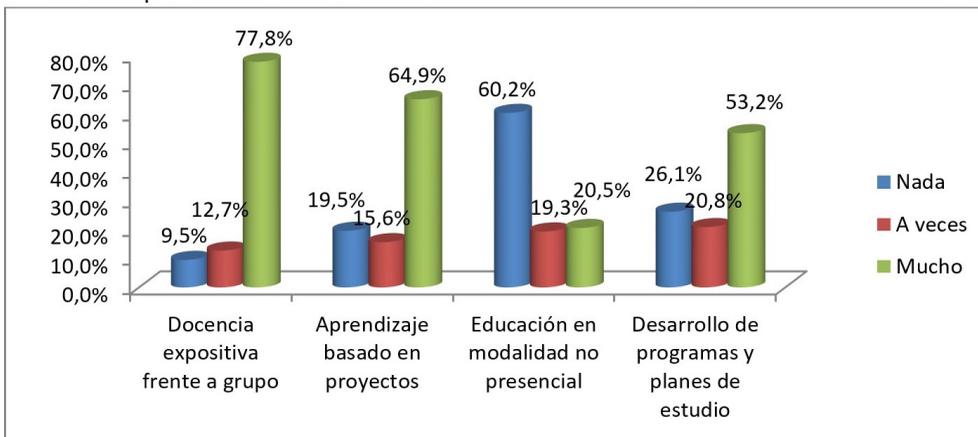


Figura 2. Actividades de docencia por académicos que han utilizado el inglés para fines de enseñanza.

Las políticas que orientan la internacionalización tendrán que promover más lo internacional y lo global en el salón de clase, considerando que el dominio y conocimiento del idioma inglés permite la consulta de bibliografía relevante (Arango y Acuña, 2018). Por esta razón, diversas instituciones de educación superior han establecido estructuras y mecanismos para posibilitar el aprendizaje de la lengua inglesa en académicos, al menos con la aprobación de convenios y becas para estudios en el extranjero.

En cuanto a las publicaciones en otro idioma, Galaz, et al., (2012) reconocieron un incremento de quienes contaban con al menos un texto publicado, pasando del 14.8 % (n=398) de académicos que lo hacían en 1992 a 37.7 % (n=1310) en 2007. Recuperando estos datos para relacionarlos con la Figura 3, se confirma la tendencia de un incremento, aunque muy ligero, destacando que poco más de uno por cada diez académicos desarrollan en otros idiomas más del 80% de sus publicaciones. Esto considera que los académicos de tiempo completo que utilizan en la enseñanza el idioma inglés dedican 11.44 horas en promedio a la semana a las actividades de investigación.

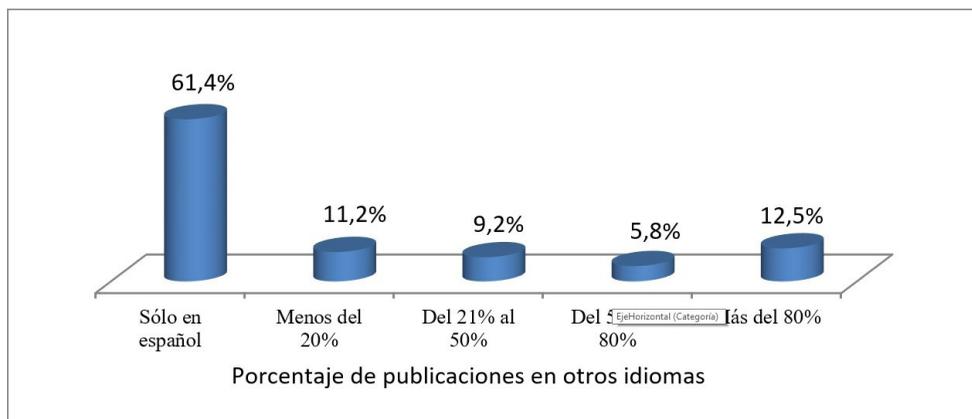


Figura 3. Publicaciones en idioma distinto al español en los últimos tres años

La situación anterior permite considerar que algunos académicos han recibido formación en lengua inglesa, lo cual facilita el desarrollo de capacidades en el manejo del idioma para redactar sus publicaciones. En este sentido, se tiene como resultado que el 5.5% de los académicos mexicanos han realizado sus estudios de maestría en Estados Unidos o Inglaterra, mientras que el 7.5% lo hizo para alcanzar el grado de doctorado. No obstante, el desarrollo de la profesión académica en México ha ubicado dificultades para acceder a estudios de posgrado y principalmente doctorado; de acuerdo con Padilla (2007), en ciertas áreas disciplinares y en áreas de especialización específica, la oferta de estos programas es reducida en el país siendo una alternativa el extranjero, para lo cual existen programas que apoyan este desarrollo. Sin embargo, los académicos se enfrentan a una decisión importante: pensar en un cambio de país para realizar sus estudios y especialmente enfrentarse al manejo de otros idiomas, son aspectos que podrían obstaculizar la decisión de acceder a la formación de este nivel.

Según Albach y de Wit (2020), el uso del inglés también tiene consecuencias en la orientación de la docencia, pero también en metodologías de investigación y publicaciones. Esto se debe a que los académicos que no provienen de entornos de habla inglesa estarán en desventaja, ya que su habilidad con el idioma a menudo no será perfecta; también porque se ha revelado que las revistas y los artículos más citados están en inglés. En ese sentido, para aquellos aspectos que se relacionan con las actividades de investigación, la Figura 4 permite observar que poco más de la mitad de los académicos (60.3%) está de acuerdo en que se orienta a publicar internacionalmente, mientras que una menor proporción (22.1%) emitió su desacuerdo.

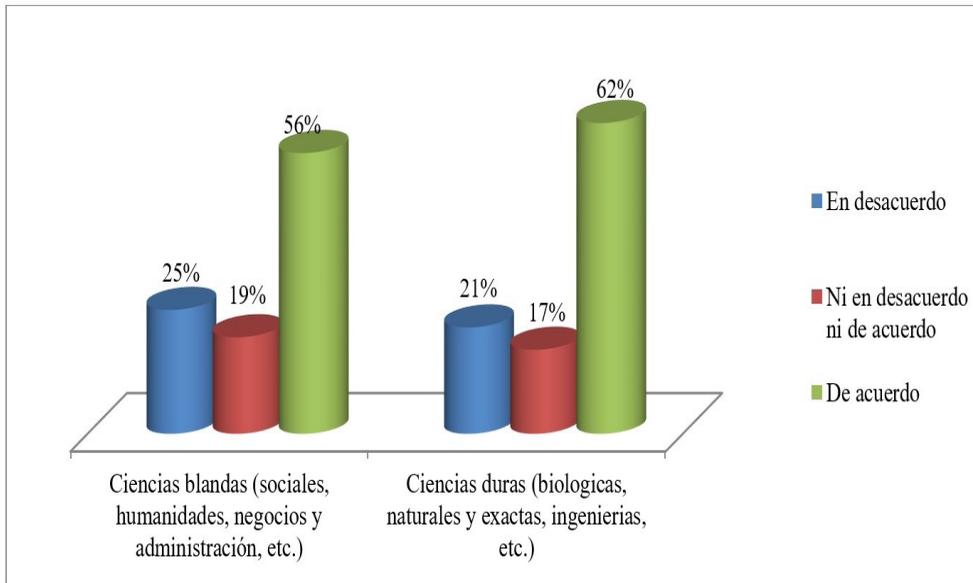


Figura 4. Orientación por publicar internacionalmente según el tipo de disciplina.

Estos resultados confirman la relevancia que tienen las influencias que son originadas por la tendencia de los idiomas en las disciplinas (Albach y de Wit, 2020). Mientras que los académicos de las ciencias naturales y exactas viven menos tensiones al publicar en inglés, ya que, por ejemplo, usan metodologías más universales, los de humanidades y las ciencias sociales enfrentan una mayor presión por publicar en revistas internacionales en inglés y con limitadas posibilidades de contribuir al debate del conocimiento. Por este motivo, se considera que los académicos pueden verse inducidos a desarrollar actividades de investigación de acuerdo con las expectativas de las revistas, mismas que han estado marcadas por un mercado dominado por el inglés.

Conclusiones

A partir de los marcos de referencia de la investigación sobre la profesión académica -que se formalizó hace más de cuatro décadas- y del horizonte que demarcan las políticas que buscan promover la internacionalización de la educación superior, en este artículo se buscó analizar algunas variables relacionadas con el uso del inglés en las actividades de docencia e investigación de académicos de tiempo completo en México.

A diferencia de los países desarrollados, en nuestro país viene ocurriendo un limitado desarrollo en la capacidad de uso y manejo del inglés que postula hacia la universalización en la accesibilidad del saber, por constituirse como la *lingua franca* del contexto académico internacional. El análisis de los resultados aquí presentados muestra un moderado avance en cuanto al uso del inglés en las actividades académicas con relación a los resultados de la encuesta nacional previa del año 2007. La enseñanza de cursos en un idioma diferente al del país se mantiene en porcentajes menores, destacando que son los académicos con doctorado los que más realizan esta actividad; además, en este sector se registró un aumento considerable de quienes la suscriben, en comparación con el porcentaje obtenido la década anterior. Respecto de las actividades de investigación, pese a que más de la mitad de los encuestados señala que está orientado a publicar en otros idiomas, es moderado el aumento de publicaciones en inglés; y la disciplina de conocimiento sigue siendo una variable diferenciadora en este sentido.

Ante tales evidencias, el desarrollo de una dimensión internacional de la educación superior tendrá que sostenerse en la evolución de la profesión académica, lo cual implicaría necesariamente la promoción del uso de idiomas, particularmente el inglés, mediante el diseño y desarrollo de políticas públicas e institucionales orientadas por dicho propósito. Esto considera la pertinencia de incorporar diferentes posibilidades de desarrollo individual en el colectivo de académicos.

Los académicos de México se enfrentan a diversas exigencias y oportunidades que derivan de los dispositivos de las políticas educativas en el país, los cuales se relacionan y demandan el inglés y el uso de otros idiomas para el desempeño de actividades (docencia e investigación y extensión) que, incluso, requieren continuar el proceso de formación. Algunos de tales dispositivos se refieren a evaluaciones de la calidad de la educación superior con indicadores de internacionalización que orientan al profesorado al logro de perfiles idóneos, donde se incluye el manejo de un segundo idioma y asignaturas impartidas en otra lengua extranjera; evaluaciones de mayor rigor en el Sistema Nacional de Investigadores en cuanto a las publicaciones, apuntan a revistas que publican en inglés; Becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para estudios de posgrado o estancias de investigación en el extranjero.

Notas

¹Edgar Oswaldo González Bello. Doctor en Ciencias Sociales, profesor investigador titular de tiempo completo de la Universidad de Sonora. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico de contacto: edgar.gonzalezb@gmail.com Dirección postal: Rosales y Luis Encinas s/n código postal 8300, Hermosillo, Sonora, México.

²Etty Haydeé Estévez Nenninger. Doctora en Ciencias, en la especialidad de Investigaciones

Educativas, profesor investigador titular de tiempo completo de la Universidad de Sonora. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Coordinadora del proyecto nacional APIKS México.

³Laura Edith Gutiérrez Franco. Licenciada en Enseñanza de Inglés, Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Ex becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Profesora de inglés como lengua extranjera en educación básica, media superior y superior

Referencias bibliográficas

ALTBACH, P. & DE WIT, H. (2020). El dilema del idioma inglés. *International Higher Education*, 100, 26-28.

ALTBACH, P. (2013). *The International Imperative in Higher Education*. Boston: Springer Science & Business Media.

ALTBACH, P. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

ALTBACH, P. Y KNIGHT, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315307303542>

ALTBACH, P., BEISBERG, L., & RUMBLEY, L. (2016). Tracking a global academic revolution. En P. Altbach, *Global Perspectives on Higher Education* (pp.15-28). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

ARANGO A. Y ACUÑA L. (2018). La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, (2), 35-49.

ARIAS, A., & IZQUIERDO, J. (2015). Language Attention in Content-based Instruction: the case of language instructors teaching content in a foreign language in Mexican higher education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 194-217. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.02ari>

ARIAS, A., DOMÍNGUEZ, G., & MORALES, E. (2019). Form-focused instruction (FFI) and language features attended to during content-based instruction (CBI) lessons at a southeastern Mexican university. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 26-54.

BERRY, C. & TAYLOR, J. (2014). Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico. *High Education*, 67, 585–601. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9667-z>

BYUN, K., CHU, H., KIM, M., PARK, I., KIM, S., & JUNG, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: *Policy debates and reality*. *Higher Education*, 62(4), 431- 449. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9397-4>

DEARDEN, J., & MACARO, E. (2016). Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 455-486. <https://doi.org/10.14746/ssl.2016.6.3.5>

DENIZ, J., MEZA, J., MONTES DE OCA, F. y PRECIADO, F. (2016). *La dimensión internacional*

del currículum para la formación del licenciado en pedagogía. La dimensión internacional del currículum. Los primeros pasos... en la Universidad de Colima (pp. 89-122). Universidad de Colima.

DIDOU, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México: Cuadernos de Universidades.

DOIZ, A., LASAGABASTER, D., & SIERRA, J. (2013) Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (9), 1407-1421, <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.642349>

EF EPI (2020). EF English Proficiency Index - A comprehensive ranking of countries by English skills. Recuperado de <https://www.ef.com/wwen/epi/>

ESTÉVEZ, E. Y MARTÍNEZ, J. (2012). La actividad docente en la educación terciaria mexicana: desde la perspectiva de sus académicos. En N. Fernández & M. Marquina (Comp.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (pp. 371-386). Buenos Aires: UNTREF.

ESTÉVEZ, E., GONZÁLEZ, E., VALDÉS, A., ARCOS, J., RAMIRO, F. Y GUTIÉRREZ, L. (2020). Teaching and Research of Academics in Mexico: Preferences and dedication according to the international survey APIKS. *Higher Education Forum*, 17, 99-114.

FERNÁNDEZ, N. Y MARQUINA, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio Comparado. *Espacios en Blanco*, 23, 99-117.

FORTANET, I. (2012). Academics' beliefs about language use and proficiency in Spanish multilingual higher education. *Aila review*, 25(1), 48-63.

GACEL-ÁVILA, J. (2012). Comprehensive internationalisation in Latin America. *Higher education policy*, 25(4), 493-510. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1057/hep.2012.9>

GACEL-ÁVILA, J., & RODRIGUEZ, S. (2019) *The Internationalization of Higher Education in Latin America And the Caribbean. An Assessment*. Guadalajara: UNESCO-IESALC.

GALAZ, J. Y GILANTÓN, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31.

GALAZ, J., GIL, M. PADILLA, L., SEVILLA, J., ARCOS, J. Y MARTÍNEZ, J. (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa; Universidad Autónoma de Baja California

GONZÁLEZ, A. Y SIERRA, N. (2008). Retos y posibilidades de la enseñanza del inglés basada en contenidos en la educación superior: visión de los docentes en una experiencia en Colombia. *Nucleo*, 20(25), 125-148.

GUTIÉRREZ, L. (2019). La docencia en académicos de México ¿en el camino hacia el cambio? (Tesis de maestría). México: Universidad de Sonora.

GONZÁLEZ, E., ESTÉVEZ, E. Y DEL CID, C. (2019). Efectos de las políticas públicas sobre las preferencias y orientación de las actividades realizadas por académicos en áreas STEM de IES de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(19). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3952>

GREDIAGA, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 95-117. Recuperado

de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001107.pdf>

HAMEL, R. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 321-384.

HAMEL, R., ÁLVAREZ, E., & CARVALHAL, T. (2016). Language policy and planning: challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 278-297. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208>

MACARO, E. (2015). English medium instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*, 24(2), 4-7.

MACARO, E., AKINCIOGLU, M., & HAN, S. (2019). English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. *International journal of applied linguistics*, 30(1), 144-157.

MACARO, E., CURLE, S., PUN, J., AN, J., & DEARDEN, J. (2017). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>

MAÍZ, C. (2017). Questions in English as a Medium of Instruction versus non-English as a Medium of Instruction Lectures. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (14), 6-31. <https://doi.org/10.26817/16925777.366>

MARRADI, A., ACHENTI, N. Y PIOVANI, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

MARTIN, M. (2015). Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 153-168. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217042307013>

MARTÍNEZ, R. (2016). English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. *English in Brazil: views, policies and programs*, 191-200.

MÉNDEZ, M. (2020). Aproximación a la motivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (EMI) en la enseñanza superior en una universidad española. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, 23(1), 95-123.

MOSCOSO, M., VEGA, M., & MARTÍNEZ, M. (2019). La evolución del inglés como lengua franca, su enseñanza y aplicación en los negocios. *UDA AKADEM*, (3), 93-114.

PADILLA, L. E. (2007). La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 87-100. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista142_S2A2ES.pdf

PÉREZ, C. (2018). Bringing into focus multilingual realities: Faculty perceptions of academic languages on campus. *Lingua*, 212, 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.05.006>

PHILIP, A (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, 23 (112), 13-39.

REYES, M. (2016). Experiencias del método CLIL en educación superior. El caso de la Universidad de Colima. *Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, 298-303. Recuperado de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2638>

ROSE, H. (2019). The future of English in global higher education: Shifting trends from teaching English to teaching through English. *CALR Journal*, 9.

SANTANA, J. (2019). Establishing teacher-student rapport in an English medium instruction class. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 12(2), 265-291. <https://doi.org/10.5294/laclil.2019.12.2.4>

SOLÍS J., ESTÉVEZ, E. y GONZÁLEZ, E. (2017). Rasgos de los académicos de centros públicos de investigación CONACYT en México, un estudio sobre quiénes son y qué características los dividiese en función del tipo de actividad. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2837.pdf>

YILDIZ, M., SORUÇ, A., & GRIFFITHS, C. (2017). Challenges and needs of students in the EMI (English as a medium of instruction) classroom. *Konin Language Studies*, 5(4), 387-402. <https://doi.org/10.30438/ksj.2017.5.4.1>

Revista
de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner The Latin American academic profession: the perspective of José Joaquín Brunner¹

Por Mónica Marquina²

1

Resumen

La siguiente es una entrevista al destacado intelectual chileno José Joaquín Brunner, quien ha dedicado gran parte de su carrera a estudiar la universidad y, dentro de ella, a la llamada profesión académica. Le preguntamos sobre si es posible pensar una profesión académica latinoamericana y, si así fuera, qué características tiene. A partir de un recorrido por la historia de los sistemas de educación superior latinoamericanos, Brunner distingue a una profesión académica latinoamericana fragmentada, dentro de la cual hay una elite que si bien se acerca a los patrones internacionales, se encuentra en clara desigualdad en un mundo académico global.

Palabras clave: José Joaquín Brunner, Profesión Académica, universidad latinoamericana.

Abstract

The following is an interview with the prominent Chilean intellectual José Joaquín Brunner, who has devoted much of his career to studying the university and, within it, to the so-called academic profession. We asked him about whether it is possible to think of a Latin American academic profession and, if so, what characteristics does it have. From a revision through the history of Latin American higher education systems, Brunner distinguishes a fragmented Latin American academic profession, within which there is an elite that, although close to international standards, finds itself in clear inequality in a global academic world.

Keywords: José Joaquín Brunner, Academic Profession, Latin American university.

Fecha de Recepción: 13/05/2021
Primera Evaluación: 17/06/2021
Segunda Evaluación: 19/07/2021
Fecha de Aceptación: 23/08/2021

Introducción

José Joaquín Brunner es un destacado intelectual chileno que ha dedicado mucho de su actividad académica al estudio de la universidad y, en ese marco, de la profesión. Es sociólogo, de formación de base, PhD por la Universidad de Leiden, Países Bajos, con especialidad en análisis comparado de políticas y sistemas educacionales, análisis cultural y procesos de transformación del campo intelectual.

Profesor titular de la Universidad Diego Portales donde dirige la Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior y el Doctorado de Educación Superior ofrecido conjuntamente por las Universidades Diego Portales, Chile, y de Leiden, Países Bajos. Es miembro del Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales y de su Facultad de Educación. Actualmente es Investigador Responsable del Proyecto FONDECYT N° 1180746 – “Sistema universitario chileno: gobernanza del capitalismo académico y calidad de las instituciones”, 2018-2021.

Es miembro de número de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Ha trabajado en 45 países del mundo con diferentes universidades, centros de investigación y organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO. Fue además Ministro Secretario General de Gobierno (1994-1998) y miembro del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad y del Consejo de Ciencias del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT).

Es autor o coautor de más de 50 libros, capítulos individuales en más de 100 libros y numerosos artículos en revistas académicas. En el último tiempo, se ha ocupado de repensar para América Latina, el concepto de “Capitalismo Académico” definido por Slaughter y Rodes (1994), trabajo que puede apreciarse en varios artículos (Brunner, et. al., 2019; Brunner, et. al., 2021).

Conversamos con José Joaquín sobre la Profesión Académica en América Latina, sus orígenes, sus características en relación al mundo desarrollado, y las perspectivas de esta profesión en el marco del desarrollo de los sistemas de educación superior de la región en los próximos años.

MM: ¿Cómo caracterizaría a la profesión académica latinoamericana, si es que fuera posible distinguir un conjunto de rasgos comunes entre los sistemas de educación superior más consolidados de la región?

JJB: La profesión académica (PA) ha devenido un fenómeno global, con patrones estructurales de profesionalización y profesionalismo que son también internacionales. El núcleo de la profesión a nivel mundial está constituido por personal que, según la clásica definición de Burton Clark, trabaja con conocimiento avanzado en las universidades. Cuenta con una prolongada educación en las

disciplinas o especialidades que enseña e investiga, habitualmente certificada por el grado de doctor. Además, ejerce un monopolio legal sobre la certificación de nuevos doctores y de las profesiones de base académica en general. Ha establecido un cierre relativamente exitoso de su campo de ejercicio profesional, el cual cuenta con un *ethos* propio en torno a la libertad de enseñar e investigar y a la autonomía institucional. Y cuenta con una carrera jerárquicamente organizada y autorregulada en términos del reconocimiento de méritos y resultados evaluados por pares. Por último, me parece a mí que la PA cultiva una ideología respecto de su propio campo profesional que entrelaza la idea de racionalidad científica weberiana, razón pública kantiana y poder intelectual incondicionado, como resalta Derrida en varias conferencias. Estos elementos ideológicos, pienso, son compartidos—al menos como ideales—por los académicos en las más diversas universidades alrededor del mundo. Y valen también para nuestra región latinoamericana. Suelen identificarse, sueltamente, con la ‘tradición humboldtiana’, bajo cuyo nombre se reúne la PA, aunque en la práctica ésta comprende una gran variedad de prácticas y modos de organización.

MM: ¿Cómo fue que se ha configurado a lo largo del último siglo? ¿Es posible distinguir momentos o etapas?

JJB: De hecho, esa suerte de tipo ideal de la PA que acabo de retratar carece de las necesarias determinaciones y debe por lo mismo contextualizarse históricamente. Las determinaciones son de muy diverso tipo: propias de las organizaciones académicas locales, dependientes de las disciplinas y áreas del saber, de países y regiones, de prácticas de trabajo y su evaluación, de edad y género, de jerarquías de poder y status, y de las ideologías profesionales del *homo academicus*.

También necesita contextualizarse temporalmente, de modo de incluir las transformaciones que en el tiempo ha experimentado esta profesión. Por ejemplo, en el caso de los países latinoamericanos, el surgimiento de la PA acompaña el tránsito de sistemas de elite a sistemas masivos y, más recientemente, a sistemas de acceso universal en países como Argentina y Chile. Esto, junto a la gradual instalación de las ciencias en las universidades—al menos en algunas de ellas—son los pilares de nuestra peculiar PA; caracterizada entonces por una amplísima base de personal docente y una estrecha plataforma de actividad en I+D, que se encuentra concentrada, a su vez, en un pequeño número de universidades dentro de cada país.

Por cierto, para explicar la PA latinoamericana necesitaríamos agregar una serie de otros factores al análisis, tales como las condiciones de economía política de nuestros sistemas, sus formas de gobernanza, la estructuración del campo organizacional, la competencia entre instituciones por estudiantes, personal académico, prestigio, recursos financieros e insumos de todo tipo, posicionamiento sociocultural de los

respectivos graduados y valor (económico y simbólico) de las credenciales expedidas por cada universidad.

En lo más específico, e inevitablemente a grandes rasgos, el panorama evolutivo que se puede trazar es el siguiente. La universidad latinoamericana transitó durante el siglo XIX de ser una universidad de catedráticos—nuestra versión periférica de los ‘mandarines’ de la academia alemana o los ‘dons’ británicos, correspondiente a la fase de ‘universidad de elite’ de Martin Trow y en nuestra región a la ‘universidad de abogados’, según la llamó felizmente Hans Albert Steger—hacia la adopción de una organización moderna o modernizada. Dejó así atrás el dominio de una ‘oligarquía académica’, como identificó Clark el poder ejercido por los catedráticos de las universidades italianas hasta los años cincuenta / sesenta del siglo pasado, dando paso a una nueva fase de constitución y desarrollo de una moderna PA. Termina así el tiempo de las ‘vacas sagradas’ como irónicamente se motejó a los catedráticos de mayor prestigio en las grandes facultades públicas—derecho, medicina, ingeniería y, a veces, filosofía y letras—quienes contaban con el respaldo del Estado, el poder del autogobierno y la reputación social que les otorgaba el honor específico de la cátedra.

A medida que comienza la expansión del acceso y las reformas modernizadoras de las universidades latinoamericanas en la segunda mitad del siglo XX, junto con el cuestionamiento de las ‘oligarquías académicas’ y del régimen de control ejercido por las cátedras, se inicia también una incipiente profesionalización académica, conjuntamente con la temprana instalación de las ciencias naturales y aplicadas y la proliferación—entonces todavía moderada—de carreras profesionales en las áreas de salud, tecnologías, administración y negocios y de las ciencias humanas, sociales y de la comunicación.

Esos procesos—propios de la segunda etapa en la trayectoria de profesionalización de la academia—ocurren en momentos y con trayectorias variables, en general bajo el influjo, por una parte, del ‘modelo americano’ de universidad (campus, investigación, departamentos, ‘base pesada’ de académicos profesionales dedicados a vivir de la universidad y no solo para ella) y, por otra parte, de las políticas de desarrollo económico ‘hacia dentro’, con una industrialización sustitutiva y el empuje nacional-estatal dirigido a instalar empresas públicas y estimular unas clases medias provistas con una educación superior moderna y distintiva.

Dentro de las universidades se incrementan las posiciones docentes de jornada completa, aparecen los científicos y sus laboratorios, la administración universitaria se racionaliza, se comienza a hablar de ‘capital humano’ y del retorno privado a la educación superior y se ponen en marcha, en varios países de la región, programas de intercambio y formación en el exterior de jóvenes becarios que cursan programas de maestría y doctorado en las ciencias naturales, médicas, tecnológicas y sociales. La mayoría de los docentes continúa sin embargo en un estadio que podemos

llamar como de semi-profesionalización pero, a su lado, surge una PA moderna que invoca, para sí, la tradición humboldtiana, aunque todavía en el marco de una educación superior de impronta napoleónica (escuelas profesionales, identificación de la universidad con el Estado-nacional, Estado docente, vocación de servicio público, etc.).

La tercera etapa de esta narrativa bastante elemental se desarrolla en torno a dos ejes bien diferentes. Por un lado, la explosión de la profesión de docente de la educación superior al ritmo acelerado de la profesionalización, con la rápida incorporación de jóvenes recién graduados de un programa de licenciatura que deben hacerse cargo de una oferta de estudios en continuo crecimiento. Manuel Gil Antón y sus colegas describieron y analizaron este fenómeno en México, el que allí y en otros países dio un fuerte impulso al surgimiento de un segmento semiprofesional de la PA. A veces viene impuesto por un rápido crecimiento de la matrícula en instituciones estatales, casos de Argentina, México y Uruguay, por ejemplo; en otros, seguramente más frecuentes, a la proliferación de instituciones privadas, como sucedió en Brasil, Chile, Colombia y, más adelante, en El Salvador, Perú y República Dominicana.

En el fondo, se trata de procesos convergentes; se crea, a marcha forzada, un cuerpo académico en respuesta a una necesidad impuesta exógenamente, cual fue ese crecimiento masivo de la demanda por estudios superiores. En su fase más avanzada, cuando se ingresa a la universalización del acceso, se recurrirá además a la docencia subcontratada externamente, que—según algunos analistas—habría dado lugar a una ‘proletarización’ o ‘precarización’ del trabajo académico. Es probable que esta cuestión se halle mal enfocada, sin embargo. Pues, antes que un cambio en el estatuto laboral de los docentes ya incorporados al mercado académico convencional, se trató de la creación de un nuevo mercado o submercado de posiciones docentes para procesar demandas estudiantiles que superaban, con creces, la capacidad del mercado académico formal para satisfacerlas. En fin, dejemos este asunto para una mejor ocasión.

Por otro lado, encontramos el eje de la profesionalización académica más orgánica, conducida en torno a la modernización de las universidades, su departamentalización en la base, la instalación de una mayor variedad de disciplinas científicas y el impulso a las actividades metódicas de I+D, procesos que dieron lugar a un progresivo, gradual, ensanchamiento de la PA regular. A su turno, este ensanchamiento de la PA, que ocurrió antes que todo en las universidades de punta de cada país, termina por darle a éstas su fisonomía, identidad y *ethos* humboldtiano.

En adelante, como viene ocurriendo en Brasil desde hace décadas, mas luego también en diferentes otros países de la región, la PA se alimentará regularmente de graduados de programas nacionales o internacionales de doctorado. Además, aparecerá un mercado global para este personal académico. A su turno, los gobiernos

de la región impulsarán políticas específicas para multiplicar los programas de doctorado en cada país y esquemas de becas para este efecto. Y establecen fondos concursables para individuos e instituciones con el propósito de financiar estadías postdoctorales y, separadamente, proyectos de iniciación dentro de la carrera del investigador.

Demás está decir que esta última etapa se caracteriza, asimismo, tanto en América Latina como en otras partes del mundo, por la expansión del “capitalismo académico” (Brunner, et. al, 2020) en variadas modalidades de mercado o de Estado, proceso que en las universidades más complejas transforma su régimen de conocimiento y aprendizaje, como en su momento lo llamaron Slaughter y Rhoades (2004). En el terreno del trabajo académico, el cambio se manifiesta, ante todo, por la difusión de un nuevo *ethos* laboral; un desempeño continuamente monitoreado, sujeto a evaluaciones constantes, con estándares de producción y productividad, agregación de funciones y multitasking, expansión del tiempo dedicado a las tareas, participación en procesos de internacionalización, búsqueda y obtención de recursos (emprendimiento e innovación) y, ahora último, además, fusión entre hogar y trabajo y disponibilidad 24x7 para atender excepcionalmente requerimientos académicos bajo la regla de la emergencia sanitaria.

Estos cambios apuntan entonces a la forma misma—cada vez más altamente racionalizada y en continua aceleración—de organización del trabajo académico en América Latina que, cabe plantearlo como hipótesis, podría dar lugar a una nueva, cuarta, fase en la evolución de la PA.

MM: Sin dudas esta evolución da cuenta de una profesión que se ha ido fragmentando entre una elite y un grupo más masivo y cada vez más proletarizado ¿Cuáles son las principales diferencias de la PA de América Latina con la de los países centrales?

JJB: Las dinámicas de diferenciación entre y dentro de las universidades a las que me he referido han vuelto mucho más diferenciada, también, la PA latinoamericana en comparación, por ejemplo, con los países de Europa, donde ella conserva un relativo grado de homogeneidad. En nuestra región, por el contrario, es una profesión heterogénea, estratificada, segmentada y fragmentada, con múltiples modalidades internas de profesionalización y profesionalismo y múltiples formas diferentes de vincularse, hacia fuera, con comunidades disciplinarias, el campo académico nacional e internacional, el mercado de ocupaciones y las estructuras de ingresos, status e influencia. Simón Schwartzman escribió tempranamente—ya en los años 1980—sobre este fenómeno y sobre el carácter altamente diferenciado y diverso de la PA en nuestra región. La relativa importancia que luego adquirieron los estudios

sobre la PA, partiendo por México y después también en otros países, da cuenta de estas peculiaridades y marca importantes diferencias respecto de la profesión y su desarrollo en los países centrales. Habría pues que profundizar en la noción de una PA periférica, cuyo delgado estrato superior solamente comparte valores y prácticas con la elite científica a nivel mundial y se encuentra crecientemente internacionalizada. El resto de la profesión se halla sujeto a las fuerzas 'glonacales' de estructuración y desestructuración, tal como éstas se expresan en la periferia, y se asemejan poco a ese estrato superior.

MM: Dadas estas diferencias algunos especialistas concluyen que en América Latina “aún” no hay una profesión académica, mientras que otros sostienen que sí, con características propias de los países periféricos. ¿Cuál es su opinión al respecto?

En términos de la definición clásica de PA que esboqué al comienzo, me parece que bien puede decirse hoy que en varios de nuestros sistemas nacionales de ES, en América Latina, poseemos un núcleo internacionalizado que sigue el patrón central de profesionalización académica. Sus miembros combinan actividades de docencia e investigación en algunas de las universidades nacionales más complejas y prestigiosas; poseen identidades institucionales y disciplinarias fuertemente marcadas; forman parte de redes epistémicas a nivel internacional; publican intensamente en revistas indexadas (Clarivate y Scopus) y participan en plenitud—aunque a veces con reservas y a disgusto, especialmente en el caso de practicantes de las ciencias sociales y humanidades—en la carrera productiva de corriente principal donde son medidos por su índice H u otros relevantes.

Sin embargo, ese universo comprende solo a un reducido número de universidades de la región donde, como es sabido, existen más de cuatro mil. Puede estimarse que no más de un 10% de ellas—en el mejor de los casos—cobija la mayor parte de ese núcleo internacionalizado de nuestra PA periférica. En las demás universidades, mayoritaria o exclusivamente docentes, la PA, como vimos, es mucho más heterogénea y admite una amplia diferenciación dentro de cada uno de nuestros sistemas nacionales. Así, al lado de académicos adscritos al patrón central o internacional (una minoría), hay miles de docentes profesionalizados (o semi profesionalizados) en sus carreras como enseñantes, a los que suelo identificar como “Profesión docente”. Algunos innovan y contribuyen a la *scholarship* de la docencia; otros combinan la práctica docente con el ejercicio de una profesión liberal en el mercado; hay especialistas en determinadas materias curriculares que pueden enseñar en una sola o en más universidades, como en el caso de la típica figura de los docentes taxi, móviles o nómades que se desplazan dictando cursos ofrecidos,

habitualmente, como un servicio contratado de forma independiente.

Esta parte mayoritaria de la PA latinoamericana es, por cierto, una profesión, aunque no corresponda al patrón central internacionalizado. Además, se diferencia todavía más sutil y complejamente según áreas de conocimiento (por ejemplo, entre STEM y SSH por sus siglas en inglés), nivel de selectividad social y académica de las universidades, género y grupo de edad, técnicas pedagógicas y plataformas tecnológicas utilizadas, especificidades del régimen contractual, jornadas de trabajo, etc.

Ahora bien, ese carácter variopinto de la profesión docente latinoamericana se expande todavía más si se piensa que en la región hay, en adición a las 4 mil universidades antes mencionadas, del orden de seis mil instituciones no universitarias de educación superior, las cuales contribuyen—según las características propias de cada sistema nacional—con una dosis todavía mayor de diferenciación interna de la PA.

A todo esto debe agregarse todavía otro rasgo más de diferenciación importantísimo: cual es, entre instituciones estatales y privadas, sectores al interior de los cuales hay, adicionalmente, una diversidad de organizaciones según su estatuto jurídico y control, definición de misión y proyecto educativo, tamaño y localización territorial, composición socioeconómica de sus estudiantes, composición y características de su cuerpo académico, estructura de gobierno y financiamiento, nivel de calidad acreditado públicamente y niveles de reputación medidos por rankings. Todo lo anterior vuelve imposible hablar en Latinoamérica de una PA en singular; como de un cuerpo relativamente homogéneo, con una identidad claramente definida y unas dinámicas de trabajo y carrera comunes.

MM: ¿Cómo impactan las reglas del mundo académico global en la profesión académica latinoamericana? ¿Puede dar algunos ejemplos?

Ya lo decía: la PA latinoamericana evolucionó en estrecha relación con, y condicionada por, los procesos de expansión del acceso, diferenciación vertical y horizontal de los sistemas, y complejización mayor o menor de las organizaciones universitarias. A esto cabe agregar una serie de otros fenómenos que han sido ampliamente estudiados, como la metropolización, regionalización y localización territorial de las instituciones; la feminización de la matrícula; su privatización en diversos grados y modalidades, y los efectos de las políticas públicas que las sucesivas administraciones de los gobiernos adoptan a lo largo del tiempo, particularmente en relación con la regulación de los sistemas, el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas, y el financiamiento de las instituciones y estudiantes.

En este cuadro, pienso que en la última época el impacto mayor es el que ha venido

de la mano con la racionalización del régimen de trabajo del estrato superior de la PA en aquellas universidades que cuentan con una base relativamente consolidada de investigación en diferentes áreas del conocimiento. En estos casos han terminado por imponerse, ya casi sin contrapeso, las reglas de alta especialización disciplinaria, producción de publicaciones bajo la regla del *publish or perish*, comunicación preferentemente a través de revistas indexadas (la mayoría en idioma inglés) y con coautoría internacional, medición taylorista de la productividad, incentivos monetarios y simbólicos para incrementar la producción individual y de equipos, participación continua en concursos de proyectos, generación de financiamiento a partir de proyectos y de reputación académica a través del reconocimiento de pares. En el resto (mayoría) de la PA latinoamericana, entiéndase en sus diferentes estratos de profesión docente terciaria, universitaria y no-universitaria, creo que el impacto de las normas de la PA central, sólo llega como un débil eco y no posee una incidencia significativa.

MM: ¿Es posible pensar para América Latina sistemas de educación superior masificados y profesiones académicas de nivel mundial?

JJB: Como estamos viendo en la actualidad, es perfectamente posible avanzar en la masificación/universalización del acceso a la educación superior en nuestros países juntamente con tener segmentos de PA altamente internacionalizados y envueltos en las dinámicas globales de producción y comunicación de las ciencias y las humanidades.

Esto tiende a darse en América Latina en dos instancias principalmente. Por un lado, en los espacios más internacionalizados y competitivos de algunas facultades dentro de las universidades estatales insignias de cada país, como la UBA en Argentina, la UNAM en México, la UCH en Chile, la USP y la Universidad de Campinas en Brasil, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de la República del Uruguay y otras similares. Por otro lado, en esos mismos espacios de las universidades privadas de investigación más reputadas, como la Universidad de Los Andes en Colombia, el TEC de Monterey, la PUC de Chile y las universidades católicas líderes de otros países como Brasil, Perú, etc.

En ambos lados de la línea divisoria entre universidades estatales y privadas, no se trata necesariamente de que el conjunto de cada institución alcance un nivel internacional de excelencia si no que ello ocurre con algunos de sus institutos, departamentos o núcleos de investigación, en una u otra áreas del conocimiento. Dicho en otras palabras, así como la universalización del acceso no ha significado poner fin a la regla de la *maximally maintained inequality*, así tampoco hace desaparecer a las instituciones de elite ni deprime a los estratos superiores de la PA, los que,

habitualmente, trabajan en su mayoría en esas universidades de elite. ¿Significa eso que tenemos en América Latina segmentos de *world class universities* y/o de *world class academic profession*? Pienso que no. Incluso nuestros segmentos superiores de la academia—desde ya intensamente internacionalizados—carecen del respaldo económico, político y de la densidad de las redes con su entorno de sociedad como para convertirse en *world class* de acuerdo a la nomenclatura utilizada para las 100 o 200 universidades top del mundo.

MM: Para terminar, ¿cómo ve a futuro el desarrollo de los sistemas de educación superior latinoamericanos y, en ese marco, la consolidación (o no) de su profesión académica?

Difícil hacer futurología en un momento de tanta incertidumbre respecto del presente. Creo que nuestros sistemas de educación superior continuarán con su trayectoria hacia la universalización del acceso que ya algunos han alcanzado; se intensificará aún más la diferenciación institucional (entre y dentro de las organizaciones académicas); se mantendrá, y podrá crecer en algunos casos, la estratificación y segmentación de la PA, sobre todo si ella incluye a la educación superior no-universitaria, y continuará en vigor una economía política mixta, con fuertes componentes estatales y privados en diferentes combinaciones.

Esa trayectoria tenderá a multiplicar a nivel regional la variedad de capitalismo académico existentes, cada una con su peculiar orientación competitiva y disposición periférica, y en constante necesidad de adaptarse y apropiarse de los efectos 'glonacales' de las dinámicas centro-periferia. No habrá pues una sola PA consolidada de acuerdo con las exigencias del patrón central, si no una PA altamente diferenciada y estratificada, con desarrollos desiguales entre sus variados segmentos y continuos procesos de consolidación y cambio según los efectos de aquellas dinámicas.

En lo inmediato, y durante los próximos años, es probable que las condiciones de la postpandemia—con economías debilitadas, sociedades civiles fracturadas e inestabilidad política—afecten negativamente a las universidades de la región, a su financiamiento y al desenvolvimiento de la PA. Como ocurrió en los años 1980, estamos otra vez frente al riesgo de una posible década perdida, solo que ahora la PA es más numerosa, diversa, estratificada y seguramente posee, por lo mismo, una menor capacidad de presión y negociación.

Notas

¹ Director Doctorado en Educación Superior CPCE/Leiden. Director Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior. Profesor titular UDP. Doctor en Sociología, Universidad de Leiden. Es miembro de número de la Academia Chilena

de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Integra los Consejos Directivos del Centro de Estudios Públicos (CEP), de la Universidad Católica de Temuco, del Consejo de la Fundación Prohumana y del Consejo de la Corporación Centro Educacional de Alta Tecnología de la Región del Bío Bío. jose.brunner@udp.cl.

²Doctora en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Arg.). Master of Arts in Higher Education Administration, Boston College (USA). Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es profesora regular concursada en el Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad de General Sarmiento (UNGS). Es Directora de la Especialización en Política y Gestión Universitaria en la UNGS y coordinadora de formación del Instituto del Desarrollo Humano. UNGS. Es docente de la cátedra de Política Educacional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicta cursos de posgrado en temas de política y gestión universitaria. Integra la CD de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación como Secretaria General. Fue consultora y par evaluadora de CONEAU y evaluadora de proyectos de investigación de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Técnica (ANPCyT). Ha sido coordinadora del área de Articulación de la Educación Superior de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de Argentina. Fue asesora de la Comisión de Educación de la H. Cámara de Diputados y de la Subsecretaría de Planificación Educacional de la Universidad Nacional de Buenos Aires. reveduc@mdp.edu.ar

Referencias bibliográficas

BRUNNER, J. J., LABRAÑA, J. R., GANGA, F. Y RODRÍGUEZ-PONCE, E. (2019). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e33, 1-13. <https://doi:10.24320/redie.2019.21.e33.3181>

BRUNNER, J. J., LABRAÑA, J., RODRÍGUEZ-PONCE, E., & GANGA, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>

SLAUGHTER & RHOADES (2009) *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press: Baltimore

Revista
de Educación



RESEÑAS
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La configuración del trabajo académico en las carreras presenciales de grado durante el período 1993-2018: El caso de la Universidad de Buenos Aires

Tesista: Brian Uriel Fuksman

Nombre del programa: Maestría en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

Directora: Lic. María Catalina Nosiglia.

Codirector: Prof. Cristian Perez Centeno.

Jurado evaluador: Dra. Mónica Marquina; Dr. Luis Porta; Dr. José Yuni.

Fecha de defensa: 18 de septiembre del 2019.

La tesis de maestría *“La configuración del trabajo académico en las carreras presenciales de grado durante el período 1993-2018: el caso de la Universidad de Buenos Aires”* constituye un estudio sobre el sistema universitario argentino y la configuración del *trabajo académico* – concebido como el desarrollo de las funciones de enseñanza, investigación y extensión – en una universidad nacional. Asimismo, el trabajo se inscribe dentro de un proyecto UBACYT dirigido por la Lic. María Catalina Nosiglia y codirigido por la Dr. Mónica Marquina que procura analizar los cambios recientes en la profesión académica en la Universidad de Buenos Aires (UBA), así como las incidencias de las políticas nacionales y las regulaciones institucionales.

El proyecto de investigación parte por reconocer los distintos problemas que afectan el desarrollo pleno del trabajo académico en Argentina y, en consecuencia, profundiza en el análisis de dichas cuestiones y de otros tópicos emergentes, con el objeto de lograr un mayor grado de comprensión sobre el fenómeno. Algunos de los problemas identificados durante el punto de partida fueron: la predominancia de cargos de dedicación simple que solamente prevén el desarrollo de la enseñanza¹ la existencia de numerosos cargos docentes interinos que no suponen la estabilidad en el cargo² (García de Fanelli, 2009); o la consolidación de diferencias entre los

profesores que se desempeñan en carreras de grado y los que trabajan en el nivel de posgrado. De hecho, el posgrado en Argentina ha sido conceptualizado como un ámbito no estructurado de la profesión académica ya que la estabilidad laboral a largo plazo no está asegurada, no existe una regulación de tipo estatutaria y la oferta académica es sostenida, en la mayoría de los casos, en base a su viabilidad económica (Pérez Centeno, 2017). El autor también concibe a la *modalidad de educación a distancia* como un ámbito no estructurado de la profesión académica.

En cuanto al diseño de investigación, se trata de un estudio cualitativo fundado en el paradigma interpretativo que procura comprender el significado de las acciones de los actores que son objeto del análisis (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010). Asimismo, se configura como un *estudio de caso* (Stake, 1998) donde se analizó a la UBA como un *caso intrínseco*³.

A partir de las decisiones previamente referenciadas, se formularon las siguientes preguntas de investigación: *¿Cómo se configuró el trabajo académico en las carreras presenciales de grado ofertadas por la Universidad de Buenos Aires durante el período 1993-2018?; ¿Cuáles son los fundamentos y objetivos de las regulaciones sistémicas del trabajo académico en las carreras de grado presenciales que fueron desarrolladas en Argentina desde 1993 y hasta el 2018?; ¿Cuáles son los fundamentos y objetivos de las regulaciones institucionales de la Universidad de Buenos Aires respecto al trabajo académico en sus carreras de grado presenciales?; y ¿Cuáles acciones estratégicas realizan los profesores de las carreras presenciales de grado ofertadas por la Universidad de Buenos Aires a través de las cuales procuran configurar el trabajo académico?*

Durante esta etapa inicial también se formuló el siguiente *supuesto de investigación*: *Aunque durante los últimos veinticinco años se han incrementado la cantidad de actores que procuraron regular el trabajo académico, los profesores universitarios conservan elevados niveles de autonomía relativa y capacidad para desplegar acciones estratégicas orientadas a configurar el trabajo académico conforme a un sistema de creencias e intereses heterogéneos. Este carácter de autonomía relativa guarda relación con las características de las organizaciones universitarias.*

Debido a dicho supuesto de investigación fue que se decidió estudiar con mayor

profundidad el ciclo de políticas universitarias iniciado en 1993 ya que en aquel año se creó la *Secretaría de Políticas Universitarias* (SPU) con el fin de diseñar, desarrollar y evaluar las políticas universitarias. La creación de la SPU constituye un hito relevante porque marca el inicio de un cambio de *gobernanza* del sistema universitario en general y de la regulación del trabajo académico en particular (Atairo y Camou, 2011).

Por último, y en cuanto a las fuentes e instrumentos de análisis, se utilizaron, principalmente, dos técnicas de investigación: el *análisis documental* y las *entrevistas*. En un primer momento, se relevaron fuentes secundarias producidas tanto por instancias jerárquicas ubicadas a nivel sistémico e institucional. Aquellas constituyen documentos de políticas universitarias y marcos normativos que se relacionan directamente con el trabajo de los académicos. De esta manera, se identificaron los fundamentos y objetivos enunciados explícitamente en tales documentos y que, por lo tanto, expresan la voluntad regulatoria de las instancias jerárquicas respecto al trabajo académico.

Una vez concluida la primera etapa del análisis documental, se procedió a realizar entrevistas a profesores de la Universidad de Buenos Aires que se desempeñan en el nivel de grado. Estas entrevistas se efectuaron con el fin de analizar las acciones estratégicas a través de las cuales procuran configurar el trabajo académico conforme a sus intereses y creencias (Acuña, 2007)⁴. Las entrevistas fueron semiestructuradas y los profesores fueron seleccionados en base a una muestra no probabilística y por conveniencia, aunque procurando cierto grado de representatividad de los distintos campos disciplinares y tipologías de trayectorias académicas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010). En relación con la categoría de *trayectoria académica*, dicha construcción teórica se fundamentó en un estudio basado en la encuesta internacional *Changing Academic Profession*⁵ elaborado por Marquina, Yuni y Ferrero (2017). Los autores plantearon como hipótesis que cada grupo generacional delineó su trayectoria académica bajo las condiciones performativas de las políticas universitarias de diferentes momentos socio-políticos. En base a dicho estudio, se construyó una nueva clasificación ad hoc⁶.

Organización de la tesis y principales resultados de la investigación.

El trabajo se estructura en nueve capítulos.

El primero está destinado a la presentación del marco epistemológico y metodológico de la investigación.

Los capítulos 2 y 3 presentan el marco analítico a través del cual se analizó el objeto de investigación. De este modo, se sistematizaron algunas discusiones de las teorías organizacionales; del neoinstitucionalismo político y de los estudios sobre la profesión académica.

Considerando que las regulaciones del trabajo académicos fueron estudiadas en función de dos dimensiones de análisis complementarias: la *sistémica* y la *institucional*, los capítulos 4 y 5 abordan el panorama del sistema universitario argentino, mientras que los capítulos 6 y 7 se enfocan en el caso de la UBA y sus regulaciones institucionales.

En cuanto a la dimensión sistémica, se analizaron los cambios en la gobernanza universitaria suscitados durante el período 1993-2018 donde el estado nacional introdujo nuevas tecnologías de gobierno como fueron los instrumentos de evaluación y los incentivos económicos. También se advirtió que el estado nacional privilegió la función de investigación en detrimento de otras como la extensión universitaria.

En cuando a la dimensión institucional, se identificaron algunas tendencias coincidentes con las sistémicas como, por ejemplo, el énfasis en la función investigación o el incremento de los mecanismos de evaluación, pero solo para un grupo reducido de académicos: los *consolidados*. Por el contrario, los cambios en la carrera académica de la UBA se diferenciaron respecto a las restantes universidades nacionales ya que dicha institución elaboró un Convenio Colectivo de Trabajo propio (Nosiglia, Trippano y Mulle, 2017).

Tras completar el estudio de las regulaciones, se prosiguió por analizar el otro componente interviniente en la configuración del trabajo académico: las acciones estratégicas de los académicos de los académicos. Los resultados de dicha indagación se sistematizan en el capítulo 8. A partir del análisis de las entrevistas, pudo constatar que las acciones estratégicas de los académicos se diferencian

en función de tres variables principales que interactúan de forma simultánea y se superponen de forma transversal: 1. la pertenencia disciplinar; 2. la trayectoria profesional y 3. el grado de interés que manifiesta el profesor respecto al trabajo académico pudiéndolo concebir como su *actividad principal* o *secundaria*⁷.

Por último, las conclusiones generales de la investigación son sistematizadas en el capítulo 9. Allí se destacan las profundas diferencias al interior de la profesión académica de la UBA. De hecho, son los *académicos nóveles que ubican al trabajo académico como su actividad principal* los que manifiestan su mayor disconformidad respecto a la configuración del trabajo académico. Los argumentos para sostener dicha tesis fueron múltiples y diversos: 1. las bajas dedicaciones que resultan insuficientes para hacer investigación y responder a las demandas sistémicas e institucionales; 2. las restricciones presupuestarias que acotan las posibilidades de inserción profesional en instituciones académicas y científicas; 3. la predominancia en la UBA de la estructura de cátedras concebida como un modelo rígido donde el acceso o la promoción en los cargos está sujeta a la generación esporádica de vacantes y 4. la significativa cantidad de cargos ad honorem que son ocupados, mayoritariamente, por académicos nóveles. Estos cuatro problemas están operando actualmente como obstáculos para la inserción de aquellos jóvenes académicos que desean ubicar a la función académica como su trabajo principal.

De este modo, los resultados de la investigación permitieron dar cuenta que en la UBA se expresa una configuración del trabajo académico problemática, pero que no afecta a todos los docentes de forma homogénea. Por lo tanto, se concluye sobre la necesidad de propiciar una discusión amplia para concertar políticas universitarias orientadas a fortalecer las condiciones generales del trabajo académico.

Notas

¹En 2015, el 65,7% de los cargos docentes en el sector estatal eran de dedicación simple lo cual equivale a una carga horaria laboral de 10 horas semanales, según datos provenientes del anuario estadístico de la SPU-ME.

²La Ley 24.521 de Educación Superior establece que el ingreso a la carrera académica en las instituciones estatales debe ser mediante concurso público y abierto de antecedentes y

oposición y que, únicamente, con carácter excepcional pueden ser designados de manera temporaria e interina hasta tanto se sustancien los concursos.

³Stake (1998) define al caso intrínseco como un objeto que se destaca por su especificidad y originalidad cuyo estudio supone un valor en sí mismo. Los motivos que permiten concebir a la UBA como caso intrínseco son los siguientes: la Universidad de Buenos Aires (fundada en 1821) se caracteriza por ser una universidad pública, gratuita y masiva. Su cobertura territorial comprende a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y algunos partidos del conurbano bonaerense. Su carácter intrínseco se justifica, principalmente, por su gran tamaño. Para el año 2015 su matrícula fue de 1.902.935 estudiantes de grado y pregrado y otros 26.502 de posgrado. Por lo tanto, su matrícula representa el 15,4% del total del sistema universitario. También y para el mismo año, se desempeñaban 22.853 docentes universitarios en la UBA, valor equivalente al 17,9% del total de profesores del sector estatal. Además, es la única institución que actualmente posee un Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para los Docentes Universitarios propio cuyo contenido se diferencia del Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades Nacionales que rige a las restantes universidades nacionales.

⁴ Siguiendo los aportes conceptuales de Acuña (2007), los intereses pueden ser definidos desde una perspectiva subjetiva como un bien que es conscientemente buscado por el actor. Por su parte, el autor define a las creencias como el marco institucional a través del cual los actores interpretan el orden social y modulan su comportamiento con el fin de perseguir sus respectivos intereses. Asimismo, corresponde señalar que, desde la teoría neoinstitucionalista política, las creencias pueden evaluarse según su grado de institucionalización. Un alto grado supone que una determinada forma de actuar o de pensar será concebida como la forma correcta de actuación independientemente de su eficacia (March y Olsen, 1997).

⁵La encuesta CAP se realizó entre 2007 y 2009 a una muestra representativa de profesores universitarios de 21 países incluyendo a la Argentina.

⁶De acuerdo a la clasificación utilizada en esta investigación quedaron comprendidos como académicos nóveles aquellos que se desempeñan en un cargo de auxiliar docente y registran una antigüedad docente igual o menor a diez años, independientemente de su situación de revista (interina o regular). Por su parte, los académicos consolidados son los que poseen una antigüedad docente mayor o igual a veinte años y han concursado un cargo de titular plenario, titular, asociado o adjunto. Aquellos docentes que no quedan incluidos en ninguna de las dos definiciones previas, corresponden a la categoría de académicos intermedios los cuales no fueron objeto de dicho estudio por razones de factibilidad.

⁷Esta última variable elaborada ad hoc, tiene relación con el fenómeno identificado por Schwartzman (1993) en las universidades latinoamericanas. El autor identifica la existencia

de un grupo de docentes cuyos ingresos económicos principales provienen del ejercicio de su profesión en ámbitos externos a la universidad y eligen dedicarse parcialmente a la academia por motivos extrínsecos (por ejemplo, acumular prestigio profesional, construir redes profesionales y/o porque conciben a la universidad como un medio para mantenerse actualizados en su campo profesional). Este grupo será categorizado como docentes que conciben al trabajo académico como su actividad secundaria. En contraste, los docentes que conciben al trabajo académico como su actividad principal son aquellos que planifican de forma estratégica su actividad laboral con la intención de lograr acceder y ser promovidos en la carrera académica. Son los que conocen, por ejemplo, los criterios de evaluación en los mecanismos de concursos de sus respectivas facultades; eligen realizar carreras de posgrado como una estrategia para acumular antecedentes académicos; están dispuestos a trabajar en cargos ad honorem o a incorporarse a proyectos sin percibir remuneración con la expectativa de obtener un cargo rentado en el corto o mediano plazo, entre otras acciones.

Referencias bibliográficas

- ACUÑA, C. (2007). *La gobernabilidad de los sistemas educativos: Una metodología para su análisis y mejoramiento*. Buenos Aires: Centro de Estudios de las Políticas Públicas.
- ATAIRO, D. Y CAMOU, A. (2011). *La gobernabilidad de las universidades nacionales en la Argentina: escenarios de un paradigma en transformación*. En San Martín, R. (Coord.) *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la Universidad*. Buenos Aires: Cátedra UNESCO/UP.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2009). *La docencia como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. Profesión académica en la Argentina: carreras e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., Y BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. New York: McGraw-Hill Interamericana.
- MARCH, J. Y OLSEN, J. (1997) *Redescubriendo las instituciones. La base organizacional de la política*. México: FCE.
- MARQUINA, M., YUNI, J. Y FERREIRO, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-23.
- NOSIGLIA, M. C., TRÍPPANO, S., MULLE, V. (2017): La aplicación del Convenio Colectivo de Trabajo para docentes universitarios. Algunas incidencias en la carrera académica. XVII. Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Mar del Plata, 22-24 de noviembre.

PÉREZ CENTENO, C (2017) El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y conocimiento*, 6(2), 226-255.

SCHWARTZMAN, S. (1993). La profesión académica en América Latina. *Grades-Notas para el Debate*, (10), 41-58.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.

Revista
de Educación



RESEÑAS
libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Educación doctoral en el mundo: formación de futuros académicos y más allá Doctoral education across the world: training future academics and beyond

Maria Yudkevich

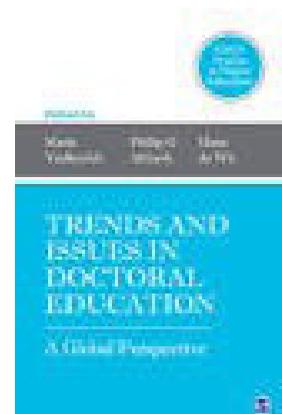
Traducción: Laura Proasi¹

La educación doctoral forma y nutre a los nuevos académicos y es un elemento clave para el futuro exitoso de la academia. El futuro de la universidad contemporánea y de la iniciativa en investigación, cada vez más importante, en todo el mundo depende de la educación doctoral efectiva, imaginativa y relevante. No obstante, la educación doctoral enfrenta desafíos en todas partes en el siglo XXI.

En algunos países, existe una producción insuficiente de personas que tengan el título de doctor/a como para poder proveer rápidamente a la matrícula creciente de terciarios y responder a las demandas de la economía del conocimiento.

En otros, existe una superpoblación de graduados doctorales donde la matrícula se ameseta; disciplinas y especializaciones donde la matrícula no se encuentra balanceada en relación a los requerimientos de la economía o de la academia.

Las preguntas sobre la organización apropiada y el propósito del doctorado son comunes tanto como el desafío que se le plantea a la naturaleza y al propósito del doctorado por parte de aquellos críticos que argumentan que la naturaleza de la formación doctoral requiere reformas más profundas para poder enfrentar las realidades de los mercados de trabajo cambiantes



y de la revolución en la producción de conocimiento e investigación en todo el mundo.

Mientras que las universidades se han globalizado y las fronteras entre las universidades y el sector de no-universidades se han hecho más borrosos, muchos han planteado que la educación doctoral necesita ajustarse a nuevas realidades.

A pesar de esto último, y de otros desafíos significativos, y a pesar del hecho de que existe una gran variedad de educación doctoral entre los distintos países y universidades en todo el mundo; se ha dado un cambio relativamente pequeño y fundamental en la educación doctoral.

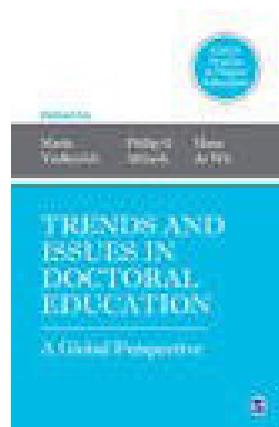
Mientras que las unviersidades han cambiado significativamente en las décadas recientes, la educación doctoral es, probablemente, la parte más rígida de la academia. Ha habido poco análisis de las tendencias e indicaciones en todo el mundo.

No obstante, ese tipo de análisis es crucial para los pasos a dar por parte de laas universidades y los sistemas nacionales para reformar sus modelos de educación doctoral y así poder encajar mejor en las realidades cambiantes dentro y fuera de la academia.

Tendencias y cuestiones de la educación doctoral: una perspectiva global (Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective) sirve a un propósito simple, pero aún complejo -comprender las realidades de todo el mundo en países clave para poder examinar las reformas actuales y propuestas en relación a la educación doctoral.

Conectamos cuestiones societales y económicas más amplias que afectan a la educación doctoral con las realidades y líneas de pensamiento en las universidades en sí mismas.

Las políticas gubernamentales relacionadas con la educación doctoral así como las presiones del mercado laboral, dentro y fuera de la academia, también deben considerarse.



Este libro está destinado a los académicos, a los administradores de universidades así como también a aquellos que materializan las políticas de educación superior en todo el mundo.

El núcleo de este libro es la muestra de quince estudios de caso. Los países que representa la muestra son los siguientes: Europa occidental (Francia, Alemania, Reino Unido) Europa Oriental (Polonia), la Comunidad de Estados independientes o países post-soviéticos (Kazakhstan, Rusia); Asia (China, India, Japón, Corea del Sur); Medio Oriente (Emiratos Árabes Unidos); América Latina (Brasil, Chile), América del Norte (Estados Unidos), y África (Sudáfrica).

Seleccionamos países importantes para ilustrar tendencias globales. Este grupo de países brinda una gran diversidad geográfica incluyendo tanto países grandes como pequeños, y representa a economías con ingresos de rango alto y medio.

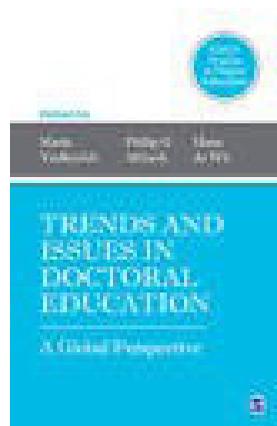
Se nos unió en este emprendimiento un equipo de expertos de más de 20 países. Dichos expertos enviaron capítulos para el libro desde un patrón común, pero con la libertad de poder desarrollar sus propios análisis y perspectivas.

Este ensayo incluye:

-Una discusión sobre la organización de la educación doctoral (incluyendo antecedentes históricos breves) la filosofía básica detrás de la educación doctoral, número de estudiantes y personal, número de universidades que ofrecen carreras doctorales y otras estadísticas relevantes de la región.

-Presentación de la información sobre patrones de matrícula, reformas y/o nuevos desarrollos que tienen lugar ahora o en el pasado reciente o que están siendo contemplados.

-El análisis del rol que juega hoy en la sociedad la educación doctoral y los desafíos (y sus fuentes) que enfrenta -en particular, qué tipo de desequilibrio existe (si es que lo hay) en



expectativas y necesidades de la sociedad, de las universidades y de la juventud.

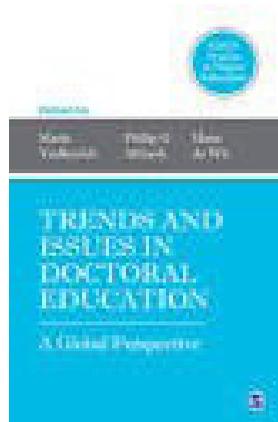
-Información estadística básica: número y porcentajes de estudiantes doctorales y graduados en un rango de 10 años en general; y donde es posible por disciplina; número de instituciones y programas que ofrecen educación doctoral; número de estudiantes internacionales en los programas doctorales.

Los capítulos de estudio de caso van acompañados de reseñas de vastas publicaciones actuales; y el capítulo comparativo que repiensa críticamente los datos y la información de todos esos estudios de caso brindando un pantallazo sobre las prácticas comunes y diversas en educación doctoral, así como también sobre las tendencias actuales.

Mostramos que no existe un modelo doctoral estándar. El paisaje de la educación doctoral en todo el mundo es bastante diverso y los países difieren debido a las características institucionales y a los resultados de sus sistemas de educación doctoral.

Actualmente, existen diferencias en la duración del programa (a pesar de que en general se extiende de tres a cinco años); en posición (están los estudiantes candidatos doctorales o empleados); en financiamiento (gratis, colegiaturas, becas, préstamos o con salario); así como también en clases a cargo, supervisión, requerimientos, propósito y relevancia. Existen también diferencias en quién obtiene premios por los títulos -el estado o las universidades-

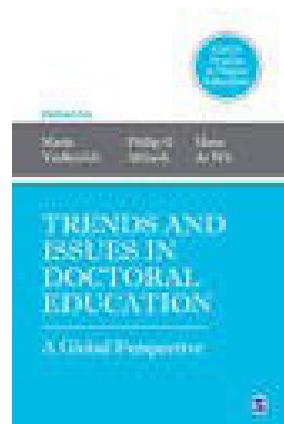
Finalmente, la calidad de la formación también difiere mucho. La diversidad refleja la multiplicidad de los sistemas educativos nacionales, así como también los contextos socioeconómicos en los cuales funcionan. ¿Cómo mirarán el futuro estos modelos? ¿Cuáles serán los principales impulsores y actores de los cambios? Creemos que el libro presenta una mirada única e importante para todos aquellos que estén interesados



en ofrecer un sistema de educación doctoral en sus propias universidades o sistemas nacionales o que estén interesados en la comprensión general de cómo funcionan los modelos de formación de los futuros académicos (y no sólo de ellos) en diferentes contextos.

Notas

¹ Profesora y licenciada en Historia (UNMDP) Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en gestión de las instituciones educativas (FLACSO) Profesora adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades – UNMDP. Miembro del GIEEC y CIMED. lauraproasi@gmail.com / ORCID 0000-0002-5172-1057



**Desde el Ministerio hasta la zona de producción: Reforma de la Educación Superior.
Caminos profesoriales cambiantes y perspectivas**
**From the Ministry to the Shop Floor: Higher Education Reform and Changing
Professorial Pathways and Prospects**

Martin J. Finkelstein¹

Glen A. Jones²

Traducción: Laura Proasi³

La transición hacia la economía del conocimiento –y más ampliamente a una sociedad del conocimiento– ha llevado a las instituciones de Educación Superior a sostener un rol central dentro de la investigación nacional y los sistemas de innovación. Más allá de su rol histórico y de su capacidad académica, se les está pidiendo cada vez más a las universidades que asuman un rol central en la creación de conocimiento nuevo; a menudo a través de relaciones nuevas e innovadoras con la industria y en la formación de recursos humanos que requieren los sistemas socioeconómicos complejos. Dadas estas transformaciones más amplias y globales en aumento, se ha presentado un interés por comprender qué es lo que está ocurriendo en la zona de producción, en explorar cómo estos desarrollos macro están cambiando la naturaleza del trabajo académico y de las carreras académicas.

Además de estos estudios nacionales, ha habido un interés creciente por los estudios internacionales y comparativos de la profesión académica para poder comprender tendencias internacionales más amplias; así como también, las diferencias importantes en la experiencia de la profesión en los distintos países.

A medida que la masificación se extiende más allá de las economías maduras desde el Oeste al Este asiático, Latinoamérica, etc. la profesionalización del trabajo



académico continúa a un ritmo tórrido globalmente.

A los trabajos teóricos pioneros de académicos como Ben-David (1977) y Clark (1983) que nos han provisto de mapas conceptuales (taxonomías) de los propósitos y de la organización de los sistemas nacionales de educación superior, se les ha sumado un reservorio abundante de datos empíricos sobre la expansión del trabajo académico y de las carreras académicas, sus condiciones cambiantes y su estructura de oportunidad.

En efecto, durante las tres últimas décadas, encuestas internacionales importantes, llevadas a cabo en todo el mundo, han revelado diferencias sustanciales entre las respuestas dadas por las facultades de las universidades en un cuestionario común en diferentes países.

Estos estudios incluyeron, por ejemplo, un estudio patrocinado por Carnegie Foundation for Advancement of Teaching (Altbach, 1996); el estudio Changing Academic Professions (CAP) (Teichler, Arimoto & Cummings, 2013), el proyecto Academic Profession in the Knowledge Society (APIKS), el proyecto (Aaravarrá, Finkelstein, Jones & Jung, en prensa), y estudios similares que se han llevado a cabo con criterios regionales. Ahora tenemos una infraestructura empírica emergente que acompaña a la infraestructura conceptual de Ben-David y Clark.

Dada la riqueza de los datos internacionales que tenemos disponibles ahora, se han hecho importantes, factibles y también desafiantes para poder comenzar con un análisis empírico comparativo en pos de comprender las diferencias importantes entre los sistemas nacionales y las estructuras de las carreras académicas que puede que nos ayuden a guiar nuestros esfuerzos para mejorar, de una vez, la calidad y la eficiencia a nivel del sistema, pero hacerlo de manera tal que respalde el fortalecimiento de la profesión académica cuya salud está en el núcleo del éxito del sistema a largo plazo.

Para poder atender esta nueva oportunidad, desarrollamos un proyecto que fue diseñado para



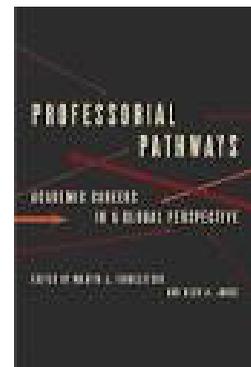
explorar las diferencias claves y las tendencias en la estructura de los sistemas nacionales de educación superior, así como también aquellas diferencias claves y tendencias en la estructura de las carreras académicas.

En esta reseña, hacemos foco sobre el proceso de desarrollo de este proyecto, describimos el método que hemos utilizado, y discutimos la contribución que hace nuestro libro “Professorial Pathways: Academic Careers in a Global Perspective” (Johns Hopkins University Press, 2019) a las publicaciones de investigación en educación superior internacional/comparativa. El proyecto comenzó con conversaciones que mantuvimos en las conferencias en Wuhan y Berlín con la necesidad de desarrollar una base conceptual más sólida para los estudios comparativos de trabajo académico.

El proyecto Changing Academic Professions, del que ambos somos parte, ha echado luz sobre diferencias significativas en cómo los profesores, en diferentes países, respondieron a las mismas preguntas, pero nos preguntábamos si podríamos brindar una base conceptual más sólida para analizar estas diferencias; empezando por tomar de la investigación existente, haciendo foco en la estructura y en las características clave de los sistemas de educación superior conectando esta diferencia del sistema con una investigación anterior sobre la estructura de las carreras académicas en diferentes países.

Comenzamos desarrollando un patrón o lista de las características de los sistemas de educación superior y los componentes de las carreras académicas. Los tomamos como los “ladrillos” esenciales donde apoyar el análisis comparativo; el cual lo hicimos circular entre nuestros colegas internacionales para una devolución.

Los datos base para el estudio tendrían que involucrar a los estudios de casos nacionales que trataban los elementos claves del patrón, los estudios que analizaron y describieron los caminos dentro del contexto de las características claves y tendencias de cada sistema nacional.



Seleccionamos diez sistemas nacionales como estudios de caso para el proyecto, basados en una combinación de cobertura geográfica como así también de la representatividad de los mayores prototipos históricos que incluyen el vasto rango de estructuras nacionales. Se nos honró con que muchos de los líderes académicos internacionales de educación superior, con experiencia en sistemas particulares, aceptaran nuestra invitación a participar y contribuir con los estudios de caso nacionales.

El libro incluye estudios de caso detallados de Alemania (Barbara Kehm) de Francia (Christine Musselin) Reino Unido (Pete Scott), Rusia (María Yudkevich), Brasil (Elizabeth Balbachevsky), India (N. Jayaram), China (Fengqiao Yan y Dan Mao), Japón (Akiyoshi Yonezawa), Estados Unidos (Martin Finkelstein), y Canadá (Glen Jones).

El proyecto también se benefició de las oportunidades que tuvieron muchos de estos académicos de encontrarse en persona en conferencias internacionales que se dieron cita en Roma y San Pablo; aquellas conversaciones llevaron a mejoras sustantivas tanto en las bases conceptuales de nuestro diseño original, como así también por las devoluciones importantes a los autores para asegurar que cada estudio nacional cubriera cuestiones comunes y preguntas.

Estos pasos repetitivos llevaron al desarrollo de diez estudios de caso nacionales de carreras académicas consolidados extraordinariamente –conceptual y empíricamente- en el contexto de los sistemas nacionales de educación superior.

Luego llevamos a cabo un análisis cruzado, detallado, para identificar los temas claves y las tendencias comunes; así como también conceptos que identificamos como particularmente útiles para los análisis comparativos internacionales de la profesión académica.

Observando los estudios de caso nacionales, nos golpearon las características compartidas de los



elementos básicos de la reforma nacional en muchos sistemas diferentes. Al mismo tiempo, el análisis confirmó las diferencias notables en la naturaleza y en la estructura de las carreras académicas en diferentes escenarios nacionales: diferencias en puntos de entrada y procesos de la profesión, diferencias en la naturaleza y el rol de la competencia, los mecanismos que proveyeron (o echaron luz sobre los ausentes) estabilidad laboral, diferencias en estructuras de incentivos, acuerdos de empleo y, por supuesto, en el contexto nacional e institucional que enmarca el trabajo académico y las carreras académicas incluyendo la relación de la empresa nacional R&D.

Concluimos con una serie de preguntas que creemos que brindan el suministro para una agenda de investigación comparativa extendida sobre la profesión académica que enfrenta un futuro, al mismo tiempo, de gran oportunidad y de inmenso riesgo.

Invitamos a nuestros colegas de Latinoamérica, en particular, a unirse a nosotros en esta iniciativa actual.

Notas

¹ Martin J. Finkelstein is professor of higher education at Seton Hall University. Martin.finkelstein@shu.edu

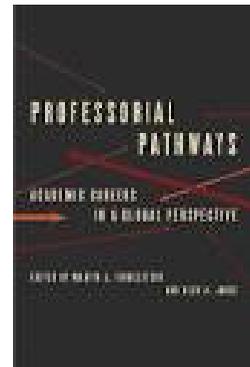
² Glen A. Jones is professor of higher education and dean of the Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto glen.jones@utoronto.cn

³ Profesora y licenciada en Historia (UNMDP) Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en gestión de las instituciones educativas (FLACSO) Profesora adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades – UNMDP. Miembro del GIEEC y CIMED. lauraproasi@gmail.com / ORCID 0000-0002-5172-1057

Referencias bibliográficas:

AARAVARRA, T., FINKELSTEIN, M. J., Jones, G. A. & Jung, J. (Eds.). (in press). *Universities in the Knowledge Society: The Nexus of National Systems of Innovation and Higher Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

ALTBACH, P. G. (Ed.). (1996). *The international academic*



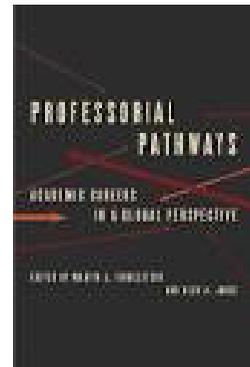
profession: Portraits of fourteen countries. San Francisco: Jossey-Bass.

BEN-DAVID, J. (1977). *Center of learning: Britain, France, Germany, United States.* New York: McGraw-Hill.

CLARK, B. L. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective.* Berkeley: University of California Press.

FINKELSTEIN, M. J. & JONES, G. A. (Eds.). (2019). *Professorial Pathways: Academic Careers in a Global Perspective.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

TEICHLER, U., ARIMOTO, A. & CUMMINGS, W. (Eds.). *The changing academic profession: Major findings of a comparative study.* Dordrecht, Netherlands: Springer.



Revista
de Educación



RESEÑAS
encuentros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo

Lucía B. García y Andrea S. Pacheco¹

Presentación de avances del Proyecto Internacional APIKS en la UNCPBA –
Argentina

En el marco del *II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública: democracia, derechos y justicia social. A 25 años de la Revista Espacios en Blanco (1994-2019). A 60 años de la Declaración de los Derechos del Niño (1959-2019)*, organizado por la Revista y el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), el 4 y 5 de diciembre de 2019 se desarrolló el Simposio 16: *La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo* (modalidad abierta), bajo la coordinación de Mónica Marquina y Cristian Pérez Centeno.

El simposio fue promovido por la Red APIKS Argentina (Academic Profession in the Knowledge Society), un proyecto internacional sobre la profesión académica a nivel mundial, coordinado por Ulrich Teichler (Universidad de Kassel, Alemania), en el que participan 31 países y que es continuidad del proyecto CAP (Changing Academic Profession) desarrollado entre 2008 - 2012. Uno de los propósitos básicos de esta investigación comparativa internacional consiste en profundizar el conocimiento de las nuevas dinámicas que definen la profesión académica en la sociedad del conocimiento y la innovación. Esta Red en Argentina está coordinada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y se integra con alrededor de 40 docentes-investigadores con desempeño en universidades nacionales, en su mayor parte.

La presentación de las 8 ponencias aceptadas se organizó en dos Mesas: 1. “La profesión académica argentina y el estudio APIKS: aspectos generales”, coordinada por Mariana Foutel y Jaquelina Noriega. 2. “La profesión académica argentina y el estudio APIKS: aspectos específicos”, coordinada por Mónica Marquina y Cristian

Pérez Centeno.

La Mesa 1 reunió 5 trabajos. Cristian Pérez Centeno (APIKS-UNTREF), “El estudio de la profesión académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS”, enfocó su presentación en describir y analizar cuestiones metodológicas del estudio realizado en Argentina, en el marco de la investigación internacional. En tal sentido refirió al proceso de conformación del equipo interinstitucional de investigación, la traducción y aplicación de la encuesta internacional (con instancias de debates y encuentros para las reeducaciones/ aclaraciones idiosincrásicas de los enunciados de las preguntas, las categorías de respuesta, su administración electrónica mediante la plataforma profesional específica), diseño y producción de muestra, metodología de administración, proceso para depuración de datos y análisis de su representatividad, en función tanto de variables críticas establecidas por la Red internacional como de la configuración del sistema universitario argentino. El abordaje cuidadoso de los problemas metodológicos, derivados de la integración de los datos nacionales a la base internacional, procura asegurar una adecuada comparabilidad.

Mónica Marquina (APIKS-UNTREF) en su ponencia “Nuevos perfiles en la profesión académica argentina: entre las tareas clásicas y las nuevas demandas externas” presentó hallazgos de la encuesta APIKS 2019 respecto a la “tercera misión” (actividades de generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento, fuera del ámbito académico). Sus resultados evidencian que no constituye un componente prioritario en el trabajo de los académicos de las universidades públicas argentinas. Solo 46% de encuestados expresa realizar/haber realizado alguna actividad de extensión /externa en los últimos 3 años; es una función minoritaria respecto del tiempo dedicado a docencia e investigación. A su vez, quienes la desarrollan la derivan más de actividades en docencia que en investigación, sin diferencias significativas por grupos generacionales/disciplinares. Su relevancia es más intensa en actividades externas orientadas a fines sociales o públicos que económicos.

El trabajo de Lucia García, Marisa Zelaya y Andrea Pacheco (APIKS-UNCPBA) “La diversidad de la profesión académica en la Argentina: una aproximación desde campos disciplinares”, hace un análisis de algunos rasgos de la profesión académica en la UNCPBA (cargos por dedicación y jerarquía, género, titulación de posgrado, categoría como investigador/a) en tres áreas disciplinares: Historia, Arte y Matemática Computacional e Industrial, en diálogo con la situación de los docentes universitarios nacionales según información estadística oficial. La estructura docente en las tres disciplinas denota predominio femenino, mayor dedicación en los cargos y en la titulación de posgrado, en comparación al promedio nacional. Asimismo se recuperan aportes del equipo en previos proyectos de investigación cualitativa que abordaron trayectorias académicas e historias de vida, cuyo entramado colabora en conocer

la configuración heterogénea de la profesión académica.

La ponencia de Mercedes Leal, Sergio Robin, Ma. Adelaida Maidana y Melina Lazarte Bader (APIKS-UNT), “La profesión académica en Argentina entre cambios y continuidades. Un análisis de las condiciones del trabajo académico”, indaga críticamente la situación de la universidad y sus académicos con las tendencias que impone la mercantilización del conocimiento. Valoran las perspectivas epistemológicas “desde el Sur” para repensar la universidad en tanto objeto de estudio en la tradición crítica de la educación. En un escenario de disputa por el sentido y orientación de la educación superior, remarcan la necesidad de promover modos alternativos de investigación, formación, extensión y organización hacia la democratización del bien público universitario, repensando la universidad y la profesión académica en clave local y latinoamericanista.

Verónica Walker (UNS), en “Cambios en el trabajo docente universitario: tendencias globales, instituciones y sujetos”, reflexiona sobre la diversificación de perfiles académicos producto de la expansión de los posgrados, la virtualización de las actividades académicas y el fomento de la internacionalización, con sus incidencias en la sobre-exigencia del trabajo docente universitario. La investigadora recupera resultados de su investigación doctoral finalizada y algunos avances de otras en curso, todas con base empírica en tres universidades públicas argentinas.

En la Mesa 2 se presentaron tres ponencias. Luis Porta, Mariana Foutel y Jonathan Aguirre (APIKS-UNMDP) en “Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión”, examinan potencialidades conceptuales y metodológicas para ampliar los horizontes investigativos de la profesión académica, revalorizando la investigación biográfico-narrativa en tanto camino epistemológico y metodológico capaz de enriquecer el campo de estudios desde un abordaje interpretativo, complejo y alternativo. Este grupo de estudio que indaga la profesión académica y la docencia universitaria, adoptando un enfoque biográfico y narrativo, presenta avances focalizados en el sentido político que las narrativas de los académicos-docentes universitarios memorables dejan vislumbrar respecto a la profesión y el trabajo docente.

Ma.Catalina Nosiglia, Gabriel Rebello, Sebastián Januszewski y Brian Fuksman (APIKS-UBA) en su ponencia “Estudio preliminar de la composición de la profesión académica en la Universidad de Buenos Aires, a partir de los resultados de la encuesta internacional *The academic profession in the knowledge-based society (APIKS)*” analizan indicios de la singularidad de la profesión académica en la universidad pública de mayor dimensión y una de las más antiguas del país. Entre ellos: 40% posee título de doctor, mayoritariamente formados en universidades argentinas, con disparidades según disciplina; si bien existe elevada proporción de cargos simples participan igualmente en investigación y secundariamente en extensión; desigual

percepción de su situación laboral entre Senior (mayor satisfacción) y Junior (elevado estrés por sobreexigencias y condiciones de trabajo).

El trabajo de Jaquelina Noriega (APIKS-UNSL), “Rasgos de la profesión académica en la UNSL. Descripción y análisis”, explora el estudio de caso mediante diversidad de fuentes: estadísticas (nacionales y de la universidad estudiada) y documentales (normativas, informe de evaluación externa, proyecto de desarrollo institucional). Así analiza los rasgos compartidos y diferenciados con la profesión académica argentina, contemplando entre otras variables, la jerarquía de cargos docentes, dedicaciones horarias y tipo de actividades desarrolladas, formación de posgrado en los académicos e infraestructura disponible, según facultades/disciplinas, hallando altos porcentajes en docentes con dedicación exclusiva y formación de posgrado; categoría de investigador y subsidios.

En síntesis, las presentaciones del simposio constituyeron una de las primeras instancias de intercambio sobre recientes avances de resultados del Proyecto APIKS, luego del procesamiento de los datos de la encuesta aplicada durante 2019 en Argentina. Estos aportes permitieron compartir hallazgos de investigación, preguntas, dudas, planificar acciones, fortaleciendo lazos académicos entre los equipos interinstitucionales de universidades públicas argentinas en esta red internacional de investigadores mancomunados en torno al objetivo de producir conocimiento sobre la situación actual y el futuro de la profesión académica en clave comparada.

Notas

¹Miembros del Equipo Investigador del Proyecto APIKS en el NEES, FCH, UNCPBA.

Gobierno, gestión y profesión académica. Debates internacionales sobre la educación superior contemporánea en el marco de *Apiks Vilnius Conference*

Jonathan Aguirre¹

And Early Career Day, Lituania, 2020
APIKS Conference Vilnius, Lituania – 20th-21st August, 2020
APIKS Early career Pre-conference, Vilnius, Lituania -19 August, 2020

Durante los días 20 y 21 de agosto se llevó a cabo la *Conferencia Internacional* del proyecto APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society) en la ciudad de Vilnius, Lituania en formato virtual con representantes de grupos de investigación de diversos países. Asimismo, el día miércoles 19 tuvo lugar un espacio de encuentro, a modo de pre-conferencia, de aquellos investigadores noveles, becarios, y estudiantes de posgrado que centran sus tesis e investigaciones en el campo de estudio de la profesión académica actual. Ambos eventos conformaron las principales actividades del Congreso Internacional organizado por referentes del proyecto APIKS y las autoridades de la Universidad de Vilnius, Lituania y de la Universidad Técnica de Dortmund, Alemania.

APIKS reúne a grupos e investigadores de más de 30 países que abordan a la profesión académica como objeto de estudio en diversos contextos y territorios. El objetivo del proyecto y de la red internacional es reimpulsar y reactualizar las líneas de investigaciones desarrolladas hasta el momento sobre la profesión académica estimulando y sistematizando una nueva y más amplia ronda de estudios que no solo contemple lo que acontece en el sistema universitario público, sino que incluyan el sector universitario privado, nuevas temáticas de indagación, renovadas metodologías para su abordaje y la participación de más equipos e investigadores de universidades argentinas y de aquellos países del mundo y de la región involucrados.

Dicha red internacional procura reflexionar sobre los cambios vivenciados por la profesión académica en la última década, las motivaciones externas e internas de esos cambios, la respuesta de las académicas y académicos, su vida puesta de manifiesto en el ejercicio profesional, la variación de dicha profesión según los países, los territorios, contextos e instituciones en los que se despliega, la capacidad de

atracción que evidencia la profesión para las nuevas generaciones y en qué medida los cambios afectan la capacidad de los académicos para contribuir al desarrollo nacional y al conocimiento en general.

En el marco de las actividades de intercambio, actualización, transferencia entre los grupos de investigación participantes de APIKS, la red ha organizado conferencias y congresos en diversas partes del mundo: Hiroshima 2019 (Japón), Kassel 2019 (Alemania), Vilnius 2020 (Lituania), Estambul, 2020 (Turquía) y proyecta para el 2021-2022, si las condiciones sanitarias lo permiten, encuentros en China, Portugal, Chile y México respectivamente.

Específicamente en agosto del 2020, *APIKS Conference Vilnius, Lithuania*, centró sus debates, producciones e indagaciones en torno a una de los aspectos centrales de la Profesión Académica: “*Management and Governance of Higher Education*”. Las diversas sesiones grabadas y en vivo recuperaron cuestiones ligadas no solo al gobierno y la gestión de la educación superior en distintos países, sino cómo estas dimensiones inciden en el despliegue cotidiano de la profesión de los académicos y, en qué medida condicionan o potencian la labor que desempeñan en las universidades.

La organización atinadamente reservó, el primer día del congreso, para la realización un encuentro horizontal y participativo de todos aquellos jóvenes investigadores que inician su carrera y se encuentran transitando sus estudios de posgrado, sus becas y sus tesis doctorales y posdoctorales en el campo de la educación superior. *APIKS Early career Pre-conference*, posibilitó, mediante la realización de dos Online Workshops, el encuentro de más de 50 jóvenes de todo el mundo -Argentina, Chile, Canadá, Alemania, Ucrania, Irak, Lituania, Turquía, España, Gran Bretaña, Italia, Estados Unidos, Estonia y Japón entre otros-.

El Workshop I “*Comparative approaches in higher education*” estuvo a cargo de la Dra. Mónica Marquina, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y representante del Grupo APIKS Argentina en la red internacional. En él los participantes presentaron sus investigaciones y reflexionaron junto a la Dra. Marquina en torno a los estudios comparados en educación superior, las potencialidades que ofrece y las tensiones que evidencia a la hora de desplegar diversos indicadores de comparabilidad entre países con particularidades socio-territoriales disímiles. El II Workshop denominado “*The publication process – From planned to published*” tuvo como coordinadora a la Dra. Teresa Carvalho, Universidad de Aveiro, Portugal. En dicho espacio formativo y de intercambio se prestó atención a las vicisitudes que asume el proceso de publicación de trabajos de investigación, artículos y tesis y cómo el investigador habita el pasaje de lo que planifica o proyecta a lo que, finalmente, termina publicando como resultado de sus indagaciones en el campo de la profesión académica y la educación superior. Ambos espacios apuntaron a brindar pistas formativas a los jóvenes participantes, a visibilizar sus preguntas, objetos y enfoques

de investigación y a convidar el intercambio internacional entre colegas que recién comienzan a transitar a profesión.

El día 20 de agosto comenzaron las actividades centrales de la Conferencia. Los discursos de bienvenida (grabados) estuvieron a cargo, en primer lugar por los representantes del equipo organizador del evento, la Prof. Liudvika Leišytė de la Universidad Técnica de Dormunt, Alemania y el Prof. Rimantas Želvys de la Universidad de Vilnius, Lituania y en segundo lugar por representantes del equipo coordinador del Proyecto APIKS, Prof. Timo Aarveaara, Universidad de Lapland, Finlandia y la Prof. Mónica Marquina de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

Posteriormente, se brindaron dos exposiciones que buscaron contextualizar las temáticas en torno a las cuales se desarrollarían las discusiones posteriores en las diversas sesiones en vivo del congreso. La primera se denominó *Management and Academic Freedom in Changing Academy* cuyo disertante fue el Prof. Timo Aarveaara de la Universidad de Lapland, Finlandia y la segunda titulada *Do We Overestimate the Power and the Potentials of Managerialism?* Estuvo a cargo del Prof. Ulrich Teichler de la Universidad de Kassel, Alemania.

El día 20 continuó con dos sesiones de discusión de trabajos presentados por colegas de diversos países. La sesión de trabajo N°1 nucleó artículos de investigación en torno a las perspectivas comparadas en el gobierno de la universidad. Se expusieron contribuciones de Japón, Rusia y China. La segunda sesión reunió trabajos de Argentina, Canadá y Turquía cuyos debates se centraron en la participación académica en el gobierno de las universidades contemporáneas.

En medio de las sesiones de discusión de trabajos se llevaron a cabo dos encuentros específicos de los participantes del proyecto APIKS internacional. Los mismos se destinaron a discutir cuestiones generales, avances y proyecciones del equipo, al tiempo que se trabajó con los criterios de análisis y procesamiento de la base de datos de las encuestas administradas en la etapa inicial de la investigación en el año 2018-2019.

El último día de la Conferencia, viernes 21 de agosto comenzó por la mañana con una nueva sesión de discusión de artículos en torno al desempeño, la gestión y el liderazgo en las universidades. Dicha sesión reunió trabajos de colegas de Lituania, Taiwán, Finlandia y Japón. La segunda sesión se desarrolló en horas de la tarde recuperando trabajos que indagaron cuestiones relacionadas a los roles académicos y los compromisos sociales que asume la profesión en la educación superior. Academia y compromiso social como dos pilares que dialogan y se entraman en el despliegue del trabajo académico actual. Allí expusieron investigadores de Alemania, Estonia, Portugal y Corea del Sur.

Como en el día anterior, en medio de las sesiones, se destinó un encuentro

exclusivo entre miembros del equipo APIKS para debatir y conversar sobre los procesos de publicación de las investigaciones del proyecto. El encuentro estuvo coordinado por la Dra. Teresa Carvalho, Universidad de Aveiro, Portugal.

Por último, el discurso y panel de cierre del evento estuvo a cargo los profesores Liudvika Leišytė y Rimantas Želvys. Con la presencia *virtual* del conjunto de los miembros del equipo APIKS se procedió a hacer un balance de lo compartido durante los tres días, se mencionaron los principales puntos de debate en torno al gobierno y la gestión de la educación superior y sus vínculos con la profesión académica contemporánea y se dio paso a la organización del próximo encuentro que será en la ciudad de Estambul, Turquía hacia el primer cuatrimestre del 2021 continuando en la modalidad virtual.

En términos profesionales e investigativos, participar del evento fue una experiencia potente y enriquecedora. Como parte del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA- UNMdP) y en el marco de mi formación posdoctoral en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, tener la posibilidad de escuchar a colegas de otros países, conocer lo que sucede en las universidades del mundo, compartir potencialidades y tensiones en torno a la profesión académica y recuperar enfoques epistémicos y metodológicos innovadores para la indagación del objeto de estudio se transformó en una enorme oportunidad formativa. Una experiencia de encuentro internacional que nos abre horizontes, nos interpela y nos proyecta a transitar nuestras investigaciones desde coordenadas interpretativas multidimensionales.

La virtualidad permitió que investigadores de diversas latitudes y regiones podamos encontrarnos y enriquecernos mutuamente. Tanto las conferencias grabadas, como las sesiones en vivo y los workshops desarrollados en el primer día, fueron soportes virtuales sincrónicos y asincrónicos que posibilitaron la realización de un congreso central para quienes trabajamos aspectos de la profesión académica en el marco del proyecto APIKS. Quizá si la coyuntura sanitaria del COVID 19 no nos hubiera obligado a profundizar la virtualidad, muchos investigadores no hubiésemos podido participar. Celebramos su realización, su modalidad y esperamos con ansias el próximo encuentro en Estambul 2021.

Notas

¹ Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Interno Doctoral de CONICET. Posdoctorando en Ciencias Sociales del Programa de Estudios Posdoctorales de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/ UNMdP. Miembro del Grupo de Investigaciones

Gobierno, gestión y profesión académica. Debates internacionales sobre la educación superior contemporánea en el marco de Apiks Vilnius Conference

en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

El rol de la internacionalización en la educación superior. Presentaciones y debates sobre casos nacionales y talleres preparatorios para estudios comparados en el marco de la 4th APIKS (e-)Conference: Internationalization in Higher Education

Nicolás Reznik¹

The 4th APIKS (e-)Conference: Internationalization in Higher Education

7-9 de diciembre de 2020

Turquía

Entre los días 7 y 9 de diciembre de 2020 se realizó la 4th APIKS (e-)Conference: Internationalization in Higher Education, en modalidad virtual, organizada por el equipo de Turquía. Este evento se desarrolló a continuación del que se llevó a cabo en el mes de agosto del mismo año en Lituania y es la última actividad del año en el marco del proyecto internacional APIKS.

Tal como se advirtió en números anteriores de la Revista, el proyecto de investigación APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society) cuenta con la participación de grupos e investigadores de más de 20 países y se orienta al estudio de la profesión académica tanto a nivel nacional como internacional. En el marco de este proyecto, que comenzó en el año 2018 y se presenta como una continuidad del proyecto Carnegie en 1992 y CAP (Changing Academic Profession) en 2007, se realizaron múltiples eventos científicos así como publicaciones especializadas sobre la temática.

En esta oportunidad, la Conferencia propuso indagar en torno a la internacionalización, un concepto que experimentó una significativa transformación en las últimas décadas. Particularmente, tuvo como objetivo central debatir acerca del rol de la internacionalización en la educación superior y la forma en que se modifica en los diversos ámbitos disciplinarios, profesionales, institucionales, nacionales y geográficos en el marco de la sociedad del conocimiento.

Con el propósito mencionado, la Conferencia se desarrolló durante los días 7, 8 y 9 de diciembre e incluyó discursos y disertaciones, sesiones para la presentación

de trabajos, encuentros de los miembros del equipo APIKS y talleres preparatorios para estudios comparados.

Los discursos y disertaciones se realizaron al comienzo de los días 7 y 8 y estuvieron a cargo del Prof. Anthony Welch de la University of Sydney, Australia, y de la Prof. Rachel Brooks de la University of Surrey, Reino Unido. En el primer caso, se tituló *Internationalisation of Higher Education (in the Time of COVID-19) and International Polarisation* y versó sobre las múltiples acepciones e interpretaciones de la internacionalización en los diferentes sistemas de educación superior. El Profesor presentó un análisis crítico de los patrones y prioridades de la internacionalización en dos sistemas diferentes, Australia y China, y numerosas conclusiones acerca de las implicaciones para una comprensión más acabada de la cuestión.

El segundo día de la Conferencia fue el turno de la disertación de la Prof. Rachel Brooks titulada *International Student Mobilities: Socio-Economic Diversification and Implications for Higher Education Staff*. Su exposición se orientó a cuestionar la concepción tradicional que asociaba la movilidad de estudiantes internacionales casi exclusivamente a las clases sociales privilegiadas, con los beneficios que esta trae aparejados en términos laborales, académicos y personales. No obstante, la Profesora puso de manifiesto, a partir de evidencia empírica, la tendencia creciente a la modificación de dicho patrón en favor de la diversificación del perfil socioeconómico de los estudiantes de movilidad. Finalmente, analizó las razones de estos cambios así como las posibles implicaciones para la profesión académica.

Las sesiones para la presentación de trabajos se extendieron a lo largo de los días 7 y 8 y estuvieron destinadas a la exposición y al debate en torno al análisis de casos nacionales. Se realizaron un total de ocho sesiones acerca de las estrategias y las condiciones institucionales, de las actividades y de los factores profesionales e individuales de la internacionalización, entre otras cuestiones.

El primer día se realizaron cuatro sesiones en las que se expusieron los trabajos de Japón, Corea del Sur, Finlandia, Alemania, Turquía, Argentina, Lituania y Chile. Estos giraron en torno a los resultados, las motivaciones, la influencia de los factores profesionales, personales e institucionales, la movilidad de los académicos y los desafíos y las posibilidades de la internacionalización.

El segundo día de la Conferencia se completaron las cuatro sesiones restantes con presentaciones de Japón, Kazajstán, Taiwán, Malasia, Portugal, Suecia, Eslovenia y Canadá. En estos trabajos continuaron los debates acerca de las titulaciones obtenidas en el extranjero, la influencia de las disciplinas de pertenencia, las estrategias institucionales y las percepciones y el impacto de la internacionalización en el compromiso y en la reputación de los académicos.

De igual manera que en los eventos previos, en la Conferencia se reservaron espacios para encuentros exclusivos entre los miembros de los equipos APIKS de

El rol de la internacionalización en la educación superior. Presentaciones y debates sobre casos nacionales y talleres preparatorios para estudios comparados en el marco de la 4th APIKS (e-)Conference:

los distintos países. Estos encuentros tienen como objetivo la puesta en común de los avances y las novedades así como tomar decisiones conjuntas y consensuadas acerca del proyecto. En esta oportunidad, se trataron temas referidos a la base de datos, a las conferencias programadas y al lanzamiento de libros y publicaciones.

El último día de la Conferencia, el 9 de diciembre, estuvo destinado para los talleres preparatorios para estudios comparados que nuclearon a grupos de trabajo integrados por representantes de varios países. En estos talleres se iniciaron las tareas de investigación y escritura de los correspondientes capítulos que culminarán en la publicación de un libro de estudios comparados acerca la internacionalización en la educación superior. Su publicación está prevista para diciembre de 2021.

Cabe destacar especialmente esta iniciativa de publicación de un libro de estudios comparados, que se orienta a promover el trabajo y la producción colaborativa, así como el intercambio con colegas de otros países. Se presenta como una oportunidad inmejorable para continuar investigando y profundizar el conocimiento sobre estas temáticas, a la vez que sobre otras realidades nacionales.

A modo de conclusión general, podemos decir que la organización de la Conferencia posibilitó que se desarrollen todas las actividades previstas en excelentes condiciones, a la vez que las disertaciones y las presentaciones fueron de destacada pertinencia y calidad. Las actividades se llevaron a cabo en un ambiente de absoluta calidez y cordialidad, que propició interesantes debates y enriquecedores intercambios.

Siempre es un gusto participar de este tipo de eventos y compartir estos espacios con colegas de otras partes del mundo. Son instancias que, a nivel personal, permiten socializar las investigaciones realizadas o en curso, así como profundizar la formación, ampliar y diversificar los intereses y consolidar y fomentar los vínculos.

Felicitemos a los organizadores y a los participantes de la 4th APIKS (e-) Conference: Internationalization in Higher Education y esperamos nuevas oportunidades para continuar trabajando sobre la profesión académica en el marco del proyecto APIKS.

Notas

¹Doctorando en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Especialista en Política Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en Gestión Pública por la Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Dirección de correo electrónica: nicoreznik@gmail.com

Revista

de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

XI Jornadas de Etnografía y Procesos Educativos 22, 23 y 24 de septiembre del 2021. Comité Organizador XI JEPE. <https://www.ides.org.ar/noticia/x-jornadas-etnografia-procesos-educativos-jepe-28-29-30-octubre>

Primera Circular del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Relaciones de Género - II Jornadas Educación, Género y Sexualidades. Trans-formando los saberes desde la experiencia. <https://fhumyar.unr.edu.ar/agenda/2021/09/septiembre/455/viii-coloquio-interdisciplinario-internacional-educacion-sexualidades-y-relaciones-de-genero-ii-jornadas-educacion-genero-y-sexualidades>

Workshop “Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia” que se realizará bajo modalidad virtual los días 9 y 10 de septiembre del corriente año. Desde el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE/UNLP-CONICET), junto con investigadores/as y docentes de siete Universidades Nacionales (Universidad Nacional de Catamarca, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata. Consultas al siguiente enlace: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/workshop-educacion-secundaria-desigualdad-pandemia-y-horizontes-pospandemia/>

Del 28 al 30 de septiembre de 2021 tendrá lugar el XVIII Foro Internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y la educación superior en formato online. <http://www.redage.org/eventos/xviii-foro-internacional-sobre-evaluacion-de-la-calidad-de-la-investigacion-y-la-educacion>

Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de agosto de 2021.