



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

García, Lucía B.

Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos

Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, 2017, pp. 87-110

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384551991004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos

The academics in the Argentinean public university: changes, tensions and challenges

Lucía B. García*

Resumen

El trabajo explora las principales transformaciones en los profesores de universidades públicas argentinas durante los últimos 25 años, cambios inscriptos en reconfiguraciones en las relaciones universidad-estado-sociedad, así como en la trama de los debates globales sobre la crisis de la universidad y sus impactos en la profesión académica.

Para tal propósito se realiza una breve aproximación histórico-conceptual sobre el origen medieval del oficio académico y su evolución hacia la profesión académica. Asimismo se relevan las principales tendencias que caracterizan la profesión académica en Argentina, en el contexto latinoamericano, analizando efectos de las nuevas regulaciones de la década de 1990 en el trabajo académico, para luego considerar tensiones y desafíos en el trabajo de los profesores universitarios.

El artículo se basa en una línea de investigación iniciada años atrás, cuando delimité a la profesión académica como un objeto de estudio afín a mis intereses en el campo de la educación superior.

Palabras Clave: Profesión académica; trabajo académico; profesores de universidades públicas; universidad argentina.

Abstract

This article explores the main transformations in Argentine an public university professors during the last 25 years, changes inscribed in reconfigurations in the university-state-society relations, as well as in the plot of the global debates on the crisis of the university and its impacts on the academic profession.

For this purpose a brief historical-conceptual approach made on the medieval origin of the academic office and its evolution towards the academic profession. It also reveals the main trends that characterize the academic profession in Argentina, in the Latin American context, analyzing the effects of the new regulations of the 1990s on academic work, and then considering tensions and challenges in the work of university professors.

This article is based on a investigation line started several years ago when I delimited as a study object the academic profession. This study object was related to my interests in the field of higher education.

Key words: Academic profession; academic work; professors of public universities; Argentine university.

GARCÍA, L. (2017) "Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 87-110. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Exclusiva del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
E-mail: lgarcia@fch.unicen.edu.ar

Introducción

El trabajo desarrollado por los académicos suele considerarse como una de las profesiones con perfil más internacional; sin embargo, los estudios comparados han revelado una gran variedad de situaciones entre los países y aún entre los económicamente avanzados, donde se presumen condiciones con mayor grado de homogeneidad.

Los aportes fundacionales sobre la profesión académica, procedentes del ámbito anglosajón, resaltan su alta fragmentación debido a la diversidad de disciplinas y establecimientos en que se la ejerce, a la par que resulta tensionada por ambas dimensiones, de acuerdo a los clásicos estudios comparativos internacionales desarrollados por Burton Clark (1992). La profesión académica suele distinguirse como una “profesión de las profesiones” o “*keyprofession*”, según Perkin (1984, citado en Marquina, 2013:38), pues constituye la matriz de la cual se derivan las otras profesiones.

Clark (1992) define al académico como miembro de una comunidad o profesión centrada en su capacidad para generar y transmitir conocimiento en la universidad. La revisión de la literatura especializada permite enunciar coincidencias en torno a tres componentes básicos en la concepción clásica de profesión académica: pluralidad de empleadores que guardan autonomía entre sí; predominio de criterios de prestigio académico en los procesos de vacancia y ocupación de las vacantes y control ejercido por la comunidad académica sobre las organizaciones que emplean a sus miembros. Se conjugan así tres ideas-fuerza: libertad académica, mercado académico y comunidad académica.

Los análisis comparados de Teichler (2012), en coincidencia con otros autores, hallan una marcada definición nacional en la trama institucional de los sistemas de educación superior, las reglas para los programas de estudio, el gobierno de las instituciones, el financiamiento, así como los marcos institucionales de carreras académicas, empleo y condiciones de trabajo. En similar sentido Altbach (1999) definió a la universidad como “una institución internacional con fuertes raíces nacionales” (p. 4), remitiendo a su origen internacional en el período medieval, tal como referimos en el siguiente apartado.

Compartimos con algunos investigadores del campo universitario latinoamericano, como Pacheco Méndez (1997) y Krotsch (2001), que la noción de profesión contiene un grado importante de abstracción mientras que el profesionalismo constituiría un mito que elude la perspectiva histórica. Asimismo la idea de una profesión académica puede enmascarar la necesaria referencia disciplinar para entender los grados de profesionalización.

Es preciso mencionar que, luego de la Segunda Guerra Mundial, la universidad masiva modificó el papel y la situación del profesorado universitario. Su aumento cuantitativo significó también un “acrecentamiento de las distancias entre aquellos docentes que la literatura denomina cosmopolitas o alto clero, y locales o bajo clero”, afirma Krotsch (2001:29). Este investigador identificaba como cosmopolitas a quienes hacen investigación y viven de su inserción en una institución, mientras que locales son quienes se insertan mediante la enseñanza en distintas instituciones, retomando así la distinción efectuada por Gouldner en una obra de 1957¹.

Hacia finales del anterior siglo, en un marco neoliberal de transformaciones del sistema capitalista global, la mundialización de la cultura y la globalización de la economía, las finanzas y la información, diferentes investigadores de la cuestión universitaria analizaron y otorgaron visibilidad, a través de estudios nacionales, comparativos y de casos, al impacto de los procesos reformistas llevados a cabo en la educación superior en diferentes sitios del mundo y sus tendencias futuras. Nuevos procesos que significan, según postulara a inicios de los años 1990 Neave y van Vught (1994) -investigador europeo de estudios comparativos de la universidad-, una pérdida de confianza hacia las universidades y la configuración del Estado Evaluador (vocablo original de Neave). Una suerte de “bisagra histórica que separa dos momentos de la relación Estado-Sociedad-Universidad” (Chiroleu, 2007:122). En el primero se considera a la educación superior como derecho social; en el segundo es concebida como derecho individual, que preferentemente debe ser financiada por los demandantes.

Las principales características del trabajo desempeñado por los docentes universitarios en tiempos recientes -tensiones entre docencia e investigación,

intensificación laboral, productivismo académico, mercantilización, competencia, evaluación cuantitativista, lo individual versus lo colectivo, burocratización de las actividades de investigación, entre otras- relevadas en distintos estudios en el contexto latinoamericano entre finales del siglo XX-principios del XXI (Chiroleu, 2001; Gil Antón, 1992 y 2013; Marquina, 2007; Martínez, 2013; Silva Júnior y Sguissardi, 2013), son interpretadas en el marco de los debates sobre la crisis de la universidad moderna y sus impactos en la profesión académica, considerando las reconfiguraciones en la educación superior a partir del Estado Evaluativo, caracterizado por Brunner (1990) como una combinatoria de las exigencias del mercado y del rol del Estado.

En definitiva, tanto en Europa como en países de América Latina con sistemas de educación superior más desarrollados -Argentina, Brasil, Chile, México- la agenda neoliberal para la educación superior promovida por el Banco Mundial significó/a no sólo la retirada y adelgazamiento del Estado, conjuntamente a la mayor presión por la generación de recursos propios o el autofinanciamiento de las universidades, sino también la instauración de nuevos dispositivos de control y disciplinamiento del trabajo académico.

Atendiendo a la diversidad de situaciones nacionales en Latinoamérica, en el contexto del nuevo ciclo de integración global, Ibarra Colado (2014) propone cinco ejes para entender lo que califica como un modo de racionalidad neoliberal, tendencias que adquieren especificidades según los casos nacionales, algunas de las cuales recuperamos en el presente artículo. Por un lado, el surgimiento del "Estado auditor", con mecanismos de vigilancia a distancia centrados en la evaluación de resultados, acompañado de nuevas modalidades de financiamiento, y apoyadas en una vinculación más clara de la universidad con la sociedad y la economía, para afrontar recortes presupuestarios y los costos crecientes de la ciencia y la educación. Asimismo, la diversificación y estratificación del sistema nacional de educación superior en pos de un balance adecuado entre educación universitaria y tecnológica; formación mediante programas cortos y más extensos, incluyendo posgrado. Por otra parte, la modernización administrativa de las instituciones orientadas por criterios de eficiencia que desplazan al modelo político

de conducción. Finalmente, los programas extraordinarios de remuneración basados en la evaluación del desempeño académico individual mediante indicadores de productividad.

Los profesores universitarios: una perspectiva histórica y conceptual

Desde su origen medieval en el mundo occidental el quehacer de los profesores universitarios fue cambiando, redefiniéndose su identidad e imagen social. Los inicios del oficio académico nos retrotraen al nacimiento de los intelectuales. Se trata de sujetos que ejercen el oficio de pensar y de enseñar lo que piensan, sostiene el historiador Le Goff (1965), quien así identificó a los profesores universitarios durante los siglos XII y XIII, cuando maestros y estudiantes comenzaron a organizarse en un movimiento corporativo *-universitas-* estricto sentido de “universidad”.

En el siglo XIII adquirió visibilidad la figura del maestro universitario profesional, cuando cientos de profesores y estudiantes europeos, que ya no iban a estudiar con un maestro particular, se reunían en una comunidad intelectual autónoma, con privilegios y medios de vida relativamente elevados, afirmaba Ben-David (1974). En sus palabras:

“Esta comunidad intelectual era más independiente de las presiones de la sociedad como un todo, que lo que podían serlo los intelectuales simples que servían al Estado o a la Iglesia (o los eruditos individuales que trabajaban como profesores) (...) Si la universidad era grande, rica, poderosa y famosa, su posición en la sociedad mayor era también elevada. Así, surgió el papel especializado del profesor universitario; se trataba de un papel correspondiente a una posición elevada” (p. 66-67).

Los dos modelos organizacionales con mayor trayectoria en Europa fueron la Universidad de París, centrada en la corporación docente, que ejerció la mayor influencia en el mundo, y la de Bolonia, en la corporación de estudiantes, quienes definían las características de su instrucción; en ambos modelos éstos pagaban por sus clases. Esos “pensadores de oficio” (Le Goff, 1965:6) -los intelectuales- constituyen un nuevo grupo social que crea, confronta y debate ideas, asociado

con el crecimiento de las ciudades, en las cuales se fue imponiendo una división del trabajo.

Las transformaciones ocurridas en el oficio de los maestros universitarios y en la autonomía de su trabajo intelectual a partir del siglo XIV son explicadas por Le Goff (1965) en vinculación con la renta feudal que adquirió forma monetaria, en el declive de la Edad Media, alterando las condiciones sociales y trazando una línea divisoria que atravesó las clases urbanas. En ese contexto los maestros universitarios optaron por unirse a los grupos sociales que vivían de rentas (feudal o señorial), es decir, se inclinaron por el beneficio. Luego, las vicisitudes monetarias de fines de la Edad Media llevaron a la dilución de sus fortunas y la búsqueda de nuevos centros de riqueza: la corte de los Príncipes y los círculos de Mecenas eclesiásticos y laicos. De acuerdo a este historiador, entre los siglos XIII y XIV el trabajo universitario adquirió ciertos rasgos propios de la nobleza: una tendencia a reclutarse hereditariamente, acompañada de un descenso en el nivel intelectual y la dotación de una variedad de símbolos propios de una casta, es decir, de una aristocracia universitaria. Este movimiento, que retiró al intelectual de las ciudades y lo retornó al campo, comportó un cambio en la imagen del profesor universitario: el maestro medieval, que desarrollaba el trabajo intelectual en un ambiente colectivo, con la figura del humanista se trastocó en la del sabio solitario que aportará con sus ideas al progreso de la humanidad.

Durante la "edad moderna temprana" (siglos XVI-XVIII) la universidad perdió el internacionalismo medieval para dar paso, hacia fines del XVI, a una universidad al servicio de los gobiernos nacionales. Emergieron cambios en el profesorado universitario y nuevas formas de enseñanza, sostiene García Guadilla (2008), recuperando análisis históricos especializados en la universidad, pues se puede identificar un pequeño núcleo de profesores fijos a cargo de las cátedras mayores, gozando de privilegios y sueldos que hasta triplicaban al otro grupo, más amplio, de profesores contratados para ayudarlos. Esta investigadora, especialista en educación superior, destaca que en la historia de la universidad uno de los aspectos más importantes de ese período fue la exportación de los modelos universitarios fuera de Europa. Esa transferencia a países lejanos en la etapa colonial, para la

América Hispana se expresa en la influencia de Salamanca y Alcalá, si bien agrega que es escasa la información disponible sobre los profesores de las universidades de colonias hispanas.

En los inicios de la educación superior latinoamericana, uno de los rasgos analizados por Brunner (1990) fue la dificultad para contratar catedráticos ante la falta de candidatos que pudiesen ser designados como profesores titulares. Otra característica distintiva sobre la calidad de la enseñanza en esta etapa fundacional, destacada por Schwartzman (1993), es la vinculación de las universidades con Europa, fuere por la presencia de profesores europeos que enseñaban en Latinoamérica o por alumnos de aquí que se formaban allí y regresaban.

Las universidades coloniales, destinadas a las elites locales, que mantuvieron estrecha vinculación con la iglesia hasta los comienzos del siglo XIX se abocaron a la formación de sacerdotes, abogados y médicos, administradores de la incipiente burocracia estatal. En nuestro país, la primera es la Universidad de Córdoba cuyo antecedente institucional data de 1613 con la creación de un colegio jesuítico; a partir de 1623 se denominó Universidad de Córdoba del Tucumán y fue nacionalizada en 1854. Este centro de estudios superiores, fundado en un territorio que dos siglos después ocupó el Estado nacional, perteneció al grupo de "universidades menores o conventuales", según la clasificación de la Corona española, y sus facultades eran restringidas; se trataba de "colegios superiores con privilegios otorgados por el papa y el rey para conceder grados universitarios" (Buchbinder, 2005:14). La organización de los estudios, acorde a la concepción medieval del conocimiento, tenía "una estructura fuertemente jerárquica en la que las disciplinas académicas estaban articuladas en un modelo que culminaba en la teología" (p. 15-16). En sentido pleno, sólo revestían el estatus de universidades el grupo de las "universidades mayores, oficiales o generales" -México y Lima, por ejemplo- (p. 14), donde los catedráticos accedían mediante rigurosas oposiciones y el claustro elegía a las autoridades, refiere este historiador. De acuerdo a Krottsch (2001), aquella "universidad de los abogados", de mediados del siglo XIX, con la Reforma de 1918 vivió la "primera generación de reformas", de carácter endógeno,

pues “nacieron motorizadas por actores locales que se rebelan contra las condiciones institucionales existentes en la región” (p. 122).

La profesionalización de la ciencia como práctica vinculada al trabajo académico tiene su génesis a comienzos del siglo XIX, con el cambio en la concepción de universidad iniciado en Alemania por la reforma humboldtiana, modelo institucional que privilegió la unidad entre investigación, docencia y estudio. El nuevo concepto del quehacer académico, con la apertura de la Universidad de Berlín en 1810, gestado por Wilhelm von Humboldt y otros filósofos representantes del idealismo alemán, se cimentó en tres bases: un lugar central para la investigación, hasta entonces radicada fuera de la universidad, la libertad de enseñanza y del aprendizaje. El currículum fue de esa manera definido por profesores y alumnos: ambos debían participar en la investigación, aquéllos enseñaban los temas de sus propias pesquisas y éstos eran libres de elegir materias y universidades. Ben-David y Zloczower (1966) sostienen que el modelo de la Universidad de Berlín en la realidad nunca resultó como lo habían pensado sus inspiradores. Dada la decisiva influencia estatal las libertades concedidas fueron limitadas; una importante restricción a la libertad académica de los profesores universitarios fue su consideración como funcionarios del Estado y por esto mismo “privilegiados”. Ellos debían lealtad a un Estado con políticas imperiales, lo cual significó el dilema del posicionamiento político y, en definitiva, el real alcance de la libertad académica. Ese conflicto entre la libertad académica y el absolutismo que amenazó a los medios académicos alemanes luego será afrontado por Max Weber (1991), adscribiendo a principios que defendían la incompatibilidad entre los juicios de valor y la labor investigadora y de enseñanza del científico.

Weber, en sus análisis de la universidad alemana adoptó una perspectiva comparativa con el sistema norteamericano, previendo en el camino de la transformación capitalista una creciente americanización de la vida universitaria en su país, tendencia que abarcaría a las mismas disciplinas académicas. Promovió en la actividad universitaria del hombre de ciencia una doble faz: la docencia y la investigación, esto es, quien se “siente llamado por la ciencia [...] debe calificarse no sólo como investigador sino también como profesor” (p. 29). Desde nuestro

punto de vista, ya en los comienzos del siglo XX el sociólogo alemán hecha las bases para identificar núcleos problemáticos de la carrera y profesión académica presentes hasta la actualidad (García, 2002).²

Hasta el siglo XIX en ningún sitio del mundo occidental existió la noción de investigador profesionalmente calificado, ni siquiera en la Alemania de mediados de ese siglo la investigación se reconoció como profesión, con una escala de posiciones constitutivas de una carrera; mas se la consideró “una vocación sagrada” (Ben-David,J., 1974:173), una actividad voluntaria, no remunerada, que no requirió adiestramiento formal por encima de los cursos normales ofrecidos en la universidad.

En los Estados Unidos, refiere Boyer (1997), la primera imagen del académico fue la del docente vocacional (etapa del colegio colonial, con fuertes raíces británicas), que persistió hasta bien entrado el siglo XIX, siendo luego influenciada por la tradición universitaria europea inclinada hacia la investigación y los estudios de posgrado (segunda fase). Sostiene este autor que no obstante el progresivo influjo del modelo alemán de la universidad humboldtiana, hacia fines del siglo XIX en la mayoría de las instituciones de educación superior estadounidenses el énfasis en la investigación y los estudios de posgrado continuaron siendo más una excepción que una regla. Esta segunda fase dio paso a una tercera con la Segunda guerra mundial, cuando las universidades colaboraron científicamente con el gobierno en defensa de la nación y aquel apoyó con becas federales. De manera que la nueva generación de profesores doctorados privilegió la investigación; se configuró una nueva imagen: el profesional académico adscripto a una organización departamental. La transformación más importante de este período fue la masificación de la educación superior, la que bajo el impulso de políticas gubernamentales dejó de considerarse un privilegio de las élites intelectuales para ser definida como un derecho. Con la expansión universitaria se posibilitó el desarrollo de la profesión académica en un espacio disciplinar especializado y en un ámbito institucional acorde.

Durante la segunda mitad del siglo XX, en los países latinoamericanos con mayor desarrollo, las políticas de ampliación del acceso a la educación superior se

tradujeron en una universidad masificada que dejó atrás el modelo universitario elitista con la típica figura del docente catedrático, cuyo sustento material no provenía de la actividad universitaria -la cual le otorgaba prestigio y poder- sino del ejercicio de su actividad profesional externa a ella. Así emergió una nueva figura docente en las universidades de la región, la del académico, esto es un profesor con dedicación completa e integral a la universidad, que vive de y para la universidad. La profesión académica en Latinoamérica fue impulsada por el modelo desarrollista, con sus versiones modernizantes y, según relata la literatura especializada, en sus inicios resultó atravesada por un conjunto de tensiones y conflictos derivados de principios antagónicos de legitimación para acceder a posiciones académicas, pugnas entre orientaciones localistas y cosmopolitas en el cuerpo académico, resistencia de catedráticos tradicionales, disputas por asignación y control de fondos, entre otras.

¿Cuál es el lugar que ocupa la Universidad, a comienzos del presente siglo, para desarrollar saberes autónomos mediante la tarea académica? Despejar este interrogante conduce a Marquina a formular una hipótesis de interés para nuestro estudio, pues sostiene que las reformas de los Sistemas de Educación Superior de los '80 y '90 "en el mundo trasladaron el poder de los académicos hacia el Estado y el mercado con nuevas configuraciones para el trabajo académico en las cuales las características más salientes son la burocratización y la mercantilización de lo que debiera ser una tarea autónoma" (2007:145). Y en ese cambio no resultan ajenas las características y el papel desempeñado por los mismos académicos; tendencias mundiales que, de acuerdo a esta investigadora, "impactaron en la actividad académica argentina, en el marco de un modelo universitario en el que la evaluación y el fomento de la competencia son política pública" (ibíd).

En años recientes plantea Teichler (2012) que el cambio más llamativo en el ejercicio de la profesión académica en universidades de investigación de países económicamente avanzados fue el incremento de las mujeres, quienes entre 1992-2007 triplicaron su participación promedio en cinco casos analizados, mientras que los cambios sustanciales en biografías, carreras, empleo y situación de trabajo de los académicos son excepciones³.

Profesión académica en las universidades públicas argentinas: continuidades/rupturas

Las investigaciones sobre los profesores universitarios en Argentina no abundan, e inclusive en el campo de estudios de la educación superior latinoamericana constituye un objeto de estudio tardío.

Ese vacío comenzó a cubrirse precisamente en los años noventa, de la mano de indagaciones cualitativas-cuantitativas mayoritariamente pertenecientes a investigadores y docentes de las ciencias sociales y humanidades, principalmente de las universidades públicas. Una importante porción de esas exploraciones se desarrolló en el marco de proyectos incorporados al Programa Nacional de Incentivos a los docentes-investigadores (PNI) que la Secretaría de Políticas Universitarias impulsó a partir de 1993 con el propósito de promover la investigación ligada a la docencia en los profesores universitarios de universidades nacionales, otorgando un incentivo salarial diferenciado por jerarquías.

En las universidades públicas los procesos de construcción de las carreras académicas y la profesionalización de los docentes universitarios se inscriben en situaciones heterogéneas, con importantes disparidades inter e intra-institucionales, que resultaron reforzadas por las agendas modernizadoras-homogeneizadoras de la educación superior iniciadas a fines de la década de 1980 y, en particular, por las nuevas regulaciones de instituciones e individuos de los años 90, cristalizadas en la Ley de Educación Superior 24.521/95. Esta ley aún vigente, intentó ordenar el sistema de la educación superior en el contexto de la nueva estatidad neoliberal, agudizando así algunas tendencias pre-existentes y generando otras por las nuevas reglas del juego. En la década de 1990 paralelamente a políticas públicas promotoras del Estado Evaluador se incrementaron las demandas sociales sobre la educación superior, las cuales en situaciones de restricciones presupuestarias y mayor eficiencia en el gasto social, ocasionaron fuertes impactos en la gestión universitaria.

Nuestra línea de investigación propone que la profesión académica concebida con docentes de dedicación completa e integral a la universidad, constituye una noción encubridora, como ya mencionamos, de los diferentes contextos

institucionales, histórico-espaciales y disciplinares en que se la ejerce. La profesión académica es un objeto de estudio complejo; su configuración se encuentra entrecruzada por tramas políticas gubernamentales, las del campo institucional universitario, las dinámicas de los campos disciplinares y las biografías de los profesores universitarios (García, 2002; 2005; 2007; 2009; García y Pacheco, 2015).

En un trabajo anterior planteamos -compartiendo aportes de otros investigadores- que las fuerzas reconfiguradoras de la profesión académica durante las últimas décadas, a partir del Estado Evaluador, introdujeron nuevos principios para regular la vida académica en la universidad argentina: incremento del control estatal sobre las instituciones, sobre sus docentes, así como una mayor flexibilización e intensificación en los procesos del trabajo académico (García, 2014).

¿Cuántos docentes de las universidades nacionales argentinas responden a las dos precondiciones -dedicación exclusiva y grado doctoral⁴- que definen la profesión académica en el sentido tradicional de los países económicamente avanzados? El siguiente cuadro resume información publicada en las estadísticas oficiales disponibles.

Cuadro Nº 1 - Cargos Docentes en Universidades Nacionales (%)

Dedicación por cargo	Años				
	2009	2010	2011	2012	2013
Exclusiva	13,24	13,14	12,98	12,90	12,69
Semiexclusiva	19,90	19,49	19,42	19,21	19,27
Parcial/Simple	66,85	67,35	67,59	67,87	68,02
Totales Absolutos	146.983	151.585	156.808	159.927	162.843

Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios SPU

Los últimos datos accesibles permiten corroborar la baja participación de cargos con dedicación exclusiva en la composición del cuerpo académico nacional en el período referido. Por otra parte, la tendencia histórica no indica crecimiento sino una cierta cristalización en la proporción de profesores full-time, pues no obstante la permanencia de gobiernos democráticos, a partir del año 1984, los cargos exclusivos sólo representaron el 11,4% en 1992 y 13,5% en 2000, señala Chiroleu (2002:57-62, Cuadros 2 y 3).

Según agrega esta investigadora, la mayor expansión en los docentes de universidades nacionales se produjo en dos oportunidades en la segunda mitad del siglo XX: en los años sesenta (si bien la información estadística tenía baja confiabilidad) y entre los años 1982/1992, donde prácticamente se duplicó el número de docentes, pero sin modificarse sustantivamente la dedicación horaria (1982: 9% docentes con dedicación exclusiva). Es decir que el gran crecimiento del ingreso estudiantil a las universidades nacionales posibilitado por la recuperación de la vida democrática, luego del período de congelamiento durante la última dictadura cívico-militar de 1976/83, se atendió con un cuerpo docente mayoritariamente con dedicación parcial, que en 1986 representaba 91.4% (Chiroleu, 2002:57, Cuadro 2); en suma, un presupuesto universitario insuficiente en un contexto de crisis económica y fiscal.

Es preciso resaltar aquí la gran heterogeneidad del sistema universitario público respecto a la proporción de cargos docentes con dedicación exclusiva: según datos del *Anuario 2009*, en algunas universidades creadas en los noventa en el área metropolitana y con perfil de investigación, oscilaban entre 60 % en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y 45% en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), mientras que en otras del interior del país, fundadas en el período modernizador de los sesenta-setenta, con buen perfil de investigación, entre 50%, en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y 30% en la UNCPBA. Cabe agregar que en el promedio nacional de profesores con dedicación exclusiva (año 2013) la mayor proporción es de adjuntos (33%), los titulares representan 23% y similar porcentaje los jefes de trabajos prácticos; los profesores asociados, 10.8% y los ayudantes 9.7%, esto es, una base ancha en la profesión con cargos de menor jerarquía.

La actual composición heterogénea del cuerpo docente universitario nacional, con gran preponderancia de cargos con dedicaciones simples legitima el interrogante planteado por Chiroleu (2012:81): "¿se trata de académicos o de docentes? o en algunos países periféricos -más allá de la consolidación en ciertas instituciones de un estrato de mandarines- ¿los académicos tienden a mutar en docentes?".⁵

Sobre la estructura ocupacional docente universitaria Groisman y García de Fanelli (2009) aseveran que el 1.4% de expansión promedio anual de cargos docentes en 1989-2006 significó un ritmo inferior al crecimiento de nuevos inscriptos (2.6%) y muy por debajo de la tasa de crecimiento promedio de la matrícula (4%); con posterioridad la relación alumno-docente habría mejorado debido a la disminución de los nuevos inscriptos y al crecimiento del plantel docente en las universidades públicas.

Por otra parte, la formación de posgrado de los docentes universitarios constituyó un núcleo importante de la agenda modernizadora noventista, sin embargo a diferencia de otros países latinoamericanos como México y Brasil, sólo algunos obtuvieron financiamiento para su formación en centros académicos internacionales y/o nacionales mediante programas ministeriales vía crédito externo, como el Fondo para Mejoramiento de la Calidad (FOMEC), becas de las mismas universidades, agencias u otros organismos públicos. En el marco de tendencias internacionales sobre el posgrado, el crecimiento de la oferta en Argentina fue exponencial a partir de los 90 pues, aunque no constituya un requerimiento legal para el ejercicio académico, mediante la Ley de Educación Superior (art. 36) se impulsó la gradual titulación de posgrado. Los resultados del Proyecto Profesión Académica en Tiempos de Cambio (CAP)⁶ Argentina-2008, corroboran que la mayoría de los académicos encuestados en 2007 obtuvo su título de postgrado a partir de la década de 1990 (más del 80%). Pero en la percepción de los encuestados “ser magister o doctor no asegura el acceso a mayores niveles jerárquicos en la carrera académica ni a la titularidad de las cátedras, o un mayor grado de satisfacción en relación con la propia situación profesional” ni mejores perspectivas futuras (Fernández Lamarra y Marquina, 2013:110).

Este estudio cuanti-cualitativo sobre la situación de la profesión académica en Argentina, desde una perspectiva comparativa internacional, además de constituir un aporte relevante es el primero y único hasta el presente que relevó datos nacionales mediante encuestas aplicadas a los académicos de universidades públicas. En esta investigación coordinada por Fernández Lamarra y Marquina (2012), con la participación de un núcleo de investigadores nacionales y

extranjeros, surgen algunos datos básicos para caracterizar a los académicos argentinos. En principio destacar una tendencia de feminización de la profesión docente universitaria, como ocurre en niveles previos del sistema educativo, representando el 60% de los encuestados. Si bien las mujeres tienen leve predominio en edades más jóvenes (25-34 años), a medida que aumenta la edad de los docentes preponderan los varones y “algo semejante ocurre con la jerarquía académica: a mayor cargo docente, mayor masculinización de la profesión”, sostiene Pérez Centeno (2012:390). Con respecto a la formación académica el 48,2% sólo tiene título de grado universitario, un tercio posee formación como investigadores (maestría y doctorado) pero sólo el 18,4% está doctorado. Situación que reflejaría “dificultades para el desarrollo avanzado de la investigación, la falta de competitividad a nivel internacional y la necesidad de una política pública de formación a nivel de posgrados” (p. 392). Por otra parte, cuanto mayor es la cantidad de horas trabajadas (docentes exclusivos/full-time: 40 hs.) se tiende a dedicar menor proporción de tiempo a la docencia mientras que quienes trabajan a tiempo parcial tienen mayor dedicación a las labores de docencia y, de manera consecuente, los más altos porcentajes de dedicación docente se verifican en disciplinas con bajo desarrollo de investigación. Asimismo, a mayor nivel de formación en los profesores mayor posibilidad de dedicarse menos a la docencia (Pérez Centeno, 2012).

Esa investigación comparativa internacional concluye que la profesión académica actual en los países latinoamericanos explorados -Argentina, Brasil, México- se conforma con personal de tiempo parcial que complementa su bajo nivel salarial con otros trabajos; es una “profesión en la periferia, ya que los patrones del trabajo académico son establecidos por las instituciones de los países industrializados” (Fernández Lamarra y Marquina, 2013:102).

Cuando investigamos la construcción de la profesión académica en Argentina, a través de un estudio de caso -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- abordamos dos comunidades disciplinares: una comunidad académica del campo histórico, cuyos orígenes como Profesorado y Licenciatura en Historia se entrelazan con la misma fundación de la institución universitaria

desde la esfera privada a mediados de la década de 1960, y los docentes-investigadores de la Facultad de Arte, cuyos antecedentes en las artes escénicas remiten a la década de 1970 en una universidad ya estatal.

La reconstrucción de las biografías y prácticas de estos profesores universitarios mediante entrevistas en profundidad y estudio de trayectorias nos permitió identificar intereses específicos y particulares que fueron estructurando sus prácticas académicas, así como la conformación de espacios político-institucionales que se constituyeron en instancias de legitimación y consagración, que consideramos centrales para entender la construcción de la profesión académica.

En tal sentido, el poder de los profesores junto a los estudiantes en los espacios del co-gobierno universitario iniciado con la recuperación de la democracia a fines de 1983 -el ideario de la Reforma Universitaria de 1918- trazó una línea divisoria para la renovación de los cuerpos académicos mediante acceso competitivo a las cátedras y el consecuente cambio en el perfil de formación, con la incorporación de la investigación al oficio académico pero en tensión con el ejercicio de la docencia.

En ese proceso gravitaron liderazgos intelectuales y personales de profesores formados en las universidades públicas con mayor trayectoria y prestigio del país, vinculados a redes académico-institucionales del campo intelectual y disciplinario nacional e internacional, que pudieron radicarse en la ciudad por su inserción laboral con dedicación exclusiva en la universidad, lo cual facilitó un lento y laborioso reemplazo de “profesores viajeros”; esto significó una pre-condición para asegurar la reproducción de la comunidad disciplinaria.

Al explorar las dinámicas de conformación en estas comunidades se corrobora la fragmentación de la profesión académica nacional; es un caso particular donde, en el contexto de la recuperación de la vida democrática, la configuración de las carreras académicas tuvo un importante nivel de articulación al circuito internacional y nacional, con procesos formativos de posgrado sustentados en mejores condiciones materiales y simbólicas (becas, apoyos presupuestarios, licencias por estudios, cierta infraestructura y equipamiento de investigación)

comparativamente a otras universidades nacionales de matrícula pequeña y localizadas en el interior del país.

Con respecto a los cambios más importantes en la concepción de las políticas públicas educativas durante la última década, luego de la crisis político-institucional del 2001⁷, y a partir de la asunción de un nuevo gobierno elegido en mayo de 2003, resaltamos la recuperación de la centralidad del Estado. En la educación superior aumentó la participación porcentual del presupuesto universitario en el PBI, pasando de 0.40 en 1991 a 0.71 en 2008 (Suasnábar y Rovelli, 2011) mientras que el presupuesto en educación representó 6% del PBI y la inversión en ciencia y tecnología 1.5% (Marquis, 2015). Especialistas e investigadores acuerdan generalmente en remarcar dos ejes prioritarios en la política pública para la educación superior entre los años 2003-2013: la inclusión social y educativa y el impulso al desarrollo científico-tecnológico. El primero significó un aumento sustantivo en la creación de universidades públicas en vinculación con el desarrollo regional-local-territorial, becas para estudiantes y jóvenes investigadores y ampliación de la infraestructura. Sin embargo, algunas investigaciones observan la continuidad de un fenómeno de "inclusión excluyente, socialmente condicionada" (Ezcurra, 2011:132). Si bien la aguda brecha en las tasas de graduación según estatus socioeconómico es una tendencia estructural en países latinoamericanos desde la masificación universitaria de fines de los años 1980 -brecha también observada en EE.UU- en el caso argentino expresa niveles preocupantes⁸.

Por otro lado, es preciso decir que paralelamente a esa ampliación del número de universidades en los últimos años se verifica un importante crecimiento de la matrícula en universidades privadas: según datos del *Anuario 2013* SPU en el período 2003-2013 la tasa de crecimiento anual promedio estudiantil en el sector privado fue de 6,2% y en el estatal 1,2%.

Sin duda que esta situación de rezago y deserción estudiantil interpela también al trabajo académico en su faceta de enseñanza. Hallazgos de investigaciones recientes, como las de Leal, et al. (2014), entre otras, concluyen que las políticas públicas universitarias de las últimas décadas promovieron nuevas condiciones de

producción académica caracterizadas por la sobrevaloración de las actividades de investigación respecto de las de docencia.

En cuanto a la promoción del conocimiento científico-tecnológico para el desarrollo nacional, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (diciembre de 2007) materializa una toma de posición al respecto. Las políticas orientadas al sector resultaron plasmadas en el Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006/10), que estableció áreas prioritarias de investigación e inversión en ciencia y tecnología con efectos positivos en la expansión de becas doctorales y la posterior formulación del plan estratégico para 2012/15 (*Argentina Innovadora 2020*). ¿Qué rupturas en las políticas universitarias son necesarias e indispensables para superar las continuidades en algunas de sus orientaciones? Compartimos lo expresado por Suasnábar y Rovelli (2011), al realizar un balance de las políticas universitarias recientes, cuando sostienen que la configuración de las universidades argentinas expresa en forma contradictoria la tensión entre tendencias de cambio estructurales, políticas de reforma y resistencia/adaptación de los actores universitarios. En buena medida visualizan un movimiento pendular en las políticas públicas universitarias pues desde el retorno de la democracia en 1983 oscilaron entre la autolimitación para introducir cambios (los años ochenta) y la intervención estatal desmedida (los noventa), década ésta en que un nuevo patrón de financiamiento instauró la distribución de recursos por mecanismos competitivos entre instituciones y actores académicos, impactando en un conjunto de tendencias históricas del nivel universitario. En los últimos años el aumento del financiamiento y la creciente innovación mediante programas especiales focalizados, orientados al mejoramiento de disciplinas, carreras, instituciones, indicaría una nueva intervención estatal reveladora de una política incremental pero no global para el sector universitario, que si bien la diferencia de la agenda de los noventa no alcanzó a modificarla completamente, agregan Suasnábar y Rovelli.

Tensiones y desafíos para la profesión académica

Las conclusiones formuladas dos décadas atrás por Altbach (1999) sobre las perspectivas para la educación superior y el profesorado universitario en el mundo occidental en el presente siglo, son pesimistas. Si bien considera al profesorado “el corazón de la universidad” (p. 12) prevé que en el futuro menos profesores tendrán cargos permanentes de tiempo completo y más profesores serán de medio tiempo, limitados a la enseñanza, pero con poca o ninguna participación en la comunidad académica y con escaso contacto con los estudiantes.

La conformación actual del cuerpo académico, las condiciones en que se ejerce la profesión académica en las universidades públicas en la Argentina y las tendencias delineadas durante las últimas décadas parecen corroborar ese panorama desalentador. ¿Podrá revertirse esta situación en un mediano plazo?

Las proyecciones no resultan alentadoras si se tienen en cuenta las actuales políticas públicas y educativas, la situación de emergencia presupuestaria en la gran mayoría de las universidades públicas, así como las políticas de ciencia y tecnología, en virtud de las reducciones presupuestarias previstas por el gobierno para el año 2017 -por focalizar sólo la cuestión que nos ocupa- y en un contexto de importante pérdida de poder adquisitivo de los salarios de los docentes universitarios, los investigadores y los becarios que se forman en organismos del sistema científico-tecnológico y en universidades.⁹ Deterioro económico que afecta al conjunto de los docentes y la gran mayoría de los trabajadores del país, en un contexto recesivo sostenido de la economía que asimismo se suma a la crisis de la región latinoamericana con la pérdida y debilitamiento de proyectos políticos de corte progresista alternativos al neoliberalismo¹⁰.

Empero, los reclamos por la situación salarial y laboral del sector docente universitario argentino son preexistentes al cambio de gobierno; así por ejemplo hacia fines de 2014 los sindicatos solicitaban un aumento salarial de emergencia y la vigencia del convenio colectivo de trabajo, además de la eliminación del impuesto a las ganancias sobre los salarios, cuestión ésta que mantiene un lugar privilegiado en la agenda actual de los reclamos sindicales.

Claro que las comunidades académicas y científicas no asisten pasivamente a todos estos acontecimientos. Como en tantas otras situaciones similares a lo largo de nuestra historia, durante 2016 se registraron diferentes e importantes iniciativas de movilización colectiva¹¹.

El ajuste previsto por las autoridades gubernamentales en las áreas de ciencia y tecnología significará un retroceso en la formación y perfeccionamiento de investigadores, así como la suspensión y achicamiento de programas y proyectos de investigación en curso.

Es probable que la crisis presupuestaria actual del sistema universitario impida en los próximos años el crecimiento de los planteles académicos en jerarquía y dedicación, congelando la situación existente. Este escenario junto a la reducción y clausura de los espacios en la carrera de investigador de organismos científico-tecnológicos que no dependen de las universidades públicas impactará negativamente sobre éstas, agravando la competencia y sumando nuevas dificultades en la profesión académica, no sólo por la búsqueda de posiciones en la carrera académica universitaria para quienes no lograron ingresar-permanecer en el sistema científico-tecnológico, sino debido a que podría suceder que investigadores de carrera (recientemente formados y en formación) en esas entidades tengan doble pertenencia, esto es, su fuente principal de ingresos proviene de su dedicación exclusiva en el organismo científico-tecnológico pero mantienen un cargo remunerado de baja dedicación en la universidad, aspirando a incrementarlo en caso de perder su posición en la carrera de investigador científico.

¿Qué futuro se puede augurar para las universidades públicas argentinas? Cuando un problema adquirió visibilidad y logró ingresar a la agenda pública significa que las disputas entre actores e intereses en juego en alguna medida se han podido resolver alcanzando acuerdos, aunque ellos sean provisionales. Hasta el momento de cerrar este escrito la cuestión presupuestaria no parece haber alcanzado tal resolución, las protestas de las comunidades académicas y científicas han ganado las calles. En un futuro próximo ¿será éste el escenario para las universidades públicas y sus académicos? ¿El espacio de pugna se tensará hasta

que alguna de las fuerzas se doblegue? Y si éste fuera el caso: ¿nuevamente serán los académicos quienes pierdan poder ante el Estado y el mercado, como de hecho ha sucedido en numerosas oportunidades en la historia de la universidad argentina?

Recibido: 21/12/2016

Aceptado: 08/02/2017

Notas

¹Gouldner, A.W. (1957) Cosmopolitans and locals. *Administrative Science Quarterly*, 2.

² Max Weber publicó en 1919 un ensayo, "La Ciencia como profesión", producto de conferencias sobre el trabajo intelectual dictadas durante 1918 en la Universidad de Munich, en el escenario de la Primera Guerra Mundial; situación que lo llevó a reforzar "en los jóvenes el valor de la ciencia y de la profesión intelectual y docente", sostiene Bonvecchio, C. (1997:236).

³ El análisis de los cambios en las biografías, carreras y trabajos de los académicos se realizó en base a las respuestas provistas por los académicos a cuestionarios de encuestas comparativas realizadas por el estudio Carnegie en 1992 y el estudio "Changing Academic Profession" en 2007, en Australia, Alemania, Japón, Reino Unido y Estados Unidos. Ver Teichler, U. (2012).

⁴ Para el caso de Brasil Schwartzman y Balbachevsky encontraron que en 1992 sólo alrededor del 30% de los entrevistados reunían esas precondiciones. Véase Schwartzman y Balbachevsky (1996:231-279).

⁵ Chirioleu retoma estudios de Gil Anton (1992), quien con la expresión "docentes" refiere a los que tienen su centro de interés en la docencia desarrollando tareas de baja dedicación en varias instituciones universitarias, no universitarias y de otros niveles educativos.

⁶ *The Changing Academic Profession* (CAP) es un proyecto que examinó la naturaleza y extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años mediante una encuesta internacional reiterada en 2007 a docentes e investigadores universitarios en 21 países del mundo, aplicándola por primera vez en la Argentina, además de repetirla en Brasil y México.

⁷ Crisis que algunos autores, como Camou interpretaron en relación con la crisis de una sociedad civil y sus demandas sobre la rendición de cuentas acerca del destino de los fondos públicos. Ver Camou, A. (2002).

⁸ En una investigación sobre políticas de acceso a la universidad pública y perfil social de la matrícula que desarrollamos años atrás, realizamos el seguimiento de las cohortes estudiantiles de grado 1985 y 1989 en todas las facultades de la UNCPBA. En la de Ingeniería, de la cohorte 1989 al cabo de seis años el 69% había desertado: 54% de los desertores pertenecía a estratos medios, 41% a trabajadores manuales y 5% a medios altos. En la cohorte 1985 de C. Veterinarias, en 1995 el 60% había desertado y se graduó un 29%, cuya proporción aumentaba con la posición social de las familias. Ver García, L. (1998:99-127).

⁹ A modo ilustrativo cabe citar el Boletín FEDUBA (Gremial Docente de UBA) del 15/12/16, la nota "Los recursos para la universidad pública y la ciencia y técnica no son gasto, son una inversión necesaria para el desarrollo regional", donde se denuncia el ataque al presupuesto universitario y el sistema científico tecnológico nacional "que por primera vez en años retrocede con respecto al PBI". Disponible en www.feduba.org.ar (Consulta: 16/12/16). Asimismo, en el Diario Página 12 del 16/12/16 se publica la nota "Un bono que discrimina a los docentes" donde se menciona el plus salarial (entre \$2000 y \$4000) que cobrarán los trabajadores no docentes de las universidades, como compensación para mitigar los efectos inflacionarios. También se afirma que los gremios docentes universitarios se reunieron con los rectores del Consejo Universitario Nacional reclamando el pago de un bono similar, como resultado de cuya reunión los rectores sólo se comprometieron a realizar gestiones y los gremios afirmaron que "el año cierra en tensión y se compromete el inicio del ciclo lectivo 2017". Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/9078-un-bono-que-discrimina-a-los-docentes> (Consulta: 16/12/16).

¹⁰ Cabe destacar el caso de Brasil, cuyos logros en el acceso a la educación superior durante los gobiernos del Presidente Lula da Silva (2003-2010) y la Presidenta Rousseff (2011-2014 y 2014----), parecen peligrar debido al golpe institucional interno que interrumpió su segundo mandato en 2016.

¹¹ El 3/10/16 el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, emitió una resolución "manifestando su profunda preocupación por la propuesta de presupuesto 2017 para el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINTyT) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) elevada por el Poder Ejecutivo Nacional al Congreso de la Nación" (art.1), solicitando a las Cámaras de Diputados y Senadores la modificación del Proyecto de Ley

de Presupuesto General (art. 2) y requiriendo al Ministro del MINCyT (quien mantuvo su continuidad de la anterior gestión gubernamental) y a los Ministros de las áreas afectadas a interceder ante el Congreso de la Nación para modificar los recortes presupuestarios (art. 5), además de invitar al Consejo Superior y otros consejos directivos para adherir al reclamo (art. 4). Asimismo, se pronunció a favor de la adhesión al peticionario "Defendamos La Ciencia Argentina", anexo I a la resolución. La protesta se amplió mediante reclamos y movilizaciones en diferentes universidades del país, así como la toma pacífica del MINCyT, que permanece dirigido por el Ministro de la anterior gestión gubernamental. La reducción presupuestaria prevista significa un recorte del 60% para la carrera de investigador del CONICET, por lo cual sólo ingresarían 385 investigadores en lugar de los 600-900 que lo venían haciendo durante los últimos años, quedando excluidos del organismo inclusive 500 investigadores que fueron evaluados satisfactoriamente. Fuente: Resolución Consejo Directivo Facultad Ciencias Exactas y Naturales, UBA, del 3/10/16.

Bibliografía

- ALTBACH, P. (1999) "Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno". *Pensamiento Universitario Nº 8*, Universidad Nacional de Quilmes, noviembre, pp. 3-13.
- BEN-DAVID, J. (1974) *El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo*. Trillas, México D.F.
- BEN-DAVID, J. y ZLOCZOWER, A. (1966) "Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas", en AA. VV *La universidad en transformación*. Seix Barral, Barcelona.
- BOYER, E. (1997) *Una propuesta para la educación superior del futuro*. Universidad Futura-UAM-Azcapotzalco-FCE, México, D.F.
- BONVECCHIO, C. (1997) "Introducción, selección y notas", en *El mito de la universidad*. Siglo veintiuno editores, México.
- BRUNNER, J. (1990) *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. F.C.E., Santiago de Chile.
- BUCHBINDER, P. (2005) *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana, Buenos Aires.
- CAMOU, A. (2002) "Reformas estatales de 'segunda generación' y reformas universitarias en la Argentina actual (o de por qué es bastante más fácil privatizar una línea aérea que reformar una universidad)", en KROTSCH, P. (2002) *La universidad cautiva legados, marcas y horizontes*. Al Margen, La Plata.
- CLARK, B. (1992) [1983] *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen-UAM-Azcapotzalco, México D.F.
- CHIROLEU, A. (2012) "La profesión académica en América Latina: Argentina, Brasil y México". Comentarios sobre las presentaciones de Mónica Marquina, Elizabeth Balbachevsky, Simon Schwartzman y Manuel Gil Antón", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comp.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF, Tres de Febrero.
- CHIROLEU, A. (2007) "Según pasan los años: de la autonomía universitaria y sus retos", en RINESI, E. y SOPRANO, G. (comp.) *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. UNGS-Prometeo, Buenos Aires.
- CHIROLEU, A. (2002) "Los académicos en Argentina: aportes para su caracterización". *Espacios en Blanco. Revista de Educación, Nº 12*, junio, pp. 51-73.
- CHIROLEU, A. (2001) "La paradoja de la profesionalización académica: de maestros ambulantes a profesionales devaluados", en CHIROLEU, A. (org.) *Repensando la Educación Superior*. UNR, Rosario.

- EZCURRA, A.M. (2011) "Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente", en ELICHIRY, N. (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Noveduc, Ensayos y Experiencias, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2012) "La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comps.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF, Tres de Febrero.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (2013) "La profesión académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 23, junio, pp. 99-117.
- GARCÍA, L. (1998) "El acceso a la universidad: ¿democratización, segmentación o exclusión? Estudio 'en' el caso", en CORBALÁN, A. Y RUSSO, H. (comp.) (1998) *Educación, Actualidad e Incertidumbre*. Espacios en Blanco-Serie Investigaciones. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- GARCÍA, L. y PACHECO, A. (2015) "El trabajo académico en el campo de las Artes: convergencias y tensiones en el quehacer académico-artístico". *Aura. Revista de Historia y Teoría del Arte*, Nº 3. Junio, 154-184.
- GARCÍA, L. (2014) "Universidad y profesión académica: crisis y reconfiguraciones", en CORBALÁN, M. *La cultura al poder*. Biblos, Buenos Aires.
- GARCÍA, L. (2009) "Universidad, cultura e imaginarios profesionales. Itinerarios en la construcción de la profesión académica en Argentina", en BITTENCOURT, A. y CORBALÁN, M. (coord.) *Américas y culturas*. Biblos, Buenos Aires.
- GARCÍA, L. (2007) "Universidad y profesión académica en América Latina. Aportes desde el caso argentino", en HERRERA, M. (ed.) *Encrucijadas e Indicios sobre América Latina. Educación, Cultura y Política*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- GARCIA, L. (2005) "La construcción del oficio académico. Ambigüedades y tensiones de la profesión intelectual", en CORBALÁN, M. (coord.) *En-redados por la Educación, la Cultura y la Política*. Biblos, Buenos Aires.
- GARCÍA, L. (2002) "La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico" en CASTRO, I. (coord.) *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura*. CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores. México, D.F.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2008) "Los profesores universitarios y su historia". Prólogo al libro de PARRA SANDOVAL, M.C. *Las intimidades de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Universidad de Zulia, Mérida.
- GIL ANTÓN, M. (2013) "La monetarización de la profesión académica en México. Un cuarto de siglo de Transferencias Monetarias Condicionadas". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 23, junio, pp. 157-186.
- GIL ANTÓN, M. et al. (1992) *Académicos. Un botón de muestra*. UAM-Azcapotzalco, México.
- GOULDNER, A.W. (1957) "Cosmopolitans and locals. *Administrative Science Quarterly*, 2", en BECHER, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa-Educación Superior, Barcelona.
- GROISMAN, F. y GARCÍA de FANELLI, A. (2009) "Los salarios de los docentes universitarios en la Argentina", en ROMO BELTRÁN, R. y CORREA, N. (coord.) *Educación en América Latina. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública*. Imago Mundi-Buenos Aires; Universidad de Guadalajara-México.
- IBARRA COLADO, E. (2014) "Reconfiguración institucional de la 'nueva universidad': algunas cuestiones críticas para enfrentar su futuro", en LLOMOVATTE, S.; JUARROS, F. y KANTAROVICH, G.(comp.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Editorial

- de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- KROTSCH, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- LEAL, M., MAIDANA, M.A., LAZARTE BADER, M., ROBIN, S. (2014) "La profesión académica en Argentina. Un análisis de la división del trabajo y del tiempo académico", en BADANO, M. del R. y RÍOS, J. *Trabajo docente y pensamiento crítico: políticas, prácticas, saberes y transformación social*. Fundación La Hendija, Paraná, pp. 486-494.
- LE GOFF, J. (1965) *Los intelectuales en la Edad Media*. EUDEBA, Buenos Aires.
- MARQUINA, M. (2013) "¿Hay una profesión académica en Argentina? Avances y reflexiones de un objeto en construcción". *Pensamiento Universitario*, Nº 15, Prohistoria, marzo, 35-58.
- MARQUINA, M. (2007) "El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización", en RINESI, E. y SOPRANO, G. (comp.) *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. UNGS-Prometeo, Buenos Aires.
- MARQUIS, C. (2015) "Investigaciones, políticas y planeamiento universitario", en Del Bello, J. C. (et. al.) Marquis, C. (ed.) *La agenda universitaria II: propuestas de políticas públicas*. Universidad de Palermo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, D. (2013) "El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla...". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 23, Junio, pp. 45-72.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (1994) "Conclusión", en NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Gedisa, Barcelona.
- PACHECO MÉNDEZ, T. (1997) "La institucionalización del mundo profesional", en PACHECO MÉNDEZ y DÍAZ BARRIGA (coord.) *La profesión. Su condición social e institucional*. CESU-UNAM, M.A. Porrúa. México, D.F.
- PEREZ CENTENO, C. (2012) "Profesión académica y docencia en la universidad argentina", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comps.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF, Tres de Febrero.
- SILVA JÚNIOR, J. y SGUISSARDI, V. (2013) "Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 23, Junio, pp. 119-156.
- SCHWARTZMAN, S. (1993) "Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto", en COURARD, H. (ed.) *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. FLACSO, Santiago.
- SCHWARTZMAN Y BALBACHEVSKY (1996) "The Academic Profession in Brazil", en ALTBACH, P. (ed.) (1996) *The International Academic Profession. Portraits of fourteen countries. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Princeton, New Jersey.
- SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2011) "Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda". *Revista Innovación Educativa* Nº 57, octubre-diciembre, pp. 21-30.
- TEICHLER, U. (2012) "Cambios en el empleo y el trabajo de la profesión académica: la situación en las universidades orientadas a la investigación en los países económicamente avanzados", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comps.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF, Tres de Febrero.
- WEBER, M. (1991) "La ciencia como profesión", en WEBER, M. *Ciencia y política*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.