

# *La profesión académica en América Latina*

## *Situación y perspectivas*<sup>1</sup>

Norberto Fernández Lamarra  
Universidad Nacional de Tres de Febrero<sup>2</sup>

### *1. El contexto universitario latinoamericano: problemas y tendencias*

El análisis de la profesión académica en América Latina debe realizarse considerando los contextos y problemas actuales de la educación superior en la región, así como su evolución en las últimas décadas, en el marco de las nuevas responsabilidades políticas, académicas y sociales, que las instituciones de educación superior están asumiendo o deberían asumir. Estos desafíos, adecuadamente

---

<sup>1</sup> Artículo preparado en el marco del Proyecto The Changing of Academic Profession (CAP), que se lleva a cabo a nivel mundial en 20 países y en tres de América Latina: Argentina, Brasil y México.

<sup>2</sup> Norberto Fernández Lamarra es docente universitario de postgrado, investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación y la gestión de la educación, con énfasis en los últimos años en la educación superior. Es Director de Posgrados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), donde, además, dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestría y Especializaciones) y el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación UNTREF/UNLa. Es Profesor Catedrático en esta Universidad de Política y Administración de la Educación (grado) y de Planeamiento y Gestión de las Políticas Educativas (posgrado). Como investigador es Categoría 1. Es Codirector para Argentina del Proyecto “The Changing of Academic Profession”). Dirige la Revista Argentina de Educación Superior, que edita la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (RAPES). Preside la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, en la que dirige la Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Es Vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES). Ha sido Experto Regional de la UNESCO (años 1976-1981) y se desempeña habitualmente como Consultor de esa Organización –en especial en el IESALC- y de otros organismos internacionales. Es autor de más de 150 publicaciones, estudios, trabajos y artículos sobre la educación argentina y latinoamericana. Recientemente ha publicado, entre otros, los libros “Veinte años de educación en la Argentina. Balance y perspectivas”, OREALC/UNESCO-EDUNTREF, Buenos Aires, noviembre de 2002; “La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas”, Eudeba-IESALC / UNESCO, mayo de 2003; “Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad”, José-Ginés Mora y Norberto Fernández Lamarra (Coordinadores), Proyecto ALFA-ACRO, Comisión Europea, EDUNTREF, Buenos Aires, junio de 2005; “Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de Simulación en Argentina”, Norberto Fernández Lamarra (Compilador) y otros, UNESCO-EDUNTREF, Buenos Aires, abril de 2006; “Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina”, Norberto Fernández Lamarra, EDUNTREF-IESALC/UNESCO, Buenos Aires, junio de 2007; y “Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional”, Norberto Fernández Lamarra (Compilador), EDUNTREF, Buenos Aires, mayo de 2009.

priorizados, condicionarán, pero a su vez serán el ámbito, en donde se desarrolle la profesión académica en América Latina.

Dentro de la consolidación del nivel de educación superior como campo de investigación específico, la profesión académica siempre fue un punto de análisis central. Hace ya noventa años Max Weber (1983)- en su clásica conferencia “La Ciencia como Profesión”- analizaba las carreras y las situaciones laborales de los académicos en Alemania y en Estados Unidos. Ya más avanzado el siglo XX, Polanyi (1962) primero, y Bourdieu posteriormente (1975), daban cuenta de la organización e independencia específica de los académicos a partir de los campos disciplinares como espacios de definición epistemológica de la actividad.

Pero fue sobretodo a partir de los '80 que a nivel internacional se ha ido generalizando el estudio de las distintas políticas que configuran la profesión académica. Una de las causas principales fue la consideración como fenómeno central para análisis del sistema universitario y científico tecnológico de un país (Clark, 1987), entendiéndose que la a los académicos como centro constitutivo de la universidad, y a ésta como motor de la generación de conocimiento y, por lo tanto, de desarrollo y bienestar humano. Es en este período en que se consolida la educación superior como espacio de estudio, en que empieza a entrar en crisis el modelo de gestión pública del Estado de Bienestar, y, por lo tanto, afecta a una profesión que se percibía como estable. Becher & Trowler (2001) analizando el “Estado Evaluador”, señalan que éste impactó en la profesión académica a partir de la imperiosa necesidad de demostrar los resultados de las investigaciones o de conseguir nuevas fuentes de financiamiento.

Una de las particularidades de los sistemas universitarios latinoamericanos durante gran parte del siglo XX – por efecto del muy importante movimiento de Reforma Universitaria de Córdoba, en 1918- fue su carácter mayoritariamente estatal, con una fuerte autonomía institucional y académica, aunque lamentablemente haya sido afectada por los gobiernos autoritarios que ha sufrido la región en múltiples oportunidades. A partir de los años 90 esta tendencia empezó a cambiar a la par de un fuerte crecimiento en la demanda privada de educación superior. En la última década la tasa de incremento anual de la matrícula fue del 6% (8% para el sector privado y sólo del 2,5% para el público) La tasa bruta de escolarización terciaria se multiplicó por 10

en alrededor de 40 años, aunque aún sigue siendo baja en relación con los sistemas de educación de los países desarrollados (América del Norte y Europa) e incluso comparándola con la de Asia y Oceanía (Fernández Lamarra, 2009)

Parte de las respuestas para la creciente masificación de la educación superior fue la aparición de gran variedad de instituciones –en su mayoría privadas- , lo que ha llevado a una fuerte privatización de la educación superior, caracterizada por la diversificación institucional y una gran heterogeneidad en los niveles de calidad. Esto ha generado problemas de calidad que se manifiestan en los sistemas e instituciones de educación superior de la región. Por ello, desde el Estado y las políticas públicas, se creyó prioritario establecer procesos de regulación de la educación superior que hicieran frente al explosivo aumento del número de instituciones y a la disparidad en los niveles de calidad en las mismas, lo que llevó a la aparición de diversos sistemas de acreditación y de su aseguramiento en casi todos los países de la región (Fernández Lamarra, 2007; Rama, 2009)

En este sentido, la generalización de la problemática de la calidad universitaria en América Latina y la consecuente introducción de dispositivos de evaluación, derivó en un primer momento en una tensión entre evaluación y autonomía universitaria, dimensión importante de la profesión académica. Pero a lo largo de la década de los ´90, esta tensión ha tendido a disiparse, tendiéndose a una autonomía con responsabilidad universitaria (Fernández Lamarra, 2005)

Esta nueva regulación llegó de la mano de “*leyes marco*” en distintos países de la región. Pero no en todos lo hizo al mismo tiempo ni con la misma rigurosidad, lo que implicó que en algunos países se pudiera regular a tiempo la aparición de instituciones de baja calidad pero en otros no. Así, uno de los problemas de la educación superior en América Latina, lo constituye la proliferación de instituciones denominadas “universidades”, pero que en realidad no lo son, desde el punto de vista de la calidad de su oferta. A este tipo de instituciones se las denomina “garajes” en Colombia y otros países sudamericanos y “patito” en México. Desde ya, la profesión académica en este tipo de instituciones tiene características muy diferentes –y negativas- en relación con las que son verdaderas instituciones universitarias.

A su vez, estos mecanismos de regulación y evaluación de los programas académicos no pudieron –o no supieron- promover adecuadamente en muchos países ofertas en donde haya una adecuada relación entre pertinencia y calidad, lo que ha llevado a una falta de flexibilidad y de actualización de los diseños curriculares de las carreras universitarias, mostrando dificultades en incorporar las importantes modificaciones que se registran en las disciplinas y en las áreas profesionales en el marco de una Sociedad del Conocimiento y de la Tecnología. Esto ha conducido a la supervivencia de modelos académicos y de gestión tradicionales, con una limitada profesionalidad para el diseño y desarrollo de los programas de enseñanza, muchas veces elaborados a partir de superposiciones y adiciones, sin tener claramente definidos los objetivos ni las competencias que cada profesión requiere actualmente y a futuro. En este punto, es necesario asumir que la educación superior forma para el futuro y que los estudiantes de hoy serán profesionales en plena actividad dentro de veinte/ treinta años; es decir, en el 2030, en el 2040.

Otro problema que tiene que afrontar la educación superior en América Latina es la baja inversión en investigación y desarrollo, y la baja participación del sector privado en este gasto. El presupuesto promedio en Latinoamérica para investigación es del orden 0,5% –o menos- del PBI, lo que es claramente insuficiente para satisfacer las necesidades de la Sociedad del Conocimiento y de la Tecnología y, particularmente, para atender las demandas nacionales en materia de investigación. La escasa participación de la sociedad –en especial en relación con los sectores productivos- tanto en el gasto como en la ejecución de la investigación, genera un bajo nivel de la misma y una escasa contribución al desarrollo económico de sus sociedades. Quizás una excepción destacable en esto lo constituya Brasil, cuya inversión en investigación y desarrollo alcanza ya el 1% de su PBI. Chile está en el orden del 0,7 % y Argentina y México no superan el 0,5 %

La limitada inversión en investigación y en educación superior ha llevado a una baja inversión en la formación de sus académicos. En ese sentido, en la región se observan niveles poco satisfactorios de formación de postgrado –particularmente de doctorado- con su implicancia en la calidad de la docencia y de la investigación, lo que está vinculado con el poco desarrollo que históricamente mostró el sector de postgrados hasta los años 90, con la única excepción quizás de Brasil. A lo anterior, hay que

agregar las deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal de las instituciones de educación superior. En este sentido, la profesión académica en América Latina puede caracterizarse como una profesión “pauperizada”, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo.

Por último, otra gran tendencia que afecta a la profesión académica son los procesos de internacionalización y regionalización de la educación superior que se desarrollaron conjuntamente con los procesos de globalización y la generalización de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Al principio la internacionalización se percibió como una amenaza producto de las capacidades de las instituciones de países desarrollados de implementar programas presenciales y virtuales que superarían las regulaciones nacionales, el establecimiento de sedes institucionales extranjeras en América Latina, todo esto bajo la presión ideológica que ejercían las negociaciones en la ronda del GATT para incorporar a la educación superior como servicio comerciable a escala global. Pero a estos procesos de internacionalización, la región respondió con la profundización de procesos de regionalización con diversos alcances. Un claro ejemplo se encuentra en el MERCOSUR (constituido inicialmente por Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, con la asociación posterior de Chile y Bolivia y, más recientemente, la de Venezuela) que desde sus inicios planteó la necesidad de instrumentar un área política y técnica de MERCOSUR Educación. Aunque se avanzó más rápidamente en los niveles educativos iniciales –educación primaria y media- en la última década se implementó un Modelo Experimental de Acreditación del MERCOSUR – MEXA- y recientemente se ha puesto en marcha el Sistema Permanente de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de Grado para el MERCOSUR (ARCU-SUR).

## ***2. La situación de la profesión académica en Argentina, Brasil y México.***

### *2.1 ·El proyecto CAP y la información disponible.*

El proyecto internacional Profesión Académica en Tiempos de Cambio (Changing Academic Profession, CAP) nos brinda la posibilidad un primer abordaje

comparado –aunque sea algo esquemático- de cómo evoluciona esta profesión en los distintos países participantes.

De la información recolectada por los distintos grupos de investigación, me centraré en los datos sobre los académicos de Argentina, Brasil y México, únicos países latinoamericanos que han participado del proyecto CAP. Los cuadros nos permitirán tener una aproximación a dos perfiles de indicadores.

El primero, aunque provenga de respuestas dada por los propios académicos encuestados, aborda la información que representa un carácter más sistémico relacionado con la profesión académica: el grado de formación y su internacionalización, la dedicación, y el tipo de contrato. Esto permitirá tener una perspectiva general de la situación de la profesión académica, en clave comparada. Esto podrá servir para entender con qué tipo de académicos cuenta cada uno de los tres países para afrontar los retos de un sistema de educación superior cada vez más integrado, al menos regionalmente.

El segundo tipo de información es de carácter más subjetivo y propio del estudio de opinión que se ha llevado a cabo durante los dos últimos años. En estas dimensiones se podrá analizar como los propios académicos entienden su profesión, sobretodo en relación a las funciones más valoradas, que son constitutivas de la profesión académica en el mundo: la docencia y la investigación. Se analizará de esta forma cómo los académicos distribuyen su tiempo entre docencia e investigación y qué tipo de actividad prefieren. Además se tomará en cuenta el grado de satisfacción con su profesión.

En primer lugar, se asume que ciertos sistemas universitarios nacionales han invertido más que otros en investigación y en formación, con dedicaciones a tiempo completo y con condiciones contractuales más estables. Esto implicaría que están en una mejor situación para llevar adelante políticas educativas en general, -y de regionalización de su educación superior en particular-, al contar con una profesión académica con mayor capacidad y estabilidad por dedicación y tranquilidad contractual, formada tanto para la docencia como para la investigación.

Otro aspecto importante, es el rol de las regulaciones públicas en relación a la diversidad de instituciones. Para el caso argentino, la ley de Educación Superior estableció claramente cuales son los mecanismos de creación y autorización de funcionamiento de instituciones universitarias. A este mecanismo de creación se suma la definición de que dichas instituciones universitarias deben cumplir irrenunciablemente con las funciones de docencia, investigación y extensión. Aunque dista de haber una homogeneidad a nivel institucional - que se podría diferenciar por tipo de gestión, tamaño, localización geográfica e historia, entre otras – el rango de diversidad no es alto: el sistema universitario argentino presenta en el año 2010 47 instituciones nacionales, 1 provincial, 57 privadas, 1 internacional y 1 extranjera, 107 en total. Comparando estos datos con los casos de México y Brasil, la diversidad institucional sí es una cuestión mucha más significativa, como lo señalan trabajos que se presentan en este mismo volumen (Gil Antón et al., 2010 y Balbachevsky y Schwartzman, 2010). Para el año 2004 en México los primeros constatan unas 2047 instituciones universitarias, y para el caso de Brasil, Balbachevsky y Schwartzman señalan que en el año 2006 se reconocían 2270 instituciones universitarias, de las cuales 2022 eran privadas.

Esta diversidad debió ser tenida en cuenta en el muestra de cada caso particular. Como se explica en el anexo metodológico de la presente edición, la muestra argentina fue sólo de instituciones universitarias estatales. Por otro lado, los casos mexicano y brasilero debieron incluir un tipo de muestreo por conglomerado por tipo de institución, incluyendo la diversidad institucional como dimensión determinante de la profesión.

Sin embargo, no siempre esta situación general coincide con la perspectiva particular de los académicos, de cómo entienden su profesión y, por lo tanto, cómo la asumen y cómo pueden llevar adelante políticas de integración regional. En este sentido, debe tenerse en cuenta cómo los académicos entienden su profesión, pues son ellos y las instituciones en donde se desarrollan, los que podrán concretar cualquier proceso en el marco de la autonomía universitaria. Sánchez Aparicio et al. (2010), en este mismo volumen, señalan que la diversidad institucional, agregada a la diversidad funcional de los académicos, puede generar un nivel de satisfacción alto, producto de la posibilidad académica de seleccionar actividades según sus gustos o conveniencias.

## 2.2 Situación según género, dedicación y permanencia.

En el cuadro n° 1 se puede observar la división de los académicos de Argentina, México y Brasil por género. Los datos muestran que hay diferencias considerables entre los tres sistemas. Mientras en Brasil se podría hablar de un cierto equilibrio con primacía de profesionales varones, en México es claramente una profesión masculina (dos tercios de académicos varones y un tercio de mujeres), mientras que en Argentina la profesión está claramente feminizada. El análisis de la importancia de la cuestión de género se debería plantear desde dos posibles perspectivas: o la feminización es un indicador de un proceso de democratización de la actividad profesional, permitiendo a las mujeres acceder a puestos en igualdad condición que los varones, o, por el contrario, es un indicador de un espacio abandonado en cierta forma por los hombres debido a condiciones de contratación desventajosas con respecto a otras profesiones.

Cuadro N° 1. Distribución porcentual de los académicos según género y país

	Argentina	Brasil	México
Masculino	41	54	65
Femenino	59	46	35
Total	100	100	100

Para poder dimensionar correctamente la importancia de la variable de género en la profesión sería importante tomar en cuenta las condiciones en que pueden dedicarse estos docentes a la profesión académica. Para el caso mexicano, el proceso de aumento del porcentaje de mujeres en la profesión que se inició cerca de 1990 se revirtió 10 años después (Gil Antón et al., *op.cit*). Los autores señalan que, en el marco de la leve baja en la tendencia de aumento paulatino de mujeres en la profesión mexicana, se constata que la “*masculinación*” de la profesión es mayor en los cargos *full time* y en aquellos que poseen doctorados. Esto coincide con el perfil de académicos que pueden entrar a los diversos programas públicos que financian mejores condiciones para el trabajo e incluso aumentos significativos en las remuneraciones.

Por lo tanto, uno de los factores cruciales para analizar la profesión académica en los países de América Latina es tener en cuenta el tipo de dedicación, ya que como se



ve en el Cuadro N° 2 no es difícil encontrar docentes que desarrollan su profesión en más de un centro universitario, ya que la plazas con “exclusividad” no abundan en la región.

En relación con este cuadro, hay que reiterar que en la muestra argentina la categoría de profesores de dedicación exclusiva está altamente sobrerrepresentada en relación con la población. Así mismo, es importante aclarar la diversidad de instituciones de la muestra. En Argentina solo se ha considerado los cargos académicos de las universidades nacionales dentro del sector universitario de gestión pública, y en Brasil tanto el público como el privado, agregando esta última categoría mayor diversidad institucional referida a tipos de dedicación y contratación. En México, la muestra se ha concentrado en cargos en instituciones que demuestren una cierta preponderancia de posiciones estables.

Cuadro N° 2: Tipo de dedicación

	Argentina	Brasil	México
Full-time	51	55	89
Part-time	43	12	11
Part-time con pago acorde a tareas y otros. (Dedicación simple)	6	33	0

A pesar de la sobrerrepresentación, la profesión académica argentina presenta niveles de dedicación muy bajos. Sólo el 15% de los docentes de las universidades nacionales tiene dedicación full time, mientras que alrededor del 60% tiene dedicación simple. Esto implica que los académicos tienen o pueden tener más de un cargo, tanto en el mismo centro (facultad, departamento) o institución, como en otra<sup>3</sup>. En contraste, México presenta niveles de dedicación muy altos (89%). Brasil, por otro lado, muestra un nivel importante de al menos un tercio, de dedicación parcial con pago según tareas. Esto quizás es debido al hecho ya mencionado de la gran diversidad existente, que incluye instituciones privadas de diverso rango y calidad. Analizando la dedicación, se verifica que los académicos de México, presentan un mayor nivel de dedicación que los

<sup>3</sup> Esto implicó un problema metodológico para llevar adelante la investigación, pues al realizar el cuestionario se debía poner énfasis que debía opinar sobre la institución en que se desempeñaba, y no en otra.

académicos argentinos y brasileños. Pareciera que en este marco, el nivel de feminización del sistema estaría relacionado también con el tipo de dedicación que presentan los sistemas. Esto no implica que los hombres tomen posiciones full time más asiduamente que las mujeres, sino que por el tipo de condiciones de dedicación harían la profesión menos apetecible para los hombres que para las mujeres, por ejemplo en el caso de argentino, donde prevalecen las posiciones de dedicación simple, como ya se señaló.

Esta perspectiva es buena para complementarla con otra dimensión importante para analizar las condiciones de trabajo de la profesión académica, que es el tipo de contratación que tienen los profesores. En Argentina y en algunos otros países de América Latina esto es muy importante por la impronta que dejó el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 dado que impuso - como estrategia en su lucha contra la oligarquía económica y académica- la renovación periódica de los cargos académicos por concurso. Esta tradición, bastante extendida hasta la actualidad, más el histórico bajo nivel de inversión en Educación Superior, implicó que en muchos países, la *tenure*, entendida como la contratación permanente a tiempo completo, no haya tenido desarrollo.

Cuadro N° 3: Tipo de contrato

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

El Cuadro N° 3 nos muestra que en la Argentina la *tenure* no tiene desarrollo, ya que solamente el 6% de los académicos dice tener contratación permanente. Esto contrasta con una muy fuerte implantación en México (82%) y un importante desarrollo en Brasil (56%). Como es de esperar, en Argentina prevalece el tipo de contratación con renovación, ya sea continua o con perspectivas, producto del sistemas de concursos

periódicos.<sup>4</sup> En este sentido, sumando al tipo de dedicación, se aprecia que la profesión académica en México presenta una estabilidad más alta que en Argentina y en Brasil, en la línea de lo afirmado por Díaz Barriga (2008), ya que señala que la evaluación de la educación superior en México tiene sobretodo consecuencias en el ingreso diferencial de los académicos, más que en su estabilidad.

### *2.3 Formación de los académicos e internacionalización.*

Por lo tanto, pareciera que la feminización acentuada de la profesión académica en Argentina se entendería no por una apertura e igualdad social entre los géneros, sino por condiciones de dedicación y de estabilidad laboral que la harían no tan apetecible para el género masculino. En el otro extremo, en el caso mexicano, una alta estabilidad y dedicación muestran una profesión más tradicional, en el marco de las profesiones dentro de América Latina, donde las posiciones de una profesión con mejores condiciones laborales estarían ocupadas por el doble de varones que de mujeres.

Otra de las principales dimensiones para analizar cualquier sistema de educación superior es el grado de formación que han alcanzado sus académicos. Se entiende, que en la Sociedad del Conocimiento y de la Educación Permanente, los académicos cumplen un rol primordial en estos procesos y, por lo tanto, en el desarrollo de su sociedad. Su nivel de formación es un indicador de cómo los académicos se han ido perfeccionando más allá de su formación inicial, ya sea con una formación académico-profesional, como la maestría, o con una más estrictamente de investigación como el doctorado.

Cuadro N° 4. Tipo de título obtenido, en % sobre el total

	Argentina	Brasil	México
Grado	100	100	95
Maestría	35	86	72
Doctorado	37	58	24

<sup>4</sup> En Argentina, en las universidades nacionales, la duración de las designaciones por concurso público es del orden de 5 a 7 años. En algunas universidades la designación con carácter permanente se establece luego de tres o más concursos ganados.

En el Cuadro N° 4 apreciamos el grado de formación de los académicos argentinos, brasileños y mexicanos. En un primer análisis resalta que no todos los académicos mexicanos tienen título de grado (concepto similar al pre-grado en algunos países), ya que pareciera que un 5% no es graduado universitario. Pero yendo a un análisis más profundo, los datos más relevantes son que los académicos brasileños tienen, en promedio, mucha más formación de postgrado que los argentinos y mexicanos. Los brasileños y mexicanos muestran un alto porcentaje de académicos con formación de maestría (86% y 72%, respectivamente), mucho más que en Argentina, que sólo tiene un 35%. Esto, además de una menor inversión, puede responder al relativo reciente desarrollo de los postgrados en Argentina y a la crónica dificultad que éstos tienen para mejorar su tasa de graduación, en general muy baja.

En el caso de la Argentina, la muestra obtenida tiene un fuerte desvío pues el 50% de quienes respondieron la encuesta poseen dedicación exclusiva (full-time), mientras que en el universo de los docentes de universidades nacionales sólo hay alrededor de un 15% con dedicación exclusiva, como ya ha sido señalado. Por lo tanto, es posible hipotetizar que la formación de postgrado en el universo es menor a lo que refleja este estudio. Sin embargo, y a efectos de sopesar correctamente los datos, es importante señalar que en el sector de posgrado en Argentina existe otro tipo de programa, la Especialización, anterior a la Maestría. Según las estadísticas de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, para el año 2008, el 44% de los estudiantes de posgrado era de especialización, que además generaba un promedio mayor de egresados que los programas de maestría y de doctorado.

Los académicos brasileños con doctorado casi duplican a los argentinos y duplican a los mexicanos, (58%, 37% y 24%, respectivamente). En este sentido, es importante remarcar que hay más académicos que dicen poseer un título de doctorado y no de maestría, en razón que en el sistema universitario argentino no es condición necesaria tener un título de maestría para acceder a estudios de doctorado.

En esta aproximación se podría afirmar que los académicos brasileños tienen claramente un mayor nivel educativo de posgrado, en especial en doctorado, lo que

implicaría una población con más formación (al menos formal) para la investigación, que en los otros sistemas. En México resalta el alto nivel de académicos con título de maestría, y en Argentina, el bajo nivel tanto de magisters como de doctores. Para el caso mexicano es importante resaltar el efecto que tuvieron diversos programas públicos, por ejemplo el PROMEP, que promovió la formación doctoral. Según el trabajo ya citado se pasó de un 8% de los académicos con formación doctoral en 1998 a un 22% en el 2006, en coincidencia con la puesta en marcha del plan. En este sentido es claro que las políticas públicas mexicanas fueron dirigidas a obtener resultados palpables a corto plazo y a mediano plazo, no solamente a nivel institucional sino también a nivel individual.

A su vez, para llevar a cabo procesos de integración internacional en educación superior es importante contar con académicos que hayan sido formados en contextos internacionales. En general, como lo indica el Cuadro N° 5, la mayoría de los académicos han obtenido sus títulos de grado en sus propios países. Los académicos argentinos muestran un nivel de internacionalización avanzado en lo que representa a las maestrías, y los mexicanos en lo que respecta a los doctorados, con la salvedad de que las dos son las categorías más bajas, como lo muestra el Cuadro N° 4, en sus respectivas poblaciones.

Cuadro N° 5. Títulos obtenidos en su país, en % del total

		Argentina	Brasil	México
Grado	SI	98	98	97
	No	2	2	3
Maestría	Si	58	95	86
	No	42	5	14
Doctorado	Si	82	86	63
	No	18	14	37

Es de destacar que la formación brasileña no muestra un nivel muy avanzado de internacionalización, posiblemente por lo afianzado de sus programas de postgrados desde hace ya más de cuatro décadas. Paralelamente, México muestra bajo nivel de internacionalización en sus magisters (14%), así como Argentina en sus doctores (18%).

Pareciera que tanto los argentinos como los mexicanos, dado su formación de postgrado ya sea de maestría como de doctorado, hubieran sido formados en contextos más internacionales de formación que sus pares en Brasil y quizás, en cuanto a esta dimensión, se encuentren levemente más preparados que los académicos brasileños para afrontar procesos de regionalización o internacionalización.

Por lo tanto, y a partir de lo ya analizado, puede afirmarse que la profesión académica en Argentina, Brasil y México presenta las siguientes características:

- La profesión académica brasileña cuenta con un nivel de formación de postgrado superior a la mexicana y a la argentina, lo que la hace más formada y mayormente asociada a procesos y actividades de investigación que las restantes, lo cual también se asocia al mayor nivel de inversión en cuanto a I+D de Brasil.
- La profesión académica en México presenta rasgos de mayor estabilidad, tanto por el alto grado de dedicación exclusiva como el de contratación con carácter permanente, (89% y 82% respectivamente), lo que hace que una proporción muy alta de los académicos se encuentren bajo condiciones muy estables para desarrollar su profesión. Este indicador se complementa con una alta porcentaje de profesores varones, lo que mostraría que la profesión muestra buenas condiciones para la región pero no está lo suficientemente equilibrada en oportunidades para las mujeres.
- Se puede afirmar que la profesión académica en Brasil presenta bajos niveles de internacionalización en su formación, y que la profesión académica argentina presenta bajo nivel de formación de postgrado, y condiciones poco estables para desarrollar su profesión. Este dato se complementa con que en Argentina, a la inversa de México, la profesión está altamente feminizada, ya sea porque es un indicador de democratización del acceso o porque hay un retiro de los hombres producto de condiciones menos propicias que en otros ámbitos.

- Aunque los trabajos nacionales resalten la importancia de los procesos de internacionalización de la educación superior, estas tendencias no se manifiestan en el tipo de formación recibida. De hecho pareciera que la formación de los académicos brasileños es eminentemente local, sin porcentajes sustantivos de internacionalización.

#### *2.4 Docencia e Investigación*

Dentro de las posibilidades de análisis que nos ha brindado la participación en el proyecto de Profesión Académica en Tiempos de Cambio se encuentran la percepción que los académicos tienen de su propia actividad. Esto nos posibilita apreciar el aspecto subjetivo o cultural de la profesión, es decir, cómo la entienden quienes la practican. Como se ha señalado anteriormente, los académicos brasileños presentan niveles más generalizados de formación de postgrado y, esencialmente, de doctorado. Esta formación es entendida en la profesión académica mundial como aquella íntimamente relacionada con la investigación, y, a priori, se entendería que los académicos se identificarían con un mayor énfasis con la investigación que los académicos argentinos y mexicanos. Sin embargo no siempre las condiciones estructurales tienen su correlación en las identidades académicas, como veremos a continuación.

El Cuadro N° 6 nos permite analizar como distribuyen su tiempo los académicos de los distintos sistemas universitarios. Al analizar la cantidad de horas dedicadas a la docencia y a la investigación durante periodos de clase, se observa que los académicos de los tres países analizados le dedican en promedio un poco menos de 30 horas a la docencia y a la investigación (29,8% los argentinos, 29,1% los brasileños, y 30% los mexicanos). Es de resaltar que los académicos argentinos, con menor formación de doctorado, dedican mayor tiempo a la investigación que a la docencia (15,9% y 13,9% respectivamente), en contraposición con los académicos brasileños y mexicanos, que duplican su dedicación a la docencia en relación con la investigación, presentando porcentajes similares. Es de señalar que la situación descrita de los académicos argentinos podría estar fuertemente influida por la sobrerrepresentación de los docentes con dedicación exclusiva.

Cuadro N° 6: Promedio de horas de dedicación por semana a la docencia y la investigación en periodos de clase

	Argentina	Brasil	México
Docencia	13.9	19.8	22
Investigación	15.9	9.3	8.

La preponderancia de la investigación sobre la docencia de los académicos argentinos se profundiza durante períodos sin clase, como lo muestra el Cuadro N° 7. Para los brasileros y argentinos, no disminuye significativamente su actividad de docencia e investigación -alrededor de las 20 horas- aunque aumentando levemente su dedicación a la investigación, como en el caso de los brasileños. Para los académicos mexicanos pareciera que en los períodos sin clase su actividad en docencia e investigación disminuye mucho, a menos de 10 horas por semana.

Cuadro N° 7: Promedio de horas de dedicación a la docencia y la investigación en períodos sin clase

	Argentina	Brasil	México
Docencia	5.4	8.4	4.6
Investigación	18.4	12.6	5.1

Este cuadro indica que los académicos argentinos afirman dedicarse más a la investigación que a la docencia. A la vez esta dedicación es más intensa que la de los académicos brasileños y mexicanos. Estos últimos bajan su actividad académica durante los períodos sin clase. Este análisis se corresponde con la preferencia que manifiestan los académicos de estos tres países latinoamericanos, tal como se puede ver en el Cuadro N° 8.

Cuadro N° 8. Preferencia entre Investigación y Docencia (en %)

	Argentina	Brasil	México
Principalmente en docencia	7	8	20
Ambas pero con mayor énfasis en docencia	36	42	37
Ambas pero con mayor énfasis en investigación	50	42	36
Principalmente en investigación	7	8	7



Aunque la mayoría de las tres poblaciones de académicos prefiere identificarse con ambas funciones (86% en Argentina, 84% en Brasil y 73% en México), un importante porcentaje de los académicos mexicanos, el 20%, dice preferir abiertamente la docencia, en contraste con un 7% de los argentinos y un 8% de los brasileños. La mitad de los argentinos comparte la preferencia de la docencia y la investigación (57%), pero con énfasis en esta última. Los académicos brasileños muestran paridad de preferencias y los mexicanos una inclinación hacia la docencia. Esta tendencia sería complementaria con el tipo de dedicación horaria: los argentinos dedicarían más tiempo y se identificarían más con la investigación, los mexicanos claramente con la docencia, los brasileños se muestran equilibrados en sus preferencias, dedicando más tiempo a la docencia en periodos de clase y más a la investigación en periodos sin clase.

Cuadro N° 9: Distribución porcentual del trabajo docente por nivel de enseñanza

	Argentina	Brasil	México
Grado	80%	65%	65%
Posgrado	5%	5%	13%
Otros	15%	30%	22%

Si lo que consideramos es el nivel universitario en el que se realizan tareas de enseñanza, del total de horas de docencia trabajadas, los académicos de Brasil y México dedican el 65% al nivel de grado; en Argentina esa proporción es mayor: el 80%. Para el posgrado en Argentina y en Brasil, apenas se dedica un 5% del tiempo de trabajo. En el caso de México un 13% corresponde a programas de posgrado, y en Brasil se dedica un 12% del tiempo a programas de formación continua para profesionales. Esto demuestra como la profesión académica en Argentina, está claramente identificada con la docencia de grado, identificación que está dada no solamente por la distribución del tiempo que se dedica a dicha actividad sino también por la estructura de contratación que privilegia la adscripción a una cátedra docente de grado, ya que, en general, existen muy pocos- o casi no existen – cargos presupuestados para la docencia de posgrado.

Cuadro N° 10: Promedio de alumnos atendidos por curso en según nivel y país

	Argentina	Brasil	México
Grado	127	49	27
Posgrado	10.4	1.8	12
Doctorado	5	2	6
Otros/formación continua	11	10	22

La alta dedicación de los profesores argentinos a la docencia de grado se complementa con un alto promedio de estudiantes atendidos (127). Esto es cuatro veces más que el promedio de estudiantes que son atendidos por los profesores mexicanos y bastante más del doble de los que atienden los profesores brasileños. Esto explica en parte la diferencia de preferencia entra la investigación y la docencia en los tres sistemas tal como lo mostraba el cuadro 8. La docencia no es una de las actividades privilegiadas para académicos argentinos ya que dicha actividad está asociada a clases masivas de grado, en donde es mucho más difícil relacionar los contenidos con las investigaciones que se están llevando a cabo. Esto se explica por la masividad de las universidades públicas argentinas – en especial en los primeros años de los estudios de grado- ya que en general no existen sistemas selectivos de ingreso como si los hay en Brasil y México.

Cuadro N° 11: Actividades docentes desarrolladas según país (en porcentaje)

	Argentina	Brasil	México
Instrucción en el salón	97	97	96
Instrucción individualizada	42	88	78
Aprendizaje por proyectos / grupos de proyecto	35	55	58
Instrucción práctica / trabajo de laboratorio	49	60	63
Aprendizaje basado/asistido por computadora	39	16	67

Educación a distancia	16	18	15
Desarrollo de material didáctico	70	49	76
Desarrollo de Currículo/programas	48	44	66
Trabajo con alumnos extraclase	71	79	86
Comunicaciones electrónicas (e-mail) con los estudiantes	75	80	79

Respecto de las actividades involucradas en las tareas docentes de los académicos, el trabajo presencial en el salón de clases ocupa el lugar central en todos los países, prácticamente el 100% de ellos incluye este tipo de modalidad de enseñanza. Por contrapartida, entre el 15 y el 18% realiza enseñanza a distancia, aunque es significativo en algunos casos la metodología de aprendizajes con computadoras, que en Argentina alcanza el 39% y en México llega hasta el 67%. También hay semejanzas en los tres países respecto de la comunicación electrónica con estudiantes. La masificación declarada de las actividades de docencia de grado hacen que la tradicional clase frente a alumnos sea el modo típico de docencia en Argentina; las restantes modalidades de enseñanza guarda valores inferiores a los de Brasil y México, producto de la posibilidad de establecer estrategias diferenciales en relación a la dimensión de los grupos de estudiantes a los que se atienden.

Cuadro N° 12: Opiniones docentes sobre la labor docente desarrollada según país (en porcentaje)

Opiniones	Argentina	Brasil	México
Pasa más tiempo que el deseado enseñando competencias básicas, debido a deficiencias de los estudiantes	65	57	58
Es animado a mejorar sus habilidades de enseñanza en respuesta a evaluaciones de la enseñanza.	34	42	55
En su centro hay cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza.	30	29	50
En su enseñanza se enfatiza habilidades y	82	81	88

conocimientos prácticos.			
En sus cursos se enfatizan contenidos/perspectivas internacionales.	58	53	77
En el contenido de los cursos, Ud. incorpora debates sobre valores y la ética	68	84	79
Ud. informa a los estudiantes sobre las consecuencias de hacer trampa o plagio en sus cursos	56	81	81
Los resultados en sus cursos reflejan estrictamente los niveles de rendimiento de los estudiantes.	73	57	78
Desde que comenzó a enseñar, el número de estudiantes ha aumentado.	23	18	30
Actualmente, la mayoría de sus estudiantes de posgrado son internacionales.	4	2	6
Sus actividades de investigación refuerza sus actividades de enseñanza.	84	81	83
Sus actividades de extensión refuerza sus actividades de enseñanza	59	64	74

En Brasil se destaca la importancia de la enseñanza individualizada –88%-. México se muestra como el más diversificado en este aspecto superando, por lo general, a Brasil y Argentina en la mayoría de modalidades menos tradicionales de formación: aprendizaje por proyectos, enseñanza asistida por computadora, desarrollo de programas o trabajo extraescolar con estudiantes.

La situación más generalizada (con acuerdos superiores al 80%) y común entre los tres países se registra en cuanto al énfasis en habilidades y conocimientos prácticos y en relación con el refuerzo de las actividades de investigación en la labor de enseñanza. Sorprende la coincidencia, también, respecto de que ni está aumentando la cantidad de estudiantes -quizás debido a las regulaciones institucionales que buscan controlar la explosión de la matrícula sin afectar las condiciones de trabajo docente- ni se ha generalizado la presencia de extranjeros en los cursos de posgrado. Este aspecto se señala fuertemente en los diagnósticos del sector para las universidades de elite y de investigación, por lo tanto, a nivel general, estos países parecerían no responder a dicho

modelo.

En los restantes aspectos, cada país toma un sesgo propio. En Argentina resaltan consensos superiores a los de Brasil y México en cuanto a que se invierte más tiempo del deseado enseñando competencias deficitarias de los estudiantes y a que las calificaciones reflejan el rendimiento alcanzado por éstos. Ambas cuestiones probablemente nos hablan del impacto de la masividad en la tarea de enseñanza y el modo en que los docentes argentinos enfrentan el problema.

Los académicos mexicanos parecen reflejar una situación institucional respecto de la docencia mejor que en Argentina y Brasil. Los resultados muestran acuerdos docentes comparativamente superiores en cuanto a que son estimulados a mejorar sus habilidades de enseñanza en respuesta a evaluaciones de la enseñanza y a la existencia, en sus centros educativos, de cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza. Las actividades académicas concurren al mejoramiento del ejercicio docente. Llama la atención la fuerte preocupación docente en Brasil respecto de cuestiones ético-valorativas y en relación al plagio, un tema cuya preocupación comparten los colegas de México

Finalmente, se analizará el grado de satisfacción con la profesión de académicos argentinos, brasileños y mexicanos. El Cuadro N° 13 muestra la distribución de grados de satisfacción en una escala de 5 niveles de satisfacción. En su mayoría, los académicos latinoamericanos están satisfechos con su profesión, ya que se agrupan en las categorías 1 y 2. Pero se aprecia claramente que los académicos mexicanos están más satisfechos que el resto con su profesión, presentando los porcentajes más altos en las categorías 1 y 2 (el 87% de estos académicos se ubica en estos niveles). Por otra parte, los académicos brasileños alcanzan un 65% en estas dos categorías, y los argentinos un 63%.

Cuadro N° 13: Satisfacción con el trabajo. (promedio)

	Argentina	Brasil	México
1. Muy satisfecho	16	21	37

2.	47	44	50
3.	31	24	11
4.	4	8	2
5. Muy poco satisfecho	2	3	1

Esta aproximación coincide con lo expresado por Sánchez Aparicio et al. (2010) en el trabajo presentado en este mismo volumen. La diversidad de funciones de la profesión no va en desmedro de la satisfacción con el trabajo para el caso mexicano. En este sentido habría una contradicción, ya que aunque se señala que existen demasiadas tareas que no están relacionadas con la práctica académica, como pueden ser las actividades administrativas o de papeleo derivadas de los diversos programas públicos de mejora o de incentivos, los académicos presentan niveles de satisfacción laboral más altos que en los otros países. Posiblemente, esta satisfacción, como el hecho de un porcentaje sustantivamente mayor de académicos hombres, es un indicador que la profesión académica mexicana presenta condiciones económicas más altas y significativas que la de Brasil y, sobretodo, que la de Argentina.

### ***3. A modo de conclusiones***

Los distintos sistemas universitarios latinoamericanos y sus académicos enfrentan en esta etapa desafíos comunes. Estos son procesos interrelacionados como la internacionalización, la regionalización, la armonización y la convergencia de sus sistemas, la adopción de sistemas de créditos transferibles, la evaluación y el aseguramiento de la calidad, la innovación institucional y académica y la mejor articulación con los sectores sociales y productivos.

Los académicos deberán afrontar nuevas -o renovadas- regulaciones, como la evaluación de las diversas dimensiones de su actividad -en especial la investigación y la docencia-, así como mayor presión por incrementar una productividad científica que contribuya al desarrollo económico de sus sociedades. Pero además de presiones externas, otras de las tendencias a nivel latinoamericano plantearán la redefinición de las normas de autorregulación típicas de la profesión, como son el acceso y la

promoción de la actividad, su gobierno, analizando, por ejemplo, la incorporación de otros sectores no académicos (Fernández Lamarra y Marquina, 2009).

No obstante, aunque en el marco de la situación de la educación superior latinoamericana se plantea un escenario de necesidades compartido, las condiciones de partida, como se ha señalado en este trabajo, no necesariamente son las mismas. Los académicos deberán afrontar estos desafíos desde diversas situaciones de base, tanto objetivas como subjetivas.

El caso mexicano podría mostrar un gran nivel de estabilidad y satisfacción, pero una dedicación de horas y una caracterización demasiado identificada con la docencia. Esto implicaría condiciones a priori ideales para la promoción de la investigación, dimensión no suficientemente desarrollada en Latinoamérica, ya que no están siendo aprovechadas al máximo. A su vez la masiva y burocrática actividad evaluadora, no solo de las instituciones y programas sino también de la propia actividad personal, que denuncian autores como Porter (2003) y Díaz Barriga (2008) para México, iría en detrimento de su productividad. En este sentido la profesión académica mexicana se ve claramente influida por las políticas públicas sectoriales. En cuanto a la masificación el impacto es menor ya que todavía es incipiente (25% de la cohorte poblacional en edad de estudios universitarios) y esto no ha fuertemente seriamente en el tipo de cargos, ya que como lo señalan Gil Antón et al. (op cit.) los cargos a tiempo completo se han mantenido estables desde 1994 (30%) al 2005 (31%).

La profesión brasileña muestra grados importantes de estabilidad y de formación de postgrados, pero bajo niveles de internacionalización. A esto se suma la diversidad de niveles calidad de las instituciones de educación superior, con dudas importantes en muchas nuevas instituciones privadas. Haciendo un planteo de carácter prospectivo, podría afirmarse que sólo una parte de la población académica está en condiciones de afrontar los desafíos futuros, en especial aquella que se desempeña en las universidades federales y en algunas estatales y privadas. El resto, sufrirá dificultades para poder adaptarse a las nuevas condiciones. En ese sentido el sistema universitario brasileño está experimentando una doble velocidad: una primera, de corte más tradicional y academicista, bajo las regulaciones de la CAPES, con instituciones y académicos más establecidos, y otra, con nuevas necesidades de formación de posgrado, de inserción

internacional que permita solventar el desequilibrio manifiesto frente al sector tradicional

Por último, en Argentina - que viene haciendo un esfuerzo para mejorar las condiciones de su profesión después de la gran crisis del 2002- se cuenta con condiciones objetivas menos favorables que los otros países: menor dedicación, bajos niveles de post graduación, etc. Sin embargo, pareciera que hubiera un alto nivel de dedicación a la investigación así como una fuerte identificación por esta área. No se ha podido incorporarse en los procesos de evaluación la dimensión personal de estas actividades, ya que está centrada en las instituciones, en los programas y en los proyectos de investigación. Es casi inexistente la evaluación de la actividad docente de los académicos (Fernández Lamarra y Cóppola, 2008).

En términos generales, cabe señalar que una fuerte limitación de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en América Latina lo constituye la muy escasa y poco adecuada evaluación de la docencia. El tema de la evaluación de la actividad docente de los académicos constituye un “vacío” preocupante en casi todos los países de América Latina, con algunas excepciones ya que, por ejemplo, en México se está considerando con diversos enfoques y metodología a través de una red de universidades, coordinada por la UNAMexico-. A partir de esta red mexicana se ha constituido una Red Iberoamericana (RIIED), que tuvo su primera reunión internacional en noviembre de 2009 en la sede de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina y una segunda en septiembre de 2010 en la Universidad de Valencia, España.

Finalmente, es importante subrayar que para afrontar escenarios comunes, tanto a nivel regional como internacional, sería importante empezar a acordar entre las instituciones universitarias condiciones previas que permitan a los académicos llevar adelante estos procesos. Este espacio, el proyecto Profesión Académica en Tiempos de Cambio, nos permite empezar a conocernos, a intercambiar y aprender de otras experiencias así como generar propuestas para mejorar nuestras profesiones, para que los sistemas de educación superior contribuyan a una mejor sociedad, tanto en la Argentina, como en América Latina y el resto del mundo. También, para que este conocimiento y estas vinculaciones faciliten la concreción –a no muy largo plazo- de un proceso impostergable y significativo, como es el de llevar a cabo entre todos la convergencia de



la educación superior en América Latina, que posibilita la deseable creación de un Espacio Común.

### ***Bibliografía***

BALBACHEVSKY, Elizabeth & SCHWARTZMAN, Simon (2010). Instituições, carreiras e perfis acadêmicos na experiência brasileira. En FERNÁNDEZ LAMARRA y MARQUINA ( Coord.) **El futuro de la profesión académica. Desafios para los países emergentes**, EDUNTREF (en edición)

BECHER, T. & TROWLER, P. (2001). **Academic tribes and territories. Second edition**. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.

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

CLARK, B. (1987). **The academic life: small words, different words**. Princenton, Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.

DIAZ BARRIGA, Ángel (2008). **El impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana**, Plaza y Valdez, México.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coordinador) (2009). **Universidad, Sociedad e Innovación. Una Perspectiva Internacional**, EDUNTREF, Caseros.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2009). “Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda”. En FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coordinador). *Op. cit.*

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2007) **Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación**”, EDUNTREF / IESALC-UNESCO, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ LAMARRA N y COPPOLA N (2008) Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias. En **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**. Vol. I, N°2. Universidade do Estado de Mina Gerais, Brasil.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, Mónica (2009) “Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente”, **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, N° 27, Buenos Aires, mayo de 2009.

FERNANDEZ LAMARRA, N. Y MARQUINA, M. (Coord.), **El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes**, op.cit.

GIL ANTON, Manuel et. al. La Profesión Académica en México: Continuidad, Cambio y Renovación. En FERNÁNDEZ LAMARRA y MARQUINA (Coord.). **El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes.**, op.cit.

MORA, José-Ginés y FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coordinadores) **Educación Superior. Convergencia entre América Latina-Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad**, Comisión Europea-EDUNTREF, Buenos Aires, junio de 2005

PORTER, Luis (2003). **La Universidad de papel**, CIICH-UNAM, México DF.

RAMA, Claudio (2009). La tendencia a la internacionalización de la educación superior. En FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coordinador). *Op. cit.*

SANCHEZ APARICIO, Gabriel et al. (2010). México: Entornos de cambio en la profesión académica. Diversificación de funciones y satisfacción laboral de los académicos mexicanos. En FERNÁNDEZ LAMARRA y MARQUINA (Coord.), **El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes**, op.cit..

POLANYI, M. (1962). The republic of science: its political and economic theory. En **Minerva** 1 (1). 54-73.

WEBER, M. (1983). “La ciencia como profesión”. En WEBER, M. **El trabajo intelectual como profesión**. Editorial Bruguera, Barcelona.