

**IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en
Educación**

**¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América
Latina? Construyendo una nueva agenda.**

Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011

Eje Temático 5: Estudio comparado sobre actores y grupos

Mariela Ferreiro
Universidad Nacional de General Sarmiento
marielaferreiro@hotmail.com

**Ingreso a la Profesión Académica: un estudio comparado entre Argentina, Brasil y
México**

Introducción

El presente trabajo tiene el propósito de analizar la inserción en la vida académica de las generaciones más jóvenes en Argentina, Brasil y México con fin de realizar un análisis comparativo de los casos considerando distintos elementos, como las características del ingreso a la carrera académica, la formación alcanzada y el nivel de satisfacción con la actividad laboral.

Para ello, se tendrán en cuenta las políticas educativas implementadas durante los noventa y el impacto que las reformas de este periodo han tendido en la Educación Superior. Estas políticas, comunes en toda la región, se orientaron a incrementar la calidad de la enseñanza, introducir incentivos para las actividades de investigación, promover la formación de posgrado y mejorar la eficiencia de la gestión institucional.

En este marco, se intenta establecer una comparación entre el modo en que los académicos más jóvenes se incorporan a la actividad laboral en los países analizados, considerando su ingreso a la profesión, las características de su trabajo, su grado de satisfacción laboral y las principales problemáticas que enfrentan, en un contexto crecientemente competitivo.

El trabajo fue elaborado a partir del análisis de la información del proyecto de investigación “La Profesión Académica en Proceso de Cambio” (*The Changing Academic Profession*, CAP), desarrollado en 21 países. En el presente estudio se

considerarán los datos de la encuesta realizada a académicos de los países de América Latina: Argentina, Brasil y México.

La reforma de los '90 y el trabajo académico

Durante los últimos años se han producido en América Latina una serie de reformas del sistema de educación superior que impactaron sobre las características del trabajo académico. Existen distintos factores externos a las propias instituciones que provocaron modificaciones en los sistemas universitarios, las instituciones y, consecuentemente, en las condiciones del trabajo de los docentes universitarios. Entre ellos se encuentra la transformación en el papel del Estado en la economía, el lugar del mercado en la coordinación del desarrollo y el sentido del gasto social, y la globalización de las diferentes dimensiones de la realidad socio-económica. Estos cambios impactan a nivel de las estructuras y de las relaciones sociales, incluyendo también a las características y funciones otorgadas a los sistemas de educación superior (Gil Antón, 2000).

Muchas de las políticas de este periodo tuvieron el fin de orientar a las instituciones hacia el mercado al mismo tiempo que aumentaron los mecanismos de control y regulación de las instituciones de educación superior (Krotsch, 1998). Algunos autores distinguen en estas transformaciones el paso del Estado benefactor al Estado evaluador, planteado desde comienzos de la década de los noventa (Brunner, 1990; Neave, 1991 y 1998) provocando cambios en la relación entre el gobierno y la educación superior (Grediaga Kuri, 2001).

Producto de este contexto, a partir de la década de los noventa se instalan políticas destinadas a producir transformaciones en el sistema de educación superior que también se traducen en cambios a las regulaciones del trabajo académico de la región.

Entre ellos, podemos mencionar el aumento de la matrícula universitaria. La masificación de las instituciones de educación superior desde los años noventa, provocó cambios en la función docente teniendo que atender a una mayor cantidad de estudiantes sin un correspondiente aumento de fondos (Marquina y F. Lamarra, 2008).

También, las reformas tuvieron como finalidad promover la formación a nivel de posgrado, elevar la calidad de la enseñanza y la investigación, así como mejorar la eficiencia de la gestión institucional (Krotsch, 1998). En los países de la región se implementan medidas que apuntaron en ese sentido e impactaron en el trabajo de los docentes universitarios. De esta manera, en Argentina se crea el sistema de evaluación y

acreditación de la CONEAU, la Agencia de Ciencia y Tecnología, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) y el Sistema de Incentivos a Docentes Investigadores en Argentina (Marquina, 2009a). En México además del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) creado en 1984, se diseñaron programas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROESDE). (Benítez y Aparicio, 2009)

Finalmente, en Brasil, se implementó el sistema de evaluación que incluye el Examen Nacional de Cursos (ENC) y hubo una promoción de organismos reguladores, como el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP). En el 2004 se crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) (Balbachevsky y Schwartzman).

Otra de las consecuencias de las políticas del periodo se vincula con el control de los procesos y los resultados de las acciones gubernamentales en la educación superior. Esto ha impactado en cada universidad promoviendo la realización de informes, evaluaciones, autoevaluaciones, producción de indicadores, reuniones, seminarios. Ello tiene que ver con el control burocrático sobre las universidades y sobre los académicos (Acosta Silva, 2006).

En este nuevo marco, los académicos comenzaron a ser evaluados en función de criterios de calidad basados en investigación más que en docencia, introduciéndose de esta forma diferentes incentivos y regulaciones en función de los objetivos fijados.

A través de estas medidas, comunes en América Latina, se modificó la lógica con la cual se distribuyen los recursos públicos y se incorporaron mecanismos de distribución de recursos en función de los resultados obtenidos. Se buscó diferenciar las recompensas en función del desempeño e incentivar la competencia por fondos especiales a través de distintos mecanismos. Estos mecanismos han diferenciado no sólo simbólicamente sino económicamente a los profesores e investigadores de las instituciones de educación superior (Grediaga Kuri, 2001).

La Profesión Académica: ¿Quiénes son sus nuevos miembros?

A partir de los '80 se profundizan a nivel internacional los estudios sobre la Profesión Académica¹, considerada fundamental para entender el sistema universitario

¹ Según Brunner y Flisfisch (1983), los miembros de una profesión se identifican como grupo por el cultivo y especialización de cierto saber (o saber hacer) logrando independencia respecto a las autoridades político y administrativas, control sobre el acceso a los cargos y los procesos de promoción aplicables,

de un país (Clark, 1987). Los cambios de este periodo impactan en la Educación Superior modificando algunas de las particularidades de la profesión.

Para entender las características que asume la Profesión Académica en América Latina es necesario considerar el contexto y las principales dificultades que atraviesa la Educación Superior en la región. Una de ellas se vincula con el bajo nivel de inversión en investigación y desarrollo, provocando una baja inversión en la formación de los académicos y de formación de posgrado. Otra problemática refiere a los modos de selección, promoción y al régimen salarial de los docentes. De esta manera, la profesión académica en América Latina tiene características particulares, que la diferencian del resto del mundo (Fernandez Lamarra, 2009).

En este marco, algunos estudios cuantitativos estarían mostrando diferencias entre distintas generaciones de académicos respecto de su posicionamiento ante los cambios recientes. Las jóvenes generaciones serían quienes presentan en mayor medida interés por obtener un título de posgrado, aspecto vinculado con el impulso dado a la obtención de perfiles docentes con estudios superiores (Marquina, 2009b).

Según estudios realizados en México, el incremento de las titulaciones requeridas para ingresar se corresponde con un aumento en la edad para iniciar la trayectoria académica. Los más jóvenes demoran más tiempo que generaciones anteriores para la obtención inicial de un cargo. Ingresar a la profesión académica pasó de ser una oportunidad no buscada por los docentes, a presentarse condiciones en el interior de las universidades que permiten pensar a la profesión académica como proyecto de vida. Esta situación modifica el ingreso a la carrera convirtiéndose en condición de acceso contar con títulos superiores e impactando en la edad de inicio de la trayectoria académica (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009).

Las políticas públicas y los incentivos implementados a partir de los noventa otorgan un mayor valor a la investigación como un criterio a evaluar, diferenciando a aquellos docentes que realizan actividad de investigación, así como la formación de posgrado (Marquina, 2009b). De esta manera, la investigación se convierte en la actividad que recibe mayor prestigio y reconocimiento. En este marco, los resultados de estudios recientes estarían demostrando que, considerando las preferencias en relación a

autonomías respecto a las normas de adiestramiento y desempeño de sus miembros, definición de un ethos propio de la profesión y la emergencia de una ideología elitista del deber. Para el caso que nos ocupa, los miembros de esta profesión son los encargados de transmitir y generar el conocimiento especializado en las sociedades modernas, constituyendo un tipo especial de ocupación o segmento del mercado laboral (Gradiaga Kuri, 1999).

la docencia o investigación, son los más jóvenes quienes demuestran mayor interés por la investigación.

A partir de estos avances se analizará el impacto que tuvieron estos cambios en los tres países considerados. Para ello, previamente, se desarrollaran algunas dimensiones utilizadas para el análisis.

Proceso de socialización en la profesión académica

Los miembros de la comunidad académica comparten valores asociados a los procesos de generación del conocimiento y criterios de evaluación de los resultados o productos de dichos procesos. Por ello, los académicos se distinguirían por la comunicación de resultados a sus pares y una mayor densidad de las redes directas e indirectas de intercambio con los mismos. Participan activamente en la producción y discusión de resultados de investigación y esto se evidencia en las publicaciones, certificados de invención, participación en comités editoriales y en el dictamen del trabajo de pares. (Grediaga Kuri, 1999)

Las normas de esta actividad se derivan de los objetivos y métodos científicos y son internalizados en grados diversos por el científico. Entonces el proceso de socialización del académico no consiste sólo en el aprendizaje de conocimientos, procedimientos y técnicas, sino que requiere la interiorización de los valores y formas de comportamiento compartidos por la comunidad científica (Grediaga Kuri, 1999). En este sentido, se desarrolla la identidad que es producto de distintos elementos. Ellos refieren al vínculo con un tutor durante la formación, la interacción con el grupo y la participación en investigaciones. Dichos mecanismos de socialización se dan junto con elementos formales (Lomnitz y Fortes, 1992). Además, la referencia institucional es un proceso indispensable para la constitución de la identidad de los académicos en distintos aspectos. Uno de ellos, debido a que presenta las características de las tareas que el profesor debe realizar durante su carrera académica y lo sitúa en normas y condiciones para acceder, desarrollarse y permanecer en la misma. El segundo, es el grado de lealtad que los académicos desarrollan hacia la institución en la que trabajan (Villa Lever, 2001).

La trayectoria o carrera académica comienza con la primera designación en la escala más baja de promociones dentro de una organización de educación superior y el proceso previo de socialización para la ocupación de algún cargo impacta en las posibilidades de acceso a una institución y en el desarrollo futuro de la carrera

académica. El proceso de socialización se refiere al aprendizaje de valores, normas y pautas de comportamiento a partir de la interacción social. Este proceso se repite a lo largo de cada etapa de vida de los sujetos y en los diferentes contextos en los se relacionan (Grediaga Kuri, 1999).

Se puede dividir la socialización en el ámbito académico en un proceso con dos etapas (Tierney and Rhoads, 1993). La primera es la socialización anticipatoria que ocurre antes del primer cargo dentro de una institución y tiene diferentes funciones. Una de ellas es cuando el individuo adopta los valores del grupo al cual aspira. Otra es la relación con los miembros del grupo, una vez que ya es parte de él, que le permite incorporar como propios los valores, normas y actitudes del *ethos* al cual arribó. Finalmente la interacción con los colegas. De esta manera, el tiempo de estudio es muy importante para los futuros académicos, porque entran en contacto, como estudiantes, con el *ethos* académico, comenzando el aprendizaje en los roles y expectativas asociadas con la vida académica. En algunas ocasiones, la formación académica comienza de manera simultánea al desempeño de la actividad laboral, entonces esta etapa se denomina también como socialización formativa.

La segunda es la socialización organizacional, que incluye el ingreso y la permanencia. Este proceso refiere al aprendizaje de los modos de trabajo durante los primeros años de la vida académica, cuando los jóvenes se vinculan e interactúan con los más experimentados de manera informal (Villa Lever, 2001).

Satisfacción laboral

La importancia de estudiar la satisfacción laboral se justifica por su vinculación al desarrollo y dignidad de los trabajadores, porque es un componente de la calidad de vida y porque un trabajador satisfecho tiende a tener un comportamiento más pro-organizacional que uno que no lo está. Dependiendo de su referente, la satisfacción laboral puede ser clasificada como global, que refiere al trabajo como un todo, o específica, cuando los referentes son aspectos particulares (Galaz, 2003).

Hagedorn (2000) propone un modelo para aproximarse a la satisfacción laboral de académicos que presenta dos componentes. Los detonantes, son circunstancias relevantes relacionadas o no con el ámbito de trabajo, y los mediadores, que son los que se tendrán en cuenta, son variables que interactúan con la satisfacción laboral y se clasifican en: motivadores, demográficos y condiciones del entorno (Padilla, Jiménez, Ramírez, 2008).

La educación superior es el ámbito legitimado en donde el conocimiento se genera y transmite y los responsables de realizarlo son los académicos, como actores clave de la educación superior. La implementación en toda la región de políticas públicas que se proponen incrementar la calidad de la educación superior impactan en la profesión académica, volviéndola más compleja (Padilla, Jiménez y Ramírez, 2008). A partir de la evaluación y expansión del sistema, los académicos deben desarrollar más funciones, en entornos competitivos, caracterizados por la presión, que pueden afectar su estado de ánimo respecto de la profesión.

En Argentina, al considerar el grado de satisfacción de los académicos respecto de la tarea que realizan existen estudios que muestran que son los más jóvenes quienes presentan el menor nivel de satisfacción, lo cual puede vincularse con las características del proceso formativo de los académicos que se inician en la profesión (Marquina, 2009b). Este fenómeno es de suma importancia considerando que ocurre en una etapa clave de la trayectoria profesional del académico, por su ingreso a la institución, en la que comienza un proceso de constitución de la identidad.

Aspectos metodológicos

En el presente estudio se consideran los datos de la Encuesta realizada en el marco del proyecto internacional La Profesión Académica en Proceso de Cambio (*The Changing Academic Profession, CAP*) desarrollado en 21 países. El proyecto se propone comprender los cambios ocurridos en la profesión académica durante los últimos años y permite realizar un primer análisis comparado de algunas de las características de la profesión en los países considerados.

Se realizará una comparación a partir de los resultados de la encuesta de los países de América Latina participantes del proyecto: Argentina, Brasil y México. Se consideran los académicos menores de 35 años que trabajan en Universidades Nacionales. En este estudio se trabajó con una muestra correspondiente al total de jóvenes encuestados en cada uno de los países. En Argentina se tomaron 168 casos, en Brasil 194 y en México 176.

Los resultados del análisis de la información se presentan en función de: 1) Formación y situación laboral: dedicación, grado de formación, nivel educativo de sus padres y de su pareja. 2) Socialización en la vida académica: condiciones en las que

realizaron sus estudios de posgrado. 3) Satisfacción laboral: grado de satisfacción con su profesión en general y con aspectos específicos.

Hay que reconocer algunas dificultades que se presentan para la comparación. En primer lugar, algunos sistemas universitarios se caracterizan por tener una mayor proporción de su personal académico con dedicaciones a tiempo completo. Esto establece una diferencia entre los países considerados y por ello, si bien en México y Brasil se consideraron los académicos de tiempo completo o parcial, en Argentina se incluyen además los que cuenta con dedicaciones simples.

Asimismo, en dos de las respuestas analizadas se considera sólo la cantidad de jóvenes que tuvieron la posibilidad de acceder a una designación de tiempo completo. En Argentina se trata de 46 casos, en Brasil de 92 y en México de 137. Dichas respuestas corresponden a: Título alcanzado al momento o en el mismo año de obtener el primer cargo como profesor de tiempo completo y edad al momento de acceder al primer cargo como profesor de tiempo completo.

En segundo lugar, en cada uno de los países considerados varía el tamaño de la muestra total considerada y por ello también, la cantidad de jóvenes incorporados en el estudio. De esta manera, hay que considerar las limitaciones en la comparación de los datos.

Resultados

Formación, situación laboral y origen Social

En primer lugar, se presenta la información relativa al tipo de dedicación de los académicos encuestados a la actividad laboral según país. La tabla 1 muestra que la situación laboral de los académicos de Argentina aparece como la más desfavorecida respecto a la de los docentes de los otros países considerados. Sólo 27% de los docentes universitarios de Argentina poseen dedicación exclusiva, mientras que aproximadamente el 60% tienen dedicación simple. Por otra parte, en Brasil, un 35% de los docentes cuenta con dedicación full time. Sin embargo, se presenta una alta proporción de docentes (50%) con dedicación Part- Time (Pago según tareas). Finalmente, en México encontramos el mayor porcentaje de académicos con de dedicaciones exclusivas (78%) y menor cantidad de dedicaciones simples (22%), respecto a los otros dos países analizados.

Tabla 1. Dedicación según país

	Argentina	Brasil	México
Full Time	27,4%	34,9%	77,8%
Part Time	58,9%	13,0%	22,2%
Part- Time (Pago según tareas)	-	50,0%	-
Otros	13,7%	2,1%	-

En segundo lugar, se considera la formación alcanzada por los académicos considerados en este estudio. En la Tabla 2 se observa que Brasil es el país que posee el mayor porcentaje de académicos con títulos de posgrado. Un 47% de los académicos de Brasil realizó una maestría, mientras que el 46% en México y el 12% en Argentina lo hicieron. Asimismo, en Brasil un 28% alcanzó un doctorado, porcentaje que desciende a un 13% en Argentina y un 11% México. Lo mismo ocurre en relación al postdoctorado, siendo Brasil el país que tiene la mayor cantidad de jóvenes que alcanzaron esta titulación académica.

Finalmente, la proporción de académicos que sólo tienen título de grado aún es alta, principalmente en Argentina, en donde el 70% de los docentes sólo accedió a este título, frente a un 42% en México y un 19% en Brasil.

Tabla 2. Máximo título alcanzado

	Argentina	Brasil	México
Grado	70,0%	18,6%	41,7%
Maestría	12,0%	46,9%	46,3%
Doctorado	13,2%	27,8%	10,9%
Post doctorado	4,8%	6,7%	1,1%

En las tablas 3 y 4 se considera el máximo título alcanzado y la edad de los docentes de la encuesta en el momento de acceder a su primer cargo de tiempo completo, teniendo en cuenta sólo a los docentes de la muestra que obtuvieron dedicación full time.

El máximo título alcanzado al momento o en el mismo año de obtener el primer cargo como profesor de tiempo completo varía según países. Brasil presenta el mayor porcentaje de docentes que accede al cargo con estudios superiores. El 91% de los docentes obtiene una designación Full Time con algún título de posgrado: Maestría (47%), Doctorado (28%) y Post doctorado (7%). Por su parte, en México, la mitad de

los docentes que accede a un cargo con dedicación de tiempo completo posee una formación superior al título de grado. El 39% de los profesores cuenta con Maestría, el 10% con Doctorado y el 1% con Post doctorado.

Por el contrario, en Argentina, los docentes ingresan principalmente con el título de grado, posiblemente por el bajo porcentaje de académicos que alcanzaron estudios de posgrado. Como se mostró anteriormente, los datos referidos al nivel educativo de los académicos argentinos muestran que sólo el 30% posee algún título de posgrado, mientras que este porcentaje asciende a un 58% en México y un 81% en Brasil.

En este sentido, un 71% de los profesores de Argentina accedieron a su primer cargo tiempo completo únicamente con el título de grado.

Tabla 3. Título alcanzado al momento o en el mismo año de obtener el primer cargo como profesor de tiempo completo

	Argentina	Brasil	México
Hasta Licenciatura	71,5%	8,7%	49%
Maestría	-	56,9%	39,8%
Doctorado	22,8%	25,8	9,7%
Post doctorado	5,7%	8,6	1,5%

Respecto a la edad de acceso al primer cargo con dedicación de tiempo completo, los datos muestran diferencias entre los tres países. En Argentina más del 50% de los encuestados ingresan después de los 29 años y es muy bajo el porcentaje de docentes de tiempo completo menores de 24 años. En Brasil y México, la mayoría de los docentes accedieron a los cargos Full Time entre los 25 y los 31 años y no más del 11% ingresó entre los 32 y 35 años, mientras que en Argentina este porcentaje asciende al 31%. Esta diferencia entre países podría estar vinculada con las pocas posibilidades de movilidad laboral que se presenta en algunas instituciones de Argentina, en donde además de ser bajo el porcentaje de jóvenes que cuentan con designaciones de tiempo completo, los procesos de ascenso en general son lentos y los docentes demoran más tiempo hasta obtener un cargo Full Time.

Tabla 4. Edad al momento de acceder al primer cargo como profesor de tiempo completo

	Argentina	Brasil	México
Hasta 21 años	-	3,1%	1,4%
21 a 24	14,2%	11,7%	16,7 %

25 a 28	28,5%	46,8%	45,9%
29 a 31	25,7%	26,5%	24,8 %
32 a 35	31,4%	10,6%	10,9 %

En relación con el nivel educativo del núcleo familiar, se constató que en Argentina más de un 55% de los académicos proviene de hogares con alto nivel educativo de sus padres, mientras que en Brasil este dato no supera el 48% y en México es inferior al 40%. En el caso de México se observa además que el nivel educativo de los padres es superior al de las madres, aspecto que no se presentó de manera tan marcada en los otros dos países considerados. Sólo el 31 % de las madres de los docentes de ese país tienen estudios superiores mientras que el 48% de los padres lo tiene.

Tabla 5. Nivel educativo alcanzado por los padres

	Argentina		Brasil		México	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Estudios Universitarios completos o incompletos	56,20%	57,1%	47,9%	44,3%	48,0%	31,3%
Estudios secundarios completos o incompletos	29,00%	25,6%	18,6%	29,9%	22,0%	36,9%
Estudios primarios completos o incompletos	14,80%	17,3%	28,4%	20,6%	23,7%	27,8%
No tuvo educación formal	-	-	3,6%	5,2%	4,6%	4,0%

En cuanto al nivel de escolaridad alcanzada por sus parejas en los tres países considerados el mismo tiende a ser alto, superando el 50% en todos los casos. Sin embargo, en Brasil prácticamente todos los docentes encuestados tienen parejas con estudios superiores, porcentaje superior al de México y Argentina. El 94% de las parejas de los académicos de Brasil cuenta con educación superior, frente al 84% de México y el 62% de Argentina.

Tabla 6. Nivel educativo alcanzado por su pareja

	Argentina	Brasil	México
Estudios Universitarios completos o incompletos	61,9%	93,9%	83,7%
Estudios secundarios completos o incompletos	8,3%	4,4%	11,2%

Estudios primarios completos o incompletos	2,4%	1,8%	2,0%
--	------	------	------

Socialización en la vida académica

Considerando las condiciones de socialización, es decir, las características del proceso en el que los académicos considerados en este trabajo cursaron sus estudios de posgrado, se presentan diferencias según países. En la Tabla 7 se puede observar que la posibilidad de recibir una intensa orientación académica del director para realizar su investigación es la situación que se presenta como más extendida y similar en los tres casos considerados. Sin embargo, México muestra el mayor porcentaje de académicos que considera haber recibido una intensa orientación de su director.

Respecto a la posibilidad de elegir su propio tema de investigación, se presenta una clara diferencia en Argentina, respecto de Brasil y México, ya que sólo el 23% de los jóvenes argentinos eligió su tema de tesis doctoral, mientras que el 81% lo hizo en Brasil y el 88% en México. La posibilidad de recibir una beca o ayuda para cursar el programa doctoral es una característica prácticamente del total de la muestra en Argentina, mientras que el 63% de los académicos en Brasil y 36% en México contaron con esta posibilidad. Asimismo, la posibilidad de ser contratado para realizar actividad de docencia o investigación en la institución donde estudiaron también se dio principalmente en Argentina, con un 87% mientras que los niveles más bajos se presentan en Brasil con un 55% y en México con un 20%.

En Argentina además, todos los académicos afirman que participaron en proyectos de investigación con profesores o investigadores formados, frente a un 76% México y un 63% en Brasil que consideran haberlo hecho. Finalmente, hay que resaltar que muy pocos académicos tuvieron la posibilidad de recibir formación en habilidades o métodos de enseñanza. En México se presenta un consenso superior al de Brasil y Argentina en este sentido (44%, 25% y 23% respectivamente).

Tabla 7. Características de la formación recibida durante los estudios de doctorado

	Argentina	Brasil	México
Recibió una intensa orientación académica de su director para realizar su investigación	80%	73,5%	92,0%
Ud. Eligió su propio tema de investigación	23,3%	80,9%	88,0%
Recibió una beca o alguna ayuda para cursar el programa	96,8%	63,2%	36,0%

Durante sus estudios fue contratado para realizar actividad de docencia o investigación en la institución donde estudio	86,7%	54,4%	20,0%
Recibió formación en habilidades o métodos de enseñanza	23,3%	25,0%	44,0%
Participó en proyectos de investigación con profesores o investigadores formados	100%	63,2%	76,0%
Participó en comisiones institucionales, de unidades académicas, de la carrera, etc.	26,7%	20,6%	20,0%

Satisfacción laboral

Es posible establecer diferencias y similitudes en los niveles de satisfacción laboral general de los académicos y en aspectos específicos, como sus actividades de docencia e investigación, según países. Si bien el grado de satisfacción general es superior al 50% en los tres casos, en México se presentan los mayores niveles de satisfacción, mientras que los académicos de Argentina son los que están menos conformes con su actividad laboral. Considerando las respuestas que se ubican en los dos niveles superiores (muy alto y alto), los académicos de México presentan un 86% de satisfacción, los de Brasil un 64% y los de Argentina un 55%.

Tabla 8. Nivel de satisfacción general con el trabajo académico

	Argentina	Brasil	México
1. Muy alto	10,7%	20,6%	25,9%
2.	44,0%	43,3%	60,3%
3.	33,9%	25,3%	11,5%
4	6,5%	8,2%	1,7%
5. Muy bajo	4,8%	2,6%	,6%

En la Tabla 9 se observa que una situación común entre los tres países considerados refiere a que los docentes señalan que desde el comienzo de su carrera académica, las condiciones del trabajo académico se mantuvieron constantes o en algunos casos, han empeorado. Sin embargo, la mayoría de los académicos de los tres países en general no están de acuerdo con la posibilidad de no volver a elegir su profesión si tuvieran que comenzar de nuevo (85% en México, 78% en Argentina y 75% en Brasil). Estos porcentajes son elevados en los tres casos, confirmándose así la

elección por la carrera elegida, aún en el caso de los docentes de Argentina que se mostraron como los menos satisfechos respecto de su actividad laboral.

Además, particularmente los docentes de México, no creen que está sea una mala época para quien se inicia en la profesión. En este caso, un 70% de académicos de México está en absoluto desacuerdo, mientras que un 42% en Brasil y en 33% en Argentina lo están.

Finalmente, los docentes encuestados no consideran que su trabajo sea una fuente de tensión personal. También en este tema México es el país que presenta una mayor proporción de académicos que acuerdan con dicha afirmación, superando a México y Argentina. En todos los casos, los profesores argentinos son quienes en mayor medida tienen una visión negativa respecto de las afirmaciones relativas al trabajo académico mencionadas.

Tabla 9. Percepción de cambios relativos a la actividad académica

		Argentina	Brasil	México
La condiciones del trabajo académico en general han mejorado mucho	1. Absolutamente de acuerdo	10,1%	7,2%	12,6%
	2.	30,2%	19,6%	25,8%
	3.	44,4%	32,5%	42,1%
	4.	8,3%	26,8%	13,2%
	5. Absolutamente en desacuerdo	7,1%	13,9%	6,3%
Esta es una mala época para una persona joven que desee iniciar una carrera académica en mi campo	1. Absolutamente de acuerdo	16,8%	5,8%	4,0%
	2.	7,8%	8,9%	6,9%
	3.	17,4%	13,6%	8,6%
	4.	24,6%	29,3%	13,7%
	5. Absolutamente en desacuerdo	33,5%	42,4%	66,9%
Si tuviera que comenzar de nuevo, yo no sería un académico	1. Absolutamente de acuerdo	4,8%	5,3%	6,9%
	2.	5,4%	7,9%	4,0%
	3.	11,9%	11,6%	4,0%
	4.	19,6%	25,4%	7,4%
	5. Absolutamente en desacuerdo	58,3%	49,7%	77,7%
Mi trabajo es una considerable fuente de tensión personal	1. Absolutamente de acuerdo	12,5%	11,0%	9,8%
	2.	26,8%	18,8%	13,2%
	3.	13,7%	27,7%	25,9%
	4.	22,6%	19,4%	23,0%
	5. Absolutamente en desacuerdo	24,4%	23,0%	28,2%

En lo que se refiere a la satisfacción vinculada a las actividades de docencia, se encontró que existen variaciones entre los tres países. Sólo un 25% de los académicos de Argentina considera como buenos o muy buenos los recursos tecnológicos para docencia, en tanto el 45% de Brasil y México eligieron estas opciones.

Además, considerando la percepción de los docentes respecto del personal de apoyo a la docencia, de los recursos y servicios de biblioteca y laboratorios, son los académicos de Brasil quienes mejor los evalúan, seguidos por los de México y luego los de Argentina. De esta manera, los académicos de Argentina presentan los mayores niveles de disconformidad con los aspectos detallados.

Tabla 10. Evaluación sobre actividades de docencia

		País		
		Argentina	Brasil	México
Recursos tecnológicos para docencia	Excelente	4,1%	13,5%	15,0%
		20,7%	35,9%	29,6%
	Pobre	29,0%	35,4%	29,6%
		19,5%	12,0%	12,1%
		26,6%	3,1%	13,7%
Personal de apoyo a la docencia	Excelente	6,5%	13,8%	9,4%
		17,8%	33,9%	22,0%
	Pobre	29,6%	28,6%	29,6%
		18,3%	14,3%	13,2%
		27,8%	9,5%	25,8%
Laboratorios	Excelente	1,8%	20,3%	12,6%
		19,6%	27,8%	28,3%
	Pobre	29,8%	31,0%	26,4%
		23,8%	14,4%	15,1%
		25,0%	6,4%	17,6%
Recursos y servicios de biblioteca	Excelente	8,3%	20,2%	13,3%
		32,1%	30,1%	28,3%
	Pobre	30,4%	28,0%	25,4%
		17,9%	15,0%	22,0%
		11,3%	6,7%	11,0%

Respecto a las actividades de investigación, la Tabla 11 indica que es aquí en donde se presentan los menores niveles de satisfacción en los tres países considerados. Los académicos mexicanos son quienes en mayor medida valoran negativamente el personal de apoyo a la investigación. Respecto al equipamiento e instrumentos para investigación no se presentan diferencias entre Argentina y Brasil ya que el 53% de los

académicos de ambos países considera a este recurso como pobre en su institución. En México este porcentaje es levemente inferior (48%).

Finalmente, en México un 68% de los académicos encuestados manifestó no estar satisfecho con el financiamiento para investigación, mientras que este porcentaje desciende a un 56% en Argentina y un 52% en Brasil.

Tabla 11. Evaluación sobre actividades de investigación

		País		
		Argentina	Brasil	México
Personal de apoyo a la investigación	Excelente	3,6%	7,4%	7,7%
		15,4%	18,0%	14,8%
	30,2%	28,6%	17,6%	
	20,1%	25,9%	22,5%	
	Pobre	30,8%	20,1%	37,3%
Equipamiento e instrumentos para investigación	Excelente	5,9%	14,2%	7,0%
		15,9%	24,7%	17,8%
	28,2%	31,1%	28,7%	
	25,3%	21,6%	19,7%	
	Pobre	24,7%	8,4%	26,8%
Financiamiento para investigación	Excelente	,6%	5,9%	5,1%
		17,2%	10,1%	9,6%
	26,6%	32,4%	16,9%	
	23,7%	18,1%	22,8%	
	Pobre	32,0%	33,5%	45,6%

En cuanto a los recursos vinculados con la infraestructura presente en las instituciones donde trabajan los académicos, se presentan distinciones entre los países. Los docentes de Brasil son quienes en mayor medida evalúan positivamente los recursos considerados, tales como aulas, computadoras y telecomunicaciones. Frente a esto, en Argentina se presentan los niveles más bajos de satisfacción respecto de los aspectos mencionados. Las telecomunicaciones se destacan como el recurso menos satisfactorio en este país.

Tabla 12. Evaluación sobre aspectos necesarios para realizar su actividad

		País		
		Argentina	Brasil	México
Aulas	Excelente	7,1%	25,8%	20,0%
		22,0%	40,7%	36,5%
		36,9%	26,3%	22,9%

		16,7%	5,7%	11,8%
	Pobre	17,3%	1,5%	8,8%
Computadoras	Excelente	7,1%	19,8%	14,5%
		25,6%	33,9%	35,3%
		27,4%	25,0%	27,2%
		15,5%	14,6%	11,6%
	Pobre	24,4%	6,8%	11,6%
Telecomunicaciones	Excelente	7,1%	22,8%	14,3%
		20,2%	34,2%	34,3%
		32,1%	25,4%	27,4%
		23,8%	12,4%	13,7%
	Pobre	16,7%	5,2%	10,3%

Conclusiones

A partir del análisis de la información obtenida, se puede pensar que las modificaciones en la política universitaria del último periodo han impactado en las instituciones de educación superior y los jóvenes docentes de los países considerados presentan características que se adaptan a las nuevas condiciones de socialización del trabajo académico, como la preocupación por obtener un título de posgrado, elección que se encuentra en línea con la política de incentivos de reconocimiento académico. Sin embargo, a lo largo del trabajo se pudieron establecer similitudes y diferencias entre cada uno de los casos analizados.

Respecto a la situación laboral de los docentes encuestados se pudo constatar que los académicos de Argentina son quienes tienen una menor cantidad de dedicaciones exclusivas, mientras que Brasil y México son los países con la mayor dedicación full time de sus docentes.

En línea con las políticas recientes, se observa un alto nivel educativo de los académicos representado en el mayor acceso a títulos de posgrado, principalmente en Brasil y México. El mayor porcentaje de títulos de posgrados y de los docentes que acceden al primer cargo de tiempo completo con estudios superiores es un dato característico de Brasil. Por el contrario, en Argentina, los docentes ingresan principalmente con el título de grado, posiblemente por el bajo porcentaje de académicos que alcanzaron estudios de posgrado, en relación con los otros dos países.

Los docentes de Brasil y México acceden a los cargo de tiempo completo a una edad más temprana que los de Argentina. Esta tendencia podría ser estar vinculada con

los tiempos para el acceder a los cargos y promocionar en la carrera, los cuales en Argentina son lentos, aspecto que podría estar afectando la satisfacción de los docentes.

Por otro lado, considerando el nivel educativo del núcleo familiar, más de un 55% de los jóvenes académicos de Argentina proviene de hogares con alto nivel educativo de sus padres, mientras que en Brasil este dato no supera el 48% y en México es inferior al 40%. Además, en Brasil prácticamente todos los docentes encuestados tienen parejas con estudios superiores, porcentaje superior al de México y Argentina.

Respecto a las condiciones de socialización durante los estudios de posgrado, un alto porcentaje de los académicos de México tuvieron la posibilidad de formarse con un director y de elegir su propio tema de investigación. Por su parte, principalmente en Argentina los académicos pudieron acceder a una beca o ayuda para cursar el programa doctoral de manera generalizada, fueron contratados para realizar actividad de docencia o investigación en la institución donde estudiaron y de participar en proyectos de investigación con profesores o investigadores formados. Finalmente, hay que resaltar que muy pocos académicos de los tres países tuvieron la posibilidad de recibir formación en habilidades o métodos de enseñanza.

En cuanto al grado de satisfacción laboral, si bien los académicos se sienten en general satisfechos con su trabajo, en México se presentan los mayores niveles de satisfacción, mientras que los docentes de Argentina son quienes manifestaron estar menos satisfechos con su profesión a nivel general y en relación a las actividades de docencia, a pesar de contar con condiciones que pudieron haber favorecido el desarrollo de su carrera, como se mencionó, la posibilidad de tener una beca o ayuda para cursar el programa doctoral y de participar en proyectos de investigación con profesores o investigadores formados.

Considerando las actividades específicas que realizan los académicos, los menores niveles de satisfacción se presentan vinculados con las actividades de investigación en los tres países considerados. Además de las cuestiones vinculadas con el personal de apoyo a la investigación, el equipamiento e instrumentos para investigación y el financiamiento, una problemática que impacta en el estado de ánimo de los jóvenes académicos podría vincularse con las demandas provenientes del ámbito de la investigación, en donde se exigen publicaciones y presentaciones a congresos, dando prioridad a la cantidad de producción más que a la calidad. Probablemente las dificultades que se les presentan en el desarrollo de su carrera, en un contexto en el que

cada vez es más fuerte la presencia de una lógica productivista y competitiva, es un factor que influye en la satisfacción de los más jóvenes que se inician en la profesión.

Bibliografía

- Acosta Silva, A. (2006, Julio- Septiembre). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXV (3), No. 139, 81-92.
- Becher, T. (1993). “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. *Revista Pensamiento Universitario*, Año 1, N°1. Noviembre.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J. y Flisfisch, A. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. FLACSO, Santiago.
- Cordero Arroyo, G., Galaz Fontes, J.F., Sevilla García, J.J., Nishikawa Aceves, K., y Gutiérrez Villegas, E. (2003, Septiembre-Diciembre). La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos al personal académico: Experiencia de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 19, 759- 787.
- Fernández Lamarra, N. (2009). *La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Galaz-Fontes, J. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública*, México: ANUIES.
- Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- García de Fanelli, A. (2008) *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades*. CEDES, Buenos Aires.
- Gil Antón, M. (2000). [Los académicos en los noventa: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?](#) *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol.2, N° 1.
- Grediaga Kuri, Rocío (1999). *Profesión Académica, disciplinas y organizaciones*. Tesis Doctoral, Cap. 3. ANUIES, Mexico DF.

- Grediaga Kuri, R. (2001). "[Retos y condiciones de desarrollo: La profesión académica en México en la última década](#)". Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.6, N° 11, pp 95-117
- Krotsch, P. (1998). "Gobierno de la Educación Superior en Argentina. La política pública en la coyuntura". En: Catani Mendes, A (org.) Novas perspectivas nas políticas de de Educacao Superior na América Latina no Liminar do Século XXI. Editora Autores Associados.
- Leal, M.; Robin, S. (2006). La educación Superior en Tucumán. Escenarios, políticas de reforma y cambios institucionales. S.M. de Tucumán: Departamento de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras U.N.T
- Marquina, M (2009a) "La profesión académica en la Argentina: principales características a partir de las políticas recientes". Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La Universidad como Objeto de Investigación. Universidad, Conocimiento y Sociedad: innovación y compromiso". Córdoba, 12 al 14 de noviembre de 2009.
- Marquina, M. (2009b) "Políticas universitarias y profesión académica en la Argentina: distinguiendo implicancias entre trayectorias intergeneracionales". Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación "Reformas Educativas Contemporáneas: ¿Continuidad o cambio?. Buenos Aires, 25 al 27 de junio de 2009.
- Marquina, M. y Fernández Lamarra, N. (2008) "La profesión académica en Argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales". Revista Alternativas. No 49. LAE - UNSL. ISSN 0328 8064. http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/RASEP_52.html Último acceso 17/2/10.
- Marquina, M. and Rebello, G. (2010) (En prensa). "The Academic Work At The Periphery: Why Argentine Scholars Are Satisfied Despite All?". In: Goedegebuure, L, Meek, L. and others: *I can't get no...Job satisfaction around the academic world*. Springer.
- Padilla, L.; Jiménez, L. y Ramírez, M. (2008). "La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 38, pp. 843-865.

Villa Lever, L. (2001). “[El mercado académico: La incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación](#)”. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.6, N° 11, pp 63-77