

# EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA ARGENTINA EN EL NIVEL DE POSGRADO Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA, EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

Cristian Perez Centeno<sup>1</sup>

## RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta da cuenta de la investigación “La profesión académica en ámbitos universitarios no estructurados: el nivel de posgrados y la educación a distancia. Una exploración de la situación argentina”, enmarcada en un conjunto más amplio de investigaciones, de carácter nacional e internacional, que estudian la profesión académica universitaria. El estudio profundiza el conocimiento científico en dicha línea de investigación aunque en dos ámbitos aún no estudiados específicamente -el nivel de posgrados y el de la educación a distancia- a fin de establecer las características centrales de la profesión universitaria en ellos, de contrastar los hallazgos con la situación de los profesores e investigadores formalmente adscriptos a la carrera académica y de contextualizar los descubrimientos para nuestro país. Una tarea necesaria ya que, en Argentina, con la ampliación de la oferta universitaria, la diferenciación y diversificación institucionales que viene sosteniéndose en las últimas dos décadas, se ha incrementado el número de académicos que desarrollan tareas -fundamentalmente de docencia- sin estar adscriptos formalmente a la carrera universitaria ni plenamente integrados a las instituciones en las que trabajan ya que son contratados precariamente y no pueden participar de la vida político-institucional de las mismas, según los resultados de la investigación.

**Palabras clave:** profesión académica universitaria, Argentina, posgrado, educación a distancia.

## ABSTRACT

This paper is about the research project titled “The university academic profession in unstructured areas: postgraduate programs and distance learning. Exploring Argentine situation.” It’s part of a broader set of national and international studies on academic profession. The research explores the scientific knowledge about academic profession in two areas although not widely studied yet -postgraduate programs and distance learning- to establish its main characteristics, to compare research findings with regular professors and to contextualize findings for national case. A truly necessary task because in Argentina, due to university expansion and institutional differentiation and diversification observed in the last two decades, it has increased the number of academics who work -mainly teaching- with outbeing formal and fully integrated into the institutions in which they have been contracted. According to the research results, these scholars are being precariously hired and they are not allowed to participate in political and institutional life of Universities.

**Keywords:** university academic profession - Argentina - postgraduate - distance learning.

<sup>1</sup>Co-director de la investigación que aquí se presenta. E- mail: [cpcenteno@untref.edu.ar](mailto:cpcenteno@untref.edu.ar) (Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina).

## 1. La profesión académica en América Latina y Argentina

Durante los últimos 20 años, la profesión académica como campo de estudio ha tenido un renovado y creciente desarrollo, consolidándose como temática sobre todo a partir de la década del 80, cuando la Educación Superior se convirtió en un campo específicamente definido de estudio. Debido a la importancia que el sector empezaba a vislumbrar para el desarrollo social y económico, se replantearon aspectos relacionados con la configuración de la profesión, tanto en relación a su acceso, su promoción, su estabilidad, como su conexión con las demandas sociales.

Son varios los condicionamientos externos que promueven el cambio de la profesión y, por consiguiente, el interés por su estudio. Entre otros, pueden mencionarse el crecimiento de los sistemas universitarios, el cambio en el volumen y modalidades de financiamiento, la evaluación de la docencia y de la calidad de la investigación, la profesionalización de la función conductiva de las universidades, la tendencia a la mercantilización de la educación superior, etc.

Cualquier análisis acerca de estas variables externas que operan sobre los profesores universitarios merece una consideración respecto de la profesión académica como "campo" cuya principal particularidad viene dada por la tensión entre la heterogeneidad disciplinar y una posible unidad a partir de la pertenencia institucional (Becher, 1993; Clark, 1987). Efectivamente, la "división del trabajo" en la universidad se organiza con base en dos modalidades que se entrecruzan: la disciplina y la institución, en la que la primera atraviesa las fronteras de las instituciones mientras la segunda recoge a los subgrupos disciplinares para constituir "conglomerados locales" (Clark, 1987). Por su parte, tanto la disciplina como la institución son fuentes primordiales de "creencias" que constituyen la faceta simbólica que guía la vida académica.

Mientras algunas perspectivas analíticas han enfatizado el papel de las regulaciones institucionales (régimen de carrera docente, mecanismos de promoción, etc.), otras han resaltado el papel de los sujetos en la definición de sus propias trayectorias

académicas -a través de los cuales los académicos elaboran y definen su identidad como tales- tendiendo a soslayar el peso de los factores organizacionales y estructurales. Las corrientes posestructuralistas consideran que las trayectorias académicas se definen en la interacción entre la biografía y el deseo como motor de la subjetividad y los marcos institucionales que sostienen y promueven "trayectorias académicas deseadas". Desde esta perspectiva analítica, se enfatiza no solo las trayectorias académicas de los profesores universitarios, sino que se recupera la dimensión subjetiva mediante la cual los profesores otorgan sentido y significado a la profesión académica en el marco de regulaciones biográficas, organizacionales y generacionales.

### *La profesión académica universitaria en América Latina*

La configuración mayoritariamente estatal y con una fuerte autonomía institucional de los sistemas universitarios latinoamericanos, típica de gran parte del siglo XX, se modificó en las últimas décadas a partir de un amplio proceso de masificación<sup>1</sup> que derivó en 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. Por ello, se establecieron procesos de regulación de la educación superior a través de diversos sistemas de acreditación y de su aseguramiento en casi todos los países de la región, que hicieran frente al explosivo aumento del número de instituciones y a la disparidad en sus niveles de calidad (Fernández Lamarra, 2007; Rama, 2009).

La generalización de la problemática de la calidad universitaria en América Latina y la introducción de dispositivos de evaluación, derivó en una tensión -que posteriormente tendió a disiparse- entre evaluación y autonomía universitaria,

<sup>1</sup> La tasa bruta de escolarización terciaria en América Latina se multiplicó por 10 en alrededor de 40 años. En la última década, el incremento anual de la matrícula fue del 6% (8% para el sector privado y 2,5% para el público). La tasa es aún baja, sin embargo, en comparación con la de los países desarrollados (América del Norte y Europa) e incluso, con la de Asia y Oceanía (Fernández Lamarra, 2009).

dimensión importante de la profesión académica (Fernández Lamarra y Mora, 2005).

Asimismo, la proliferación de muy diversos tipos de instituciones universitarias desde el punto de vista de la calidad de su oferta, estableció una configuración de la profesión académica con características muy diferentes.

Desde la perspectiva curricular, la situación se aprecia una falta de flexibilidad y de actualización de los diseños curriculares de las carreras universitarias, con dificultad para incorporar los avances de las disciplinas y las profesionales en el marco de una Sociedad del Conocimiento y de la Tecnología. Sobreviven 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.

Otro problema que tiene que afrontar la educación superior en América Latina es la baja inversión en investigación y desarrollo, con baja participación del sector privado. El presupuesto promedio en Latinoamérica para investigación es del orden 0,5% -o menos- del PBI, lo que es claramente insuficiente 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.

Derivado de la limitada inversión en investigación y en educación superior, América Latina ha mantenido una baja inversión en la formación de sus académicos, particularmente en el nivel de posgrado –especialmente de doctorado- con su impacto en la calidad de la docencia y de la investigación. Un ejemplo de ello es el poco y tardío desarrollo del sector de posgrados, con la única excepción, quizás, de Brasil, que los inicia en las décadas del 60 y del 70.

La profesión académica en América Latina puede caracterizarse como una profesión “pauperizada” y rígida, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo, debido al bajo nivel de inversión ya señalado y a deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal de las instituciones de educación superior.

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 de desarrollo y generalización de las TIC.

### *La profesión académica en la Argentina*

En nuestro país, la heterogeneidad intra e interinstitucional, las sucesivas rupturas institucionales, las intervenciones -con carácter destructivo y persecutorio- del poder político en la vida universitaria durante esas rupturas y la expansión no planificada del cuerpo docente como producto de la ampliación de la matrícula, aparecen como características principales de nuestra profesión académica, la cual se conforma de manera tardía recién a mediados del siglo XX. La profesionalización del campo académico en la Argentina estuvo marcada por la necesidad de ampliación acelerada del cuerpo docente debido a la expansión de la matrícula (Chiroleu, 2002). También, por las dificultades de muchos profesionales de insertarse en el mercado ocupacional, que hicieron que la universidad se constituyera en generadora de puestos de trabajo para sus propios graduados.

El crecimiento del cuerpo docente de las universidades argentinas acompañó la explosión de la matrícula e incluso se mantuvo constante aun en los momentos en que se vio reducida durante la dictadura militar. La década del 82 al 92 muestra una duplicación en el total aunque manteniéndose el porcentaje mayoritario de dedicaciones simples. A partir de entonces, pese a que se ha mantenido estable, no ha acompañado el crecimiento del número de estudiantes (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

A partir de la información secundaria disponible, se puede decir que en la última década un grupo mayoritario de académicos que actualmente oscila entre los 40 y 54 años se ha consolidado en las instituciones universitarias, situación que demuestra una estabilidad inusitada si se la compara con la de décadas anteriores. Por otra parte, el cuerpo docente de las universidades argentinas está distribuido equilibradamente según género. Si bien se evidencia cierta predominancia de varones, la cual ha disminuido en los últimos años, llama la atención cómo esta tendencia se revierte agudamente a favor de las mujeres a la hora de considerar particularmente a los docentes con dedicaciones exclusivas (Marquina y Fernández Lamarra, 2008). En relación con la edad, las mujeres predominan levemente en relación con los varones en los grupos de edades más jóvenes (25-34 años) y, a medida que se consideran los grupos de docentes de mayor edad, predominan -cada vez más- los varones. Entre los de mayor edad (más de 60 años), en el año 2000, entre el 25% y el 32% eran varones. Posiblemente esto muestra una tendencia de feminización de la profesión docente universitaria así como ocurre en los otros niveles y modalidades del sistema educativo (Fernández Lamarra, 2003).

Otro rasgo distintivo de la universidad argentina, es la significativa proporción de docentes que desempeñan sus funciones con carácter *ad honorem*. Las universidades más grandes del país, para citar datos de referencia, tienen alrededor del 28% de su planta docente en esa condición (Fernández Lamarra, 2003).

Finalmente, resulta fundamental destacar el impacto de la reforma del sector de la educación superior operada en los 90 sobre nuestro objeto de estudio, enmarcada en las tendencias internacionales de la época, colocando el énfasis en la eficiencia de la gestión institucional y en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. A partir de 1994, se elaboran a nivel gubernamental algunas medidas que han modificado el trabajo de los docentes universitarios, sus mecanismos de socialización y sus prácticas, como el FOMECE, el Sistema de Incentivos a Docentes Investigadores, y la creación de la Agencia de Ciencia y Tecnología.

Algunos datos recientes parecieran estar confirmando la hipótesis de que a partir de estas iniciativas se fue conformando un “tipo” de académico caracterizado por tener un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de desarrollar de tareas de docencia y de investigación. Esto se debería a que la actividad académica comenzó a ser evaluada a partir de criterios de productividad en investigación, más que en docencia, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo académico que hasta entonces solo se limitaba a algunas disciplinas específicas (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

Otros trabajos empíricos revelan que los sistemas de premios y castigos que fue instaurando el Programa de Incentivos en la actividad universitaria generaron ciertos patrones de respuesta por parte de los académicos que condujeron a una mayor diversificación de su trabajo y a una alteración de la estructura de tareas. Este hecho tendió a profundizar la fragmentación de las prácticas por la distinta naturaleza y lógicas de las actividades realizadas (Leal y Robin, 2006). El Programa de Incentivos, al conformar los diferentes comités de evaluación con docentes de las máximas categorías de docente investigador detentada solo por grupos minoritarios, ha promovido la constitución de nuevos segmentos académicos que en la práctica se comportan como *élites académicas*. Las mismas, además de obtener las máximas retribuciones extrasalariales otorgadas por el programa, exhiben mayor prestigio entre sus pares y ostentan mayores cuotas de poder al otorgárseles la función de evaluación- categorización<sup>2</sup> (Leal y Robin, 2006).

Por su parte, la introducción de procesos de evaluación y acreditación ha generado una serie de nuevas prácticas institucionales que involucran a los académicos en tanto partícipes de procesos

<sup>2</sup>A partir de la vigencia del Programa de Incentivos la noción de “categoría” comienza a modificarse. Tradicionalmente la categoría aludía a aquellas establecidas para los cargos docentes (profesor titular, asociado, adjunto, JTP, auxiliar) cuya modificación dependía del ascenso en la carrera docente. En cambio en el marco de dicho programa, este concepto comienza a referir a los conceptos de clasificación, selección o “*situación social de cada individuo respecto de los demás*”, tal como encuentra su definición en los diccionarios enciclopédicos (Leal y Robin, 2006).

autoevaluativos como así también de evaluación externa.

Más allá de los cambios o permanencias de estas políticas específicas, las nuevas opciones para la obtención de fondos para investigación o para desarrollo específico de programas, asignados de manera competitiva a instituciones o equipos de investigación, han pasado a formar parte de prácticas ya instaladas. Las múltiples convocatorias a fondos competitivos han ido generando la práctica del diseño de proyectos, llenado de planillas y elaboración de informes, a partir de iniciativas que no necesariamente se corresponden con la misión y prioridades institucionales pero sí a políticas gubernamentales (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

En muchos países la profesión académica envejece, se torna insegura, más controlada y precaria, más internacionalizada y menos organizada en base a criterios disciplinares. Se espera que sea más profesional en la docencia, más productiva en la investigación y más emprendedora en relación con el medio. En muchos lugares, la propia definición de "académico" se ha vuelto más ambigua en la medida en que las fronteras entre el trabajo académico y el trabajo de otros profesionales son más difusas.

## 2. El ejercicio de la profesión académica no estructurada: el nivel de posgrados y la educación a distancia

¿Quiénes son los miembros de la profesión académica argentina, cómo han construido su trayectoria laboral, cuáles son sus intereses y su nivel de satisfacción con la tarea que realizan, cómo su quehacer se ha visto modificado con las reformas de los últimos años? Son interrogantes que esta línea de investigación ha pretendido responder en relación con el nivel de posgrados y de la educación a distancia. Ámbitos en los que ni el tradicional sistema de cátedras ni de adscripción departamental tienen lugar, y el vínculo de los docentes con las instituciones no es estable ni permanente. Ninguno de estos ámbitos educativos -el posgrado y la educación virtual- cuenta tampoco con presupuesto educativo específico a nivel de las universidades públicas y se estructuran con un grado de vinculación con el

mercado muy significativo, incidiendo en la configuración de la profesión académica.

La línea que atraviesa hilvanando las diferentes investigaciones realizadas busca caracterizar:

1. *La formación y situación laboral*: es decir, la trayectoria de formación y ocupacional así como características generales de la institución donde se desempeña, el vínculo laboral con la misma, otras ocupaciones, etc.
2. *La actividad laboral general*: comprende la caracterización del trabajo académico, las actividades que realiza, los recursos con que cuenta, las condiciones laborales institucionales, sus intereses en relación con las diferentes dimensiones y modalidades del trabajo académico y su grado de satisfacción en relación al mismo.
3. *La tarea docente*: la participación en actividades de docencia, el uso del tiempo, los requisitos institucionales, su opinión sobre la propia institución, etc.
4. *La labor investigativa*: la participación en actividades de investigación, producción académica, las condiciones en que lo hacen y el financiamiento.
5. *Las responsabilidades de gestión*: se solicita opinión sobre estilos y prácticas institucionales de gestión, la influencia de los actores y la evaluación que se realiza sobre su trabajo.
6. *Su situación personal*: incluye datos personales, de la familia de origen y de la actual, la influencia familiar sobre el trabajo, el grado de movilidad geográfica y el idioma utilizado en el trabajo.

Las políticas públicas de la última década relacionadas con los docentes universitarios en Argentina han generado cambios en el sistema de reconocimiento y recompensas de su trabajo que explican aspectos tales como preferencias, intereses, compromisos y estados de ánimo. Mayor preferencia por la investigación o la docencia, el reconocimiento de la disciplina, la institución o el departamento como principal espacio de referencia, el grado de satisfacción por la tarea que realizan, mayor o menor interés por la inserción internacional o la vinculación con el sector productivo, entre otros, pueden ser indicadores de estos cambios, que probablemente afectan de diferente manera a los académicos según sean su disciplina, el momento en que iniciaron su

trayectoria académica, su cargo, su dedicación a la actividad, la institución en la que trabajan o su género. Nuestra hipótesis ha sido que, por omisión de las políticas públicas, esos cambios han afectado de modo diferenciado al colectivo académico que desempeña su labor en el nivel de posgrados y en el ámbito de la educación a distancia. Áreas de labor académica que estructuraron la profesión académica de modo diferente a la regular y que no han sido estudiadas específicamente.

Este proyecto de investigación, justamente, se ha desarrollado a fin de realizar una primera caracterización de la profesión académica universitaria argentina en el nivel de posgrados y en el ámbito de la educación a distancia que complementa las investigaciones existentes y en desarrollo, y permita delinear –en el futuro– políticas educativas de mejoramiento de la profesión académica que sean pertinentes, democráticas y de calidad. Para ello, se ha buscado describir:

- las principales características y trayectorias biográficas ocupacionales y académicas,
- las regulaciones macropolíticas e institucionales
- y las dimensiones subjetivas en relación al trabajo académico.

Esta descripción favorecerá una distinción más pertinente de las trayectorias académicas de dichos profesores universitarios argentinos con las de aquellos pertenecientes a la estructura académica regular estudiados previamente en otros estudios.

Podemos –sintéticamente– señalar que los cambios en el sistema universitario derivados de la implementación de políticas públicas de las últimas décadas que han promovido modificaciones en la profesión académica, han sido:

#### **a. Crecimiento de los sistemas universitarios**

Fundamentalmente basado en la incorporación de estudiantes pertenecientes a sectores que tradicionalmente no accedían a la educación superior, en la creación de nuevas universidades, el fuerte crecimiento del nivel de posgrado y el desarrollo de nuevas modalidades de organización de las carreras (especialmente, en su

formato a distancia).

Los académicos han tenido que añadir a su espectro un nuevo perfil estudiantil: sin mayores antecedentes familiares de acceso a la educación universitaria ni el capital educativo de los grupos que tradicionalmente accedían a ella, y con una inserción altamente inestable debido a su fuerte compromiso laboral (una proporción preponderante de estudiantes trabaja un mínimo de 8 h diarias durante su formación, en ellos la dinámica del mercado de trabajo incide afectando su grado de presentismo y en la regularidad y continuidad de los estudios). Por otro lado, un sector profesional integrado mayoritariamente al mercado de trabajo –quizás con la excepción de las ciencias duras– que demanda formación de posgrado debido a crecientes requerimientos –provenientes del ámbito profesional y académico– de mayores y más específicos niveles de formación y credenciales.

El crecimiento de los posgrados ha creado un progresivo número de académicos dedicados prioritariamente a este nivel y ha impactado también en la organización de sus tiempos de trabajo derivados de la virtualidad del espacio y tiempo pedagógico en este tipo de formación.

Por otra parte, la crisis del Estado de Bienestar en distintos países contribuyó a una disminución de fondos orientados a servicios públicos –como la salud y la educación–, que condujo a la incorporación creciente de nuevos mecanismos de financiamiento de la universidad, sobre todo de la investigación, diferentes a la asignación de subsidios “en bloque”. Fondos competitivos o acordados a través de contratos, programas específicos entre el gobierno y cada institución comenzaron a constituir las nuevas formas de obtención de recursos por parte de las universidades (Escotet, 2006; García de Fanelli, 2005).

Las últimas décadas han sido testigo de un significativo cambio en el volumen y la modalidad del financiamiento público universitario. Debe señalarse que, en el período considerado, se producen dos movimientos diferenciados en intensidad pero siempre de crecimiento tanto en valor nominal cuanto en relación con el PBI. En los 90 el impacto de la mayor inversión pública se diluye por la creación de

una importante cantidad de nuevas universidades y por la instalación de mecanismos competitivos de financiamiento, en un contexto de disminución de la intervención del Estado. La inversión por alumno decrece debido al fuerte crecimiento de la matrícula en el período. En la década del 2000, el crecimiento del esfuerzo público es altamente superior -en términos nominales y relativos- y logra incrementar los presupuestos de cada universidad así como en la inversión por estudiante.

Tabla 2. Financiamiento universitario en Argentina: 1990- 2010

Media	1993	2000	2010	Crecimiento 93-00	Crecimiento 00-10	Crecimiento total
p/institución (pública)	\$40,38 millones	\$42,44 millones	\$233,52 millones	5,1%	550,2%	478,3%
p/estudiante (pública)	\$1.731	\$1.528	\$9.777	-11,7%	639,8%	464,8%
Total general	\$1.252 millones	\$1.740 millones	\$12.844 millones	39,0%	738,2%	925,9%
Inversión (%PBI)	0,53%	0,6%	0,89%	13,2%	48,3%	67,9%

Fuente: Estadísticas universitarias (SPU / Ministerio de Educación)

Ambas etapas, sin embargo, mantienen en común el hecho de que el financiamiento público nunca incluyó al nivel de posgrado. Las universidades que desarrollaron carreras de especialización, maestría o doctorado debieron sostenerlas con el propio presupuesto. Lo usual es que las carreras que se crean se autosostengan, como condición de existencia. En algunos casos se han buscado vías alternativas de financiamiento a través de subsidios o convenios con organizaciones -comerciales, profesionales, públicas, de la sociedad civil o académicas-interesadas que cooperaban en el sostenimiento a través de becas o aportes específicos. En la práctica, se ha instalado una lógica de funcionamiento de oferta y demanda, a partir de la cual se sostienen solo aquellos programas que son económicamente viables.

Excepto algunos casos minoritarios -como los vinculados a las ciencias duras que cuentan con una alta proporción de docentes con dedicaciones exclusivas-, la forma que se impuso para poder sostener esta lógica de desarrollo ha sido la creciente contratación de académicos a través de locación de servicios para el dictado de las clases. Debido a ello, el trabajo académico está precarizado y tiene alta inestabilidad y discontinuidad.

Tampoco ha permitido el desarrollo de la investigación asociada al posgrado, lo que afecta sensiblemente su calidad, la producción de conocimiento esperable en este nivel y el desarrollo de ámbitos de inserción de los investigadores que el posgrado debe formar. Para ello, las universidades han ido estructurando caminos alternativos que le permitan desarrollar investigación aunque sin un apoyo público sistemático. En este sentido, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y una mayor disposición de fondos e instrumentos han atendido paliativamente el problema, promoviendo un nuevo escenario al respecto aunque sin revertirlo. Cabe recordar que el peso específico de la investigación y desarrollo en relación con el PBI nacional se ha mantenido y la mayor disposición de recursos se vincula al crecimiento nominal de este, frente a las políticas de países de la región que lo han incrementado sensiblemente y que superan hasta en un 50% nuestra inversión relativa.

Estos fenómenos se mantienen hasta la actualidad y los proyectos de reforma de la ley de Educación Superior vigente -su debate y tratamiento está pendiente y sin expectativas de tratamiento inminente- no incluyen cambios al respecto.

La falta de suficiente regulación, la proliferación de dedicaciones simples<sup>3</sup> y la posibilidad de abstraerse de marcos espacio-temporales de dictado, ha favorecido la posibilidad de agregar la tutoría de cursos a distancia por parte de los académicos. Una actividad exclusivamente ligada a la docencia, pero desligada de la investigación.

### ***b. La evaluación y la investigación como orientadoras de la tarea académica***

La masificación y las nuevas formas de financiamiento configuraron nuevos mecanismos de control por parte del Estado durante los 80, que se fueron consolidando con la aparición del "Estado evaluador". La evaluación de las distintas actividades (según las distintas modalidades) fue redefiniendo la relación entre las instituciones de educación superior

<sup>3</sup> En Argentina, apenas el 11,1% de los académicos tiene dedicación exclusiva (Anuario 2010, Estadísticas universitarias/ Ministerio de Educación).

y el gobierno, creando nuevas demandas a los académicos.

En Argentina, una práctica instrumentada sistemáticamente a partir de los 90 -estructurada a través de la Ley de Educación Superior del 95 y de la creación de la CONEAU- es la de la acreditación de carreras -tanto de grado como de posgrado- y la evaluación de las instituciones universitarias.

Becher y Trowler (2001) han expresado también que el requerimiento de “performatividad” investigadora ha cambiado la naturaleza del trabajo académico. Los autores se refieren a la necesidad de que la investigación genere resultados medibles, siguiendo las prescripciones de los indicadores preestablecidos por la evaluación, que permitan la evaluación y medición de su calidad, lo que traería nuevos fondos para la investigación. No ser “performativo” implicaría quedar fuera del círculo virtuoso de investigaciones financiadas por fondos públicos (Kennoy, 2005). Así, para mantener o expandir recursos, los docentes han empezado a competir crecientemente por fondos externos atados a investigación relacionada con las necesidades del mercado (investigación aplicada, comercial, estratégica, o con fines específicos).

Altbach sostiene que a partir de los 80, los académicos han estado bajo una considerable presión como consecuencia de la modificación de sus condiciones laborales, la reducción de fondos para investigación, el detenimiento en la creación de nuevos cargos, menores oportunidades de crecimiento profesional, más competencia para publicar e importantes reformas en los sistemas tradicionales de promoción docente. Otros estudios analizaron los efectos de estos cambios en las identidades académicas y el rol de estos en la mejora de la productividad del sistema universitario, y de su subsistema científico y tecnológico. En general, estos avances sostuvieron que la mayoría de los cambios fueron externos a las disciplinas, las que tradicionalmente definían el carácter de “lo académico” y “la docencia universitaria”.

Si bien la función docente universitaria ha sido objeto de políticas nacionales e internacionales de evaluación, es común observar que su

implementación carece, en general, de un sustento teórico y/o metodológico. La mayor parte de las acciones de evaluación implementadas han respondido más a una cuestión de orden político que a una preocupación por conocer, comprender y obtener condiciones apropiadas para el desarrollo de la docencia.

Por tanto, la enseñanza -una de las principales funciones de la universidad- aparece desdibujada en un contexto masificado de contrataciones parciales e inestables (sin concursos académicos regulares sistemáticos y, en ocasiones, por locaciones de servicios). En otras palabras, los académicos son contratados en condiciones precarias para ejercer la docencia pero se les evalúa según conductas que no están preestablecidas o bien que corresponden a la dimensión investigativa del rol. Lo que condiciona el tipo de trabajo que deben y habrán de realizar.

### ***c. Modificación de las organizaciones universitarias y las condiciones laborales***

El nuevo contexto demandó a las instituciones de educación superior buscar nuevas formas de organización y gobierno con el fin de demostrar eficiencia de gestión. Una de las respuestas fue incorporar técnicas importadas del sector privado, dando lugar a un movimiento hacia la profesionalización de la gestión de las instituciones.

Este cambio también tuvo su impacto en la profesión académica: se fue perdiendo poder en el gobierno de las instituciones, pasando de manos académicas a gerenciales en algunos casos. Otro cambio se produjo hacia dentro de la propia profesión; los profesores cada vez más tuvieron que realizar, además de trabajo de docencia e investigación, tareas administrativas o relacionadas con la gestión, ya sea producto de las nuevas estructuras de administración o del trabajo de papeleo producto de las distintas presentaciones a realizar para conseguir fondos o presentarse a distintos tipos de convocatorias de evaluación.

Los estudios realizados muestran claramente una multiplicación del tipo de tareas que realizan o deben realizar los académicos. A la tradicional y principal función docente se agregan otras que, aunque no son



novedosas, pasan a incorporarse como parte del mandato o condición de existencia/supervivencia profesional. Nos referimos a las tareas de:

- Investigación: desarrollo de proyectos o participación en equipos de investigación y que incluye consustancialmente la publicación de trabajos en eventos académicos o revistas científicas;
- extensión: acciones de vinculación de la universidad con su entorno;
- transferencia: como forma de financiamiento alternativo y complementario;
- gestión: participación en tareas de dirección de áreas, departamentos o facultades;
- formulación y gestión de proyectos académicos o institucionales: como por ejemplo, procesos de autoevaluación institucionales o de acreditación de carreras;
- participación en comités de pares: en concursos académicos, en evaluación y acreditación externa de instituciones y programas, en comités académicos y editoriales, etc.;
- derivadas de la internacionalización de la educación superior: enseñanza a grupos de extranjeros, en idiomas diferentes al del país, e otros países, participación en redes internacionales, etc.

Ya hemos mencionado, asimismo, las condiciones de contratación derivadas de las limitaciones del financiamiento público de la educación superior y de la implementación de las carreras de posgrado y de modalidades de educación a distancia, sin el correspondiente presupuesto público para ello. Esto favoreció mayores niveles de precarización y flexibilización de las condiciones de trabajo, el pluriempleo académico, el cambio en las identificaciones y grados de pertenencia hacia las instituciones.

En ese contexto y simultáneamente, se implementan nuevas formas de organización y gobierno institucional, vinculadas más estrechamente a criterios de eficiencia y de gerencialismo orientado hacia la obtención de resultados, la transparencia en el uso de los recursos públicos y la rendición de cuentas a la sociedad. Los académicos participan como parte de sus tareas en ellas y con estos criterios.

Un rasgo muy significativo de este proceso de transformación de la profesión académica es el hecho de que aquellos que no son incorporados a la planta estable de las universidades no gozan de los beneficios y prerrogativas que esa vinculación conlleva: beneficios sociales derivados de la condición asalariada, la estabilidad en los cargos derivados de concursos o interinatos y la posibilidad de participar de la vida político institucional como representante de sus claustros y la conducción de la institución, así como la posibilidad de elegir a quienes deban cumplir la función.

En síntesis, la profesión académica se ha expandido de la mano de la masificación de la educación superior y del mayor acceso a la universidad. En ese marco los académicos han debido prepararse para atender más y nuevos perfiles estudiantiles, con novedosas formas de contratación - más parciales, precarias y flexibles- que no favorecen su pertenencia, identificación y compromiso institucional ni un pertinente desarrollo académico. De otro modo: un ambiente de contrataciones parciales pero de dedicaciones laborales plenas, en condiciones de lábil pertenencia institucional, con mayor cantidad y tipo de tareas, más competitivas y reguladas externamente más allá de las disciplinas de desempeño. El telón de fondo que estructura y amalgama este proceso de cambio es el de la mercantilización de la educación superior y de la profesión.

Para los que se desempeñan en el ámbito de la educación a distancia y en el nivel de posgrado, se agrega un nuevo modo de vinculación contractual, más inestable, ligado a la apertura de los programas en los que participan, sin los derechos económicos, políticos y sociales de un vínculo regular con la institución. Por tanto, más mercantilizado. En términos del rol, enfocado prioritariamente al dictado de clases, muy desvinculado del desarrollo de la investigación.

### 3. La investigación desarrollada: resultados<sup>4</sup>

<sup>4</sup> En este apartado, utilizaremos la tipografía itálica para citar textualmente expresiones de los académicos, recogidas durante las entrevistas mantenidas durante la investigación.

A continuación presentaremos los principales resultados generales correspondientes a los académicos entrevistados en el marco de la investigación y que se desempeñan a nivel de posgrado y en educación a distancia.

#### **a. La profesión académica en el nivel de posgrado**

Un cuadro general de la academia en el nivel de posgrado para el país parece reproducir de manera exacerbada la diferencia que existe en el nivel de grado entre las ciencias duras, por un lado, y las ciencias humanas y sociales, por otro. En las primeras se apreciará, en términos generales, la conformación de cátedras y equipos de investigación con altas dedicaciones, donde el posgrado parece una instancia evolutiva de la carrera académica. En las ciencias blandas, el registro presenta una escena bien distinta: cátedras unipersonales, con dedicación (casi) exclusiva a la docencia y desempeño en varias universidades. Algo que en la superficie parece una comparación plausible también para el nivel de grado, pero que presenta importantes diferencias cuando se analiza con una profundidad mayor, como veremos. Debido a su significación, nuestra presentación se enfocará, principalmente, en este último grupo.

Un lugar común de la percepción académica respecto al interés en desempeñarse en el nivel de posgrado es el propio desarrollo profesional académico. Esta valoración del posgrado parece deberse tanto al hecho de que favorece un crecimiento particular como porque representa un ámbito de prestigio hacia el interior de la comunidad universitaria. Los contenidos que aparecen vinculados al crecimiento académico son: la mayor exigencia académica y especialización disciplinaria que favorecen; la existencia de un auditorio estudiantil más motivado, interesado y específico; así como una apertura hacia nuevas posibilidades académicas y profesionales. En efecto, los entrevistados mencionan que enseñar en posgrados suele ser una puerta de nuevas participaciones en otros posgrados, en proyectos interinstitucionales e, incluso, en acciones de transferencia (consultorías, desarrollo de proyectos de I+D, etc.), reforzando el posicionamiento académico individual.

En el imaginario de los entrevistados, el trabajo académico en el nivel de grado está vinculado al inicio de la carrera académica y a la formación profesional de los estudiantes y, cuando se la compara con el posgrado, suele ser depositario de una mirada peyorativa en cuanto al nivel de dificultad y conflictividad que genera para el ejercicio docente debido al grado de infantilización y de baja formación de los estudiantes. Aunque un equilibrio en la participación en ambos niveles parece aceptable y deseable según su percepción, no es infrecuente la referencia al posgrado como vía de escape del grado.

Esta percepción de los propios académicos es, quizás, lo que explica algunas paradojas y la aceptación de una serie de condiciones contextuales que, claramente, al compararlo con el desempeño en el nivel de grado, son desfavorables -como veremos a continuación- pero que no son mencionadas explícitamente. Nos referimos, fundamentalmente, a las condiciones de contratación y al tipo de inserción institucional que generan, y a la relación con la investigación.

#### *La contratación e inserción institucional de los académicos*

Un elemento sustantivo que define la profesión en este nivel educativo es el tipo de contratación: los académicos son contratados en el nivel de posgrado, mayoritariamente, a través de la facturación de sus servicios para el dictado de clases.

La razón principal que lo explica es la falta de presupuesto público para el nivel de posgrado que exige la consecución de fondos específicos por parte de las instituciones (o de los grupos académicos interesados en su desarrollo) para poder implementar programas de este nivel así como la imposibilidad de incorporar académicos con el propio presupuesto. Esto último ha implicado una generalización del ejercicio académico "liberal" por el cual los profesores son contratados sorteando restricciones de los límites impuestos por sus dedicaciones institucionales. Este tipo de inserción laboral, precaria, temporal, paga honorarios más altos que a nivel de grado pero sin los beneficios sociales que implica una contratación estable.

Como decíamos, esta es la situación mayoritaria; son excepcionales los casos en que la inserción en el posgrado es parte del cumplimiento de obligaciones (de docencia o de gestión) derivadas de la designación exclusiva. Para el resto, se trata de contratos de locación de servicios, temporarios aunque renovables. El registro de la investigación permite apreciar, sin embargo, una gran estabilidad y permanencia. En palabra de un entrevistado: “*una alta estabilidad inestable*”. Para este grupo, el posgrado representa, en lo económico, “*un sobresueldo en blanco*” ya que complementa otros ingresos personales, académicos o no. Esta percepción parece vinculada al tipo de inserción institucional de cada académico: los que tienen mayores dedicaciones estables, tienden a subvalorarlo.

Para atender este inconveniente, por el lado de los ingresos, las universidades recolectan fondos para el dictado de carreras de posgrado entre los propios estudiantes, a través de convenios con instituciones públicas y privadas que tienen interés en ellos o bien con el apoyo de algunos programas públicos específicos que financian la formación de posgrado (como por ejemplo, el programa de becas del PROFOR del Ministerio de Educación o del CONICET).

Excepto para los posgrados con alto valor en el mercado e ingresos significativos, en general, estos recursos son parciales, no permiten el sostenimiento de los programas sin el pago de aranceles por parte de los estudiantes. Para todos los académicos entrevistados, la lógica que ordena el desarrollo de las carreras es el de la oferta y la demanda: sin alumnos suficientes, los programas no pueden dictarse y se caen los contratos. En otras palabras, la posibilidad de participar en el dictado dura solo mientras la carrera sea económicamente viable.

La falta de concursos para la cobertura de cargos en el nivel y el modo en que manifiestan los propios académicos haber accedido a los cargos (a partir de contactos personales o de pedidos institucionales derivados de la inserción en el nivel de grado), refuerza la percepción. Excepto quienes poseen dedicaciones exclusivas, el registro personal es de inserción temporaria.

La investigación realizada no permite saber si esto es efectivamente así -que los posgrados se sostengan exclusivamente con los ingresos derivados de los estudiantes- o si se trata de la mera percepción de los profesores. Algunos datos relevados e indicios muestran, paradójicamente, que se trata de un área muy rentable, que genera importantes ingresos a las universidades.

#### *Las tareas académicas en el nivel de posgrado*

El ejercicio académico en este nivel implica, no obstante, la participación en una muy diversa cantidad y calidad de tareas: gestión (dirección y coordinación de programas, dictado de clases, investigación, participación en diversos tipos de comités académicos, editoriales o bien para evaluación de carreras, proyectos o cargos -concursos-), publicación de artículos, desarrollo de actividades de extensión y transferencia, dirección de tesis, y participación en redes profesionales o académicas. Excepto para el caso de las ciencias duras, donde la investigación es consustancial con el posgrado, en las ciencias blandas la investigación está asociada -en general- a proyectos que se desarrollan a nivel de grado o en contextos diferenciados al de los posgrados. El estudio permite registrar una preocupación e interés de los académicos en este punto y una resolución casi individual de la cuestión frente a la falta de estructura investigativa en el nivel. Este vínculo con la investigación se “labiliza” cuanto más profesional es la disciplina de desempeño. Por contrapartida, debe señalarse que aparecen menciones a ciertos cambios observados en los últimos tiempos respecto de un mayor desarrollo de la investigación derivados de presiones externas a las universidades; como explicaciones se mencionan exigencias de los procesos de acreditación (CONEAU) y de una mayor disponibilidad de fondos para investigar.

Los académicos se refieren a este nivel como un ámbito que genera un grado muy alto de involucramiento. Si bien las contrataciones pautan el desempeño específico en una determinada cantidad de horas para el dictado de clases, cuando describen las tareas que desarrollan y las implicancias académicas y profesionales personales, las responsabilidades y las tareas que desarrollan -

mencionadas en párrafos precedentes- son, claramente, más amplias. Además, genera un efecto laboral “bola de nieve” a partir de los contactos personales, académicos e institucionales.

Un rasgo importante del ejercicio en este nivel de educación es el mayor y creciente nivel de “internacionalización”, ya sea porque deban atender una proporción más grande de alumnos extranjeros, porque deban manejar bibliografía en diversos idiomas (tanto para la propia formación como para el trabajo con los estudiantes) como por el hecho de participar del dictado de seminarios en otros países o en proyectos de investigación internacionales. Algunas veces, esto implica el manejo de otra lengua: fundamentalmente del inglés y del portugués.

Cuando se refieren a la evaluación, los académicos no hablan de la evaluación curricular: se refieren a la evaluación de los programas en que participan y a la que se hace de su labor. En el primer caso, la referencia es hacia los procesos externos de acreditación implementados a través de la CONEAU. En el segundo, aparecen dos significantes con alto impacto: uno vinculado a los resultados generales del programa (cuántos alumnos aprueban y finalizan las carreras, etc.) y otro a la evaluación que realizan los estudiantes. Esta parece poco estructurada -a través de encuestas y consultas asistemáticas- pero que, al menos en el imaginario, tienen un fuerte impacto en la continuidad del docente, en su recontractación. En la percepción de los académicos sobrevuela la lógica de satisfacción del cliente como reaseguro de fidelidad hacia el negocio, en tanto que la opinión de los estudiantes es muy considerada por las autoridades e instituciones a fin de asegurar un piso de calidad y de sostenimiento de los programas.

### *La condición ciudadana*

Excepto para aquellos pocos que se encuentran concursados o que se desempeñan en el posgrado a partir de altas dedicaciones universitarias, el tipo de contratación e inserción institucional típica impide a los docentes del nivel de posgrado participar de las actividades ciudadanas de la universidad: representar al claustro docente y elegir las autoridades de la casa. Debe señalarse que esto no es

referido problemáticamente por la mayoría de los entrevistados. Por el contrario, quienes más valoran la posibilidad de participar son aquellos que disponen de la potestad. En los demás casos, al tratar la cuestión, se refieren a otros aspectos valorables o a un grado de contacto cercano, poco jerárquico y vertical, con las autoridades que favorece la posibilidad de plantear sus puntos de vista o de cierta expresión y canalización de necesidades y demandas, con relativa posibilidad de satisfacción. Tampoco es analizado, desde la perspectiva académica, en términos políticos generales aunque no faltan reconocimientos de que la situación no debiera ser la que rige.

### ***b. La profesión académica en La educación a distancia<sup>5</sup>***

La educación a distancia se ha instalado, en las últimas dos décadas, como una modalidad de enseñanza con peso propio en el contexto universitario, tanto a nivel internacional como nacional. Su desarrollo ha buscado, por un lado, incorporar una nueva y potente herramienta pedagógica pero, por otra parte, atender a sectores de la población que no son tradicionalmente alcanzados por los sistemas formales de educación o bien que su situación contextual les impide realizar estudios sistemáticos en el marco de formación tradicional.

En este marco se registra una significativa cantidad de cursos y carreras bajo esta modalidad en diversos niveles educativos, particularmente a partir del nivel secundario. Las universidades han creado trayectos de educación superior de pregrado, grado y posgrado, tanto total como parcialmente virtuales. En ocasiones, complementariamente, como apoyo didáctico para las carreras presenciales.

Sin embargo, a diferencia de las carreras presenciales, la formación a distancia no es gratuita para los estudiantes de universidades nacionales en nuestro país, aun cuando se trate de carreras de grado (un nivel históricamente gratuito en Argentina). La explicación se encuentra en sus altos costos derivados

<sup>5</sup>Utilizaremos como sinónimos, en el contexto del presente trabajo, los conceptos de “educación a distancia” y “educación virtual”. Existen conceptualizaciones que las distinguen pero dado que no inciden en la presentación que aquí se realiza, se utilizarán indistintamente para facilitar la escritura del texto.

de las plataformas tecnológicas que requieren para su funcionamiento, de las estructuras institucionales necesarias para administrarlas y los recursos profesionales que demandan, así como del costo inicial que requiere el desarrollo técnico de los cursos, previo a su dictado. Por otra parte, al igual que hemos señalado para el nivel de posgrado, no existe presupuesto público para esta modalidad de formación.

A pesar de ello, aun con estas dificultades y con las que genera la falta de una cultura de aprendizaje informatizada que prescinda del contacto pedagógico interpersonal presencial y de una ajustada formación docente, las universidades se han esforzado en montar estructuras de educación a distancia generando una fuerte expansión. El Estado ha buscado intervenir en la calidad a través de la evaluación de las propuestas institucionales, de grado y posgrado, creando normativa y estructuras específicas de evaluación.

En términos generales, plantean que *“es más exigente pedagógicamente y requiere mayor esfuerzo y dedicación personal que la modalidad presencial”*. Sin dejar de reconocer sus límites, los académicos visualizan la educación virtual como el futuro, como una herramienta de muy alta potencialidad y enriquecimiento pedagógico y académico. Particularmente, a medida que ellos mismos se involucran con la modalidad y sus recursos didácticos multimediales. De hecho, aunque promueven como situación ideal una integración de ambas modalidades -ya sea incorporando instancias presenciales a la formación virtual y viceversa- plataforma y alguna instancia presencial, hay quienes preferirían dedicarse exclusivamente a este tipo de formación.

#### *Contratación e inserción institucional*

Por la misma razón que en el nivel de posgrado, el tipo de contratación típico es la locación de servicios que abona honorarios tanto para el diseño de módulos de formación (previo al dictado de cursos) como para la tutoría de grupos de estudiantes (durante el dictado). En este sentido, comparten la precariedad laboral -temporalidad, falta de percepción de beneficios sociales, de ejercicio

“ciudadano” institucional- con sus derivaciones. Este tipo vinculación contractual se mantiene aun en los casos de profesores establecidos institucionalmente, concursados regularmente, como si se tratara de una actividad desligada de la labor académica regular.

Cuando caracterizan el tipo de trabajo que desarrollan mencionan que, en realidad, son contratados menos tiempo del realmente necesario para hacer una tarea correcta, con la debida dedicación y sin la posibilidad de disponer de ayudantes de cátedra. De hecho, mayoritariamente, las cátedras son unipersonales; a lo sumo, los cursos son desdoblados bajo la atención de dos tutores que conforman, en sí mismos, una cátedra cada uno.

Los contratos rigen solo mientras dura el dictado y, aquí también, sobrevuela la vigencia del mercado como organizador de la actividad: sin alumnos, no hay cursos ni contrataciones (una entrevistada, incluso, denominó a su asignatura como *“commodity”*). La dedicación demandada es parcial, para la atención de un curso, y el pago depende de la cantidad de alumnos de la que se dispone. De hecho, en ocasiones, los honorarios mensuales fluctúan en función de las altas y bajas de estudiantes producidas durante el dictado.

Los profesores entrevistados suelen tener otras actividades académicas y profesionales. Una valoración positiva que realizan de la modalidad - además de su interés personal- es la posibilidad de autoadministrar los tiempos de trabajo ya que pueden regular el momento en el cual acceden al campus virtual para intervenir. Lo que favorece la posibilidad de mantener otros trabajos.

Otro aspecto positivo señalado es la posibilidad de inserción que generan: para varios entrevistados, particularmente para los más jóvenes y para los adultos que no han desarrollado una carrera académica, es una vía posible de incorporarse a la docencia universitaria. Imaginan, incluso, que en el futuro podrían pasar a otros ámbitos más tradicionales de la institución. Simultáneamente, varios docentes mencionan haber llegado a la enseñanza a distancia a partir de su trabajo en la educación presencial, cuando se convirtieron en virtuales carreras presenciales o cuando las

instituciones crearon nuevos proyectos y convocaron a los profesores de los que disponían. Son excepcionales los casos en que el desempeño en este tipo de formación se debe a desarrollos vocacionales específicos.

El estudio permite registrar el hecho de que, en ocasiones, las universidades quedan muy expuestas afectando su imagen. No es infrecuente que la apertura de cursos se defina casi sobre la hora del inicio, a la espera de conseguir los mínimos de estudiantes necesarios para su dictado, lo que genera -cuando no logran conformarse los grupos- inconvenientes con los que efectivamente se inscribieron y abonaron así como con los docentes que tenían comprometido el tiempo para dictarlo y que ven caída su contratación. En otros casos, la falta de estructuras de cátedras impide atender situaciones de emergencia que impidan contar con el docente contratado o comprometido. La principal vía de acceso a este tipo de inserción, el contacto personal, amortigua la posibilidad de situaciones disruptivas ya que se producen en el marco de redes y compromisos interpersonales.

El pago habitual no es necesariamente ventajoso -en comparación con la modalidad presencial-, excepto que *“no se le dedique lo necesario”* o si *“no hay actualización de los materiales”*. En general, los profesores manifiestan que *“se debería pagar más la virtual”*. Aunque a veces la tarea académica presencial es *ad honorem* y la virtual nunca lo es, las posiciones parecen divididas a la hora de la comparación: algunos enfatizan los beneficios sociales y la continuidad laboral que caracteriza la educación presencial, otros entienden que la libertad horaria y de no requerir traslados hacen más conveniente la enseñanza virtual y para algunos no hay manera de comparar una cosa y otra.

#### *Tareas académicas en la educación a distancia*

Como hemos mencionado, las tareas centrales de un académico que se desempeña en la educación a distancia es la docente (para desarrollar y actualizar módulos o bien conducir los cursos) o la gestión académica (coordinar el trabajo de los docentes involucrados, evaluar, etc.). La gestión está delegada

en estructuras profesionales que incluyen, entre otros, a responsables administrativos, informáticos, diseñadores, pedagogos y especialistas en educación a distancia.

La investigación está totalmente desligada, no parece ser una dimensión académica de la tarea. El concepto de investigación solo aparece asociado a la actualización y mejora de la propuesta didáctica en la educación a distancia o idealizada, como un deseo no plausible. Cuando se trata de cursos de posgrado, la investigación se vincula a la investigación desarrollada en el ámbito de la formación presencial. Esto es, quizás, por el hecho de que la mayoría de las carreras de posgrado virtuales referidas durante la investigación disponen de versiones presenciales.

Los cambios experimentados en las tareas a lo largo del tiempo mencionadas por los académicos se refieren al crecimiento del sector (*“hay cada vez más cursos y trabajo”*), a la propia actualización de los materiales de enseñanza y actualización de los cursos o bien a las mejoras de las plataformas de enseñanza que demandan adaptaciones individuales para su uso y aprovechamiento.

Para los docentes la principal diferencia entre los dos tipos de modalidad es el contacto y la inmediatez. Esta falta de concurrencia en el espacio y el tiempo propio de la virtualidad obliga a desplegar una serie de recursos que no suelen desarrollarse a nivel presencial, produciéndose una riqueza pedagógica y didáctica, que mejora el desempeño docente. Especialmente, cuando esas capacidades y recursos son incorporados, posteriormente, a la enseñanza presencial.

Los docentes señalan que se aprecia una creciente capacidad de formación a distancia por parte de nuevos grupos de estudiantes y docentes. Cuando esto sucede, la valoración de lo presencial pierde terreno frente a lo virtual (*“la virtualidad requiere mayores habilidades pedagógicas pero es un desafío y una posibilidad de mejora profesional”, “la educación a distancia, en esta época, no tiene retorno”*).

#### *La evaluación*

Durante las entrevistas, fue significativa la mención de la evaluación de la labor docente vinculada a las herramientas informáticas de monitoreo y consulta. Las plataformas virtuales permiten el desarrollo de políticas de consulta a los alumnos-usuarios (del estilo de monitoreo del nivel de satisfacción de los clientes) pero también realizar seguimiento de las intervenciones docentes, la frecuencia de su conectividad y la calidad de sus intervenciones. Además del nivel de aprobación de cada uno de los cursos que aparece como un factor presente en la apreciación de los profesores.

Este tipo de seguimiento, transparente (en el sentido de que es invisible para los docentes) tiene eficacia; aunque no pueden saber el grado de análisis institucional de esa información, aparece como supuesta, quizás por el hecho de que ellos mismos pueden hacerlo respecto de los estudiantes y sacar conclusiones al respecto. El comentario general es que esa evaluación existe y, aunque no es sistemática, se realiza. En muchos casos, nunca se produce un trabajo institucional al respecto; apenas comentarios informales o bien frente a situaciones críticas.

#### 4. Reflexiones finales: perspectivas de la profesión académica no estructurada

Por distintos motivos, el desarrollo del nivel de posgrados y de la modalidad no presencial de enseñanza se presentan como estratégicos para el desarrollo educativo de nuestro país. No sólo por el muy fuerte crecimiento que han tenido -cada una por su parte- a nivel internacional y que inscriben una tendencia general de la que el país no debiera desentenderse ni rezagarse. Por un lado, la universidad debe cumplir con nuevos desafíos que la sociedad plantea:

*las características de la sociedad del conocimiento y de la tecnología, así como los desafíos actuales que se presentan a las instituciones de educación superior, deben llevar a replantear el rol de la universidad en cuanto a la creación, gestión y difusión de los nuevos conocimientos, por lo que las funciones de investigación y de extensión-transferencia y de gestión deben articularse fuertemente con la docencia,*

*enriqueciéndose mutuamente (Fernández Lamarra, 2010,p. 22).*

Y, por otra parte, aun cuando la última década vienen realizado un significativo esfuerzo de inclusión que involucra también a la Educación Superior, “la democratización de la educación superior, con garantía de acceso, permanencia y finalización en las instituciones de educación superior de grupos socialmente marginados, aún representa un problema central a ser resuelto en la mayoría de los países de América Latina” (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011, p.9).

Ambas cuestiones -la necesidad de desarrollar la investigación y la profundización de los procesos de inclusión- impactan decididamente en los ámbitos educacionales que estamos analizando. En primer lugar, en el nivel de posgrado ya que ha de ser el ámbito privilegiado de desarrollo de la investigación, de la formación de investigadores a través de las maestrías y doctorados y dealojamiento de los equipos de investigación. Y, la educación a distancia, como herramienta de atención de sectores sociales que no logran ser adecuadamente alcanzados por los sistemas tradicionales de formación, así como para generar nuevas y mejores herramientas de enseñanza y atender grupos específicos que no puedan participar de instancias de formación sistemáticas presenciales.

Dado que ambos son objetivos prioritarios de las políticas educativas nacionales, el desarrollo de ambos sectores debería ser parte de la agenda político-educativa de gobierno e implicar el diseño e implementación de políticas específicas sistemáticas. Si se coincide en esto, llama la atención, entonces, el diagnóstico situacional que la investigación realizada presenta: dos sectores que, a diferencia de otras áreas de la educación superior universitaria, se encuentran altamente “mercantilizados”, librados al juego de la oferta y la demanda, y con formatos de contratación académica muy precarizados. Aunque existen áreas disciplinares o ejemplos institucionales que por su excepcionalidad confirman la regla, en términos generales, el dictado de los programas dependen de su autosostenimiento; pierden continuidad cuando no hay condiciones que aseguren su viabilidad económica y mantienen modalidades de contratación temporarias, a través de locaciones de servicio para el

dictado de clases, sin los beneficios sociales derivados, ni la posibilidad de participar activamente de la discusión político-institucional a través de la representación de su claustro o de la elección de autoridades. El hecho de que se trate de sectores en crecimiento, mantiene cierta permanencia de los profesores en los cargos a pesar de la inestabilidad propia de este tipo de vínculo contractual, pero su sostenibilidad en el tiempo no debe presuponerse.

Aunque existen diversas iniciativas e intervenciones del Estado en términos de la regulación, aún se está lejos de contar con una política consistente que favorezca un desarrollo pertinente, en ambos campos, en dirección a los objetivos sociales que hemos mencionado. Un ejemplo en este sentido, es la ausencia de la preocupación por ambos espacios en los diversos proyectos de reforma de la Ley de Educación Superior actualmente presentados al Congreso de la Nación.

Por lo mencionado, esta problemática merece y requiere profundizarse en su estudio. En términos de la profesión será necesario, por ejemplo, precisar el volumen de académicos que se desempeñan tanto en el nivel de posgrado como en la educación a distancia, dando continuidad y mayor alcance a los estudios que se vienen desarrollando a nivel nacional e internacional, acerca de la profesión académica universitaria.

### Bibliografía

- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento universitario*, año 1, N° 1. Noviembre.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2<sup>nd</sup> edition). Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Chiroleu, A. (2002). La Profesión Académica en Argentina. *Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina*. Mayo. Accesible en <http://www2.uerj.br/proealc>
- Clark, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Princeton: Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.
- Escotet, M.A. (2006). Gobierno, rendición de cuentas y financiamiento de la universidad.
- EnGuni, *La Educación Superior en el mundo: la financiación de las universidades*. Madrid: Mundiprensa.
- FernándezLamarra, N. (2003). *La Educación Superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectiva*. Buenos Aires: EUDEBA-IESALC/UNESCO.
- FernándezLamarra, N. (2007). *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF-IESALC/UNESCO.
- FernándezLamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina: situación y perspectivas*. México: ANUIES.
- FernándezLamarra, N. (coord.) (2009). *Universidad, sociedad e innovación en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda*. Caseros: EDUNTREF.
- FernándezLamarra, N. y Costa De Paula, M.F. (coord.) (2011). *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- FernándezLamarra, N. y Mora, J. (2005). *Educación Superior. Convergencia América Latina-Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Buenos Aires: Comisión Europea-UNTREF.
- García DeFanelli, A.M. (2005). *Universidad, organización e incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila -Fundación OSDE.
- Kennoy, T. (2005). Facing Inwards and Outwards at Once: The liminal temporalities of academic performativity. *Time & Society*, VOL. 14 No. 2/3, pp. 303-321.
- Leal, M. y Robin, S. (2006). *La Educación Superior en Tucumán. Escenarios, políticas de reforma y cambios institucionales*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras (U.N.T).
- Marquina, M. y Fernandez, Lamarra, N. (2008). The Academic Profession in Argentina: Characteristics and Trends in the Context of a Mass Higher Education System. Conferencia Internacional The Changing Academic Profession in International, Comparative and Quantitative Perspectives. RIHE, Hiroshima University.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la internacionalización de la educación superior. En Fernández Lamarra (coord.) *Universidad, sociedad*



*e innovación en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda.* Buenos Aires: Comisión Europea-UNTREF.