

La profesión académica en el Río de la Plata. Una aproximación desde los indicadores estadísticos universitarios de Uruguay y Argentina*

Mariana Foutel^I , Jonathan Aguirre^{II} , Luis Porta^{III} ,
Danny Freira^{IV} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i49.01>

Cómo citar: Foutel, Mariana; Aguirre, Jonathan; Porta, Luis; Freira, Danny (2026). La profesión académica en el Río de la Plata. Una aproximación desde los indicadores estadísticos universitarios de Uruguay y Argentina. *Revista CS*, 49, a01. <https://doi.org/10.18046/recs.i49.01>

Resumen: La educación superior latinoamericana, se encuentra en un contexto global de fuertes transformaciones. Reposicionar la mirada en la profesión académica regional desde coordenadas estadísticas y situadas se vuelve un camino potente para interpretar dichas transformaciones y colaborar en el desarrollo de las universidades con calidad y equidad. Aquí, se presenta una primera exploración descriptiva de la profesión académica en Argentina y Uruguay. Para ello, compartimos datos vinculados a cuatro aspectos sustanciales: cargos-categorías docentes, dedicaciones a las tareas, género(s) y formación de posgrado. La información analizada

* El artículo que presentamos se desprende del proyecto de investigación denominado Desarrollo de la profesión académica y evaluación docente. La consolidación de los trayectos profesionales en la educación superior uruguaya y argentina en contextos de cambios. Ha sido elegido por la Comisión Sectorial de Enseñanza del Uruguay para ser financiado en el marco de la convocatoria anual sobre Proyectos de Investigación en Educación Superior (2025-2026). El eje temático en el que se inscribe la propuesta es Tendencias en políticas universitarias: cambios en el desarrollo de las funciones universitarias. Nuevos modelos de formación y evaluación docente. Financiamiento y gestión de la función de enseñanza. Se encuentra en el primer año de implementación, de allí el carácter descriptivo de los resultados parciales del trabajo. Parte de la información presentada ha sido abordada en otras publicaciones de nuestra autoría, las cuales han cimentado el trabajo del equipo desde hace años y dan cuenta de la continuidad de los proyectos emprendidos en el seno del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (Aguirre; Foutel; Musticchio, 2023; Foutel, 2024). Artículo de investigación recibido el 19.06.25 y aceptado el 13.08.26.

I. Universidad Nacional de Mar del Plata (Mar del Plata, Argentina)

II. Universidad Nacional de Mar del Plata (Mar del Plata, Argentina)

III. Universidad Nacional de Mar del Plata (Mar del Plata, Argentina)

IV. Universidad de La República (Montevideo, Uruguay)



Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

se obtuvo del Anuario 2022 de la Subsecretaría de Políticas Universitarias de Argentina y de la Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República. Los resultados de la investigación advierten en ambos contextos una sobrecarga de trabajo docente y de investigación, desarrollo del posgrado en cuanto a matrícula y oferta y particularidades contextuales en cuanto a estabilidad laboral, financiamiento y evaluación de trayectorias.

Palabras clave: educación superior, universidades, profesión académica, trayectorias, evaluación docente

The academic profession in the Río de la Plata region: An approach based on university statistical indicators from Uruguay and Argentina

Abstract: Latin American higher education is situated within a global context of profound transformations. Repositioning the view of the regional academic profession from statistical and situated coordinates becomes a powerful path for interpreting these transformations and contributing to the development of universities with quality and equity. Here, a first descriptive exploration of the academic profession in Argentina and Uruguay is presented. To this end, we share data related to four substantial aspects: teaching positions-categories, dedication to tasks, gender(s) and postgraduate training. The information analyzed was obtained from the 2022 Yearbook of the Undersecretariat of University Policies of Argentina and the General Directorate of Planning of the University of the Republic. The research results reveal, in both contexts, an overload of teaching and research work, the development of postgraduate programs in terms of enrollment and offerings, and contextual particularities regarding job stability, funding, and career evaluation.

Keywords: Higher Education, Universities, Academic Profession, Careers, Teacher Evaluation

Introducción conceptual

El artículo que presentamos se desprende del proyecto de investigación denominado “Desarrollo de la profesión académica y evaluación docente. La consolidación de los trayectos profesionales en la educación superior uruguaya y argentina en contextos de cambios”, el cual se centró en un aspecto crucial de estas estrategias: la evaluación docente en el marco del desarrollo y despliegue de la profesión académica en Uruguay y Argentina en perspectiva comparada y biográfica, tomando como casos de análisis a ambas instituciones.

Asimismo, de forma transversal, se analizaron estos objetos de estudio recuperando el inicio, el desarrollo y la consolidación de los trayectos profesionales de quienes despliegan la docencia, la investigación, la extensión, la

vinculación y la gestión en los cotidianos universitarios (Aguirre; Foutel; Porta, 2023; Aguirre; Porta, 2021; 2022). El proyecto de investigación mencionado se sustentó y desprendió de los trabajos y producciones previas que tanto el Grupo de Investigaciones en Educación Superior (GIESPA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) como el equipo docente del Departamento de Ciencias de la Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) vienen llevando a cabo desde hace más de cinco años en el primer caso y cuatro en el segundo.

En términos conceptuales y de producción, en las últimas tres décadas la indagación sobre la educación superior y la profesión académica ha tenido un renovado y creciente desarrollo consolidándose como parte de un campo definido de estudio. Desde la década de 1980, a nivel global y regional, debido a la importancia que el sector universitario empezaba a vislumbrar para el desarrollo social y económico, se replantearon aspectos relacionados con la configuración de la profesión tanto en relación con su acceso, promoción, estabilidad como con su conexión con las demandas sociales.

En las últimas décadas, una serie de trabajos sobre la temática contribuyeron significativamente a su comprensión, abordando diversos aspectos constitutivos de la profesión académica y su despliegue en la educación superior contemporánea advirtiendo que, quienes la conforman, constituyen el corazón de la organización universitaria cuya esencia se encuentra en la producción, enseñanza y transferencia de conocimiento (Aguirre; Foutel; Musticchio, 2023; Aguirre; Porta, 2021; Altbach, 2002; Becher, 2001; Chiroleu, 2002; Fernández-Lamarra; Marquina, 2013; Foutel, 2024; García de Fanelli, 2009; Marquina, 2013; 2021; Marquina; Mendonça; Reznik, 2024; Marquina; Reznik, 2022; Nosiglia; Fuksman, 2022; Nosiglia; Fuksman; Januszevski, 2021; Pérez-Centeno; Aiello, 2010; 2021; Teichler, 2017).

Según estos autores, existen al menos tres grandes motivos por los cuales es posible hablar de profesión académica en tanto “profesión de las profesiones” (Perkin, 1994: 125). En primer lugar, es una actividad que se define a partir de un núcleo básico de conocimiento especializado (Marquina, 2013). En segundo, es una actividad regulada a través de normas para el ingreso, la permanencia y la promoción; está institucionalizada y tiene evaluación de pares. En tercer lugar, posee un *ethos* propio constituido por un conjunto de valores, creencias y significados, en el marco de una institución particular como es la universidad, alrededor de la cual se construye una cultura propia y singular (Bourdieu, 2012). Finalmente, la definimos como académica porque transcurre en la universidad, vincula las actividades de docencia e investigación, pero centralmente “trasciende lo abstracto de dicho vínculo para relacionarse directamente sobre

cómo las sociedades definen su lugar en la división mundial de la producción y transferencia de conocimiento” (Pérez-Centeno; Aiello, 2021: 64).

En este sentido, la profesión académica como categoría de análisis, básicamente se diferencia por la diversidad de disciplinas y tipos de instituciones (Teichler, 2017). Esta marcada heterogeneidad disciplinar radica en la multiplicidad de formas de producir conocimiento en el ámbito universitario —ciencias exactas, naturales, sociales, humanas, entre otras—. Incluso, deberíamos considerar en el análisis los particularismos territoriales en los que se despliega dicha profesión (Porta-Vásquez; Aguirre, 2026). No obstante, como mencionamos anteriormente, dicha profesión se integra en ciertas reglas y valores que la aglutinan y la distinguen de otras ocupaciones (Clark, 1987). Aun cuando consideramos que estamos en presencia de un objeto de estudio ecléctico, variopinto y, en algunas regiones, marcadamente fragmentado, acordamos con Marquina (2020) en continuar asumiéndola desde su singularidad integral y no desde sus manifestaciones polisémicas regionales o locales. La necesidad de entenderla desde estos parámetros radica en posibilitar un análisis comparativo global más fructífero (Porta-Vásquez; Aguirre, 2026).

En América Latina, la diversidad y diferenciación nacional e internacional de las instituciones, las sucesivas rupturas y cambios en el orden institucional de los países y las variadas intervenciones del poder político en la vida universitaria, junto con la ampliación no planificada del cuerpo docente como resultado de la masificación de la matrícula, se destacan como características principales de la profesión académica que se consolidó tardíamente hacia mediados del siglo xx (Marquina, 2013; 2020; Pérez-Centeno; Aiello, 2021). “La profesionalización del ámbito académico en la región estuvo influenciada por la necesidad de un rápido crecimiento del cuerpo docente debido a la expansión de la matrícula” (Chiroleu, 2002: 69).

En la profesión académica argentina, a diferencia de lo relevado en el contexto europeo anglófono¹, hay una mayor proporción de docentes con dedicaciones simples (70 % y 10 horas semanales dedicadas a la enseñanza), en contraposición con las dedicaciones parciales y exclusivas (30 % y 20 y 40 horas semanales destinadas principalmente a la investigación)². Aunque ha habido una

1. La estructura de cátedra universitaria en Argentina está conformada por auxiliares —ayudantes y jefes de trabajos prácticos— y profesores adjuntos, asociados y titulares. En la categorización internacional podemos asumir que el primer grupo lo conforman los académicos junior y el segundo, los sénior (Nosiglia; Fuksman; Januszevski, 2021).

2. Las estadísticas hacen referencia al sistema universitario de gestión estatal, no al privado (Anuario Estadístico, 2022).

ligera mejora, como se sostuvo en Aguirre, Foutel y Musticchio (2023: 197), “en la estructura de las dedicaciones en los últimos años, el porcentaje de docentes con dedicación simple sigue representando casi dos tercios del total”. La información actualizada al 2022 por la Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2022 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022) ratifica esta situación.

En Uruguay, por su parte, existe poca información estadística agregada que permita establecer con exactitud los niveles de dedicación docente. En el 2017, la investigación realizada por Martínez-Larrechea; Chiancone (2017: 15), que analizó la profesión académica del país, concluyó, a partir de diferentes *proxy*, que el “marco poblacional de la profesión académica” del país estaría integrado por casi 17 000 docentes universitarios reportados por las universidades públicas y privadas. De este conjunto, estimaron que el 40 % tenía una dedicación inferior a las 20 horas semanales y un 13 % constituiría lo que los autores denominaron el “núcleo duro de la profesión académica” (Martínez-Larrechea; Chiancone, 2017: 15).

De acuerdo al último Anuario Estadístico Nacional (Instituto Nacional de Estadística, 2023), este marco poblacional de la profesión académica estaría conformado por un total de 19 515 docentes, de los cuales el sistema público representaba el 62 %. La UDELAR, específicamente, ocupaba al 95,6 % del total de cargos docentes del sistema público de educación terciaria. Considerando la información estadística más actualizada de esta IES, prácticamente un tercio de sus cargos docentes tiene una dedicación inferior a las 20 horas y apenas un 12,3 % logra la dedicación exclusiva (Dirección General de Planeamiento - DGP, 2023).

En Argentina, los docentes con dedicaciones simples no son considerados como *trabajadores contratados* mediante algún tipo de vínculo *flexible* o *precario*, sino que “ingresan a la universidad bajo una relación de dependencia sujeta al mismo régimen de estabilidad, a través de un concurso de oposición y antecedentes y/o los requisitos establecidos por el régimen de carrera docente” (Aguirre; Foutel; Musticchio, 2023: 198-199). Además, estos profesionales académicos se convierten en ciudadanos universitarios con la capacidad de participar en la elección y ser elegidos para formar parte de los órganos de gobierno y pueden involucrarse en otras actividades académicas. En Uruguay no se encontró información agregada sobre el carácter contractual del personal docente. Considerando la UDELAR, desde la información estadística que se desprende del FormA 2023, el 57,3 % acreditaba otra ocupación adicional a la docencia. Al igual que sus pares argentinos, de este 57,3 % de docentes que trabajaba por fuera de su labor, el 85,4 % se ocupaba como profesional o técnico.

A pesar de que la diversidad es uno de los aspectos fundamentales de la profesión académica, también se deben considerar las características específicas de

cada región en las que se desarrolla. Aunque se reconoce que estamos tratando con un objeto de estudio diverso, variado y, en algunos países marcadamente fragmentado, acordamos con Mónica Marquina (2021) en seguir definiéndola desde su singularidad y no desde sus manifestaciones polifónicas y semánticas regionales o locales. La importancia de considerarla desde estos enfoques reside en facilitar un análisis comparativo a nivel mundial más enriquecedor.

En cuanto a la evaluación docente como parte integral del análisis de la profesión académica, se ha ido complejizando en el devenir de la producción científica reciente. El imperativo de reformar la evaluación científica, tecnológica y académica ha ingresado como cuestión problematizada en la agenda global, regional y local de políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) y de Educación Superior (ES) (Rovelli, 2023; Rovelli; González, 2024; Rovelli; Vommaro, 2024). En algunos países, “se observa un pasaje gradual en la evaluación desde un énfasis inicial centrado en el volumen y la productividad hacia un enfoque orientado a la calidad de la investigación y sus impactos económicos, sociales y ambientales” (Rovelli, 2023: 14).

De igual manera, existe “un creciente interés en reorientar los modos de evaluación hacia procesos más evolutivos y formativos que permitan generar un cambio positivo en la cultura de investigación y de enseñanza en educación superior” (Rovelli, 2023: 14). En la última década, proliferan más de una docena de declaraciones de principios e iniciativas en las que se plantearon distintos abordajes con un énfasis más cualitativo, distanciándose del uso excluyente de métricas basadas en la publicación de revistas como indicador excluyente de la calidad de la investigación (Rovelli, 2023).

En Argentina y Uruguay, la evaluación académica y científico-tecnológica enfrenta, al menos, cinco desafíos que guiaron nuestro enfoque conceptual y que resultan claves para el diseño de políticas públicas: primero, “la institucionalidad fragmentada de la Ciencia, Tecnología y la Innovación y el papel preponderante que alcanza la estructura universitaria en ese entramado, caracterizada por una amplia autonomía” (Rovelli, 2023: 16), junto con la necesidad de converger en lineamientos de reforma que armonicen criterios y metodologías. Segundo, las distorsiones sistémicas en los sistemas de evaluación científica y tecnológica y de premiación de investigadores/ras, ancladas en indicadores cuantitativos y hegemónicos, con pretensión universal, en detrimento de los regionales y nacionales (Bianco; Gras; Sutz, 2016), lo que dificulta la construcción de agendas orientadas hacia las prioridades nacionales y locales, y refleja un escaso reconocimiento a una diversidad de conocimientos producidos en actividades de docencia, extensión y vinculación (Walker, 2020), desde áreas interdisciplinarias, especialmente de las ciencias sociales, humanidades y artes. Tercero, la incipiente adecuación

en la evaluación a los principios de acceso y datos abiertos establecidos en la legislación vigente y a otros componentes de la ciencia abierta, lo que requiere del diseño de indicadores y metodologías específicas y estudios de monitoreo que orienten y coordinen su implementación (Babini; Rovelli, 2020), sumado al requerimiento de mejorar diversos aspectos éticos y de integridad en los datos, procesos y resultados desde perspectivas más integrales y holísticas. Cuarto, las desigualdades de género y en las carreras tempranas, a partir de criterios sesgados o limitados en la evaluación de las trayectorias que desincentivan la participación equitativa y ensanchan las brechas entre la formación creciente de investigadores/ras y las posibilidades de inserción en los ecosistemas (Rovelli; de la Fare, 2020). Por último, la necesidad de repensar la evaluación de la internacionalización mediante un enfoque solidario centrado en la cooperación inter e intrarregional capaz de trascender miradas estandarizadas y hegemónicas (Perrotta, 2019).

Apoyándose en el relevamiento, sistematización y análisis de estudios y debates internacionales, regionales y locales, y en procesos de diálogo con actores y actrices del ecosistema académico y científico tecnológico, el proyecto que convocó a los equipos de investigación de la UNMdP y la UDELAR buscó contribuir con diversos indicadores, metodologías, procedimientos y buenas prácticas a la reflexión sobre el estado actual de la profesión académica en ambos territorios y, al mismo tiempo, abonar para la transformación de los sistemas de evaluación, en sintonía con el fortalecimiento de las capacidades de la CTI inclusiva en estos países.

A continuación, luego de una breve descripción metodológica del proyecto y del artículo que presentamos, procederemos a compartir un análisis descriptivo del estado actual de la profesión académica en ambos países tomando alguno de los principales aspectos que constituyeron el objeto de estudio. No aspiramos realizar un abordaje comparativo, sino más bien visibilizar una primera aproximación sobre el trabajo articulado entre ambos equipos y, desde allí, profundizar en dimensiones comparativas, biográficas y situacionales de cada caso.

Aspectos metodológicos

Si bien el proyecto que dio sentido al artículo se enmarcó en un enfoque mixto de investigación social (Piovani, 2018), aquí solo compartiremos una primera aproximación estadística y exploratoria del objeto de estudio. No obstante, nos pareció preciso mencionar el marco metodológico global a partir del cual se insertó el escrito que presentamos. En cuanto al contexto y perspectiva de

investigación, la primera etapa exploró coordinadas macroestructurales de la educación superior, la profesión académica y, especialmente, la normativa ligada a la evaluación docente. En la segunda etapa, el trabajo prevé dotar al estudio de una complejidad interpretativa y contextual mayor. Por lo tanto, se tomaron como unidades de análisis la UDELAR y la UNMdP, al poner en diálogo datos generales y particulares.

En términos de etapas y de horizontes específicos, el trabajo propuso, para una primera instancia, caracterizar, a partir de fuentes documentales, bibliográficas, normativas y estadísticas de los últimos años, los principales rasgos de la profesión académica argentina y uruguaya con foco en las dos universidades mencionadas en párrafos precedentes, considerando características y trayectorias biográficas, ocupacionales y académicas. Aquí tomaron relevancia, para el caso argentino, los Anuarios Estadísticos de la Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de Educación dependiente del Ministerio de Capital Humano de la Nación Argentina y para el caso uruguayo el FormA-Docente 2023, desplegado por la Dirección General de Planeamiento de la UDELAR.

En este artículo, solo compartimos una aproximación estadística de cada caso. No obstante, el proyecto de investigación mayor espera, en segundo término, administrar una encuesta semiestructurada a una muestra de académicos de la UDELAR para los efectos de comparar dichos resultados alcanzados con los de la UNMdP. La muestra será definida a partir de variables clave (tipo de estudio, disciplina, cargo y género) y la obtención de una cantidad mínima de casos válidos (Aguirre, 2021; Foutel; Aguirre; Musticchio, 2023) sobre la información provista por las fuentes oficiales indagadas en la primera instancia del trabajo.

La siguiente etapa buscará indagar, desde las narrativas de académicos de la UDELAR y de la UNMdP, la manera en la cual sus trayectorias profesionales y biográficas se ven enriquecidas o tensionadas considerando los siguientes aspectos del ejercicio profesional: gobernanza universitaria, académicos en formación, inicio de la vida académica por parte de becarios y estudiantes avanzados, formación de posgrado, identidades docentes, evaluación docente, condiciones laborales, función de gestión y su impacto, desarrollo e identidad profesional, prácticas de enseñanza, así como aspectos que las transversalizan como género(s), internacionalización, sistemas de becas, movilidad de cargos, dedicaciones y funciones de preferencia de estos académicos.

Hallazgos. Explorando descriptiva y sistémicamente la profesión académica rioplatense

La configuración contemporánea de la profesión académica en América Latina presenta rasgos comunes, aunque adquiere modulaciones específicas según las características de cada sistema universitario. Aquí nos centraremos en Argentina y Uruguay, pero en México, Brasil y Chile, por ejemplo, se observa una creciente segmentación de las carreras académicas entre quienes acceden a posiciones estables de tiempo completo y con mayores posibilidades de desarrollar investigación y quienes desarrollan fundamentalmente tareas docentes bajo modalidades de contratación parcial, temporal o por horas (Marquina; Mendonca; Reznik, 2024). En México, esta segmentación resulta particularmente significativa: para 2025 menos del 30 % del profesorado de educación superior se encontraba contratado a tiempo completo, mientras que alrededor del 65 % lo hacía por horas o como profesor de asignatura. Estudios más recientes sobre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mostraron importantes desigualdades salariales y laborales entre estos docentes y los académicos de tiempo completo.

En Brasil, la expansión de la educación superior y la diferenciación entre instituciones públicas y privadas han estado acompañadas por procesos de flexibilización contractual, intensificación del trabajo y precarización, especialmente visibles en el sector privado y en determinadas modalidades de educación a distancia. Chile presenta un escenario comparable: aproximadamente el 60 % de los académicos se vincula mediante modalidades contractuales flexibles, mientras que una proporción significativamente menor accede a jornadas completas o parciales estables. Esta situación ha dado lugar a la figura del denominado *profesor taxi*, caracterizado por su circulación entre distintas instituciones y por contratos a honorarios o de corta duración (Marquina; Mendonca; Reznik, 2024; Vezub, 2023). Así, pese a las diferencias entre los tres países, emerge una problemática compartida: la expansión de los sistemas universitarios no se ha traducido necesariamente en una expansión equivalente de puestos académicos estables, lo que ha generado mercados de trabajo caracterizados por la competencia, la segmentación y la incertidumbre respecto de las trayectorias profesionales.

A su vez, estas transformaciones permitieron advertir diferencias relevantes en los procesos de profesionalización y en los niveles de escolarización de quienes integraban la profesión académica. Mientras que en los segmentos más consolidados de las universidades públicas mexicanas, brasileñas y chilenas se observó una creciente valorización del doctorado, la investigación y la productividad científica como condiciones de acceso y permanencia, una proporción importante del profesorado —especialmente aquel vinculado a la docencia por

horas o mediante contratos flexibles— desarrolló su actividad sin reunir necesariamente esas credenciales o sin contar con las condiciones institucionales para construir una carrera académica integral (Vezub, 2023).

En Chile, por ejemplo, solo alrededor de un tercio de las jornadas completas equivalentes de académicos universitarios correspondía a personas con doctorado, lo que evidencia una marcada bifurcación entre una carrera académica orientada a la investigación y otra predominantemente docente. En México, los programas de fortalecimiento y habilitación académica se han concentrado históricamente en quienes poseen dedicaciones de tiempo completo, dejando en una posición más vulnerable a la mayoría de los profesores contratados por horas. Por su parte, en Brasil, las trayectorias de formación y actuación profesional mostraron una fuerte articulación con la diferenciación jerárquica entre instituciones y con circuitos de formación académica que favorecen determinadas posiciones dentro del sistema.

En este sentido, más que hablar de una profesión académica homogénea, resulta pertinente reconocer la coexistencia de *múltiples formas de ser académico*, atravesadas por diferencias en el grado de escolarización, el tipo de vínculo laboral, la dedicación, las funciones desarrolladas y las posibilidades de construir una trayectoria de largo plazo. Por tanto, la precarización no constituye únicamente un problema contractual, sino que interviene en la configuración de las identidades, expectativas y posibilidades de profesionalización de quienes habitan las universidades latinoamericanas.

No obstante, esta pequeña exploración regional, el artículo que compartimos se basó en caracterizar los principales aspectos de la profesión académica en Argentina y Uruguay. En este punto, es importante destacar que no buscamos realizar un análisis comparativo del objeto de estudio o, *a priori*, no fue el horizonte principal de indagación, sino que nos interesó describir la situación sistémica de la profesión de los académicos argentinos y uruguayos a partir de fuentes documentales oficiales y estadísticas.

Es menester aclarar también que la estructura de cargos y dedicación entre ambas orillas del Río de la Plata es un tanto disímil. Mientras que en Argentina dicha distribución se dividía entre profesores —adjuntos, asociados y titulares— y auxiliares —ayudantes graduados y jefes de trabajos prácticos— en la universidad uruguaya la estructura tenía por base los cargos de ayudante (G1), asistente (G2), profesor adjunto (G3), profesor agregado (G4) y profesor titular (G15)³. En cuanto

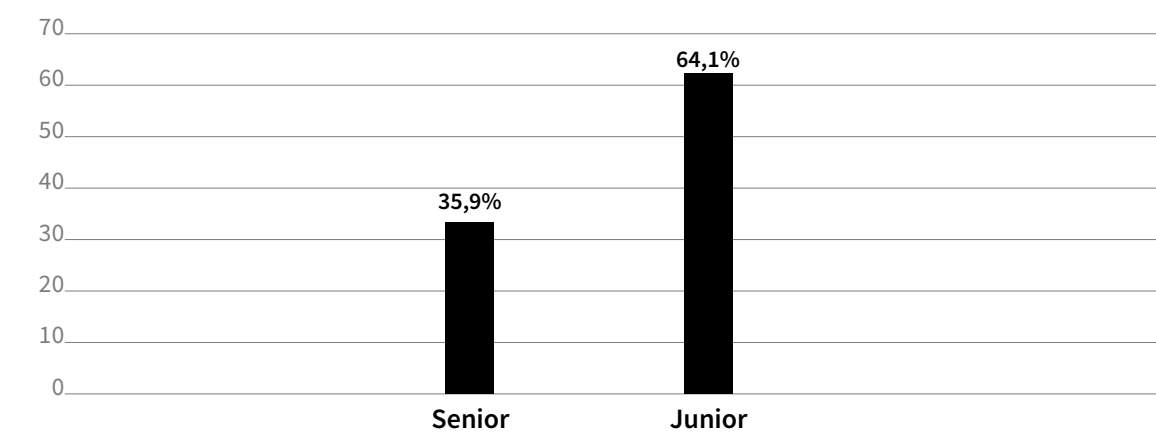
3. Los cargos docentes se ordenan de acuerdo con una escala jerárquica creciente, en cinco grados identificados mediante los números 1, 2, 3, 4 y 5. Escala docente, como se estableció en el artículo 13 del Estatuto del Personal Docente (Gobierno Nacional de la República Oriental del Uruguay; Univer-

a la dedicación en horas, la profesión académica en Argentina podía ser exclusiva (40 horas), completa (30 horas), semiexclusiva o parcial (20 horas) y simple (10 horas)⁴. En Uruguay, estatutariamente, encontramos académicos bajo el Régimen de Dedicación Total (40 horas) y académicos con distintas dedicaciones: alta, media y baja a la labor, pero que se encontraban categorizados en Sistema Nacional de Investigadores (SINI) (Martínez-Larrechea; Chiancone, 2017).

Retomando la categorización internacional, podemos ver reflejado el porcentaje de académicos sénior (profesores adjuntos, asociados y titulares) y junior (ayudantes y jefes de trabajos prácticos) de la planta docente argentina (ver Figura 1).

Figura • 1

Distribución de académicos según categoría sénior y junior Argentina (2022)



Fuente: elaboración propia con base en el Anuario Estadístico 2022 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022).

sidad de la República, 2021): Grado 1 (ayudante): cargo de formación. Realiza tareas de colaboración en la enseñanza bajo supervisión de docentes superiores. Grado 2 (asistente): cargo de profundización de conocimientos orientado a alcanzar el nivel de posgrado y colaborar en funciones docentes. Grado 3 (profesor adjunto): docente autónomo que desempeña funciones sustantivas y tareas de gestión académica. Grado 4 (profesor agregado): nivel avanzado con responsabilidades mayores en investigación, enseñanza y gestión de la unidad académica. Grado 5 (profesor titular o catedrático): máximo nivel jerárquico, exige actividad académica original, autónoma y la obligación de orientar a otros docentes y gestionar.

4. En Argentina, como observaremos en el devenir del texto, cerca del 70 % posee dedicación simple para realizar tareas de investigación. Ello genera que se tensione la comparabilidad de los académicos de otras latitudes europeas o asiáticas que poseen dedicación exclusiva para realizar investigación. Este fenómeno puede profundizarse en trabajos de colegas como Mónica Marquina (2021); Cristian Pérez-Centeno y Martin Aiello (2021).

Dicha distribución porcentual y la distancia que se expresó en ella permitieron ver el carácter estratificado del cuerpo académico argentino donde predominaban los cargos auxiliares. Asimismo, la distribución de académicos según categoría puede cruzarse interpretativamente con la dedicación a la enseñanza y a la docencia que estos cargos poseían en la estructura del sistema nacional universitario. En el Cuadro 1 se aprecia el fenómeno de cargos sénior y junior y cómo las dedicaciones a la investigación exclusiva acompañaron dicha estratificación en los cargos más altos de los escalafones. A nivel nacional, se infirió que cerca del 11 % de los académicos argentinos poseían dedicación a la investigación, cerca del 18 % semiexclusiva y el 71 % restante para tareas de enseñanza. Ello ejemplifica lo que Marquina (2021: 31) denominó “una profesión académica fragmentada y pauperizada”.

Otra característica de la profesión académica argentina está dada por el bajo nivel de los salarios. Si bien en promedio las instituciones universitarias dedican más del 85 % de su presupuesto a gastos en personal, muchas universidades, sobre todo las más masivas y tradicionales, funcionan por “donación de trabajo”. (Marquina; Fernández-Lamarra, 2008: 5)

Cuadro • 1

Cargos docentes universitarios según dedicación y categoría argentina (2022)

	Dedicación exclusiva		Dedicación semiexclusiva		Dedicación simple		Total	
Titular	4582	20,89 %	4161	11,19 %	9507	6,45 %	18 250	8,54 %
Asociado	2337	10,66 %	1352	3,64 %	3073	2,08 %	6762	3,16 %
Adjunto	7695	35,09 %	10 370	27,88 %	33 593	22,79 %	51 658	24,18 %
Subtotal	14 614	66,64 %	15 883	42,71 %	46 173	31,32 %	76 670	35,88 %
Jefe de Trabajos Prácticos	5368	24,48 %	14 131	38 %	41 887	28,41 %	61 386	28,73 %
Ayudante 1	1949	8,89 %	7175	19,29 %	48 399	32,83 %	57 523	26,92 %
Ayudante 2					10 973	7,44 %	10 973	5,14 %
Otro							7106	3,33 %
Subtotal	7317	33,36 %	21 306	57,29 %	101 259	68,68 %	136 988	64,12 %
Total	21 931	100 %	37 189	100 %	147 432	100 %	213 658	100 %

Fuente: elaboración propia con base en el Anuario Estadístico 2022 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022).

En el caso de Uruguay encontramos que, sobre un total de 11 019 académicos, solo el 12,61 % poseía dedicación total o exclusiva, mientras que el restante porcentaje se dividía en diversas dedicaciones a la investigación que no llegaban a las 40 horas establecidas por el Régimen de Dedicación Total establecido por el Estatuto Docente (Gobierno Nacional de la República Oriental del Uruguay; Universidad de la República, 2021). Al desagregar dicha dedicación por categoría de cargos docentes, encontramos no solo que la base de la profesión académica uruguaya seguía estando compuesta por auxiliares asistentes y ayudantes de grados 1 y 2, sino que en ellos se concentraba el mayor porcentaje de dedicaciones no exclusivas. Una tendencia que se asemejó a la profesión académica argentina (ver Cuadro 2).

Cuadro • 2

Cargos docentes universitarios según dedicación y categoría. Uruguay, año 2023

	Exclusiva		No exclusiva		Total	
Profesor titular	251	20 %	332	3 %	583	5 %
Profesor agregado	301	24 %	495	5 %	796	7 %
Profesor adjunto	483	38 %	2097	21 %	2580	23 %
Asistente	222	18 %	3635	37 %	3857	35 %
Ayudante	-	0 %	3202	33 %	3202	29 %
Total	1257	100 %	9761	100 %	11 019	100 %

Fuente: elaboración propia con base en el relevamiento realizado a través del FormA-Docente 2023 (Dirección General de Planeamiento UDELAR, 2023).

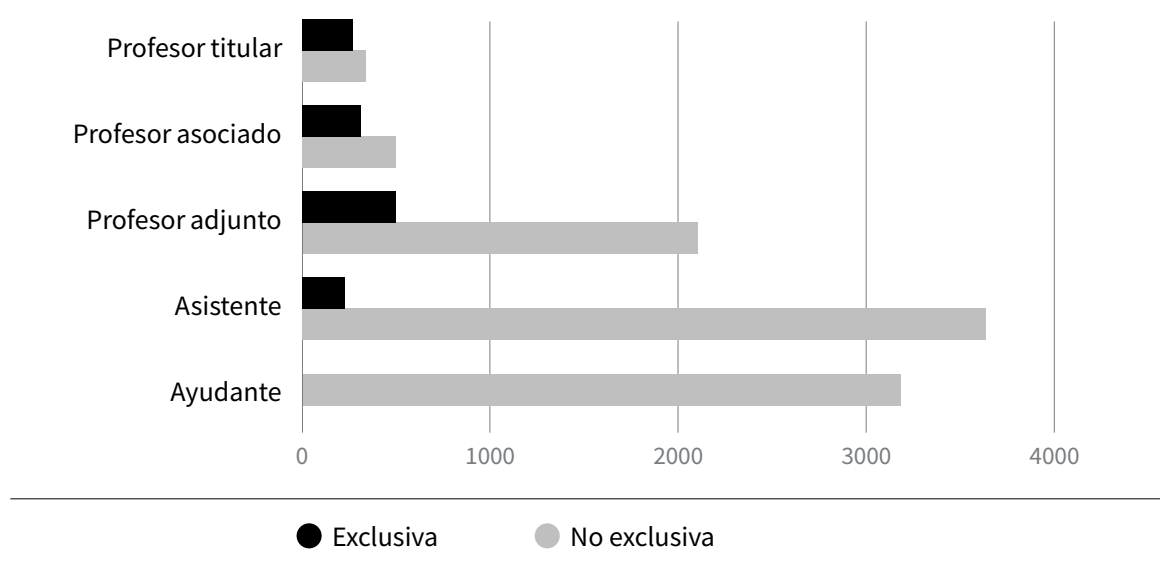
En la Figura 2 se aprecia en detalle cómo en las categorías de profesor adjunto y agregado se encuentra el mayor porcentaje de dedicaciones exclusivas del sistema.

Otro de los aspectos centrales de la caracterización de la profesión académica en ambas orillas del Río de la Plata fue el género como condicionante del ejercicio profesional universitario, en especial en lo que respecta a los puestos jerárquicos y a la gestión de la educación superior. Para el año 2022, Argentina contaba con 144 736 docentes/académicos universitarios en el conjunto del sistema y específicamente en la UNMdP desarrollaban su profesión 4453 académicos (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022). A nivel nacional, del total

mencionado, el 51 % eran mujeres y el 49 % varones⁵. A nivel local, en la UNMdP esa tendencia se mantuvo con una preponderancia mayor de las mujeres sobre los varones (Aguirre; Foutel; Musticchio, 2023). En Uruguay, el lugar del género femenino era mayor en un 55 % y el género masculino alcanzó el 45 %.

Figura • 2

Distribución de cargos con dedicación exclusiva Uruguay, 2023



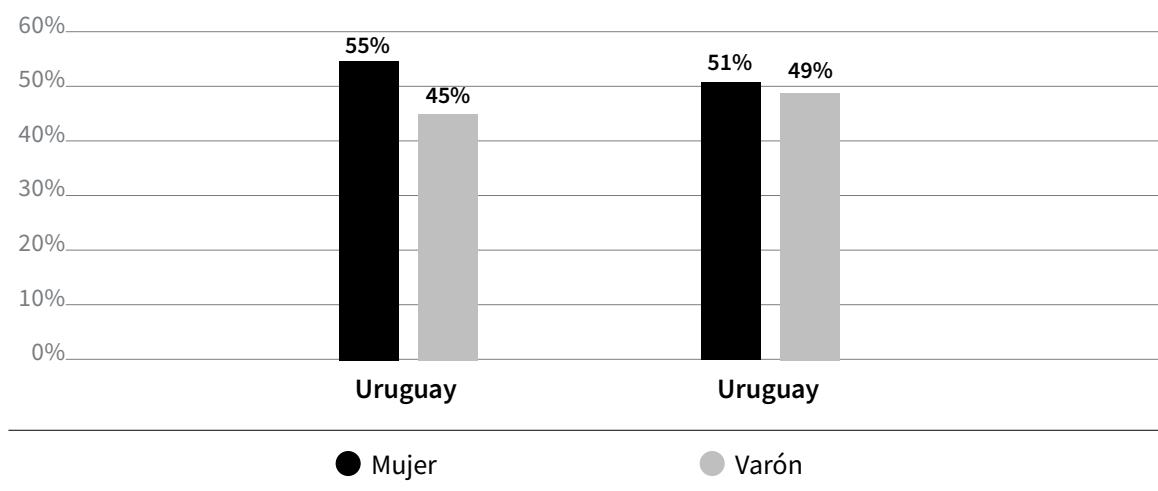
Fuente: elaboración propia con base en el relevamiento realizado a través del FormA-Docente 2023 (Dirección General de Planeamiento UDELAR, 2023).

Tal como plantearan Fernández- Lamarra et al (2018), en términos de género, la distribución de la planta de académicos resulta generalmente proporcional. Si profundizamos el análisis en términos de categoría y dedicación, podemos observar que las mujeres tienen mayor representación en las dedicaciones exclusivas y semiexclusivas, en tanto que los hombres predominan en la dedicación simple. No obstante, aún en las dedicaciones en las que la mayoría son mujeres, los hombres detentan las categorías más altas de la escala jerárquica, como muestra la Figura 3, y como se corroboró en los guarismos del último Anuario Estadístico (Aguirre; Foutel; Musticchio, 2023: 45), emergiendo también en el sistema universitario el llamado *techo de cristal*.

5. Seguimos la clasificación binaria que establece la estadística. Dicho aspecto se está revisando con publicaciones nuevas que tensionan esta clasificación (Nosiglia; Fuksman, 2022).

Figura • 3

Académicos según género en Uruguay y Argentina



Fuente: elaboración propia con base en el Anuario Estadístico 2022 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022) y la Dirección General de Planeamiento de la UDELAR (2023).

En este sentido, acordamos con Nosiglia y Fuksman (2022: 98) respecto a que, “pese a los avances registrados en materia de políticas universitarias para promover la paridad de género en el ámbito académico, aún persisten significativas desigualdades debido a factores institucionales y otros elementos externos”. Frente a dicho fenómeno, las universidades y los gobiernos deben continuar fortaleciendo sus políticas para promover la paridad. En complemento con lo anterior, “los fundamentos sexistas y androcéntricos de la actividad académica postula que las mujeres deberían tener la misma participación que los hombres por razones de justicia social, pero también para que el conocimiento científico no quede sesgado” (Nosiglia; Fuksman, 2022: 98). Por último, los autores advirtieron sobre las incidencias del patriarcado y la socialización de género en el ámbito académico que producen roles estereotipados, jerarquizados y desiguales.

En términos de género, a lo largo de la primera década de este siglo, la relación se ha emparejado. Mientras que en 1998 la brecha era favorable a los hombres por casi diez puntos, en 2010 las mujeres lograron revertirla al llegar al 50,9 % la tasa de participación de docentes universitarias mujeres en el año 2022 y al 51,2 % en 2023, según los informes “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino” desde el 2021 hasta el 2023 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022; 2023). Según Pérez-Centeno y Aiello (2021), estos datos están alineados con las tendencias internacionales recientes que dan cuenta de la feminización del cuerpo académico (Teichler, 2017), comparativamente mayor en América Latina.

Por un lado, en Argentina las mujeres han concentrado levemente mayores dedicaciones exclusivas desde 1998, con cierta paridad en 2000, atribuible a las crisis del mercado laboral, consolidándose esta tendencia en los últimos años (54 % (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022); y 54,4 % (Secretaría de Políticas Universitarias, 2023)). Si se tratara de una tendencia a la feminización de la profesión docente universitaria, ello resultaría coincidente con lo que ocurre en los otros niveles y modalidades del sistema educativo (Marquina, 2013), por lo que resultó interesante incorporar la perspectiva de género en este estudio.

Al profundizar el análisis en términos de categoría y dedicación, observamos que, en Argentina, las mujeres tenían mayor representación en las dedicaciones exclusivas y semiexclusivas, en tanto que los hombres predominaban en la dedicación simple (Foutel, 2024). No obstante, en las dedicaciones en las que la mayoría eran mujeres, los hombres detentaban las categorías más altas de la escala jerárquica, como muestra el Cuadro 3, elaborado a partir del último *Informe Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2022-2023* (Secretaría de Políticas Universitarias, 2024).

Cuadro • 3

Cargos docentes de universidades nacionales según dedicación, categoría y género en Argentina (2023)

Género	% Mujeres	% Varones
Total	51,20 %	48,80 %
Total Exclusiva	54,40 %	45,60 %
Titular	45,00 %	55,00 %
Asociado	51,40 %	48,60 %
Adjunto	55,40 %	44,60 %
Jefe de trabajos prácticos	60,30 %	39,70 %
Ayudante 1	60,40 %	39,60 %
Total Semiexclusiva	54,50 %	45,50 %
Titular	45,30 %	54,70 %
Asociado	46,70 %	53,30 %
Adjunto	51,90 %	48,10 %
Jefe de trabajos prácticos	57,90 %	42,10 %
Ayudante 1	58,60 %	41,40 %

Total Simple	49,70 %	50,30 %
Titular	40,10 %	59,90 %
Asociado	36,70 %	63,30 %
Adjunto	44,00 %	56,00 %
Jefe de trabajos prácticos	52,20 %	47,80 %
Ayudante 1	54,30 %	45,70 %
Ayudante 2	49,20 %	50,80 %
Total otros	54,90 %	45,10 %

Fuente: elaboración propia con base en el Anuario Estadístico 2023 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2023).

Para el caso de Uruguay, en términos de dedicación exclusiva total general, sobre un 12,6 % hay cierta paridad entre géneros. Lo llamativo apareció en la diferencia entre profesores titulares varones exclusivos y mujeres titulares exclusivas y, especialmente, en el mayor porcentaje de mujeres como asistentes y ayudantes no exclusiva que el de varones en la misma condición. De acuerdo con lo anterior, se podría decir que la profesión académica uruguaya es considerablemente feminizada, pero cuando desagregamos el dato por grado y dedicación, encontramos lo que los autores mencionados anteriormente visualizaron para la profesión académica argentina en cuanto a la desigualdad entre géneros en favor del masculino en los altos cargos docentes y mayores dedicaciones a la investigación (ver Cuadro 4).

Cuadro • 4
Académicos por género, grado y dedicación en Uruguay (2023)

Tipo de dedicación	Mujer	Varón	Total general
Exclusiva	6,23 %	6,38 %	12,61 %
Adjunto	2,61 %	2,23 %	4,84 %
Agregado	1,46 %	1,57 %	3,03 %
Asistente	1,25 %	0,98 %	2,23 %
Ayudante	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Titular	0,90 %	1,60 %	2,51 %

No exclusiva	48,76%	38,64 %	87,39 %
Adjunto	9,51 %	8,93%	18,44 %
Agregado	2,01 %	2,40%	4,42 %
Asistente	19,65 %	13,33%	32,99 %
Ayudante	16,54 %	12,02%	28,56 %
Titular	1,04 %	1,95%	2,99 %
Total general	54,98 %	45,02 %	100 %

Fuente: elaboración propia con base en el relevamiento realizado a través del FormA-Docente 2023 (Dirección General de Planeamiento – UDELAR, 2023).

La formación de posgrado y sus vínculos materiales y simbólicos con el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica universitaria se configuró en un aspecto central en las investigaciones del campo de la educación superior. A diferencia de otros países del mundo y también de la región, en el caso argentino poseer un título de posgrado no es una condición generalizada en los académicos, aunque presenta una tendencia creciente en los últimos años (Aguirre, 2021; Aguirre; Porta; Vargas-Pisani, 2025). La centralidad que adquirió la formación de posgrado para el acceso y movilidad en la profesión académica fue definida por la literatura especializada como uno de los componentes de la nueva agenda modernizadora para la universidad.

En este sentido, el Ministerio de Educación argentino reconoció un plus en la remuneración de los docentes universitarios para aquellos que tuvieran título de doctorado, extendido posteriormente a otras titulaciones de posgrado. En el año 2011, este plus por el máximo grado académico era entregado solo al 8,4 % de los docentes de las universidades nacionales, en tanto que en 2022 ascendía al 12,8 % medido en términos de personas y al 10,7 % respecto de cargos, según el Anuario Estadístico 2022 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022).

Profundizando el análisis por dedicación, los docentes con dedicación exclusiva (31,3 %) contaban en una mayor proporción con un título doctoral, casi triplicando los de aquellos con dedicación semiexclusiva (11 %) y simple (8,1 %). En función de la categoría, continúan siendo los asociados (29,9 %) los que, en su mayoría, accedieron al máximo grado académico, según se muestra en el Cuadro 5 que analiza la evolución en la titulación, considerando intervalos de cuatro años y el último período publicado.

Cuadro • 5

Cargos docentes con título de doctorado, maestría y especialización, según dedicación y categoría (2022)

Título	% sobre total de cargos docentes		
Doctorado	10,7 %		
Maestría	5,8 %		
Especialización	4,2 %		

Título	% sobre total de cargos docentes por dedicación		
	Exclusiva	Semiexclusiva	Simple
Doctorado	31,3 %	11 %	8,1 %
Maestría	12,3 %	7,9 %	4,6 %
Especialización	4,8 %	5,9 %	3,9 %

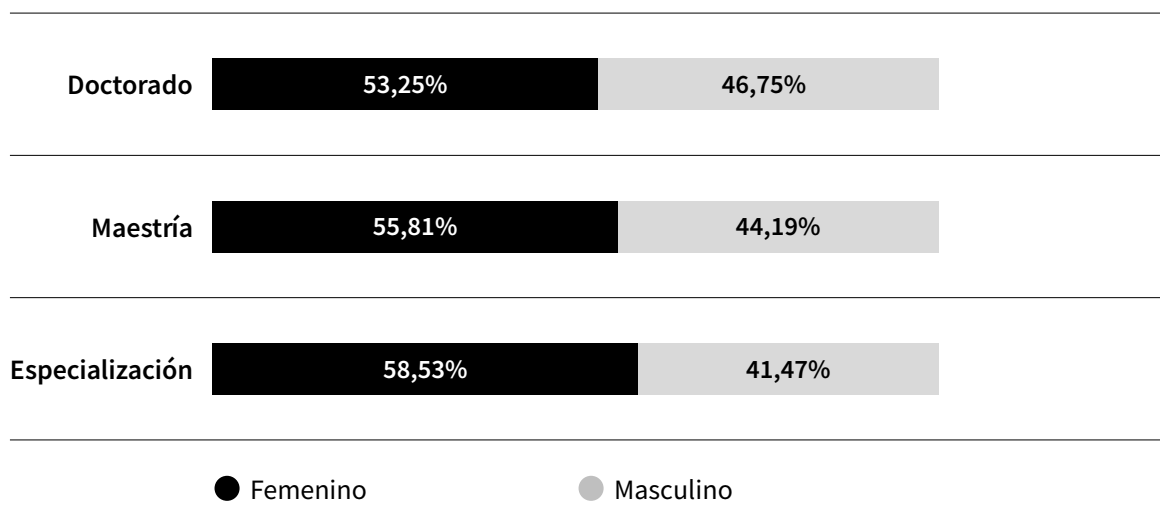
Título	% sobre total de cargos docentes por categoría					
	Titular	Asociado	Adjunto	JTP	Ay. 1	Ay. 2
Doctorado	25,7 %	29,9 %	15,6 %	9 %	4,5 %	0,2 %
Maestría	9,9 %	13,3 %	34,1 %	5,1 %	2,5 %	0,3 %
Especialización	4,9 %	4,9 %	26,3 %	4,9 %	2,7 %	0,2 %

Fuente: elaboración propia con base en el Anuario Estadístico 2022 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022).

La variable género también apareció como un elemento de análisis importante en el cruce con el nivel de titulación de los académicos en Argentina. En los tres tipos de posgrados reconocidos en el país encontramos que el mayor porcentaje de académicos con doctorados, maestrías y especializaciones eran mujeres. En el caso de las especializaciones, el porcentaje ascendió a 58,5 %. Esto puede deberse a las características del tipo de posgrado profesionalista que se ofrece y que se cursa donde las disciplinas vinculadas a la salud y a la enseñanza pueden tener un sedimento feminizante, producto de las propias tradiciones históricas de cada disciplina (ver Figura 4).

Figura • 4

Cargos docentes con título de posgrado según género en Argentina (2022)



Fuente: elaboración propia con base en el Anuario Estadístico 2022
(Secretaría de Políticas Universitarias, 2022).

Para el caso uruguayo, los cargos con grados 4 y 5 concentraron el mayor porcentaje de académicos con titulación doctoral. El porcentaje de académicos con maestrías y especializaciones fue equitativo en el devenir de los diferentes cargos. En cuanto al género, las mujeres acreditaron mayor proporción de maestrías en los grados altos de cargos docentes, mientras que los varones lo hicieron en el caso de doctorados, también en los grados 4 y 5. Esta distribución porcentual dialoga con los gráficos precedentes en cuanto a dedicaciones a la investigación, estratificación jerárquica y de carácter piramidal de la profesión académica rioplatense y las particularidades que esta asumió en cuanto a desigualdades de género (ver Cuadro 6).

Con relación a lo anterior, es importante mencionar que, para futuras indagaciones, se profundizará en la distribución del tipo de posgrado alcanzado según disciplina y área del conocimiento en el que se desarrolla el ejercicio profesional académico, lo que incide sustancialmente en la variabilidad de porcentajes y de conclusiones al respecto (Aguirre; Porta; Vargas-Pisani, 2025).

Creemos, al igual que Walker (2019), que la credencial de posgrado se ha convertido en las últimas décadas en un capital valorado como requisito para avanzar en la carrera académica o como fuente de prestigio, según el ámbito disciplinar. Si bien la formación doctoral, por ejemplo, no garantiza el avance en la carrera académica (Aguirre, 2021; Pérez-Centeno; Aiello, 2010), en ocasiones,

es un vehículo para acceder a otros beneficios como mayores dedicaciones y experiencias de internacionalización en el ejercicio académico. A su vez, cabe considerar que el aumento de doctores en contextos de limitación presupuestaria representa una potencial fuente de insatisfacción laboral debido a las reducidas posibilidades de promoción que encuentran en la universidad. Aguirre (2021), después de compartir el carácter credencialista de esta instancia de formación, se planteó la necesidad de profundizar en el análisis del impacto que efectivamente produce en el desempeño de las funciones sustantivas a nivel del sistema universitario y del desarrollo sostenible a nivel nacional como modo de evaluación de las políticas de incentivo a los posgrados y de expansión de su financiamiento a través de becas doctorales.

Cuadro • 6
Cargos docentes según título de doctorado, maestría, especialización y diplomado según categoría y género en Uruguay (2023)

Mujer					
Grado	Sin título de posgrado	Maestría	Especialización médica	Doctorado	Diploma
1	77,29 %	13,07 %	0,44 %	0,44 %	8,77 %
2	40,36 %	26,25 %	10,67 %	10,96 %	11,75 %
3	19,35 %	28,10 %	12,14 %	30,22 %	10,19 %
4	8,58 %	19,53 %	15,38 %	50,59 %	5,92 %
5	6,91 %	15,96 %	9,57 %	61,17 %	6,38 %
Hombre					
Grado	Sin título de posgrado	Maestría	Especialización médica	Doctorado	Diploma
1	78,72 %	13,68 %	0,00 %	0,85 %	6,75 %
2	43,28 %	30,41 %	7,98 %	10,57 %	7,76 %
3	27,53 %	25,23 %	9,85 %	29,65 %	7,73 %
4	10,85 %	13,18 %	14,21 %	56,07 %	5,68 %
5	11,27 %	9,83 %	9,54 %	63,29 %	6,07 %

Fuente: elaboración propia con base en el relevamiento realizado a través del FormA-Docente 2023 (Dirección General de Planeamiento – UDELAR, 2023).

En suma, la formación de posgrado en ambos contextos y su desarrollo en los últimos años se configuró en un elemento central para el campo de estudios sobre educación superior, abordado desde múltiples constelaciones investigativas. Una de ellas se orientó a analizarla partiendo de sus vínculos con la profesión académica, ya que “el requisito de posesión de esa titulación se vuelve ineludible para acceder a determinados campos profesionales, principalmente para el ingreso a las diversas formas de la carrera académica y de investigación” (Unzué; Rovelli, 2020: 38).

La revisión literaria en esta línea permite afirmar que la formación de posgrado puede indagarse, de igual manera, desde prismas que colocan en el centro del análisis las vivencias de los sujetos que transcurren la instancia de formación. Una formación que conlleva múltiples complejidades de índole institucional, laboral, económica, académica y, particularmente, emocional y vital (Fernández-Fastuca, 2018; Mancovsky, 2021). De alguna manera, implica un viraje hacia las historias, experiencias, afectaciones y trayectorias que se van forjando y construyendo a partir de y con los sujetos que transitan el nivel posgradual. Es por ello que nuestras investigaciones apuestan por ubicar la mirada en la condición biográfica de los procesos de formación y recuperarlos interpretativamente desde las narrativas de quienes los vivencian como estudiantes y como docentes universitarios (Aguirre; Porta, 2022; Arfuch, 2018; Porta, 2021; Porta; Aguirre, 2019).

Reflexiones finales

Advertimos al inicio del escrito que la educación superior latinoamericana se encuentra en un contexto global de fuertes transformaciones políticas, económicas, sociales, tecnológicas, culturales y educativas (Aguirre; Porta, 2021; Foutel, 2024; Marquina, 2021; Marquina; Reznik, 2022; Pérez-Centeno; Aiello, 2021; Porta, 2021; Rovelli, 2023). Reposicionar la mirada en la profesión académica regional desde coordenadas estadísticas y situadas se vuelve un camino potente para interpretar dichas transformaciones y colaborar en el desarrollo de las universidades con calidad y equidad desde su aporte al desarrollo sostenible de las comunidades (Musticchio *et al.*, 2024). En este artículo presentamos una primera exploración descriptiva de la profesión académica en Argentina y en Uruguay. Se abordaron datos vinculados a cuatro aspectos sustanciales de esta: cargos-categorías docentes, dedicaciones a las funciones sustantivas de la universidad de los académicos, género(s) y formación de posgrado.

En el apartado de hallazgos buceamos sobre la estratificación y distribución de cargos y dedicaciones en las universidades de Argentina y Uruguay, y entrecruzamos con variables de género, posgrado, evaluación e investigación que dieron cuenta de una aproximación exploratoria y descriptiva de la profesión académica en ambas orillas del Río de la Plata.

La mirada internacional y comparada sobre este objeto de estudio nos parece sustancial al momento de producir conocimiento regional en torno a la profesión académica y a los nuevos modos y paradigmas de evaluación docente en América Latina. Incluso el problema de investigación, construido con base en los indicadores estadísticos, se configura en una primera oportunidad para sumar a Uruguay a la base de datos del proyecto internacional de Academic Profession in the Knowledge-Based Society (APIKS), que describe y compara el ejercicio de la profesión académica universitaria en más de 30 países del mundo. Adicionalmente, nuevos conocimientos se aportan para promover y facilitar la reflexión sobre la categoría de *evaluación responsable* en materia de enseñanza, investigación e innovación universitaria que el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales viene desarrollando desde hace más de cinco años.

Consideramos que tanto el recorte presentado aquí como la investigación mayor que da sustento al proyecto interinstitucional mencionado son relevantes, puesto que los resultados alcanzados permitirán sistematizar un conocimiento situado de las características que asume la profesión académica y la evaluación docente en un contexto de gobernanza universitaria particular de la UDELAR, en perspectiva comparada con una universidad pública de la región. Además de posibilitar su comparabilidad con la universidad argentina, abre horizontes investigativos para sumar la educación superior uruguaya al proyecto internacional APIKS, interactuando en el concierto universitario mundial a partir de las propias características locales.

Los resultados del presente proyecto posibilitarán el diseño y la implementación de nuevas políticas públicas para el sector universitario en general y de las universidades estudiadas en particular. Será posible mejorar el diseño de programas ya existentes que actualicen y cualifiquen las condiciones laborales y profesionales de los docentes e investigadores de nuestras universidades. En efecto, una profesión académica latinoamericana caracterizada por bajos salarios y dedicaciones pone una alerta sobre la posibilidad de las universidades de ambas orillas de captar y retener talentos cuando existen mejores opciones en el mercado profesional extrauniversitario. Esto también explica los hallazgos respecto al género incluidos en el presente artículo (Foutel, 2024).

En tiempos convulsionados de cambios políticos, económicos, tecnológicos, culturales y educativos solo conociendo el devenir del ejercicio profesional y

biográfico en los cotidianos universitarios se podrán proyectar políticas públicas que mejoren las condiciones en las que se produce, transmite, cocrea, difunde y transfiere el conocimiento desde las universidades hacia la sociedad en su conjunto, erigiéndose en un importante impulsor de su desarrollo sostenible.

Referencias

1. Aguirre, Jonathan (2021). Profesión académica y formación doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS. *Revista Praxis*, 25(1), 1-15. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5641>
2. Aguirre, Jonathan; Foutel, Mariana; Musticchio, Alejandro (2023). Profesión académica, género(s) y académicos en formación. Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina. *Revista RAES*, XV(27), 195-218. Recuperado de <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3997/1/aguirre-et al-2023.pdf>
3. Aguirre, Jonathan; Foutel, Mariana; Porta, Luis (2023). Intersecciones tácitas y manifiestas entre la formación de posgrado y la profesión académica: la Universidad Nacional de Mar del Plata en contexto. *Revista del IIICE*, 53(2), 219-241. Recuperado de <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/4084/1/aguirre-et al-2023.pdf>
4. Aguirre, Jonathan; Porta, Luis (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales: Narrativas de académicos(as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1035-1059.
5. Aguirre, Jonathan; Porta, Luis (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Entre expansiones temáticas y sinfonías vitales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(22), 1-15. <https://doi.org/10.24215/23468866e111>
6. Aguirre, Jonathan; Porta, Luis; Vargas-Pisani, Carolina (2025). La expansión de carreras de posgrado en Argentina. De indicadores macro-estructurales a las biografías narradas por los académicos universitarios. *Revista Cuadernos Universitarios*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.53794/cu.v18i18.706>
7. Altbach, Phillip (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. London: Center for International Higher Education Lynch School of Education.

8. Arfuch, Leonor (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Madrid: Eduvim.
9. Babini, Diego; Rovelli, Laura (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica*. Buenos Aires: CLACSO/Fundación Carolina.
10. Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
11. Bianco, Marcelo; Gras, Natalia; Sutz, Judith (2016). Academic Evaluation: Universal Instrument? Tool for Development?, *Minerva*, 54(2), 399-421. <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9306-9>
12. Bourdieu, Pierre (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
13. Chiroleu, Adriana (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn)Thesis*, 7(1), 41-52. Recuperado de <https://www.caicyt-conicet.gov.ar/biblio/items/show/35913>
14. Clark, Burton (1987). *The Academic Life: Small Words, Different Words*. Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.
15. Dirección General de Planeamiento; (2023). Universidad de La República, Uruguay
16. Fernández-Fastuca, Lorena (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires; Teseo/UAI.
17. Fernández-Lamarra, Norberto; Marquina, Mónica (2013). La profesión académica en América Latina: tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco*, 23(1), 99-117. Recuperado de <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/846962e0-89e0-4394-94ba-3fc48e3fe29e>
18. Fernández-Lamarra, Norberto; Pérez-Centeno, Cristian; Marquina, Mónica; Aiello, Martín (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
19. Foutel, Mariana (2024). *Profesión académica en las Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes: un estudio mixto y en tres dimensiones*. Mar del Plata: EUDEM.
20. Foutel, Mariana; Aguirre, Jonathan; Musticchio, Alejandro (2023). La profesión académica en perspectiva de género(s). Intersecciones descriptivas en académicos en formación desde la base de datos de APIKS. *Revista Argonautas*, 13(21), 10-29. Recuperado de <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/574>

21. García de Fanelli, Ana (2009). La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. En *Profesión académica en Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales* (pp. 121-140). Buenos Aires: CEDES.
22. Gobierno Nacional de la República Oriental del Uruguay; Universidad de la República (2021). Estatuto del personal docente. Universidad de la República. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/estatuto-del-personal-docente>
23. Instituto Nacional de Estadística (2023). *Anuario Estadístico Nacional 2023*. Recuperado de <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/anuario-estadistico-nacional-2023-volumen-n-100/31-educacion-17>
24. Mancovsky, Viviana (2021). *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Buenos Aires: Biblios.
25. Marquina, Mónica (2013). ¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(1), 35-58. Recuperado de <https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/produccion/7280871>
26. Marquina, Monica (2020). Between the Global and the Local: The Study of the Academic Profession from a Latin American Perspective. *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63-75. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/169069>
27. Marquina, Mónica (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 24.2, 19-36. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5541
28. Marquina, Mónica; Fernández-Lamarra, Norberto (2008). *La profesión académica en Argentina: entre la pertenencia institucional y disciplinar*. Trabajo presentado en v Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
29. Marquina, Mónica; Mendonça, Mariana; Reznik, Nicolás (2024). Working Conditions in Argentina's Academia: Different career paths and fragmentation of the profession. *Higher Education Forum*, 21, 27-50. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1421800>
30. Marquina, Mónica; Reznik, Nicolás (2022). Internationalized academics in Argentina: A privilege or an option? *Yükseköğretim Dergisi*, 12, 1-13. Recuperado de <https://dergipark.org.tr/en/pub/yuksekogretim/article/1245858>

31. Martínez-Larrechea, Enrique; Chiancone, Adriana (2017). La institucionalización de la profesión académica en Uruguay tensiones y desafíos. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, 15(1) pp.54-76.
32. Musticchio, Alejandro; Foutel, Mariana; Aguirre, Jonathan; Barilaro, Luciana; Cheru, Romina; Noli, Ignacio (2024). Tensiones en las trayectorias de carrera en la profesión académica. Un abordaje generacional de académicos en formación de las profesiones liberales. En *Investigación en ciencias económicas y sociales para el desarrollo sostenible. Aportes a los ODS* (pp. 76-107), coordinado por Barbini, Bibiana; Bertoni, Marcela; Actis Di Pasquale, Eugenio. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
33. Nosiglia, Cristina; Fuksman, Braian (2022). Las desigualdades de género en la profesión académica de las universidades nacionales argentinas: resultados de la encuesta APIKS. *Revista Del IICE*, 52, 1-15. <https://doi.org/10.34096/iice.n52.11013>
34. Nosiglia, Cristina; Fuksman, Braian; Januszewsky, Silvia (2021). La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. Hallazgos del estudio internacional APIKS. *Integración y Conocimiento*, 10(1), 210-232. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n1.31976>
35. Pérez-Centeno, Cristian; Aiello, Martín (2010). *La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada*. Trabajo presentado en I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
36. Pérez-Centeno, Cristian; Aiello, Martín (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*, 24.2, 61-93. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5543
37. Perkin, Harold (1994). The academic profession in the UK. En *The academic profession: National, Disciplinary and institutional Setting* (pp. 13-59), editado por Burton Clark. California: University of California Press.
38. Perrotta, Daniela (2019). *Conocimiento y geopolítica desde América Latina: la narrativa por detrás de los rankings y la evaluación*. Buenos Aires: CLACSO.
39. Piovani, Juan (2018). Triangulación y métodos mixtos. En *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 437-454), escrito por Alberto Marradi; Nélica Archenti; Juan Ignacio Piovani. Buenos Aires: Siglo XXI.
40. Porta, Luis (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.

41. Porta, Luis; Aguirre, Jonathan (2019). Narrativas (auto)biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. *Revista Ponto de Interrogação*. 9(1), 1-39. <https://doi.org/10.30620/p.i.v9i1.7009>
42. Porta-Vásquez, Luis; Aguirre, Jonathan (2026). Zona de clivaje. Los estudios autobiográficos y narrativos en la profesión académica universitaria. *Revista Colombiana De Educación*, (99), e21509. <https://doi.org/10.17227/rce.num99-21509>
43. Rovelli, Laura (2023). Evaluación responsable y ciencia abierta: agenda de reformas. *Integración y Conocimiento*, 12(2), 11-27. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v12.n2.42029>
44. Rovelli, Laura; de la Fare, Mónica (2020). Mutar sin retroceder. Formación e inserción doctoral en transición hacia la educación superior en pospandemia. *RMIE*, 26(91), 1245-1266. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14069725012>
45. Rovelli, Laura; Gonzalez, Laura (2024). Reformas en la evaluación responsable de la investigación: Un estudio de tres casos de programas de I+ D+ i orientados a problemas de desarrollo en Argentina. En *Evaluación académica situada y relevante: Aportes y desafíos en América Latina y el Caribe*, editado por Laura Rovelli; Pablo Vommaro. Buenos Aires: CLACSO.
46. Rovelli, Laura; Vommaro, Pablo (2024). *Evaluación académica situada y relevante. Aportes y desafíos en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
47. Secretaría de Políticas Universitarias (2022). Anuario 2022 [Conjunto de datos]. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>
48. Secretaría de Políticas Universitarias (2023). Anuario 2023 [Conjunto de datos]. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>
49. Secretaría de Políticas Universitarias (2024). Adelanto Anuario 2024 [Conjunto de datos]. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>
50. Teichler, Ulrich (2017). Academic Profession, Higher Education. En *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-6), editado por Pedro Nuno Teixeira; Jung Cheol Shin. Dordrecht: Springer.

51. Unzué, Martín; Rovelli, Laura (2020). Expectativas laborales, movilidad e inserción de personas recientemente doctoradas en el área de Ciencias Sociales en Argentina. *Pensamiento Universitario*, 19, 38-51. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16511/pr.16511.pdf
52. Vezub, Lea (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *Revista Intercambios*, 10(1), 1-15. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/462/334>
53. Walker, Verónica. (2019). El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 11-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8214233.pdf>
54. Walker, Verónica (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127. Recuperado de <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1028>

Mariana Foutel

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Magister en Administración de Sistemas y Servicios por la Universidad Favaloro (Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y licenciada en Administración y Contaduría Pública por la UNMdP (Argentina). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la misma universidad. Directora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Correo electrónico: marianafoutel@yahoo.com.ar

Jonathan Aguirre

Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Posdoctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y profesor en Historia por la UNMdP. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la misma universidad. Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e investigador del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

Luis Porta

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Investigador principal del CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Codirector del grupo de investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC, UNMdP). Actual secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Director de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNMdP. Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación de la Facultad de Humanidades de la misma universidad. Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

Danny Freira

Magister en Gerencia y Administración de la UDELAR. Licenciada en Administración y Contaduría de la misma universidad. Operadora en Psicología Social. Coordinadora académica del posgrado en Transformación Organizacional. Profesora agregada en la Unidad de Administración y Gestión Estratégica de las Organizaciones. Directora operadora portuaria utilaje. Asesora en el área de proyectos de inversión. Dirección en la implementación de proyectos de mejora de gestión y cambio organizacional. Correo electrónico: danny.freira@gmail.com