

**Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas:
la institucionalización de la profesión académica
en un contexto de mercado**

Andrés Bernasconi,

**Universidad Andrés Bello, Chile
abernasconi@unab.cl**

Ponencia presentada al Seminario Internacional
"El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes"
Universidad Nacional de Tres de Febrero,
Universidad Nacional de General Sarmiento
30, 31 de marzo y 1 de abril de 2009
Buenos Aires – Argentina

La investigación en que se sustenta esta ponencia fue posible gracias al aporte del programa Fondecyt de Conicyt, Proyecto 1070359, y al apoyo del Proyecto Anillo SOC01 de Investigación en Políticas de Educación Superior.

Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado

Andrés Bernasconi
Universidad Andrés Bello, Chile

INTRODUCCIÓN

Según su desarrollo a través del tiempo, en el profesorado universitario latinoamericano es posible distinguir tres perfiles (Schwartzman, 1993: 11): el del profesional destacado que vive de su práctica liberal y que por razones de vocación o status enseña a tiempo parcial; el docente de tiempo completo, que vive de la universidad y llena su jornada con clases; y el investigador, que también obtiene su renta de la universidad o centro científico en que trabaja, y cuenta con la formación y la asignación de tiempo para desarrollar nuevo conocimiento además de transmitirlo. El *profesional docente* (que así llamaremos al primer tipo) constituyó la base de la universidad latinoamericana durante todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX, y está presente aún en muchas escuelas universitarias dedicadas principalmente a la formación de profesionales. El *docente profesional*, en cambio, emerge más recientemente con la expansión de la oferta de educación superior desde los años de 1970, que obligó a improvisar académicos de entre las filas de los recién licenciados, carentes de una formación de postgrado rigurosa o de una trayectoria de ejercicio profesional destacada, y que sin embargo dedicaron su vida académica a la enseñanza¹. Una nueva modalidad de este perfil se verifica desde los años de 1980 cuando la proliferación de nuevas universidades privadas permite a profesionales hasta entonces desvinculados de la universidad, así como a académicos mal remunerados de las universidades públicas, llenar sus días laborales con clases en una o más universidades privadas. El investigador, por su parte, no obstante ejemplos aislados que se pueden encontrar en algunos sabios del siglo XIX, es una figura de la segunda mitad del siglo XX, tomando forma a medida que en algunos países de la región comienzan a retornar jóvenes doctorados en el extranjero y ya sea de forma programada por el gobierno o espontánea, empiezan a demandar y a obtener laboratorios, recursos y dedicación de tiempo para investigar, ya sea en la universidad (Brasil o Chile) o fuera de ella, en centros dedicados a la ciencia (Argentina).

Esta ponencia da cuenta, para Chile, de la forma en que el tercer grupo, el de los investigadores, no obstante su condición de minoría en las universidades chilenas, tiende a desplazar a los otros dos en el control de las instituciones, tanto en el plano de las ideas, el discurso y los símbolos, como en lo político, de tal suerte que, por una parte, hoy en Chile el concepto de académico está cada vez más asociado a la posesión de un doctorado, a la productividad científica medible, y a la probada capacidad de levantar recursos para la investigación, y por la otra, las políticas y regulaciones del trabajo académico tienden a consagrar y alimentar esta definición de lo que es un profesor, con exclusión de cualquiera otra.

En otras palabras, describimos aquí para Chile los procesos que Jencks y Riesman (1968) llaman *profesionalización* de la academia, es decir, la transformación del profesor en un experto especialista, consagrado más al avance de su disciplina que a la

¹ Fenómeno elocuentemente retratado por Manuel Gil-Antón y sus asociados (1994), para el caso de México.

ciudadanía en la institución en que contingentemente trabaja, entrenado en investigación, con dedicación completa a la actividad académica, y que genera conocimiento según estándares de desempeño establecidos y controlados por sus pares. Las raíces de este proceso en Chile se hunden en la reforma universitaria de fines de la década del sesenta del siglo pasado, se aceleran desde fines de los '80, y describen en la actualidad una transformación completa, si no en números, ciertamente en el discurso dominante al interior de las universidades (Berríos, 2008).

La base empírica de este trabajo son los casos de doce universidades chilenas, gruesamente representativas de la diversidad de instituciones de esta clase existente en el país: en la selección de casos a estudiar hay cuatro de las 16 universidades públicas, tres de las nueve universidades privadas subsidiadas por el estado, y cinco de las 36 universidades privadas que carecen de subsidio público.

Con el objetivo de capturar diversidad de regímenes de trabajo académico, y permitir comparaciones entre universidades del mismo y de diferente tipo, las universidades públicas en mi selección incluyen a las dos grandes instituciones metropolitanas, la *Universidad de Chile* (UCH) y la *Universidad de Santiago de Chile* (USACH), junto a dos universidades regionales más pequeñas, la *Universidad de Talca* (UT) y la *Universidad de la Frontera* (UFRO).

Los casos considerados para el grupo de las privadas subsidiadas, por su parte, también permiten múltiples contrastes. Se incluyeron dos universidades católicas de entre las seis que operan con subsidio fiscal en el país², y una privada laica. Las católicas son la *Pontificia Universidad Católica de Chile* (PUC), rival de la UCH por el primer puesto nacional en prestigio, reclutamiento de los mejores alumnos, y aporte a la ciencia, y la *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* (PUCV), ubicada en ciudad portuaria que le da su nombre, pero más cercana a la *Universidad de Santiago* en la composición de sus estudiantes y académicos, productividad científica y oferta de programas. El tercer caso en este grupo es la *Universidad Austral de Chile* (UACH), ubicada, como la *Universidad de la Frontera*, en el Sur de Chile.

Para el grupo de las universidades sin subsidio público, que en adelante llamaré también universidades privadas “nuevas”, seleccioné dos universidades grandes, con más de 20.000 estudiantes, la *Universidad de las Américas* (UDLA) y la *Universidad Andrés Bello* (UNAB), ambas con sedes en Santiago, Viña del Mar y Concepción, más dos universidades de tamaño intermedio, la *Universidad Diego Portales* (UDP) y la *Universidad Adolfo Ibáñez* (UAI), en el rango de 5.000 a 15.000 estudiantes. Completa el grupo la *Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación* (UNIACC), con una matrícula en torno a los 3.000 alumnos. Los lugares que ocupan estas universidades privadas en los *rankings* nacionales de prestigio son también variados³: *Adolfo Ibáñez* entre las cinco primeras, *Diego Portales* y *Andrés Bello* en torno al décimo puesto, UNIACC en el segundo cuartil, y *las Américas* en el último cuartil. La principal característica común de estas cinco universidades en relación con su profesorado, comparadas con las otras siete universidades en mi selección, es su mayor dependencia de profesores de tiempo parcial. Esto resulta de la forma de su financiamiento, que descansa casi exclusivamente en los pagos de aranceles que hacen los alumnos.

² Hay, además, otras cuatro universidades pertenecientes a congregaciones o movimientos religiosos, pero que no reciben subsidio estatal.

³ Los lugares en los *rankings* nacionales son los publicados en los *Ranking de Universidades, Revista Qué Pasa*, versiones 2007 y 2008.

El autor visitó las doce universidades en dos periodos de tiempo. La primera fase de trabajo de campo se hizo entre fines de 2001 e inicios de 2002, y la segunda, entre fines de 2007 y principios de 2008. Se entrevistó a rectores, vicerrectores, directores de unidades académicas centrales y decanos, en número variable en cada universidad dependiendo del tamaño y la complejidad de cada una⁴. Además, se recolectaron los documentos pertinentes a la regulación del trabajo de los académicos de cada universidad: reglamentos, documentos de política, planes estratégicos, entre otros, que daban cuenta de las normas y políticas concernientes a la selección de los académicos, nombramientos, estructura de la carrera académica, grado de seguridad en el empleo, determinación de la carga de trabajo, evaluación del desempeño, participación en el gobierno y régimen salarial y de incentivos.

A continuación de esta introducción, en la primera parte del trabajo se describen algunos elementos relevantes del contexto en que se desarrolla la profesión académica en Chile desde 1990 y se presentan algunos indicadores de las doce universidades que formaron parte del estudio. Luego se discuten las cuestiones institucionales, es decir, los valores, creencias y prácticas que constituyen la profesión académica en estas universidades, tal como fueron recogidos en esta investigación. En la sección que sigue se ofrece una sistematización—basada en los datos obtenidos—de las formas de organización del trabajo académico en dichas universidades. Cierra el trabajo un apartado con las conclusiones.

EL CONTEXTO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ACADEMIA EN CHILE

Privatización del sistema de educación superior

Desde fines de los años de 1970, la dictadura militar del Gen. Augusto Pinochet (1973-1990) inició un amplio programa de privatización y des-regulación de las empresas estatales, el mercado de capitales, las instituciones financieras, las instituciones laborales, la seguridad social, la salud, y la educación, con un ritmo y profundidad que tiene escaso parangón en el mundo, antes o después. A medida que los subsidios y tarifas que protegían la industria nacional eran drásticamente rebajados, el país se encontró lanzado a la competencia del comercio internacional, inaugurando una estrategia de desarrollo basado en las exportaciones que perdura hasta hoy. Luego de varios años de doloroso ajuste a una nueva economía política en que el motor del crecimiento no sería ya el estado, sino el sector privado, la economía chilena despegó a mediados de la década de los '80, comenzando lo que 15 años más tarde sería uno de los más acelerados periodos de crecimiento económico sostenido de cualquier país en desarrollo fuera de Asia. Hacia fines del siglo el tamaño de la economía chilena se había triplicado, el ingreso per cápita ajustado por poder de compra había alcanzado US\$10.000, la pobreza había disminuido a la mitad y la extrema pobreza, a niveles de un dígito. Con el retorno a la democracia el 1990 se alcanzó la libertad y la estabilidad política, pero el legado de las reformas se mantuvo básicamente inalterado,

⁴ El rango de número de entrevistas para la ronda 2007-2008 fue de entre cuatro o cinco en los sitios más pequeños, hasta nueve o diez en los más grandes. En total, 85 entrevistas, con siete de promedio por Universidad. Las cifras de la ronda 2001-2002 son similares.

agregándosele componentes de protección social y de corrección de las desigualdades que trajo consigo el modelo de desarrollo.

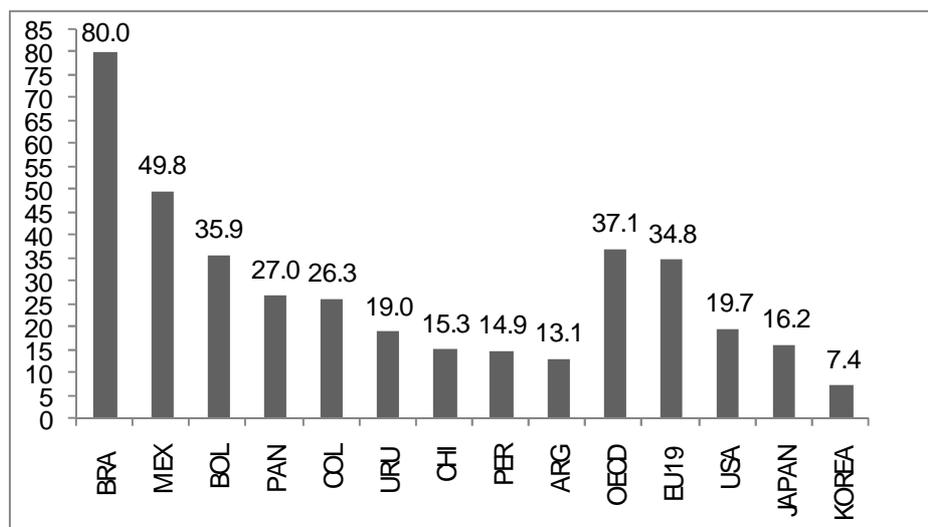
La educación superior experimentó transformaciones similares a las del país: el sistema fue privatizado y des-regulado, y se impuso un modelo de competencia entre las instituciones, públicas y privadas, como única estrategia posible de sobrevivencia. En 1981 se autorizó la creación de nuevas universidades privadas, bajo normas muy laxas de licenciamiento. Se introdujo el cobro de aranceles en las universidades públicas, al paso de la disminución del subsidio estatal. Adicionalmente, buena parte del gasto público en educación superior comenzó a ser distribuido sobre la base de concurso de proyectos. Las sedes regionales de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del estado (hoy Universidad de Santiago de Chile) fueron separadas de sus instituciones matrices y convertidas en 14 pequeñas universidades autónomas que se sumaron a la pugna por los decrecientes recursos fiscales y nuevos aportes privados que empezaron a fluir al sistema.

A casi tres décadas de las reformas de 1981, existen en Chile 61 universidades, que matriculan a 500.000 estudiantes⁵, 68 por ciento de los cuales estudia en universidades privadas. Las universidades en Chile son de tres clases según su forma jurídica y régimen de financiamiento: 16 son públicas, 9 son privadas que reciben subsidio estatal, y 36 son privadas sin subsidio público. La diferencia en el acceso a financiamiento público directo en el sector privado es una cuestión histórica: las universidades privadas más antiguas han tenido más tiempo para coronar con éxito sus esfuerzos de cabildeo ante el gobierno. Las privadas nuevas, en cambio, fueron concebidas para funcionar sin subsidio estatal y hasta la fecha permanecen en esa condición.

Con todo, el subsidio directo del estado no es en Chile garantía de estabilidad financiera para las universidades, dado que el gasto público en educación superior es muy bajo comparado con los países de la OCDE: mientras en Chile alcanza sólo el 0,3 por ciento del PIB, el promedio entre los países de la OCDE es de 1,3 por ciento, como se advierte en la Tabla 1 más abajo. Además, en términos de gasto público por alumno como proporción del PIB per cápita, Chile está en los lugares más bajos de América Latina (Gráfico 1).

⁵ El sector no universitario de la educación superior, que no es materia de este trabajo, aporta otros 245.000 alumnos.

Gráfico 1. Gasto público por estudiante como proporción del PIB per cápita (2005)



Fuente: OCDE, 2009, Chile Higher Education Review, basado en CINDA (2007) *Educación Superior en Iberoamérica*, y OCDE (2007) *Education at a Glance*

Sin embargo, las universidades, en conjunto con las instituciones terciarias no universitarias (todas las cuales son privadas) albergan al 40% de la cohorte de jóvenes entre 18 y 24 años. El mercado de trabajo premia la formación universitaria con tasas de retorno salarial de 20% por cada año de estudios⁶. Los resultados de investigación ubican a Chile en el cuarto lugar de América Latina, detrás de tres países mucho más grandes (Brasil, México, y Argentina)⁷, pero si los resultados científicos se miden como productividad por investigador, Chile ocupa el primer lugar en la región⁸. Además, la producción científica chilena registrada en la base de datos ISI muestra un aumento en torno al 50% cada quinquenio, considerando los últimos 15 años: entre 1994 y 1998 investigadores en Chile generaron 9.176 publicaciones; en el periodo 1999-2003 la cifra subió a 13.380, y entre 2004 y 2008 se registraron 20.577 publicaciones. La formación de doctores en el país ha pasado de 75 graduados en 1999 a 287 en 2007. En otras palabras, la universidad chilena parece estar cumpliendo sus funciones principales de docencia e investigación ¿Cómo es esto posible?

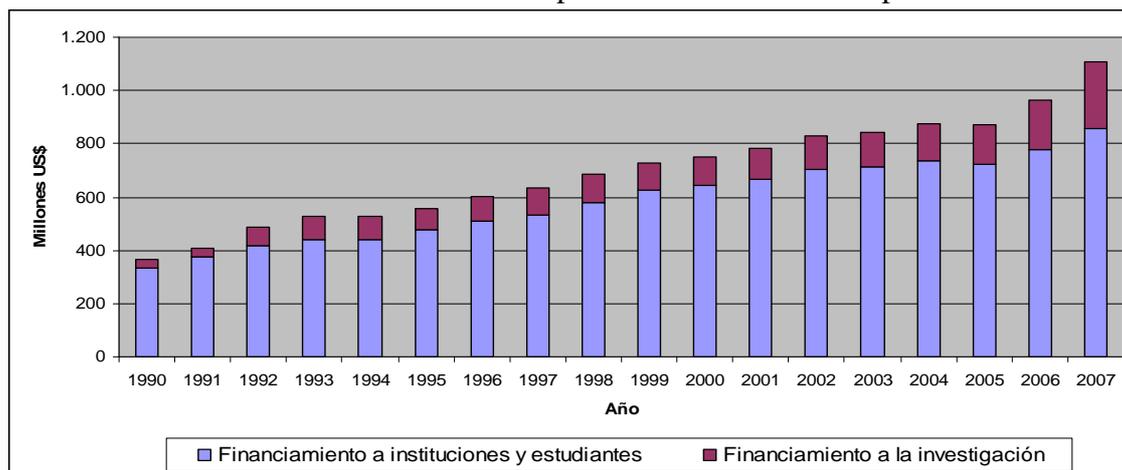
En parte, porque desde 1990 las condiciones de financiamiento público a la educación superior han mejorado considerablemente: el aporte estatal se ha multiplicado por tres, y dentro de éste, el aporte a la investigación ha crecido nueve veces (Gráfico 2).

⁶ OCDE, 2009, Chile Higher Education Review.

⁷ En 2008 Brasil registra 38.472 publicaciones ISI; México, 12.849; Argentina, 8.629 y Chile, 5.489. Fuente: ISI Web of Science.

⁸ Según la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología, www.ricyt.org.

Gráfico 2: Evolución del financiamiento público a la educación superior 1990-2007:



Fuente: MINEDUC, Compendio Estadístico, en http://compendio.educasup.cl/comp_fina_apor.html, consultado el 21/3/09

La principal explicación, no obstante, es la movilización de recursos privados, que ha permitido compensar el bajo aporte estatal, principalmente a través de los pagos de aranceles que hacen los alumnos tanto en universidades públicas como en las privadas. Así, el gasto total de Chile en educación superior, tanto de fuente pública como privada, llega al 2 por ciento del PIB, superior al promedio de 1,4 de la OCDE (Cuadro 1), donde la contribución privada representa el 85 por ciento del total para Chile. Así, los niveles de aranceles de las universidades chilenas se encuentran entre los más altos del mundo como proporción del ingreso per cápita. Sólo las universidades privadas de EE.UU. son más caras según este indicador⁹.

Cuadro 1: Gasto en educación superior como proporción del PIB (2004)

Países	Gasto total en todos los niveles de educación	Gasto público en educación terciaria	Gasto total en educación terciaria
Dinamarca	7.2	1.8	1.8
Finlandia	6.1	1.7	1.8
Suecia	6.7	1.6	1.8
Promedio OCDE	5.7	1.3	1.4
Francia	6.1	1.2	1.3
Promedio EU19	5.4	1.1	1.2
Israel	8.3	1.1	1.9
Austria	5.4	1.1	1.2
Irlanda	4.6	1.0	1.2
Estados Unidos	7.4	1.0	2.9
Alemania	5.2	1.0	1.1
Holanda	5.1	1.0	1.3
Nueva Zelanda	6.9	0.9	1.5
México	6.4	0.9	1.3
Portugal	5.4	0.9	1.0
España	4.7	0.9	1.2
Reino Unido	5.9	0.8	1.1
Brasil	3.9	0.8	1.0
Australia	5.9	0.8	1.6
Italia	4.9	0.7	0.9
Corea	7.2	0.5	2.3
Japón	4.8	0.5	1.3
Chile¹	6.4	0.3	2.0

⁹ OCDE, 2009, Chile Higher Education Review.

Nota: ¹Dato corresponde a 2005

Fuente: OCDE *Education at a Glance*, 2007

La estructura de financiamiento de las universidades de Chile refleja estas cifras: en promedio, para las 25 universidades subsidiadas, las transferencias directas que reciben del presupuesto estatal representan apenas 17 por ciento de los ingresos. El resto se compone de fondos para investigación, proyectos de desarrollo e infraestructura—también provenientes del gobierno, pero competitivamente asignados—ingresos por aranceles, donaciones, prestación de servicios, educación continua, etc. En términos globales, aproximadamente 74 por ciento de los ingresos de las universidades chilenas depende de los pagos de los estudiantes y de los fondos para investigación, la más alta proporción entre todos los países para los que existen datos comparables¹⁰.

En consecuencia, las condiciones de competencia en el mercado universitario chileno son singularmente estrictas. La primera medida de éxito en este contexto es la capacidad de sobrevivir. Desde la apertura del sistema a la creación de nuevas universidades en 1981, 14 universidades han desaparecido, todas ellas privadas (Bernasconi y Fernández, 2008). Varias estatales han estado en graves dificultades financieras también, pero el gobierno en esos casos ha optado por rescatarlas con inyecciones extraordinarias de recursos.

No obstante estas condiciones de competencia, o quizás como resultado de ellas, para quienes dedican todo su tiempo a la universidad las condiciones económicas de trabajo nunca han sido mejores. Los salarios han mejorado substancialmente desde mediados de los '80, posiblemente como consecuencia de la desregulación de las remuneraciones y del régimen laboral de los académicos en las universidades estatales, la movilización de recursos privados hacia el financiamiento de las universidades, y la cada vez mayor competencia por talento académico. Aunque no hay encuestas de remuneraciones académicas que permitan demostrarlo fehacientemente, la opinión de autoridades universitarias y profesores es que hoy los sueldos universitarios permiten llevar una vida de clase media cómoda, no muy diferente de los niveles de vida de profesionales que laboran en otros sectores. Los datos reunidos en este estudio sugieren que las remuneraciones de base—sin considerar incentivos, honorarios por proyectos, consultoría realizada a través de la universidad, clases vespertinas en postgrado, y otras modalidades de renta variable—se ubican en torno a los US\$1.500 para los niveles iniciales de la carrera académica, entre US\$2.000 y 2.500 para profesores asistentes, US\$3.000 para asociados, y sobre US\$4.000 para titulares. Las fuentes variables de remuneración pagadas a través de la universidad pueden fácilmente incrementar entre 50 y 100% estos montos, en el caso de los profesores más productivos y de mayor trayectoria.

Se da así en Chile la paradoja que, contrario a lo que aparentemente ha sucedido en buena parte del mundo desarrollado, el auge del mercado en la educación superior ha venido aparejado de un desarrollo sin precedentes de la profesión académica, que exhibe tendencias positivas en todos los indicadores por los que se la quiera medir.

¹⁰ La cifra para Australia, por ejemplo, otro sistema altamente competitivo, es 57 por ciento, y para EE.UU., 35 por ciento. La fuente es is CINDA (2007:212), y para los EE.UU, el Digest of Education Statistics, National Center for education Statistics, en http://nces.ed.gov/programs/digest/d06/tables/dt06_338.asp (consultado 11/3/09).

Evolución del profesorado

En 1965, la institución más avanzada en investigación, la Universidad de Chile, tenía 12 por ciento de su profesorado con postgrado, 5 por ciento con doctorado, y ofrecía el único programa de doctorado en Chile (Bernasconi, 2007). No obstante el impulso dado a la investigación en Chile desde fines de los años '60 del siglo pasado, ésta continuó siendo una ocupación muy minoritaria en las dos décadas siguientes, y principalmente concentrada en las ciencias naturales y exactas. Hacia 1985, la proporción de profesores con postgrado a través de todas las universidades del país había aumentado a apenas 22 por ciento (Brunner 1986:112). Estimaciones de Schiefelbein (1996:291) ponen en 15 por ciento la fracción de académicos universitarios activos en investigación hacia mediados de la década de 1990.

De los datos para las doce universidades examinadas aquí (Tabla 2) se desprende que la proporción de profesores con postgrado ha aumentado aproximadamente al doble desde mediados de la década de 1980, ubicándose en torno al 35 por ciento en los casos más bajos, alrededor del 50 por ciento en los casos intermedios, y con cotas altas de entre 60 y 85 por ciento. Tomando un lapso más breve de tiempo y más reciente, se advierte que este crecimiento continúa subiendo entre 2002 y 2008 algunos puntos porcentuales, con saltos más marcados en las Universidades de Talca y de La Frontera. El comportamiento de las dotaciones de profesores de jornada completa también registra alzas entre 2002 y 2008, salvo en las universidades públicas más grandes, a saber, UCH y USACH, y en la P.U. Católica de Valparaíso.

Tabla 2: Perfil actual del profesorado, universidades participantes en el estudio, años 2007 y (2002).

	Total profesores			Profesores tiempo completo		Tiempo completo con doctorado %
	Número	Tiempo completo %	Con postgrado %	Número	Con doctorado %	
<u>Universidades públicas</u>						
Universidad de Chile UCH	3354 (3382)	34 (35)	48 (41)	1154 (1185)	42 (35)	14
Universidad de Santiago USACH	1842 (1842)	27 (30)	38 (35)	503 (561)	43 (35)	12
Universidad de la Frontera UFRO	678 (809)	40 (35)	44 (30)	274 (283)	30 (22)	12
Universidad de Talca UT	342 (360)	68 (59)	84 (58)	231 (212)	47 (45)	32
<u>Universidades privadas subsidiadas</u>						
P. Universidad Católica de Chile PUC	2680 (2319)	50 (42)	76 (76)	1329 (964)	71 (69)	35
Universidad Austral UACH	809 (792)	81 (65)	47 (41)	659 (515)	34 (28)	28
P. Univ. Católica de Valparaíso PUCV	1174 (934)	30 (34)	46 (43)	357 (314)	48 (34)	15
<u>Universidades privadas no subsidiadas</u>						
Universidad Andrés Bello UNAB	2754	19	33 (29)	510	23	4
Universidad de las Américas UDLA	2415	14	34 (31)	339	7	1

Universidad Diego Portales UDP	1408	12	45 (41)	173	29	4
Universidad Adolfo Ibáñez UAI	596 (244)	23	59 (64)	137	50	11
Universidad UNIACC	724 (297)	19	39 (22)	136	6	1

Nota: entre paréntesis, el valor para 2002, donde está disponible.

Fuentes: Para las universidades públicas y privadas subsidiadas, fuente es el Anuario Estadístico del Consejo de Rectores, años 2002 y 2007. Para las universidades privadas sin subsidio, la fuente es la base de datos INDICES del Consejo Superior de Educación, años 2002 y 2008.

Si se considera sólo a los profesores de tiempo completo, como es de esperar, ellos representan porcentajes más bajos en las nuevas universidades privadas (no subsidiadas), y en general, se advierte que salvo dos excepciones, este régimen de contratación no es el mayoritario entre los profesores de las universidades aquí listadas. Esto indica que, ya sea por convicción o necesidad, la presencia de profesores de tiempo parcial sigue siendo un recurso importante en la configuración de los cuerpos académicos. Entre los académicos de tiempo completo, el doctorado sigue siendo generalmente minoritario, pero hay incrementos importantes en los cinco años transcurridos desde 2002: seis universidades tienen a más de 40 por ciento de sus profesores de jornada completa con doctorado.

Con todo, el profesorado que reúne los requisitos de tener jornada completa y doctorado, como fracción del profesorado total, continúa siendo muy minoritario. Sólo en la P. U. Católica de Chile in en la U. de Talca se aproxima al tercio. En las demás, los doctores de tiempo completo se diluyen entre abundantes números de académicos de tiempo parcial y de profesores con magíster o licenciatura como grado superior obtenido.

No obstante su presencia minoritaria en las universidades, son los doctores investigadores de jornada completa los que controlan la universidad chilena, establecen los estándares para el profesorado en general, y han hecho de su perfil profesional, hábitos de trabajo y criterios de éxito laboral el patrón oro de la academia, como se verá a continuación.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ACADÉMICO INVESTIGADOR

Por institucionalización entendemos la generalización en la comunidad académica—en este caso, entre los directivos universitarios (ya que no recogimos opiniones de profesores no instalados en cargos de dirección superior)— de concepciones, valores, prácticas y normas relativas a la naturaleza y funciones del profesor universitario. En la primera parte de esta sección pondremos de manifiesto los elementos del ambiente institucional de la educación superior chilena que inciden en la profesión académica, según son identificados por mis entrevistados. Luego, el foco se trasladará a las visiones recogidas sobre el perfil y los roles de los académicos.

El contexto institucional de la educación superior en Chile

Un elemento principal de la cultura académica que se ha ido imponiendo en Chile en las últimas dos décadas es la presión que experimentan las universidades y sus profesores por exhibir resultados de investigación internacionalmente validados a través de publicaciones de corriente principal, lo que viene acompañado por amplias oportunidades de hacer investigación, expresadas principalmente en la expansión del

financiamiento público a la ciencia y la tecnología. La centralidad de la investigación parece ser resultado de varios factores, entre los cuales destacan la incorporación a la universidad de crecientes contingentes de jóvenes con doctorados obtenidos en buenas universidades y que tiene altas expectativas de proyectar en su trabajo la experiencia de investigación que tuvieron como estudiantes. Por otro lado, las políticas de financiamiento del gobierno recogen indicadores de producción científica a la hora de distribuir algunos fondos, ciertamente los destinados a investigación, pero también algunos aportes basales. Y por último, los rankings preparados por medios de prensa nacionales y las comparaciones internacionales como las de la Universidad Shanghai Jiao Tong y el *Times Higher Education Supplement* han hecho de la investigación un elemento de distinción allí donde no hay muchos otros criterios fácilmente medibles para adjudicar preeminencia.

El auge de la ciencia se experimenta principalmente en las universidades que tienen una misión de investigación, pero notablemente, este efecto se extiende también a las universidades privadas nuevas, la mayor parte de las cuales habían tenido objetivos sólo docentes hasta hace no más de una década, pero que ahora incursionan decididamente en investigación. Un vicerrector de una universidad privada nueva lo pone del siguiente modo

“La mayor investigación surge por un lado de las inquietudes de los profesores de jornada completa que tienen más preparación para investigación que antes, y por el otro lado, del ambiente. Los tipos jóvenes que vienen con un doctorado reciente de Harvard no te van a aceptar hacer sólo docencia, y obviamente que el mercado del profesor te exige esa cuota de investigación, pero además yo creo que la universidad también se da cuenta que la métrica de los rankings internacionales, de las acreditaciones, todas nos hablaban de investigación. Entonces eso también te va dando una pauta de que para estar en el mundo de las universidades prestigiadas la investigación cuenta.”

Un decano de otra universidad privada nueva señala:

“...hasta ahora la competencia entre las universidades privadas ha estado descansando básicamente sobre la docencia, pero me da la impresión que eso va a pasar a una segunda etapa—y quizás ya está pasando—en que las universidades van a comenzar a compararse también por su trabajo en investigación, y eso probablemente va a ser cada vez más así”

Si por largo tiempo el prestigio de las universidades en Chile, como en Latinoamérica, ha estado asociado a la trayectoria profesional y social de sus egresados, quienes desde sus posiciones de influencia y poder proyectan el brillo de sus carreras sobre sus *alma mater*, esta fuente de reputación se complementa hoy—tal vez hasta el punto de la sustitución—con la de la investigación, que parece conferir a las universidades que la desarrollan un codiciado sello de seriedad académica y madurez institucional que les permite “salir del montón” y ubicarse en puestos de honor y alta legitimidad social. En concepto de un rector de una universidad privada nueva:

“Tenemos una política de incentivos muy fuerte también hacia la investigación disciplinaria, en el sentido más estricto, por cuestiones de métrica, digamos, y por cuestiones atinentes a la identidad y al prestigio de la institución hacia el exterior. Finalmente el sistema de educación superior va a usar de manera predominante, en los años que vienen, una métrica relativa a ese tipo de actividades, y ese tipo de trabajo disciplinario también queremos hacerlo porque no queremos ser invisibles a la hora de métrica comparada”

Estas nuevas prioridades no se quedan en la retórica: entre las privadas sin subsidio, la Universidad Andrés Bello acumula 309 publicaciones ISI entre 2004 y 2008, la Universidad Diego Portales, 240, y la Adolfo Ibáñez, 57. Todavía hay una diferencia de orden de magnitud con la Universidad de Chile (sobre 5.400 en el periodo) o la PUC, que suma más de 3.700. Pero la diferencia no es tanta con la PUCV (500), o la UFRO o Talca, en torno a las 350.

En su afán por afirmar una identidad y competir de mejor forma, las universidades descubren que la diferenciación viene del postgrado y la investigación, no del pregrado. Sin embargo, este giro en las fuentes del prestigio no viene sin consecuencias. Dado que las disciplinas que primero abrazaron en Chile la investigación como quehacer principal son las ciencias naturales y exactas, sus cultores pasaron a definir los estándares de validación, productividad y jerarquización para toda la universidad, basados en los criterios y parámetros de esas ciencias. Un decano del área de Humanidades de una universidad privada subsidiada reflexiona:

“Esto del incentivo por publicaciones no ha sido fácil porque la tendencia mundial de la epistemometría es medir los *papers* en función de parámetros como ISI, por ejemplo, o bien el grado de impacto de una publicación. Todo eso funciona muy bien cuando es Química, cuando es Matemática, etc. El problema no es tan claro en disciplinas humanísticas, como Letras, Historia, Filosofía, porque hay revistas de gran tradición, muy buenas, alemanas, francesas, que no están en ISI”

Quizás sin proponérselo, también la acreditación puede estar ayudando a reforzar el predominio del paradigma de la investigación propio de las ciencias naturales y exactas, al insistir en que las universidades deben desarrollar homogéneamente sus mecanismos de gestión de la calidad y sus procedimientos de evaluación académica a través de todas sus facultades¹¹.

Cambios en el perfil y los roles del profesor

El grado de doctor se está imponiendo como requisito de entrada a la profesión académica en todas las áreas, no ya sólo en las ciencias. Un decano de una universidad privada subsidiada declara:

“Hay transformaciones interesante en el modo como se entiende la profesión académica o la carrera académica. En primer lugar yo creo que hay una tendencia a entenderla no como una tarea de formación docente exclusivamente, sino como una labor compleja que involucra las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión. Creo que para que eso sea posible también se ha ido convirtiendo en consenso en las universidades complejas el que los académicos universitarios deben ser académicos con postgrados y con una tendencia creciente a aceptar el doctorado como la certificación para iniciar la carrera académica...”

¹¹ Por ejemplo, en su reacreditación de 2008, a la USACH se le hizo la siguiente observación por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA): “... la productividad científica aún es heterogénea entre las diferentes unidades académicas de la Institución”. Algo similar se lee en el acuerdo de reacreditación de la UNAB. Entre las universidades en mi estudio, la CNA ha hecho presente la heterogeneidad de sus facultades a la UDP y a la UFRO, y la de sus mecanismos institucionales de gestión de la calidad a la UCH, la PUCV y a la UFRO. Los acuerdos respectivos pueden consultarse en <http://www.cnachile.cl/acreditacion/universidades.htm>

Confirma la tendencia un decano de la Universidad de Chile:

“Hoy en día es cierto que el doctorado está comenzando a ser, yo diría, el estándar de ingreso a las universidades y en particular a la Universidad de Chile. Hoy en día cuando uno mira las contrataciones de académicos se da cuenta que prácticamente todas las facultades de la Universidad de Chile, unas más otras menos, si no se tiene el título de doctor es prácticamente imposible ingresar (...), pero eso es algo que recién ahora está emergiendo, es un tipo de uniformización que recién se está ejerciendo”

La evolución en el perfil de los profesores está bien representada por el Departamento de Física de la USACH. Uno de sus miembros recuerda:

“Física es un ejemplo del aumento de los requisitos para ser profesor, y del desarrollo de la investigación. En los '80 había cursos de perfeccionamiento para los profesores pero no postgrado. Los académicos eran ingenieros o profesores de colegio. En los '80 aparece la investigación. En los '90 la investigación ya es fuerte en Física. Luego aparecen los físicos puros y hacia fines de los '80 surge la demanda por el doctorado...”

El fenómeno es transversal a las disciplinas. Un decano de humanidades en una universidad privadas sin aporte estatal señala:

“Yo diría que eso ha ido cambiando en los últimos seis años, cuando yo llegué a trabajar acá era todavía normal que contratáramos a un licenciado que estaba haciendo un master y que la universidad buscara los medios para apoyarlo a que terminara ese master y que luego desarrollara un doctorado. Yo te diría que hoy día, al menos en esta facultad, contratamos a personas que al menos tienen su doctorado iniciado, no contratamos como profesor jornada a una persona que no haya iniciado su doctorado, yo te diría que esa es la situación en los últimos dos años, antes no, antes incluso una persona con licenciatura y que estaba recién inscrito en un master lo contratábamos e incluso solo con licenciatura, hace seis años era así”

Los académicos altamente calificados para la investigación y exitosos en ella son conscientes de su valor en un mercado académico cada vez más competitivo. Como lo identificaron Jencks y Riesman (1968), sus lealtades no están con la universidad en que contingentemente trabajan, sino con el proyecto científico que desenvuelven. Por esta razón, son más móviles que sus pares de una generación atrás: se cambian con facilidad de universidad, llevándose consigo proyectos, estudiantes doctorales y recursos:

“Si tienes la capacidad de ganar grandes proyectos tienes esa movilidad porque sabes que te puedes mover con tus proyectos y eso uno lo percibe también en otras universidades. En general hay universidades que se llevan académicos que tienen proyectos y que saben tienen futuro y les ofrecen buenas remuneraciones justamente por eso, porque se van con un equipo entero y con un sistema de proyectos también probado. Es como que se está dando con años de diferencia lo que ha pasado en Estados Unidos, en Europa, que los académicos se van con sus proyectos y sus equipos a otras universidades” (Decano del área de ciencias, universidad estatal)

Un rector de una universidad privada subsidiada lo confirma:

“Antes la gente entraba para quedarse de por vida en la universidad. Hoy ya no, los más viejos nos quedamos, pero en general hoy día la gente joven anda buscando mejores oportunidades y algo que no era frecuente acá era el hecho que hubiera mucha movilidad; hoy día no es tan extraño contratar gente y que esté muy poco tiempo en la universidad y que si hay una mejor oferta se van, y eso es así y tenemos que aceptarlo.”

Desde luego, los valores de las nuevas generaciones ponen en entredicho la preservación de la identidad institucional. Ahora que las universidades contratan directamente del mercado académico a profesores en distintas etapas de su ciclo de vida profesional, en lugar de formarlos desde abajo promoviendo a alumnos ayudantes destacados a la calidad de instructor, muchos temen que la adhesión al *ethos* de cada universidad será menor que en el pasado:

“en un esquema que es mucho más complicado hoy día, más competitivo, se trata de que los profesores que se incorporan no sean solamente académicamente productivos, sino que de alguna manera logren mantener y preservar y prolongar el *ethos* de esta universidad, una cuestión valórica, distintiva que ha caracterizado a los profesores hasta ahora. Quizás eso es más difícil de preservar que la calidad académica porque históricamente los profesores veníamos de aquí mismo, y hoy día quizás la mayoría no está viniendo de la misma universidad, entonces la identidad podríamos decir, desde el punto de vista valórico, cultural, es más difícil que se mantenga” (Vicerrector de una universidad católica)

Quizás una manifestación de este debilitado sentido de pertenencia sea el menor interés de los profesores en participar en el gobierno de las instituciones, lo que algunos de mis entrevistados describen como “individualismo”. La despolitización de las universidades chilenas ha sido considerable, y seguramente las causas son múltiples: el impacto de la dictadura, el ocaso global de los grandes discursos ideológicos, las urgencias de la sobrevivencia en el mercado, el fracaso de las promesas de transformación social con las que se comprometieron los universitarios de los años ‘60, entre otras. Pero la profesionalización de la academia en torno al *ethos* de la investigación y la concentración de los profesores en su ciencia—en desmedro del compromiso militante—no puede sino ser un factor coadyuvante en todo esto. Un decano recuerda:

“Cuando yo era joven, la gente quería estar en la Administración porque querían tirar un programa de desarrollo para adelante, porque había grupos que querían hacer esto o lo otro, y se producían votaciones muy encontradas porque habían proyectos claros de desarrollo de la institución. Hoy día no; cada uno tiene su proyecto porque el individualismo aquí... como a cada uno de nosotros nos exigen ser eficientes, entonces ahora los cargos administrativos son rehuidos.”

El concepto mismo de carrera académica se ha transformado. Lo que para muchos docentes profesionales consistía en “hacer carrera” al estilo del funcionario público, subiendo de rango por acumulación de años en la institución, para los investigadores consiste en el encasillamiento jerárquico basado en las contribuciones de cada uno a la creación de conocimiento y la formación de investigadores. Más adelante veremos cómo el nuevo concepto de carrera académica se plasma en las regulaciones del trabajo académico.

Al mismo tiempo, los estándares de trabajo y de resultados se han hecho más estrictos. Muchos profesores titulares antiguos hay que no habrían sido promovidos a ese rango bajo las nuevas reglas, según me informan mis entrevistados. Junto con esto, se ha impuesto la evaluación por pares, en desmedro de las relaciones personales, las influencias políticas, o la mera antigüedad, como el criterio dominante para la asignación de mérito y reconocimientos. La evaluación de los pares determina qué cuenta como investigación y qué no a la hora de validar un proyecto o una publicación. Más ampliamente, los pares fijan cuánto pesa el currículum de un profesor para efectos de evaluación del desempeño y de promoción en la carrera académica. En el ámbito más

global, son pares también los que nutren los juicios sobre acreditación de programas e instituciones.

En suma, del académico se espera que realice un abanico amplio de tareas universitarias, y no sólo la docencia. Como lo ilustra un decano de una universidad privada subsidiada, el profesor de antiguo cuño (el docente profesional, como lo hemos llamado).

“... tú eras profesor de jornada completa de una universidad, pero a la larga hacías un curso, dos cursos, o tres 3 cursos, y con eso listo..., tenías la dignidad del profesor universitario en que de buena fe se confiaba de que tu tenías una labor más allá de la docente. De alguna manera tu docencia estaba actualizada, tú te acercabas a conocimientos de frontera en tu disciplina, tenías una interacción con el medio externo, estabas preocupado de los problemas de tu región o problemas del país, contribuías al desarrollo de la educación y también al desarrollo de la sociedad o de la economía. Se pensaba así y de alguna manera yo creo que el profesor universitario del viejo cuño participaba así: el tipo se sabía de una cierta dignidad y de una cierta nobleza, y yo creo que antiguamente era pertinente pensar que la nobleza obligaba y muchos participaban en instancias, en foros, en coloquios, desde su ser profesor universitario...”

En otras palabras, el cambio del sentido del ser profesor describe la trayectoria que va del erudito al investigador. El erudito, en su mejor encarnación, se mantiene al día en la disciplina, principalmente a través de sus lecturas, puede articular una postura crítica frente a lo que conoce, y educa a sus pupilos en ese conocimiento actualizado, pero no contribuye él mismo a acrecentarlo. A diferencia del investigador, que trabaja dentro de paradigmas claramente delimitadas y con reglas que usualmente no pone él mismo, el erudito crea su propio mundo intelectual: define las fronteras de su saber, y las moldea a su arbitrio. Como no enfrenta el control de los pares en el momento de la publicación, ya sea porque no escribe y agota su creatividad en la sala de clases, o porque escribe para un público local, o para sí mismo, puede saltar de un tema a otro según su curiosidad le impulse sin otro filtro que su propio autocontrol. El alcance de sus intereses y preocupaciones es típicamente más amplio que el del investigador, quien por el contrario debe especializarse para encontrar un nicho fértil donde trabajar.

La gestión de cuerpos académicos en transición desde el docente profesional y el profesional docente, cuya cumbre es el erudito, al profesor investigador, cuyo emblema es el científico de laboratorio, es materia de la siguiente sección.

LA GESTIÓN DEL CUERPO ACADÉMICO

La competencia por recursos financieros, los alumnos más brillantes y los mejores profesores es lo que ocupa la mayor parte del tiempo de los rectores, sus equipos, y los decanos en las universidades que visité. La noción que guía estos esfuerzos es que para competir mejor, la universidad debe construir su prestigio académico. El prestigio, a su vez, es entendido por los dirigentes de las universidades como una combinación de logros de investigación y eficacia en la enseñanza, ambos dependientes del desempeño de los académicos. Para mejorar esto último, la administración busca contrarrestar las tendencias centrífugas de la academia con medidas de control centralizado dirigidas a orientar la autonomía del profesorado y sus unidades hacia los objetivos institucionales. En mis casos puede observarse a directivos universitarios desplegando instrumentos

regulatorios, condicionando a la productividad del profesor su estabilidad en el cargo, y ofreciendo incentivos monetarios.

Así, la gestión de las universidades chilenas en la última década, según aparece de mi trabajo de campo, presenta una relación de reforzamiento mutuo con las tendencias institucionales descritas arriba. No es fácil desentrañar causa y efecto, por lo cual es más seguro por ahora limitarse a constatar las correlaciones que existen entre el imperativo de la investigación y las medidas de gestión del profesorado que se asocian con él. En lo que sigue el material se organiza con arreglo a los elementos esenciales que configuran una política de recursos humanos académicos, a saber: selección, estabilidad en el cargo, definición de la composición del trabajo, promoción en la carrera académica, evaluación del desempeño, y remuneración.

Búsqueda y selección de profesores

En todas las universidades estudiadas la búsqueda y selección de profesores se lleva a efecto a nivel de las facultades, departamentos y escuelas, y no por la administración central. En las universidades privadas nuevas la decisión de contratar está entregada al decano o al director de escuela, con grados variables de participación del profesorado en la decisión de la autoridad de la unidad académica. En las universidades públicas y privadas subsidiadas, en cambio, la decisión de contratar corresponde a comités de profesores de la unidad de destino del académico contratado.

No obstante ello, algunas de estas universidades han desarrollado mecanismos para influir en el proceso de contrataciones, con el objeto de cautelar objetivos de interés en la agenda estratégica de la administración central. Así, en la PUC, por ejemplo, la preocupación por la unificación de estándares a lo largo de todas las facultades ha llevado a la administración a requerir la aprobación de una autoridad central para los nombramientos de profesores en las dos más altas categorías. La USACH, deseosa de incrementar su productividad científica, creó hace más de diez años la figura de los investigadores asociados, para contratar con presupuesto central a científicos jóvenes que pudieran dedicarse a publicar sin las cargas docentes y administrativas de las unidades académicas regulares. Para postular a cupos de investigadores asociados en sus respectivas áreas, los departamentos presentan proyectos que deben armonizar con el plan estratégico del departamento, la facultad y la universidad, para cuyo desarrollo necesiten de un cierto número de investigadores. Estos proyectos se evalúan centralmente y se adjudican entre las facultades. Los asociados están sujetos a contrato de plazo fijo y a una más estricta evaluación de desempeño que los académicos regulares. Si el desempeño es satisfactorio durante tres años, el asociado puede pasar a la planta del departamento al que está asociado. En la PUCV existe una figura parecida, sólo que en este caso la creación de la categoría de asociados obedeció además a la necesidad de eludir la escala de sueldos de la planta regular para poder ofrecer remuneraciones más competitivas a buenos candidatos. La contratación fuera de la planta permite, adicionalmente, sujetar a los asociados a un régimen de evaluaciones periódicas, régimen que no existe para los profesores regulares en la PUCV.

Estabilidad en el cargo

Una protección del empleo equivalente al *tenure* de las universidades de EE.UU. existe para los académicos regulares en las universidades estatales, como también en las dos

universidades católicas, y en la privada Universidad Diego Portales. Pero en la Universidad de Talca y en la UCH, entre las estatales, así como en la P. U. Católica de Chile, y en la privada UDP, esta protección al empleo puede levantarse y ponerse fin al contrato del profesor en caso de reiteradas malas evaluaciones de desempeño académico. Es decir, sólo en la UFRO y en la PUCV tiene el *tenure* un carácter absoluto que sólo puede ser quebrado mediante un sumario administrativo por grave infracción a la probidad o a los deberes funcionarios, hipótesis que no incluyen el mal desempeño académico y que muy rara vez se han verificado en la práctica.

Una diferencia saliente que encontré entre la situación en 2002 y la actual es que la mayor parte de las universidades estaban haciendo más exigentes los requisitos para la permanencia de los profesores. La universidad de Chile, por ejemplo, ha comenzado a hacer cumplir la regla de 12 años como límite para pasar de profesor asistente a profesor asociado, mientras que la PUC rebajó el tiempo máximo de permanencia en la categoría de asistente, de nueve a siete años. En sus nuevos estatutos de 2006, la UCH también facilitó la terminación del empleo por mala evaluación académica del profesor. El nuevo reglamento de evaluación académica de la USACH, por su parte, establece por primera vez la posibilidad de remoción de un profesor que repetidamente falla en sus evaluaciones de desempeño. La Universidad Austral en su nuevo reglamento de carrera académica de 2008 eliminó la ambigüedad normativa que permitía a algunos concluir que los profesores gozaban de protección en el empleo, lo que no era así, y ahora se confirma.

Adicionalmente, la concesión de estabilidad en el cargo es precedida en las universidades públicas de un periodo de prueba a plazo fijo. En la mayor parte de las facultades de la UCH el *tenure* sólo se logra in con la promoción a profesor asistente o a profesor asociado, según la facultad. En la USACH se requieren dos o tres años de contratos a plazo fijo antes del *tenure*. En la U. de Talca y en la U. de la Frontera son cuatro años de prueba para los profesores asistentes y dos para los rangos superiores. En la PUC, a su vez, la permanencia en el cargo se logra sólo al pasar a profesor asociado.

Finalmente, la titularidad del cargo cesa en la PUC, la U de Talca y la Universidad Diego Portales al llegar el académico a la edad de jubilación.

Composición de la carga de trabajo de los profesores

En principio, las tareas que un profesor debe realizar en el año son definidas al interior de cada departamento o escuela. En diez de mis casos estas tareas se expresan en un plan anual de actividades, usualmente llamado “compromiso de desempeño” (Fernández, 2008), que obligatoriamente los profesores deben pactar con su jefe de unidad cada año. Aún así, en la mayor parte de las universidades examinadas existen normas centralmente definidas sobre algunos aspectos de la carga de trabajo que deben tener los profesores. En Talca, la UFRO, la UDP y la UNAB existe una carga docente mínima que los profesores deben cumplir. En USACH, PUC, UACH y UAI existen también lineamientos o políticas de carga académica que deben ser observadas al interior de las unidades académicas.

Así, en los últimos años se observa un incremento de las medidas de control y reporte sobre el uso que hacen de su tiempo los académicos. La PUC reformó en 2008 su reglamento del académico para, entre otros cambios, precisar que todos los profesores regulares debían cuando menos cumplir labores de docencia e investigación. Golpeada

por una severa crisis económica en 2003, la USACH introdujo una regla obligando a 20 horas de clases semanales, requerimiento que sólo pudo retirar con la normalización de las finanzas en 2007.

Promoción en la carrera académica

En siete de mis doce casos—todas las universidades públicas y todas las privadas subsidiadas—la promoción a los rangos superiores de la carrera académica exige logros de investigación y no puede obtenerse con la sola excelencia en la docencia, la gestión o la extensión. Como señalamos arriba, estos cambios han traído costos en algunos sectores de la academia: los decanos de ciencias sociales invariablemente me manifestaron sus reservas a criterios de promoción en la carrera académica que ellos perciben como sesgados hacia los hábitos de investigación y publicaciones de las ciencias naturales y exactas. La definición de lo que es ser un académico exitoso ya no es pluralista, advierten (en el mismo sentido, Berríos, 2008).

En los últimos años el doctorado ha pasado a ser considerado en todas las universidades, salvo las privadas nuevas UNIACC y U. de las Américas, bien un requisito para el ingreso a la carrera académica, o un atributo de los candidatos a promoción a los rangos más altos de la carrera académica. De hecho, ya la PUC y la U. Austral han escrito este requisito en sus nuevos reglamentos de carrera académica.

La tendencia hacia la estandarización y centralización de los criterios de evaluación académica se expresa también en los casos de seis universidades (USACH, UFRO, UACH, UDP, UDLA y UNIACC) en que las promociones de rango descansan no en el juicio cualitativo de los comités de jerarquización, sino en la aplicación de una planilla predefinida de atributos y productos con la que se mide y pesa el currículum vitae del profesor, con lo que se evita no sólo la discrecionalidad, sino la heterogeneidad en los criterios de jerarquización usados por cada facultad. La forma más radical de terminar con la variabilidad en los criterios de las comisiones de jerarquización en las distintas facultades es eliminarlas y crear sólo una a nivel central, como lo hizo recientemente la Universidad Austral. Menos drásticamente, en todas las universidades visitadas salvo la USACH y la Adolfo Ibañez existen comisiones centrales de jerarquización, además de las comisiones de facultad, que revisan lo obrado en las unidades académicas y establecen estándares comunes para toda la universidad.

Evaluación del desempeño

En mi primer ciclo de visitas en 2001 y 2002 sólo había evaluación periódica del desempeño de los académicos, adicional a la que tiene lugar en el contexto de los procesos de jerarquización y promoción en rango, en PUC, UCH y Talca. Para mi segunda visita, seis años después, estas evaluaciones habían sido introducidas también en USACH, UDP, UNIACC y UAI, y en las demás universidades estaban siendo consideradas para pronta implementación. Es importante destacar que estas evaluaciones tienen no sólo fines formativos, sino que pueden conducir a la remoción del académico en caso de reiteración de malos resultados.

Remuneraciones e incentivos

Sólo en la Universidad de Santiago entre mis casos la política salarial ignora las condiciones de mercado y ofrece a todos los profesores el mismo nivel de sueldo

atendiendo sólo a la jerarquía académica y los antecedentes curriculares. En todas las demás el sueldo fijo del profesor refleja de alguna forma el diferente valor de mercado de las distintas especialidades y disciplinas.

Por otro lado, solamente tres de las doce universidades—curiosamente, las tres son privadas nuevas—carecen de bonos o incentivos a la productividad de los profesores. En todas las demás la administración central, o las unidades académicas, o ambas, otorgan reconocimientos monetarios por la obtención de resultados especialmente valiosos para la institución. Lo más valorado es la obtención de resultados de investigación, de modo que predominan los incentivos a las publicaciones, típicamente en la forma de bonos pagados por cada publicación ISI (y publicaciones de otros tipo a veces también). Estos incentivos a las publicaciones están disponibles en todas las universidades que consideran a la investigación como parte de su misión, salvo en Talca¹² y en Adolfo Ibáñez. En cambio, a pesar que la docencia figura en la misión de todas las universidades, sólo cinco de ellas premian la excelencia en la enseñanza. Significativamente ninguna de las universidades estudiadas, ni siquiera las universidades puramente docentes, consideran incentivos a la sola docencia.

Adicionalmente, en todas las universidades los académicos pueden complementar sus rentas participando en labores de asistencia técnica y consultoría, clases de postgrado y actividades de capacitación y educación continua, que se pagan aparte.

CONCLUSIONES

De lo anterior se desprende que el profesorado en las universidades chilenas es activamente administrado, y que no se le deja simplemente a sus propios arbitrios. Mucho está en juego como para permitir que el profesorado, recurso clave de la universidad, se mantenga desalineado de las prioridades de la institución. Ya sea con normas y regulaciones, o con incentivos, se busca asegurar que la academia se oriente a los objetivos de la organización. No debe saltarse, sin embargo, a la conclusión de que esto representa una pugna de poder entre la academia y la administración. Después de todo, salvo en las universidades privadas nuevas, las autoridades universitarias son electas por los profesores, y son éstos los que dan forma a través de sus órganos colegiados de participación a los reglamentos y a las políticas de gestión aquí descritas.

Si las normas y políticas de gestión del cuerpo académico representan una pugna, es la disputa entre investigadores, por un lado, y docentes profesionales y profesionales docentes, por el otro. Y el resultado parece estar favoreciendo a los primeros, quienes no obstante su menor número, se han hecho del control de las universidades y desde la administración central y los decanatos de las facultades científicas tiran a la universidad completa hacia el nuevo paradigma.

Un decano de la Universidad de Chile refleja bien esta tensión entre las facultades y sus diferentes normas, estándares y valores:

“Los indicadores que empiezan a definir lo que significa un buen desempeño académico tienen a estar mayoritariamente definidos desde el ángulo de disciplinas tecnológicas o

¹² En la Universidad de Talca, no obstante no haber incentivos individuales para los profesores, las Facultades e Institutos reciben recursos incrementales a sus presupuestos ordinarios en función de sus resultados en indicadores de excelencia en investigación y docencia.

disciplinas de las ciencias naturales, lo cual hace de que los mecanismos de calificación y de evaluación terminen por su propia métrica perjudicando a nuestros académicos y haciéndolos quedar dentro de la escala de las jerarquías académicas de la Universidad de Chile, generalmente en los lugares más básicos o más bajos”

Otro decano, esta vez en la PUC:

“Aquí en la Católica se insta a que los profesores jóvenes tengan pocos cargos y poca docencia porque es importante que se dediquen a la investigación. De acuerdo, pero esto que es válido en Química o en Astronomía no lo es tanto en Historia o en Filosofía, porque el académico es productivo en Filosofía o en Historia a los 50 años, cuando ha llegado a una cierta decantación, a una cierta maduración ...”

Un decano de una facultad de derecho reflexionaba del siguiente modo acerca de este problema:

“La Universidad tiene una deuda con carreras como Derecho, que están dirigidas esencialmente al ejercicio profesional. Todavía falta una mayor comprensión de las particularidades de este tipo de disciplinas. La actual normativa está muy enfocada al área de las denominadas ciencias duras. Necesitamos que el docente que está abocado al ejercicio profesional sea reconocido por su labor docente, más allá de si cuenta con tal o cual cantidad de publicaciones. El Derecho es cambiante, se va moldeando a las necesidades que surgen del intercambio social en distintas áreas. Y eso es posible comprenderlo y detectarlo a través del ejercicio de la profesión. De manera que falta aún que se comprenda esta lógica en lo que respecta al desarrollo de la carrera académica.”

Junto con un conflicto de disciplinas y facultades, las diversas visiones sobre el perfil y las funciones del académico reflejan también una brecha generacional (como en México: ver García Salord, 2001; Landesmann, 2001; Villa Lever, 2001) en la medida que aún en las facultades profesionales como derecho, ingeniería o medicina, los profesores jóvenes están ampliamente socializados en el *ethos* de la investigación y ofrecen menos resistencia a los nuevos contornos de la profesión académica. Así lo expresaba otro decano de Derecho:

Felizmente la gran mayoría de los profesores investigadores son bastante jóvenes y flexibles y entonces donde se producen los problemas es con profesores que llevan 20 ó 30 años y protestan porque se les está pidiendo esto o aquello. Estos profesores jóvenes están bastante contentos y bastante abiertos..., no están a la defensiva...”

La academia chilena se encuentra en transición desde el eje de la formación de profesionales para el desarrollo nacional, que dio sentido a la universidad durante todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX, al eje de la creación de conocimiento como forma específica de participar en la sociedad global del conocimiento. La academia profesionalizante de los profesores docentes, sean éstos empleados de tiempo completo en la universidad o profesionales que tienen su práctica fuera de la universidad y enseñan en ella algunos cursos, va siendo desplazada por la academia científica de los investigadores, quienes pasan a controlar el acceso al ejercicio de la profesión académica a través del requisito del doctorado. Asimismo, establecen y vigilan en forma exclusiva las normas de buena práctica del oficio por medio de la institución de la evaluación por pares, a la que se recurre cada vez que es necesario emitir juicio sobre la idoneidad profesional de un colega, ya sea para efectos de la contratación, la

calificación del desempeño o la promoción en la carrera académica, carrera que también es definida y cautelada por los mismos miembros científicos de la academia.

A la institucionalización del académico como investigador han contribuido variados factores: la influencia del modelo de la *research university* de EE.UU. (Bernasconi 2008), el aumento de los salarios de los profesores a un nivel que permite una dedicación completa a la universidad, la necesidad de diferenciarse que impone la competencia en el mercado de la educación superior, y las políticas de investigación tanto del gobierno como de las universidades que en los últimos 20 años han venido consistentemente definiendo y reforzando una métrica de logro científico basada en productos estandarizados. Los atributos de validez y objetividad con que dicha métrica aparece revestida explican en parte el predominio de las labores de investigación en la definición de las funciones que se espera que un profesor universitario desarrolle: se evalúa lo que se puede medir.

Esta transición está lejos de completarse. Ha avanzado mucho más rápido en los departamentos de ciencias naturales y exactas y en las humanidades que en las ciencias sociales y en las profesiones, y es más marcada en las universidades más orientadas a la investigación que en las predominantemente docentes (Bernasconi, 2007).

Es posible que el paradigma del académico investigador no consiga imponerse totalmente, y que entonces la profesión académica en Chile cristalice los patrones de estratificación del profesorado que han sido identificados como característica de la profesión académica en muchos países emergentes (Altbach, 2002; Stromquist, 2007). Esta estratificación a escala nacional se presenta marcadamente en los países grandes de la región, como México y Brasil, en términos de la diversificación entre instituciones cuyos profesores exhiben distintos perfiles dependiendo de las características de la universidad en que laboran. Puede darse también al interior de una universidad, entre profesores full-time y part-time o, más relacionado con este estudio, entre profesores investigadores y académicos que no los son. O puede darse en las orientaciones predominantes entre distintos grupos de académicos—como describe Landesmann (2001) para el caso del Departamento de Bioquímica de la Facultad de Medicina de la UNAM en México—entre “gestores” orientados a la administración y el poder, “investigadores de instituto”, orientados a la ciencia, y “profesores de facultad” dedicados a la docencia.

No es fácil aventurar un pronóstico acerca del estado de la profesión académica en Chile en los próximos años, ya que son tantos los factores intervinientes. Sin embargo, si algo hemos aprendido de la sociología de la ciencia, es el formidable poder de difusión del *ethos* científico. Este ha estado claramente a la vista en el caso de Chile en los últimos veinte años, y no hay signos de que vaya a desaparecer en el futuro inmediato.

Referencias

- Altbach, Philip G. (Ed.) 2002. *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education, Boston College.
- Bernasconi, Andrés. 2008. Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review* 52(1): 27-52.
- _____. 2007. Are there research universities in Chile? in Philip G. Altbach and Jorge Balán (eds.) *World Class Worldwide: Transforming Research*

- Universities in Asia and Latin America*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bernasconi, Andrés y Enrique Fernández. 2008. Das Sterben privater Universitäten in Chile. *Die Hochschule*, 17(2): 71-83.
- Berríos, Paulina. 2008. Normas y percepciones sobre carrera académica en Chile. *Calidad en la Educación* 28: 39-52.
- Brunner, José Joaquín. 1986. *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO.
- CINDA, 2007. *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Fernández, Enrique. 2008. Compromisos de desempeño, incentivos y evaluación del trabajo académico en universidades chilenas. *Calidad en la Educación* 28: 71-89.
- García Salord, Susana. 2001 Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11: pp. 15-31.
- Gil-Antón, Manuel, et al. 1994. *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, D.F: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Jencks, Christopher y David Riesman. 1968. *The Academic Revolution*, Garden City: Doubleday.
- Landesmann, Monique. 2001. Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11: 33-61.
- Schiefelbein, Ernesto. 1996. The Chilean Academic Profession: Six Policy Issues. Philip G. Altbach (Ed.) *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Schwartzman, Simon. 1993. "Policies for higher education in Latin America: the context." *Higher Education* 24(1): 9-20.
- Stromquist, Nelly P. (Ed.) 2007. *The professoriate in the age of globalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Villa Lever, Lorenza. El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11: 63-77.