
La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile

The apotheosis of the Researcher and the Institutionalization of the Academic Profession in Chile

ANDRÉS BERNASCONI

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

Resumen: El estudio del profesorado universitario en América Latina revela una profesión académica heterogénea en sus perfiles y funciones, segmentada en sus ámbitos de ejercicio, y estratificada en cuanto a su posición social. La investigación que aquí se reporta, basada en estudios de caso de doce universidades chilenas –con un primer levantamiento de datos en 2001-2002, y un segundo trabajo de terreno en las mismas universidades en 2007-2008– complementa este análisis poniendo de relieve la influencia modeladora del académico investigador sobre el conjunto de la profesión. No obstante su condición de minoría en las universidades chilenas, el perfil del profesor investigador domina tanto en el plano de los ideales, el discurso y los valores, como en la configuración de las políticas y regulaciones que rigen el trabajo académico.

Palabras clave: Educación superior, Chile, profesión académica, institucionalización

Abstract: Studies of the academic profession in Latin American countries reveal a professoriate characterized by the heterogeneity of its backgrounds and functions, fragmented in the scope of its work, and stratified in terms of social standing. Research results reported here, based on case studies of twelve universities in Chile, with a first round of fieldwork carried out in 2001-2002 and a second in 2007-2008, complement this picture by stressing the modeling influence of the research professor over the entire profession. Although a minority in Chilean universities, the profile of the research professor rules both in the domain of the ideals, discourse, and symbols, and in shaping the policies and regulations governing academic work.

Keywords: Higher education, Chile, academic profession, institutionalization.

¹ La investigación que sirve de base a este artículo fue apoyada por el Programa Fondecyt del Gobierno de Chile (Proyecto 1085320) y por el Programa Anillo en Ciencias Sociales (SOC01) sobre Políticas de Educación Superior, ambos de Conicyt.

INTRODUCCIÓN

El estado de ánimo de los estudiosos de la profesión académica en el mundo no es optimista. Es paradójico que al tiempo que la universidad, como consecuencia del surgimiento de la economía del conocimiento, ha pasado a ocupar la posición más importante que jamás ha tenido en la vida económica y política de las comunidades en que está inserta, los observadores coinciden en general en que la profesión académica está en crisis en el mundo desarrollado (Altbach, 2000; Enders y Musselin, 2005) y con escasos signos de consolidación en los países de la periferia (Altbach, 2002; Stromquist, 2007). Si bien probablemente acierta Musselin (2007, p. 175) al decir que la profesión académica siempre ha estado en un proceso de cambio, la profundidad de las transformaciones del trabajo académico actualmente en curso, la rapidez con que se han verificado, y las connotaciones mayoritariamente negativas que los académicos asocian a estos cambios, dan al tema una importancia que trasciende de la rutinaria adaptación de una profesión a nuevos tiempos.

En efecto, por una parte las presiones gubernamentales y sociales por pertinencia en los planes de estudio y por relevancia económica en los programas de investigación, así como los requerimientos de una mayor rendición de cuentas, afectan la tradicional autonomía de los profesores para fijar las prioridades y definir la organización de su trabajo (Altbach, 2005; Brennan, 2007). La rendición de cuentas exigida a las universidades va de la mano con el incremento del poder interno de los cuadros administrativos en detrimento del de los profesores (Kogan, 2007), a la vez que genera políticas y mecanismos de supervisión del trabajo académico que los profesores tienden a ver como lesivos de su autonomía intelectual.

Por otra parte, la masificación de la educación superior en las últimas décadas es identificada como una de las causas del deterioro de las condiciones de trabajo, en cuanto crea presiones para aumentar la eficiencia de la enseñanza –más alumnos por profesor–, tiende a separar la docencia de la investigación, ya que no es fácil incorporar a labores de investigación a grandes números de estudiantes, y conduce a la creciente incorporación de docentes adjuntos (de tiempo parcial) y de académicos con contratos de plazo fijo para atender las necesidades de la docencia (Kogan y Teichler, 2007; Schuster y Finkelstein, 2006). La estabilidad en el empleo ha dejado de ser consustancial a la profesión académica, en la medida que se multiplican los contratos temporales y las evaluaciones del desempeño.

Si bien buena parte de los cambios en la educación superior que afectan al profesorado son, en virtud de la globalización, de alcance universal, la forma en que la academia reacciona a ellos está mediada por la estructura y tradición de la profesión

académica en cada región o nación, y su grado de desarrollo. Brennan (2007, p. 25) lo pone muy bien cuando recuerda que un aliciente a la pertinencia de la labor académica en países en desarrollo es la pobreza económica del profesor, que lo fuerza a acompañar su trabajo académico con otros trabajos en el mundo externo a la universidad. En términos más generales, muchas de las novedades que se registran en la profesión académica en el mundo desarrollado, como el profesor de tiempo parcial, o la falta de estabilidad en el empleo, o la separación entre perfiles docentes y de investigación, o los embates a la autonomía, son características tradicionales de la educación superior en América Latina (Bernasconi, 2008). Del mismo modo, el problema de la relevancia en la formación de profesionales se da en América Latina de modo hartamente agudo que en otros entornos académicos debido a que en Latinoamérica la formación profesional es la tarea dominante de la universidad y está principalmente a cargo de practicantes y no de científicos.

En alguna medida, el desarrollo de la academia en países de Latinoamérica como Brasil (Balbachevsky y Quinteiro, 2002; Balbachevsky, 2007), México (Gil-Antón, 2002; Galaz-Fontes, Padilla-González y Gil-Antón, 2007) o Chile (Bernasconi, 2006) ha seguido en las últimas décadas una trayectoria inversa a la que se advierte en los países desarrollados. En efecto, según su desarrollo a través del tiempo, en el profesorado universitario latinoamericano es posible distinguir tres perfiles (Schwartzman, 1993, p. 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, pero cuenta con la formación, la capacidad de generar recursos, y la asignación de tiempo para desarrollar nuevo conocimiento además de transmitirlo. Aunque estos perfiles coexisten hasta hoy, han tenido desde el siglo XIX diferentes grados de preponderancia.

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 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 enseñanza². Una nueva modalidad de este perfil se verifica desde los años 1980

² Fenómeno elocuentemente retratado por Gil-Antón et al. (1994), para el caso de México.

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 se van generando de variadas formas lo que Brunner y Flisfich (1983, pp. 193-197) llamaron “enclaves de profesionalización académica”, ya sea por la mayor dedicación a la academia que algunos profesores pueden entregar, o por el retorno a sus países de origen de jóvenes doctorados en el extranjero, que empiezan a demandar y a obtener laboratorios, recursos y dedicación de tiempo para investigar (Rodríguez Gómez, 1999, p. 63), tanto en la universidad, como en Brasil o Chile, como fuera de ella, en centros dedicados a la ciencia, como en Argentina

Así, mientras en el mundo desarrollado la hegemonía del profesor doctor investigador y docente, dedicado por completo a la universidad, cede a la creciente presencia de docentes provenientes de la industria que enseñan a tiempo parcial, investigadores de proyecto que no enseñan, y variado personal temporal de apoyo académico, en América Latina crece el número y la influencia institucional de los que han hecho de la academia su profesión.

El presente artículo muestra, para el caso de Chile, la forma en que se desarrolla este proceso de institucionalización de un nuevo perfil del profesor universitario. En otras palabras, describimos aquí para Chile los procesos que Jencks y Riesman (1968) llamaron *profesionalización* de la academia, es decir, la transformación del profesor en un experto especialista, consagrado al avance de su disciplina en el contexto de su afiliación institucional (Clark, 1997, p. 22), entrenado en investigación, con dedicación completa a la actividad académica, y que genera conocimiento según estándares de desempeño establecidos y controlados por sus pares.

Desde mediados de la década de 1990, la profesión académica ha sido objeto de atención en la literatura especializada en los países latinoamericanos con mayor desarrollo de sus instituciones universitarias. Para los casos de Brasil (Balbachevsky y Quinteiro, 2002; Balbachevsky, 2007), Argentina (García de Fanelli, 2008) y México (Gil-Antón, 2007; Didou y Remedi, 2008), los autores subrayan lo que variadamente llaman heterogeneidad, segmentación, estratificación o diversificación de la academia. Por heterogeneidad entienden el hecho que los diversos perfiles del profesorado – profesionales docentes, docentes profesionales, e investigadores– conviven en los respectivos sistemas universitarios nacionales. Luego, la segmentación consiste en que no se encuentran distribuidos en las mismas proporciones en las distintas universidades, sino que en algunas de ellas, las menos, predominan los

investigadores: por ejemplo, en las universidades federales y católicas más prestigiosas de Brasil, o en las facultades de ciencias de las más grandes universidades nacionales argentinas, o en los institutos y centros de investigación asociados a las universidades federales y estatales mexicanas, mientras que en la mayoría de las universidades públicas menos consolidadas, y en el grueso de las nuevas universidades privadas, priman los docentes de tiempo parcial que trabajan fuera de la universidad o los de tiempo completo que sólo enseñan. Finalmente, hay estratificación en cuanto los diversos perfiles profesoriales no gozan de igual status. En la cima del prestigio (y de las remuneraciones) están los investigadores, luego los docentes que dedican la jornada completa a la enseñanza, y en la base de la pirámide los profesionales externos que enseñan algunas horas en la universidad.

Este análisis es válido también para Chile, pero no da cuenta acabada de la influencia modeladora del académico investigador sobre el conjunto de la profesión. Este artículo busca llenar ese vacío explorando, para Chile, la forma en que el grupo de los investigadores, no obstante su condición de minoría en las universidades, tiende a desplazar a los otros dos en el control de las instituciones, tanto en el plano de los ideales, los valores y el discurso (Berríos, 2008), 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.

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 en esta selección incluyen a dos grandes instituciones públicas en Santiago, dos universidades públicas regionales medianas, dos universidades católicas y una privada laica que operan con subsidio fiscal, y cinco universidades privadas “nuevas” de variados tamaños, fundadas desde la reforma de 1981, que carecen de subsidio público.

Las doce universidades fueron visitadas 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. Entrevisté a rectores, vicerrectores, directores de unidades académicas centrales y decanos, en número variable en cada universidad dependiendo del tamaño y la complejidad de cada una³. Además, reco-

lecté los documentos pertinentes a la regulación del trabajo de los académicos de cada universidad: reglamentos, documentos de política, y 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 la discusión de los datos y las conclusiones.

EL CONTEXTO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ACADEMIA EN CHILE

La economía política de la educación superior

Desde los inicios de la vida independiente de Chile en la primera década del siglo XIX, hasta mediados de la década de 1960, la función de las universidades chilenas fue eminentemente educativa. En 1965 había un solo programa de doctorado en Chile (Brunner, 1986, p. 25). En 1967, sólo 4,7 por ciento de los académicos de la Universidad de Chile poseía un doctorado, y 20 por ciento estaba calificado en el nivel de magíster (Brunner, 1986, p. 27). Los profesores de tiempo completo eran pocos (32 por ciento en la Universidad de Chile en 1966), y dedicados principalmente a la docencia. La ciencia no estaba institucionalizada, el personal académico estaba escasamente profesionalizado, y los recursos para investigación, provenientes sólo del presupuesto de cada universidad, eran muy escasos (Brunner, 1986, p. 30).

Uno de mis entrevistados describe al profesor de antiguo cuño (el docente profesional, como lo hemos llamado), con las siguientes palabras:

“tú eras profesor de jornada completa de una universidad, pero a la larga ha-

³ 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.

cías un curso, dos cursos, o tres 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 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”.

La reforma universitaria de 1967-1973 se propuso fortalecer la misión investigadora de las universidades, además de otros objetivos orientados a brindar mayor acceso a la educación terciaria, modernizar la estructura de las universidades, y democratizar su gobierno. Se incrementó el personal académico de tiempo completo, y entre 1967 y 1974 el gasto público en educación superior se cuadruplicó (Arriagada, 1986, pp. 130-131). En esta época se creó también el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), que 40 años más tarde es la columna vertebral del fomento a la ciencia en Chile.

El efecto transformador de estos cambios fue afectado por el golpe de estado de 1973 y el gobierno militar del Gen. Augusto Pinochet (1973-1990) que fue consecuencia de él. El gasto público en educación cayó en 40 por ciento en los primeros años del régimen (Arriagada, 1986, pp. 130-131), en parte por la crisis económica posterior al gobierno del Presidente Allende, y en parte como consecuencia de 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. La educación superior experimentó transformaciones similares a las del país: en 1981 se autorizó la creación de nuevas universidades privadas, bajo normas laxas de licenciamiento, y se introdujo el cobro de aranceles en las universidades públicas, al paso de la disminución del subsidio estatal.

Aunque desde 1990, con el retorno a la democracia, 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 ocho veces—es la movilización de recursos privados lo 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, de fuente pública y privada, llega al 2 por ciento del PIB, superior al promedio de 1,4 de la OCDE, pero la contribución privada representa el 85 por ciento de ese gasto total (OECD, 2009, pp. 224-232).

Como resultado de estas reformas, en la actualidad dos tercios de la matrícula universitaria se encuentra en las universidades privadas, financiadas casi exclusivamente a través de los pagos de arancel que realizan sus alumnos. La estructura de financiamiento de las universidades subsidiadas por el Estado también refleja la profundidad de la privatización: 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 comparables⁴ (OECD, 2009, pp. 229-230).

Las reformas de inicios de la década de 1980 otorgaron amplia autonomía a las universidades chilenas, incluso las estatales, para definir cada una por sí misma las normas y condiciones de trabajo de sus profesores. Esta flexibilidad, sumada al aumento paulatino de los presupuestos universitarios, alimentados, como se ha dicho, principalmente por recursos privados, y la competencia entre las universidades por captar a los mejores talentos académicos ha permitido incrementar en dos décadas los salarios de los profesores en términos tales que el sueldo promedio que recibe hoy un académico de nivel de instructor (cerca de 2.000 dólares por mes), que es el rango más bajo de la jerarquía, ocupado por los académicos que recién inician su carrera, es superior en un tercio al promedio de lo que ganaban los académicos chilenos de todas las jerarquías hacia 1988 (Arriagada, 1989, p. 68), ajustado por inflación.

Evolución del profesorado

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 univer-

⁴ La cifra para Australia, por ejemplo, otro sistema altamente competitivo, es 57 por ciento, y para EE.UU., 35 por ciento. La fuente es CINDA (2007, p. 212), y para los EE.UU, National Center for Education Statistics (2009).

sidades del país había aumentado a apenas 22 por ciento (Brunner 1986, p. 112). Estimaciones de Schiefelbein (1996, p. 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 1) 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, la Universidad de Chile y la Universidad de Santiago, y en la P.U. Católica de Valparaíso.

Tabla 1. Perfil actual del profesorado en las universidades participantes en el estudio (años 2002 y 2007).

	(1)		(2)				(3)					
	Total profesores		Profesores tiempo completo				Profesores de tiempo completo con doctorado como % del total de profesores					
	Número	Tiempo completo %	Con postgrado %		Número	Con doctorado %						
	Año	Año	2002	2007	2002	2007	2002	2007	2002	2007	Año	2007
<i>Universidades públicas</i>												
Universidad de Chile	3382	3354	35	34	41	48	1185	1154	35	42	14	
Universidad de Santiago	1842	1842	30	27	35	38	561	503	35	43	12	
Universidad de la Frontera	809	678	35	40	30	44	283	274	22	30	12	
Universidad de Talca	360	342	59	68	58	84	212	231	45	47	32	

	Número		Tiempo completo		Con postgrado		Número		Con doctorado	
			%		%				%	
	Año	Año								
	2002	2007	2002	2007	2002	2007	2002	2007	2002	2007
<i>Universidades privadas subsidiadas</i>										
Pontificia Universidad Católica de Chile	2319	2680	42	50	76	76	964	1329	69	71
Universidad Austral	792	809	65	81	41	47	515	659	28	34
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	934	1174	34	30	43	46	314	357	34	48
<i>Universidades privadas no subsidiadas</i>										
Universidad Andrés Bello	1054	2754	n.d	19	29	33	n.d	510	n.d	23
Universidad de las Américas	553	2415	n.d	14	31	34	n.d	339	n.d	7
Universidad Diego Portales	950	1408	n.d	12	41	45	n.d	173	n.d	29
Universidad Adolfo Ibáñez	244	596	n.d	23	64	59	n.d	137	n.d	50
Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación	297	724	n.d	19	22	39	n.d	136	n.d	6

(1) Incluye a todos los académicos contratados por la universidad cualquiera sea su régimen de dedicación, y por lo tanto incluye a profesores de tiempo parcial.

(2) Sólo considera a los académicos de tiempo completo, es decir, 45 horas semanales.

(3) Porcentaje de los profesores que tienen dedicación completa y cuentan con un doctorado sobre el total de los académicos registrados en la columna (1).

Fuentes: Para las universidades públicas y privadas subsidiadas, la fuente es Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (2002 y 2007). Para las universidades privadas sin subsidio, la fuente es Consejo Superior de Educación (2002 y 2008).

Si se considera sólo a los profesores de tiempo completo, ellos representan, como es de esperar, 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 (columna 3). 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, como se verá a continuación 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.

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.

La nueva cultura académica 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. 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 a las universidades, ciertamente los destinados a investigación, pero también algunos aportes basales. Y por último, los rankings pre-

parados 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. Ello 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, de un ambiente competitivo en que la métrica de los rankings internacionales y la acreditación exigen investigación. Crecientemente, señalaron mis entrevistados, las universidades van a compararse por su aporte a la ciencia⁵. 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 aceptar hacer solo 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”.

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.

⁵ 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 Pontificia Universidad de Chile, que suma más de 3.700. Pero la diferencia no es tanta con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (500), o la Universidad de la Frontera o la de 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, como por ejemplo, la presencia en el registro 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 facultades.

Así, 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 desde fines de la década de 1980 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). 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 tienden a estar mayoritariamente definidos desde el ángulo de disciplinas tecnológicas o disciplinas de las ciencias naturales, lo cual hace 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”.

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 (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.

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. La evolución en el perfil de los profesores está bien representada por el Departamento de Física de la Universidad de Santiago. 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 liceo. 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 privada sin aporte estatal reflexionaba que hace sólo seis años, desde que él está en el decanato, todavía era normal que se contratara a un licenciado que estaba haciendo un master, mientras que en la actualidad contratan sólo a doctores, o a personas que tienen su doctorado iniciado.

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) y Clark (1987, pp. 377-99), sus lealtades están antes con la disciplina a que se adscribe el proyecto científico que desenvuelven que con la universidad en que trabajan. 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.

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 ayu-

dantes destacados a la calidad de instructor, muchos temen que la adhesión al *ethos* de cada universidad será menor que en el pasado.

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 supervivencia 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 entorno 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.

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. 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 delimitados 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 de profesores, carrera académica, evaluación del desempeño y remuneración.

Búsqueda y selección de profesores

En materia de búsqueda y selección de profesores algunas universidades (la P. U. Católica de Chile, por ejemplo) están comenzando a exigir la aprobación de la au-

toridad central para los nuevos nombramientos propuestos por las unidades académicas, especialmente en los rangos profesoriales más altos, de modo de asegurar que exista homogeneidad en los perfiles de los profesores que contratan en las distintas unidades académicas. Otras (U. de Santiago, P. U. Católica de Valparaíso) han creado programas para contratar investigadores fuera de la planta de las facultades y departamentos para evitar las rigideces de la estructura formal, mantenerlos preferentemente concentrados en investigación, y lograr un mayor nivel de supervisión de su trabajo.

La expansión y dinamismo del mercado de trabajo académico chileno actual se advierte en el generalizado abandono de los “semilleros” y otros programas de formación doctoral administrados por las propias universidades: hoy se contrata a doctores ya formados, chilenos o no, salvo en algunas áreas en que la oferta sigue siendo escasa internacionalmente. La movilidad de los académicos entre universidades es otra expresión de este nuevo mercado de profesores.

Carrera académica

La estabilidad en el empleo, “propiedad” del cargo, o *tenure*, es característica en Chile de las universidades públicas y de algunas privadas antiguas, mientras que sólo se encuentra, y de modo restringido, en una universidad privada nueva de entre las estudiadas aquí. Interesa destacar, no obstante, que en las universidades que tienen *tenure*, típicamente éste se obtiene luego de un periodo de prueba en que el profesor se mantiene contratado a término fijo por uno o más periodos, o bien está reservado a profesores asociados y titulares. Por otra parte, empiezan a aparecer normas (en las Universidades de Talca, de Chile y de Santiago, entre las estatales, así como en la P. U. Católica de Chile, y en la privada U. Diego Portales) que disponen la terminación del *tenure* por reiteración de malas calificaciones en las evaluaciones periódicas de desempeño académico. En tres de las doce universidades analizadas en el estudio el cumplimiento de la edad de jubilación es causal de cese en la calidad de profesor, aunque se admiten excepciones.

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 comenzando a hacer cumplir la regla de 12 años como límite para pasar de profesor asistente a profesor asociado, mientras que la P. U. Católica de Chile rebajó el tiempo máximo de permanencia en la categoría de asistente, de nueve a siete años.

La promoción en la carrera académica de los profesores ordinarios o regulares, que hasta hace una generación era una función más o menos lineal de la anti-

güedad en el cargo, hoy depende de logros de investigación en siete de mis doce casos –todas las universidades públicas y todas las privadas subsidiadas. Para asegurar la consistencia en las decisiones de promoción a lo largo de todas las facultades, en diez de las doce universidades en mi estudio 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 tres universidades. Para mi segunda visita, seis años después, estas evaluaciones habían sido introducidas también en otras cuatro, 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. Las tareas de los profesores se clasifican, cuantifican y registran al inicio de cada año en instrumentos usualmente llamados “compromisos de desempeño” y, luego de doce meses, se evalúa su cumplimiento.

Remuneraciones e incentivos

Como se señaló arriba, las remuneraciones académicas han crecido significativamente desde fines de la década de 1980, haciendo posible la dedicación completa de los profesores al trabajo universitario. Aunque debido a la libertad que existe en Chile de regímenes laborales para los profesores, hay enorme variedad en los niveles de renta entre instituciones, y entre las diversas disciplinas al interior de una misma universidad, los antecedentes que reuní ponen la remuneración promedio mensual de un profesor titular en cerca de 5.000 dólares, y la de un asociado en algo más de 3.000 dólares. Adicionalmente, los académicos suelen tener a su disposición oportunidades de obtener rentas variables a través de clases de postgrado, labores de asistencia técnica y consultoría, honorarios por proyectos de investigación, y bonos por productividad, las que pueden llegar a aumentar en 50% la remuneración base del profesor.

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 –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 la de Talca y en la 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.

CONCLUSIONES

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 formadora de ingenieros, abogados y médicos, a cargo de 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, y la permanencia en ella bajo condición de publicar. 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 investigadores.

De esta forma, la academia se profesionaliza: adquiere independencia respecto de la burocracia estatal y de los intereses políticos, controla el acceso, la permanencia y la posición de sus miembros, establece y aplica los estándares de desempeño meritocráticos de sus integrantes que regulan la distribución del prestigio, y configura un “modo de ser profesional” que la caracteriza y diferencia frente a otras profesiones (Brunner y Flisfich, 1983, pp. 170-176). No es de extrañar, en

tonces, que la disciplina gane preponderancia como vínculo primario de afiliación por sobre la pertenencia a una determinada universidad, y que el gobierno de las universidades responda crecientemente a la autoridad jerarquizada de los profesores investigadores, y con ello, los favorezca con recompensas tanto simbólicas como materiales.

Este proceso, que tiene una trayectoria de varios siglos en los países desarrollados, se ha ido configurando en Chile sólo en el espacio de medio siglo, acelerándose en los últimos treinta años. En parte, entonces, representa la adopción y adaptación de la profesión académica tal como se institucionalizó más temprano en otros lugares del mundo. Coincide, en Chile, con un giro hacia el mercado en la educación superior, y con una transformación en el liderazgo de las universidades que, bajo el estrés de la supervivencia, ha dado mayor influencia a los cuadros administrativos encargados de la gestión de los recursos de la institución, incluyéndose entre ellos los recursos humanos académicos.

De esta forma, a la presión por profesionalización de la carrera académica que viene “de abajo”, de los profesores que encarnan el nuevo *ethos* de investigación, se suman las políticas de gestión que emanan de los dirigentes de las universidades, que ven en los recursos públicos asignados a investigación, y en el prestigio asociado a la ciencia, oportunidades de desarrollo para sus instituciones que no están disponibles a través de las otras funciones de la universidad. Como la demanda por personal calificado para investigar y publicar ha sido por muchos años mayor a la oferta (Bernasconi y Rojas, 2004, p. 190), han aumentado los sueldos y la movilidad de los investigadores, creándose un verdadero mercado para la profesión académica que hasta ahora ha sido muy favorable a los académicos con formación para la investigación.

Esta complementariedad entre el impulso de los investigadores y la agenda de los directivos permite que el profesorado en las universidades chilenas sea activamente administrado a través de reglas que refuerzan el predominio de la investigación. La introducción de estas normas y políticas de gestión del cuerpo académico no se logra sin tensiones y conflictos entre investigadores, por un lado, y docentes profesionales y profesionales docentes, por el otro. Es la confrontación entre la tradición y lo moderno que auguraban hace un cuarto de siglo Brunner y Flisfich (1983, pp. 182-83), proyectando las consecuencias que tendría la profesionalización de la academia latinoamericana en torno a la producción del conocimiento y ya no a su mera transmisión en la docencia.

El resultado de esta confrontación parece estar favoreciendo a los estándares de la investigación, no obstante inferiores en número, quienes se han hecho del control de las universidades y desde la administración central y los decanatos de las facultades científicas empujan a la universidad completa hacia el nuevo paradigma,

asistidos por la política pública que premia los resultados de investigación, y la difusión global del modelo de la universidad de investigación como el ápice del prestigio en la educación superior.

Sin duda que la institucionalización de la profesión académica en torno a la figura del investigador recibe matices dependiendo de si se trata de Física, Medicina o Historia. Aunque no era el propósito de esta investigación desentrañar esas diferencias, sí fue posible advertir que en lo grueso y fundamental, la institucionalización de la profesión académica en Chile se erige sobre los valores, tradiciones y prácticas de las ciencias naturales y exactas, para consternación de los cultores de las humanidades, las ciencias sociales y las profesiones, que deben adaptarse a reglas extrañas a sus hábitos de trabajo.

El movimiento hacia la primacía del investigador en la configuración de la profesión académica que describen estas páginas parece apartarse de la tendencia global que exhiben los sistemas de educación superior que, al hacerse más complejos, tienden a diferenciar a la profesión académica (Clark, 1987, pp. 377-99). Esta distancia puede ser sólo aparente, en la medida que, en primer lugar, la irrupción del profesor investigador en Chile es una forma de diferenciación de la profesión académica antes dominada por el docente profesional (el erudito) y el profesional externo a la universidad que hace docencia en ella. Luego, si bien el perfil de los investigadores ha tendido a hegemonizar la profesión académica en el nivel del discurso y las políticas estatales y universitarias, en la práctica las universidades chilenas exhiben mayorías de académicos que no se ajustan al nuevo perfil, y en este sentido, la profesión permanece diferenciada en los hechos. Por último, las profesiones liberales y sus practicantes profesores tienen en la universidad latinoamericana un peso que no se encuentra en el mundo anglosajón y tampoco en buena parte de Europa, lo que les permite compensar la influencia de los científicos.

Por otra parte, es posible que el paradigma del académico investigador no consiga imponerse totalmente (entre otras cosas, por la limitación de los recursos disponibles para alimentar las vocaciones científicas), 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 contemporánea (Clark, 1987), incluso 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.

Con todo, aún en sistemas de educación superior altamente diversificados, el influjo cultural del modelo de la universidad de investigación y del personal académico que la compone excede con mucho el peso de esas universidades y esos profesores como proporción de la educación superior en cualquier país. Entonces, considerando el bien conocido efecto de imitación que empuja a las instituciones de educación superior a procurar parecerse a las universidades de mayor prestigio, así como el control que ejercen los investigadores de los organismos públicos de fomento a la ciencia y de los órganos universitarios que fijan la política relativa al cuerpo académico, es probable que independientemente de la diferenciación que exista de hecho en las trayectorias y composición de trabajo de los profesores universitarios, el investigador permanecerá como el académico universitario por antonomasia, en el dominio de las creencias y los valores que determinan el prestigio, bajo las reglas de la profesión académica tal como se han ido configurando en Chile.

Fecha de recepción del original: 4 de julio de 2009

Fecha de recepción de la versión definitiva: 18 de junio de 2010

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. (2000). The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work. En P. G. Altbach (Ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives* (pp. 11-33). Chestnut Hill: Center for International Higher Education, Boston College.
- Altbach, P. G. (2002). Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges of Developing Countries. En P. G. Altbach (Ed.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries* (pp. 1-22). Chestnut Hill: Center for International Higher Education, Boston College.
- Altbach, P. G. (2005). Harsh Realities. The Professoriate Faces a New Century. En

- P. G. Altbach, R. O. Berdahl y P. J. Gumport (Eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political, and Economic Challenges*. Second Edition (pp. 287-314). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Arriagada, P. (1986). *Financiamiento de la educación superior en Chile 1960-1988*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Balbachevsky, E. y Quinteiro, M. (2002). The Changing Academic Workplace in Brazil. En P.G. Altbach (Ed.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries* (pp. 77-110). Chestnut Hill: Center for International Higher Education, Boston College.
- Balbachevsky, E. (2007). The Changing Patterns of the Brazilian Academic Profession in the Era of Globalization. En N. P. Stromquist (Ed.), *The professoriate in the age of globalization* (pp. 65-86). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bernasconi, A. (2006). Breaking the institutional mold: faculty in the transformation of Chilean higher education from the state to market. En H.D. Meyer y B. Rowan (Eds.), *The New Institutionalism in Education* (pp. 187-202). Albany: SUNY Press.
- Bernasconi, A. (2007). Are there research universities in Chile? En P.G. Altbach and Jorge Balán (Eds.), *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America* (pp. 234-259). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review* 52(1), 27-52.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile, 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Berríos, P. (2008). Normas y percepciones sobre carrera académica en Chile. *Calidad en la Educación*, 28, 39-52.
- Brennan, J. (2007). The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance. En M. Kogan y U. Teichler, (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 19-28). Kassel: University of Kassel.
- Brunner, J. J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, J. J. y Flisfisch, A. (1983). *Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura*. Santiago de Chile: FLACSO.
- CINDA. (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Clark, Burton R. (1997). Small Worlds, Different Worlds: The Uniqueness and Troubles of American Academic Professions. *Daedalus*, 126(4), 21-42.
- Clark, Burton R. (1987). Conclusions. En Clark, Burton R. (Ed.), *The Academic*

- Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings* (pp. 377-99). Berkeley: University of California Press.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (2002). *Anuario Estadístico del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas*. Santiago: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (2007). *Anuario Estadístico del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas*. Santiago: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.
- Consejo Superior de Educación (2002). *Indicadores 2002 (Indicadores, números y datos sobre carreras e instituciones)*. Santiago: Consejo Superior de Educación.
- Consejo Superior de Educación (2007). *Indicadores 2007 (Indicadores, números y datos sobre carreras e instituciones)*. Santiago: Consejo Superior de Educación.
- Didou, S. y Remedi, E. (2008). *De la pasión a la profesión. Investigación científica y desarrollo en México*. México: Casa Juan Pablos.
- Enders, J. y Musselin, C. (2005). *Back to the Future. The Academic Professions in the 21st. Century*. Paris: OECD.
- Galaz-Fontes, J. F., Padilla-González, L. y Gil-Antón, M. (2007). The Increasing Expectation of Relevance for Higher Education and the Academic Profession: Some Reflections on the Case of Mexico. En M. Kogan y U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 49-62). Kassel: University of Kassel.
- García De Fanelli, Ana. (2008). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 15-31.
- Gil-Antón, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Gil-Antón, M. (2002). Big City Love: The Academic Workplace in Mexico. En P. G. Altbach (Ed.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries* (pp. 23-51). Chestnut Hill: Center for International Higher Education, Boston College.
- Gil-Antón, M. (2007). Segmentation or Diversification? Conditions of Academic Work in Mexico. En N.P. Stromquist (Ed.), *The professoriate in the age of globalization* (pp. 29-63). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jencks, C. y Riesman, D. (1968). *The Academic Revolution*. Garden City: Doubleday.
- Kogan, M. (2007). The Academic Profession and its Interface with Management. En M. Kogan y U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 161-173). Kassel: University of Kassel.

- Kogan, M. y Teichler, U. (2007). Key Challenges to the Academic Profession and its Interface with Management: Some Introductory Thoughts. En M. Kogan y U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 9-15). Kassel: University of Kassel.
- Landesmann, M. (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.
- Musselin, C. (2007). Transformation of Academic Work: facts and Analysis. En M. Kogan y U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 175-190). Kassel: University of Kassel.
- National Center for Education Statistics (2009). *Digest of Education Statistics*. Extraído el 11 de marzo de 2009 de http://nces.ed.gov/programs/digest/d06/tables/dt06_338.asp.
- OECD. (2009). *Tertiary Education in Chile. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD.
- Rodríguez Gómez, R. (1999). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 55-77.
- Schiefelbein, E. (1996). The Chilean Academic Profession: Six Policy Issues. En Philip G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 281-306). Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Schuster, J. H. y Finkelstein, M. J. (2006). *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Schwartzman, S. (1993). Policies for higher education in Latin America: the context. *Higher Education*, 24(1), 9-20.
- Stromquist, N. P. (Ed.). (2007). *The professoriate in the age of globalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Villa Lever, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 63-77.