

La profesión académica en Chile: 50 años en cuatro momentos The academic profession in Chile: 50 years in four moments

Andrés Bernasconi¹
Paulina Berríos²
Daniela Véliz³

Resumen

En este artículo se presentan algunos de los resultados para Chile de la reciente encuesta de la profesión académica APIKS (Academic Profession in the Knowledge Based Society) 2018-2019, en el contexto de una trayectoria de 50 años de la deliberación y práctica universitaria en Chile sobre en qué consiste ser un académico o profesor. Esta pregunta se examina en cuatro momentos: el de la reforma universitaria de fines de los años 1960, el de la dictadura y las reformas de los años 1980, el de la transición a la democracia a inicios de 1990, y el de la época contemporánea. En él se cotejan los resultados de APIKS Chile, con la encuesta Carnegie, aplicada en Chile entre 1991 y 1993. Se devela una tendencia general hacia la construcción, primero, y la hegemonía, después, del perfil del académico caracterizado por la posesión del grado de doctor, la generación recursos para la investigación, y la publicación de sus trabajos en revistas de corriente principal.

Palabras clave: Profesión académica; educación superior; historia de la educación superior; APIKS.

Abstract

This article presents some of the results for Chile of the recent survey of the academic profession APIKS (Academic Profession in the Knowledge Based Society) 2018-2019,

in the context of a 50-year trajectory of deliberation and university practice in Chile about what it means to be an academic or professor. This question is examined in four moments: the university reform of the late 1960s, the dictatorship and reforms of the 1980s, the transition to democracy in the early 1990s, and the contemporary era. We compare the results of APIKS Chile, with the Carnegie survey, applied in Chile between 1991 and 1993. A general trend towards the construction, first, and the hegemony, later, of the profile of the academic characterized by the possession of a doctoral degree, the generation of resources for research, and the publication of works in mainstream journals.

Keywords: Academic Profession; Higher Education; History of Higher Education; APIKS.

Fecha de Recepción: 18/05/2021 Primera Evaluación: 14/06/2021 Segunda Evaluación: 29/07/2021 Fecha de Aceptación: 01/08/2021

Introducción

Este es un artículo poco convencional. En él, se usan materiales provenientes de la historia de la educación superior chilena, reflexiones del principal filósofo chileno de la educación superior, y datos provenientes de dos encuestas a los académicos chilenos, separadas por 30 años.

Nuestra intención principal es dar a conocer algunos resultados de la encuesta APIKS *Academic Profession in the Knowledge Based Society* de la profesión académica en Chile (2018-2019), pero hemos querido darles contexto a esos datos. Para ello, hemos seleccionado de la encuesta las secciones que inciden en la definición de en qué consiste ser un profesor universitario. En concreto, cómo conciben su función, cómo distribuyen el tiempo entre las distintas funciones universitarias, cuál es el grado de satisfacción de los académicos con su trabajo, cuál es su productividad en investigación y creación, y en qué consisten sus actividades de vinculación con el medio.

La definición de la naturaleza del trabajo del académico universitario recorre la totalidad del artículo. Formulamos esta pregunta en cuatro momentos históricos de la educación superior chilena. El primero, es el de la reforma universitaria, que empieza en 1967 y termina abruptamente con el golpe de Estado de 1973. El segundo corresponde a la dictadura, y en particular, a las reformas a la educación superior introducidas a partir de 1981. El tercero cubre los años del retorno a la democracia en 1990. Para ese período de los tempranos años 90 tenemos la fortuna de poder recurrir a los datos levantados por la encuesta Carnegie de la profesión académica, realizada entre 1991 y 1993. La cuarta etapa es la de la época contemporánea, que es, podríamos decir, retratada, a través de los resultados de la encuesta APIKS.

No pretendemos aquí ofrecer una historia del profesorado universitario chileno. Más bien, nuestra intención es generar un relato de los cambios la noción de aquello que constituye el trabajo propio de un académico a lo largo del tiempo, recurriendo a fuentes de diversa naturaleza que, cómo en un *collage*, pueden ir dibujando un panorama en el que pueden detectarse hipótesis para una investigación histórica propiamente tal sobre la construcción de la identidad del académico.

El artículo se estructura en dos partes: la primera parte presenta una mirada retrospectiva de dos momentos en la trayectoria del profesorado universitario chileno. El primer momento abarca el periodo entre la reforma universitaria de 1967-1968 y el golpe militar de 1973. El segundo pone foco en la reforma de la educación superior que se inicia, bajo dictadura, en 1981. Para ambos periodos, las fuentes son secundarias. Recurrimos a reportes y estudios académicos que pueden dar luz sobre el concepto de académico o profesor universitario en uso en esas etapas históricas.

La segunda parte, que abarca desde la recuperación de la democracia en 1990

hasta la actualidad, tiene un cariz más empírico. Las fuentes principales son, para los años de 1990, la Encuesta Carnegie de la profesión académica en Chile, aplicada en 1991 y 1993, y para los años más recientes, la encuesta APIKS de la profesión académica en Chile, de 2018-2019. El cotejo de los datos de ambas encuestas permite obtener algunas conclusiones, presentadas al final, sobre la evolución de la naturaleza del trabajo académico en las universidades chilenas en ese periodo de 30 años.

Periodo de la reforma universitaria (1967-1973)

La educación superior chilena llega a mediados de la década de 1960 con ocho universidades y 19 sedes de estas universidades distribuidas por todo el país. En conjunto, ellas matriculaban poco más de 55.000 estudiantes, alcanzando una tasa bruta de matrícula de 7% (Brunner, 1986, p. 17). Las funciones de la universidad son predominantemente docentes (hay sólo un programa de doctorado en Chile en 1965), y sólo 4,7% de los académicos de la Universidad de Chile, por tomar un caso, tiene grado de doctor (Brunner, 1986, pp. 25 y 27). Como señala Casali (2011, p. 85):

Al inicio del Gobierno de Eduardo Frei Montalva [1964], había en Chile un total de ocho Universidades, de las cuales destacaba por ser la mayor a escala nacional la Universidad de Chile, sin embargo, varias tenían además de Santiago sedes regionales. En cuanto a su estructura el sistema universitario chileno seguía la inercia de los cánones profesionalizantes, establecidos en la antigua legislación universitaria que databa de 1879. Por ello, las universidades fungían como centros de docencia y difusión, más que como espacios de investigación y creación de conocimiento. El profesorado solía cumplir funciones de jornada parcial pues, mayoritariamente, se trataba de profesionales de éxito que repartían su tiempo entre las aulas y sus despachos privados, administrando la buena marcha de sus profesiones liberales, dedicándose a la cátedra como una actividad complementaria. Esta situación, provocaba un estancamiento en los planteles universitarios y restaba energías para que ellos se convirtieran en auténticos centros de producción de conocimiento.

La reforma universitaria que comienza en la Universidad Católica de Valparaíso en 1967 y se extiende a todo el sistema universitario en 1968 ha sido bien estudiada (Allard, 2002; Agüero y Garretón, s/f; Brunner, 1986; Casali, 2011; Cifuentes, 1997; Cox y Garretón, s/f; Hunneus, 1988, entre otros). No es nuestra intención aquí hacer un nuevo estudio del periodo, sino solamente indagar en cómo los documentos de

la época se refieren al profesorado universitario, con el propósito de delinear la identidad que caracteriza a estos profesionales en su ámbito de trabajo.

En la declaración del Consejo Superior de la Universidad Católica de Valparaíso de 1967 (Hunneus, 1988, p. 58) que da comienzo al proceso de reforma en esa universidad se advierte un uso indiferenciado de las expresiones “profesores” y “docentes”:

La nueva Universidad (debe hacer posible) una efectiva comunidad entre **profesores** y alumnos en búsqueda de la verdad, en la que se estudie y transmita la ciencia y la técnica, dándole importancia primordial a la investigación; que supere el estrecho esquema profesionalizante de las universidades tradicionales; que permita la generación democrática de las autoridades académicas, con directa interacción de **docentes**, alumnos y personal administrativo, y que desarrolle sus actividades en estrecha relación con la realidad social de nuestra patria y Latinoamérica (destacados nuestros)

En sus reflexiones sobre la reforma de la Universidad Católica de Valparaíso, Raúl Allard, protagonista del proceso, se refiere también a “profesores, investigadores y alumnos” (Allard, 2002, p. 43)

En la reforma de la Universidad de Chile se habla de “docentes” e “investigadores” como categorías distintas, por ejemplo, en la Constitución de ADIEX, “Asociación de docentes, investigadores, agregados de la docencia de la Universidad de Chile” (Agüero, y Garretón, s/f, p. 43). También se habla en los documentos de la reforma de la Universidad de Chile de “profesores e investigadores” (Agüero y Garretón pp. 13, 34, 35) y “docentes y profesores” (Agüero y Garretón p. 22). Por su parte, en la convención de reforma universitaria de la FECH de 1966 se habla de “docentes y profesores”: “En cada estructura funcional, señala, debe existir una estructura de poder compuesta por representantes de los docentes, profesores y estudiantes” (Agüero y Garretón, s/f, p. 22).

Tornando ahora al Caso de la Universidad Católica de Chile (UC), en el estudio de caso de la reforma de esa Universidad preparado por Cox y Garretón (s/f), la expresión “académicos” aparece 5 veces, “docentes” se lee 56 veces, y “profesores” aparece 51 veces. En el plan de desarrollo de la UC, resultado de la reforma, se lee: “4. Perfeccionamiento del profesorado e instalación de la carrera docente” (Cox y Garretón, s/f, p. 153). La misma pluralidad de conceptos atraviesa las agrupaciones políticas de los académicos: “Asamblea de docentes democatacristianos” (p. 80). “Frente de profesores de izquierda” (Cox y Garretón, s/f, p. 115).

Como sabemos, la reforma universitaria creó muchos puestos académicos de jornada completa, bajo el impulso de superar el modelo del profesor hora que venía del mundo profesional a sólo dar clases, y para permitir el desarrollo de la función de investigación.

Con todo, el uso de las expresiones “docente”, “investigador”, “profesor”, “académico”, que hemos reseñado hasta aquí, parece indicar que “docente”, “profesor” y “académico” se usan como sinónimos, y que el investigador emerge como una nueva categoría de profesor.

No parece haber la conciencia que existe hoy de que el académico o profesor puede tener un perfil (y una carrera) docente, de investigación, o ambas, de tal suerte que hoy entendemos por “docente” al profesor que no hace investigación, y por “investigador” al académico que está concentrado en esa labor, siendo ambas posibles funciones de un académico o profesor, aunque como se dirá más adelante, el profesor investigador ha adquirido un estatus mayor que el académico docente en la actual distribución de los prestigios académicos individuales e institucionales.

Periodo de la dictadura y reformas de 1981

El periodo que va desde el golpe militar de 1973 hasta la transición a la democracia que empieza a fines de la década del 80 y considera también las reformas al sistema de educación superior iniciadas en 1980, es también el del surgimiento de centros de investigación y de intelectuales dedicados al estudio sistemático de la educación superior, agrupados principalmente en la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, sede Chile. Afortunadamente para nosotros FLACSO ha digitalizado toda su colección de libros, artículos y documentos de trabajo publicados en este periodo en un sitio virtual que se denomina Memoria Digital FLACSO Chile⁴¹. La colección es enorme y, por lo tanto, para efectos de este artículo, solo citaremos algunos trabajos que por su temática parecen estar más relacionados con nuestra pregunta de investigación. A diferencia de la sección anterior, en esta no recurriremos a fuentes primarias de las universidades, sino más bien al trabajo de reflexión y sistematización de algunos de los intelectuales que documentaron y reflexionaron sobre las transformaciones del sistema universitario en el periodo.

La obra de Jorge Millas, probablemente el filósofo más influyente en Chile sobre la idea de la Universidad, también corresponde principalmente el periodo que abarca de 1960 hasta fines de 1980. Millas criticó con igual lucidez y valentía la politización de la Universidad después de la reforma de los años 60, y la intervención militar, control y vigilancia las universidades después del golpe de Estado de 1973. Respecto de la cuestión de si la Universidad era institución científica o entidad formadora, Millas pensaba que la función de la Universidad era “conocer, declarar lo conocido,

y enseñar a otros para que conozcan más” (Millas, 2012 [1981], p. 160). Siguiendo en esto a José Ortega y Gasset, planteaba (Millas, 2012, 118-119), en deliberada paradoja, que:

La ciencia -investigación científica- no debe ni puede ser, aunque insensatamente se empeñe en ello, la misión primordial y el centro de gravitación de la Universidad; no obstante, la investigación científica es imprescindible en ella y, en definitiva, constituye la sustancia que la nutre y la atmósfera que la oxigena. En buenas cuentas, la ciencia no hace a la Universidad, y si tratara de hacerla, la destruiría; pero la Universidad vive de ella y sin ella perece. O, como decía el poeta, ‘si me lo dejas, me matas; si me lo quitas, me muero’.

Para él la institución universitaria era esencialmente una institución de cultivo y enseñanza del conocimiento, pero consideraba, como Ortega y Gasset, que esa actividad tenía su fundamento más fértil en un ambiente en que se desarrollara la investigación científica, para escapar del escolasticismo. En otras palabras, dice Millas, citando a Ortega: “*la Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia*. Yo diría –agrega– la Universidad es, *además*, ciencia” (destacados en el original; Millas, 2012, p. 120).

¿Qué consecuencias tiene esto para el rol de los profesores? Responde Millas (2012: 122-123):

Martirizar al docente bien formado, al buen profesor, al eficiente maestro, con esta exigencia de pedantes [el *publish or perish*], me parece irresponsable. Peor todavía la peor versión de lo mismo, el dicho de que sólo puede enseñar con verdadera autoridad quien contribuye a enriquecer el conocimiento con su aporte personal. Lo cual es falso, porque la autoridad de quien enseña, le viene de la ciencia que posee, del saber examinado, probado y divulgado en la comunidad de todos los que saben, así no haya uno descubierto cosa alguna. Si uno tiene algo verdaderamente nuevo que decir, interesará más, precisamente por eso, y deberá escuchársele aún más, por la presunción de que siga revelando cosas nuevas, pero no porque tenga autoridad de principio respecto a todo un campo de conocimientos. Allí donde la ciencia sigue intacta, en todo aquello que su pensamiento no toque, y que será, a no dudar, lo más, tiene tanta autoridad docente como otro cualquiera que domine la disciplina. Y aún, puede ser que tenga menos.

En consecuencia, pensaba Millas que, si se exigiese a rajatabla el criterio de contribución científica para evaluar a los profesores, las universidades se quedarían sin profesores, o el estándar de aporte científico se rebajaría tanto como para hacerlo irreconocible. Por el contrario, propone Millas, la definición de lo que es un buen académico, así como la evaluación de su desempeño no puede basarse

exclusivamente en la productividad científica, o en los grados académicos superiores (aunque aquélla o éstos pueden ayudar), sino que debían considerarse todas las contribuciones que los profesores pudieran hacer al conocimiento, también en la enseñanza y en la divulgación. En este sentido, se anticipa a las ideas de Ernest Boyer sobre las diversas formas de *scholarship* (Boyer, 1990)

Desde un registro más empírico que filosófico, sobre la etapa previa al golpe militar de 1973, Brunner habla de la emergencia de “mercado de posiciones académicas”, resultante de la reforma (Brunner, 1987, p. 20):

Como mercado de posiciones académicas que nace hace justamente en respuesta a la presión de los universitarios por profesionalizar el trabajo académico, constituyendo en favor de esta nueva categoría intelectual --los propios académicos-- un mercado ocupacional que le diera una base social y económica estable. De hecho, es el Estado el que, casi sin percatarse de ello, mediante los aumentos anuales del presupuesto universitario, particularmente durante el periodo 1967- 1973, permite que un sector del personal universitario se profesionalice y empiece a vivir no ‘para’ la Universidad sino ‘de’ ella. (Destacado en el original).

Lo que hace posible la profesionalización del personal académico es, por una parte, el aumento de matrícula, que obliga a aumentar el plantel profesoral para hacer frente a ese incremento; en segundo lugar, la necesidad de contratar a profesores de jornada completa para asumir nuevas funciones docentes, así como de investigación, y en tercer lugar, el sustancial aumento de los recursos públicos destinados a la educación superior que hace posible financiar todo lo anterior (Brunner, 1988, p. 7).

Después del golpe, los académicos pierden influencia y se retraen (Brunner, 1987, p.24):

son los académicos, que pierden influencia, dejan de participar en la gestión y dirección institucional, ven disminuido su estatus profesional y sus ingresos y no logran obtener recursos para continuar expandiendo su mercado de posiciones. La Universidad se vuelve extremadamente conservadora, se ocupa centralmente de mantener la “lealtad” frente al Gobierno, busca “bajar su perfil público”, se disciplina formalmente, se llena de reglamentaciones restrictivas y genera en su interior un clima intelectual poco propenso para la discusión académica y a las innovaciones. “Jugar sobre seguro” deviene la consigna de los universitarios; cada uno se ocupa de cumplir su función, o al menos aparenta hacerlo, mientras manifiesta su descontento o pérdida de motivación a través de elaboradas estrategias de retraimiento. (Destacado en el original).

Desde 1982, con la creación de Fondecyt, los académicos deben empezar a competir por fondos de investigación (Brunner, 1987, p. 26) lo que da más poder a

los investigadores, ya que sus proyectos de investigación pueden mejorar la posición de sus universidades, pero en un “mercado” desfinanciado por la recesión que comienza en 1982 que limita la movilidad de los académicos a otras universidades (Brunner, 1987, pp. 29-30).

Las reformas a la educación superior en tiempo de la dictadura también han sido abundantemente estudiadas (ver, entre muchos otros, Bernasconi y Rojas, 2004; Brunner, 2008). Lo que interesa aquí es el efecto de esas reformas sobre la profesión académica: entre 1981 y 1988 el porcentaje de personal académico con posgrado en las universidades preexistentes a la reforma aumentó de 19,3% a 23,3%, mientras que el personal contratado a tiempo completo alcanzó al 50% en el periodo. El personal activo en investigación se estimaba en 2.137 investigadores, considerando a quienes presentan proyectos a los concursos de Fondecyt. En 1989 el número de publicaciones científicas fue de 901 para Chile, ubicándose el país en el cuarto lugar de América Latina después de Brasil Argentina y México (Brunner y Briones, 1992, p. 27-29).

Si la reforma que se inicia en 1967 se caracteriza por la profesionalización de los académicos y la creación del mercado de posiciones, la reforma que comienza en 1981 pone énfasis en la jerarquización y en la carrera académica. En materia de la estructura orgánica de las universidades no se advierten cambios respecto del legado de la reforma del 67 que consistió en establecer la estructura departamental y la creación de institutos y centros de investigación. La coordinación del sistema pasa de estar en manos del Estado y la autoridad universitaria en la primera reforma, a estar -en la segunda reforma- en manos del peso del mercado y del Estado (Brunner, 1988, p. 2).

A diferencia de la reforma del 67-68, donde el rol de los académicos es central, y se modifica su campo organizacional de trabajo, las reforma de los 80 no inciden mayormente en las estructuras de trabajo académico, salvo, como se ha dicho, por la creación de fondos competitivos de investigación.

El periodo de la transición a la democracia

El fin del gobierno de Pinochet en 1990 anticipa en pocos años la encuesta internacional Carnegie de la profesión académica en que Chile participó, para la cual se recogieron datos en 1991 y 1993 de casi 2000 profesores universitarios en Chile (Schiefelbein, 1996, p. 290). En su informe sobre la encuesta, Ernesto Schiefelbein, quien fue el especialista encargado de aplicarla en Chile, reporta que 67% de los profesores en la muestra estaban principalmente interesados en la enseñanza, mientras que 27% --principalmente los que tenían el equivalente a un doctorado-- opinó que el énfasis de la actividad universitaria debía estar puesto en la investigación. En general, los profesores sentían que estaban mejor entrenados para enseñar que

para hacer investigación, y no pensaban que su falta de formación en investigación afectara lo que ellos consideraban era un relativamente alto nivel de desempeño en la docencia (Schiefelbein, 1996, pp. 286, 296, 297).

En la muestra que respondió el cuestionario de Schiefelbein sólo 18% de los profesores tenían grado de doctor. La proporción aumentaba a 30% en las principales dos universidades, pero en el estudio también se incluyeron universidades en que sólo 6% de los profesores tenía grado de doctor (Schiefelbein, 1996, p. 286).

En materia de condiciones de trabajo, la mitad de quienes respondieron consideraba que sus salarios eran bajos. También, una mitad respondió tener un segundo trabajo. Se advertía una alta estabilidad en el empleo y casi dos tercios de los académicos reportó tener contrato de trabajo permanente de tiempo completo (aunque con una enorme variedad en las universidades incluidas en la muestra: entre 11% y 90%). Sólo 20% estuvo de acuerdo con la afirmación de que podrían dejar esta profesión en los próximos 5 años y 16% declaró que no entraría a la profesión académica si tuviera que tomar la decisión de nuevo. Sin embargo, sólo 46% de los profesores estaban satisfechos o muy satisfechos con su situación laboral como un todo, y 41% estuvo de acuerdo en que aquél no era un buen tiempo para cualquier persona joven para comenzar una carrera académica en su campo (Schiefelbein, 1996, p. 287).

En cuanto a la distribución del tiempo, la Tabla N°1 muestra el predominio de actividades de docencia (con casi la mitad de las horas de trabajo) por sobre las de investigación, vinculación con el medio, y gestión.

Tabla 1. Promedio de horas dedicadas por semana a actividades académicas

	Durante periodo lectivo	Fuera del periodo lectivo
Total horas por semana	39	31
Docencia	19	6
Investigación	10	13
Servicio y extensión	4	5
Gestión	5	5
Otro	1	2

Fuente: Schiefelbein, 1996, Tabla 7.1, p. 288.

Aunque la principal actividad de los profesores era la enseñanza, algunos declararon sentir la presión para publicar, lo que consideraban tenía un efecto negativo en su enseñanza. 72% de quienes respondieron estuvieron de acuerdo en que la eficacia docente debiese ser el principal criterio para la promoción de los profesores (Schiefelbein, 1996, p. 288). Por otro lado, sólo algo más que la mitad

de quienes respondieron estaba muy de acuerdo con que un historial de actividad de investigación era muy importante para su evaluación académica. Sin embargo, sólo un tercio de los profesores se sentía bajo presión para hacer más investigación o pensaban que si no publicaban sería difícil para ellos obtener promoción en su departamento (Schiefelbein, 1996, p. 288).

Tabla 2. Productividad en investigación en los últimos 3 años. Número de actividades y porcentaje del total de actividades.

	Promedio del número de actividades	Porcentaje del total de actividades
Libros, autor	0,3	21
Libros editados	0,2	12
Artículos publicados	3,0	69
Informes de investigación	1,5	61
Presentaciones en congresos	3,3	79
Artículos de prensa	1,5	37
Patentes	0,1	3
Programas computacionales	0,2	8
Obras de arte	0,9	8
Videos y películas	0,2	11
Otros	0,7	13

Fuente: Schiefelbein, 1996, Tabla 7.3, p. 290.

Sobre la productividad reportada en la Tabla 2, Schiefelbein hace la prevención de que podría estar abultada, ya que sólo 17% de quienes respondieron la encuesta declararon haber tenido un proyecto de investigación, sólo 15% de los profesores en Chile eran a la sazón investigadores, y 70% de los artículos de investigación eran producidos por el 5% de los académicos (Schiefelbein, 1996, p. 291).

En el área de lo que hoy en Chile llamamos vinculación con el medio, y que hace tres décadas se denominaba extensión, 79% de los profesores encuestados declararon estar involucrados en ella. El tipo de organizaciones con las cuales se establecían estos vínculos se reporta en la Tabla 3.

Tabla 3: tipos de organizaciones con las que ha trabajado en el pasado año (respuestas múltiples).

	Número de menciones individuales	Porcentajes
Negocios o industria	538	36
Instituciones educacionales	953	62
Gobiernos locales	329	21
Gobiernos nacionales	213	14
Agencias privadas de servicio social (ONGs)	180	12
Agencias internacionales	92	6
Otras asociaciones internacionales	117	8
Otra	297	18

Fuente: Schiefelbein, 1996, Tabla 7.5, p. 293.

Se observa un predominio de actividades de servicio hacia otras instituciones educacionales, lo que Schiefelbein conjetura puede ser reflejo de la docencia de estos profesores en las nuevas universidades privadas creadas desde 1982.

La profesión académica en el Chile de hoy

Las últimas décadas del desarrollo de la profesión académica en América Latina representan importantes transformaciones en el concepto de lo que es un académico o un profesor, junto con una creciente actividad investigativa sobre la profesión académica como ámbito de estudio. Mónica Marquina (2020) ha recientemente revisado y analizado exhaustivamente la literatura sobre la profesión académica en América Latina, dando cuenta de las tensiones que se aprecian entre una profesión globalizada a través de redes de investigación e intercambio científico, y una academia local, ligada a la docencia para la formación profesional, ejercida por profesores de tiempo parcial, según el modelo tradicional de la universidad latinoamericana.

Chile no es excepción a ambas tendencias: transformaciones en el espacio universitario, y creciente investigación sobre éste. No es el propósito aquí hacer una revisión de la literatura sobre la profesión académica en Chile. A este efecto, puede consultarse un reciente trabajo de Ana Luisa Muñoz y colaboradores (Muñoz et al., 2019), en que se hace una revisión narrativa de la literatura reciente sobre la educación superior chilena, que muestra que la profesión académica ha sido estudiada desde el punto de vista de la relación entre profesores y estudiantes, especialmente

en el ámbito docente, de la negociación de las tensiones que surgen en el espacio de trabajo derivadas de estructuras de mercado, y de cómo el perfil del académico-investigador se ha transformado en el patrón con el cual se mide y evalúa el éxito académico en los profesores universitarios.

Es esta última línea de investigación en la que se encuentra más cercana a los propósitos de este estudio. Una serie de trabajos (Bernasconi, 2010, 2012, 2015; Véliz y Bernasconi, 2019) ha mostrado la manera en que el paradigma del académico con el grado de doctor, dedicación completa, una activa agenda de investigación, y publicaciones en revistas de corriente principal, se ha convertido en hegemónico para efectos de la distribución de recompensas materiales y simbólicas en las universidades chilenas. Estas transformaciones en los espacios de trabajo de los académicos han dado lugar también a una literatura que registra la forma en que estas nuevas expectativas inciden sobre la percepción que los académicos tienen de su labor (Fardella et al., 2019; Fardella, Sisto y Jiménez, 2015) y de cómo experimentan su ser académicos (Guzmán y Barnett, 2013).

En este contexto se inserta la información que se obtiene de la más reciente aplicación de la encuesta de la profesión académica en Chile. Ella es parte del nuevo ciclo de aplicación de la encuesta internacional a la profesión académica, que ahora se denomina *Academic Profession in the Knowledge Based Society* (APIKS)⁵. Esta encuesta, continuadora de la encuesta Carnegie de los '90 y del proyecto *Changing Academic Profession* (CAP) de los 2000, reúne a más de 20 países que aplicaron durante los años 2018 y 2019 un mismo cuestionario, traducido y adaptado a la realidad de locales. Chile no estuvo presente en CAP, pero fue parte de los países que participaron en APIKS. En consecuencia, es posible comparar los datos reunidos en la encuesta Carnegie Chile, resumidos arriba, con aquellos que más recientemente provienen de APIKS Chile. Es lo que haremos a continuación.

La encuesta APIKS Chile se piloteó a principios del año 2018 a través de un pequeño grupo de académicos y, posteriormente, se conformó una selección de 16 universidades chilenas representativa de la diversidad institucional del sector, incluyendo universidades estatales (CUECh), privadas en el Consejo de Rectores CRUCh (también conocidas como G9), y universidades privadas que participan del Sistema Único de Admisión (SUA). Se optó por considerar sólo a las universidades privadas en el SUA debido a su mayor nivel de consolidación académica, toda vez que la encuesta asume la existencia en las universidades de cuerpos académicos de jornada completa estables y consolidados.

Dada la gran heterogeneidad del sector universitario chileno, se cauteló que hubiera al menos dos universidades en cada categoría, a lo que se sumó el tamaño de la universidad (número de alumnos) como criterio adicional. A partir de los criterios anteriores, la nómina final de universidades se definió por un elemento de

conveniencia y confianza: la cercanía del equipo APIKS Chile a los rectores de dichas instituciones, lo que favorecía la decisión de las universidades de ingresar al estudio. La invitación se dirigió a los rectores y vicerrectores académicos de 16 universidades.

De las 16 universidades invitadas a participar en la encuesta en 2018, 11 accedieron. El trabajo se operacionalizó designando como contrapartes técnicas a las direcciones de análisis institucional de cada una de ellas. Adicionalmente, se obtuvo la autorización ética de la Universidad de Chile (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas) a efectos de dar garantía del buen uso y protección de la confidencialidad y anonimidad de la información a ser recolectada. Una vez recibida la aprobación, se procedió a enviar la encuesta a las contrapartes institucionales, quienes a su vez enviaron la encuesta al cuerpo académico de 23 horas y más en sus universidades.

La aplicación de la encuesta se realizó entre el segundo semestre 2018 y primer semestre 2019. Se aplicó online, y se envió una invitación a responder la encuesta a más de 8.000 académicos de planta ordinaria o regular con al menos 23 horas de contrato.

APIKS Chile, aplicada entre fines de 2018 e inicios de 2019, logró recopilar poco más de 1800 respuestas provenientes de 11 universidades chilenas. Las 11 universidades se distribuyen en todas las categorías de tipos de universidades existentes en Chile: tres universidades estatales, tres universidades privadas que son miembros del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCh) y cinco universidades privadas que no están en el CRUCh.⁶

De las respuestas recibidas, 1.285 corresponden a respuestas válidas (completas). Del total de las respuestas, 704 reportaron contar con el grado de doctor, lo que equivale al 39% de los profesores en la encuesta. Esta cifra es poco más del doble de aquellos académicos que respondieron la encuesta Carnegie, donde sólo el 18% reportaba contar con el grado de doctor. Si bien estas cifras no son exactamente comparables, sí muestran consistencia con el aumento significativo de académicos con grado de doctor observado en Chile en las últimas décadas.

Según datos del Servicio Información en Educación Superior (SIES), el número de doctores en el sistema de educación superior chileno pasó de 5.703 a 12.021 en la década que va de 2009 a 2019. Es decir, más de 6 mil académicos con doctorado ingresaron al sistema en ese periodo.

En la muestra de APIKS, el 17% de los profesores se muestran interesados en la docencia, mientras que 34% se interesa tanto por la docencia como investigación, con una mayor inclinación hacia la docencia. Ambas agrupadas alcanzan el 51% de académicos cuya principal preferencia se relaciona con la docencia, lo que se compara con 67% a inicios de los '90. En el ámbito de la investigación, 11% declara tener preferencias sólo por investigación, mientras que 38% señala que sus intereses

están en ambas actividades, pero prefieren mayormente la investigación. En otras palabras, se pasó de una proporción de dos tercios favorable a la docencia a una relación 50-50 entre docencia e investigación.

Con relación a la satisfacción con el trabajo, en la encuesta APIKS 2018-2019 los profesores aparecen en gran medida satisfechos con sus condiciones de empleo, incluida su situación contractual y salario. En general, también se muestran satisfechos con el ambiente laboral y carga de trabajo. En este sentido, los respondientes contemporáneos de APIKS parecen tener una visión más favorable que los respondientes de la encuesta Carnegie. En la encuesta APIKS, 934 profesores declaran estar satisfechos con su situación de empleo actual, lo que representan el 64% del total, lo que se compara con 46% hace 30 años.

Más favorable que la percepción reflejada en la encuesta Carnegie, es la respuesta a la pregunta APIKS respecto a si este es un mal momento para que cualquier persona joven empiece una carrera. Sólo 22% estuvo de acuerdo, comparado con 41% en Carnegie. En contraste, 58% de la muestra APIKS estuvo en desacuerdo con la pregunta. Frente a la pregunta de si tuviera que escoger de nuevo, elegiría no sería un académico, un contundente 87% de los respondientes señaló estar en desacuerdo, comparado con sólo un 6% que respondió estar en acuerdo que no volvería a ser un académico si pudiera volver a elegir una ocupación (proporción que alcanzó 16% en Carnegie). Con todo, consultados sobre si consideran el trabajo académico como una fuente considerable de tensión personal, el 42% de la muestra APIKS declaró estar muy de acuerdo.

En cuanto a la distribución del tiempo y dedicación a las funciones expresadas en horas en la semana, la Tabla N°4 muestra que en el período lectivo los profesores tienden a dedicar típicamente 14 horas promedio a la docencia, además de poco más de 4 horas en guía de tesis. Sumadas ambas labores, no alcanzan a la mitad de las horas de trabajo de los profesores. Por otro lado, el tiempo de dedicación a la investigación (10,5 horas) es bastante similar al tiempo dedicado a las labores de gestión (11,4 horas), donde incluso esta última tiende a predominar levemente. Esta distribución tiende a cambiar fuera del período lectivo, donde al no haber clases, el número de horas tiende a distribuirse, y aumentar en investigación especialmente, así como también tienden a aumentar el resto de las actividades académicas. La comparación con la Tabla 1 de Carnegie muestra una cierta estabilidad en las horas dedicadas a docencia, investigación, y vinculación con el medio, pero un aumento de más de 6 horas dedicadas a la gestión, en una jornada laboral efectiva que aumenta en 10% en el período lectivo, y 20% en el no lectivo (no obstante que la semana laboral legal bajó en el período de 48 a 44 horas). Quizás el stress que reportan los académicos contemporáneos esté asociado a duplicación del tiempo dedicado a las tareas de gestión.

Tabla 4. Promedio de horas dedicadas típicamente en una semana según tipo labores desempeñadas (APIKS)

	Durante periodo lectivo	Fuera del periodo lectivo
Total horas por semana	44,6	38,9
Docencia	14,1	0
Investigación	10,5	15,3
Vinculación con el medio	4,4	5,4
Gestión	11,4	13,3
Guía de Tesis	4,2	4,9

Fuente: Encuesta APIKS 2018-2019

En el ámbito de la productividad académica, y casi 30 años después de aplicada la primera encuesta sobre la profesión académica en Chile, la productividad científica de los profesores que participaron en APIKS parece ser prácticamente el doble, en casi todas las categorías, de lo reportado por los participantes de la encuesta Carnegie. Tabla N° 5 muestra el detalle. Aquí se observa que, en los últimos 3 años, los académicos en promedio han presentado 7,5 ponencias en congresos y seminarios, a la vez que el número de artículos alcanza las 6,2 publicaciones.

Tabla 5. Promedio de contribuciones académicas realizadas en los últimos 3 años

Tipo de Contribuciones	Total general
Ponencias presentadas	7,5
Artículos publicados	6,2
Capítulos publicados	1,6
Artículos de discusión	1,3
Tesis doctorales supervisadas	0,87
Libros como autor	0,61
Trabajos artísticos	0,59
Libros editados	0,46
Patentes o licencias obtenidas	0,18
Programas de computación	0,13

Fuente: Encuesta APIKS 2018-2019

En el ámbito de la vinculación con el medio, del total de participantes en la encuesta APIKS, los profesores indicaron que en sus actividades de vinculación con el medio se involucran con socios externos, principalmente a través de conferencias y discursos públicos (525 académicos), supervisión de pasantías (383 académicos), investigación conjunta y publicaciones (354) y consultorías (340).

Cuando se trata del tipo de socios o agentes externos con los que se involucran los académicos en sus actividades de vinculación con el medio, alrededor de un cuarto del total de participantes señala se vincula con otras instituciones de educación superior, lo que equivale a 506 académicos de la muestra. Segundo en importancia, como refleja la tabla N°6, se encuentra el gobierno (404 académicos) y organizaciones sin fines de lucro (368 académicos). Más abajo le siguen, las empresas e industrias con 238 académicos y los centros públicos de investigación (217).

Tabla 6: Tipo de Socios incluidos en las actividades de vinculación con el medio (respuestas múltiples)

Tipo Universidad	Total general
Otras instituciones de educación superior	506
Gobierno	404
Organizaciones sin fines de lucro	368
Empresas comerciales e industrias	238
Centros públicos de instituciones de investigación públicos	217
Otro	126
Instituciones de investigación privados	88

Fuente: Encuesta APIKS 2018-2019

Este ámbito es más difícil de comparar con los datos de la encuesta Carnegie por la diferente conceptualización de los socios externos en ambas encuestas. En Carnegie el orden de intensidad era: 1) instituciones educacionales, 2) gobierno (nacional y local) y 3) negocios o industria (casi empatado con gobierno). En APIKS, el ranking es 1) otras instituciones de educación superior, 2) gobierno, 3) ONGs. Tal parece que las organizaciones de la sociedad civil han aumentado su vinculación con los profesores universitarios, lo cual podría deberse simplemente a una mayor densidad de tales organizaciones en la actualidad respecto de lo que era el caso hace 30 años.

Conclusiones

Recorriendo el largo arco que cubre los 50 años que van desde la reforma universitaria de fines de los 60 hasta la actualidad, la profesión académica Chile parece haber transitado desde un primer momento caracterizado por cierto pluralismo funcional en el que coexisten miembros de la comunidad universitaria denominados docentes, profesores, investigadores, académicos, con diversos perfiles de funciones, mayoritariamente dedicados a la docencia. La reforma aumenta los espacios para el desarrollo del perfil del académico investigador y crea nuevos puestos de tiempo completo para superar la figura del docente de tiempo parcial. El aumento de los recursos disponibles para educación superior empieza a configurar un “mercado de posiciones académicas”, según la conceptualización de Brunner (1987, p. 20) que comienza a configurar una profesión, en el sentido de dedicación completa, estabilidad al cargo y condiciones salariales que permitan vivir “de” la Universidad.

El golpe de Estado de 1973 interrumpe este proceso y da lugar a reformas estructurales en la composición del sistema y en su financiamiento que poca incidencia tienen la reconfiguración de la naturaleza del trabajo académico, salvo en cuanto la persecución política y el clima del control y represión lleva a los profesores que consiguen mantenerse en la universidad a evitar el conflicto con la autoridad. La principal innovación del periodo es la creación en 1982 de FONDECYT, que es el primer instrumento de financiamiento competitivo de la investigación, y que pone a los investigadores capaces de ganar proyecto de investigación en una posición de privilegio entre sus pares y el interior de sus instituciones.

El retorno a la democracia encuentra una profesión académica volcada principalmente a la docencia, mal remunerada, insatisfecha con sus condiciones de trabajo, con 25% del tiempo laboral dedicado a la investigación, y que produce en promedio un artículo de revista al año.

Treinta años después, la encuesta APIKS retrata a una profesión académica que se distribuye por mitades entre la preferencia por la docencia y la preferencia por la investigación, bien remunerada, satisfecha, en general, con sus condiciones de trabajo, y con una productividad que duplica la de sus predecesores, en un contexto de mayor dedicación horaria semanal a la actividad académica y un ligero decrecimiento del tiempo dedicado a la docencia (si se incluye en ella la guía de tesis). Es de notar, también, la duplicación del tiempo dedicado a la gestión. Cabe también destacar que 4 de cada 10 académicos siente que su trabajo es fuente de considerables stress. Además, en los últimos 10 años el número de académicos en la educación superior chilena con grado de doctor se duplicó.

Estos datos subrayan el proceso de consolidación del perfil profesoral caracterizado por el grado de doctor, agenda de investigación con financiamiento externo, y publicaciones, que la literatura ha destacado como la principal tendencia de cambio

del concepto del académico en Chile en los últimos 30 años (Bernasconi, 2010, 2012, 2015; Véliz y Bernasconi, 2019). Con todo, este perfil de atributos se presenta todavía más bien como un desiderátum que como una realización. Sólo un 27% de los académicos de las universidades chilenas tiene actualmente el grado de doctor (Véliz y Bernasconi, 2019). No obstante ser una minoría, los profesores investigadores ocupan las posiciones de más alto prestigio y poder en sus universidades y, en consecuencia, modelan las carreras académicas a su imagen y semejanza. Su influencia trasciende sus números (Bernasconi, 2010).

Notas

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile

² Universidad de Chile

³ Pontificia Universidad Católica de Chile

⁴ <http://www.flacsochile.org/slider/memoria-digital-flacso-chile/>

⁵ Para referencias sobre APIKS, ver: <https://apiks.hse.ru/>

[https://www.ulapland.fi/EN/Webpages/Academic-Profession-in-the-Knowledge-Based-Society-\(APIKS\)](https://www.ulapland.fi/EN/Webpages/Academic-Profession-in-the-Knowledge-Based-Society-(APIKS)). <https://cinst.hse.ru/en/apiks>.

⁶ Las 11 universidades participantes son: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Austral de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Talca, Universidad Autónoma de Chile, Universidad del Desarrollo, Universidad San Sebastián, Universidad de los Andes (que ingresó al CRUCh con posterioridad a la encuesta), Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad Finis Terrae.

Referencias bibliográficas

AGÜERO, F., GARRETÓN, M. A. (s/f). *La reforma en la Universidad de Chile*. Tomo III de la Biblioteca del Movimiento Estudiantil. Ediciones Sur.

ALLARD, R. (2002). *35 años después. Visión retrospectiva de la reforma 1967-1973 en la Universidad Católica de Valparaíso*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

BERNASCONI, A. Y ROJAS, F. (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile, 1980-2003*. Editorial Universitaria.

BERNASCONI, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *ESE-Estudios sobre Educación*, 19, 139-163.

BERNASCONI, A. (2012). Gestión del cuerpo académico en un contexto de mercado: el caso de Chile. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (comps.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes* (pp. 153-167). Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

BERNASCONI, A. (Ed.). (2015). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- BRUNNER, J. J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. FLACSO.
- BRUNNER, J. J. (1987). *Educación superior en Chile. Entre el estado, el mercado y los intereses académicos*. Documento de trabajo FLACSO-Chile, N°357.
- BRUNNER, J. J. (1988). *La reforma de las universidades chilenas. Implicaciones intelectuales*. FLACSO Chile. Material de Discusión N° 114.
- BRUNNER, J. J. (2008). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales*. Tesis doctoral, Universidad de Leiden.
- BRUNNER, J. J. Y BRIONES, G. (1992). *Higher Education in Chile. Effects of the 1980 Reforms*. Documento de trabajo FLACSO-Chile, Serie Educación y Cultura, N°29.
- BOYER, E. L. 1990. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CASALI, A. 2011. Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia* 5(1), 81-101.
- CIFUENTES, L. (ed.). (1997). *La reforma universitaria en Chile (1967-1973)*. Editorial Universidad de Santiago.
- COX, C Y GARRETÓN, M. A. (s/f). *La reforma en la Universidad Católica de Chile*. Tomo II de la Biblioteca del Movimiento Estudiantil. Ediciones Sur.
- Fardella, C., Sisto, V., & Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(SPE5), 1625-1636.
- FARDELLA, C., NAVIA, A.P.C. Y ZAVALA, R. (2019). El académico cuantificado: La gestión performativa a través de los instrumentos de medición en la ciencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 77-103. doi: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v9.n2.15>
- GUZMÁN-VALENZUELA, C., & BARNETT, R. (2013). Academic fragilities in a marketised age: The case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 1-18.
- HUNNEUS, C. 1988. *La Reforma Universitaria, 20 años después*. Corporación de Promoción Universitaria.
- MARQUINA, M. (2020). Between the Global and the Local: The Study of the Academic Profession from a Latin American Perspective. *Higher Education Governance and Policy* 1(1), 63-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hegp/issue/55277/758751>
- MILLAS, J. (2012). *Idea y defensa de la universidad*. Ediciones UDP.
- MUÑOZ-GARCÍA, A. L., QUEUPIL, J. P., BERNASCONI, A., & VÉLIZ, D. 2019. La investigación en educación superior en Chile: Una perspectiva sobre patrones de publicación y temas emergentes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(100). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3958>
- SCHIEFELBEIN, E. (1996). The Chilean Academic Profession: Six Policy Issues. In P. G. Altbach (Ed.) *The international Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- VÉLIZ, D. Y BERNASCONI, A. 2019. Los académicos en la educación superior chilena: una profesión en transición. En A. Carrasco, y L. Flores (Eds.) *De la Reforma a la Transformación. Capacidades, Innovaciones y Regulación de la Educación Chilena* (p. 323-347) Ediciones UC.