

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Por la senda de los 'profesores taxis': los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile

On the path of 'taxi teacher': the effects of academic deprofessionalization in higher education. A qualitative approach from Chile

RAPHAEL CANTILLANA BARAÑADOS

Universitat Autònoma de Barcelona, España

ISABEL PORTILLA-VÁSQUEZ

Universidad Santo Tomás, Chile

RESUMEN La presente producción está orientada a describir y reflexionar sobre los efectos que produce la desprofesionalización académica en el desarrollo propio de las universidades. Esto se realiza a partir de los discursos de académicos, directivos y estudiantes como actores y sujetos activos de los contextos universitarios. El trabajo corresponde a parte de los resultados de una investigación cualitativa de tipo inductiva cuyo levantamiento de información se realizó a través de la aplicación del método etnográfico. El análisis se articuló a partir de la problematización del vínculo inconexo entre académicos, su campo disciplinar y las instituciones de educación superior. La desprofesionalización académica, la distorsión de su contexto y las lógicas de la institucionalidad, se constituyen como los tópicos centrales de este trabajo, el cual concluye que estos fenómenos producen negligencias y dislocan los proyectos educativos de las instituciones de educación superior.

PALABRAS CLAVE Educación superior, profesores honorarios, académicos, docencia, universidad, Chile.

* El autor principal agradece al financiamiento N° 73180787 PFCHA de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT); y a Natalia Muñoz-Sepúlveda por los comentarios a este manuscrito.

ABSTRACT The present production is aimed at describing and reflecting on the effects produced by academic deprofessionalization in the development of universities. This is done from the discourses of academics, managers and students as actors and active subjects of university contexts. The work corresponds to part of the results of a qualitative and inductive research whose information was collected through the application of the ethnographic method. The analysis was articulated from the problematization of the disconnected link between academics, their disciplinary field and institutions of higher education. The academic deprofessionalization, the distort of its context and the logics of institutionality, constitute the central topics of this work, which concludes that these phenomena produces negligence and dislocate the educational projects of higher education institutions.

KEYWORDS Higher education, honorary teachers, academics, teaching, university, Chile.

"A veces, el estar en muchos lados no es necesariamente estar allí. Venir, abrir la sala, dar la clase e irme, ese es el proceso de formación que estamos sosteniendo. Somos profesores taxis, nuestro trayecto es de un semestre... y no te vayas a quedar parado conversando, porque tiempo y lugares para eso en la universidad de hoy no hay"¹.

Introducción

Chile, desde la imposición del neoliberalismo como modelo económico e ideológico, ha sufrido una serie de consecuencias estructurales que han impactado en distintos niveles del Estado y la sociedad. Tras el golpe de Estado de 1973, este país se desarrolló como uno de los líderes del modelo (Harvey, 2005), lo que llevó a que en educación superior se produjera un escenario en el que comenzaron a primar aspectos económicos por sobre el campo de la producción y la transferencia de conocimiento. Tal situación impactó directamente en la configuración de la profesión académica, desde ese momento, compuesta por una gran masa de académicos a honorarios con poco vínculo institucional y una minoría de académicos que cuenta con contratos de media jornada o jornada completa (Reyes & Santos, 2011). Al respecto, Reyes & Santos (2011) indican que:

Si bien se ha puesto mucha atención a la relación entre el alumno y la institución, sus métodos de pago y las garantías que el Estado pone a disposición de los estudiantes, se ha desconocido una realidad que afecta a quienes rea-

1. Fue un informante clave con más de 10 años de trayectoria en educación superior quien regaló las palabras con las que se inicia este artículo.

lizan el trabajo de campo entre la institución —por definición abstracta— y el alumno: me refiero al profesor, académico o docente (p. 1).

En consecuencia, esta modalidad a honorarios en Chile corresponde a un tipo de precarización laboral por la cual una persona o institución pacta servicios accidentales y esporádicos con un prestador. Sin embargo, y a pesar de que sus formas se encuentran reguladas por ley, en servicios públicos y privados existe esta figura que es utilizada para emplear a profesionales y técnicos por largos períodos de tiempo, sin la necesidad de celebrar un contrato y un vínculo formal (plazo fijo o indefinido [planta]) (Arredondo & Vidal, 2013).

Para la investigación de este problema, se propuso describir, reflejar y analizar lógicamente los móviles que intervienen en el fenómeno y en el problema de la desprofesionalización académica². Asimismo, se presentó como una oportunidad para generar conocimiento científico, a partir principalmente de la ausencia de estudios localizados en Chile sobre este problema de la realidad estructural del país³. Por todos estos antecedentes y al no agotarse la problemática en esta exploración, se plantea en igual forma la viabilidad de replicar esta investigación en otras unidades de estudio y a la apertura de estos temas en Chile.

En síntesis, este trabajo presenta parte de los resultados de una investigación exploratoria de tipo cualitativa desarrollada en Chile, la cual versa sobre los conflictos y efectos que se producen por la desprofesionalización académica en las instituciones de educación superior.

Herramientas y métodos

La unidad de estudio fue una universidad privada ubicada en el norte de Chile con más de 27 años de actividad académica, donde se realizó un trabajo de campo continuado de más de un año de duración. La investigación, exploratoria y cualitativa, requirió de la aplicación de técnicas como la entrevista, observación, en la que se privilegió la conversación en el contexto de la observación participante. En tanto que la selección de informantes se realizó a través de un muestreo teórico que respondió al criterio principal del tipo de filiación del informante con la institución. Es por ello que la investigación se realizó primordialmente junto a diez informantes claves: académicos, directivos y estudiantes de la comunidad universitaria, sin perjuicio de ello se ha reservado la identidad y filiación institucional de todos los informantes que participaron del proceso de investigación.

2. En adelante se utiliza indistintamente académico, docente o profesor para hacer referencia a una misma categoría de sujetos. Profundizar en sus diferencias escapa de los márgenes de este trabajo. Para mayores referencias se puede consultar a Lever (1996).

3. Algunas de estas investigaciones: Aguilar (2002); Berrios (2007, 2015); Cerpa (2012); Gonzalez (2015).

A propósito del análisis de la información, este se centró en los discursos dentro del proceso acción/reacción que desarrollaron los principales actores vinculados en el problema de investigación. Así mismo, se acentuó en las narrativas y representaciones del mundo universitario y en las categorías definidas y abordadas en las *consideraciones conceptuales* del presente artículo. La codificación previa fue realizada de forma manual y apoyada, posteriormente, con el uso de *software* de análisis cualitativo.

Las dimensiones del problema

Hoy en día, todas las universidades tienen como finalidad y propósito el éxito académico de sus estudiantes, el desarrollo de líneas de investigación y constituir un consistente y sustantivo aporte a la realidad social de su entorno. A partir de esto, se fundan los tres ejes elementales de las universidades: docencia, investigación y vinculación con el medio⁴. Bajo este escenario, se apertura la construcción histórica de una profesionalización académica personificada por quienes son los encargados de aportar a la convergencia de los tres ejes insignes de estas instituciones.

En este sentido, diversos modelos de educación se han ido instaurando en Chile en relación de los procesos de desarrollo del Estado. En un comienzo, preocupados por el acceso y la cobertura, y luego, por la calidad en los distintos niveles de la educación. Esto, sin duda, no estuvo alejado de los modelos económicos implantados en la nación desde la segunda mitad del siglo pasado, desde un modelo que procuraba la cobertura absoluta hasta la implementación e influencia del mercado en la educación (Beyer, 2007; Donoso, 2005; Fukushi, 2010; García-Huidobro, 2007).

A partir de la instauración del modelo de mercado en la educación superior⁵ (Olsen & Peters, 2005), se ha constituido un escenario de cambio paulatino hacia lo que podríamos reconocer como una desprofesionalización de la carrera académica. Como un primer antecedente, por la apertura y el surgimiento de universidades privadas, las que irrumpen en la oferta académica centrándose en la docencia de pregrado por sobre la investigación y la vinculación.

4. En un examen a las universidades internacionales, estos tres ejes emblemáticos podrían recibir distinta denominación, sin embargo, se mantienen los objetivos de cada dimensión. Es decir, producción de conocimiento, trasmisión de conocimiento y aplicación del conocimiento (Nelson & Wei, 2012).

5. En Chile el modelo neoliberal en la educación se materializa con la promulgación del decreto de fuerza del ley N° 1 del año 1980 (Congreso Nacional de Chile, 1980). Si bien, no se declara como tal, es este decreto el que permite la constitución de privados en el ámbito de la educación superior, tal como sucede progresivamente con otros servicios administrados por el Estado.

Tal ha sido esta irrupción que hasta el año 2017 existían 33 universidades privadas reconocidas por el Estado (División de Educación Superior, 2017). Ante este contexto, son las universidades tradicionales no emblemáticas⁶ las que deben incorporarse a competir en este escenario, produciéndose así una naturalización de estas cuestionables condiciones contractuales entre los académicos y las instituciones. Sistema que se ha ido profundizando en todas las universidades llegando hoy en día a obtener que más de la mitad de los docentes de las universidades de Chile son profesionales con los cuales se pacta una remuneración específica en relación de las horas dispuestas para cada asignatura⁷ (Reyes & Santos, 2011). Surge así lo que denominamos para nuestra investigación como "profesores taxis", docentes que solo imparten cátedras⁸ sin tener un vínculo oficial con las instituciones.

Algunas cifras para visualizar el impacto de esta situación ya indicaban en el año 2011, que un 62% de académicos de las universidades chilenas realizaban su actividad en jornadas por hora. Al analizar las universidades privadas la cifra aún es más severa, alcanzando 74 puntos porcentuales (Consejo Nacional de Educación, 2011). En el año 2013, González, Brunner, & Salmi (2013), señalaron que "la mayoría de los académicos universitarios ejerce bajo el régimen de contrato por horas y que las características y condiciones de su actividad profesional son la parte más desconocida de esta profesión académica" (p. 4)⁹. Sin duda, y a pesar de que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) considere en sus evaluaciones como un factor preponderante la dimensión de plana académica (Comisión Nacional de Acreditación, 2013), este problema ha llegado a horizontes de subrepticio, originando un distanciamiento forzado y estructural entre la profesión del académico y su campo disciplinar.

6. En Chile las universidades se dividen entre las que se encuentran dentro del Consejo de Rectores (reconocidas también como tradicionales) y las universidades privadas.

7. La mercantilización de la educación superior afecta de forma distinta en Chile que en otros países, donde universidades han incorporado de forma divergente la empresarización institucional. Como abordan en su publicación Slaughter & Leslie (1999) *Academic capitalism and the new economy*, otras instituciones han aumentando el financiamiento para la investigación, generando, indirectamente, otros problemas como el agobio a los académicos por una producción de conocimiento a través de proyectos científicos y publicaciones en revistas indizadas de alto impacto.

8. En adelante serán entendidos los conceptos de cátedra y asignatura como iguales.

9. Los datos utilizados fueron producidos por el Servicio de Información de Educación Superior en relación de todas las universidades que mantienen actividad en el territorio de Chile.

En lo que respecta a la unidad de estudio, de un universo de 180 académicos, el 66% se encuentra en modalidad a honorarios, es decir, no tienen ningún vínculo contractual con la universidad. Mientras que un 12% corresponden a aquellos que poseen contratos indefinidos, el primer eslabón en estas categorías. En el limbo, con un 22%, se encuentran los académicos que mantienen un contrato a plazo fijo, el cual sin mayores razones no asegura ningún tipo de continuidad. Por consiguiente, el 84% de los académicos que realiza docencia lo hace bajo la precariedad laboral, es decir, se encuentran en modalidad a honorarios o con contratos a plazo fijo. Una práctica que se creó en la década de 1980 para atraer a profesionales destacados a la docencia, ahora transformada en algo cotidiano en la mayoría de las instituciones privadas (Cerpa, 2012), convirtiéndose, tal como titula su trabajo Valeria Cerpa (2012) *El eslabón más débil de la educación superior*.

Todo ello ha ido produciendo un escenario de escepticismo con un impacto en las aulas de clases, pudiendo reconocer algunas dificultades tales como, entre otras, la discontinuidad de académicos en distintas cátedras, la ausencia de líneas de investigación en las universidades, profesionales recién egresados impartiendo clases y el reducimiento de la *escuela universitaria* a meras unidades administrativas, las que incluso en el caso de estudio, se ven imposibilitadas de manejar y administrar localmente un presupuesto para su desarrollo.

Consideraciones conceptuales

Es necesario considerar, como punto de partida teórico, los aportes de Bourdieu (2008) desarrollados en su obra titulada el *Homo Academicus*, quien se enfocó en reflexionar sobre la realidad universitaria de la época como un escenario de lucha, desigualdades y cargado de patrones institucionales. Bourdieu (2008) plantea que en el espacio universitario se busca modificar las leyes de formación de los valores característicos del mercado universitario. Por tanto, se torna inminente comprender que el ejercicio de las universidades, no surge como una unidad suspendida de los factores y procesos históricos que envuelven a la realidad temporal y espacial en la que se sitúan las instituciones de educación superior. Realizar una problematización sin articular cuestiones históricas, políticas y económicas sería una apostasía (Wolf, 2005).

Ante esto, el concepto de universidad, como institución comprometida con la enseñanza superior, surge a posterior del siglo X hacia la apertura del contexto histórico del renacimiento y al amparo de las Escuelas Catedrales (Chuaqui, 2002). En Chile no es hasta 1842 que se funda la primera casa de estudios superiores, la Universidad de Chile, cuyo objetivo, de acuerdo con los intelectuales de la época, se cumplía en torno a un Estado que debía velar por el progreso y la promoción de los valores universales (Universidad de Chile, 2002). De esta forma se consolida, en pleno siglo XIX, la construcción de un sistema intelectual republicano chileno, logrado en dos inicia-

tivas, por una parte, la formación de una clase dirigente, y por otro lado, la formación de modernas profesiones (Serrano, 1994).

Unos de los elementos que más ilusionan, y casi arquetípicos de la universidad contemporánea, enfundan las ideas de que ésta debe responder al conjunto de necesidades que el entorno demande (Ibarra, 2003). Además, ostentar la capacidad visio-naria de identificar proyectos en vista de las directrices apropiadas para la transformación de la sociedad, con valores y justicia social. Es decir, instituciones que velan por formar profesionales que la sociedad necesite, sin olvidar que son hombres y mujeres¹⁰ con formación humanística y dirigidos a resolver problemas en donde se inserten (Ibarra, 2003). Estos planteamientos son constantes en los currículos oficiales de las casas de estudios superiores, y en particular, de la unidad de estudio de la investigación. Sin embargo, a pesar de los elementos ideales anteriormente mencionados, Horruitiner (2009) en su examen a la realidad latinoamericana de educación superior, indica que la norma establecida en el contexto de la gran explosión de universidades, en conjunto con el aumento concomitante de la matrícula en educación superior, ha suscitado la desvinculación —progresiva e histórica— de los procesos sociales y de las realidades locales de las instituciones en su proceso de formación.

A partir de todo lo anterior, es ineludible advertir que la universidad, en tanto institución de educación superior, corresponde a artefactos dotados de poder para la formación de sujetos que afectan directamente en las sociedades en la cual se encuentran insertos. A su vez, son espacios donde las relaciones productivas, sociales, económicas e históricas corresponden a factores latentes en la toma de decisiones. Por otra parte, al ser un artefacto dotado de poder, son los individuos que convergen en ella quienes también se hacen ministradores de las cuotas de poder, ejercidas, sin embargo, desde la dominación jerárquica y económica.

Por otro lado, la profesionalización corresponde al proceso mediante el cual se lleva a cabo la profesión, la que enfatiza el papel de la carrera profesional y la formación especializada. En este proceso puede existir una retahíla de situaciones asociadas, de las que podemos acentuar las propias relacionadas con la actividad de formación. Conjuntamente, y probablemente como parte de la misma actividad formativa, confluyen otras situaciones a destacar, tales como la creación de una cultura profesional, códigos de éticas, desarrollo de habilidades particulares, elementos ontológicos, sellos identitarios, líneas de investigación (Campillo & Sáez, 2013). No obstante, se insiste que la profesionalización es un proceso constante que no termina con la obtención de la profesión formada.

10. La incorporación de la mujer chilena a la educación superior ocurrió en el año 1877, para consagrarse en 1881 en pleno contexto de secularización de la sociedad de la época (Sánchez, 2006).

Más específicamente, en lo que refiere a la profesionalización académica, esta mantiene sus propias lógicas y particularidades. Una de ellas es la capacidad autoformativa que le enviste, considerando principalmente el espacio y el campo en que se desenvuelven las universidades (Aguilar, 2002). Este campo de desenvolvimiento involucra a su vez dos labores, una es el ejercicio propio de la profesión en tareas investigativas o de vinculación con el medio, mientras que por otra parte es la docencia y la formación de terceros. En definitiva, es la profesión académica, más allá de la posesión de un título habilitador, una carrera que también involucra un *status* simbólico-social. Pues, es debido a las dos labores mencionadas anteriormente: la transmisión de conocimientos y la praxis misma de la profesión *mater*, que se puede reconocer como la profesión de profesiones (Aguilar, 2002). A mayor abundamiento de lo anterior, Gil (1994) indica respecto de los académicos: "en [ellos] no solo interviene el control de su propia reproducción, sino que indirectamente se constituye en juez para la determinación de las oportunidades de empleo de otras profesiones" (p. 37).

Tomando una senda hacia la desprofesionalización académica, corresponde establecer, volviendo sobre el campo de la universidad, los factores endógenos que afectan al desarrollo de esta profesión. La carrera académica no está alejada de las lógicas y políticas mercantilistas, debido a que al ser un trabajo remunerado se establece la existencia de un mercado del trabajo académico. Según Kent (1990 citado en Aguilar, 2002) "Esos mercados pueden ser ocupacionales, de saberes, de prestigios, de recursos y de poder" (p. 67). La desprofesionalización, en efecto, corresponde al distanciamiento que se produce entre la profesión y su campo disciplinar. Los factores que podemos reconocer en estos procesos corresponden, en cierta medida, a aspectos económicos y a la burocratización de las universidades. Según Campillo & Sáez, (2013), la desprofesionalización comienza a suceder a partir de la empresarización y burocratización de las universidades, inmersas en naciones con un Estado cada vez menos regulador y un mercado cada vez más violento. Un fiel corolario del modelo educativo mercantil que Chile ostenta.

Con esto, se intenta exhibir el metacontrato que enviste la praxis académica en su contexto natural, el aula y sus distintas variantes. Este metacontrato dispone de una serie de normas, conductas e ideales que deben cumplir los docentes, asumiendo — como si solo así fuera— la exclusividad de sus tareas abocadas a la academia. Según D'Amore, Font, & Godino (2007) "el profesor debe crear las condiciones suficientes para que los alumnos se apropien de ciertos conocimientos, y que se reconozca cuando se produce tal apropiación" (p. 54). Este contrato didáctico se puede interpretar como la forma en la cual las partes, la institución y el profesor, pactan el funcionamiento docente. No obstante, hay que considerar los supuestos detrás de la institución, cuya vinculación contractual con el académico dista en ocasiones de la lógica natural de la vinculación académica.

A propósito de esto, la enseñanza, a partir de la reflexión constructivista de Piaget (2001), es concebida como una actividad desarrollada por un agente crítico de los procesos, el profesor, individuo del cual se espera que investigue y reflexione sobre la práctica misma de lo que enseña y cómo lo enseña. Estos aportes no distan de lo que la institución espera de un académico universitario, sin embargo, la dislocación se produce mediante los aspectos estructurales que median y dan soporte a esas características: tales como, la fidelización en sus asignaturas y la dedicación exclusiva a la investigación y la academia. Desajuste que se produce al observar las intersecciones administrativas y estructurales de la desprofesionalización académica.

Sujetos y contextos: las narrativas en torno a la desprofesionalización académica

A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre la descripción y análisis de las dinámicas en conflicto, por una parte, la desprofesionalización académica, y por otra, su relación y efectos en la universidad. Se irá discutiendo cómo los actores comprenden los procesos estructurales-institucionales, socioeconómicos y educativos. En este transcurso, se avanzará desde la visión propia de quienes personifican a los profesores taxis, hasta la visión de directores y estudiantes.

Una visión desde los profesores taxis

Uno de los informantes claves del proceso de investigación, un docente en modalidad a honorarios quien trabaja a tiempo completo en un empleo no relacionado con lo académico, relata cómo fue su primer acercamiento a la docencia, desde la preparación de clases hasta el desarrollo propio de sus cátedras:

"Uno cuando comienza en esto cree que hacer clases es una exposición más, de hecho fue así cuando me ofrecieron esto, tomar un ramo relacionado con mi formación. Bueno y fue tal cual cuando me lo ofrecieron. -Oye, tengo un ramo disponible, te tinca tomarlo-. Sin pensarlo más allá, se me presentó una oportunidad importante (...) igual que otorgaba un buen status, un capital simbólico. Pero siempre lo pensé desde lo personal. [...] hasta que me di cuenta que había que planificar, preparar material para las clases, confeccionar evaluaciones, revisar evaluaciones y atender estudiantes. Era la letra chica de lo no pactado" (docente, 32 años).

Del discurso se desprenden dos elementos importantes, incluso relacionados con uno de los planteamientos elementales descritos anteriormente. En primer lugar, la comprensión de la universidad como un espacio de poder (Bourdieu, 1991), y por otro, la búsqueda del prestigio individual. Ambos aún relacionados, desde la actual sociedad de mercado, con el *status* de prestigio que enviste la figura de quien enseña en centros de educación superior. Muchos de los docentes que imparten cátedras en la unidad de estudio lo realizan por primera vez, de hecho la gran mayoría de los in-

formantes nunca tuvo alguna aproximación a la enseñanza en espacios de educación institucional. Por tanto, en principio, tienen una visión propositiva y funcional de la universidad, esta como una institución prístina y templo de la enseñanza. Visión, que como se ira vislumbrando en lo venidero, cambia y se problematiza a partir de los mismos sujetos.

Siguiendo con lo planteado anteriormente, es sobre la ejecución que los docentes comprometidos solo por horas y para asignaturas determinadas comienzan a descubrir las funciones implícitas al cargo. Otro informante nos expresa y narra de mejor manera lo que se intenta describir: "Cuando uno desarrolla las labores a honorarios, siente que la vinculación con la casa de estudios no pasa más allá de efectuar la clase y punto, no se involucra más allá de ello con su empleador" (Docente, 48 años). El informante describe la realidad indisoluble del *Profesor Taxi*, aquel a quien la institución le pacta por una ruta específica y limitada. La no vinculación académica comienza a dar cuenta de una de las aristas de un problema aún invisibilizado.

Como se señaló recientemente, gran parte de los informantes en su empresa de ingresar al mundo académico, han respondido de forma positiva al ofrecimiento rápido de plazas individuales para el ejercicio de la docencia. Hasta aquel momento existió un denominador común en quienes no incursionaron de forma activa en su proceso de formación universitaria¹¹. Pues son estos sujetos —los docentes—, los que a posterior comienzan a cavilar sobre el entorno universitario y académico, esto a partir de la visualización propia de los conflictos que comienzan a circundar:

Claro, era súper simple po', hagamos clases. Voy a hacer clases y enseñar. Además, las lucas [la remuneración] no andaban tan mal. Todo me lo pintaron bonito, hasta yo no lo veía tan dificultoso. Luego, al pasar los días y las semanas, me fui dando cuenta de lo primero. El ramo que había tomado si bien yo sabía impartirlo no era algo que me apasionará por tanto solo cumplí con pasar la materia que decía el programa nomas. Ahí empecé a entrar en un dilema personal. Comencé a cuestionarme mi labor ahí poh'. Mi labor docente, y casi desde un punto de vista más grave para algunos, a tomarle el peso a lo que era estar formando profesionales (Docente, 45 años).

Uno de los problemas medulares de la no vinculación académica, es no traspasar desde la institución a los docentes la importancia de la carrera universitaria. Siendo su principal motor, el desarrollo de la investigación para la producción de conocimiento y su posterior trasmisión, la docencia. Aquellos proto-académicos¹² comienzan a comprender la importancia del proceso de formación de profesionales y, por su parte, la figura del docente.

11. Esto entendido a partir de la vida universitaria activa, vinculada con la escuela y sus procesos formativos.

12. Se plantea esto respecto de aquellos docentes que recién comienzan su incursión en el mundo de la academia.

La lógica, dentro del mismo proceso de la desprofesionalización llevado a cabo por la institución, genera una contradicción funcional y operativa, siguiendo a Aguilar (2002), en una reacción a ese proceso se logra una capacidad autoformativa. Es decir, pese a que la institución, y las universidades en general, propendan a la no vinculación académica, son estos mismos *profesores taxis* los que comienzan a demandar y cuestionar las condiciones contractuales, materiales e ideológicas. Los resultados de esa misión, sin embargo, no ofrecen un panorama alentador.

En otro ámbito, también existen aquellos docentes que mantuvieron una activa vida universitaria en su formación, vinculándose con las problemáticas de las instituciones y manteniendo un discurso accionado por las dificultades de su proceso. Si bien, algunos informantes señalan que no tuvieron una participación política activa en la organización estudiantil, igual participaban de actividades extraacadémicas, resignificando la vida universitaria. Ello les permitió llegar con una mirada crítica en sus primeros años de docencia. Lo que marcaría el génesis de una posterior contradicción, pues, por una parte eran críticos del modelo el cual estaban aceptando, pero que sin embargo lo aceptaban igual con la intención, eventual, de poder mejorar esas condiciones. Algunos informantes daban luz respecto de esto, señalando algunos factores que llevaron a aceptar las ofertas —indicadas precedentemente— las que tienen relación con el *status* que brinda ser profesor universitario, y por otro lado, el componente económico detrás de las funciones.

Respecto de esto mismo, se es posible reconocer el temor permanente en los informantes por la paradoja de caer en la reproducción de un sistema del cual, en algún momento anterior, fueron críticos. Si bien muchos dieron atisbos que eran discernientes de la inconsistencia entre su discurso crítico y sus actuales condiciones de docente, en menor medida señalaron, efectivamente, estar en una inconsecuencia pasajera. Siendo el temor transversal, en todos, sintetizarse por las consecuencias de la cotidianidad, y de esta forma, caer en la naturalización de las condiciones problemáticas del *profesor taxi*. Algunos informantes relatan:

Mira, actividades propias de la carrera [que yo realicé], estaban relacionadas con visitas a tribunales, pero lo que se dio con mayor énfasis fueron actividades ajenas a la carrera propiamente tal, pero dentro del ámbito académico. [...] Aunque todo esto permitió irme dando cuenta de que era lo que sucedía en mi entorno, no era ajeno a ello. Por ejemplo, uno de los problemas observados es que la Universidad de Talca, lo que da particularmente en la Escuela de Derecho, es contar con más del 90% de profesores titulares de la Universidad de Chile ¿En qué se traduce aquello? En qué tiempo para tener una mayor interacción con los alumnos, a parte de las clases, no existía. Entonces eso implicó que prácticamente uno se las arreglara por sus propios medios cuando tenía alguna duda que requería ser aclarada por los profesores (Docente, 35 años).

Otro informante relata:

Yo siempre fui bastante crítico de mi universidad, sobre todo el tema de los profesores horas, con quienes uno no tenía ninguna conexión, ni ellos tampoco con la universidad, ni con la escuela. [...] ahora yo me cuestiono eso... convertirme en lo que siempre critiqué. Igual me lleva a evaluar algunos asuntos. Ponerlos sobre la balanza. Ciertamente había una importante causa en la lucas asociadas a los ramos. Luquitas extras a fin de mes [...] sin embargo mi miedo sigue siendo normalizar el asunto de las mejorables condiciones de los docentes, la labor académica propia a lo que nosotros conocimos en la universidad. Hacer universidad... hacer escuela con propias líneas de investigación... sino para qué po', convirtamos las universidades en colegios (Docente, 29 años).

Desde el último extracto se desprende una de las críticas más sustantivas de los docentes. La cual convoca a plantear importantes interrogantes teórico-empíricos ¿Qué clase de universidad es la que se está construyendo? ¿Es posible, desde la infortunada plataforma de los profesores a honorarios producir cambios estructurales? Interrogantes que emplazan a una reflexión posterior.

Otro de los elementos más destacados entre los informantes guarda directa relación con lo que se desplaza al contexto físico donde se suscita el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, las aulas de clases. Uno de los informantes más crítico del proceso, al cual se le acompañó en algunas de sus jornadas diarias, dio cuenta de su entreverada andanza. Francisco, psicólogo de profesión con un máster en su área del conocimiento cursado en una universidad extranjera, mantiene un contrato de jornada completa en una fundación que ejecuta programas gubernamentales. Su jornada de 45 horas semanales la estructura de tal manera de permitirse tomar algunas horas de cátedras en dos universidades de la comuna, una privada y otra pública. Durante su primer año ejerciendo la docencia comentó que existen problemas que se han extendido hasta la actualidad, y otros que ha ido supliendo respecto de la experiencia durante los años¹³:

Primero, horas no lectivas del docente: uno de los primeros problemas se encuentra en la invisibilización de las funciones indexadas a la labor docente. Por una parte, la planificación, preparación de material para clases, estrategias de evaluación, revisión de evaluación, jornada de retroalimentación y atención general de estudiantes con diversos asuntos. Considérese que lo pactado entre la institución y el académico solo da cuenta de la remuneración en relación de las horas lectivas para cada asignatura. Imponderables que los informantes no consideraban en un primer momento.

13. Si bien se toma como referencia la vida de Francisco (nombre ficticio) cabe destacar que los problemas que se señalan forman una constante entre los informantes.

Se plantea que una parte de estas circunstancias era superada, pues como —en ocasiones— mantenían sus asignaturas, se permitían reutilizar el material. Una de las dificultades que se desprende de esto, señalaron, al no encontrarse en una posición de investigación y profundización de los conocimientos a impartir, es que terminaban enseñando lo que ellos aprendieron y de la misma forma en que lo aprendieron. No se postula una cuestión de estrategias de enseñanza, problemática suplida, en parte, por capacitaciones para algunos docentes asumida por la institución, sino por elementos propios de las distintas áreas del conocimiento, tornándose necesario, investigar y problematizar ese conocimiento para enseñar.

Unos de los discursos más recurrentes de la institución, aborda temas de estilos y modelos de enseñanza, satanizando el modelo tradicional por la apertura de un modelo constructivista (Vigotski, 2016). Sin embargo, las condiciones para el gran número de los académicos siguen siendo las mismas. Al no considerarse una dedicación exclusiva, tal como se percibirá más adelante, el requerimiento más solicitado por los estudiantes es la proximidad y los tiempos para atención, el cual en reiteradas oportunidades no podía ser resuelto. Esto debido, una vez más, al reducido tiempo pactado entre la institución y la mayoría de sus académicos, en el que se detalla solo para impartir clases por una cantidad de horas específicas.

Segundo, introducción a la academia y a la universidad: como se ha intentado dejar claro, la universidad no solo se remite a la formación de profesionales y técnicos, sino también se erigen como núcleos de producción de conocimiento y apoyo a las mejoras del medio en el cual se encuentran insertas. De aquí se desprende que la larga y aún pendiente demanda sin respuesta es la que percuta todos los anteriores problemas. La no vinculación académica coarta el desarrollo académico e investigativo de los docentes y es lapidaria frente a los principales actores de la institución, el académico y el estudiante.

Directores de escuela y jefes de carrera: una visión directiva

Dentro de las cúpulas directivas de las entidades administrativas universitarias, para el caso de estudio, la escuela universitaria, se puede reconocer tanto a Directores como Jefes de Carrera¹⁴. Ambos con funciones específicas para el desarrollo de la gestión educativa universitaria. Los Jefes de Carrera se ocupan, entre otras, de la confección de los calendarios de clases en relación de los fluxogramas curriculares. Mientras que los directores, entre otras funciones, se ocupan del reclutamiento, continuidad o discontinuidad de los profesores adjuntos (un eufemismo utilizado por la institución para llamar a los profesores horas, o para nosotros, profesores taxis).

14. Se deja constancia que ambas denominaciones indicativas corresponden a un adjetivo indefinido por cuanto a género.

Por consiguiente, en la escuela universitaria encontramos cuatro tipos de funcionarios: director de escuela, jefe de carrera, profesores planta y profesor adjunto. De los primeros dos cargos, son los que en su totalidad son parte de los académicos de dedicación exclusiva por jornada parcial o jornada completa (contratos de planta). Quienes asumen la importancia de su labor administrativa en la gestión de la escuela, relegando su labor académica a otros planos. Luego, en menor medida, encontramos a los profesores planta, con jornada parcial o jornada completa para la dedicación exclusiva del desarrollo de la docencia y otras funciones dedicadas a la vida universitaria. Estas otras funciones son principalmente menesteres administrativos y/o en una asistencialista y superficial vinculación con el medio¹⁵. En la mayoría de las escuelas los únicos funcionarios con contratos de dedicación exclusiva en sus distintas jornadas son aquellos con carga administrativa. Desde este punto de vista, el panorama no sigue siendo muy alentador. Por último, la unidad de observación de esta investigación, el profesor adjunto (en sus distintas denominaciones: profesor taxi, profesor honorario, profesor hora), constituye la gran mayoría de la plana de docentes en las distintas carreras.

Ante tal perspectiva, los directivos responden a este insoslayable dato siempre con cautela y respetando la figura de a quien solo se le pacta por impartir un contenido en horas específicas dentro de un semestre. Lo demás que pueden esperar los directivos depende de la voluntad solidaria de estos docentes. Todo esto está en conocimiento de los directores, tanto como de los jefes de carrera y otros directivos a nivel de institución. Una informante en esta posición relata lo siguiente:

Tengo la experiencia de haber sido profesora hora, por lo tanto, como directora hoy en día, siento una tremenda admiración por los profesores horas que se comprometen siendo que su contrato los insta a cumplir solo su hora de clase y nada más. En esta universidad, me llama la atención, es capaz de congregar a profesores honorarios con unas capacidades tremendas. Algo que se da aquí (Directivo, 46 años).

Muchos de este grupo de informantes tienen una visión crítica del concepto de universidad, la cual no se condice con lo desarrollado por Chuaqui (2002) respecto de la universidad como una institución comprometida con la enseñanza superior. Para ellos, hay procesos que van en indirecta proporción. Es decir, por un lado el discurso de la educación de calidad, mientras que por otro lado hay bajas condiciones de infraestructura. Otra informante comenta:

15. Las actividades de vinculación con el medio más reiterativas corresponden a operativos de salud o de índole asistencial paternalista los cuales se denominan "operativos sociales".

Siempre se ha dicho que la universidad es el *Alma Matter*, es la que genera el conocimiento, es cuando una universidad cumple con todo lo que nosotros conocemos. Por eso hablamos hoy en día de una universidad inclusiva, no solo para los que han tenido una muy buena formación escolar. [...] Pero eso es diferente, significa que el profesor tenga tiempo para reflexionar en conjunto con los otros. Tiene que tener tiempo para diseñar aprendizajes que incluya la tecnología. Implica que las universidades estén preparadas para trabajar con esos implementos. No como ocurre ahora que hay sectores que no tienen *Wifi*, no hay conexión a internet, entonces aún estamos picando piedra. Nosotros cuando pensemos una educación de calidad, pensemos que la calidad se condice con tratar de ser un maestro chasquilla, no pegar con chicle lo que está despegado ¿Qué logramos nosotros? que profesores tengan que traer sus *notebooks* para entrar al sistema y luego la universidad dice que no se hace cargo por las cosas perdidas... contradicciones y contradicciones (Directivo, 47 años).

Ingresando a un análisis propio de las diferencias entre académicos planta y honorarios, más allá de los aspectos contractuales sino estructurales, podemos encontrar algunas diferencias entre ellos. Diferencias alejadas de mejores condiciones laborales y académicas, las que se sitúan desde una yuxtaposición a antecedentes más similares. Por ejemplo, el supuesto de los profesores planta y su completa dedicación para el desarrollo docente. Cuando muy por el contrario, y como señalaron anteriormente los informantes, por una parte no corresponden a una dedicación exclusiva a las actividades académicas propiamente tal. Pues se es posible hallar jornadas parciales de trabajo, desde 22 a 44 horas, quedando la jornada completa dispuesta para aquellos docentes que a su vez tienen una alta carga administrativa, como se señaló, los directores o jefes de carrera:

Me gustaría decirte que hay grandes diferencias, pero cuando hablamos de planta hablamos de un cuarto de jornada, tres cuartos de jornada, media jornada. Y los de planta de 45 horas están dadas generalmente para el director de la Escuela, y eso. Volvemos entonces a una situación que se parece mucho a la de los profesores honorarios [...] ellos generalmente en los tiempos acotados que tiene vienen a hacer clases acá y la mayoría lo hace porque le ayuda en su currículum, porque adquieren otra experiencia, porque se sienten útiles, porque les gusta la docencia, ya que nuestros pagos de hora no es muy alto (Directivo, 45 años).

En consecuencia, el ejercicio directivo, la praxis propia de dirigir una escuela universitaria, presenta un importante antecedente: la gran mayoría de los académicos son profesores honorarios. Por lo que las exigencias a otras actividades dependen

de la voluntad propia de los sujetos, siempre y cuando el campo de maniobra de los directores es reducido frente a los beneficios que pueden ofrecer. Un profesor honorario tiene escasos beneficios en la institución, nulos en investigación y para estudios de especialización conducentes a grado académico. Aún continúa siendo más ingrato el escenario, ya que es a un muy reducido número, casi nulo, a los que se les permite participar de actividades de recreación, esparcimiento o reuniones de camaradería institucional.

Al profesor honorario se le pide mucho, que reuniones, inducciones web, etc. que no está considerado como parte de sus pagos, de su desempeño. No pueden postular a cursos de perfeccionamiento conducente o no conducente a grado, ni participar de fondos de investigación [...] es bastante complejo porque ellos siguen teniendo su jornada fuerte que les da para vivir en otro lado. Ya está comprobado, ya le ha pasado a la UNAP¹⁶ que tiene como el 80% de profesores honorarios, muy parecido al nuestro. Entonces no creemos como universidad porque queremos hacer mucho pero no tenemos recursos humanos, capital humano y el capital humano que tenemos muchas veces lo perdemos, sobre todo si son honorarios (Directivo, 42 años).

En efecto, los problemas de los *profesores taxis* parecen acrecentarse, estructuralmente, en los profesores planta. De los que si bien tienen un nexo contractual sólido con la institución, las condiciones difieren en mejoría. Desde una de las aristas, a los profesores taxis no se les vincula en cuanto a exigencias laborales mayores que las pactadas por las horas de cátedras, pero al profesor planta, aquel que también puede tener una jornada parcial, se le exige una serie de cumplimientos de indicadores y modelos de gestión. A mayor abundamiento, el profesor planta con jornada parcial debe tomar más horas para alcanzar una remuneración acorde al mercado, horas complementadas con otras cátedras o en plazas con jornada parcial en otras instituciones de distinto sector productivo.

Esto genera a su vez otra problemática, ya que se comienzan a impartir asignaturas con el objetivo de complementar los ingresos, no obstante, que los contenidos curriculares no son abordados con propiedad y responsabilidad. Uno de los móviles corresponde a la gran cantidad de carga horaria que toman algunos académicos:

Y el profesor de planta, a no ser que tenga jornada de 45 [horas] pasa lo mismo. Aquí el que tiene un cuarto de jornada o media jornada tiene sus trabajos en otros lados. Por tanto, la calidad de servicio o de cumplimiento, o de todo el plan estratégico de nuestra institución no puede llevarse a cabalidad. Cómo un Jefe de Carrera, por muy pocos alumnos que tenga, puede realizar y cumplir con todo los niveles de desempeño que pide la universidad con media jornada. Eso es complejo. Está la posibilidad de que sigan

haciendo clases aquí si no consigue en otro lugar. Pero terminan haciendo 280 horas de clases, quién resiste eso (Directivo, 46 años).

Respecto de esto, otro informante señala:

O sea, un profesor de media jornada que quiera seguir haciendo clases, y se le pague un poco más debe ser experto en cuántos temas ¿Qué universidad de prestigio puede decir que un profesor me hace clases en 4 asignaturas distintas? Oye, no, son especialista, pero en una línea, en una temática. Aquí tenemos profesores que hacen en una línea, después en otra línea, son buenos pero no le podemos pedir más (Directivo, 42 años).

En lo consecutivo, ambos tipos de profesores, tanto adjunto como planta, presentan una serie de dificultades para el desarrollo de su praxis académica, lo que impacta de forma negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consecuencia de esto, se pierde el aseguramiento de la calidad y la sistematicidad del proceso de formación profesional. Ante tal coyuntura, los directivos reconocen e identifican un perfil de académico, el cual propende al aseguramiento positivo de los procesos en cuestión, en asonancia con el modelo educativo y los sellos de la institución. Se propone un sujeto, docente de planta, que esté permanentemente vinculado a lo académico y no encargado de procesos administrativos. Ese eventual profesor tendría tiempo no solo para preparar sus trabajos, sino también para el trabajo colaborativo, para la interdisciplinariedad, podría hacer investigación, podría estar especializándose continuamente. En palabras de un informante:

Un profesor planta debe ser contratado para una o dos líneas de experiencia dentro de la malla curricular, sino sería cualquier otra cosa. Ese profesor planta que tendría su escritorio, su computador, tendría su tarjeta de presentación. Ese profesor planta, y no el ideal sino es el que debería ser. Ese profesor tendría tiempo no tan solo para hacer clases por lo que se compromete con la escuela y con los lineamientos de la universidad. Ese es el profesor que si impacta de buena forma en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ese es el profesor planta que tu encuentras en las universidades de prestigio (Directivo, 50 años).

Se constituye, entonces, que los conflictos en la plana académica dificultan el desarrollo de la gestión dentro de las escuelas, cuyas entreveradas formas impactan de forma directa e indirecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que el surgimiento del docente descrito anteriormente, vinculado académicamente a la universidad como centro de producción y de transmisión de conocimientos, alineado con el sello, valores, prestigios y los modelos educativos, podría erigir con creces un sistema de aseguramiento de la calidad traducido en altos niveles de aprobación,

desarrollo de líneas de investigación y el establecimiento de la escuela no solo como una unidad administrativa.

Los estudiantes y la desprofesionalización académica

En la misión por la búsqueda de informantes claves que fueran estudiantes de la institución, se encontró un número considerable de quienes se automarginaban de la investigación al señalar que no tenían nada que opinar. Otros, muchos, indicaban a la hora de la entrevista que todo estaba bien. Y hubo quienes solo exteriorizaban como problemas relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje aspectos de infraestructura y equipamiento. Sin embargo, hubo algunos informantes claves, estudiantes que según algunas características poseían un liderazgo en sus niveles y carreras, o aquellos que se encontraban en la institución siendo una segunda casa de estudio, quienes problematizaron la realidad en la cual estaban insertos.

Para este análisis, se debe comprender que la realidad que construyen esos sujetos debe ser articulada con la realidad material en la cual están insertos. Ante este examen, la gran mayoría de los estudiantes de la institución provienen de sectores vulnerables o de colegios cuyo grupo socioeconómico es medio y medio bajo. Hoy en día, los jóvenes que llegan a la educación superior bordean, por lo general, los 18 años (Castillo & Cabezas, 2010). Han vivido toda su vida en un país con una democracia, que si bien hoy es cuestionada, les ha otorgado cierto nivel de estabilidad, impregnándoles en casi todos los ámbitos de la realidad, directa e indirectamente, los principios de un modelo neoliberal. Este panorama no solo ha afectado el mercado sino la vida social misma, aumentando la validación del yo (individual) y el interés por los logros económicos. Por otra parte, constituyen además la primera generación familiar en ingresar a la educación superior (Fukushi, 2010; Macedo & Katzkowicz, 2000).

En lo que refiere a las críticas a la universidad, destacan la poca capacidad de la institución por incorporar aspectos propios ligados a la academia, conjuntamente a la ausencia de características específicas de la escuela universitaria, tales como grupos de estudiantes en iniciación a la investigación, desarrollo de líneas de trabajo y de investigación. Mientras que a un nivel macro, existe la demanda respecto de congresos de estudiantes, foros de profesionales y discusiones con especialistas. Esto último, no como actividades aisladas y extraordinarias, sino como un calendario permanente de actividades universitarias e interuniversitarias. Los informantes comentaban:

Hay veces en las que siento que no estoy en una universidad, estoy en un colegio. Mis compañeros solo opinan sobre la comodidad dentro de la U. Qué la silla, qué la sala, qué la pizarra, qué el *wifi*, que los completos [*hot dog*] de la cafetería, pero... de lo importante nada. Eso igual es culpa de la U que no hace nada para cambiar eso, al contrario... las actividades que más se ven son de esparcimiento, el show de la semana mechona y que salir a ayudar

a las personas. Pero de opinar de lo qué pasa a nuestro alrededor, de lo qué pasa con nuestras futuras profesiones, con lo que estamos aprendiendo... poco y nada de eso (Estudiante, 24 años).

Otro informante relata:

Yo vengo a la universidad a aprender, a pensar, a criticar, pero es poco lo que se hace de eso. Yo veo a mis compañeros de otras universidades en congresos, seminarios, participando de investigaciones y yo aquí... cuando mi profe termina la clase antes, terminamos hablamos del *reality* del Mega¹⁷ (Estudiante, 18 años).

Siguiendo con el mismo grupo de informantes, y respecto de lo que acontece en las aulas de clases, emergen a la luz elementos relacionados con antecedentes analizados anteriormente. En primer lugar, lo que tiene relación con la profundidad de los contenidos y la forma en la cual los académicos abordan las asignaturas.

Existe una directa relación con aquellos profesores que imparten muchas asignaturas y el nivel de profundidad y vehemencia con el cual abordan los contenidos curriculares. Por ejemplo, aquellos que imparten asignaturas que no dependen directamente de la formación profesional de cada uno de ellos. *Verbigracia*, Psicólogos impartiendo cátedras de Antropología, o docentes con escasas o nulas investigaciones enseñan cómo se debe investigar. A mayor abundamiento, los datos sugieren que es más palpable esta diferencia cuando los estudiantes señalan que los mismos docentes, en distintas asignaturas, denotan más propiedad y seguridad de los contenidos. Haciendo un nexo con los análisis preliminares, son los *profesores taxis* y los profesores planta de jornada parcial los que se ven en la necesidad de tomar distintas asignaturas para aumentar sus ingresos. O bien, son los directores de escuela los que ofrecen asignaturas a docentes de tal manera de permitirles una continuidad semestral:

Hay profes en los que uno ve la pasión por enseñar. Como que aman lo que saben y buscan mil maneras de explicarlo. Esos profes que se enojan cuando uno no muestra respeto por lo que está aprendiendo o hace broma con ese conocimiento. Pero hay de algunos también que uno se da cuenta, que la clase es como la exposición de un tema, como presentar una PPT [Power Point]. O también, a veces los profes se repiten en distintos ramos, y en algunos ramos son como nada que ver po', como que leen todo. Uno les hace preguntas y se pierden y todo. Pero en otros ramos son unas balas. Uno queda con ganas de seguir escuchando (Estudiante, 18 años).

17. En referencia a programas de *reality show*.

Otro de los antecedentes tiene relación con la energía y ánimo del docente para el desarrollo de las clases, así como también con los tiempos de entrega de trabajos y de respuesta de inquietudes por *e-mail*. Al profesor taxi, es mucho más complejo hallarle en la institución para poder conversar en persona. Adicionalmente, al comprender que su dedicación exclusiva la utilizan para funciones de su empleo principal, existen en ocasiones tardanzas en la entrega de revisión de trabajos o retroalimentación de los mismos. Muchas veces, señalan los informantes, existen disculpas, pero de esto se desprende que de ocurrir cualquier eventualidad, la principal fuente laboral de estos docentes, es la que tiene prioridad. Se debe considerar, una vez más, que a estos docentes solo se le pacta las horas lectivas de las asignaturas.

Sobre lo que respecta al ánimo y la energía de los docentes, no se requiere realizar un mayor análisis al percatarse que muchos de ellos realizan sus clases a posterior de su jornada, trabajando al día más de 9 horas cronológicas. Dato insoslayable a la hora de elucubrar responsabilidades ante esto. A continuación, un último extracto de entrevista de unos de los estudiantes informantes:

Hartos profes que trabajan en otros lados hacen clases aquí en la tarde. Después de la 5 de la tarde en adelante. Ahí uno se da cuenta solo por la cara de como vienen. Algunos muy cansados que casi uno les mira la cara y da sueño. Igual uno entiende eso, no es de flojo que andan así, pero igual a veces nos preguntamos ¿es culpa de nosotros que esto esté pasando? (Estudiante, 24 años).

Consideraciones finales

En las páginas precedentes se ha ofrecido una aproximación a la compleja y entrecruzada realidad en la cual se articula la desprofesionalización académica y sus consecuencias en el mundo universitario. En ellas, se evidenció cómo distintos factores han ido detonando paulatinamente un problema estructural de la educación superior en Chile. Siempre, todo esto elaborado a partir de los discursos de los sujetos y actores sociales vinculados en el problema, atendiendo siempre a su articulación con los aspectos macrosociales. En tanto, que queda demostrada la exploración de un problema cuyos conflictos van más allá de lo dilucidado hasta aquí, revelando otras aristas, perspectivas y proyecciones.

En este sentido, una de las dimensiones hipotéticas del problema no consideradas en el proyecto de esta investigación, daba cuenta de la diferencia sustancial, tanto contractual como en condiciones académicas, entre los profesores honorarios y los profesores planta. Ante esta realidad observada en la unidad de estudio, es posible establecer que la desprofesionalización académica genera dos vertientes conflictivas con afectación directa en la docencia universitaria y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la ya conocida no vinculación académica que mantiene la

proliferación de profesores honorarios sin vínculo directo con las casas de estudio. Y por otra parte, la desprofesionalización como tal, en la cual sí se establece un vínculo contractual y formal entre los académicos y las instituciones, no obstante, ello no supone mejoras en las condiciones para éstos, ni para los objetivos propios de las universidades, tanto en los aspectos de docencia, investigación y vinculación con el medio.

Es por ello que ambas aristas de la desprofesionalización académica tienen un grado similar de impacto en la docencia universitaria, por lo que académicos se ven forzados a impartir asignaturas con el objetivo de complementar sus horas laborales semanales para el aumento de su remuneración. Con esto, muchos aceptan impartir asignaturas que no necesariamente estén en sus líneas de desarrollo profesional o de investigación. Es estas dimensiones en donde la categoría del matacontrato toma mayor sustento, puesto que las tareas asociadas al ejercicio docente no han sido reconocidas por estos académicos, ni explicitadas previamente por sus empleadores. Aún más, la institución establece vínculos contractuales formales solo con aquellos que, en su mayoría, deben desarrollar principalmente actividades de gestión y administración, y no de docencia e investigación. En suma, los problemas que enfrentan los profesores taxis corresponden a problemas integrales y transversales de los académicos universitarios. Situación de precariedad laboral que también tiene incidencia en los grados de pertenencia a la filiación institucional, percibido, desde distintas aristas, por los mismos estudiantes como grupo objeto de las prácticas y proyectos educativos.

En lo que refiere al ideario universitario y de cómo los informantes generan un constructo teórico e individual de la institución universitaria, se pudo pesquisar que tanto profesores, directivos, y en menor medida estudiantes, mantienen una actitud crítica frente a la consecución de los objetivos propios de la institución. A mayor sustento de esto, si bien se reconoce una conexión teórica entre lo que se espera de una universidad y lo descrito en la misión, visión y proyecto educativo de la unidad de estudio, existe, a su vez, también una conexión con las ideas y visiones de los informantes. Por lo que el punto de inflexión que percute el quiebre entre lo declarado por el proyecto de la institución y la realidad universitaria, es la forma en cómo la teoría institucional se separa de la praxis universitaria. Es decir, por una parte se proponen procesos de calidad en la formación de estudiantes, pero por otra parte más del 80% de sus académicos no tiene vínculos formales con la institución, ni dispone de espacios físicos individuales para la atención de estudiantes.

En un contexto de viejos pretextos y nuevos desafíos, son las instituciones de educación superior y, en particular, sus directivos, al ser quienes instituyen el rostro de la institución, quienes deben tomar postura y asumir los problemas vinculados a la mercantilización de la educación, pero siempre en vínculo con lo declarado en sus

proyectos educativos y perfiles profesionales de egreso. En este punto, la oferta académica de estas universidades constituye elementos virtuales que la institución no puede asegurar. Por otra parte, también se debe asumir con prudencia y seriedad el proceso de formación profesional, el que si bien se refuerza en solo un momento de la vida de algunos sujetos, tiene efectos severos en el desarrollo local y nacional, desde plantear buenos profesionales hasta la creación de agentes de cambio.

Finalmente, las universidades privadas y su alto modelo basado en la gestión, eficacia y cargado de indicadores cuantitativos de los procesos de formación, deja entrever, una vez más, como estos lugares se han convertido a la administración empresarial, volviéndose sobre los intereses del mercado. Mas no del mercado universitario en torno a la comercialización del conocimiento, sino por cuanto a la explotación monetaria de la educación como sector productivo con una cartera de clientes/estudiantes.

Cabe asumir, también, la realidad a la cual se enfrentan las universidades que se alejan de las capitales administrativas, las cuales acogen la demanda de educación de estudiantes provenientes de grupos vulnerables y otros con regulares antecedentes académicos, quienes por estos dos motivos, no pueden acceder a las universidades tradicionales. No obstante ello, tampoco es a lugar la utilización de esas particularidades como justificación a la deficiente gestión universitaria en cuanto a formación y producción de conocimiento. Por último, toda la información levantada sugiere que la no vinculación y desprofesionalización académica afecta de forma directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, e impacta en la estructura general y particular de las universidades. Un problema que comienza a ser abordado y genera diversos interrogantes tanto teóricos como empíricos, los que convocan a la apertura investigativa en estos problemas del conocimiento.

Referencias

- Aguilar, Marielos (2002). La profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(97), 63–77.
- Arredondo, Felix & Paula Vidal (2013). *Trabajadores del área social. El estado en cuestión*. In Ponencia presentada en el XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Chile.
- Berrios, Paula (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad En La Educación*, (26), 37–53.
- Berrios, Paula (2015). La profesión académica en Chile: crecimiento y profesionalización. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 345–370). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Beyer, Harald (2007). Una educación de más calidad: Algunas reflexiones. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 205–242.

- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo Academicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Campillo, Margarita & Juan Sáez (2013). The university from their images. *Progression-ization, deprofesionalization or proletarianization in the contemporary university*, 13(1), 121–137.
- Castillo, Jorge & Gustavo Cabezas (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, (32), 44–76.
- Cerpa, Valeria (2012). *Profesores taxi: el eslabon más debil de la educación superior* (Master Thesis). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Chuaqui, Benedicto (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista Chilena de Pediatría*, 73(6), 563–565.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2013). *Aprueba Reglamento Sobre Áreas De Acreditación Acorde Al Artículo 170 De La Ley 20.129*.
- Congreso Nacional de Chile (1980). *DFL 1: Fija normas de universidades*. Chile.
- Consejo Nacional de Educación. (2011). *Informe Indices 2011*. Santiago de Chile.
- D'Amore, Bruno, Vicenç Font & Juan Godino (2007). La dimensión metadidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. *Paradigma*, 28(2).
- División de Educación Superior. (2017). *Listado de Instituciones de Educación Superior Vigentes - Junio 2017*. Santiago de Chile.
- Donoso, Sebastián (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el Neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 1, 113–135.
- Fukushi, Kiyoshi (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: Análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Calidad En La Educación*, 33(1), 303–316. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3732289>
- García-Huidobro, Juan (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 65–85.
- Gil, Manuel (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. Ciudad de México: Unidad Azcapotzalco Metropolitana.
- Gonzalez, Carlos (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia universitaria en la educación superior chilena. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371–408). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- González, Soledad, José Brunner & Jamil Salmi (2013). International Comparison About Academic Salaries : an Exploratory Comparación Internacional De Remuneraciones Académicas. *Calidad en la Educación*, (39), 21–42.

- Harvey, David (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Horruitiner, Pedro (2009). *La universidad latinoamericana en la época actual: tendencias, retos y propuestas innovadoras*. La Habana: Educación Cubana.
- Ibarra Mendivil, J. L. (2003). La universidad necesaria. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15505108>
- Lever, Lorenza (1996). Hacia una tipología de los académicos. Los docentes, los investigadores y los gestores. *Revista Mexicana de Sociología*, 58(1), 205–226. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3541031>
- Macedo, Beatriz & Raquel Katzkowicz (2000). Educación secundaria: balance y perspectiva (documento de discusión). In *Seminario sobre Perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe* (pp. 3–36). Santiago de Chile: Unesco.
- Nelson, Adam & Ian Wei (2012). *The Global University. Past, Present, and Future Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9780230392465>
- Olssen, Mark & Michael Peters (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Piaget, Jean (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Reyes, Daniel & Marceo Santos (2011, November 8). El hedor de lo heredado: los profesores taxi y la desprofesionalización académica. *EL Mostrador*. Retrieved from <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2011/11/08/el-hedor-de-lo-heredado-los-profesores-taxi-y-la-desprofesionalizacion-academica/>
- Sánchez, Karin (2006). El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la Ley 1872-1877. *Historia*, 2(39), 497–529. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942006000200005>
- Serrano, Sol (1994). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Slaughter, Sheila, & Larry Leslie (1999). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Universidad de Chile. (2002). *Una mirada a la historia*. Retrieved April 30, 2017, from <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/resena-historica/4727/una-mirada-a-la-historia>
- Vigotski, Lev (2016). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Sao Paulo: Icone.
- Wolf, Erick (2005). *Europa y la gente sin historia*. (A. Bárcenas, Trans.) (2nd ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Sobre los autores

RAPHAEL CANTILLANA BARAÑADOS es Becario Conicyt e Investigador doctoral en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona. Antropólogo Social, Magíster en Educación Superior, Máster en Antropología: Investigación Avanzada e Intervención Social. Correo electrónico: rp.cantillana@gmail.com

ISABEL PORTILLA-VÁSQUEZ es Académica y Directora de la Escuela de Enfermería de la Universidad Santo Tomás, sede Iquique. Enfermera y Magíster en Educación Superior. Correo electrónico: isabelportillava@santotomas.cl

CUHSO. CULTURA-HOMBRE-SOCIEDAD

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADORA EDITORIAL

Claudia Campos Letelier

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Angélica Vera Sagredo

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Aurora Sambolin Santiago

DESARROLLADOR DE SISTEMAS

Laura Navarro Oliva

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional