

TERCERAS JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP

LA ARGENTINA DE LA CRISIS

Recomposición, nuevos actores y el rol de los intelectuales

10, 11 y 12 de diciembre de 2003

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

La Plata, calle 48 e/ 6 y 7.

Trabajo: La profesión académica y la construcción de la idea de profesor en una universidad privada argentina.

Autor: Dr. Julio C. Durand

Profesor Asociado – Escuela de Educación – Universidad Austral, Buenos Aires.

E-mail: julio.durand@rec.austral.edu.ar

Abstract

Las tendencias imperantes en la educación superior plantean interrogantes y desafíos a quienes forman parte de la comunidad universitaria. Las respuestas que se consigan articular pueden ayudar a que se produzcan aprendizajes positivos en sus protagonistas, o por el contrario originar un empobrecimiento personal e institucional.

Cerrarse a las demandas de la sociedad hacia la universidad, con posiciones ideológicas cerriles, puede derivar en el autismo propio del ‘enclaustramiento’ académico. En cambio la aceptación ‘acrítica’ de las modas y dictados de organismos de distinto tipo conduce con seguridad a formas mercantilistas de la educación superior, posiblemente eficientes en cuanto al uso de los recursos, pero muy pobres en cuanto a su dimensión humanista.

Estas fuerzas contrapuestas confluyen en la concepción del profesor universitario que un sistema o una institución asumen, explícita o implícitamente. Por esto, la profesión académica ha concitado una creciente atención de los investigadores de diversos países en los últimos años. En Argentina, sin embargo, todavía existen pocos estudios, aunque en los últimos años ha crecido el interés, al mismo tiempo que se desarrollaba el campo científico de la educación superior. La información disponible es escasa y fragmentaria. En este trabajo se reflexiona sobre las características centrales de la profesión académica en nuestro tiempo y se analiza brevemente el caso de una universidad privada.

Introducción

La misión asignada a la universidad por los distintos actores sociales que le dan vida, se puede observar en la imagen del profesor que la institución termina construyendo, no solamente en sus declaraciones oficiales y documentos, sino en las decisiones organizativas y administrativas ordinarias.

Esta tesis que sostenemos, se ve reflejada en la cambiante situación que están enfrentando los integrantes de la profesión académica en los países desarrollados, a partir de las tendencias que se han consolidado en las últimas décadas, cuyo ejemplo más reciente es la redefinición de sus roles tradicionales a partir de las nuevas tecnologías (Paulson, 2002).

La profesión académica en Argentina es una realidad poco estudiada y sobre la que se posee información fragmentaria. El presente trabajo se centra en algunos aspectos que pueden resultar de interés para quienes tienen a la universidad como el lugar natural para el desarrollo de sus actividades profesionales. No me referiré por tanto, a la mayoría de los docentes universitarios que en nuestro país tienen una dedicación simple y secundaria en cuanto a la proporción de tiempo que dedican a lo específicamente académico.

Los profesores con dedicación exclusiva eran 13.290 en el año 1996, menos del 13 % del total de la planta docente de las universidades nacionales (MCE-SPU, 1999, pág. 101). La situación varía según las distintas casas de estudios, desde el 8,5% de La Plata, el 10,9% de la UBA o el 12% de Córdoba, al 28,8% de la del Sur, el 32,2% de Tucumán o el 49,7% de Rio Cuarto, para mencionar algunos casos. No existen datos

oficiales sobre el número de profesores a tiempo completo en las universidades privadas, aunque se podría estimar como bastante reducido, con una mayoría de instituciones con un porcentaje similar o inferior al de las estatales, y algunas nuevas universidades con una proporción superior al 30%.

Estos porcentajes son extremadamente bajos en comparación con los países más desarrollados (Altbach, 1996) y también con otros más cercanos como Chile (Schiefelbein, 1996) o Brasil (Schwartzman y Balbachevsky, 1996). En sí mismos merecerían un análisis más detallado, pero nuestra intención en esta introducción era delimitar el alcance y enfoque de las reflexiones que siguen a continuación.

La vocación académica

En 1919 Max Weber pronunció una famosa conferencia a una asociación de estudiantes de la Universidad de Munich titulada *Wissenschaft als Beruf*, “La ciencia como vocación”. Apartándose de su característico estilo sereno, objetivo y hasta distante, se trató de un apasionado e inflamado discurso invitando al compromiso y entrega en la búsqueda de la verdad y el progreso de la ciencia, a dignificar la profesión académica con un cumplimiento responsable del trabajo universitario, sin claudicar ante los que ejercieran el poder de turno, ni dejarse llevar por lógicas dominantes en otras actividades humanas.

Weber se planteaba una paradoja de la ciencia que exige a quienes la cultivan una conciencia de formar parte de una empresa de mayor alcance, de algo que los supera y trasciende. “Todo científico sabe que lo que aporte será superado en 10, 20 o 50 años. Cada ‘logro’ científico plantea nuevos ‘problemas’ y por lo tanto, deberá ser ‘superado’ y convertido en obsoleto. Este es el destino al que se encuentra sometido y

entregado, y más aún, lo realmente importante del trabajo científico. (...) No podemos trabajar sin la esperanza de que otros lleguen más lejos que nosotros” (Cfr. Shills, 1974, pág. 61). La paradoja se plantearía en encontrar sentido a una actividad que nunca podrá ser completada. Aunque para muchos resulte ilógico, esa atracción y sentido son fuertes y reales, renovándose en las nuevas generaciones.

Teniendo presente la actual discusión sobre la situación de la ciencia en nuestro país, puede resultar interesante comentar sucintamente algunos puntos y desarrollos que se están produciendo en otros países sobre el modo de concebir el trabajo académico. En este trabajo no profundizaré en las diferencias entre el trabajo científico y el académico, tomándome la libertad de incluirlo como la parte en el todo. Citando un célebre trabajo de 1930 de José Ortega y Gasset (1975): “Conste, pues: la Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia. Yo diría: la Universidad es, además, ciencia. (...) Una atmósfera cargada de entusiasmos y esfuerzos científicos es el supuesto radical para la existencia de la Universidad.(...) La ciencia es la dignidad de la Universidad; más aún -porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad-, es el alma de la universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo”.

¿‘Profesión’ académica?

En primer lugar me parece atractivo preguntarnos si la actividad académica constituye realmente una profesión.

El término profesión o el adjetivo derivado provocan reacciones diversas, muchas veces contrapuestas. Así, decir que alguien “es un verdadero profesional”, en primer lugar nos evoca la noción de que trabaja con perfección y dominando una técnica

o conocimientos que comparte con los miembros de su profesión. Sin embargo el término no deja de ser equívoco, ya que es corriente leer en los diarios, lamentablemente con más frecuencia en estos días, afirmaciones como “el atraco fue planeado y ejecutado por auténticos ‘profesionales’, que impecablemente vestidos, desvalijaron la sucursal bancaria con gran eficiencia y control de la situación”. Tampoco suele traernos imágenes positivas la ‘profesionalización’ de los deportes y su correlato de intereses económicos y sospechas.

Ha sido algo corriente a lo largo del último siglo, el movimiento de las ocupaciones buscando un *status* superior, el de ser una profesión (Larson, 1977). También y especialmente en los países anglosajones se ha dado este movimiento entre los científicos, y se habla de la ‘profesión académica’, o como algunos autores se ocupan de aclarar, mejor sería referirse a ella en plural: ‘profesiones académicas’ (Clark, 1987).

Pese a que ya es algo comúnmente aceptado no dejan de oírse voces críticas contra la ‘profesionalización’ académica: “El carácter, los hábitos, la manera de pensar de los profesores son ahora los de un profesional técnico guiado por el modelo científico. Al profesionalizarse, el profesor se ha hecho a sí mismo un técnico y no un pensador honesto, independiente y crítico en búsqueda de la verdad” (Huer, 1991, pág. 157). Se habría perdido el carácter vocacional que mencionábamos al inicio por un interés más utilitarista, material y condicionado. “El académico profesional es extremadamente sensible a la crítica de sus colegas. Como ‘profesionales’, son habitualmente hostiles hacia cualquier signo de heterodoxia. ... (Nos podríamos preguntar qué clase de recepción recibiría Sócrates de los filósofos profesionales de nuestros días. ¿Sería considerado un filósofo ‘real’?) Consecuentemente, los trabajos de

quienes transgreden las normas profesionales son silenciados, o cuando no es posible, se reciben con gran hostilidad por parte de los pares que actúan como revisores” (Huer, 1991, pág. 168). La profesionalización de los académicos sería con esta perspectiva una dificultad para alcanzar el sentido profundo de esta actividad humana.

En Argentina no es tan frecuente hablar de ‘profesión académica’ ya que se tiende al tratamiento por separado de los ‘docentes’ por un lado, y los ‘investigadores’ por otro, una de las manifestaciones básicas de la fragmentación de la universidad de nuestros días (Durand, 1998). Sin embargo considero que más allá de estos usos en el lenguaje de cada día, y teniendo en cuenta un análisis sociológico amplio, sabemos que hay en nuestro país, en instituciones estatales y de iniciativa privada, una cantidad importante de personas, formadas aquí y en el exterior, para las que tiene mucho sentido esta expresión y un contenido muy concreto. Aunque muchas veces deban ocupar parte de su tiempo en actividades ajenas a su vocación por una cuestión de supervivencia, son verdaderos académicos, se sienten llamados a buscar la verdad en su actividad investigadora, a transmitir y compartir lo que saben con colegas y alumnos, a formar discípulos y a servir a la sociedad con su quehacer, contribuyendo a edificar un mundo más justo para todos.

Especialización, beneficios y desafíos

Una de las características primordiales de toda profesión es el dominio especializado de una técnica o conocimientos. A este respecto, ya Ortega y Gasset (1975, pág. 78) nos advertía sobre los problemas que suponía para el trabajo de los universitarios una especialización sin perspectiva: “Hay que humanizar al científico, que a mediados del siglo último se insubordinó, contaminándose vergonzosamente del evangelio de rebelión que es desde entonces la gran vulgaridad, la gran falsedad del

tiempo. Es preciso que el hombre de ciencia deje de ser lo que hoy es con deplorable frecuencia: un bárbaro que sabe mucho de una cosa”.

Lejos de haberse encontrado una solución, el individualismo se extiende en los ámbitos académicos, impulsado por fuerzas intrínsecas como la creciente fragmentación epistemológica (Barnett, 1990) y extrínsecas como la competencia por recursos escasos, el famoso dilema del ‘publish or perish’ (Fairweather, 2002), o prácticas políticas corruptas (Krotsch, 2002), que no han hecho más que exacerbar e intensificar este rasgo.

El desafío sigue siendo reconocer y conservar lo bueno y necesario de la lógica del progreso científico, con una visión más abarcadora de la realidad, tarea que sólo se puede asumir con un planteamiento de la formación más profunda y abierta. No se trata de ‘entrenar’ técnicos para resolver problemas, sino de educar personas que impulsando con rigor el desarrollo de las ciencias, sean capaces de encontrar un lugar para su aporte en el conjunto de dimensiones de la vida humana.

Postmodernismo y verdad

El predominio del paradigma racionalista durante los últimos siglos, su desconexión de lo humano reduciendo todo a la técnica, y la pretendida potestad de la ciencia para resolver los problemas han contribuido a la crisis de sentido del hombre en nuestra época. Este periodo vio nacer y consolidarse las disciplinas científicas y un modo tradicional de entender el conocimiento y sus fundamentos metodológicos. En nuestros días se ha resquebrajado y se cuestionan esos mismos fundamentos, con la difusión del movimiento postmodernista (Welch, 1998).

La amenaza es contra el sentido mismo de la ciencia. Expresiones como ‘correspondencia con la realidad’ “no tienen contenido alguno” (Rorty, 1997),

introduciendo el relativismo como único absoluto –paradójicamente-, y cuestionando al mismo tiempo la utilidad de toda la vida académica y sus diferentes manifestaciones.

La reacción postmoderna supone una cierta amenaza al paradigma racionalista, pero sin ofrecer una solución a la crisis de sentido, sino que más bien la ha agravado. No hay capacidad de compromiso ni valores superadores de las limitaciones iluministas, como ha señalado la corriente comunitarista.

Responsabilidad ante la sociedad

Desde la década de los 80 y con fuerza cada vez mayor se viene produciendo un cambio en la actitud de la sociedad hacia la ciencia que se refleja en presiones sobre los gobiernos para justificar la asignación de recursos a las instituciones académicas, especialmente de los fondos destinados a investigación. Ya no se acepta de un modo indiscriminado la utilidad y conveniencia de apoyar con fondos públicos cualquier proyecto de investigación. Se cuestiona el uso del tiempo por parte de los académicos muchas veces enfrascados en búsquedas tan especializadas que además los llevan a desatender la labor de enseñanza y servicio (Levine, 1997).

Bajo las banderas de la mejora de la calidad y la satisfacción de las demandas del mercado, los gobiernos han cambiado los términos de la relación entre la universidad y el público. El foco se está moviendo desde la enseñanza (lo que hacen los profesores en las aulas) al aprendizaje (lo que obtienen los estudiantes de sus clases). El énfasis está cambiando del proceso (programas y metodologías) a los resultados (lo que consiguen los estudiantes gracias a su educación universitaria). La exigencia del estado hacia las universidades recae en su mayor parte en nuevas demandas para los profesores e investigadores. El resultado final se está manifestando en comunidades de aprendizaje

más débiles, en relaciones personales empobrecidas, en un creciente utilitarismo que condiciona tanto la investigación como el estudio de disciplinas menos reconocidas socialmente.

Ética y servicio

La superespecialización y las fuerzas del mercado han llevado a que se plantee la necesidad de recuperar el sentido profundo de la actividad académica y científica. Ese sentido es lo que puede permitir reinstalar el debate ético en el mundo académico, que tanto el racionalismo como el postmodernismo no han sabido fundamentar.

El amor a la verdad, el servicio a cada ser humano y a la sociedad, y el respeto a la dignidad de la persona humana pueden ser tres pilares para recuperar el sentido y establecer unos límites que si son dejados de lado llevan al empobrecimiento y al retroceso de la ciencia en lugar de impulsar su progreso. Por paradójico que parezca, muchos de los razonamientos que esgrimen científicos y académicos de nuestros días, pretendiendo actuar al margen de normas éticas, guardan un estremecedor parecido con los que sostenían los ejecutores de los experimentos científicos del nazismo. Según Shils (1974, pág. 2), las críticas de Max Weber a los académicos de su tiempo, permiten entrever la claudicación futura de muchos que pusieron la ciencia al servicio del aberrante régimen.

La imagen de profesor en una universidad privada

La experiencia desarrollada en la universidad donde trabajo presenta aspectos interesantes. Si bien se trata de una institución joven, desde su mismo planteamiento se destacó la necesidad de concebir el trabajo de los profesores como un elemento

fundamental, tratando de acudir a las mejores tradiciones universitarias de Europa y Estados Unidos (Universidad Austral, 2000).

En los años transcurridos se ha consolidado un claustro importante de profesores con dedicación exclusiva, que conforman casi un 45% del total, expresado en *FTE*. La puesta en marcha del Reglamento General de Profesores y las Ordenanzas propias de cada facultad ha contribuido a que se profile una carrera académica atractiva y desafiante, con la exigencia del doctorado, la evaluación por comisiones especiales para el cambio de categoría, requisitos mínimos en publicaciones y otras actividades, etc.

Se concibe la tarea del profesor como un todo armónico, evitando la reducción del interés institucional a la calidad de la docencia, al mismo tiempo que se estimula una valoración equilibrada de la productividad académica y científica, y la inserción en las comunidades propias de cada especialidad.

También forman parte de las responsabilidades académicas la atención personalizada a los alumnos y el desempeño de tareas de servicio y cargos de gobierno temporales (Durand y Pujadas, 2004). Se trabaja para lograr un clima de verdadera colegialidad (Bess, 1992; Pujadas y Durand, 2003), rasgo distintivo de las comunidades académicas. Es en esta comunidad donde se construye la imagen del profesor, se valora y promueve la vocación académica, y se presta un servicio duradero a la sociedad.

Las condiciones de trabajo a las que el carácter vocacional de la profesión académica parecerían quitar importancia no se pueden descuidar. En Europa serían la causa de la menor inclinación de los jóvenes por seguir la carrera académica (Huisman et al., 2002). En la Universidad dichas condiciones distan de ser las ideales, aunque históricamente han logrado atraer un número importante de jóvenes académicos, que

comparativamente hablando valoran muy positivamente su decisión: salarios razonables, disponibilidad de fondos, tiempo y algunos recursos de apoyo para investigar, etc.

Por último, la universidad les pide a sus profesores un compromiso exigente con la institución y los estudiantes, coherencia de vida como canal para transmitir valores que se consideran necesarios para servir mejor a la sociedad.

La dimensión humana de lo académico

Las consideraciones anteriores pueden resultar triviales si no se manifiestan o concretan en comportamientos concretos, en el día a día de la labor en el laboratorio, en el aula, en la biblioteca, en el despacho.

Es necesario no perder de vista el carácter formativo de la convivencia entre distintas generaciones de personas en un ámbito académico. Hay una gran parte de la cultura académica que no se puede transferir en una exposición magistral, en un e-mail o en un texto. Por eso Humboldt hablaba del discípulo que aprende trabajando junto a su profesor. El buen maestro sabe compartir, sabe formar equipo y evita el gran mal del individualismo. Se ha de fomentar la lógica de la cooperación y no la de la competición. Sumar y no dividir.

Dada la situación de dependencia de quien comienza respecto al académico ya formado, se exige también una mezcla de generosidad y exigencia, de nobleza y transparencia. Más que en la letra de reglamentos que por fuerza no pueden abarcar toda la casuística y riqueza de la vida, el acento se ha de poner en las actitudes y valores. Es corriente en las universidades norteamericanas la elaboración de normativas sobre ‘*sexual harassment*’, sobre plagio y propiedad intelectual, sobre la evaluación y la

asignación de recursos, sin embargo los conflictos no se evitan por ellas, aunque actúen como necesarias barreras disuasorias, sino por la calidad personal y profesional de los protagonistas de la actividad académica.

Reflexionar con cierta frecuencia en los fundamentos del quehacer académico no es pérdida de tiempo ni ocupación teórica. Sin ella, si nos limitamos al hacer técnico, es fácil perder el sentido y quedar expuesto a intereses individuales o grupales que terminan perjudicando a los protagonistas y a las instituciones académicas.

Referencias

ALTBACH, PHILIP (ED.) (1996). *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BARNETT, RONALD. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

BESS, JAMES L. (1992). "Collegiality: Toward a Clarification of Meaning and Function", en JOHN C. SMART (Ed.): 1-36.

CLARK, BURTON R. (1987). *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*, Princeton, NJ, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

DE GEORGE, RICHARD T. (1997). *Academic Freedom and Tenure: Ethical Issues*, Lanham, MA, Rowman & Littlefield.

DURAND, JULIO C. (1998). “¿Es inevitable la fragmentación de la universidad?”. *Criterio*, LXXI, N° 2228, págs. 613-617.

DURAND, JULIO C. Y PUJADAS, CARLOS. (2004). “Self-Assessment of Governance Teams in an Argentine Private University: Adapting to Difficult Times”. *Tertiary Education and Management*, 10(1): 27-44. (en prensa)

FAIRWEATHER, JAMES S. (2002). “The mythologies of faculty productivity: Implications for institutional policy and decision making”. *The Journal of Higher Education*, 73(1): 26-48.

HUER, JON. (1991). *Tenure for Socrates. A Study in the Betrayal of the American Professor*, New York, Bergin & Garvey.

HUISMAN, JEROEN; EGBERT DE WEERT Y JEROEN BARTELSE (2002). “Academic career from a European perspective: The declining desirability of the faculty position”. *The Journal of Higher Education*, 73(1): 141-160.

KROTSCH, PEDRO. (2002). “Una universidad partidizada no le da confianza a la sociedad”. Entrevista por Analía Roffo. *Clarín*, 25/08/2002, p. 28-29.

LARSON, M. SARFATTI. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, Berkeley, University of California Press.

LEVINE, ARTHUR. (1997). “How the Academic Profession is Changing”, *Daedalus*, 126 (4), págs. 1-20.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. (1999). *Anuario 1997 de Estadísticas Universitarias. Universidades Nacionales*, Buenos Aires, MEC, pág. 101.

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ. (1975). *Misión de la universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 6ª ed., 1975, (1ª ed.: 1930), págs. 86-87.

PAULSON, KAREN (2002). “Reconfiguring faculty roles for virtual settings”. *The Journal of Higher Education*, 73(1): 123-140.

PUJADAS, CARLOS Y DURAND, JULIO C. (2002a). “El Concepto Ampliado de Colegialidad: Alcance y Posibilidades”. *Fundamentos en Humanidades*, III(1-2): 57-68.

PUJADAS, CARLOS Y DURAND, JULIO C. (2002b). “The Failure of Argentine Universities to Promote an Ethical Leadership”. Buenos Aires, Universidad Austral, GRID-ES: *Working Paper*.

RORTY, RICHARD. (1997). “Does Academic Freedom Have Philosophical Presuppositions?”, en De George (Ed.), págs. 176-196.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO (1996). “The Chilean academic profession: six policy issues”. En P. Altbach (Ed.): págs. 279-304.

SCHWARTZMAN, SIMON Y ELIZABETH BALBACHEVSKY. (1996). “The academic profesión in Brazil”. En Philip Altbach (Ed.): págs. 231-278.

SHILS, EDWARD. (1974). *Max Weber On Universities. The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany*, Chicago, The University of Chicago Press. Traducción, edición y nota introductoria. Reimpreso de *Minerva*, 11(4) (October 1973).

SMART, JOHN C. (Ed.). (1992). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Volume VIII. New York, Agathon Press.

UNIVERSIDAD AUSTRAL (2000). *Proyecto Institucional. Ideario educativo, Políticas Generales y Reglamentos.*

WEBER, MAX. (1974). *Science as a Vocation*. En E. Shils, *Max Weber On Universities*, pp. 54-62. Tít. orig.: *Wissenschaft als Beruf*, Munich and Leipzig: Duncker und Humblot, 1919, pp. 3-15.

WELCH, ANTHONY. (1998). "The End of Certainty? The Academic Profession and the Challenge of Change". *Comparative Education Review*, 42 (1), 1-14.