

El Profesorado de tiempo completo en Argentina

Daniel J. Socolow
Center for International Studies
State University of New York
Plattsburgh, N. Y.

INTRODUCCIÓN

Muchos autores han señalado el importante papel que las universidades han tenido en el proceso de modernización de América Latina (Ribeiro, 1967: 343-381; Atcon, 1956). En apoyo de este aserto, se advierte que las universidades proliferan y las inscripciones aumentan en forma espectacular. Sin embargo, existen pocos estudios sistemáticos y empíricos sobre el cambio de la universidad latinoamericana o su papel en el cambio mismo. Casi toda la literatura es descriptiva y/o polémica, y enriquece poco nuestros conocimientos fundamentales sobre el funcionamiento de las universidades, antiguas o nuevas.

Las universidades latinoamericanas (especialmente durante la última década), han cambiado en proporción con su ritmo de crecimiento y han adoptado un cierto número de nuevas estructuras. En este estudio se analizará un cambio estructural que consideramos muy importante: la aparición del profesorado de tiempo completo en las universidades. La expansión de este puesto, relativamente nuevo (que ha sido ideado para complementar o reemplazar el tradicional profesorado de tiempo parcial), es probablemente el cambio contemporáneo más relevante en las universidades latinoamericanas.

El estereotipo del profesor de tiempo parcial en América Latina es el de un hombre empleado fuera de la universidad durante casi todo su tiempo, que depende de ese empleo extra-universitario para obtener la mayor parte de sus ingresos. El *típico* profesor de tiempo parcial es, por lo general, un profesional reconocido que considera su trabajo en la universidad, no tanto como un servicio a la educación o como una carrera en sí, sino como un puesto honorífico. A menudo se le llama *profesor taxi*: sale de su oficina, toma un taxi a la universidad, imparte su cátedra y regresa a su oficina. Se dice que el profesor de tiempo parcial dispone de pocas horas para preparar sus clases, mantenerse al día sobre nuevos conocimientos en su especialidad, ayudar a sus alumnos y realizar investigaciones, ya que el tiempo y la energía que podría dedicar a su trabajo en la universidad están limitados por otras obligaciones. La confianza que inspira se debe más a la reputación de que goza fuera de la universidad que a su competencia docente o técnica.

Por otra parte, se espera que el *nuevo* profesor de tiempo completo, empleado aproximadamente cuarenta horas a la semana en una sola facultad universitaria, se dedicará enteramente al trabajo universitario. Libre de dis-

tracciones motivadas por actividades extra-universitarias, dispondrá de más tiempo para preparar sus cursos, mantenerse en contacto con los estudiantes y asesorarlos, realizar investigaciones originales y llevar a cabo otras actividades afines.¹

Los cambios en las universidades latinoamericanas, como el nuevo puesto de tiempo completo, podrían conceptuarse como simples cambios en la estructura organizativa de la universidad, o podrían también implicar cambios en las actividades y obligaciones que comprenden el papel del profesor. Atcon (*op. cit.*: 34-40) advierte claramente que muy a menudo las universidades latinoamericanas han adoptado nuevas estructuras sin lograr ningún cambio en el funcionamiento. Por lo tanto, este estudio tiene por objeto determinar la correspondencia entre los estereotipos de profesores de tiempo completo y parcial con la realidad, mediante la identificación de las responsabilidades del empleo y las características personales relativas a ambos puestos académicos (tanto al puesto de tiempo completo como al de tiempo parcial). En otras palabras, centraremos la atención en averiguar si la implantación del puesto de tiempo completo sólo representa un cambio estructural —un nuevo puesto— o si es el medio para desarrollar en las universidades un puesto nuevo y diferente que implique nuevos métodos para que los profesores desempeñen su trabajo.

Antecedentes

Para este estudio, se seleccionaron profesores de universidades argentinas con base en que los cambios que se están operando en las universidades latinoamericanas serán particularmente evidentes en Argentina, donde se tiene uno de los sistemas de enseñanza superior más desarrollados (BID, 1969: 206).² Con el fin de obtener una muestra diversificada que permitiera establecer comparaciones entre las universidades argentinas, se seleccionaron cuatro de las diez universidades públicas teniendo en cuenta su ubicación geográfica, antigüedad y tamaño, los cursos impartidos, proporción entre profesores de tiempo completo y parcial, y su estructura académica. Dichas universidades fueron las de Buenos Aires, Tucumán, Rosario y Del Sur. La muestra se limitó a cuatro disciplinas en cada universidad: ciencias, agronomía, economía y humanidades. Fueron entrevistados 190 profesores y se recibieron cuestionarios de otras 214 personas de las universidades y disciplinas seleccionadas (el 53% del total estimado de profesores de las cuatro disciplinas en esas universidades).

Marco teórico de referencia

El análisis de roles y la teoría del grupo de referencia, proporcionaron el cuadro dentro del que se analizaron las diferencias y semejanzas entre el puesto magisterial de tiempo parcial y el de tiempo completo.³ Los puntos principales de este estudio fueron: la ubicación del individuo en el sistema social, sus expectativas sobre el puesto magisterial y su comportamiento en la universidad; también se estudiaron sus relaciones profesionales dentro de su propia universidad y en otras, en su campo académico fuera de Argentina y fuera del sistema universitario.

El uso de estos elementos analíticos (de rol y orientaciones de referencia) permitió identificar diferentes expectativas y comportamientos relacionados

con características personales e institucionales, así como con el estatus de empleo de tiempo completo y parcial.

Las siguientes preguntas guiaron esta encuesta:

1. ¿Cuál es la diferencia, si es que la hay, entre las expectativas y el comportamiento de profesores de tiempo completo y parcial?
2. ¿En qué forma influyen la edad, la educación, los antecedentes socioeconómicos y otras características personales sobre las expectativas y el comportamiento de los profesores de tiempo completo y parcial? Si se mantienen constantes estas variables, ¿difieren las expectativas y el comportamiento de los profesores de tiempo completo y parcial?
3. ¿El comportamiento y las expectativas de los profesores difieren de acuerdo con la institución y/o la unidad académica (disciplina específica dentro de una universidad específica) en que trabajan? ¿Difieren las expectativas y el comportamiento de profesores de tiempo completo y parcial dentro de un marco académico dado?

Si en realidad los profesores de tiempo completo difieren de sus colegas de tiempo parcial en sus características y comportamiento, y si continúa la tendencia a aumentar el profesorado de tiempo completo, existe entonces evidencia razonable de que están ocurriendo cambios tanto funcionales como estructurales.

Hallazgos

Las siguientes observaciones resumen los principales hallazgos. Cada una de ellas se discutirá más detalladamente en las siguientes páginas.

1. El puesto de tiempo completo se relaciona con algunos cambios notables en el comportamiento del profesor universitario y representa un paso hacia conceptos más modernos de desempeño y rendimiento. Los profesores de tiempo completo, a diferencia de los de tiempo parcial, aportan más innovaciones en las aulas, son más activos en el asesoramiento académico, participan más en el diálogo escolar y el intercambio, y están más dedicados a la planificación y al desarrollo escolar.
2. El profesor de tiempo parcial no está pasado de moda, ni sale sobrando en la universidad argentina de hoy. Además del conocido argumento de que los profesores de tiempo parcial enriquecen sus clases aportando su experiencia profesional sobre la materia que imparten, cabe añadir que son valiosos contactos entre la universidad y el mercado de trabajo. Además, en caso de conflicto entre el gobierno y la universidad, el puesto de tiempo parcial ofrece al interesado más seguridad de empleo que el de tiempo completo.
3. Muchos profesores se interesan por la investigación, especialmente los de tiempo completo, pero en general se sabe que en las universidades las condiciones para la investigación sobre las materias que se estudian necesitan una mejora sustancial. Los profesores experimentan frustraciones en sus esfuerzos de investigación, especialmente

debido a las facilidades limitadas con que cuenta la universidad y al clima insatisfactorio para la investigación que en ella priva.

4. El lugar de aprendizaje guarda relación con el comportamiento dentro de la universidad. Los educados en el extranjero manifiestan más frecuentemente un comportamiento singular o innovador en su universidad que aquellos de formación local.
5. El ser miembro de determinadas unidades académicas (disciplinas dentro de las universidades) está relacionado con el comportamiento dentro de la universidad. Las diferencias en el comportamiento son más marcadas a nivel de unidades académicas que de la universidad en su conjunto o de las disciplinas.
6. Está muy difundida la inseguridad de empleo relacionada con la inestabilidad política y la interferencia en las cuestiones universitarias; amenaza no solamente la investigación y la actividad docente, sino también la continuidad del crecimiento del profesorado de tiempo completo y el desarrollo de la profesión académica en las universidades argentinas.

El profesor de tiempo completo: un nuevo hombre para la Universidad

Selznick (1957: 107-108) afirma que a medida que una institución cambia su objetivo o amplía su campo de actividades, debe contratar nuevo personal con nuevas responsabilidades. Havighurst (1961: 178) sugiere que tal fenómeno está ocurriendo en las universidades latinoamericanas cuando dice que "al acentuarse el interés en la investigación, es natural que las universidades (en América Latina) soliciten más personal de tiempo completo en sus facultades".⁴ Claramente las universidades latinoamericanas tienden cada vez más a reducir su interés por la formación profesional y a tratar de incluir otras actividades académicas. Los esfuerzos por aumentar el número de profesores de tiempo completo son un indicador de este amplio campo de interés. Tácita o explícitamente, detrás de las expectativas del profesor de tiempo completo está la creencia de que sus actividades serán más modernas que las de sus colegas de tiempo parcial. Además, consciente o inconscientemente, la mayoría de las expectativas toman como modelo el sistema de la universidad norteamericana con su predominio de profesores de tiempo completo. (Waggoner, 1966: 182-234 y Havighurst, 1961: 171-182).

A pesar de que —como se indicó más arriba— Atcon (1956: 129) ha advertido que muchos cambios en la universidad (incluyendo la introducción del profesorado de tiempo completo) pueden representar sólo cambios de título sin la variación correspondiente en la función, los datos indican que el profesor de tiempo completo se comporta de una manera distinta en muchos campos de la actividad universitaria. Se detectaron relaciones persistentes, aunque débiles en la mayoría de los casos (incluso cuando se tomaron en cuenta las características de los profesores, de las instituciones y disciplinas a las que se hallaban éstos afiliados), entre el estatus de tiempo completo y las actitudes y el comportamiento relacionados con la enseñanza, investigación, consultoría y funciones administrativas del profesor universitario.⁵ Análogamente, con frecuencia se observaron relaciones entre el estatus de tiempo completo y la naturaleza y alcance de las asociaciones profesionales

dentro y fuera del sistema universitario. Los profesores de tiempo completo suelen asignar a los estudiantes artículos de revistas científicas en vez de sus apuntes personales, y frecuentemente dedican considerable tiempo al asesoramiento académico de los estudiantes. Son más activos en el asesoramiento externo y en los comités administrativos de la universidad. Además, mantienen mayor comunicación con profesores de otras universidades argentinas que los profesores de tiempo parcial y, por el hecho de asistir a conferencias en el extranjero, están también más comunicados con eruditos de otros países. Asimismo, están más familiarizados con los nuevos hallazgos en sus especialidades, principalmente por la lectura de revistas científicas publicadas en el extranjero.

Es interesante advertir, sin embargo, que los profesores de tiempo completo no publican más que los de tiempo parcial; parece ser que no se ha establecido aún el incentivo para esta actividad. Aunque abundan declaraciones de los interrogados sobre el marcado interés que hay por la investigación en las universidades latinoamericanas, la productividad de la investigación no parece ser un criterio importante para el reclutamiento y promoción de los profesores de tiempo completo sobre los de tiempo parcial. Los datos recogidos indican también que las condiciones para la investigación, especialmente por lo que se refiere a instalaciones y fondos, no son aún satisfactorias.

“Estatus” de tiempo parcial: ¿funcional o anacrónico?

El estereotipo del profesor de tiempo parcial, referido a menudo en las discusiones sobre el profesorado de universidades latinoamericanas, es tan negativo como son positivas las expectativas para el profesorado de tiempo completo. Frecuentemente se considera como secundario el papel del profesor de tiempo parcial y que subsiste principalmente por el prestigio que tal servicio le confiere en su trabajo fuera de la universidad. Sin embargo, el profesor de tiempo parcial, al menos en Argentina, no es como lo sugiere la literatura, una persona carente de empeño, no comprometida e improductiva.

El comportamiento de algunos profesores de tiempo parcial no difiere mucho del de la mayoría de los profesores modernos de tiempo completo; en la mayoría de los casos, fue débil la relación entre el comportamiento y el estatus de tiempo completo observada a través del estudio. Pelczar (1971), en un estudio semejante sobre el profesorado colombiano en las universidades de Medellín, también concluyó que no era tan diferente el comportamiento de profesores de tiempo completo y parcial como lo indican los estereotipos de estos dos grupos. Estos hallazgos nos hacen pensar que a medida que se amplían las funciones y objetivos de la universidad, los profesores de tiempo parcial, así como los de tiempo completo, comienzan a modificar su comportamiento. Aunque no existen descripciones de hace una década sobre el comportamiento del profesor de tiempo parcial (cuando prácticamente no existían profesores de tiempo completo en las universidades), es razonable pensar que su comportamiento ha cambiado. Se podría argüir que la introducción a gran escala del profesorado de tiempo completo, a partir de 1960, y el surgimiento de nuevas posibilidades para el profesor universitario, tuvieron su parte en modificar los patrones de comportamiento de los profesores de tiempo

parcial. Y es posible que los profesores de tiempo parcial y completo hayan cambiado conjuntamente en respuesta a otros cambios ocurridos en las universidades y en la sociedad.

Además de las semejanzas encontradas entre el comportamiento de los profesores de tiempo parcial y completo, los datos de este estudio identificaron un número de ventajas que el empleo de tiempo parcial representaba para la universidad, para el profesor y para el estatus de tiempo completo. Un número considerable de profesores de tiempo completo y parcial indicó que el profesor de tiempo parcial, por la experiencia directa que le da su trabajo, es de gran provecho para la universidad y los estudiantes, al aportar sus conocimientos vivenciales y así enriquecer el conocimiento de los alumnos. También se observó que los profesores de tiempo parcial desempeñan un papel decisivo en el reclutamiento de estudiantes y en conseguirles empleo. Los profesores de tiempo parcial a menudo sirven de enlace entre el mercado de trabajo y la universidad, ya que ayudan a los estudiantes a encontrar trabajo o, sobre todo, los contratan directamente o los ponen en contacto con empresarios. El profesor de tiempo completo, por el contrario, no es muy activo en reclutamientos o colocaciones, y cuando lo es, trata primordialmente de ayudar a sus alumnos a encontrar trabajo dentro del mismo sistema universitario.

Las universidades argentinas afrontan claras estrecheces financieras que hacen más gravosa la expansión del profesorado de tiempo completo. En la mayoría de los países, se contrata al profesor de tiempo completo para impartir cursos y para reunirse con los estudiantes. La enseñanza y otros deberes conexos no son su única función, y se espera que el profesor se comprometa en otros menesteres académicos, especialmente en la investigación y en actividades escolares conexas. Los profesores de tiempo parcial que reciben pago tan sólo por los cursos que imparten, resultan mucho menos costosos que los profesores de tiempo completo.

Finalmente, los frecuentes conflictos entre la universidad y el gobierno, que desembocan a menudo en renunciaciones y expulsiones de profesores universitarios, han hecho que muchos de éstos se preocupen por la seguridad de sus empleos dentro de la universidad. Por el contrario, el profesor de tiempo parcial se halla en una posición menos vulnerable en el caso de disturbios en la universidad; tiene su empleo fuera de la universidad en caso de que se vea obligado a dejarla.⁶

Respecto a estos hallazgos sobre seguridad y colocación, se puede especular que los esfuerzos por reemplazar totalmente a los profesores de tiempo parcial por los de tiempo completo serían rechazados por los estudiantes y el profesorado. Más todavía, dadas las pocas diferencias que se encontraron entre los profesores de tiempo completo y parcial, sería una política errónea, aun haciendo caso omiso de la oposición de algunos grupos, reemplazar bruscamente a los profesores de tiempo parcial en las universidades argentinas.⁷

Investigación: preferencia y rendimiento

En las entrevistas apareció una y otra vez el descontento por las condiciones existentes para la investigación en las universidades argentinas. Muchos profesores, especialmente de tiempo completo, manifestaron que su interés por la investigación los había llevado a ocupar un puesto universitario. No obstan-

te que hay profesores de ambos tipos que están realizando investigaciones, según se indicó anteriormente, los datos demuestran que una gran proporción de los profesores siente que sus trabajos están limitados por falta de incentivos, tiempo y recursos.

Una de las principales razones para querer cambiar de empleo (ya sea a otra universidad en Argentina o a alguna en el extranjero) era la falta de condiciones satisfactorias para la investigación en el puesto actual del profesor y en la universidad. Asimismo, la mitad de los profesores esgrimieron este argumento para asentar que preferían trabajar en una institución de investigación. Esta información indica que para muchos existe discrepancia entre el interés por la investigación, por una parte, y el rendimiento real, por otra. Como se ha visto, esta discrepancia se manifiesta claramente en el hecho de que los profesores de tiempo completo no publican mucho más que aquellos de tiempo parcial. Pelczar (1971: 7) encontró que en las universidades colombianas existe también una gran diferencia entre el interés del profesor por la investigación y su rendimiento propiamente dicho. Los datos recabados en Argentina y Colombia sobre la preferencia y rendimiento en la investigación sugieren que las universidades no aprecian tanto los resultados de las investigaciones como los profesores. A pesar de que se han demostrado los beneficios de ciertos tipos de investigación (especialmente el trabajo científico aplicado), no siempre ha sido posible defender el valor de la investigación en otros campos. Quizá pueda decirse que durante los últimos diez años, los dirigentes de las universidades han acrecentado su interés por la investigación; no obstante, parece existir una diferencia entre la atención prestada a esta actividad por parte de la universidad y por parte del profesorado. Aunque puede ser válido el comentario de Havighurst de que las universidades, al aumentar su interés por la investigación, buscan personal de tiempo completo, no capta del todo la importancia de la responsabilidad que tiene la universidad de proporcionar los medios adecuados para la investigación.

El lugar de aprendizaje: una importante variable independiente

De todas las características personales consideradas en este estudio, fuera del empleo de tiempo completo o parcial, el lugar de aprendizaje (ya sea que el individuo hubiera sido educado en Argentina o en el extranjero) mantuvo una relación más fuerte y consistente con el comportamiento y actitudes observadas dentro del rol magisterial.⁸ El rendimiento de las personas educadas en el extranjero fue muy diferente y más moderno que el de los profesores educados en el país. Aunque una mayor proporción de profesores de tiempo completo que de tiempo parcial fue educada en el extranjero, la información indica en la mayoría de los casos que el estatus de tiempo completo y la educación recibida en el extranjero están independientemente relacionados con el comportamiento en la universidad. Haciendo caso omiso del estatus de empleo, es más probable que los educados en el extranjero hagan trabajar a sus alumnos sobre artículos de revistas, publiquen sus trabajos de investigación en el extranjero y asistan a conferencias académicas internacionales. El estudio de Litten sobre la conducta de comunicación de los profesores de ciencias en las universidades peruanas mostró también una relación entre la educación recibida en el extranjero y el comportamiento moderno, indepen-

dientemente del estatus de empleo de tiempo completo. Los datos reunidos por Pelczar (*op. cit.*: 12) sobre profesores colombianos indicaron que el aprendizaje en el extranjero está relacionado con las diferencias en el rendimiento pedagógico de las actividades universitarias. Sin embargo, ninguna información de Argentina, Perú o Colombia incluyó datos acerca del rendimiento y aptitudes de los profesores educados en el extranjero antes de realizar sus estudios en universidades extranjeras. No es posible, por lo tanto, afirmar sin lugar a dudas que un comportamiento determinado en la universidad es el resultado del aprendizaje en el extranjero; bien podría ser que aquellos cuyo comportamiento es diferente estuvieran más motivados para efectuar estudios en el extranjero y fueran seleccionados con base en su rendimiento previo o potencial. Las relaciones observadas en este estudio (válidas también para profesores de Perú y Colombia) entre el aprendizaje en el extranjero y el rendimiento, aunque no son determinantes, son buenos indicadores y merecen ser estudiadas más a fondo en una futura investigación.

Universidad y disciplina: unidad académica de afiliación

Además del estatus de empleo y del lugar donde se realizaron los estudios, la pertenencia a determinadas unidades académicas, dentro de determinadas universidades, se relacionó consistentemente con las diferencias en el comportamiento y en las actitudes de los profesores. Se ha formulado la hipótesis de que la universidad o la disciplina o ambas, pueden afectar las expectativas y el comportamiento, ya que el puesto de tiempo completo es relativamente nuevo y no existe un conjunto claro de expectativas para ese rol. Imaginamos desde un principio que las universidades o disciplinas que habían iniciado otros cambios académicos o estructurales (como organización por departamentos, reformas académicas, mejores condiciones de investigación, mayor profesorado de tiempo completo, etc.) probablemente fomentarían un comportamiento innovador en sus profesores. Por lo tanto, en nuestro análisis tratamos de determinar cuándo podía un comportamiento determinado relacionarse con una determinada universidad, con una disciplina particular o con una o más unidades académicas (disciplinas específicas en universidades específicas).

En la mayoría de los casos no eran muy notables las diferencias de comportamiento entre profesores de una universidad o de una disciplina con respecto a otros. Sin embargo, se observaron diferencias importantes en el comportamiento de profesores en distintos ambientes académicos cuando se clasificaron las respuestas por disciplinas específicas dentro de universidades específicas (por unidades académicas). Tres de las 16 unidades académicas (cuatro disciplinas en cada universidad) del estudio mostraron profesores con comportamiento muy moderno e innovador: Ciencias en Buenos Aires, Economía en Tucumán y Agronomía en Rosario. Estas tres unidades se diferenciaban también de las demás en lo que respecta a características académicas y administrativas específicas. La facultad de Ciencias de la Universidad de Buenos Aires ha recibido bastante financiamiento del exterior, ha puesto mucho énfasis en la investigación, ha hecho reformas académicas y tiene un amplio profesorado de tiempo completo. De igual manera, la facultad de Economía de la Universidad de Tucumán ha recibido fondos del exterior, ha desarrollado un impresionante programa de investigación, ha hecho reformas académicas y

su personal es principalmente de tiempo completo. La facultad de Agronomía de la Universidad de Rosario es la más reciente de todas las unidades académicas y aunque ha recibido poco financiamiento del exterior, se ha esforzado por fomentar la investigación, elaborar un singular y eficiente programa de estudios y establecer un extenso cuerpo docente de tiempo completo. En las tres unidades académicas donde más se manifestó un comportamiento distinto y poco común ocurrieron, por lo tanto, otros cambios que proporcionaron un ambiente favorable para un cambio en general y para una reforma pedagógica en particular.

Del análisis de las diferencias entre profesores en distintos ambientes académicos específicos, identificamos el carácter excepcional del comportamiento pedagógico de los profesores de la facultad de Ciencias de la Universidad de Buenos Aires. Antes del golpe de estado de 1966, esta facultad era conocida mundialmente y estaba considerada como un centro sobresaliente en ciencias en América Latina. Pero en 1966, cuando el gobierno intervino en los asuntos de la Universidad de Buenos Aires y especialmente en la facultad de Ciencias, una gran mayoría de los profesores de ciencias presentaron su renuncia y dejaron la universidad. La facultad de Ciencias parecía tan desierta que Silvert comentó que sería necesario "reconstruir lo que hoy parece ser una facultad de Ciencias Exactas completamente destruida" (1967: 9). Sin embargo, a pesar del éxodo masivo de talentos de la facultad de Ciencias de la Universidad de Buenos Aires, todavía se siente la atmósfera creada, y los cambios producidos por los profesores que salieron en 1966 y que influyeron en el desarrollo de la facultad son mantenidos por los que permanecieron o ingresaron después de 1966. Las normas locales, principalmente las que se refieren a la importancia de la productividad de la investigación, subsisten aun en la ausencia de quienes establecieron la práctica de investigaciones serias desde antes de 1966. Más aún, la fama nacional e internacional de que gozaba antes de 1966 esta facultad de Ciencias como un centro sobresaliente, parece seguir atrayendo a los más cotizados científicos de Argentina a formar parte del personal.

Finalmente, según hemos observado, las diferencias principales en el rendimiento pedagógico son evidentes en las unidades académicas, pero no a los niveles de universidad o disciplina. Sólo una universidad de nuestro estudio (Universidad del Sur) está organizada por departamentos que responden a las necesidades de todos los estudiantes de la universidad; las demás tienen la clásica organización de facultades. Ben-David (1968) sostiene que la organización departamental en una universidad es superior a la de facultades, ya que proporciona mayor libertad personal y productividad, así como una mayor interacción y comunicación entre los catedráticos. Nuestros datos no muestran que la organización departamental en la Universidad del Sur favorezca un comportamiento diferente al manifestado por los profesores de universidades con organización tradicional. Sin embargo, la mayoría de los profesores que mostraron interés en cambiarse a otra universidad argentina escogieron la Universidad del Sur, probablemente porque pensaron, como Ben-David, que un sistema departamental se presta más a nuevas experiencias y es más favorable al cambio que la organización tradicional por facultades. Ya que no existen diferencias evidentes entre el rendimiento en la Universidad del Sur y las otras universidades comprendidas en este estudio, podemos pensar que el caso de la Universidad del Sur es de cambio estructu-

ral y no de funcionamiento (una estructura departamental que sigue funcionando como un conjunto de facultades). También podríamos pensar, en una línea quizá de más comprensión, que tal diferencia (aun cuando el sistema departamental en la Universidad del Sur fuera efectivo y su funcionamiento considerablemente diferente al de las universidades organizadas por facultades) no traería consigo los cambios en el rendimiento académico que Ben-David nos haría suponer.

Ben-David aceptó en forma demasiado entusiasta y poco crítica las ventajas de la organización departamental norteamericana. Para Ben-David los departamentos ofrecen posibilidades importantes para el cambio, mientras que las facultades sólo frustran y anulan los esfuerzos de progreso. Sin embargo, existen casos históricos y actuales en que la organización por facultades ha funcionado admirablemente. Durante el siglo diecinueve, Alemania, con la ayuda de sus universidades (organizadas en facultades), se convirtió en una potencia científica. Además, actualmente en algunos países pequeños con escaso profesorado de enseñanza superior, los catedráticos del sistema por facultades dirigen eficazmente las actividades de profesores menos calificados. Puede ser que en Estados Unidos el sistema departamental sea más eficaz que el de facultades; pero no necesariamente porque sea más productivo desde el punto de vista académico, sino porque puede responder con más eficacia a las necesidades de un sistema educativo en constante expansión. Según la capacidad pedagógica del profesorado serán buenas, tanto la organización por facultades como la departamental. En América Latina, los profesores que ocupan posiciones irremovibles no son necesariamente los más capacitados. Por consiguiente, el problema radica en la selección de personas calificadas y no en la organización; por lo que los problemas pueden persistir, independientemente de que se adopte o no la organización departamental.

Inseguridad de empleo: un problema que hay que afrontar

Los profesores, de tiempo completo o parcial, educados fuera o dentro del país, y sin importar la unidad académica a que están adscritos, expresan repetidamente su preocupación por la seguridad de su empleo en la universidad. Casi constantemente los regímenes autoritarios (fenómeno común en Argentina) han atacado la soberanía e independencia de las universidades. Los puestos y carreras de los profesores en todas las universidades nacionales se han visto amenazados con cada cambio de gobierno. El patrón cíclico de la intervención militar no parece que haya llegado a su fin. En 1970 y 1971 ocurrieron dos golpes de estado militares en Argentina. Muchos profesores analizan cuidadosamente la situación política, temerosos de que otro cambio pueda traer consigo un nuevo ataque a las universidades.

A pesar de que, al elaborar los cuestionarios, no fueron tomadas en cuenta las numerosas implicaciones de los conflictos entre gobierno y universidad, hemos obtenido indicaciones de sus efectos nocivos en la investigación y otras actividades pedagógicas, en el crecimiento del profesorado de tiempo completo y en la aparición de una profesión académica. En el clima universitario actual de Argentina el profesor trabaja en desventaja debido al gran temor que tiene de perder su empleo. Además, esta inseguridad aumenta por el inefectivo sistema de nombramientos que priva en la universidad, por la

frecuencia con que los nombramientos se basan en criterios adscriptivos, por el bajo índice de movilidad geográfica de los profesores argentinos, y por el número limitado de puestos de tiempo completo disponibles en el sistema universitario.

La preocupación por el empleo no sólo afecta a los que tienen un puesto en la universidad, sino probablemente a los profesores potenciales. Sin duda muchas personas calificadas se abstienen de aceptar puestos, especialmente de tiempo completo, pues se sabe que la inseguridad es inherente al empleo universitario. Esta inseguridad fue también una de las razones principales que dio un alto porcentaje de profesores para explicar por qué no existe todavía una carrera de profesor universitario en Argentina.

Los profesores norteamericanos tienen un sistema administrativo eficaz y un mercado de trabajo académico muy amplio con numerosas alternativas, aun durante épocas difíciles. Por lo tanto, están menos preocupados por la seguridad en el empleo que sus colegas argentinos. Los factores que contribuyen a la inseguridad en las universidades argentinas hacen que las características del profesor que está menos preocupado y amenazado por la inseguridad de empleo, sean semejantes a las que atribuye Weber (1958: 85) al político. Ambos deben ser económicamente independientes de su trabajo (esto implica trabajo de tiempo parcial) y/o disfrutar de un estatus social suficientemente alto para poder actuar con eficacia en sus respectivas ocupaciones de tiempo completo. Efecto de la inestabilidad política en Argentina es, por tanto, tornar particularmente difícil la movilidad dentro de las carreras académicas a individuos competentes de origen social más humilde, que ven más posibilidades de ser reconocidos y promovidos socialmente en la carrera académica, que en muchas otras ocupaciones.

Implicaciones teóricas

El análisis de roles y la teoría del grupo de referencia proporcionaron las bases para elaborar un marco manejable y útil que permitió estudiar al profesorado argentino. La clasificación de los elementos del rol (expectativas, comportamiento y ubicación), combinada con los conceptos de las orientaciones y el comportamiento del grupo de referencia, no sólo ayudaron a plantear las hipótesis del estudio, sino también proporcionaron un esquema manejable para interpretar las variaciones en el rol del profesor universitario.

El principal objetivo de este trabajo no era, empero, someter a prueba los conceptos del análisis de roles y de la teoría del grupo de referencia, sino más bien utilizarlos para orientar y organizar el estudio de una nueva estructura magisterial en las universidades argentinas. No obstante, se espera que este estudio sobre la introducción de una nueva estructura en las universidades argentinas, contribuirá al conocimiento del proceso de cambio de las organizaciones. Muchos de los hallazgos detectados en la implementación del profesorado de tiempo completo en Argentina pueden ser útiles también para evaluar o planificar innovaciones estructurales en otras organizaciones latinoamericanas (así como no-latinoamericanas). Se advirtieron varias consecuencias que están ligadas al establecimiento de la estructura del profesorado de tiempo completo en Argentina; cada una denota el grado de adaptación de dicho puesto al cambio estructural y/o los efectos inesperados y, en algunos casos, indeseables de tal cambio en las organizaciones estudiadas.

Aunque la implantación del nuevo profesorado de tiempo completo en Argentina y en otros países latinoamericanos fue estimulado por el modelo magisterial norteamericano, no puede decirse que dicho modelo haya sido reproducido fielmente en el sistema que ha evolucionado en Latinoamérica durante los últimos diez años. Como era de esperarse, las tradiciones y compromisos universitarios latinoamericanos han influido en la función de los profesores, tanto de tiempo completo como parcial. En la universidad argentina los incentivos y las sanciones se han centrado casi exclusivamente en el rol magisterial y no en el asociado a la investigación, como ocurre en las universidades norteamericanas. Nuestros hallazgos indican que en Argentina se espera que el profesor de tiempo completo sea de una calidad superior a la que en el pasado tuvo el profesor de tiempo parcial. Sin embargo, hasta la fecha no se estimula al profesor de tiempo completo a asumir nuevas responsabilidades o a poner más interés en funciones a las que se prestó muy poca atención en el pasado; por ejemplo, el profesor de tiempo completo no publica más trabajos de investigación que su colega de tiempo parcial.

Además, hemos observado que no todos los individuos que pertenecen a la organización se adaptan en el mismo grado a las exigencias de su nuevo rol. Casi siempre, los que poseían experiencia previa en la nueva estructura (los educados en el extranjero) mostraron un comportamiento sobresaliente en el nuevo puesto. De hecho, se podría argüir que de no haber existido en las universidades argentinas profesores formados en el extranjero, tal vez nunca se habría introducido o aceptado la nueva estructura magisterial.

No solamente los individuos que hicieron estudios en el extranjero tuvieron mejor desempeño en el puesto de tiempo completo que los demás, sino también aquellos que estuvieron asociados con ciertas facultades o departamentos universitarios se adaptaron mejor al nuevo puesto que sus colegas de otras divisiones universitarias. Unidades de organización tales como la facultad de Ciencias de la Universidad de Buenos Aires y la facultad de Agronomía de la Universidad de Rosario, manifestaron una actitud particularmente propicia a la implantación de la nueva estructura; a diferencia de la mayoría de las demás facultades y departamentos universitarios que se estudiaron, cada una de estas unidades ya había experimentado otros muchos cambios estructurales. Un clima de cambios de organización puede ser, de hecho, un prerrequisito para la rápida implantación de una nueva estructura en la organización.

Existen indicaciones precisas de que algunos profesores de tiempo completo que no han sido formados en el extranjero y que no están afiliados a ninguna de las unidades más receptivas, demuestran un comportamiento más eficiente (y ciertamente más puntual) en el salón de clases, en las funciones administrativas y en las asociaciones académicas, que muchos profesores de tiempo parcial. Sin embargo, no todos los profesores de tiempo completo actúan de manera diferente que los de tiempo parcial. Algunos profesores, tanto de tiempo parcial como de tiempo completo, manifiestan un comportamiento moderno al mismo tiempo que unos pocos de cada grupo magisterial observan un comportamiento más tradicional. Dos condiciones, identificadas en este estudio, afectan la implantación del profesorado de tiempo completo y contribuyen a retardar un cambio funcional más profundo en el papel del profesor universitario en Argentina. En primer lugar, el profesor de tiempo completo no puede fácilmente sustituir al profesor de tiempo parcial en su

función de intermediario entre el mercado de trabajo y la universidad, ya que el profesor de tiempo completo tiene pocos contactos profesionales fuera de la universidad. Puesto que la universidad no cuenta con servicios auxiliares que le faciliten la búsqueda eficaz de empleo para sus alumnos o su adecuada orientación vocacional, le es indispensable para tal fin el profesor de tiempo parcial que opera simultáneamente como representante de la universidad y del mercado de trabajo.

En segundo término, ciertas tendencias históricas y actuales en las relaciones entre las universidades argentinas (y otras latinoamericanas) y sus gobiernos, han impedido una transición suave del puesto magisterial de tiempo parcial al de tiempo completo. Hemos visto que la estabilidad económica de los profesores de tiempo parcial que poseen un empleo lucrativo fuera de la universidad, es menos vulnerable a los conflictos entre gobierno y universidad que la de sus colegas de tiempo completo, quienes disponen de pocas alternativas de trabajo.

En resumen, este estudio ha demostrado que el intento de transferir la estructura magisterial norteamericana a las universidades argentinas no ha sido completamente satisfactorio, y que los efectos de tal intento no habían sido totalmente previstos. Las circunstancias actuales (necesidades y realidades) de las universidades latinoamericanas han condicionado la operación de esta nueva estructura magisterial, modificando su adaptación y retardando su implementación completa. El cambio estructural de las universidades latinoamericanas, y probablemente de casi todas las demás organizaciones de América Latina y de otras latitudes, es seguido de un periodo de adaptación, modificación y evaluación. Se deduce claramente de los datos que se requerirá algún tiempo para que la nueva estructura de tiempo completo funcione plenamente y para que queden delineadas con precisión las funciones específicas del profesor de tiempo completo. Aun cuando existieran los medios necesarios para sostener un personal docente integrado en su totalidad por profesores de tiempo completo, es poco probable que este profesorado reemplace completamente al de tiempo parcial en Argentina.

Implicaciones prácticas

Es arriesgado sugerir modificaciones en las políticas de las universidades, basados en las conclusiones de este estudio. Tal vez incurrimos en limitaciones y se nos escaparon otras contingencias al estudiar al profesor argentino. Sin embargo, si confiamos en nuestros hallazgos, podemos aventurar las siguientes sugerencias con respecto al cambio en la universidad pública argentina y específicamente al papel del profesor universitario en esas instituciones:

1. Si la universidad busca una mayor productividad en la investigación, más fondos, instalaciones y tiempo, deberían ponerse a disposición de aquellos profesores que muestren interés en la investigación seria. Parece que los principales factores que ahuyentan el interés por aceptar algún puesto magisterial universitario, son la falta de un mayor presupuesto para la investigación y de otras condiciones que la faciliten.

2. Debería prestarse continua atención y asignarse más fondos para atraer a un mayor número de profesores de tiempo completo en las universidades. Sin embargo, en vista de las funciones especiales del profesor de tiempo parcial y del trabajo real del maestro en el sistema universitario argentino, el puesto magisterial de tiempo parcial no debe eliminarse del todo.
3. Convendría hacer un esfuerzo para proporcionar garantías de trabajo a fin de alentar a profesores jóvenes interesados en una carrera universitaria a realizar estudios avanzados en el extranjero. El aprendizaje fuera del país al parecer no está solamente relacionado con un comportamiento innovador en la universidad, sino también con una mayor seguridad de empleo dentro del magisterio.
4. Los esfuerzos para fomentar el cambio en las estructuras académicas deberían dirigirse primeramente a nivel de disciplinas específicas en universidades específicas. En otras palabras, propugnamos el desarrollo de centros sobresalientes dentro de las universidades más que la introducción de cambios masivos dentro de una universidad o de toda una disciplina.
5. Debe hacerse un gran esfuerzo para reducir la fricción existente entre gobierno y universidad. En tanto no se logre esta meta, el rendimiento profesional y el apego a la vida académica no estarán correlacionados.

NOTAS

- ¹ En este estudio se define al profesor tradicional de tiempo parcial como una persona que asiste a una sola universidad durante 15 horas a la semana o menos y que desempeña otra actividad durante la mitad de la semana. Un profesor de tiempo completo trabaja de 35 a 45 horas semanales en una sola universidad y carece total o casi totalmente de trabajo extra-universitario. Aquellos que no tienen empleo extra-universitario pero que trabajan como profesores de tiempo parcial, en varias universidades fueron considerados como de tiempo completo, aunque ocupen puestos transitorios. De hecho, sólo el 4% de los profesores aquí estudiados corresponden a esta última categoría.
- ² Actualmente existen más estudiantes en las universidades argentinas, tanto en números absolutos como con relación a la población, que en cualquier otro país latinoamericano. La proporción del grupo de jóvenes de 20 a 24 años inscritos en las instituciones de enseñanza superior en Argentina (14%) pueden compararse favorablemente con la mayoría de los países fuera de América Latina.
- ³ Véanse, por ejemplo: Linton (1936), Newcomb (1957), Gross *et al.* (1957: 225-386) y Gouldner (1957-58: 281-306 y 444-480).
- ⁴ Havighurst, al discutir los sistemas universitarios norteamericano y latinoamericano, sugirió que probablemente el mayor contraste entre los dos sistemas está en la carrera y el rol del profesor. Para apoyar esto, se basó en la supuestas diferencias en el estatus de empleo profesional predominante en los dos sistemas universitarios: catedráticos de tiempo completo en los

- Estados Unidos y profesionistas de tiempo parcial en América Latina
- ⁵ Aunque existe alguna tendencia a que los profesores de tiempo completo sean más jóvenes que los de tiempo parcial, la edad no tuvo relación importante con el comportamiento en la universidad. Más aún, los antecedentes socioeconómicos de las personas aquí estudiadas no fueron ni notablemente diferentes de un grupo al otro, ni muy importante en el análisis de las diferencias en el rendimiento. Sin embargo, el estatus de empleo de tiempo completo y la procedencia de un estatus socioeconómico bajo tuvieron una débil relación, y los datos sugieren la posibilidad de que aquellos que provengan de un estatus socioeconómico bajo estén especialmente interesados en puestos de tiempo completo debido a sus esperanzas de que en las universidades argentinas, más que en cualquier otro sitio, la colocación y ascenso dependen primordialmente de los méritos del individuo.
 - ⁶ En el siguiente apartado se tratará más ampliamente la preocupación por el empleo.
 - ⁷ Las universidades norteamericanas comienzan a modificar su política al respecto: de utilizar casi exclusivamente profesores de tiempo completo, manifiestan ahora mayor interés por contratar profesores de tiempo parcial. Este cambio parece obedecer a un doble intento: explorar los beneficios que aportan los profesionistas experimentados y suavizar los problemas económicos que afronta la mayoría de las universidades norteamericanas.
 - ⁸ Las otras características personales consideradas en este estudio fueron: la edad, la posición social, los ingresos, los antecedentes socioeconómicos y el estatus de empleo.

REFERENCIAS

- Atcon**, Rudolph. *The Latin American University*. Bogotá: ABC, 1956.
- Ben-David**, Joseph. *Fundamental Research and the University*. Paris: OECD, 1968.
- BID**, *Socio-Economic Progress in Latin America: Ninth Annual Report*. Washington, D. C.: Social Progress Trust Fund, 1969.
- Gouldner**, Alvin. "Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles, I and II", *Administrative Science Quarterly*, II. 1957-1958.
- Gross**, Neal; Mason, Ward; McEachern, Alexander. *Explorations in Role Analysis*. New York: John Wiley and Sons, 1958.
- Havighurst**, Robert. "Latin American and North American Higher Education", *Comparative Education Review* I. February 1961.
- Linton**, Ralph. *The Study of Man*. New York: Appleton Century Co., 1936.

- Litten**, Larry. "The Information Receiving and Initiating Behaviors of Scientific and Technical Academician in Peru". *Disertación para el Comparative Education Center*. The University of Chicago (in progress).
- Merton**, Robert. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe: Free Press, 1957.
- Newcomb**, Theodore. *Social Psychology*. New York: Dryden Press, 1957.
- Pelczar**, Richard. "The University Professor in Latin America: a New Look at an old Stereotype". Trabajo preparado para The Comparative and International Education Society. February 24, 1971.
- Ribeiro**, Darcy. "Universities and Social Development", *Elites in Latin America*. New York: Oxford University Press, 1967.
- Selznick**, Philip. *Leadership in Administration*. Evanston, Ill: Row, Peterson & Co., 1957.
- Silvert**, kalman; Bunnet, Joseph; Harrison, John. *A Report to the American Academic Community on the Present Argentine University Situation*. Austin, Texas: Latin American Studies Association, 1967.
- Waggoner**, George. "Problems in the Professionalization of the University Teaching career in Central America". *Journal of Inter-American Studies*. Vol. VIII, núm. 2, April 1966.
- Weber**, Max. "Politics as a Vocation", en *From Max Weber*. H. H. Gerth & C. Wright Mills. New York: Oxford University Press, 1958.