

# Número Especial

## El Trabajo en la Educación Superior

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 28 Número 7

20 de enero de 2020

ISSN 1068-2341

## Desbordadas/os: Rendición de Cuentas e Intensificación del Trabajo en la Universidad Neoliberal. El Caso de Chile

*Vicente Sisto*

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad  
Católica de Valparaíso  
Chile

**Citação:** Sisto, V. (2020). Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(7).

<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907> Este artículo forma parte del número especial, *El trabajo en la educación superior*, editado por Deise Mancebo, Kátia Maria Teixeira Santorum, Denise Bessa Léda, e Carla Vaz dos Santos Ribeiro.

**Resumen:** En un contexto de políticas universitarias orientadas por modelos de tipo neoliberal, la Universidad ha sido fuertemente interpelada por el aumento de la rendición de cuentas y mecanismos de financiamiento basados en desempeño. Estos mecanismos interpelan el trabajo de la Universidad y a sus trabajadores: los y las académicas. Esta investigación explora, desde la posición de las y los académicos cómo las políticas de rendición de cuentas implementadas desde el nivel central, son desplegadas en el espacio local interpelando al trabajo académico y a sus trabajadoras y trabajadores. Se analizaron 36 entrevistas. A partir de éstas, emergieron ciertos instrumentos como los más relevantes a la hora de interpelar el trabajo cotidiano, los que fueron analizados directamente; entre ellos, los sistemas de evaluación curricular adquieren protagonismo al establecer qué acciones cuentan y cuáles no. Las entrevistas también permitieron comprender cómo estos son vividos, desde la posición de los participantes. Ahí

emerge la intensificación del trabajo como el proceso más relevante dando cuenta de un trabajo que desborda sus límites ocupando espacios personales, familiares, de descanso y sociales. Esto en un contexto de creciente cuestionamiento a los sentidos del trabajo académico instalados desde las políticas universitarias de alta rendición de cuentas.

**Palabras-clave:** instrumentos; intensificación; políticas públicas; trabajo académico; universidad

### **Overwhelmed: Accountability and work intensification in the neo-liberal university. The case of Chile**

**Abstract:** In a context of university policies guided by neo-liberal models, the University has been strongly challenged by the increase in accountability and performance-based financing mechanisms. These policies challenge the work of the University and its workers: academics. This study explores, from the position of academics, how the accountability policies implemented from the central level are deployed in the local space, challenging academic work and its workers. A total of 36 interviews were analyzed. Findings showed that certain themes emerged as the most relevant concerning daily work. Among these, curricular assessment systems acquire a leading role in establishing which actions count and which do not. The interviews also allowed an understanding of how participants experience these policies. The intensification of work emerges as the most relevant process accounting for a work that goes beyond its limits occupying personal, family, rest, and social spaces. This also occurs within a context of an increasing questioning of the meanings and values of academic work that are being installed by university policies of high accountability.

**Keywords:** academic work; instruments; public policies; university; work intensification

### **Sobrecarregadas/os: Responsabilização e intensificação do trabalho na universidade neoliberal. O caso do Chile**

**Resumo:** Em um contexto de políticas universitárias orientadas por modelos neoliberais, a Universidade tem sido fortemente desafiada pelo aumento dos mecanismos de responsabilização e de financiamento com base no desempenho. Esses mecanismos desafiam o trabalho da Universidade e de seus trabalhadores, especialmente os acadêmicos. Esta pesquisa explora, a partir da posição dos acadêmicos, como as políticas de responsabilidade implementadas no nível central são implantadas no espaço local, desafiando o trabalho acadêmico e seus trabalhadores. Foram analisadas 36 entrevistas. Destes, certos instrumentos emergiram como os mais relevantes ao questionar o trabalho diário, analisados diretamente; Entre eles, os sistemas de avaliação curricular ganham destaque ao estabelecer quais ações contam e quais não. As entrevistas também nos permitiram entender como são vividas, a partir da posição dos participantes. Surge a intensificação do trabalho como o processo mais relevante, realizando um trabalho que ultrapassa seus limites, ocupando espaços pessoais, familiares, de descanso e sociais. Isso em um contexto de crescente questionamento dos sentidos do trabalho acadêmico instalado a partir de políticas universitárias de alta responsabilidade.

**Palavras-chave:** instrumentos; intensificação; políticas públicas; trabalho acadêmico; universidade

## Introducción

Durante las últimas décadas la Universidad ha sido fuertemente interpelada en el campo de las políticas públicas a nivel mundial. Organismos internacionales tales como el Banco Mundial (Altbach & Salmi, 2011; Johnstone, Arora, & Experton, 1998), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2009), y muchas otras, han insistido que la universidad debe transformarse. Transformar el modo cómo ha sido concebida y organizada con el fin de conectarse mejor con una sociedad en la cual el conocimiento y su producción tienen un rol fundamental en el devenir de los países. Para ello, según sus promotores, la universidad debe adoptar una perspectiva innovadora e incluso empresarial, pues éste sería el camino para que la Universidad se conecte con los actores y desafíos de la sociedad (ver, por ejemplo, Altbach, & Salmi, 2011; Brunner, 1999; entre otros). Estas propuestas, propias del Nuevo Management Público (NMP; Chandler, Barry, & Clark, 2002; Magro, 2011), se han concretado en reformas impulsadas en diversos países, las cuales están modificando de un modo cada vez más radical la configuración de la universidad. Se han incorporado Universidades privadas bajo modelos de financiamiento público a la demanda. Se ha promovido la instalación de sistemas de transferencia condicionada de fondos basada en cumplimiento de estándares y resultados, incentivando la incorporación de modelos de gobierno y gestión propios de la empresa privada como parte de sistemas de aseguramiento de calidad tanto para Universidades públicas como privadas, las que paulatinamente entran cada vez más en una competencia directa. Slaughter y Leslie (1997) llamaron a este movimiento en políticas de educación superior como ‘Capitalismo académico’. Un elemento que ha caracterizado las últimas décadas de este proceso de transformación ha sido el aumento de la rendición de cuentas como un modo de control en un contexto de la mayor heterogeneidad y descentralización del sistema. La rendición de cuentas mediante el establecimiento de indicadores permitiría medir y promover la calidad del trabajo que realizan las Universidades garantizando un adecuado uso de los recursos públicos (Fardella, Jiménez, & Sisto, 2017; Joseph & Joseph, 2016; Sisto, 2017; Ter Bogt & Scapens, 2012).

Si bien la mayor parte de autores señala que este movimiento habría sido impulsado de un modo muy lento desde la década de los ochenta, haciéndose más patente en las últimas dos décadas (Davis, Rensburg, & Venter, 2016; Slaughter & Leslie, 1997; Sousa, de Nijs, & Hendriks, 2010), Chile ha sido considerado un caso emblemático pues, al amparo del terrorismo de estado de la dictadura de Pinochet, esta transformación se realizó de un modo mucho más radical, incluso antes de que los organismos internacionales iniciaran sus recomendaciones (Fleet, 2011; Stromquist & Sanyal, 2013; Sisto, 2005, 2013, 2017; 2019). En efecto, la universidad fue objeto de importantes cambios, en el contexto de las llamadas “Siete modernizaciones” con las cuales el dictador Pinochet buscó transformar la economía, el Estado y la sociedad, bajo los principios neoliberales propuestos por Hayek, Friedman y Buchanan entre otros (ver Fisher, 2009; Oliva, 2008; Pitton, 2007, entre otros). Así se incluyeron prestadores privados, se descentralizó a las universidades públicas, las que fueron obligadas a autofinanciarse cobrando crecientes tasas de matrícula a sus estudiantes, y, paulatinamente, se instalaron sistemas de financiamiento concursables vinculados a resultados y compromisos de desempeño. Desde la llegada de la democracia se han aplicado una serie de reformas, sin embargo, éstas han seguido las recomendaciones de los organismos internacionales inspiradas en el NMP, sin alterar la lógica de gobierno del campo universitario, a pesar de las movilizaciones estudiantiles de los últimos años (Silva, Kronmüller, Cruz, & Riffo, 2015; Sisto, 2007, 2013). Con ello la política ha enfatizado cada vez más la rendición de cuentas vinculada a financiamiento como estrategia de control, en un contexto de mayor heterogeneidad de actores, buscando mediante la rendición de cuentas mejorar la calidad y productividad del trabajo académico.

Este artículo presenta los resultados de una investigación que abordó cómo las políticas de rendición de cuentas implementadas desde el nivel central, son desplegadas en el espacio local interpelando al trabajo académico y a sus trabajadoras y trabajadores. En una primera parte, discutiendo con la literatura internacional, se aborda cómo las políticas universitarias chilenas emergen como un caso de implementación de reformas en el sentido recomendado desde las nuevas lógicas de gestión pública de inspiración neoliberal. Luego de lo cual se exponen los resultados de un estudio orientado a comprender cómo las políticas de rendición de cuentas actúan en el espacio local del trabajo académico, considerando, por una parte, las regulaciones e instrumentos de la política nacional y de cada universidad que interpelan directamente a los y las académicas, así como, por otra, la voz de ellas y ellos, en cuanto trabajadores interpelados por estos instrumentos de rendición de cuentas, mostrando cómo estos son vividos por sus sujetos.

## La Demanda por Transformar la Universidad

Desde hace ya casi tres décadas se ha levantado una fuerte interpelación a la universidad y a las políticas que la regulan en torno a que esta institución debería dejar lo que habría sido su ‘cómodo lugar’, en tanto espacio para el desarrollo abierto del conocimiento. Organismos multilaterales, tales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, entre otros (ver, por ejemplo, Banco Mundial, 1998; OECD, 2009), junto a otros actores empresariales y políticos, han insistido con fuerza que, en el contexto de la llamada Sociedad del Conocimiento, la universidad tiene un rol esencial en el desarrollo. Sin embargo, según estos diagnósticos, los modelos de gestión universitaria basados en autonomía institucional y financiamiento basal asegurado por el estado, habría hecho crisis, pues no habrían garantizado un correcto uso de los limitados recursos del Estado. La universidad debe modificar su lugar en la sociedad. El camino es claro: adoptar una orientación “innovadora”, que se inspire en los modos de gestión propios de la empresa privada, generando una mejor administración de recursos, incluyendo los recursos humanos (Banco Mundial, 1998). Es así como las políticas nacionales paulatinamente han ido adoptando recomendaciones inspiradas en el NMP, promoviendo la consideración de la universidad como una entidad prestadora de servicios, de formación (profesional y avanzada), de investigación y asistencia técnica, que debe ser estimulada y regulada para alcanzar estándares adecuados.

Diversos autores han dado cuenta de ciertas características que estarían adoptando estas políticas establecidas con mayor intensidad en los países anglosajones, pero que se extienden a nivel global promovidas por las agencias internacionales (ver Chandler et al., 2002; Collins & Park, 2016; Gustavs, 2005; Parker, 2014; Rauhvargers, 2011; Rowlands, 2017; Slaughter & Leslie, 1997; Ter Bogt & Scapens, 2012). Entre éstas se cuenta, la creciente promoción de la competencia entre instituciones, como indicador de calidad. Esta competencia se plasma en los rankings nacionales e internacionales, pero también en los mecanismos de financiamiento público, cada vez más vinculados al desempeño de las instituciones según indicadores. Estos mecanismos de financiamiento por desempeño se abren a instituciones privadas que compiten con las públicas. Junto con ello se propone modificar los modelos de gestión de recursos humanos, flexibilizando contractualmente a las plantas académicas, incorporando sistemas de evaluación e indicadores de productividad para personas, unidades e instituciones, supuestamente como un medio de rendición de cuentas ante la sociedad. Esto en abierta oposición a las formas tradicionales de organización universitaria basadas en la colegialidad, la autonomía, y un financiamiento basal del Estado como garantía de esa autonomía.

Slaughter y Leslie (1997) llamaron a este movimiento transformador como *Capitalismo Académico*, una perspectiva en política universitaria que considera a la universidad como una

proveedora de servicios. Es como tal que, para adaptar sus productos al mercado, debe conectarse a las demandas: demandas de formación, de servicios, de investigación. El Estado, en este contexto, se convierte también en cliente, mediante sus mecanismos de financiamiento orientados a estimular ciertas acciones y no otras.

El documento “The financing and management of higher education” del Banco Mundial (1998), es un buen ejemplo. Éste demanda la reducción de los subsidios estatales directos reemplazándolos por sistemas de financiamiento condicionado a desempeño. Según el organismo, esto estimularía una actitud emprendedora de parte de las instituciones y favorecería transformaciones también en la gestión de su principal fuerza de trabajo: las y los académicos. Así se flexibilizarían las plantas académicas, reduciendo las posiciones estables en la universidad, así mismo las posiciones estables de las universidades ‘innovadoras’ se caracterizarían por tener vínculos contractuales cuyos salarios y desarrollo de carrera fuera dependiente de su desempeño, promoviendo explícitamente la reducción de la estabilidad salarial y seguridad contractual.

Tal como se puede apreciar estos planteamientos emergen de un modo visible en la década de los noventa, sin embargo, su puesta en práctica será paulatina en los países, haciéndose más evidente en la última década, siempre en el contexto de la fuerte interpelación a la transformación del Estado empujado por el llamado NMP (Barry, 2006; Chandler et al., 2002; Knights & Clarke, 2013; Mol, 2008; Ter Bogt & Scapens, 2012). Sin embargo, en Chile, estos cambios se iniciaron de un modo radical, mucho antes que los organismos públicos lo promovieran.

### **Chile como Caso Emblemático de Transformación Neoliberal de la Universidad**

En este país, en el contexto de la dictadura conducida por Pinochet se desplegaron diversas reformas explícitamente inspiradas por el modelo neoliberal desarrollado por Milton Friedman, y practicado en Chile por sus discípulos de la Escuela de Chicago, conocidos como los “Chicago Boys”. Así, al amparo del terrorismo de Estado, se desarrollaron, desde 1975, las llamadas “Siete modernizaciones” que buscaban transformar al Estado y a la Sociedad en su conjunto. La transformación de la universidad era parte central de este proyecto (Fisher, 2009; Oliva, 2008; Pitton, 2007).

Así, en diciembre de 1980, mediante el Decreto con Fuerza de Ley No. 3.541, se hace explícita la apertura de un mercado de educación superior, permitiendo la apertura de instituciones privadas, reestructurando la relación entre el Estado y las universidades -incluyendo las públicas-.

Hasta antes de la reforma de Pinochet, el sistema chileno se componía de dos tipos de universidades. En primer lugar, por las dos universidades propiamente estatales ubicadas exclusivamente en Santiago y con sedes de algunas carreras en otras ciudades del país. En segundo lugar, por universidades privadas fundadas antes del golpe militar, todas vinculadas a algunas elites intelectuales y sin fines de lucro. La mayor parte de surgidas en la primera mitad del siglo XX como fundaciones de derecho público y fundadas en capitales provinciales como respuesta a la decisión central de no instalar universidades estatales fuera de Santiago.

Estos dos tipos de instituciones conformaron, hasta el golpe militar, un sistema de educación superior financiado estatalmente y por donaciones, caracterizado -hasta ese momento-, por una explícita función de servicio público, autonomía institucional, aunque auditoría pública (como fundaciones de derecho público) y gobierno colegiado siguiendo un modelo de tipo humboldtiano (Oses, 1995). Todas estas, al momento del golpe militar fueron intervenidas por la dictadura, quien nombró sus autoridades hasta casi el final de su gobierno.

A estas instituciones se sumaron desde 1980, gracias al decreto 3.541, un tercer tipo de institución plenamente privado, con gobiernos de tipo gerencial, heterogéneas formas de contratación y escasas regulaciones, incorporándose al nuevo ‘negocio’ universitario, universidades del más diverso tipo, incluyendo algunas de grupos económicos con fines de lucro (ver Sisto 2005, 2007).

Junto a lo anterior, se instalaran nuevos mecanismos de financiamiento los cuales se irán vinculando a cobertura y paulatinamente a diversas formas de rendición de cuentas siguiendo los principios que hacia la década de los noventa promoverán organismos internacionales y otros gurús del NMP (ver Banco Mundial, 1998; Brunner, 1999; Parker & Jary, 1995). Así, en el año 1981, mediante el Decreto con Fuerza de Ley No. 4, la dictadura establece un nuevo sistema de financiamiento para las universidades que combina fondos sólo para las universidades estatales y tradicionales basado en lo que denomina “desempeño histórico” con fondos dedicados a todo el sistema en función de la captación de matrículas de los mejores estudiantes, en función de la prueba de selectividad universitaria.

En 1984 se genera un fondo concursable de fomento a la investigación: el Fondo para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FONDECYT), administrado por CONICYT (Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología). Si bien estos fondos no permitían la sustentación económica de las instituciones, llamadas a autofinanciarse a través del pago de los estudiantes o de la oferta de servicios, sí inició tempranamente lo que serían los mecanismos de financiamiento basado en desempeño que predominarían posteriormente después del retorno a la democracia (Araneda-Guirriman & Pedraja-Rejas, 2016; Sisto, 2017).

En efecto, el sistema creado por la dictadura de Pinochet fue valorado y considerado por los nuevos gobiernos democráticos, como algo que debía mantenerse. En 1994, el Presidente del Comité Presidencial de Política de Educación Superior creado en 1990, José Joaquín Brunner señaló explícitamente que la política pública universitaria debía ser continuada, manteniendo como objetivos: (a) generar “una sana competencia entre las universidades por atraer a los mejores postulantes, tendiendo así a elevar la calidad de la docencia”; (b) desarrollar “un incentivo directo para cada universidad en cuanto a contar con los mejores académicos”, más productivos y que obtengan más recursos, “lo que les permitiría percibir mejores remuneraciones”; y (c) reforzar la idea “de que los alumnos paguen una suma que se aproxime al costo de la docencia se reciben”, eliminándose así definitivamente la educación superior gratuita, la que, según planteó Brunner, se trataría de “un simple disfraz demagógico para ocultar el hecho de que su costo se traslada a la comunidad, recayendo la carga en sectores de menores ingresos que los beneficiados” (Brunner, 1994, p. 55).

Este diagnóstico y propuesta coincidió plenamente con los modelos de políticas universitarias que empezaban a ser promovidos por los organismos internacionales en el marco del naciente NMP (Sisto, 2017). Es así como en los años siguientes se crean diversos instrumentos, tales como el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF) de carácter concursable y orientado a proyecto de investigación aplicada en alianza con entidades públicas o privadas (1991); el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP), de carácter concursable orientado a financiar mejoras con compromisos de resultados, instalando sistemas de aseguramiento de la calidad con mecanismos de rendición de cuentas (1997). El mismo año se crea el Fondo de Financiamiento de Centros de Investigación en Áreas Prioritarias (FONDAP), con el fin de articular la actividad de grupos de investigadores con productividad demostrada, en áreas del conocimiento de importancia para el país. En 1999 se funda la Iniciativa Milenio fundada en 1999, concursable cada tres años, orientada a apoyar centros y grupos de investigación en función de cumplimiento de metas de productividad. Durante la década del 2000 esto continuará. El 2004 se crea el Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología (PBCYT), que el

2009 pasa a llamarse Programa de Investigación Asociativa (PIA), orientado a financiar centros dedicados a la investigación y desarrollo de excelencia en función de desempeño.

Uno de los mayores cambios ocurre a mediados de la década del 2000, en el contexto de un creciente descontento en torno a la calidad de la actuación universitaria en nuestro país. El año 2006, a través de la Ley No. 20.129, se instala el Sistema de Acreditación, administrado por la CNA (Comisión Nacional de Acreditación), a cargo de la acreditación de instituciones y carreras. El proceso de acreditación se instala como un completo sistema de aseguramiento de calidad que involucra las áreas de formación, docencia (de pre y postgrado), investigación, gestión y vinculación con el medio, todo en función de indicadores y estándares establecidos para todo el sistema. El sistema se inicia como un proceso voluntario, sin embargo, adquiere centralidad en cuanto permite a los estudiantes de las instituciones acreditadas postular a los beneficios estatales, de becas y créditos, así como postular a diversos fondos. Este sistema irá incorporando diversos indicadores: tasas de retención y de titulación, institucionalización de procedimientos administrativos y de toma de decisiones, sistemas de contratación y gestión de recursos humanos, entre otros. Estos serán tomados por las universidades como las principales guías para su gestión (Sisto, 2017).

El 2006 se inician los llamados “Convenios de Desempeño”, como un nuevo instrumento de financiamiento institucional. Estos fueron definidos como instrumentos competitivos de adjudicación de recursos “de avanzada categoría, de alto impacto estratégico, que provee de financiamiento en base a resultados y permite a la institución generar iniciativas transformadoras” (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2014). El 2012 se crea el Fondo Basal por Desempeño, financiamiento dirigido a las universidades estatales y privadas tradicionales, fundadas con anterioridad a 1980, que entrega fondos en función de cantidad de programas de doctorados acreditados y publicaciones que producen, entre otros indicadores.

Cabe destacar que, después de las relevantes movilizaciones estudiantiles ocurridas desde el año 2011, en enero del 2018 se aprueba la Ley No. 21.091 “sobre educación superior”, formulada por Michelle Bachelet, supuestamente como respuesta a estas movilizaciones. Esta articula el ordenamiento institucional existente en educación superior estableciendo la obligatoriedad del proceso de acreditación institucional para todas las Universidades, consolidando un sistema de gobierno universitario basado en la rendición de cuentas según indicadores como garante de calidad, regulando el uso de recursos financieros, dificultando el lucro, y estableciendo formas de financiamiento a los estudiantes de pregrado vinculado a los procesos de acreditación institucional. He aquí que emerge la llamada ‘gratuidad’ estudiantil, la que supone un sistema de transferencia de fondos a universidades acreditadas que deciden entrar al sistema de ‘gratuidad’, basado en una subvención a la demanda siguiendo el modelo voucher originalmente formulado por Friedman. Así cada universidad recibe una asignación por estudiante matriculado perteneciente a los estratos socioeconómicos de ingresos inferiores del país, que va cumpliendo adecuadamente con su progresión curricular. De este modo el financiamiento via voucher operaría, según Friedman, como una estrategia para incrementar la calidad educativa, y mejorar el control del gasto público (ver Carnoy, 1998), incentivando la competencia entre instituciones para captar matrícula y asegurando que los estudiantes que reciben el beneficio progresen en sus niveles educativos y terminen sus carreras en el tiempo programado, haciendo responsable a las instituciones por ello.

Tal como se puede apreciar desde 1980 en adelante, las reformas en educación superior en Chile han seguido consistentemente el camino de ir aumentando la rendición de cuentas basada en resultados y estándares como forma de gobierno universitario. En un estudio reciente identificamos 175 diferentes medidas regulatorias que actualmente interpelan a la universidad mediante la lógica de la rendición de cuentas vinculada a financiamiento y/o a sanciones (Sisto, 2017). Entre los indicadores más relevantes se encuentran (a) la cantidad de años de acreditación obtenidas por las instituciones, sus carreras de pregrado y programas de postgrado; (b) los puntajes en la prueba de



selectividad universitaria de los estudiantes que ingresan al pregrado; (c) la presencia de estudiantes extranjeros en cursos de postgrado; (d) las tasas de retención y de titulación oportuna en pre y postgrado; (e) la cantidad de proyectos de investigación con fuentes de financiamiento externo adjudicados (preferentemente de CONICYT u otros de envergadura internacional); (f) montos totales adjudicados en proyectos concursables; (g) cantidad de publicaciones en revistas indexadas en la Web of Science (WoS) y Scopus, clasificadas según cuartil en JCR (Journal Citation Report) y en SJR (Scimago Journal Rank); (h) patentes obtenidas y proyectos de innovación adjudicados, entre otros.

De todos estos, el más relevante es la acreditación institucional, que es alimentado por los otros indicadores, siendo los más importantes las tasas de retención y titulación oportuna, los años de acreditación de las carreras y programas de doctorado, la adjudicación de proyectos de investigación y las publicaciones de sus académicos (ver Sisto, 2017). Todo esto no sólo interpela a cada universidad, sino que especialmente a su principal fuerza de trabajo: las y los académicos.

### **El trabajo académico interpelado por las políticas de rendición de cuentas**

En efecto, las universidades han tendido a traspasar esta presión por la rendición de cuentas a sus académicos mediante mecanismos de gestión específicos, tales como sistemas de selección, seleccionando académicos con productividad probada, sistemas de desarrollo de carrera en función de indicadores, sistema de remuneración e incentivo en función de estos marcos de desempeño. Diversas investigaciones empíricas han mostrado que, aunque en Chile no existen parámetros normalizados que reglen la evaluación y carrera académica, cada institución ha adoptado los parámetros ofrecidos por las políticas públicas para evaluar el trabajo de sus académicos y definir sus carreras profesionales (ver Sisto, 2017; Muñoz, 2012).

Así, a pesar de la heterogeneidad de instituciones, con diversos propietarios, algunas más orientadas a la docencia, otras a la investigación, según Berríos (2008) éstas han generado una estructura de carrera académica relativamente homogénea bajo la forma de competencia individual preferentemente en función de cantidad de publicaciones científicas valoradas según el tipo de indexación y adjudicación, como Investigador/a Responsable, del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT) para proyectos, entre otros. Según la investigadora, “como nunca antes los profesores universitarios habían estado presionados para alcanzar logros en su carrera sobre la base de logros asociados predominantemente a la investigación y publicación” (Berríos, 2008, p. 60).

Bernasconi (2010), por su parte, también ha mostrado como la profesión académica paulatinamente se ha ido institucionalizando según la versión del académico como investigador ‘productivo’ medido por cantidad de publicaciones y fondos adjudicados. Baleisan (2016), estudiando los procesos de selección, mostró cómo la publicación en revistas indexadas resulta decisoria a la hora de definir la inserción o no de un doctor a la carrera académica. Incluso la misma estabilidad laboral de los académicos hoy se torna cada vez más dependiente del cumplimiento de metas y resultados, en un contexto de mayor proliferación de contratos a plazo fijo o sujetos a evaluación periódica.

Tal como se puede apreciar, la presión ejercida por las políticas en educación superior sobre las universidades, a través de los mecanismos de rendición de cuentas vinculados a financiamiento y sanciones, es traspasada a sus trabajadores, estableciendo mecanismos de gestión afines, lo que se ha intensificado en la última década (Sisto, 2017; Theurillat & Gareca, 2015).

El caso chileno muestra algo que ya ha sido señalado por la literatura internacional: los instrumentos de política pública que interpelan a las instituciones son traducidos por éstas en instrumentos específicos directamente orientados a regular el trabajo académico en la dirección de



los desempeños y resultados esperados y estimulados por la política pública (Clarke & Knights, 2015; Harding, Ford, & Gough, 2010; Knights & Clarke, 2013; Le Galès, 2016). En efecto *son las y los académicos, como principal fuerza de trabajo de la universidad, el objetivo último de estas políticas.*

La investigación en NMP ha insistido en que las políticas de rendición de cuentas, y sus instrumentos, no sólo se orientan a los desempeños institucionales, sino que, junto con ello, producen subjetividades laborales y formas de acción disciplinadas por objetivos, indicadores, medidas y registros del desempeño (Battaglio, 2009; Gunter, 2008; Maxcy, 2009; Ranson, 2008; Thomas & Davies, 2005). Los criterios de buen desempeño académico que se concretan en métricas de productividad, criterios de retención estudiantil y tasas de graduación, regulan, no sólo la vida de las instituciones y unidades académicas (facultades, departamentos), sino que materializan lo que deben ser y qué deben hacer.

## Método

Considerando a Chile como caso emblemático de implantación de políticas propias del NMP en el contexto universitario, la investigación que se presenta aborda cómo las políticas de rendición de cuentas son concretadas en el espacio local del trabajo académico. Tal como se ha descrito, es el trabajo académico el principal objeto de la acción de estas políticas. Por ello, la posición de la/el trabajador/a académico es considerada como un punto de vista privilegiado para señalar los instrumentos que le interpelan, así como los efectos de éstos en su propio quehacer.

Mediante entrevistas se accedió a cómo las y los académicos narran el trabajar en este contexto. A partir de estas entrevistas, se seleccionaron los instrumentos que emergieron como los más relevantes considerando la interpelación que realizarían cotidianamente a los trabajadores. Esto, con el fin de ser analizados directamente. Así mismo, las entrevistas permitieron, junto con indicar instrumentos relevantes para su análisis, generar un contexto discursivo de valoraciones, significaciones y experiencias situadas.

## Participantes

La muestra incluyó 36 académicas/os con contrato de dedicación completa con su institución, todas/os con labores de investigación y docencia. Se siguieron criterios de selección propios del muestreo estructural, que nos orienta a construir una muestra que aborde los matices socio estructurales relevantes del grupo estudiado (Vallés, 1997). Así se consideraron los siguientes criterios: género, área disciplinar (ciencias sociales, humanidades, ciencias naturales y médicas, y ciencias ingenieriles), y antigüedad en la carrera académica (más o menos de 15 años en la academia). Así, la muestra incluyó 18 sujetos ingresados a la carrera académica hace más de 15 años y 18 ingresados hace menos, pues es desde este período que se hacen relevantes institucionalmente en Chile los criterios de productividad. Además, se mantuvo paridad de género al interior de cada cuota muestral y se cuidó por la diversidad de áreas disciplinares. Adicionalmente siguieron criterios propios del muestreo teórico, en cuanto la construcción muestral es guiada por la construcción misma del problema y por el análisis de los datos a medida que se van produciendo (Glaser & Strauss, 1967). El siguiente cuadro ilustra la configuración final de la muestra:

Tabla 1

Composición de la muestra en función de los criterios de (a) Antigüedad en la carrera académica, (b) Género, (c) Área disciplinar

Antigüedad	Género	Disciplina			
		Cs. Naturales, Cs. Médicas y Salud	Ingenierías y Cs. Agrícolas	Ciencias Sociales	Humanidades
Más de 15 años	Mujer	2	2	3	2
	Hombre	3	2	2	2
Menos de 15 años	Mujer	2	2	2	3
	Hombre	2	3	2	2

## Producción de Datos

La producción de datos se realizó mediante entrevista activa semiestructurada individual (Denzin, 2001; Holstein & Gubrium, 1995), una interacción en la cual los partícipes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente (aunque guiado temáticamente por una pauta flexible), generando mayor variabilidad discursiva. Las entrevistas consideraron la historia laboral de cada hablante, así como relatos y valoraciones propias de su ser académico actual. Estas fueron transcritas utilizando el sistema Jefferson (Potter, 1998).

Cabe señalar que todas las personas participantes lo hicieron voluntariamente. Al iniciarse la entrevista, entrevistador y participante acordaron los términos de realización de la misma y los resguardos de confidencialidad. Este acuerdo fue respaldado mediante la firma del investigador y participante de la carta de consentimiento informado, avalada por el Comité de Bioética del Consejo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología de Chile (CONICYT) y el Comité de Bioética institucional de la Universidad del investigador.

## Análisis

Sobre esta producción de datos, basada en entrevistas, se realizaron dos tipos de análisis: Primero, recogiendo las descripciones de los hablantes, se distinguieron los principales instrumentos vinculados tanto a la política central de carácter nacional como de tipo institucional, que emergían en los relatos como relevantes. Este análisis permitió indicar qué tipos de instrumentos se repetían más en las narraciones y cuáles de estos eran señalados por las personas participantes, como aquellos más significativos para su trabajo, estableciendo categorías.

A partir de esto se realizó una selección de instrumentos más relevantes. Estos fueron analizados siguiendo un análisis descriptivo de carácter pragmático (Sisto, 2019; Prior, 2008), con el fin de dar cuenta de cómo éstos interpelan directamente al trabajo académico estableciendo categorías, regulaciones y prescripción a los sujetos que son objeto de estos instrumentos. Cabe señalar que estos instrumentos son públicos, disponibles en las páginas web de cada entidad o en de la Comisión Nacional de Acreditación, como es el caso de los instrumentos propios de gestión institucional de universidades participantes de los procesos de acreditación.

Si el primer tipo de análisis realizado sobre las entrevistas, permitió distinguir y analizar instrumentos, el segundo tipo de análisis realizado sobre las mismas entrevistas, permitió abordar cómo los académicos se narran en el contexto de esta universidad fuertemente determinada por la aplicación de estos instrumentos de gestión. Así se procedió a un análisis de contenido orientado discursivamente de las entrevistas, con el fin de comprender cómo los hablantes construyen estos instrumentos y cómo se narran en relación a estos. Fue así que se estableció una organización categorial que permitió distinguir las valoraciones y descripciones vinculadas a su experiencia con

estos instrumentos, luego de los cual se siguieron estrategias vinculadas al análisis discursivo de narrativas identitarias (Reynolds, Wetherell & Taylor, 2007; Sisto, 2012; Sisto & Fardella, 2009): se distinguieron repertorios interpretativos, en tanto “sistemas de términos usados recurrentemente para caracterizar y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos” (Potter & Wetherell, 1987, p. 149), a partir de lo cual se analizó cómo son posicionados los sujetos en el proceso de dar cuenta de sí mismos en relación a la política, sus instrumentos, y efectos.

## Resultados

Las entrevistas permitieron identificar los principales instrumentos de rendición de cuentas que están interpelando el trabajo académico en términos concretos y cotidianos desde la perspectiva de sus trabajadores. Así mismo, cómo estos son valorados y significados por los actores, posicionándose frente a estas interpelaciones y dando cuenta de sus efectos. Considerando lo anterior, en una primera parte se describe el análisis de los instrumentos emergidos a partir de las entrevistas, ilustrando con algunos de los fragmentos más representativos. En una segunda parte emerge la voz de los hablantes, quienes dan cuenta de cómo estos son vividos desde la posición de quién realiza cotidianamente el trabajo académico que busca ser organizado a través de esos instrumentos.

### Instrumentos que Interpelan: La Productividad como Marco de Acción

A partir de las entrevistas se distinguió con claridad cuatro tipos de instrumentos, propios de las políticas de rendición de cuentas que están interpelando directamente, de un modo generalizado, al trabajo académico. Estos cuatro tipos de instrumentos emergieron en la totalidad de entrevistas.

Dos de estos corresponden a políticas de carácter nacional:

- a) Evaluación curricular vinculada al concurso de proyectos FONDECYT (principal instrumento de promoción de la investigación) y a los procesos de acreditación de postgrado.
- b) Indicadores de acreditación de pre y postgrado.

Dos corresponden a instrumentos y políticas de carácter institucional:

- c) Sistemas de remuneraciones e incentivos.
- d) Sistemas de promoción y desarrollo de carrera.

De estos, los sistemas de evaluación curricular de FONDECYT y de los instrumentos de acreditación de postgrado fueron señalados, en la mayor parte de los casos, como los instrumentos externos preponderantes, en tanto establecen criterios de inclusión y exclusión en la comunidad académica investigativa.

A continuación, presentamos en la Figura 1, ***criterios de evaluación curricular para postular a FONDECYT*** en Química

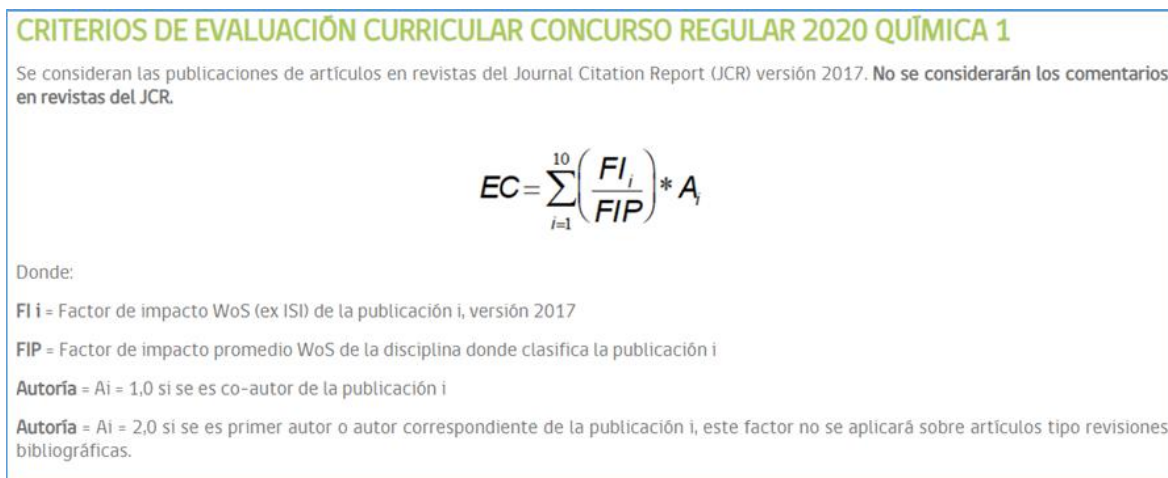


Figura 1. Criterios de evaluación curricular, Fondo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) en el área de Química

La evaluación curricular incluida en la postulación a FONDECYT calcula el valor de la trayectoria del investigador para ejecutar el proyecto de investigación a financiar presentado. Esta evaluación se corresponde con un 30% de la evaluación global del proyecto, por lo que resulta decisiva. Como se aprecia en la Figura 1, en el caso de Química, considera tres elementos como los más relevantes: cantidad de artículos publicados en revistas incluidas en el JCR (Journal Citation Report de Clarivate Analytics), el factor de impacto de éstas y el factor de impacto promedio de las revistas de su área. De este modo cada publicación tiene mayor valor en cuanto más alto sea su factor de impacto y cuánto se diferencia de los valores promedios.

Cabe destacar que, en el resto de las disciplinas, si bien con ciertas diferencias, esta lógica de valorar la trayectoria de investigación en función de artículos, su indexación y factor de impacto se mantiene en todas las áreas, incluyendo ciencias sociales y humanidades. Con ello el valor del académico, en cuento a investigador, se establece a partir de cuantas publicaciones realizó y dónde las publicó, más que por su contenido, o por alguna otra evaluación en torno a la contribución del investigador a un campo de estudio.

Cabe destacar que los **sistemas de acreditación institucional, de carreras de pregrado y de postgrado en su dimensión recursos humanos**, incluyen sistemas de valoración del cuerpo académico basado en los mismos criterios. Así la imagen siguiente, presenta los criterios evaluación de miembros de un claustro doctoral en el área de Psicología establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación.

ORIENTACIÓN DE PRODUCTIVIDAD	
<b>DOCTORADO:</b>	
<b>Orientación Individual</b>	<b>Orientación Grupal</b>
6 artículos publicados por académico, en los últimos 5 años. De los cuales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 artículos deben estar en revistas indexadas incluidas en Journal Citation Report- JCR y/o SCOPUS.</li> <li>• 2 artículos deben estar publicados en revistas indexadas en bases de datos que aseguren revisión de pares, tales como: Scielo, PsycINFO, Pubmed, Redalyc, Latindex Catálogo, entre otras.</li> </ul>	En los últimos 5 años, al menos el 60% del Claustro debe tener la condición de Investigador Responsable (o Director) de un proyecto de investigación con financiamiento concursable externo a su institución*.
* Se entenderá por proyectos de investigación con financiamiento concursables externo a su institución: FONDECYT, FONDEF, PIA, FONDAP, FONIS, MILENIO, BASAL, ANILLO y/u otros proyectos correspondientes a <u>concursos de fondos nacionales o internacionales</u> ** de características similares. El cumplimiento de este requisito será analizado por el Comité de Área de Psicología. Se excluye la condición de Investigador Responsable de sub-proyecto concursado dentro de un proyecto mayor (Ej. Investigador Responsable de sub-proyecto concursado dentro de un Centro de Investigación Avanzada).	

Figura 2. Criterios de evaluación de la productividad de los académicos para integrar un Claustro Doctoral en el área de Psicología, Consejo Nacional de Acreditación de Chile (CNA)

Tal como se aprecia en este otro instrumento, nuevamente la valoración del trabajo académico privilegia la cantidad de publicaciones y su indexación, así como la adjudicación de fondos externos de investigación como garante de calidad. El sentido del trabajo académico queda puesto, en términos pragmáticos, en la publicación. No en sus contenidos, sino que meramente en el número de artículos y dónde fueron publicados. Es por ello que va a ser valorada una trayectoria investigativa. Con ello queda prescrito una orientación clara y concreta para el académico investigador.

Por su parte, las universidades también han generado **mecanismos propios institucionales de valorización del trabajo académico** a la hora de generar oportunidades de desarrollo de carrera y establecer sistemas de remuneración e incentivo. Tal como se apreció a lo largo de las entrevistas, la mayor parte de las universidades incluyen sistemas de incentivos a publicaciones y adjudicación de fondos siguiendo criterios similares a los utilizados por las políticas educativas diseñadas en el nivel central. Las Figuras 3 y 4 muestran algunos fragmentos de un instrumento que evalúa el desempeño de los académicos de una universidad de docencia e investigación de carácter privado/tradicional. Los resultados de esta evaluación se materializan en la remuneración del profesor, en tanto entre un 30% y un 40% de ésta depende de desempeño.

<b>1. DIMENSIÓN INVESTIGACIÓN (Tope: 100 puntos)</b>		
<b>Investigación</b>		
<b>Fondecyt, Fondef, PIA Conicyt, en calidad de investigador principal, o responsable del proyecto. Debe indicar el nombre del proyecto, año de obtención, horas de dedicación declaradas y duración.</b>	<b>50</b>	
<b>Fondecyt, Fondef, PIA Conicyt, en calidad de co-investigador (no “colaboradores”, ni “ayudantes”, ni “asesores”), del proyecto. Debe indicar el nombre del proyecto, año de obtención, horas de dedicación declaradas y duración, investigador principal e institución patrocinante.</b>	<b>20</b>	
<b>Fonide, Fondart, Fondeporte (i), Fondap, CDE, y afines, en calidad de investigador principal, o responsable del proyecto. Debe indicar el nombre del proyecto, año de obtención, horas de dedicación declaradas y duración.</b>	<b>30</b>	
<b>Fonide, Fondart, Fondeporte (i), Fondap, CDE, y afines, en calidad de co-investigador o Director Alterno (no “colaboradores”, ni “ayudantes”, ni “asesores”), del proyecto. Debe indicar el nombre del proyecto, año de obtención, horas de dedicación declaradas y duración, investigador principal e institución patrocinante.</b>	<b>20</b>	

Figura 3. Fragmento del sistema de evaluación de desempeño anual vinculado a remuneración variable de una universidad privada tradicional

<b>Cada artículo en revista científica indexada ISI, Scopus. Debe indicarse título, revista, número, año, páginas.</b>	<b>25</b>	
<b>Cada artículo en revista científica indexada Scielo. Debe indicarse título, revista, número, año, páginas.</b>	<b>10</b>	
<b>Cada artículo en revista científica indexada en otra base de datos, o no indexada pero de corriente principal, con comité científico. Debe indicarse título, revista, número, año, páginas.</b>	<b>5</b>	

Figura 4. Fragmento del sistema de evaluación de desempeño anual vinculado a remuneración variable de una universidad privada tradicional

Nuevamente se repite la orientación hacia publicaciones y adjudicación de fondos, estableciendo diferencias en función de si se trata de investigador o autor principal, del tipo de fondos adjudicados y publicaciones en función de su indexación. Cabe destacar que además este instrumento, considera otros indicadores, como resultados de la evaluación docente de los estudiantes o tareas de gestión o vinculación. Sin embargo, los ítems presentados son los que tienen mayor valor y se repiten en las escalas de valoración de los sistemas de promoción de carrera.



## La Voz de los Docentes Interpelados: Una Carrera Loca que nos Desborda

Los instrumentos de la política nacional, así como de la gestión institucional, interpelan a los académicos estableciendo escalas de valores a las actividades que componen su trabajo, indicando con ello qué es lo que deben hacer no sólo para ser considerados como académicos válidos para el sistema de educación superior, sino que incluso para ganar una remuneración. Frente a esta interpelación, los académicos responden desde el lugar del trabajo académico.

A continuación se ilustra, mediante cinco citas, posicionamientos y valoraciones realizadas por los propios académicos y académicas. Voces que muestran también distancia y denuncia. En las citas, A es la/el entrevistador/a y B es la/el entrevistado/a. Entre paréntesis aparece el género y el área de conocimiento, y las líneas a las que corresponde la cita en la transcripción original.

La primera cita muestra **cómo las regulaciones institucionales interpelan a cada sujeto** estableciendo claramente los contenidos y organización del trabajo académico. En ésta, particularmente, el hablante muestra la relevancia que cobran las publicaciones indexadas en su universidad, señalando que, de no publicar, los académicos pueden ser despedidos. Con ello se da cuenta cómo se organiza el trabajo en torno a la centralidad de esta tarea impuesta por regulaciones institucionales.

Cita 1

B: Ojo, que acá yo lo que te digo es súper importante, o sea sin ISI [artículos indexados en JCR de Web of Science] te vai a ir cortado de aquí [te despiden]

A: En cuánto tiempo (?)

B: En cuatro, cinco años, ya... o sea no, no podrías pasar a la a la jerarquía siguiente Aquí es súper importante, (...) nadie te pasa plata extra por publicar y quizás por lo mismo, porque es tan importante en la carrera académica el tenerla que que hasta aquí, y en este departamento en particular, nadie ha dicho vamos a pagar por las ISI<sup>1</sup>. (Hombre/Sociología, 536-541)

Es significativo como el hablante establece un contrapunto entre los incentivos por artículo publicado (“plata extra por publicar”) con la obligatoriedad vinculada a la carrera académica, mostrando la potencia de la interpelación a publicar establecida por la propia regulación institucional.

A pesar de lo anterior, en la totalidad del corpus producido, los hablantes coinciden en señalar que **la prioridad de tareas que ponen los sistemas de rendición de cuentas, no se corresponde con lo que debiese ser lo propio del trabajo académico**. La segunda cita es representativa de esto y también refiere a los procesos de evaluación institucional describiendo cómo es considerada y valorada la carga de trabajo. Lo interesante de ella es que establece un contrapunto entre lo que es la exigencia de cantidades de actividades y productividad, y lo que, a juicio de la hablante, debería ser el horizonte del trabajo académico.

Cita 2

B: La carga académica, que te evalúan cada dos años en cuanto produjiste. O sea, cuantas clases, cuantas tesis, cuantos congresos, cuantas, cuantos artículos, cuantos libros. ((Ehm...)), entonces te califican mejor en la medida que tengas mucho más producción, mucho más publicación y eso significa que se ha vuelto una carrera loca por los puntos (...) por tener hartas publicaciones. ((Eh...)) pero como todo eso se ha neoliberalizado y el conocimiento es lo menos importante, todos son, se ha reducido. (Mujer, Historia, 312-324)

---

<sup>1</sup> Publicaciones indexadas en la Web of Science de Clarivate Analytics.



Es llamativo como la descripción que realiza la hablante acerca de cómo es valorado su trabajo se centra en el *cuántos*: “cuantas clases, cuantas tesis, cuantos congresos, cuantas, cuantos artículos, cuantos libros”. Frente a esto, la hablante toma distancia haciendo uso de lo que Potter (1998), ha llamado retórica irónica al describir esto como “una carrera loca por los puntos (.) por tener hartas publicaciones”. La descripción del trabajo académico como carrera loca por los puntos, no sólo permite describir la experiencia de quienes están situados en el espacio de responder a estas políticas de rendición de cuentas. Con ello, además establece una distancia crítica, que le permite nominarla.

Esto se potencia con la afirmación que le sigue: “todo eso se ha neoliberalizado”. Esta etiqueta permite encapsular estos criterios de medición reforzando una descripción de este tipo de instrumentos como equivocados, pues “el conocimiento es lo menos importante, todo se ha reducido”. Esta confrontación entre, por una parte, indicadores de carácter cuantificado, que cuantifican al trabajo docente y al sujeto que lo realiza, sin considerar los contenidos o el impacto del trabajo, más allá de la revista en la cual se publicó, y, por otra, el sentido de un trabajo académico orientado a una contribución cualitativa al conocimiento, persiste en la mayor parte de las entrevistas.

A esto se suma **el desborde** que, tal como se describe, está implicando estas formas de regulación del trabajo académico sobre sus trabajadores.

Las siguientes tres citas ilustran cómo los académicos se organizan para responder a estas demandas de productividad que su superponen a demandas de gestión, docencia, e investigación. La intensificación del trabajo, el desborde de éste, ocupando ya no sólo los horarios laborales, sino que los tiempos familiares y de descanso emergen como la principal característica.

Cita 3

B: No, es que eso es difícil, porque -o sea en este mundo por lo menos yo- no tengo fines de semana. Uno de los principales temas con mi esposa y es que (2) ella es médico y claro ella sale del trabajo y se desconectó del mundo y ya está, no tiene que -en cambio yo por lo menos- no tengo fines de semana. Yo por lo menos un sábado ¿qué es lo que hago? El sábado me levanto como si fuera un viernes. Mi mujer así sigue -o se pone en otras actividades o sigue durmiendo-, más o menos se levanta a las diez, mientras yo me tengo que venir a veces para acá tipo seis de la mañana. Aunque acá no hay horario, porque por lo menos nosotros los académicos no tenemos horario (Hombre, Ingeniería, 155-173)

Cita 4

B: en la noche, en la noche, después de las seis de la tarde. Yo habitualmente trabajo -por suerte no tengo problemas, no me afecta en lo privado, ya que: (eh...) familiarmente me muevo en un ambiente (...) académico, entonces no es problema (ehm...) yo creo que como no tengo hijos. Yo trabajo como en -en cosas de escritura y lectura y eso entre las siete y las doce, una de la mañana, esos son mis horarios de... En el día tampoco -en el día es muy difícil trabajar acá-, o sea en el día uno puede avanzar en algo, pero (eh...) hoy día excepcionalmente la puerta ha sonado una vez, pero... pero he rechazado dos llamadas de colegas. O sea, ha sonado el teléfono dos veces ¿cierto? Ya... las dos veces han sido llamadas de colegas, que lo más seguro que tengan que ver con que tengo que subir a alguna reunión, algo van a preguntar, alguna cosa. Entonces de hecho estoy viendo acá los correos y ya tengo dos correos de mi directora que tengo que contestar, entonces no se puede. (Hombre, Salud, 603-613)

**Cita 5**

todos los académicos que yo conozco, que tratan de levantar una cierta productividad académica medida en proyectos y en artículos, que además hacen docencia y que además hacen las miles más de cosas, en nuestro caso tenemos que hacer mucho estudio (...) para el ministerio, todos los que yo conozco tenemos que trabajar en la casa también. Acá hay gente que a veces no viene, hay una percepción “ay que no vino a trabajar”, es que está en su casa, porque partió a las ocho de la mañana, no quiere escuchar el teléfono, tiene que sacar una pega, tiene que hacerlo, va a trabajar hasta la una de la mañana (...) yo ahora mismo estoy sacando un artículo y lo estoy haciendo en la noche y los sábados en la mañana, no me da el tiempo pa<sup>2</sup> hacerlo acá. (Mujer, Educación, 295-306)

La mayor parte de las y los entrevistados describió que especialmente los trabajos investigativos, pero también la elaboración de informes para los procesos de rendición de cuentas se realiza en horarios que exceden los límites de los horarios laborales. Es durante la noche que se analiza y se escribe, o los fines de semana, mostrando un trabajo sin fin que desborda sus límites ocupando tiempos y espacios que no son los laborales. La cita 3 señala “El sábado me levanto como si fuera un viernes”. La cita 4 describe que “entre las siete y las doce, una de la mañana, esos son mis horarios” pues “en el día es muy difícil trabajar acá [en su oficina de la universidad], o sea en el día uno puede avanzar”. La cita 5 muestra que gran parte del trabajo desborda el espacio laboral... y se hace en casa, refiriéndose a un colega: “porque partió a las ocho de la mañana, no quiere escuchar el teléfono, tiene que sacar una pega, tiene que hacerlo, va a trabajar hasta la una de la mañana”. Pareciera que ese el único modo de lograr cumplir con los objetivos y metas es trabajando fuera de horarios laborales, en exceso, desborando los espacios personales, nocturnos, familiares. “Nosotros los académicos no tenemos horario” (Cita 3).

## **Discusión y Conclusiones**

La intención de este artículo fue explorar cómo las lógicas de rendición de cuentas se están concretando en el espacio local del trabajo académico. Para ello se abordó Chile como caso emblemático en el cual las reformas propias del llamado NMP se adelantaron en relación a cómo se han ido implementando en otros países.

Tal como se ha podido apreciar, los mecanismos de rendición de cuentas han adoptado el carácter de mecanismos de cuantificación reduciendo la complejidad del trabajo docente e investigativo a números comparables mediante indicadores, indicadores ciegos a la naturaleza del trabajo de producir conocimiento relevante. Investigaciones han mostrado que el énfasis en la productividad medida en papers publicados en revistas de alto impacto determina lo que los investigadores escriben, reduciendo la escritura a lo que son los artículos más fácilmente aceptables por las revistas más valoradas (Shore & Wright, 2015). Con ello se fomenta la reproducción del conocimiento, más que la innovación y creación (Shore & Wright, 2015). Esto no sólo apareció en nuestras entrevistas, sino que emergió como una suerte de pérdida de sentido en el trabajo académico. Más importa cuántos y dónde publicaste que el qué. O más bien, el qué se reduce al cuántos y dónde. Siguiendo a Welch (2016), esto está distorsionando la misión del trabajo académico, favoreciendo investigaciones posibles de ser publicadas en las revistas más valoradas, más que en función de la apertura de nuevos conocimientos.

---

<sup>2</sup> pa<sup>2</sup>: para

Sin embargo, lo que emerge de modo más evidente y fuerte son las persistentes descripciones de un trabajo que se ha desbordado... y de académicos desbordados. Tal como han descrito Canizzo y Osbaldiston (2016) a partir de la experiencia australiana, el aumento de la rendición de cuentas ha tenido como efecto que los académicos trabajen largas horas más allá de los horarios establecidos, impactando las horas de descanso, ocio y socialidad, haciendo cada vez más porosos los límites entre vida y trabajo.

Es necesario seguir cómo se está dando este proceso, atendiendo a las dimensiones de género, salud laboral y mental, socialidad, vida personal y familiar. En este trabajo sólo se trazó un mapa y una indicación hacia dónde avanzar. Pero también se estableció que las políticas de rendición de cuentas de altas consecuencias no sólo toman como objeto final al trabajo académico y a los trabajadores que lo realizan... sino que toman como objeto la vida personal de sus trabajadores desbordando plenamente los límites del trabajo. Esto debiese ser considerado a la hora de pensar los mecanismos de aseguramiento de calidad que están regulando crecientemente a las universidades. Las formas de distribución del trabajo, y el desborde de éste deben ser materia de preocupación a la hora de discutir y diseñar una política orientada a regular el trabajo de la universidad. Esto no puede quedar fuera, pues está efectivamente moldeando no sólo el trabajo de las y los académicos, sino que sus vidas completas.

### Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al apoyo del Programa de Investigación Asociativa del Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología de Chile (CONICYT PIA/CIE 160009), de la Iniciativa Científica Milenio, a través del Núcleo Milenio Autoridad y Gestión de las Asimetrías de Poder, y del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Proyectos FONDECYT 1180129 y 1191015).

### Referencias

- Altbach, P. G. & Salmi, J. (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8805-1>
- Araneda-Guirriman, C. A., & Pedraja-Rejas, L. M. (2016). Financiamiento por desempeño en Chile: Análisis conceptual de un instrumento para la Educación Superior. *Formación Universitaria*, 9(3), 75-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300009>
- Baleisan, C. P. (2016). Reflexiones sobre la inserción laboral de doctores en universidades chilenas. *Fronteras*, 3(1), 109-124.
- Banco Mundial (1998): *The financing and management of Higher Education: A Status report on worldwide reforms*. Nueva York, NY: World Bank.
- Barry, J. (2006). Academic shape shifting: Gender, management and identities in Sweden and England. *Organization*, 13(2), 275–298. <https://doi.org/10.1177/1350508406061673>
- Battaglio, P. (2009). Privatization and its challenges for human resource management in the Public Sector. *Public Personnel Administration*, 29(3), 203-206. <https://doi.org/10.1177/0734371X09339297>
- Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *Estudios Sobre Educación*, 19, 139-163.
- Berrios, P. (2008). Carrera académica: Análisis empírico de su estructura y organización en Chile. *Calidad en la Educación*, 29, 35-62. <https://doi.org/10.31619/caledu.n29.187>
- Brunner, J. J. (1994). *Educación Superior: Chile en contexto internacional comparado*. Documento de Trabajo Serie Educación y Cultura N° 44. Santiago, Chile: FLACSO, Programa Chile.

- Brunner, J. J. (1999). *La Educación Superior frente a los desafíos del futuro: Discurso de inauguración del año académico*. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso.
- Cannizzo, F., & Osbaldiston, N. (2016). Academic work/life balance: A brief quantitative analysis of the Australian experience. *Journal of Sociology*, 52(4), 890-906.  
<https://doi.org/10.1177/1440783315600803>
- Carnoy, M. (1998). National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.  
<http://dx.doi.org/10.1038/31729>
- Chandler, J., Barry, J., & Clark, H. (2002). Stressing academe: The wear and tear of the New Public Management. *Human Relations*, 55(9), 1051-1069.  
<https://doi.org/10.1177/0018726702055009019>
- Clarke, C. A., & Knights, D. (2015). Careering through academia: Securing identities or engaging ethical subjectivities? *Human Relations*, 68(12), 1865-1888.  
<https://doi.org/10.1177/0018726715570978>
- Collins, F. L., & Park, G. S. (2016). Ranking and the multiplication of reputation: Reflections from the frontier of globalizing higher education. *Higher Education*, 72(1), 115-129.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-015-9941-3>
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Fardella, C., Jiménez, F., & Sisto, V. (2017). La transformación de la Universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 34(3), 435-448.  
<https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300011>
- Fischer, K. (2009). The influence of neoliberals in Chile before, during, and after Pinochet. En P. Mirowski & D. Plehwe (Eds.). *The road from Mont Pelerin. The making of the neoliberal thought collective* (pp. 305-346). Cambridge, MA: Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.4159/9780674054264-010>
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: Una perspectiva sociológica. *Polis. Revista Latinoamericana* 30, 99-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682011000300005>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967) *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York, Aldine de Gruyter. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Gunter, H. (2008). Policy and workforce reform in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 253-270. <https://doi.org/10.1177/1741143207087776>
- Gustavs, J. (2005). Working the knowledge game? Universities and corporate organizations in partnership. *Management Learning*, 36, 9-30. <https://doi.org/10.1177/1350507605049900>
- Harding, N., Ford, J., & Gough, B. 2010. Accounting for ourselves: Are academics exploited workers? *Critical Perspectives on Accounting*, 21, 159-168.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpa.2009.08.008>
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. London: Sage.  
<https://doi.org/10.4135/9781412986120>
- Johnstone, D. B., Arora, A., & Experton, W. (1998). *The financing and management of higher education: A status report on worldwide reforms*. Washington, DC: World Bank.  
<https://doi.org/10.1023/A:1003264528930>
- Knights, D., & Clarke, C. A. (2013). It's a bittersweet symphony, this life: Fragile academic selves and insecure identities at work. *Organization Studies*, 35(3), 335-357.  
<https://doi.org/10.1177/0170840613508396>
- Le Galès, P. (2016). Performance measurement as a policy instrument. *Policy Studies*, 37(6), 508-520.  
<https://doi.org/10.1080/01442872.2016.1213803>

- Maxcy, B. (2009). New Public management and district reform: Managerialism and deflection of local leadership in a Texas school district. *Urban Education*, 5(44), 489-521. <https://doi.org/10.1177/0042085908318778>
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2014). *Estudio evaluativo de un conjunto de programas de doctorados chilenos*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile.
- Mol, A. (2008). *The logic of care: Health and the problem of patient choice*. London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203927076>
- Muñoz, F. (2012). La necesidad de regular la docencia universitaria en Chile: Una propuesta de ley ferenda. *Revista Chilena de Derecho*, 39(3), 891-907. <https://doi.org/10.4067/S0718-34372012000300019>
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 34(2), 207-226. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2009). *Revisiones de políticas nacionales de educación: La educación superior en Chile*. Santiago: OCDE & Banco Mundial
- Oses, D. (1995). La Universidad de Chile y su proyecto fundador. *Anales de la Universidad de Chile*, 1, 87-100.
- Parker, M. (2014). University, Ltd.: Changing a business school. *Organization*, 21(2), 281-292. <https://doi.org/10.1177/1350508413502646>
- Parker, M., & Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity. *Organization*, 2(2), 319-338. <https://doi.org/10.1177/135050849522013>
- Pitton, V. (2007). Disentangling Chile's authoritarian neoliberalism and its effects: The downfall of public higher education and its implications for equitable access. *Critical Studies in Education*, 48(2), 249-267. <https://doi.org/10.1080/17508480701494267>
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Prior, L. (2008). Repositioning documents in social research. *Sociology*, 42(5), 821-836. <https://doi.org/10.1177/0038038508094564>
- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201-219. <https://doi.org/10.1177/1741143207087773>
- Rauhvargers, A. (2011). *Global university rankings and their impact: Leadership for world class universities challenges for developing countries*. Brussels, Belgium: European University Association.
- Reynolds, J., Wetherell, M., & Taylor, S. (2007). Choice and chance: Negotiating agency in narratives of singleness. *The Sociological Review*, 55(2), 331-351.
- Rowlands, J. (2017). The theoretical and policy context. In: *Academic governance in the contemporary university* (pp. 91-110). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2688-1>
- Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Silva, C., Kronmüller, C., Cruz, M., & Riffo, I. (2015). Empoderamiento en el movimiento estudiantil durante 2011 y 2012 en Chile. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1299-1309. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.eeme>
- Sisto, V. (2005). Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gest(ac)ión de la Universidad sin Órganos: Un análisis desde la Subjetividad Laboral del Docente en Condiciones de Precariedad en *Espacio público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y la trivialización de la Universidad. *Nómadas*, 27, 8-16.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyke*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>

- Sisto, V. (2013). Entre la privatización y la reconstrucción de lo público en Chile: Movimientos estudiantiles y el debate acerca del devenir de la universidad. *Horizontes Sociológicos*, 1(1), 63-76.
- Sisto, V. (2017). Gobernados por números: El financiamiento como forma de gobierno de la Universidad en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(3), 64-75.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1086>
- Sisto, V. (2019). Inclusion “in the Chilean way”: School inclusion in a context of advanced neoliberal policies. *Education Policy Analysis Archives* 27(23), 1-26.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Sisto, V., & Fardella, C. (2009): Control narrativo y gubernamentalidad. La producción de coherencia en las narrativas identitarias de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de flexibilización laboral. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 10(2).
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Sousa, C. A., de Nijs, W. F., & Hendriks, P. H. (2010). Secrets of the beehive: Performance management in university research organizations. *Human Relations*, 63(9), 1439-1460.  
<https://doi.org/10.1177/0018726709357083>
- Stromquist, N. P., & Sanyal, A. (2013). Student resistance to neoliberalism in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 152-178.  
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2013.790662>
- Ter Bogt, H. J., & Scapens, R. W. (2012). Performance management in universities: Effects of the transition to more quantitative measurement systems. *European Accounting Review*, 21(3), 1-47.  
<https://doi.org/10.1080/09638180.2012.668323>
- Theurillat, D., & Gareca, B. (2015). Organización de docencia e investigación en universidades: Una exploración al caso chileno. *Calidad en la Educación*, (42), 120-160.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000100005>
- Thomas, R., y Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New Public Management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706. <https://doi.org/10.1177/0170840605051821>
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Welch, A. (2016). Audit culture and academic production. *Higher Education Policy*, 29(4), 511-538.  
<https://doi.org/10.1057/s41307-016-0022-8>

## **Sobre o Autor**

### **Vicente Sisto**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

[vicente.sisto@pucv.cl](mailto:vicente.sisto@pucv.cl)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4510-4041>

Doctor en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor Titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Investigador Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva e Investigador Adjunto del Nucleo Milenio Autoridad y Asimetrías de Poder. Es Director del Programa de Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde además se desempeña como director del Grupo de Estudios TRASAS (Trabajo Subjetividad y Articulación Social). Es Co-coordinador de la sección chilena de la Red de Estudios en Trabajo Docente (ESTRADO).

## **Sobre as Editoras Convidas**

### **Deise Mancebo**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[deise.mancebo@gmail.com](mailto:deise.mancebo@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-8312-4495>

Doutora em Educação pela Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Coordenadora da Rede Universitas/Br.

### **Kátia Maria Teixeira Santorum**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[katia.santorum@gmail.com](mailto:katia.santorum@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2830-157X>

Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca / Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

### **Carla Vaz dos Santos Ribeiro**

Universidade Federal do Maranhão

[carlavazufma@gmail.com](mailto:carlavazufma@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-5518-9619>

Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMA. Integrante da Rede Universitas/Br.

### **Denise Bessa Léda**

Universidade Federal do Maranhão

[denise.bessa.leda@gmail.com](mailto:denise.bessa.leda@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-8696-6126>



Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal do Maranhão. Professora permanente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Membro da Rede Universitas/Br e do Grupo de Pesquisa Psicodinâmica e Clínica do Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.

## **Número Especial** **El Trabajo en la Educación Superior**

### archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 12

20 de enero de 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University  
**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento  
**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel