



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## **Tensiones entre la docencia y la investigación: el papel de la reflexividad en la agencia académica del profesorado de universidades chilenas**

Saez Jara, E.A.

### **Citation**

Saez Jara, E. A. (2026, March 19). *Tensiones entre la docencia y la investigación: el papel de la reflexividad en la agencia académica del profesorado de universidades chilenas*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4297356>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4297356>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

# Capítulo 1

## Estructura, reflexividad y agencia en el trabajo académico del profesorado universitario

En este capítulo se presentan los referentes teórico-conceptuales utilizados como lentes analíticos para la interpretación de los resultados de esta investigación. En concreto, se analizan los conceptos de estructura, reflexividad y agencia desde dos perspectivas teóricas: la Teoría Social Realista propuesta por Margaret Archer y el Enfoque Sociocultural centrado en el Sujeto aplicado al estudio de la agencia profesional principalmente por Anneli Eteläpelto, Päivi Hökkä y Katja Vähäsantanen. Se ha optado por estos referentes para analizar la interacción entre la reflexividad agencial del profesorado cuando lleva a cabo su trabajo académico y las condicionantes contextuales que actúan sobre éste a través de sus poderes de habilitación o restricción.

El trabajo académico está configurado principalmente por las actividades de docencia y de investigación, a las cuales también se adicionan la gestión académica y la vinculación con el medio. Esta multiplicidad de tareas hace interesante indagar cómo el profesorado universitario da sentido, prioriza y saca adelante estas actividades en un contexto de creciente gerencialismo en educación superior, donde las presiones por mayor investigación y rendición de cuentas han tendido en la actualidad a posicionar a la investigación en el centro del trabajo académico desplazando la docencia a un segundo plano. En su mayoría, la respuesta institucional a estas medidas ha tendido a propiciar el desarrollo por separado de la docencia y la investigación, en beneficio de esta última.

La valoración de la investigación sobre la docencia podría no ser un problema, si no se tuviese en consideración al menos tres aspectos. El primero se refiere al fuerte influjo del discurso académico institucional, donde la docencia y la investigación se conciben en una relación estrecha e indisoluble, sustentada en el ideal *humboldtiano*, que ha demostrado ser una creencia persistente a través del tiempo gracias al amparo del modelo de Universidad de Investigación estadounidense. Sin embargo, el estudio sistemático y de larga data ha proporcionado poca evidencia empírica que respalde este vínculo. La falta de problematización del vínculo genera una incongruencia entre los planos discursivo y empírico que tensionan el trabajo académico dadas las expectativas en torno a éste y las formas en que se configura en la práctica.

El segundo aspecto se refiere al cuestionamiento a la mirada determinista de aquellos estudios sobre el trabajo académico que indican que en contextos de alta demanda por investigación el profesorado universitario tendería a volcarse a esta actividad aumentando su productividad académica a través de las publicaciones y atracción de financiamiento. Al igual que en escenarios multitareas donde el profesorado se inclinaría por aquellas actividades con mayores incentivos y recompensas. Sin embargo, estos estudios no han proporcionado pistas que permitan explicar la existencia de profesorado que opta mayormente por la docencia en contextos intensivos de investigación. Al igual que han tendido a ignorar aquellos contextos mayormente docentes con desarrollo incipiente y dispar de la investigación como es el caso de Chile.

El tercer aspecto hace alusión a las particularidades del caso chileno con una educación superior, altamente privatizada y estratificada, como consecuencia de la incorporación temprana de medidas neoliberales, aun cuando el trabajo académico se ha caracterizado por una larga tradición docente y un profesorado mayoritariamente a tiempo parcial y sin doctorado. A pesar de que en las últimas décadas el aumento de las presiones por mayor investigación a través del condicionamiento por financiamiento ha llevado a las universidades a un incremento notable, pero dispar de la investigación. Ésta ha tendido a concentrarse en un número acotado de instituciones y disciplinas. En la mayoría de las universidades del país, la investigación ha ido adquiriendo un carácter selectivo, pero continúa siendo una actividad voluntaria. Lo anterior genera una marcada brecha entre el profesorado que investiga y la gran mayoría que no ha desarrollado las competencias necesarias para hacerlo.

La limitación en las capacidades de investigación del profesorado ha sido atendida principalmente a través de la contratación de personal académico con perfil de investigación, cuya actividad principal ha sido la producción de *papers* y la atracción de financiamiento externo. Esta medida ha generado un aumento importante en el desarrollo investigativo de las últimas décadas. Sin embargo, esto también ha contribuido a la segmentación del sistema universitario chileno y del cuerpo académico, dadas las restricciones estructurales y socioculturales presentes en los contextos institucionales.

Las limitaciones estructurales que afectan a gran parte de las universidades chilenas generan una distancia insalvable con la universidad de investigación norteamericana a la cual aspiran. En el modelo estadounidense, el profesorado se asemeja a un investigador experto e independiente cuya puerta de entrada a la academia es la posesión del grado doctoral como garantía para el desarrollo investigativo autónomo. En Chile, en cambio, solo un tercio del profesorado universitario posee doctorado y menos de la mitad se encuentra contratado a tiempo completo.

La relevancia y centralidad del vínculo docencia e investigación se refleja en la amplia y abultada producción de investigaciones que inicialmente se centraron en confirmar o no su existencia, principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y a través del currículum. Sus resultados divergentes dieron paso a investigaciones que buscaron determinar los factores que, en mayor o menor medida, incidían en esta relación. Estas investigaciones nuevamente informaron resultados discrepantes, mientras en algunos contextos un factor posibilitaba la articulación entre ambas actividades, en otros, la limitaba.

Debido a las brechas de conocimiento identificadas en el estudio sistemático en torno al vínculo entre la docencia y la investigación, esta investigación busca superar la perspectiva pedagógica y curricular, al igual que aquella centrada en la influencia de los factores contextuales. En su lugar, se ha optado por abordar esta investigación desde una perspectiva agencial que centra la mirada en la interacción entre el ejercicio del profesorado, cuando desarrolla la docencia y la investigación, y los factores sociales -estructurales y socioculturales- que las habilitan o restringen.

El estudio de la agencia académica permite indagar cómo el profesorado universitario chileno configura sus intereses, motivaciones y proyectos en respuesta a aquellas medidas que evalúan

el trabajo académico principalmente a través de la investigación, desestimando la docencia. Por tanto, este estudio se aleja de aquellas perspectivas que atribuyen la causalidad del comportamiento académico a condiciones únicamente estructurales o a motivaciones exclusivamente internas.

La Teoría Social Realista propuesta por Margaret Archer (2009) permite analizar justamente la interacción entre las condicionantes sociales y el ejercicio agencial del profesorado universitario cuando lleva a cabo sus actividades de docencia e investigación. Al igual que las respuestas o deliberaciones reflexivas del profesorado frente a las habilitaciones y limitaciones contextuales. De forma complementaria, se ha optado por el Enfoque Sociocultural Centrado en el Sujeto para analizar las distintas manifestaciones agenciales por las cuales opta el profesorado para llevar adelante sus proyectos académicos.

En definitiva, este estudio buscó analizar cómo el profesorado universitario lleva a cabo su ejercicio agencial en las actividades de docencia y de investigación. Al mismo tiempo, buscó indagar cuál es el papel que juega la reflexividad en la interacción entre la agencia y las condiciones estructurales y socioculturales que la moldean.

Las preguntas de investigación son las siguientes. ¿Qué factores estructurales y socioculturales influyen en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en el ejercicio de su agencia académica? Y ¿cuál es el papel que juega la reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación?

Para responder a estas preguntas, se definieron tres objetivos de investigación. El primero se centró en el análisis de los factores estructurales y socioculturales que inciden en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en su ejercicio agencial. En tanto, el segundo objetivo buscó analizar el papel que juega la reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación. Por último, el tercer objetivo se enfocó en analizar las manifestaciones agenciales que surgen en el desarrollo de la docencia y la investigación que realiza el profesorado de tres universidades chilenas. Como indiqué al comienzo de este capítulo, en este estudio se utilizaron como lentes interpretativos los referentes teórico-conceptuales derivados de la teoría social crítica y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto.

Este capítulo se ha organizado en tres apartados, cada uno de ellos sigue los aspectos constitutivos del modelo de mediación reflexiva propuesto por Margaret Archer (2003, 2007, 2009, 2012), Este modelo se ha utilizado como base para la organización y el análisis que se presenta en los capítulos 3, 4 y 5. En primer lugar, se conceptualizan los factores sociales (estructurales y socioculturales) que inciden en el ejercicio agencial, y por ende, en el desarrollo de las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado. En segundo lugar, se examinan las preocupaciones fundamentales y los modos de reflexividad que utilizan los agentes en sus deliberaciones internas cuando evalúan y responden a las influencias contextuales. En tercer lugar, se distinguen las diferentes manifestaciones agenciales que surgen

en los cursos de acción seguidos como resultado de las evaluaciones reflexivas. En el ámbito del trabajo académico, estos tipos de agencia se evidencian en la materialización de los proyectos vitales que sigue el profesorado universitario.

## **1.1 Factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación**

La Teoría Social Realista propuesta por Margaret Archer (2009) se organiza en torno a dos dimensiones. La primera corresponde a la fundamentación filosófica que se refiere al estatuto ontológico de la estructura, la cultura y la agencia, que reconoce en ellas propiedades emergentes autónomas que son irreductibles entre sí y poderes causales independientes en interacción mutua. Esta primera dimensión permite analizar las condicionantes o factores contextuales y el ejercicio agencial del profesorado universitario como independientes, pero en interacción.

La segunda dimensión teórica – metodológica, corresponde al enfoque morfogénico, que propone como principio metodológico el dualismo analítico donde estructura y agencia son mutuamente diferentes, autónomas y temporalmente distintas. Este enfoque busca el desarrollo de explicaciones sobre problemas sociales -como las tensiones entre la docencia y la investigación- a partir del juego mutuo entre el contexto y la agencia del profesorado. Esto permite explicar la variabilidad de respuestas del profesorado en interacción con las condicionantes contextuales.

La representación metodológica de la ontología social realista propuesta por Archer (2009) es el enfoque morfogénico, donde se pueden dar dos procesos de estructuración social: la morfogénesis y la morfoestasis. El primero, se refiere a aquellos procesos que tienden a elaborar o cambiar una forma, estado o estructura dada del sistema. El segundo, comprende a aquellos procesos de intercambios complejos entre el sistema y su medio ambiente que tienden a preservar o mantener la forma, organización o estado dado del sistema.

En el análisis de la interacción entre la agencia académica del profesorado y los factores contextuales, estos últimos actúan a través de sus poderes emergentes, habilitando o restringiendo las actividades de docencia y de investigación. Sin embargo, esta influencia dependerá, en cada situación, de la evaluación y deliberación reflexiva del agente. Como se verá en los capítulos 3, 4 y 5, la agencia académica del profesorado responde de manera variable a las influencias contextuales.

Para Archer (2009) la estructura y la cultura, poseen propiedades emergentes sobre las situaciones en las que la agencia actúa, a través de sus poderes de habilitación y restricción, pero su efecto no es directo sino mediado. Por lo tanto, sin importar cuánta presión puedan llegar a ejercer las estructuras sociales, la agencia se caracteriza por tener capacidades reflexivas que son irreductibles a los contextos sociohistóricos y culturales en que llevan a cabo sus acciones. En consecuencia, en la sociedad hay una variedad de propiedades emergentes -estructurales, culturales y agenciales- cada una de las cuales es irreductible a las otras, tiene autonomía relativa y es relativamente durable. En los capítulos siguientes se analiza cómo las

presiones contextuales por mayor investigación son evaluadas reflexivamente por el profesorado a través de su ejercicio agencial, dando paso a una multiplicidad de respuestas.

Archer (2009) plantea que las relaciones entre las estructuras que constituyen un sistema social particular corresponden a propiedades emergentes que son distintas a un patrón explícito y relativamente durable de la vida social. Por consiguiente, no corresponden a características observables como patrones institucionales, organizacionales o de clases. Lo que distingue a una propiedad emergente es su homogeneidad real, es decir, que las relaciones entre sus componentes son internas y necesarias, y tiene la capacidad generativa de modificar los poderes de sus constituyentes de manera fundamental y de ejercer influencias causales únicas. Estos poderes generativos son distintivos de las propiedades emergentes, y pueden no ser ejercidos. Ejemplo de lo anterior se puede observar en los capítulos 3, 4 y 5, cuando las universidades responden con estrategias diferenciadas a las presiones externas por mayor investigación. Lo anterior evidencia que no están sujetas a patrones estáticos o tipologías artificialmente definidas. Cada universidad responde de manera particular y única aun cuando las presiones por mayor investigación actúen en todo el sistema universitario.

Desde la perspectiva social realista (Archer 2009), las condicionantes estructurales existen antes de que los agentes puedan entrar en prácticas que las mantengan o cambien. Lo que diferencia a una propiedad emergente estructural es su dependencia primaria a recursos materiales, y sin ellos no podría existir ni tener los poderes que las caracterizan. De igual manera, las condicionantes culturales definidas por las doctrinas, las creencias y teorías que existen e influyen en los agentes, delimitan objetivamente lo que puede ser reproducido, reformulado, rechazado o transformado. Las condicionantes contextuales (estructurales y culturales) tendrían una influencia variable sobre el trabajo académico que realiza el profesorado universitario, y en específico en el desarrollo de la docencia y la investigación (Clavert et al. 2015; Oolbekkink-Marchand et al. 2017).

Las condicionantes estructurales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación pueden estar dadas por las políticas y regulaciones nacionales. Las universidades responden a estas políticas y regulaciones a través de estrategias institucionales como las políticas de desarrollo académico, reglamentos de promoción y evaluación e incentivos (Englund et al. 2018; Leibowitz et al. 2015). En tanto, las condicionantes socioculturales hacen referencia a las culturas disciplinarias y departamentales, las disposiciones y las prácticas de trabajo (que incluye la docencia y la investigación), estilos y prácticas de liderazgo, redes de apoyo colegiadas y patrones de comunicación (Englund et al. 2018; Lee 2007; Leibowitz et al. 2015; Mathieson 2011). En la universidad de investigación, el departamento académico sería la intersección entre la disciplina más amplia y la institución local, por tanto, podría caracterizarse por sus prácticas y creencias distintivas (Lee 2007). Resulta interesante contrastar la influencia departamental como habilitación o restricción del vínculo entre la docencia y la investigación teniendo en cuenta la larga tradición docente de las universidades chilenas.

En definitiva, la influencia de los factores estructurales (como las políticas y estrategias institucionales) y los factores socioculturales (como la cultura y organización disciplinar) no es

estática ni homogénea. Esta influencia moldea el trabajo académico del profesorado en distintas medidas y formas, dependiendo del poder agencial de la reflexividad y su papel mediador.

Por su parte, la agencia según Archer (2009, 2007) se refiere al dominio de la acción e interacción humana, implica la subjetividad, la postura y la intencionalidad de las personas en respuesta al contexto y los condicionamientos internos (Zhuang 2023). En el escenario de la educación superior el profesorado ejerce su agencia académica en el desarrollo de las actividades de docencia y de investigación como parte de su trabajo académico interactuando con las condicionantes contextuales que, a su vez, las moldean a través de sus poderes de habilitación y restricción.

Archer (2007, 2012) propone un modelo de mediación reflexiva en tres etapas, que reconoce que las propiedades estructurales y culturales inciden objetivamente en las situaciones que enfrenta, en este caso, el profesorado universitario al llevar a cabo su trabajo académico y actúan sobre éstas a través de poderes de habilitación y restricción en relación con las preocupaciones fundamentales que estos mismos definen subjetivamente. Por su parte, las evaluaciones reflexivas que realiza el profesorado en torno a sus preocupaciones orientan las acciones y proyectos académicos que emprenden.

La primera etapa del modelo de Archer (2007, 2012) permite abordar cómo las condicionantes sociales -estructurales y culturales- inciden o impactan en el profesorado al moldear las situaciones que enfrentan cuando llevan a cabo su trabajo académico. Para que estas condicionantes ejerzan sus poderes generativos de habilitación o restricción, estos tienen que ser activados por el profesorado, lo que depende de la existencia de proyectos académicos que corresponden a cualquier curso de acción emprendido de forma intencional. Solo si existe una relación de congruencia o incongruencia entre las condicionantes sociales y los proyectos académicos, las habilitaciones o restricciones serán activadas. Cuando prevalece la congruencia, se activará la habilitación mientras que cuando existe una incongruencia, se activa una restricción. Esta etapa se ha utilizado en el primer apartado de cada capítulo empírico (3, 4 y 5) para analizar los factores institucionales y culturales que habilitan o restringen el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación que lleva a cabo el profesorado de las tres universidades en estudio.

La segunda etapa de este modelo examina la configuración particular de preocupaciones o inquietudes definidas subjetivamente por el profesorado. Las preguntas y respuestas que se deberían plantear a lo largo de sus trayectorias académicas se pueden resumir en ¿Qué quiero? y ¿Qué hago para conseguirlo? La primera pregunta está influenciada por el conocimiento que posee el profesorado, lo que genera respuestas únicas entre quienes se encuentran en situaciones similares debido a que la información no está distribuida uniformemente en todo el cuerpo académico. La segunda pregunta, se refiere a los cursos de acción que deberían adoptarse para que las preocupaciones fundamentales se realicen en un *modus vivendi* apropiado, y, por tanto, las posibles respuestas implicarían completar la secuencia: preocupaciones, proyectos, prácticas. Su realización llevaría a convertirse en el profesorado que se quiere ser dentro del contexto académico en el que se encuentra. En definitiva, la forma en que el profesorado responde a estas preguntas implica una interacción dialéctica entre sus preocupaciones o

inquietudes personales y sus contextos, lo que se obtiene a través de conversaciones internas. El análisis de las preocupaciones del profesorado y sus deliberaciones reflexivas es abordado en el segundo apartado de los capítulos 3, 4 y 5. En éstos se profundiza en las formas cómo se organizan estas preocupaciones y cómo interactúan con los factores contextuales, ya que a partir de esta interacción es posible identificar los modos de reflexividad que utiliza el profesorado en su ejercicio agencial.

El proceso de conversación interna de acuerdo con Archer (2003, 2007, 2012) se lleva a cabo a través de tres momentos significativos que corresponden a las fases de discernimiento, deliberación y dedicación. La primera fase, permite que el profesorado reúna un conjunto de deliberaciones reflexivas a través de un diálogo interno que las compara y contrasta. Es un momento de revisión no concluyente que aclara la relación entre las preocupaciones personales fundamentales y da cuenta de las satisfacciones e insatisfacciones predominantes en el trabajo académico actual, permitiendo resaltar las preocupaciones positivas sin discriminar entre ellas.

La segunda fase, a la que hace alusión Archer (2003, 2007, 2012), corresponde a la deliberación que explora las implicaciones para respaldar un conjunto particular de preocupaciones entre aquellas preseleccionadas como deseables en la fase de discernimiento. Este momento del diálogo interno va desde descartar proyectos comparando el valor de las preocupaciones en disputa hasta la determinación preliminar. La deliberación produce una clasificación preliminar de las preocupaciones con las que cada persona siente que debe y puede vivir. La deliberación puede implicar una proyección visual de escenarios que buscan capturar de la mejor forma el *modus vivendi* que estaría involucrado, mientras se escucha el comentario emocional que se provoca al imaginar esa forma de vida particular. Estas reflexiones aún no son concluyentes.

La tercera fase referida a la dedicación representa el momento cúlmine de la experimentación entre el pensamiento y el sentimiento que ha ocupado las fases precedentes. En este momento, el profesorado podría decidir no sólo si vale la pena vivir un *modus vivendi* particular, sino también si es capaz o no de vivir esa vida académica. Es también un momento de priorización porque la acentuación de la principal preocupación es simultáneamente el descenso o la eliminación de las demás preocupaciones. Dentro de la conversación interna la dedicación es una fase de lucha dialógica interna porque la finalización (provisional) del diálogo debe lograr tanto la priorización como la alineación entre las preocupaciones fundamentales respaldadas, pero también la resignación hacia las abandonadas.

La finalización de la segunda etapa del modelo de mediación reflexiva de Archer (2003, 2007, 2012) permite la priorización o alineación de las preocupaciones fundamentales subjetivas, y da paso a su vez, a la última etapa. En esta etapa, el profesorado evalúa los cursos de acción que debería emprender para sacar adelante sus proyectos académicos, aun cuando esto podría implicar adaptarlos, ajustarlos, abandonarlos o ampliarlos en el proceso deliberativo.

Esta tercera y última etapa es crucial ya que permite al profesorado intentar hacer, ser o convertirse en lo que más les importa en el contexto académico en el que se encuentra. Además, es indispensable porque, sin ella, no se tendría ninguna explicación sobre qué hace exactamente cada agente para materializar sus preocupaciones fundamentales. Esta etapa se visualiza en el último apartado de los capítulos 3, 4 y 5, donde a partir de los modos de reflexividad que utiliza

el profesorado en su ejercicio agencial se analiza cómo llevan a cabo sus proyectos académicos de docencia y de investigación, movidos por la consecución de sus preocupaciones fundamentales. La consecución de los proyectos académicos pone en evidencia distintas manifestaciones de agencia del profesorado. Por tanto, para el análisis de estas distintas manifestaciones agenciales se utilizaron además los aportes del Enfoque Sociocultural centrado en el Sujeto.

Archer (2007) plantea que nadie podría tener una preocupación fundamental y no hacer nada al respecto. En este sentido, el profesorado buscaría desarrollar sus proyectos académicos a través de un conjunto de acciones concretas, con la idea falible de que llevar a cabo este proyecto permitiría la consecución de sus preocupaciones fundamentales en torno a la docencia y la investigación. En tanto, la consecución de los proyectos académicos activaría las habilitaciones y restricciones contextuales.

## **1.2 Modos de reflexividad agencial**

El reconocimiento del papel que juega la reflexividad entre el ejercicio agencial del profesorado y sus circunstancias contextuales implicaría, según Archer (2007) reconocer tres aspectos centrales. El primero, que las identidades personales únicas derivan de la configuración particular de preocupaciones. Esto significa que todas las personas son radicalmente heterogéneas y aunque compartan posiciones sociales objetivas pueden buscar fines muy diferentes dentro de éstas. Esto confirma que el profesorado no responde de la misma manera a las estrategias institucionales y cuestiona la perspectiva determinista a la base de los sistemas de incentivos y recompensas que argumentan que el profesorado se movería o ajustaría su comportamiento en respuesta a éstos.

El segundo, se refiere a que la subjetividad es dinámica, por tanto, no es estática ni reducible, porque las metas se modifican dependiendo de su viabilidad contextual. Esto permitiría reconocer la plasticidad de las trayectorias académicas del profesorado.

El tercero indica que, en su mayor parte, las personas son sujetos activos más que pasivos, porque ajustan sus proyectos a aquellas prácticas que creen que pueden realizar, es decir, evalúan periódicamente su situación a la luz de sus preocupaciones personales y valoran sus proyectos a la luz de sus situaciones. Lo anterior pone de relieve el papel crucial que juega la reflexividad en la toma de decisiones que realiza el profesorado en todo momento para sacar adelante los proyectos académicos que emprende.

Por tanto, la reflexividad se encuentra en el centro de la explicación sobre agencia propuesta por Archer (Elder-Vass 2007), es el poder causal de la agencia, y media entre ésta, la estructura y la cultura. De acuerdo con Archer, la relación entre estructura, cultura y agencia no es 'condicionamiento', donde los poderes estructurales y culturales determinan a los agentes, es interacción mediada por la reflexividad o cómo los agentes usan sus poderes para actuar en sus proyectos de vida (Archer 2003, 2007). Por consiguiente, la reflexividad no niega la importancia de los factores sociales objetivos, sólo insiste en que requiere de agentes activos

para su activación y consiguiente eficacia, puesto que la activación o no, están determinadas reflexivamente y los poderes reflexivos varían entre las personas (Archer 2007, 2012).

La reflexividad es una propiedad de los agentes sociales y como tal, está involucrada cuando interpretan situaciones y contextos, forman proyectos de agencia, y activan las limitaciones y habilitaciones circundantes (Archer 2003, 2007). Es lo que convierte a la mayoría de las personas en agentes activos, que pueden ejercer cierto control sobre sus vidas, es decir, que definen y desarrollan sus preocupaciones fundamentales, en contraposición, a los agentes pasivos, a quienes las cosas simplemente les suceden (Archer 2007). Analizar la reflexividad en el ejercicio agencial del profesorado universitario abre la posibilidad de comprender por qué bajo similares condiciones contextuales, el profesorado responde a las mismas influencias de manera diferenciada.

Archer (2003, 2007, 2012) define la reflexividad o conversación interna como el ejercicio regular de la capacidad mental, compartida por todas las personas normales, para considerarse a sí mismas en relación con sus contextos (sociales) y viceversa. Como proceso deliberativo personal, la reflexividad permite monitorear, priorizar y acomodar las preocupaciones que afectan el bienestar físico, el logro performativo y la autoestima frente a las circunstancias (a menudo involuntarias) de las acciones personales (Archer 2003). Es el proceso responsable de mediar entre el ‘condicionamiento’ social y los agentes, sin que ello implique la obligatoriedad o suspensión de las propiedades y poderes agenciales de las personas (Archer 2003).

Como señala Archer (2007), la reflexividad como conversación interna presenta ciertas características como la privacidad, la contracción elíptica, la personalización y la dependencia con el contexto. En cuanto a la primera característica, debido a que la conversación interna se desarrolla en silencio y en primera persona, es una cuestión esencialmente privada (Archer 2007), donde todo es válido porque no se está expuesto a censura externa y no existen malentendidos ya que hablante y oyente son la misma persona.

Por su parte, la contracción elíptica (Archer 2007) en las conversaciones internas se caracteriza por abreviaturas sintáctica y semántica que permite que esta conversación sea ligera y rápida en comparación con el discurso externo que implica redundancia de información, ya sea de forma hablada o escrita. La naturaleza contraída de la conversación interna proporciona un comentario continuo mientras hablan los interlocutores y da tiempo para reaccionar internamente y preparar la respuesta verbal. La abreviatura y extensión funcionan como un acordeón dentro de la conversación interna en relación con las tareas de reflexividad y las preocupaciones reflexivas personales.

En tanto, la personalización se refiere a que la conversación interna es rica en significados personalizados y singulares que se deriva de las historias personales. Esta personalización conduce directamente a su unicidad de forma y contenido que se ve reforzado por el uso de términos comunes que llevan regularmente consecuencias emocionales, cargas personales, asociaciones o imágenes ineludibles (Archer 2007). Es por ello que las emociones corren juntas con la reflexividad, como comentarios sobre las preocupaciones, emergiendo de la relación con los órdenes naturales, prácticos y discursivos de la realidad (Archer 2000, 2009). Como los comentarios emocionales no son armónicos, la reflexividad implica evaluarlos, promover

algunos y subordinar otros, de modo que las preocupaciones últimas sean aquellas con las que los sujetos sientan que pueden vivir (Archer 2000).

Por último, toda conversación interna depende del contexto, y por tanto de su facilidad o dificultad para comunicar externamente. El diálogo interno depende del uso de palabras contraídas cuyo significado reside en su dependencia contextual que es una cuestión netamente personal.

Las características de la conversación interna descritas anteriormente respaldan la heterogeneidad como rasgo central de la reflexividad. Aun cuando es común a todas las personas, lleva a aquellos que se encuentran en una posición similar en la estructura social a practicar la agencia de manera diferente. Esto se debe a que la reflexividad está formada por la interacción entre las preocupaciones fundamentales de las personas (la importancia de lo que les importa) y su contexto (Archer 2007).

De acuerdo con Archer (2012) los resultados varían enormemente según la creatividad de los agentes al idear respuestas completamente nuevas, incluso frente a situaciones que podría haber ocurrido muchas veces anteriormente, según las preocupaciones fundamentales de los sujetos, los grados de compromiso y los costos que se pagarán para llevar a cabo los proyectos personales frente a los obstáculos personales, también varían según la disposición de los sujetos a aprovechar las habilitaciones. El único resultado que nunca se da es la uniformidad de respuestas frente a una misma habilitación o restricción.

La reflexividad puede desarrollarse de diferentes modos. Archer (2003, 2007 y 2012) identifica cuatro modos diferentes: la reflexividad comunicativa, la reflexividad autónoma, la meta-reflexividad y la reflexividad fracturada. Miembros de los tres primeros son deliberativamente activos frente al cambio. El último se caracteriza por la incapacidad de tomar postura activa sobre sus preocupaciones personales, lo que le quita la capacidad de actuar con un propósito.

**Cuadro 1.1 Modos de reflexividad: Interacción entre preocupaciones y contextos**

<p><b>Reflexividad Comunicativa</b> Limitaciones y habilitaciones estructurales no son activadas (estabilidad/inmovilidad social)</p>	<p><b>Reflexividad autónoma</b> Actuación estratégica pese a que los proyectos están influenciados por limitaciones y habilitaciones estructurales. Alineamiento entre preocupaciones y condicionantes contextuales que permite activar habilitaciones y esquivar restricciones (Movilidad ascendente)</p>
<p><b>Reflexividad fracturada</b> Incapacidad para llevar a cabo cursos de acción.</p>	<p><b>Meta-reflexividad</b> Relación de tensión o conflicto entre las preocupaciones y el contexto. Choque entre los valores individuales y el contexto social donde habita. (incongruencia contextual en relación con sus sueños)</p>

**Fuente:** elaboración propia.

Los modos de reflexividad se forjan a partir de la interacción entre las preocupaciones fundamentales y las condiciones contextuales –estructurales y culturales– (Archer 2007) pero

no pueden reducirse a ninguno de los dos (Archer 2010). A continuación, se describe cada uno de estos modos.

### **Reflexividad Comunicativa**

La reflexividad comunicativa, consiste en una conversación interna abierta sostenida en forma de pensamiento y conversación, que implica un alto grado de confianza depositada en quienes asumen el papel de interlocutor(es) (Archer 2003, 2007; De Vaujany 2008). Los sujetos que llevan a cabo este modo de reflexividad, comparten con un círculo acotado de personas a quienes lo une lazos de cercanía y confianza sus deliberaciones internas para que sean completadas y confirmadas antes de dar lugar a cursos de acción (Archer 2012), esto implica, por un lado, que el interlocutor debe ser similar al sujeto de modo que pueda confiar en que lo comprenderá, y por otro, que puede ser un familiar, lo que estará supeditado a la calidad de las relaciones familiares. Sus decisiones sobre qué hacer, cómo actuar, y en última instancia que ser, se mantienen abiertas a estas influencias dialógicas (Archer 2003).

Este tipo de conversación interna sirve para mediar acciones que aseguran la continuidad contextual, y así evadir sus habilitaciones y restricciones, reproduciendo y reforzando las estructuras sociales existentes, y no desafiando las limitaciones estructurales o socioculturales en el contexto más amplio (Archer 2012; De Vaujany 2008), caracterizado por un convencionalismo normativo lo que los lleva a adoptar en ocasiones posturas sociales evasivas y abnegadas (Archer 2012). En la mayoría de los casos para quienes comparten este modo de reflexividad, el contexto es más importante que los proyectos (De Vaujany 2008), aun cuando esto no significa que sean sujetos pasivos, son capaces de iniciar proyectos, aunque el proceso de deliberación sobre ellos se mantiene abierto a la interlocución.

De acuerdo con Archer (2012) formular cualquier proyecto implica pensar en el futuro, en este caso, un rasgo distintivo para quienes presentan este tipo de reflexividad es involucrarse en una planificación a corto plazo, orientada al día siguiente o la semana próxima, renunciando a la libertad especulativa interna por la búsqueda de un interlocutor que complete su respuesta a lo inmediato, cuyo efecto es un confinamiento contextual dado por las experiencias limitadas de ambos interlocutores. Es por ello, que los reflexivos comunicativos se muestran respetuosos frente a la contingencia, porque hay mucho más fuera de sus experiencias que dentro de ellas. En definitiva, la atención está puesta en tomar decisiones en el corto plazo, con resultados relativamente familiares y predecibles. Así, los sujetos se muestran como pragmáticos cotidianos, cuya tendencia es afrontar un problema sólo cuando éste los enfrenta.

Otro rasgo que muestran quienes comparten la reflexividad comunicativa de acuerdo con lo planteado por Archer (2012), es que sus preocupaciones fundamentales tienden a estar fuertemente depositadas en las relaciones interpersonales. En el ámbito laboral, lo más importante son las relaciones humanas, lo que refuerza su inmovilidad social, por lo que no son propensos a buscar cambios institucionales a gran escala. Dado que están conscientes de la fragilidad de las relaciones interpersonales, comprenden que estas no son fáciles de transferir ni fáciles de reconstruir. Por lo tanto, de los tres modos dominantes de reflexividad, los comunicativos son los más propensos a fracturarse. La reflexividad fracturada es la condición

en la conversación interna que intensifica la angustia y la desorientación sin que el sujeto pueda diseñar un curso de acción correctivo intencionado.

Este modo de reflexividad surge de un proceso deliberativo que implica (Archer 2007): 1. Aceptar (o rechazar) interlocutores de sus contextos natales, 2. Desarrollar sus preocupaciones nacies en una interlocución (parcial) con ellos, 3. Elaborar sus redes sociales a la luz de sus preocupaciones, 4. Refinar y reforzar estas preocupaciones a través de intercambios con la red contextual, 5. Establecer un particular modus vivendi (modo de vida) que es continuo con el contexto original del sujeto. El resultado final de la secuencia es la inmovilidad social. Este proceso también repercute en la estructura social porque el efecto de la consolidación de este modo de reflexividad representa una propiedad agencial que refuerza la estabilidad social.

Archer (2012) en su estudio con estudiantes de sociología de la Universidad de Warwick, da cuenta que este tipo de reflexividad caracterizada por el convencionalismo normativo experimenta una desaparición progresiva y que cuando las convenciones decaen y los actos creativos exitosos y sucesivos se vuelven cada vez más recompensados, esto desafía las expectativas estables que se unen en la normatividad.

### **Reflexividad Autónoma**

Este modo de reflexividad es el ejercicio solitario de una actividad mental ejercida por un sujeto que por diversas razones biográficas se ha acostumbrado a confiar en sus propios recursos mentales (Archer 2012). Quienes practican la reflexividad autónoma reconocen un diálogo interno con ellos mismos, que no necesitan ni quieren complementar con intercambios externos con otras personas. Para estos sujetos sus deliberaciones internas son autónomas y autosuficientes, y aunque reconocen sus limitaciones personales como lo hace cualquiera, confían en los resultados de sus conversaciones internas que resultan en acción directa (Archer 2003, 2012). En caso de tomar cursos de acción equivocados, asumen el redireccionamiento, basado en el autoconocimiento, la motivación intrínseca y asumen la responsabilidad de sí mismos y de las conclusiones extraídas de sus propias deliberaciones (Archer 2012).

Otro rasgo característico de este modo de reflexividad es la planificación como base para un proceso premeditado de toma de decisiones que otorgue la seguridad de haber revisados las opciones disponibles y haber evaluado los resultados probables para facilitar el dominio de la contingencia como objetivo principal de sus preocupaciones (Archer 2012) Dado que la reflexividad autónoma es un mecanismo generativo que funciona en un sistema abierto está supeditada a dos tipos de contingencias. Por un lado, la estrategia para lograr la movilidad ascendente está limitada por los poderes personales y la meta hasta donde se desee llegar está delimitada subjetivamente. Por otro lado, a pesar de que los sujetos suelen intentar actuar de forma estratégica, sus proyectos laborales están influenciados por las limitaciones y habilitaciones estructurales. Aquí se encuentra la mayor diferencia entre los reflexivos autónomos y los reflexivos comunicativos. Dado que los primeros aspiran a la promoción sociolaboral, tales proyectos activan limitaciones y restricciones estructurales y nada garantiza que los poderes personales como estrategias puedan minimizar las limitaciones y maximizar las posibilidades. Por el contrario, los reflexivos comunicativos consideran proyectos cuyas

implicaciones son la inmovilidad social o incluso la movilidad descendente, por lo que encuentran poca resistencia social.

Quienes comparten este tipo de reflexividad consideran que nadie tiene mayor autoridad que ellos mismos en cuestiones relativas a su propia vida, por tanto, no exponen sus ideas o proyectos a la vigilancia externa, resisten la presión normativa de los demás, las convenciones sociales y son escépticos frente a las costumbres y prácticas establecidas, (Archer 2012).

Otro aspecto que reconoce Archer (2012) en los reflexivos autónomos es que sus preocupaciones últimas están depositadas en el orden práctico, lo más importante está en ser bueno en lo que hacen, las tareas laborales en sí mismas deben proporcionar una satisfacción intrínseca sustancial, aunque no son indiferentes a las consideraciones de remuneraciones, perspectivas y ascensos. En este sentido, el trabajo monótono, aburrido y rutinario, resulta deficiente porque sus expectativas están relacionadas a un trabajo desafiante que les permita involucrarse en la tarea para ampliar y perfeccionar progresivamente sus habilidades. Idealmente el reflexivo autónomo preferiría trabajar sin restricciones, con libertad para planificar, organizar y marcar el ritmo de sus propias actividades, maneja sus propios estándares de desempeño y se involucra reflexivamente en un autocontrol antes, durante y después de su jornada laboral porque quieren tener el control del proceso de su trabajo, lo cual puede lograrse a través de trabajos cuyas funciones les permitan ejercer su propia responsabilidad en la medida que estén dentro de sus competencias, o también a través del autoempleo.

Sería un error caer en la tentación de estereotipar al reflexivo autónomo como un sujeto unidimensional, motivado únicamente por el impulso ascendente sabiendo exactamente hacia dónde dirigirse. Quienes comparten este modo de reflexividad con frecuencia tienen una idea clara hasta dónde quieren llegar y dónde detenerse, incluso sin que las condiciones fueran propicias para un mayor avance social, por lo tanto, su movilidad es estratégica más que exclusivamente ascendente. Las habilitaciones de las propiedades estructurales son aprovechadas activando deliberadamente sus poderes causales, convirtiéndose en agentes muy activos de la planificación de su propia carrera y familiarizados con la estructura del empleo. Por su parte, la activación de limitaciones hace ajustar las acciones para eludir su ocurrencia, a través de dos estrategias. En la primera, el sujeto procede con cautela y persigue planes que deliberadamente se detienen en el límite de lo que cree que puede dominar. En la segunda, el sujeto asume riesgos estratégicos: se mantiene en la vanguardia, abraza la novedad, explota la especialización, descubre lagunas, reconoce nuevas tendencias y se aventura primero en nuevos campos, el objetivo es eludir el cambio mediante la innovación. (Archer 2012)

Lo que justifica llamar estrategias a los reflexivos autónomos es su intento de aprovechar las habilitaciones, tal como las ven y en la medida en que las detectan, y sus esfuerzos por eludir las limitaciones, tal como las perciben y en la medida en que son conscientes de ellas (Archer 2012)

La deliberación de los reflexivos autónomos en el ámbito del trabajo afectan los diálogos internos en otras áreas de sus vidas, y dado las preocupaciones prácticas, los sujetos buscan ser buenos en lo que hacen, lo que implica autocontrol en el trabajo e intentan regular sus preocupaciones de manera que encajen armoniosamente para mantener un equilibrio social, es

decir, practican una lógica de acomodación que facilite el ascenso de posiciones lo más rápido posible a través de la promoción, si esto no se materializa, aumenta el interés del trabajo por cuenta propia o se puede producir una historia de disputas y renuncias. La acomodación también se da en relación con los pares o subordinados, en forma de manipulación benévola, que no implica insensibilidad o deshumanización, si no un método para mantener el orden social en su lugar y garantizar que no interfiera con sus preocupaciones últimas. De igual modo, al interior de la familia, los requerimientos y necesidades de sus miembros tienen legitimidad, pero no prioridad automática, su principal preocupación no considera que la familia y trabajo compitan, por el contrario, cultivan la unión de ambos, de modo que la cuestión de sacrificar o subordinar al otro no surge. Lo que se busca es un circuito positivo en el que la satisfacción y el éxito en el trabajo beneficien a la familia mediante la negociación y el entendimiento mutuo. En definitiva, el reflexivo autónomo busca encajar sus preocupaciones prácticas con las preocupaciones sociales (Archer 2012).

Para los reflexivos autónomos la movilidad social puede implicar movilidad geográfica, incluso dentro de la misma zona, esto significa que tienen que adaptarse a un nuevo contexto, pero no significa ningún vínculo geolocal fuerte. Su participación está movida por sus preocupaciones personales más que comunitarias, selecciona y mezcla formas de participación discretas sobre una base individualista, como tal, adoptan un enfoque fragmentado de lo social, su postura frente a la sociedad civil va acompañada de una limitada participación política que se expresa en apoyo o desaprobación en temas particulares que resuenan con sus intereses políticos particulares. En definitiva, el reflexivo autónomo prefiere intentar eludir las limitaciones de su entorno social que intentar cambiar la estructura social misma, porque la elusión es un ejercicio individualista, mientras que el cambio estructural es una empresa colectiva (Archer 2012).

Archer (2012) enfatiza que los practicantes de la reflexividad autónoma al igual que la reflexividad comunicativa se limitan a seguir siendo agentes primarios en lugar de convertirse en parte de cualquier agencia corporativa que persiga una agenda sociopolítica.

Este tipo de reflexividad emerge de un proceso deliberativo que implica (Archer 2012): 1. Desconexión del contexto natal bajo la variedad de impulsos que cede a la inserción contextual y acentúa la libertad personal, 2. Desarrollo de preocupaciones prácticas incipientes, capaces de ser ejercidas decididamente de forma independiente, 3. El intento de expresar y realizar estas preocupaciones de una manera apropiada al contexto social y laboral, 4. Refuerzo, revisión o redefinición de dichas preocupaciones según su (nueva) recepción contextual, 5. Hasta un *modus vivendi* que se establece dentro de un contexto social diferente y donde algunos alcanzan acomodación con sus propiedades y poderes. Para quienes logran establecer tal *modus vivendi* el resultado será la movilidad social ascendente. Sin embargo, este no es un resultado necesario para todos, ni es una progresión lineal para la mayoría.

### **Meta-reflexividad**

Los sujetos que comparten este tipo de reflexividad son críticos sobre sus propias conversaciones internas (Archer 2007) y críticos sobre la acción efectiva en la sociedad (Archer 2012), practican la autocrítica como crítica social, adoptando una postura subversiva y

autotranscendente (Archer, 2003). Esta autocrítica es un acompañamiento constante porque gran parte del dialogo interno está dedicado al autoexamen, la autocorrección y la autodedicación, y dado que el objetivo es la superación personal en relación con un ideal, el sujeto meta-reflexivo siempre considera que no es suficiente, y por tanto, la autocrítica se hace interminable, no obstante, pese a ser perfeccionista, su respuesta no es la autoflagelación porque reconoce las obstrucciones sociales que bloquean la realización de su ideal trascendente, tanto para él como para los demás, lo que lo lleva a comprometerse con la eliminación de cualquier forma de injusticia social o discriminación (Archer 2010).

Para los meta-reflexivos abrazar un ideal implica un intento por trascender, superando los propios defectos y deficiencias hasta aproximarse a ser una personificación de ese ideal (Archer 2010). Están comprometidos con valores particulares que persiguen como fines en sí mismos (Archer 2010). Su principal preocupación es llevar a cabo deliberaciones internas orientadas a los valores y ser reflexivos acerca de los componentes de la acción efectiva dentro de la sociedad, es por ello, que sus conversaciones internas son extensas, orientadas a asegurarse que el juicio es el correcto, lo que los diferencia de los reflexivos autónomos cuyas conversaciones internas están orientadas a la tarea, por lo tanto, a la decisión que los lleve a la acción y está dispuestos a asumir la responsabilidad sobre ello. (Archer 2007).

En el ámbito del trabajo, los meta-reflexivos entienden por buen trabajo una vocación en la que esperan entregarse plenamente, lo que los diferencia de los reflexivos comunicativos que lo conciben como un puesto bien conocido, y los reflexivos autónomos que lo entienden como una forma de empleo que compromete el perfeccionamiento de sus habilidades y la posibilidad de promoción. Un aspecto común, entre autónomo y meta-reflexivos al asumir un trabajo, es que ambos buscan traducir sus preocupaciones fundamentales, los primeros a través de la realización personal en un puesto desafiante que ofrezca expectativas de avance y que posibilite el control de sus propias actividades laborales. En tanto, los meta-reflexivos buscan un papel social que puedan abrazar como una vocación, que les ayude a su crecimiento y realización personal, y les proporcione un medio para hacer realidad su ideal cultural, mostrándose más exigente sobre los roles ocupacionales porque también se autoexige en términos de la inversión que hacen en su trabajo (Archer 2010). El sujeto meta-reflexivo se ocupa tempranamente en definir o cultivar una vocación, esforzándose por lograr la autodedicación para seguir su 'sueño', esto lo impulsa a la búsqueda de un contexto social diferente en el que se pueda vivir la vocación naciente tomando distancia de su contexto de origen (Archer 2010). Sus aspiraciones tienden a ser incongruentes con las expectativas y salidas que se encuentran en sus entornos locales (Archer 2012).

La conjunción entre autocrítica y crítica social como elementos constitutivos de este modo de reflexividad es la fuente de la dialéctica de la insatisfacción que se encuentra a la base de las demandas laborales duales formuladas por los sujetos meta-reflexivos. Por un lado, sobre las posiciones ocupacionales, y por otro, sobre ellos mismos cuando ejercen un cargo, dado que los empleos en el orden social no coinciden con las vocaciones culturalmente definidas, esto lleva a que la insatisfacción se vuelva una constante. No obstante, puede pasar bastante tiempo en un creciente desencanto antes de reconocer la imperfección radical de su contexto de trabajo actual y comenzar la búsqueda de un cambio lateral, mientras tanto, como perfeccionistas

autocríticos, los meta-reflexivos intentan diagnosticar dónde está el problema e intentan nuevos enfoques y tácticas para mejorar las cosas. El ciclo se vuelve repetitivo porque los contextos estructurales del trabajo no cumplen sistemáticamente sus requisitos de valor. Por ende, la incongruencia contextual es una situación recurrente en la que se encuentran los sujetos que comparten este tipo de reflexividad, que se refleja en una volatilidad ocupacional donde sus preocupaciones difieren de sus contextos estructurales. El número de movimientos ocupacionales realizados es variable y voluntario, mostrando indiferencia ante la pérdida o ganancia material aun cuando implique un costo para el sujeto. Los meta-reflexivos son sujetos para quienes la búsqueda de valores es un fin en sí mismo, independientes de las consideraciones de costo (Archer 2012). En su búsqueda de contextos compatibles con sus preocupaciones, los meta-reflexivos están dispuestos a pagar el precio (simbólico o material) para preservar sus proyectos, incluso si esto significa una movilidad descendente (De Vaujany 2008).

El condicionamiento estructural funciona otorgando bonificaciones a ciertos cursos de acción y penalizaciones a otros, pero dado que este condicionamiento no es determinismo, las restricciones requieren algo para restringir y las habilitaciones algo para habilitar, y esto, son los proyectos humanos definidos por los sujetos para realizar sus preocupaciones (Archer 2010).

De acuerdo con lo anterior, los sujetos autónomos son reflexivamente conscientes de las limitaciones y habilitaciones y buscan (pese a que pueden equivocarse) en qué puntos incidirán negativamente y positivamente en los proyectos que están llevando a cabo, intentando actuar estratégicamente para capitalizar las habilitaciones y eludir las restricciones dado que su objetivo es la promoción ocupacional. Por ello, la reflexividad autónoma presenta un mayor nivel de receptividad a las necesidades, incentivos y elementos disuasorios que los otros dos modos de reflexividad. En cambio, los comunicativos presentan falta de receptividad a estos poderes causales, lo que se explica a la luz de sus proyectos, cuya modestia les otorga inmunidad frente a las amenazas de las limitaciones y restricciones de la estructura ocupacional porque no las activan, es por ello, que su postura frente a la sociedad se califica de evasiva, no de forma deliberada sino efectivamente. Por su parte, los meta-reflexivos son indiferentes al condicionamiento social porque al apreciar el ideal de una sociedad mejor, basada en su compromiso de valores, son inmunes o resistentes contra cualquier incentivo o desincentivo que el orden social les imponga o ejerza control o coerción. Esto es especialmente visible en sujetos o colectividades que repudian explícitamente el sistema de valores prevaleciente o dominante o hegemónico prefiriendo valores contraculturales (Archer 2012).

Los meta-reflexivos demuestran su inmunidad a la estructura de incentivos siendo subversivos, lo que se puede manifestar a través de cuatro formas. La primera, es cuando la dialéctica de insatisfacción se ha activado y el sujeto está preparado para soportar los costos de liberarse de una posición ocupacional determinada, estando dispuestos a pagar el precio por deshacerse de trabajos considerados incompatibles con sus vocaciones y valores. La segunda, es cuando su orientación valorativa les proporciona un espectro aún más amplio de inmunización contra los incentivos sociales. En tercer lugar, la constancia en su ideal cultural y la búsqueda continua en una salida vocacional a través de la cual poder realizarse es lo que genera inestabilidad

contextual. Por último, los meta-reflexivos son subversivos debido a la fuente constante de crítica social que dirigen hacia las instituciones que los emplean o los han empleado (Archer 2012).

En cuanto a las preocupaciones personales, tanto los comunicativos, autónomos y meta-reflexivos, se enfrentan al problema de ensamblar sus preocupaciones. En este sentido, tanto los comunicativos como los autónomos resuelven el problema del encaje subordinado sus preocupaciones secundarias a las preocupaciones fundamentales. Mientras, los primeros subordinan el trabajo a la familia, los segundos, lo hacen a la inversa, circunscribiendo sus obligaciones familiares para que no interfieran con los compromisos laborales, por el contrario, los meta-reflexivos buscan una integración orgánica entre sus preocupaciones plurales, lo que es difícil de lograr y sostener, ya que éstas se alinean entre sí o se desalinean. Estos sujetos, al atender una preocupación, descuidan otras, sintiéndose culpables por no restablecer el equilibrio.

Un hallazgo del estudio realizado por Archer (2007) en Coventry, da cuenta de una tendencia al aumento de meta-reflexivos a medida que se avanzaba en las cohortes de edad, lo que podría sugerir que un acervo de autónomos podría divergir más adelante en la vida después de alguna experiencia no identificada.

### **Reflexividad fracturada**

Los sujetos que comparten este tipo de reflexividad presentan una incapacidad para articular conversaciones internas, lo que lleva a la angustia y a la desorientación en lugar de cursos de acción con un propósito (Archer 2003, 2012). Puede manifestarse como una reflexividad desplazada o como una reflexividad impedida. En la primera, un cambio en el contexto hace que la conversación interna sea ineficaz. Y en la segunda, el sujeto no logra adaptar un modo de reflexividad a su contexto, por lo tanto, puede ser que desarrolle algún tipo de reflexividad, pero solo en estado embrionario. Ambas posibilidades implican una falta de control por parte del agente sobre su vida (De Vaujany 2008). Los resultados de un estudio empírico realizado por Archer (2012) con estudiantes de sociología da cuenta que este modo de reflexividad sería el extremo opuesto de la reflexividad autónoma, en lo referido a la capacidad y decisión de construir deliberaciones por sí solo, no obstante, este hallazgo no es generalizable a la población en general.

Archer, advierte que el mal uso de estas tipologías puede conducir a categorizar a las personas, utilizándose de manera equivocada como rasgos de personalidad. Estos modos son sensibles al contexto y pueden entenderse como patrones de respuesta provocados por combinaciones de preocupaciones y circunstancias personales lo que abre la posibilidad a modos de reflexividad duales o híbridos, donde las personas pueden exhibir más de un modo al mismo tiempo en la búsqueda de un proyecto (Archer 2012). Sin embargo, suele haber un modo dominante distintivo en un momento dado, lo que significa que el modo dominante juega un papel crucial en cómo las personas perciben la lógica situacional, y en última instancia, determinan sus reacciones ante las situaciones (Archer 2007, 2012). Esto es coincidente con resultados de estudios empíricos recientes que informan que diferentes modos de reflexividad bajo las

mismas condiciones estructurales conducen a los actores a diferentes cursos de acción; así mismo, actores que tienen la misma modalidad de reflexividad pueden actuar de manera diferente en condiciones estructurales variadas, dando cuenta cómo la estructura y reflexividad interactúan en la configuración de la agencia humana (Zhuang y Huang 2021). De igual manera, la reflexividad permite a los actores distinguir qué circunstancias y restricciones son negociables y cuáles no (Archer 2003).

### **1.3 Manifestaciones agenciales desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto**

Este apartado aborda en primer lugar la noción de agencia desde distintas perspectivas teóricas, para posteriormente profundizar en su conceptualización y en las diferentes manifestaciones de agencia desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto.

La agencia como constructo ha sido conceptualizado desde diversas disciplinas, y si bien, la noción de agencia tiene sus raíces en la sociología, también se ha utilizado en antropología y psicología al igual que en otras tradiciones filosóficas (Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al. 2015; Fu y Clarke 2017). También ha sido ampliamente analizado en los estudios sobre el lugar de trabajo y en la discusión de políticas sobre promoción de carreras en medio de los cambios rápidos en la vida laboral (Eteläpelto et al., 2013) y de formación docente (Priestley et al. 2015; Fu y Clarke 2017).

Pese a su amplio uso, autores como Priestley, Biesta y Robinson (2015) plantean que la agencia sigue siendo una construcción inexacta y deficientemente conceptualizada en gran parte de la literatura. Por su parte, Fu y Clarke (2017), analizan las conceptualizaciones de agencia desde cinco perspectivas teóricas (psicología, sociología, la teoría crítica, los estudios históricos y el posestructuralismo) y examinan cómo los estudios empíricos canadienses sobre formación docente se alinean con estas perspectivas. Sus resultados informan sobre las brechas entre teoría y práctica al dar cuenta que no siempre es explícito qué tradiciones filosóficas se adoptan cuando se han introducido programas de agencia docente, por lo que resulta imperativo situar los estudios empíricos en bases teóricas más amplias y explicitar de forma fundamentada su adopción.

De igual modo, Eteläpelto (2013) en una revisión crítica sobre la noción de agencia profesional, identifican cuatro perspectivas teóricas que han informado los estudios en esta materia: la tradición sociológica; la tradición postestructuralista; el enfoque sociocultural y el enfoque de curso de vida. Y aclara que, aunque se puedan identificar estos cuatro dominios de discusión sobre la agencia, esto no significa que dentro de cada línea exista acuerdo sobre cómo sus autores definen o entienden la agencia, es más, dentro de cada dominio, existen posturas divergentes respecto a su comprensión ontológica y a la relación entre agencia y estructura.

Los estudios realizados por Eteläpelto et al., (2013) y Fu y Clarke (2017) informan que, en la tradición sociológica, el área principal de discusión y desacuerdo entre los investigadores se refiere al énfasis dado a las estructuras sociales, y su influencia en la actividad humana, y el grado de agencia individual dentro de las estructuras. Dos autores influyentes en esta discusión han sido Anthony Giddens y Margaret Archer.

Giddens, en el contexto de la teoría de la estructuración (1984) entiende la acción humana como agencia solo cuando la acción es intencional desde la perspectiva del actor, precisando que el acto intencional es cuando el actor sabe o cree que tendrá un resultado particular, y utiliza el conocimiento para lograr este resultado. En este sentido, la agencia solo se refiere a los actos humanos conscientes, y, por tanto, se separa analíticamente de los actos no conscientes, como las acciones automáticas o habituales. Para este autor, existen tres condiciones necesarias para la agencia: la intencionalidad, la acción (las personas deben ser capaces de hacer cosas que surjan de sus intenciones), y el poder para hacerlo. En consecuencia, la agencia implica el rol intencional del individuo en términos de actuar como perpetrador consciente y voluntario, tener la capacidad y el poder para actuar de acuerdo con la intención, y producir consecuencias a partir de la acción (Fu y Clarke 2017). La noción de agencia de Giddens ha sido criticada en discusiones posteriores en las ciencias sociales, por limitarla únicamente a la acción consciente individual y por la falta de separación analítica entre lo individual y lo social, lo que implica que en esta inseparabilidad la diferencia temporal entre individuo y contexto social pasa desapercibida (Eteläpelto et al. 2013).

Desde la perspectiva social realista, Margaret Archer (2009) ha criticado la teoría de Giddens en lo referido a la inseparabilidad entre lo individual y social. En oposición, ella sugiere que tanto la persona como la sociedad tienen sus propias propiedades emergentes y poderes generativos, y, por tanto, deben entenderse como analíticamente separados. Tal separación hace posible abordar la interacción mutua de lo individual y lo social, y ver su diferencia temporal. Archer define la agencia como la capacidad de actuar sobre las preocupaciones o inquietudes,<sup>1</sup> activando a su vez, el poder morfogenético (transformación) o morfoestático (reproducción) de la estructura, es decir, el condicionamiento, sólo es efectivo por medio de las personas. Ninguna influencia estructural o cultural anterior, funciona de manera determinista, sino que está abierta a la evaluación reflexiva de los agentes, anclada en sus preocupaciones.

Para Archer (2003, 2007, 2013) la reflexividad o conversación interna es la propiedad emergente de la agencia, implica discernimiento, deliberación y dedicación a las preocupaciones personales. Esa conversación interna es la forma central de interacción entre lo social y lo individual. Archer define las acciones agenciales como un proceso intencional y dirigido a un objetivo, que tiene autonomía relacional en el ejercicio del yo por parte del sujeto. De esta manera, la visión de Archer muestra similitudes con la definición de agencia de Giddens en lo que respecta a ver la acción agencial como intencional.

La segunda línea de investigación sobre agencia proveniente de la tradición postestructuralista (Eteläpelto et al. 2013; Fu y Clarke 2017), tiene una larga y amplia trayectoria, reuniendo una diversidad de enfoques denominados postestructurales, que tienen en común el uso de métodos de deconstrucción (Derrida) y arqueología (Foucault) para rastrear cómo se utiliza el lenguaje en la construcción de la realidad. Existen discrepancias entre los investigadores que se identifican como posestructuralistas respecto a sus supuestos ontológicos sobre la agencia, según cómo tratan la existencia y el papel del individuo. En este sentido, se pueden identificar dos vertientes: el posestructuralismo “fuerte” y el posestructuralismo “intermedio”. La primera, agrupa a quienes,

---

<sup>1</sup> Las preocupaciones o inquietudes corresponden a bienes internos sobre lo que más le importa a una persona.

basados en las teorías de la textualidad de Jacques Derrida, postulan que no hay nada fuera de los textos, por tanto, la agencia se manifiesta a nivel de lenguaje y discursos, existe únicamente como fenómeno discursivo y social. Como contraargumento se ha sostenido que habría cierto espacio para el sujeto reflexivamente consciente, una vez que el poder del discurso se hace visible. La segunda vertiente, utilizado en los estudios de género, crítica al posestructuralismo “fuerte” y pone énfasis en la agencia individual, con el reconocimiento de las relaciones humanas prácticas y encarnadas en la realidad. La agencia individual es definida como una categoría mediadora clave a través de la cual se pueden examinar las interconexiones entre las fuerzas culturales y económicas, las formaciones de identidad y las estructuras sociales.

La tercera línea de investigación corresponde al enfoque sociocultural (Eteläpelto et al. 2013). Entre los investigadores que se identifican con este enfoque hay un número creciente que muestra divergencia respecto a las concepciones de cómo existe lo social y lo individual, o cómo se relacionan, al igual que sobre la naturaleza y existencia de la agencia. Se pueden identificar dos vertientes: por un lado, existe una postura ‘fuerte’ que agrupa diversos planteamientos teóricos como las teorías situadas de aprendizaje, la cognición distribuida y la teoría de la actividad orientada a objetos y, por otro, la teoría de la actividad histórico-cultural (CHAT en su sigla en inglés) que coinciden en la inseparabilidad del contexto social de la acción agencial individual, y, por tanto, plantean un rechazo a la agencia individual. En estas corrientes, la mayoría de los estudios empíricos han tenido como objetivo demostrar cómo las herramientas materiales y culturales median y son determinantes esenciales para la acción humana. La segunda vertiente corresponde al enfoque sociocultural centrado en el sujeto que surge como alternativa a los enfoques orientados a objetos que niegan la existencia de la agencia. Los seguidores de esta vertiente reconocen la importancia del sujeto y el papel de la agencia individual, incluida la intencionalidad, la subjetividad y la identidad, y sus variaciones a lo largo del tiempo y el curso de vida, sin negar el papel del contexto social y cultural.

Por último, la cuarta tradición investigativa, corresponde al enfoque de curso de vida (Eteläpelto et al. 2013), que entiende por agencia las formas en que los individuos construyen su propio curso de vida a través de las elecciones y acciones que toman dentro de las oportunidades y limitaciones de la historia y las circunstancias sociales. Esta noción tiene una fuerte orientación temporal y no considera la intencionalidad como un atributo necesario para tomar decisiones y realizar acciones, por el contrario, las elecciones y acciones se definen como tipos de acciones que construyen los cursos de vida individuales. Por su parte, las condiciones sociales se ven como una entidad separada de la acción humana y se definen como recursos sociales e históricos y restricciones para los individuos.

El análisis realizado por Eteläpelto, et al. (2013) identifica dos aspectos centrales. Uno referido a la ontología de la agencia, y el otro, a la relación entre agencia y contexto social, dando cuenta, por un lado, de las divergencias que se producen al interior de una misma tradición, y por otro, de los puntos de encuentro entre enfoques pertenecientes a distintas tradiciones.

En cuanto a la ontología de la agencia y sus componentes. En un polo, se encuentra el rechazo a existencia de la agencia desde el enfoque sociocultural centrado en objetos, y en el otro polo, ésta el reconocimiento de la existencia de la agencia humana, lo cual es compartido por la teoría

sociológica (Giddens y Archer), el posestructuralismo intermedio, el enfoque sociocultural centrado en el sujeto y la teoría del curso de vida. Entre estos dos polos, se encuentra el posestructuralismo “fuerte” que presenta una visión restringida de la agencia humana, reconociéndola sólo a nivel discursivo y colectivo.

Por su parte, la noción de agencia presenta matices entre las posturas que reconocen su existencia. Giddens entiende la agencia como individual e intencional. En tanto, Archer, el posestructuralismo intermedio, el enfoque socio cultural centrado en el sujeto y la teoría del curso de vida, aun cuando presentan distinciones particulares, entienden la agencia humana como la posibilidad de los sujetos de llevar a cabo sus proyectos de vida<sup>2</sup> en relación con sus contextos sociales. Lo que, de igual modo implica, intencionalidad (a excepción de la teoría de curso de vida que no la considera un requisito), identidad, subjetividad y temporalidad.

En cuanto a la relación entre agencia y contexto social, se dan dos posturas confrontadas. Por un lado, se encuentra aquella que plantea la inseparabilidad entre individuo y su contexto (teoría de la estructuración, posestructuralismo “fuerte” y enfoque sociocultural centrado en objetos), donde la distinción entre ellas está puesta en la primacía ya sea de lo individual o de lo social. Y, por otro lado, aquellas que postulan la separación analítica entre agencia y estructura (teoría social realista, posestructuralismo intermedio, enfoque sociocultural centrado en el sujeto y la teoría de curso de vida). Entre estas posturas los matices están puestos en la interacción, mientras el enfoque sociocultural centrado en el sujeto postula la interdependencia mutua entre individuo y contexto (separación inclusiva), la teoría de curso de vida plantea que los contextos sociales son variables que impactan en la acción individual (separación exclusiva).

Los puntos de encuentro y complementariedad entre la teoría social realista de Archer y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto fundamentaron su elección como lentes analíticos para este estudio. La noción de agencia de Archer es complementada por la noción de agencia profesional y sus distintas manifestaciones en el ámbito de los lugares de trabajo propuesta por el enfoque sociocultural centrado en el sujeto, como se verá en el siguiente apartado. A su vez, la reflexividad o conversaciones internas que llevan a cabo los agentes permite analizar la interacción entre agencia y estructura.

En particular, la noción de agencia profesional al interior del enfoque sociocultural centrado en el sujeto ha evolucionado. Pasó de ser entendida como la capacidad de construir y mostrar significativamente la identidad profesional dentro de contextos socialmente definidos. O dicho en otras palabras, como la capacidad de los sujetos para (re)negociar sus identidades profesionales dentro de sus prácticas locales de trabajo (Hökkä et al. 2012) a ser conceptualizada como el ejercicio de influencia, toma de decisiones y adopción de posturas que afectan el trabajo de los sujetos y/o sus identidades profesionales (Eteläpelto et al. 2013). Es decir, como algo que las personas hacen y promulgan en sus trabajos (Priestley et al. 2015) y, que se da en las relaciones entre los actores y sus entornos (Vähäsantanen, et al. 2020). Esta conceptualización supera la noción de agencia como propiedad, capacidad, habilidad, creencia o competencia innata que las personas poseen (Vähäsantanen et al. 2020). En este sentido, la

---

<sup>2</sup> Para Archer los proyectos son cursos de acción emprendidos intencionalmente para hacer realidad una preocupación o inquietud fundamental (entendiendo ésta como aquello que más le importa a una persona).

agencia profesional es un fenómeno que puede favorecer y dificultar el desarrollo de prácticas de trabajo (Collin et al. 2015).

La agencia profesional interactúa con las condiciones socioculturales del lugar de trabajo como las circunstancias materiales, los artefactos físicos, las relaciones de poder, las culturas de trabajo, los discursos y las posiciones de los sujetos, y los sujetos profesionales afectando su identidad profesional (compromisos, ideales, motivaciones, intereses y metas), los conocimientos y competencias profesionales y la trayectoria laboral y experiencia (Eteläpelto 2017).

Entender la agencia como algo que las personas hacen en sus trabajos, y que se manifiesta entre los actores y sus entornos, permite reconocer que la agencia profesional en el ámbito del trabajo en general, y en el académico en particular, se elabora a través de tres dimensiones; la influencia en el trabajo, el desarrollo de las prácticas laborales y la negociación de la identidad profesional (entendida como la comprensión que los académicos tienen de sí mismos como profesionales y que implica valores, intereses, objetivos y construcción de carrera a largo plazo) (Vähäsantanen et al. 2019, 2020).

El modelo de agencia profesional en el trabajo desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto presenta tres dimensiones (Kusters et al. 2023). La primera dimensión referida a la influencia en el trabajo consta de dos componentes: la toma de decisiones en el trabajo (que se refiere a cómo se lleva a cabo la toma de decisiones y cómo se regula y se redefine el trabajo) y ser escuchado en el trabajo (la agencia implica expresar ideas que realmente se escuchan y reconocen). Por tanto, influir en el trabajo implica poder tomar decisiones para asegurarse de que el propio trabajo y las opiniones se tengan en cuenta (Vähäsantanen et al. 2019, 2020). La agencia fuerte, se ejerce cuando los sujetos profesionales pueden influir en prácticas laborales que son significativas para ellos, pueden percibirse a sí mismos como sujetos activos en términos de desarrollo y aprendizaje, cuyas acciones, opiniones e ideas realmente importan (Hökkä y Vähäsantanen 2014). Implica amplias oportunidades para tomar decisiones (Vähäsantanen 2015). No obstante, este tipo de agencia también puede obstaculizar el desarrollo organizacional, en particular, cuando se ejerce para mantener las prácticas laborales existentes (Hökkä y Vähäsantanen 2014). Por su parte, la agencia débil, se manifiesta cuando los sujetos profesionales carecen de oportunidades para influir en sus prácticas significativas de trabajos, pueden verse a sí mismo como extraños u objetos pasivos cuyas acciones están reguladas principalmente por acciones externas (Hökkä y Vähäsantanen 2014; Vähäsantanen 2015).

La segunda dimensión referida al desarrollo de las prácticas de trabajo igualmente consta de dos componentes: participación de prácticas de trabajo compartidas (como la colaboración entre colegas) y prácticas de trabajo transformadoras (acciones que desafían y problematizan el estado actual del trabajo y pueden llevar a la creación de nuevas ideas y soluciones prácticas para cambiar la forma de trabajar de las personas) (Vähäsantanen et al. 2019, 2020). Las manifestaciones de agencias colectivas pueden ser a través de la agencia relacional y la agencia corporativa. La agencia relacional se manifiesta al alinear los pensamientos y acciones personales con los de otras personas para interpretar los problemas de la práctica y responder a

esas interpretaciones (Edwards, 2007; Collin et al. 2015). Es la capacidad de los individuos para trabajar con otros, negociando e integrando el conocimiento profesional para cumplir objetivos compartidos, lo que lleva a una forma mejorada de agencia profesional (Vähäsantanen 2015). En tanto, la agencia corporativa, articula intereses compartidos, que llevan a organizarse para la acción colectiva, generar movimientos sociales y ejercer influencia corporativa en la toma de decisiones (Archer 2009).

De igual modo, en cuanto al posicionamiento frente al cambio, se puede identificar la agencia progresiva que se caracteriza por un compromiso activo e innovador frente al cambio (Vähäsantanen 2015) aceptando y apoyando nuevas propuestas (Collin et al. 2015). En el otro extremo, se manifiesta una agencia reservada, caracterizada por posiciones de resistencia y la realización de las actividades mínimas requeridas (Vähäsantanen 2015). El ejercicio de esta agencia no siempre significa participación positiva y contribución a una actividad compartida, más bien puede manifestarse a través de resistencia, oposición reiterada, omisión y transgresión de las relaciones de poder (Collin et al. 2015).

La tercera dimensión se refiere a la negociación de la identidad profesional e implica dos componentes: identidad profesional (compromisos, creencias, valores profesionales y perspectivas futuras de carrera) y construcción de una carrera profesional. Negociar la identidad profesional implica actuar de acuerdo con las propias creencias y valores y avanzar en la carrera (Vähäsantanen et al. 2019, 2020). Aquí puede surgir una agencia mantenible cuando la persona se niega a cerrar la brecha entre su identidad existente y la identidad socialmente esperada. Mantiene sus identidades, pero está dispuesta a desempeñar sus tareas profesionales. Las demandas sociales por sí solas no son suficientes para cambiar las identidades en ausencia de sus propios esfuerzos activos e influencia (Vähäsantanen 2015). Por su parte, la agencia transformadora, se manifiesta al romper con el marco de acción dado o prácticas o cursos de acción tradicionales que se dan por sentado y tomar iniciativa para transformarlos, o comenzar a cuestionar y problematizar las prácticas y formas de trabajo existentes, así como, hacer sugerencias y proponer alternativas para su transformación, generando ideas innovadoras en las prácticas de trabajo. Las acciones transformadoras también se pueden realizar en términos de la adopción a nuevas posiciones en una comunidad profesional y a través del cambio personal (Collin et al. 2015).

La agencia profesional desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto (Eteläpelto et al. 2013; Vähäsantanen y Eteläpelto 2015) cumple con ciertos atributos que la caracterizan. Uno de ellos se refiere a que la agencia se práctica (y se manifiesta) cuando los sujetos y/o las comunidades ejercen influencia, toman decisiones y adoptar posturas que afectan su trabajo y/o su identidad profesional. Por su parte, siempre se ejerce para ciertos propósitos y dentro de ciertas condiciones socioculturales (históricamente formadas) y circunstancias materiales, y está limitada y dotada de recursos por estas circunstancias. La práctica de la agencia profesional está estrechamente entrelazada con las identidades relacionadas con el trabajo de los sujetos profesionales, sus compromisos, ideales, motivaciones, intereses y objetivos profesionales y éticos.

El ejercicio de la agencia forma la identidad profesional y establece su mantenimiento y transformación, sin embargo, la identidad profesional en sí misma puede verse como un recurso para la agencia. Por su parte, las experiencias, conocimientos y competencias únicas (laborales) de los sujetos profesionales funcionan como desarrollo individual, posibilidades y recursos individuales para la práctica de la agencia profesional en el trabajo.

En la investigación de la agencia profesional los sujetos y las entidades sociales están analíticamente separados, pero son mutuamente constitutivos. La relación entre agencia y estructura es recíproca, la agencia es mediada por las condicionantes sociales, y a su vez, interactúa con éstas a través de mediaciones reflexivas. Los sujetos profesionales tienen relaciones discursivas, prácticas y naturales (corporizadas) con su trabajo, éstas son temporalmente construidas dentro de las condiciones de trabajo. Es decir, es temporal por naturaleza, estando relacionada con el pasado (ej. experiencias laborales), presente (ej. intereses y motivaciones profesionales) y futuro (expectativas sobre el futuro).

Otro rasgo que caracteriza a la agencia profesional es su carácter multifacético y en su mayor parte individualmente variada, puede manifestarse de varias maneras. Así, se manifiesta no solo en el ejercicio o sugerencia de nuevas prácticas de trabajo, sino también para mantener prácticas existentes o luchar contra los cambios sugeridos. Por tanto, es necesaria especialmente para el desarrollo del trabajo y las comunidades de trabajo, y para tomar iniciativas creativas. Al igual que para el aprendizaje profesional y la renegociación de identidades relacionadas con el trabajo en prácticas laborales (cambiantes). El carácter multifacético de la agencia profesional se evidencia a través de las diferentes manifestaciones.

Por último, en cuanto a las agencias colectivas, se identifica la agencia relacional que se manifiesta al alinear los pensamientos y acciones personales con los de otros para interpretar los problemas de la práctica y responder a esas interpretaciones (Edwards 2007; Collin et al. 2015). Es la capacidad de los individuos para trabajar con otros, negociando e integrando el conocimiento profesional para cumplir objetivos compartidos, lo que lleva a una forma mejorada de agencia profesional (Vähäsantanen 2015). En tanto, la agencia corporativa, articula intereses compartidos, que llevan a organizarse para la acción colectiva, generar movimientos sociales y ejercer influencia corporativa en la toma de decisiones (Archer 2009).

Estas manifestaciones dan cuenta del carácter multifacético y variado de la agencia profesional, construidas temporalmente dentro de los lugares de trabajo, donde la agencia interactúa con las condiciones contextuales que sirven de restricciones y habilitaciones para la acción humana. Dependiendo de cómo interactúan agencia, estructura y cultura, es lo que conduce a la variabilidad del resultado en cualquier situación (Leibowitz et al. 2015). Las condiciones estructurales y socioculturales habilitan y restringen la agencia académica del profesorado en el desarrollo de sus actividades de docencia e investigación, pero es esta misma agencia a través de la reflexividad la que tiene el poder de activar o no estos poderes permitiendo el surgimiento de diferentes manifestaciones agenciales.

En definitiva, la agencia profesional surge de las interacciones de los sujetos con sus entornos profesionales (Forsman et al. 2014). Y es ejercida cuando los profesionales y/o comunidades profesionales, tienen el poder de actuar, influir en los asuntos, tomar decisiones y fijar posturas

(Hökkä y Vähäsantanen, 2014; Vähäsantanen 2015) sobre su propio trabajo e identidades profesionales (Eteläpelto et al. 2013). Este ejercicio agencial se lleva a cabo con ciertos propósitos, en circunstancias materiales y socioculturales específicas (históricamente formadas) que lo dotan de recursos, a la vez que, lo restringen y limitan (Vähäsantanen et al. 2017).

Desde la perspectiva sociocultural centrada en el sujeto, la agencia académica cuenta con recursos y está limitada simultáneamente por condiciones individuales (como la biografía, la experiencia laboral, los intereses y motivaciones profesionales, las características y disposiciones personales), y condiciones sociales (estructurales y socioculturales). Por lo tanto, las manifestaciones de agencia profesional surgen de la interacción de los esfuerzos y recursos individuales y las condiciones sociales circundantes a medida que se unen en situaciones particulares (Vähäsantanen et al. 2020).

En síntesis, para orientar el diseño de las entrevistas y llevar a cabo el análisis de los resultados empíricos que se presentan en los capítulos 3, 4 y 5, se utilizó como base el modelo de mediación reflexiva en tres etapas (Archer 2007, 2012), que incorpora los factores contextuales, los modos de reflexividad y los cursos de acción que permiten el surgimiento de distintas manifestaciones agenciales. Este último aspecto, es el punto de intersección entre la teoría social realista y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto, ya que este último enfoque aporta distintas conceptualizaciones de agencia que surgen en las prácticas de trabajo.

**Cuadro 1.2 Operacionalización del modelo de mediación reflexiva**

<b>Modelo de mediación reflexiva</b>	<b>Operacionalización de las etapas</b>
Etapa 1: Factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación	<p><b>-Factores institucionales:</b> Habilitaciones y restricciones institucionales</p> <p><b>-Factores socioculturales:</b> Habilitaciones y restricciones en Ciencias Sociales Habilitaciones y restricciones en Ciencias de la Salud Habilitaciones y restricciones en ciencias básicas e ingeniería</p>
Etapa 2: Preocupaciones fundamentales y modos reflexividad	<p><b>-Preocupaciones fundamentales</b> Organización de preocupaciones</p> <p><b>-Modos de reflexividad:</b> Reflexividad Autónoma: Alineamiento entre preocupaciones y contexto Reflexividad Meta-reflexividad: Tensiones entre preocupaciones y contexto Reflexividad Comunicativa: Estabilidad que no activa la influencia del contexto Reflexividad Fracturada: Incapacidad para llevar a cabo cursos de acción</p>
Etapa 3: Proyectos vitales del profesorado en el ejercicio agencial	<p><b>-Tipos de manifestaciones agenciales en el desarrollo de la docencia y la investigación:</b> Débil – fuerte Reservada – progresiva Mantenible -Transformadora Colectiva: Relacional – corporativa</p>

**Fuente:** Elaboración propia.

La operacionalización del modelo de mediación reflexiva orientó la organización y análisis de los capítulos 3, 4 y 5 a partir de sus etapas y componentes, dando paso al análisis de la interacción entre factores sociales y ejercicio agencial mediado por el poder de la reflexividad.

Lo anterior permitió la identificación de lógicas situaciones únicas en cada universidad evidenciadas a través de la variabilidad de deliberaciones reflexivas del profesorado.