



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 2

El vínculo entre la docencia y la investigación en el trabajo académico

Este capítulo examina la evolución del vínculo entre la docencia y la investigación desde una perspectiva histórica y comparada. Para ello, el capítulo se ha organizado en torno a tres apartados. En primer lugar, se analiza la noción del vínculo desde los distintos modelos de universidad. En segundo lugar, se aborda el debate en torno a la relación entre la docencia y la investigación desde la evidencia empírica disponible. Para finalizar, se presentan los principales cambios que ha experimentado el trabajo académico a nivel global y en Chile en particular.

La docencia y la investigación son consideradas actividades clave en el trabajo que realiza el profesorado en educación superior (Boyer 1990) que en teoría funcionan a través de un vínculo indisoluble, fuerte y estable, ampliamente respaldado por el discurso académico institucional. Sin embargo, en la práctica la investigación goza de una mayor valoración que la docencia (Theurillat y Gareca 2015) y se ha transformado en la labor central del trabajo académico contemporáneo (Bernasconi et al. 2021) el cual es evaluado principalmente bajo parámetros de publicación y de atracción de financiamiento externo. En este escenario, la docencia, en general, se concibe como una actividad ineludible pero secundaria, ponderada a través de criterios opacos e indirectos, como la cantidad de horas de clase y la satisfacción estudiantil. Esta diferencia tiende a inhibir, restringir o tensionar las posibilidades de vinculación entre ambas actividades.

Pese a lo anterior, la creencia sobre el vínculo no ha desaparecido manteniéndose completamente vigente. Esta relación sigue siendo un imperativo a nivel global aun cuando no sea claramente visible y su materialización varíe según los países, los tipos de instituciones y las características sociobiográficas del profesorado. Sin embargo, la creciente presión política y gerencial por mayor investigación ha impactado en las preferencias, organización de los tiempos y el trabajo académico del profesorado (Boyer 1990). El peso de esta influencia y la respuesta del profesorado a ésta constituye precisamente el foco de interés de este estudio.

2.1 La docencia y la investigación en los modelos de universidad

La relación inseparable entre docencia e investigación tiene su origen en el surgimiento de la universidad de Berlín a inicios del siglo XIX, con Von Humboldt, quien establece la generación de conocimientos como una tarea fundamental de la universidad alemana, con igualdad de importancia respecto a la docencia (Brunner 2015). Antes de este hito y hasta el siglo XI en las universidades medievales de Europa continental el profesorado estaba dedicado principalmente a la docencia (Glazman 2003; Huang et al. 2022).

La universidad moderna como institución tiene poco más de doscientos años (Rüegg 2004) pese a su origen medieval encarnado en las asociaciones de maestros y discípulos dedicados a

cultivar el saber de su tiempo (Le Goff 2001). Hasta la revolución francesa, las universidades europeas, se enfocaban exclusivamente en la enseñanza, divididas en católicas y protestantes según la confesión del soberano del que dependían, por tanto, sólo existen en plenitud a partir del siglo XIX (Brunner y Peña 2008).

Las formas en que la docencia y la investigación han sido conceptualizadas a lo largo del tiempo está estrechamente ligada a los modelos de Universidad (Brunner y Peña 2008) que corresponden a ideas culturalmente asentadas en el rol y el modo de organización, y su relación con el Estado y la sociedad en general, que ejercen una influencia normativa sobre quienes están en posición de dar forma a dicho rol, organización y relaciones (Bernasconi 2008). En ese sentido, un modelo puede existir, aunque ninguna universidad se ajuste perfectamente a él, siempre que se den dos condiciones. Por un lado, que el estudiantado continúe dando forma a la realidad según el paradigma que tiene de universidad. Por otro lado, en la medida que algún grado de éxito, aunque sea parcial, ayude a sostener el modelo de universidad en la mente de quienes pueden configurarla (Bernasconi 2008).

Los modelos de universidad en que se analizará la docencia y la investigación, y la relación entre ambas, corresponden a aquellos surgidos a partir del siglo XIX. Se excluye el modelo de universidad medieval dedicada a la enseñanza ya que en éste la actividad investigativa como generación de conocimientos no cumplió ningún papel, y, por tanto, la idea de vínculo era inexistente (Huang et al. 2022). En la Europa Continental del siglo XIX tres son los modelos de universidad que presentan ideas diferentes en torno a la naturaleza del trabajo académico y la formación. En Reino Unido, el modelo del Cardenal Newman centrado en la enseñanza del hombre culto; en Francia, el modelo napoleónico que representa a la universidad de las profesiones y en Alemania el modelo *humboldtiano* centrado en la universidad del conocimiento. Este último inspiró el modelo de universidad de investigación estadounidense, ampliamente legitimado a partir del siglo XX en adelante.

Para el análisis de estos modelos se utilizaron cuatro criterios de comparación: la idea de universidad que se encuentra a la base, las conceptualizaciones de la docencia y la investigación y la relación entre ambas.

El modelo de universidad del cardenal irlandés John Henry Newman (2015) concibe la universidad como una comunidad de maestros y discípulos consagrados a la búsqueda de la verdad, al centro se encuentra el ideal de la formación moral e intelectual del gentleman a través de una educación en artes liberales, donde se busca cultivar un carácter apropiado al estatus social al que está llamado a ocupar, los conocimientos adquiridos valen por sí mismos, sin tener a la vista su utilidad posterior (Brunner 2015) salvo, prepararlos para sus futuras posiciones en la sociedad.

Este modelo fue ampliamente utilizado para apoyar la tradición universitaria de Oxford y Cambridge. La docencia se concibió orientada a la distribución del conocimiento y al desarrollo del espíritu (Verburgh et al. 2007) mientras que la investigación al descubrimiento y a la ampliación del conocimiento. Sin embargo, Newman era partidario que el desarrollo de la investigación se realizase en instituciones distintas a la universidad (Tight 2016b). Bajo este

modelo, la docencia y la investigación se desarrollan por separado, por lo que no se concibe una relación entre ambas.

Los modelos napoleónico y humboldtiano, representan la moderna universidad pública que nace a comienzos del siglo XIX, en un momento cúlmine del despliegue del pensamiento estatal, en su doble vertiente francesa político-burocrática y germano filosófico-idealista (Brunner 2014a). La universidad medieval sufrió su primera gran transformación con la creación por Napoleón de la Universidad Imperial de Francia entre 1806 y 1808. La universidad napoleónica, de corte utilitarista y profesionalizante, según los ideales educativos politécnicos, consistió en un conjunto de escuelas profesionales especializadas, sujeta a la tutela del Estado, destinada a la formación de la élite (Tünnermann 1992), para ello, debía encargarse de controlar la educación secundaria y superior de la nación francesa.

Bajo el modelo napoleónico, la enseñanza estaba centrada en entregar un saber práctico útil a la sociedad a través de la formación de profesionales, mientras la investigación estaba a cargo de organismos especiales como el Colegio de Francia, el Museo de Historia Natural y un conjunto de academias (Charle 2004). Por tanto, docencia e investigación se concebían de forma separada. Este modelo hizo crisis en 1968 con el mayo francés.

La investigación científica y creación de conocimiento, tal como se entiende en la actualidad, empezó a desarrollarse a principios del siglo XIX con la creación de la Universidad de Berlín por parte de Von Humboldt (Santelices 2015). El modelo Humboldtiano de universidad basado en el idealismo alemán, a diferencia del modelo napoleónico, supone unidad entre investigación y enseñanza (Santelices 2015; Huang et al. 2022). Von Humboldt, postuló para la universidad un rol más allá de la mera transmisión del conocimiento, basado en enseñar cómo se descubre el conocimiento y cómo el estudiantado debe llevar las leyes fundamentales de las ciencias (y la filosofía) en todos sus procesos de pensamiento. Una formación (*Bildung*) concebida en términos clásicamente aristocráticos y señoriales, alejada de cualquier instrumentalismo o vocacionalismo (Brunner 2014), que coincide con la enseñanza de Newman. Sin embargo, se diferencia en que el cumplimiento de la misión formativa se alcanzaba si los catedráticos desarrollaban simultáneamente la docencia y la investigación y utilizaban el seminario como método de enseñanza (Brunner 2014b).

La universidad *humboldtiana* se transformó en el modelo de universidad en Alemania, pasando a liderar numerosos ámbitos del trabajo científico-tecnológico a nivel internacional hasta la segunda guerra mundial (Huang et al. 2022). En el entretanto, el modelo se expandió a Estados Unidos y a gran parte del mundo, inspirando el modelo de investigación norteamericano (Santelices 2015). Ejemplo de ello, es la creación de la universidad Johns Hopkins en 1876, considerada la primera universidad de investigación de Estados Unidos (Huang et al. 2022).

La idea estadounidense de universidad de investigación que emergió en la primera mitad del siglo XX, y con mayor fuerza, después de la Segunda Guerra Mundial irradió a nivel global hasta el punto de convertirse en el patrón contra el cual las universidades del mundo se contrastan y comparan (Bernasconi 2008). Este modelo se basa en una organización por

departamentos, un sistema de jerarquización y promoción académica y una estructura organizacional y de recompensa para la investigación (Altbach 1998).

En el modelo norteamericano de universidad de investigación, la docencia se basa en la libertad de enseñanza de las disciplinas. En tanto, la organización departamental y el sistema de incentivos están orientados al fomento de la investigación. Ser académico es equivalente a ser investigador, a la vez que, la publicación es el criterio de valoración con que se mide la productividad académica (Boyer 1997).

Cuadro 2.1 La docencia y la investigación en los modelos de universidad

Modelos	Idea de Universidad	Docencia	Investigación	Relación
Modelo de Newman	Comunidad de maestros y discípulos consagrados a la búsqueda de la verdad. Educación liberal centrada en la formación del carácter y la preparación para el liderazgo civil y religioso del hombre culto	Distribución del conocimiento y desarrollo del espíritu. Los conocimientos adquiridos valen por sí mismos, sin tener a la vista un uso o utilidad posteriores, salvo, prepararlos para sus posiciones futuras en la sociedad.	Investigación orientada al descubrimiento y a la ampliación del conocimiento. Concebida fuera de la universidad. No es interés de este modelo.	Separación docencia e investigación. La investigación se realiza en instituciones fuera de la universidad.
Modelo Napoleónico	Universidad Imperial centrada en la formación profesional según los ideales educativos politécnicos. Conjunto de escuelas profesionales sujetas a la tutela del estado (facultades) que tenían como función formar profesionales al servicio del imperio.	Enseñanza centrada en la formación de profesionales con un saber práctico útil a la sociedad.		Separación de docencia e investigación. La investigación se realiza en academias.
Modelo Humboldtiano	Formación (Bildung) alejada de cualquier instrumentalismo o vocacionismo (Idealismo alemán). El cumplimiento de la misión formativa se alcanzaba si los profesores catedráticos desarrollaban simultáneamente la docencia y la investigación.	Utilización del seminario como método de enseñanza. Enseñar cómo se descubre el conocimiento y cómo los estudiantes deben llevar en cuenta las leyes fundamentales de las ciencias (y la filosofía) en todos sus procesos de pensamiento.	Investigación científica y creación de conocimiento	Unidad entre docencia e investigación
Modelo de Universidad de Investigación	Organización por departamento, sistema de jerarquización y promoción de los académicos, estructura organizacional y de recompensa para la investigación.	Libertad de cátedra en la enseñanza de las disciplinas	Investigación traducible en productos tangibles como las publicaciones. Ser académico es ser investigador, experto independiente, con dedicación completa y con formación de doctorado.	Relación de igualdad entre docencia e investigación (a nivel teórico) En la práctica, la investigación en el centro del trabajo académico

Fuente: elaboración propia.

En América Latina, el modelo que permeó las universidades después de la independencia de España fue el modelo napoleónico con cátedras sueltas agrupadas en facultades y una marcada orientación profesional (Bernasconi 2008). Por tanto, las universidades latinoamericanas,

incluidas las chilenas, han sido en su gran mayoría, universidades con una larga tradición docente, pese a que, en la actualidad, el aumento de las presiones por mayor investigación las ha llevado a un cambio de prioridades como medida para mejorar la competitividad. En el cuadro 2.1 se sintetiza cada uno de los criterios abordados en los modelos de universidad.

Los cambios producidos desde la segunda mitad del siglo XX en adelante han incidido en el vínculo entre la docencia y la investigación (Huang et al. 2022). Entre los años sesenta y setenta, el aumento de estudiantes y sus consecuencias para la docencia y el aprendizaje fueron el foco de las políticas en este sector. La educación superior se diversificó y el sector de mayor prestigio se ocupó de la investigación y la enseñanza, mientras que el sector menos prestigioso se orientó exclusivamente a la docencia.

Desde la década de los ochenta se incrementaron las presiones en torno al trabajo académico y las tensiones entre la docencia y la investigación. Los factores que incidieron en este fenómeno fueron el mayor énfasis en la investigación, los mecanismos de incentivos y sanciones, el establecimiento de diversos esquemas de evaluación y las presiones gerenciales por lograr mayor eficiencia. Todo lo anterior se vio intensificado en los años noventa con la masificación y la globalización, lo que ha incidido en la fragmentación del trabajo académico.

En los últimos años, dos tendencias son reconocidas como opuestas para el fomento del vínculo (Huang et al. 2022). Por un lado, el proceso de Bolonia, por el énfasis en la formación profesional, vocacional y técnica. Y por otro, la estratificación de la educación superior y el establecimiento de universidades intensivas en investigación que han permitido a parte del cuerpo académico la dedicación exclusiva a esta actividad.

Ahondar en los aspectos que favorecen y desafían el vínculo ha dado lugar a un conjunto de modelos que han seguido influyendo hasta el siglo XXI. Estos modelos se han centrado en el peso relativo de la docencia y la investigación en las perspectivas y actividades del profesorado. Bajo esta mirada se encuentran el modelo alemán, el modelo anglosajón y el modelo latinoamericano (Huang et al. 2022). El primero, compartido por Alemania y Japón, estableció una clara prioridad para la investigación que no es contradictorio con la idea de un vínculo beneficioso, donde se esperaba que contribuyera a la enseñanza y el aprendizaje vinculados a la investigación.

2.2 Contraste entre el discurso y la evidencia en torno al vínculo entre la docencia y la investigación

El debate en torno al vínculo entre la docencia y la investigación ha sido controversial y de larga data (Huang et al. 2022), lo que se refleja en discrepancias entre los discursos académicos e institucionales y la evidencia empírica disponible. Los discursos institucionales, en su mayoría amparados en el *ideal humboldtiano*, respaldan la existencia de un vínculo fuerte y estable entre la docencia y la investigación que ha demostrado por décadas ser resistente y popular (Tight 2016). Los resultados de la encuesta APIKS (2017-2018) (Huang et al. 2022), informan que la creencia en el vínculo no ha desaparecido en absoluto entre el profesorado, pese a que en muchos países la creciente presión gerencial por mayor investigación tendrá

cierto impacto en las preferencias, la planificación del tiempo y los resultados visibles de los productos asociados a la investigación.

A pesar de lo anterior, en la práctica existen pocos indicios que permitan confirmar la existencia de un vínculo sólido, estable y generalizado, pese a su estudio persistente, principalmente en países anglosajones influenciados por el modelo de *Research University* estadounidense. De igual modo, la ausencia de problematización sobre su naturaleza hace que éste sea asumido como una verdad atemporal incuestionable, más cercana a un mito perdurable que a una construcción dinámica tensionada por contingencias contextuales más amplias (Malcolm 2014; Huang et al. 2022). Contingencias tales como la masificación, la rendición de cuentas, los controles gerenciales, la disminución de apoyo financiero y la creciente demanda por investigaciones asociadas a mayor prestigio y reputación.

En contraste al discurso institucional se ha desarrollado un amplio conjunto de estudios en torno al vínculo entre la docencia y la investigación, de larga data y con resultados divergentes (Huang et al. 2022). Esto se debe principalmente a dos razones. La primera, a la utilización de una amplia gama de enfoques, variables y actores, que debido a la ausencia de elementos comunes ha dificultado la comparación de resultados (Verburgh et al. 2007). Y la segunda, a raíz de la dependencia de suposiciones no cuestionadas y argumentos restringidos (Malcolm 2014).

Es posible organizar estos estudios en tres líneas de investigación. La primera (Malcolm 2014; Barnett et al. 2005; Tight 2016; González et al. 2016), agrupa numerosas investigaciones centradas en comprobar la existencia o no del vínculo. Esta línea de investigación, integrada inicialmente por estudios cuantitativos estadounidenses basados en datos institucionales o nacionales amplios, buscó asociaciones estadísticas entre variables representativas de la investigación. Entre ellas, la cantidad de publicaciones y la docencia a través de los resultados de evaluaciones docentes, no encontrando asociaciones o una pequeña correlación positiva. Por su parte, la gran cantidad de estudios cuantitativos facilitaron la producción de destacados metaanálisis como los realizados por Feldman (1987), Hattie y March (1996) y Braxton y Hargens (1996), cuyos resultados confirmaron la nula o escasa relación entre la docencia y la investigación.

A partir de los años noventa, en respuesta a los estudios cuantitativos surgieron estudios cualitativos más allá de las fronteras estadounidenses, principalmente en países europeos y oceánicos, que se centraron en experiencias locales que apoyaban el vínculo entre la docencia y la investigación. Los resultados de estos estudios dieron paso a desafíos prácticos para la integración (Halse et al. 2007; Karagiannis 2009) que buscaron modelar la enseñanza en términos de sus posibles vínculos operativos con la investigación (Malcolm 2014). Surgen, por tanto, propuestas metodológicas, entre las que destacan la de Griffiths (2004) que propone cuatro modelos de nexo entre la docencia y la investigación; la de Healey (2005) que reelabora lo planteado por Griffiths, e identifica dos dimensiones, una referida a los enfoques de enseñanza (centrados en el estudiantado o el profesorado) y otra en relación con el contenido de la investigación y los procesos/problemas de investigación. Y la de Brew (2003, 2006) donde la pedagogía centrada en el aprendizaje es la piedra angular para la integración de concepciones

estratificadas a nivel individual, grupal e institucional de conocimiento, investigación, scholarship y enseñanza y aprendizaje.

Una limitación identificada en estos estudios (Malcolm 2014), fue que gran parte de la literatura generada se centró en la generalización de recomendaciones a través de modelos informativos dirigidos a profesionales, pero con insuficiente abstracción explicativa para definir el vínculo con mayor precisión, de modo de estimular su fomento y mejora en distintos niveles y ámbitos.

Estudios cuantitativos posteriores mostraron que los estudiantes aprendían más en cursos con profesorado activo en investigación (Galbraith y Merrill 2012) y que existían distinciones entre la docencia y la investigación a nivel de pregrado y posgrado en cuanto al tipo de publicaciones generadas (Hortaet al. 2012). Los resultados de estos estudios, a través de mediciones más precisas como test estandarizados centrados en la evaluación de los resultados de aprendizaje, informaron correlaciones positivas entre ambas actividades.

Esta primera línea de investigación, pese a sus resultados divergentes, permitió concluir que no existe un vínculo único y estable entre la docencia y la investigación, y que donde tal vínculo existe puede encontrarse en formas variadas, mientras que donde no existe, podría requerir de esfuerzos considerables para su generación y mantención (Tight 2016). Lo anterior dio pie para una comprensión más matizada del vínculo, como situado y construido, dependiente de su fomento local, con variaciones según los intereses personales, la disciplina y la institución.

De igual modo, se informó que la docencia y la investigación se vinculan a través del aprendizaje como un proceso fundamental para ambas, capaz de enriquecer la relación recíproca entre el profesorado y el estudiantado (Jenkins et al. 2003), lo que ha permitido que se constituya en una opción pedagógica a partir de una serie de ejemplos sistemáticos (Rowe y Okell 2009). Sin embargo, hay poca evidencia de que una comprensión cada vez más informada del vínculo haya ejercido una influencia sistemática en la enseñanza y aprendizaje (Malcolm 2014). Una posible explicación frente a esta limitación surge de la resistencia al control gerencial hegemónico sobre la variación disciplinaria legítima (Hughes 2005; Robertson y Bond 2005).

Una segunda línea reúne aquellas investigaciones que buscaron ampliar el horizonte de estudio, centrándose en los factores que podrían incidir en las relaciones entre la docencia y la investigación. Sus resultados informaron la influencia de distintas condicionantes a nivel personal, departamental o disciplinar e institucional.

Un estudio (Taylor 2007) que analizó la incidencia de factores en la relación entre la docencia y la investigación y la respuesta institucional frente a estos en universidades en dos países europeos clasificó estos factores en ambientales e ideológicos. Los primeros agrupan las fuerzas o condiciones externas que impactan a las universidades y su personal, como las fuerzas de mercado, la competencia internacional y global promovida por las clasificaciones, los arreglos de financiamiento diferencial y las políticas de evaluación. En tanto, los segundos están basados en los puntos de vista e ideas fundamentales sostenidos por los individuos o por las universidades como cuerpos corporativos y pueden o no estar respaldados por evidencia

empírica (misión institucional, creencias y valores, pedagogías y reclutamiento de estudiantes). Estos factores median el compromiso y la naturaleza del vínculo.

A su vez, la respuesta institucional a la influencia de los factores ambientales e ideológicos puede ser de dos tipos: gestión pasiva o gestión activa. La primera, está dada por un enfoque no intervencionista, que deja al profesorado de forma individual la responsabilidad de interpretar y actuar respecto a la relación entre la docencia y la investigación. En tanto la segunda, implica un enfoque proactivo e intervencionista por parte de la administración institucional en el desarrollo y evaluación del vínculo entre estas actividades.

Los resultados del estudio de Taylor informaron que, frente a una fuerte influencia de factores ambientales, las universidades se vieron obligadas a defender sus actividades desarrollando una gestión proactiva de la docencia y la investigación y la interacción entre ambas. Esto fue el caso de las universidades inglesas estudiadas. En cambio, en un entorno más favorable, los factores predominantes fueron los ideológicos, por lo tanto, las universidades, vieron menos necesidad de aplicar procedimientos de gestión intervencionista (como fue el caso en las universidades suecas).

En contraste, los resultados de otro estudio (Geschwind y Broström 2015), centrado en analizar cómo se gestiona institucionalmente las tensiones entre la docencia y la investigación, indican que, como consecuencia de tales tensiones, en la práctica los directivos permitieron un patrón de división del trabajo entre el personal orientado a la enseñanza y el personal orientado a la investigación. Esto provocó una desalineación percibida entre los incentivos institucionales para el personal académico y las necesidades de enseñanza. Bajo la presión de estas tensiones, los directivos se vieron obligados a implementar estrategias pragmáticas para la dotación de personal en tareas de la educación de pregrado permitiendo que las agendas y necesidades de investigación tuviesen prioridad por sobre las necesidades de enseñanza, en contradicción con las normas e ideales *humboldtiano* que prevalecían en el discurso.

Los resultados de otro estudio (Farcas et al. 2017) señalan que las políticas gerenciales y el sistema de evaluación del desempeño académico impulsados en las últimas décadas son unos de los factores que obstaculizan el desarrollo del vínculo, al propiciar la separación entre ambas actividades para potenciar los efectos de la investigación. Además, los factores locales como la cultura departamental, así como los intereses y motivaciones personales, tendían a contrarrestar el efecto de las medidas institucionales y actuar como facilitadores. No obstante, la incidencia de los factores locales también puede considerarse variable y contingente como ocurre en aquellas vidas académicas donde existe una separación continua entre ambas actividades y la docencia tiende a identificarse como una tarea que no impacta en la investigación (Bazeley 2010; Kyvik 2013).

Por su parte, otro estudio (Smith y Smith 2012) confirma la tensión generada por la separación entre ambas actividades, en académicos que ‘compran’ su docencia y la dejan en manos de otros para así cumplir con sus obligaciones de investigación. Scott (2005) informa que en aquellos contextos donde las políticas de financiamiento tratan la docencia y la investigación de forma diferenciada y separada, en la práctica, una de las actividades tiende a superponerse sobre la otra.

En síntesis, el aporte de esta línea de investigación ha permitido constatar que el vínculo local, frágil e inestable entre la docencia y la investigación se ve tensionado por distintos factores en distintos niveles (Bak y Kim 2015; Brew y Mantai 2017; Farcas et al. 2017; Geschwind y Broström 2015; Huang 2018; Leisyte et al. 2009; Taylor 2007). De igual modo, ha dado cuenta de que la docencia y la investigación se relacionan de forma variable y contingente, influenciadas por las orientaciones e intereses personales, las culturas disciplinarias y departamentales y las políticas institucionales como la gestión de los recursos disponibles (Tight 2016a).

Una tercera línea de investigación se encuentra conformada por estudios que han abordado el trabajo académico desde la perspectiva de la agencia y su interacción con las condicionantes estructurales y culturales (Annala et al. 2022; Brew et al. 2017, 2018; Clavert et al. 2015; Collin et al. 2015; Englund et al. 2018; Eteläpelto et al. 2013; Hinostriza-Paredes 2023; Hökkä et al. 2012; Hökkä y Vähäsantanen 2014; Kusters et al. 2023; Lee 2007; Leibowitz et al. 2015; Oolbakkink-Marchand et al. 2017; Vähäsantanen 2015). De igual modo, algunos han indagado en el poder mediador que juega la respuesta reflexiva de los agentes (Brew et al. 2017, 2018; Cong-Lem 2024; Kahn 2009; Mathieson 2011; Zhuang 2023; Zhuang y Huang 2021) en las configuraciones particulares que asumen la docencia y la investigación que desarrollan en interacción con las condicionantes estructurales y socioculturales que inciden en ellas. Estos estudios provienen principalmente de dos fuentes teóricas: la teoría social realista de Margaret Archer (2003, 2007, 2009, 2012) y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto (Eteläpelto 2017; Eteläpelto et al. 2015; Hökkä et al. 2012; Hökkä y Vähäsantanen 2014; Vähäsantanen 2015; Vähäsantanen et al. 2019, 2020).

En cuanto al papel que juega la reflexividad agencial en la interacción entre el trabajo académico y los factores contextuales, un estudio realizado en universidades del Reino Unido y Australia identificó tres factores que inciden en su sentido de agencia: La manera como el profesorado se orienta respecto al mundo que los rodea; sus metas y cómo se relacionan con las condicionantes estructurales (Brew et al. 2018).

Los resultados de otro estudio realizado en el Reino Unido (Khan 2009) sobre la agencia del profesorado novel dieron cuenta de que factores estructurales como la formación pedagógica de corte generalista recibida inicialmente habilitan la docencia. Sin embargo, una vez que se imparte en los departamentos, se ve restringida por la falta de recursos específicos de la disciplina. Esto genera un desalineamiento entre la formación teórica recibida y la práctica docente llevada a cabo en el contexto de la cultura departamental. De igual modo, los factores que limitan el ejercicio de la agencia docente están dados por la carga de trabajo y el aumento de las exigencias por investigación.

Siguiendo con el ejercicio de la agencia docente, los resultados de un estudio (Zhuang 2021), realizado en facultades de ingeniería de universidades chinas, dan cuenta que los factores facilitadores estructurales y culturales son contrarrestados por factores inhibidores en la implementación de la docencia debido al predominio de la reflexividad comunicativa en la agencia académica. Estos resultados están en sintonía, con los informados por otro estudio (Hinostriza-Paredes 2023), que explora cómo los formadores de docentes de universidades

chilenas navegan de manera agencial y manifiestan diversas formas de agencia reflejando sus identidades profesionales y profesionalismo. A la vez dan cuenta que la reflexividad comunicativa dominante del profesorado se relaciona con el gerencialismo en educación y la naturaleza colectivista de la sociedad chilena.

La manera en que el profesorado lleva a cabo sus preocupaciones fundamentales en interacción con las condicionantes contextuales da origen a distintos cursos de acción que se materializan en proyectos que permiten la manifestación de distintos tipos de agencia, los que han sido abordados en extenso desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto.

Los resultados de estudios (Hokka et al. 2012) desarrollados en Finlandia desde la perspectiva sociocultural centrada en el sujeto dan cuenta que los formadores de docentes practican su agencia en la negociación de sus identidades bajo el sometimiento departamental donde las actividades de docencia e investigación se desarrollan principalmente por separado y la agencia es fuerte en la construcción de la identidad docente, en cambio, es débil en la identidad investigadora subyugada y conflictiva, caracteriza por la falta de recursos.

Otro estudio (Hokka y Vahasantanen 2014) analiza cómo dos universidades finlandesas restringen o permiten la agencia en términos de cómo el profesorado influye en las condiciones y contenido de su trabajo. Los resultados dan cuenta de cómo una universidad débilmente acoplada favorece una agencia fuerte, al apoyar el aprendizaje diverso, la práctica de sus orientaciones profesionales y el bienestar y compromiso del profesorado. Sin embargo, actúa como un freno para la transformación organizacional y el aprendizaje colectivo. En tanto, una universidad fuertemente acoplada, vista como jerárquica, controladora y restrictiva, propicia un débil sentido de agencia sin oportunidades para influir en el trabajo.

Los resultados de un estudio (Vähäsantanen 2015) que investigó la agencia académica en medio de una reforma educativa indican diferencias en la agencia del profesorado. En cuanto a: La influencia en el trabajo (agencia débil y fuerte), involucramiento en la reforma (agencia reservada y progresista) y negociación de identidad profesional (Agencia mantenible y transformadora). Lo anterior da cuenta que la agencia académica es multidimensional, variada individualmente, imbuida temporalmente y con recursos individuales y sociales.

Los resultados de otros estudios (Vähäsantanen et al. 2020; Kusters et al. 2023) señalan que el profesorado presentaba menos sentido de agencia académica a nivel departamental, donde su agencia se ve más restringida en términos de ser escuchado y participar en la toma de decisiones, en cambio, a nivel de trabajo individual tenía una influencia sustantiva sobre sus propias prácticas individuales. De igual modo, se informó la importancia del puesto de trabajo en el ejercicio de la agencia, ya que el grado de influencia depende de la posición académica. Los líderes departamentales, manifestaron un mayor sentido de agencia que el profesorado sin cargo directivo, pese a que la agencia de los líderes se veía restringida en la toma de decisiones estratégicas a nivel institucional. Por su parte, la agencia de los investigadores se ve más restringida en cuanto a la influencia en el trabajo y el desarrollo de prácticas colectivas, producto de los sistemas de seguimiento basados en resultados que aumentaron las presiones por mayor investigación y atracción de financiamiento externo forzando a los investigadores a una competencia continua.

Los resultados de esta tercera línea de investigación, desde dos vertientes teóricas distintas pero complementarias, dan cuenta que 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, moldea el trabajo académico del profesorado en distintas medidas y formas, dependiendo del poder agencial de la reflexividad y su papel mediador.

2.3 El trabajo académico en perspectiva histórica y comparada

El desarrollo del trabajo académico se ve influenciado, por las políticas y regulaciones institucionales, al igual que las condicionantes sociales como los sistemas nacionales de educación superior, las políticas gubernamentales y las tendencias globales (Véliz y Bernasconi 2019). Si bien estos factores moldean las formas en que el profesorado lleva a cabo su trabajo, el peso de su influencia es dinámico y mediado por el poder agencial de reflexividad. En este apartado se presentan los principales cambios que ha experimentado el trabajo académico a nivel global y en Chile en particular desde una perspectiva histórica y comparada.

La profesionalización del trabajo académico en Chile

El trabajo académico en Chile ha transitado de un trabajo principalmente docente, de tiempo parcial hacia su profesionalización de acuerdo con los parámetros del modelo de universidad de investigación norteamericano (Bernasconi 2008; Véliz-Calderón et al. 2018). Modelo que concibe al profesorado universitario como expertos independientes, con dedicación completa y formación doctoral, lo que se expresa en la generación de investigaciones y sus correspondientes publicaciones según estándares establecidos y legitimados por sus pares (Bernasconi 2008). Sin embargo, esta profesionalización no se ha dado de igual manera en todas las universidades chilenas. Dado su alta segmentación, solo se ha concretado en un número acotado de ellas.

En la actualidad, se espera que el profesorado universitario responda a un ‘perfil integral’ (Veliz y Bernasconi 2019), es decir, que además de la docencia y la investigación incorpore las tareas la gestión y la vinculación con el medio (Finkelstein y Shuster 2011). Sin embargo, en la práctica el profesorado ha tendido a una cierta especialización, donde algunos se enfocan principalmente en la investigación, mientras otros lo hacen hacia la docencia o la gestión (Cheol Shin et al. 2014; Véliz y Bernasconi 2019), algunos de los efectos colaterales de esta diversificación de perfiles ha sido la división de trabajo, y la correspondiente segmentación del cuerpo académico.

El trabajo académico en Chile se ha desarrollado teniendo como telón de fondo los cambios del sistema de educación superior, desde un sistema elitista, estatal y homogéneo a uno masificado, de mercado y diverso (Theurillat y Gareca 2015). En este escenario, el trabajo académico ha transitado por tres momentos (Berríos 2015). El primero, comienza con la reforma universitaria de 1967 y finaliza en 1973 con el golpe de estado. El segundo momento, comprende el periodo de la dictadura militar, y tiene como punto de inflexión la reforma a la

educación superior de 1981. El tercer momento, comprende desde el inicio de los años 90 con el retorno a la democracia hasta la actualidad.

Primer período: El inicio de la profesionalización del trabajo académico

La profesionalización del trabajo académico en Chile, bajo los parámetros del modelo de universidad de investigación estadounidense se inicia con la crisis de la academia *amateur* que da origen a la reforma universitaria de fines de la década de los 60, demandando entre otros aspectos jornadas completas y una carrera que permitiera expandir las funciones de la universidad hacia la investigación y la extensión. Sin embargo, cuando se inicia la profesionalización de la academia en Chile en Estados Unidos se da por finalizada (Bernasconi 2008b; Berríos 2015). Este rezago se debió principalmente a que el sistema universitario en Chile dependía principalmente de profesores de dedicación parcial (Véliz-Calderón et al. 2018).

La reforma universitaria marcó el comienzo de una nueva era para las universidades chilenas, enfatizando en la equidad social, la democracia y la modernización. Se alentó el desarrollo de la investigación académica, lo que se materializó en el aumento de académicos dedicados exclusivamente a la investigación, creación de mecanismos para el financiamiento de proyectos de investigación, el fomento de capacitación en el extranjero y ampliación de la inversión en profesiones científicas (Bernasconi 2010; Brunner 2015). A su vez, los cambios de estructura y propósitos produjeron una rápida expansión de la matrícula lo que trajo aparejado una mayor demanda de profesores que pudieran hacerse cargo de la formación universitaria de este creciente número de estudiantes, fenómeno que se vivió a la par con los demás países de América Latina (Véliz-Calderón et al. 2018).

Pese a que este período se caracterizó por un aumento sustancial del financiamiento estatal a las universidades lo que significó mayores recursos para la contratación de profesores, y, por ende, un aumento en los salarios permitiendo así que algunos pudieran dedicarse tiempo completo a la actividad académica (Brunner 2015) esta primera masificación de la educación superior, tanto en Chile como en América Latina, llevó a la temprana incorporación a las universidades de ayudantes e instructores jóvenes sin grado doctoral o cursado durante sus carreras, pero sin mayor impacto en sus capacidades de hacer investigación. En la actualidad, este grupo forma la generación de mayor edad en las universidades (Véliz y Bernasconi 2019). En este período aumentó la dotación de personal académico dando paso a una incipiente profesionalización.

Segundo Período: Estancamiento de la profesionalización del trabajo académico

A inicios de la década de 1970, la dictadura militar chilena detuvo abruptamente los avances alentados por la reforma universitaria (Bernasconi 2010; Brunner 2015) y llevó a cabo severos cortes de financiamiento (Berríos 2015). Se trata del mismo periodo en que las universidades de países desarrollados se beneficiaban de un amplio financiamiento estatal, bajo la premisa incuestionable de que la educación superior y la investigación eran bienes públicos que lo ameritaba.

La premisa anterior comenzó a erosionarse a partir de la década de 1980 generando profundos cambios en la educación superior y en el trabajo académico, especialmente en Estados Unidos, prueba de ello ha sido el incremento sostenido de profesores a tiempo parcial (Véliz y Bernasconi 2019). Chile no estuvo exento de estas restricciones que no solo impactaron en el trabajo académico, sino que provocaron profundas transformaciones en el sistema de educación superior.

En 1981 la dictadura militar implementó una profunda reforma educacional incorporando al sistema nuevas universidades privadas e instituciones no universitarias de educación superior (institutos profesionales y centros de formación técnica). Esta reforma introdujo principios neoliberales transformando el sistema en uno altamente privado, estratificado, de mercado, orientado a las masas (Bernasconi 2010; Brunner 2015). Desde entonces, los recursos públicos se distribuyen por dos criterios: 1) un subsidio público directo (Aporte Fiscal Directo AFD) que asigna fondos a través de patrones históricos y actuales de indicadores de desempeño basados en logros de investigación pasados y presentes, y 2) un subsidio público indirecto (Aporte Fiscal Indirecto AFI) que asigna recursos a las universidades que reclutan estudiantes de primer año con los más altos puntajes en las pruebas de selección universitaria (Bernasconi y Rojas 2003).

Desde 1981 existen tres tipos de instituciones de educación superior en Chile: 1. Universidades que existían antes de 1980 o que eran el resultado de una división regional de algunas instituciones anteriores a 1980 (miembros del Consejo de Rectores de universidades chilenas); 2. nuevas universidades creadas después de 1980 y 3. Instituciones no universitarias de educación terciaria como centros de educación técnica (CFT) e institutos profesionales (IP) (Bernasconi 2005).

En este período hubo un estancamiento en la profesionalización del trabajo académico, con las excepciones de algunos campos de las ciencias naturales y exactas (Bernasconi 2008). Un hecho significativo de este periodo fue el control militar de las universidades lo que anuló su autonomía, marginando a parte del cuerpo académico, personal administrativo y estudiantes a través de estrategias de represión y exterminio.

Tercer Periodo: Dispar profesionalización del trabajo académico

Con el regreso a la democracia a inicio de la década del 90 las universidades chilenas recuperan su autonomía y comienzan a acelerar el proceso de masificación bajo parámetros neoliberales. En 1999 la política nacional introduce mecanismos de garantías de calidad (Brunner 2015) que se formalizan en 2006 con la creación de la Agencia Nacional de Acreditación (CNA). En Europa, en tanto, los cambios fueron menos pronunciados que en Estados Unidos y en Chile. Esto, pese a que igualmente se advirtieron los efectos en las universidades de la “nueva administración pública”, el capitalismo académico, la centralización del gobierno, la orientación hacia la eficiencia en la gestión, la evaluación del desempeño y la competencia por recursos principalmente de investigación (Broucker et al. 2015). Todo lo anterior llevó a la desintegración de la identidad académica holística, dando paso a una diferenciación de las tareas profesorado (Véliz y Bernasconi 2019) orientadas a la especialización y separación entre la docencia y la investigación.

Esta tercera etapa en Chile se caracterizó por el aumento significativo del número de instituciones y la diversidad institucional (Berríos 2015). Al igual que por la expansión de becas para programas de postgrado, así como fondos de investigación (Véliz-Calderón et al. 2018). En cuanto a la productividad académica, si bien, de acuerdo con los criterios de la OCDE, la mayoría del profesorado en Chile está por debajo de los estándares de otras economías emergentes, su progreso en la última década ha sido notable (Bernasconi 2008), pese a que este progreso se concentra en un número reducido de universidades chilenas (Véliz-Calderón et al. 2018).

Las políticas nacionales en este período se orientaron a aumentar la productividad científica y mejorar el capital humano. Las instituciones, por su parte, enfocadas en atraer a estudiantes y mayores recursos, intentaron alinear el trabajo académico para aumentar así el prestigio de las instituciones (Berríos 2008). El postgrado y la investigación se posicionaron como lo central del sistema.

Pese a que la posesión del doctorado ha sido en las últimas décadas el punto de partida para la contratación de académicos en las universidades chilenas, la profesión académica, aún está lejos de ser el modelo dominante del ser académico (Bernasconi 2008). Algo similar ocurre en México, Argentina y Brasil, donde menos del 40% del profesorado en categorías de asociado/a y titular en universidades estatales tiene grado de doctor, y más de la mitad del profesorado reporta escasa o ninguna actividad de investigación (Balbachesky 2015).

Transcurrido medio siglo, el ideal de profesión académica derivado del modelo de universidad de investigación estadounidense se ha establecido como el patrón a seguir a nivel global, y donde Chile no ha sido la excepción, pero en el ámbito nacional no ha logrado su completa instalación. En sus inicios, entre 1967 y 1973, el aumento de financiamiento estatal se tradujo en un incremento de contrataciones y salarios, pero con un mínimo porcentaje de profesores con grado doctoral. Por su parte, la incipiente investigación en algunas disciplinas se vio abruptamente limitada por la dictadura militar, cuya reforma impulsada a inicio de la década del ochenta, amplió y diversificó el sistema, pero con escasa profesionalización académica, provocando una competencia desigual entre universidades. El regreso a la democracia, pese a las políticas de productividad científica y aumento de capital humano avanzado, no ha corregido las condiciones estructurales del sistema que han tendido a perpetuar su estratificación y segregación.

El sistema de educación superior chileno es un caso excepcional de privatización extrema (Bernasconi 2005, 2009). Se caracteriza dentro de América Latina por su alta productividad en términos de publicaciones revisadas por pares (Véliz-Calderón et al. 2018), las cuales se concentran en pocas universidades (Berríos 2015; Santelices 2015). Chile cuenta además con una baja dotación de académicos jornada completa (González et al. 2013; Theurillat y Gareca 2015; Véliz-Calderón et al. 2018). El profesorado de tiempo parcial continúa siendo el grupo mayoritario, alcanzando el 75% del total de profesores del sistema de educación superior chileno (SIES 2020). En tanto, el profesorado que posee grado de doctor no supera el 17% (SIES 2024). Lo anterior, da cuenta que, si bien existe profesionalización del trabajo académico en la actualidad de acuerdo con los parámetros del modelo de universidad de investigación

estadounidense, ésta se cumple en una minoría de universidades chilenas (Véliz-Calderón et al. 2018), principalmente en aquellas creadas antes de la reforma de 1981 y orientadas a la investigación (Bernasconi 2008b; Berríos 2015; González et al. 2013; Santelices 2015).

La carrera académica en la mayoría de las universidades chilenas, pese a la diferenciación institucional e independiente del nivel investigativo, se ha incentivado y evaluado bajo criterios de investigación (Berríos 2008, 2015). Con ello, la idealización del académico investigador se ha establecido como el referente al que toda institución aspira (Theurillat y Gareca 2015). Esto da cuenta de un desequilibrio entre la docencia y la investigación, donde la primera es vista como necesaria, pero la segunda como lo más importante.

Los cambios en torno al trabajo académico contemporáneo

En la actualidad el trabajo académico en Chile no ha estado exento de las transformaciones que han afectado la educación superior a nivel global como la masificación y diversificación de la matrícula, el aumento de las presiones por rendición de cuentas y la demanda por mayor investigación. Tres encuestas internacionales, en poco más de tres décadas, han abordado los cambios en la configuración del trabajo académico en distintos sistemas y países desde la percepción del profesorado.

Desde fines de la década de los ochenta se han venido realizando estudios comparados a gran escala con la finalidad de examinar en qué medida los cambios en el escenario global en educación superior y las políticas nacionales han ejercido alguna influencia en la percepción del profesorado en torno a su trabajo académico (Huang et al. 2022). Estas encuestas internacionales han contribuido a conocer las variaciones que ha experimentado el trabajo académico, y en particular, en el desarrollo de la docencia y la investigación, y los posibles vínculos entre ambas.

La primera encuesta internacional sobre el trabajo académico fue la encuesta Carnegie (1991-1992) cuyos resultados informaron que la mayoría del profesorado de los países estudiados, se encontraban comprometidos con la enseñanza y la investigación (Huang et al. 2022). No obstante, se identificó una división del trabajo académico dada por las preferencias hacia una de las dos actividades, donde se evidenció que un historial de investigación sólido y exitoso era gravitante para el avance de la carrera académica.

Los resultados de la segunda encuesta internacional Changing Academic Profession (CAP 2007-2008) indican un aumento en la brecha entre la docencia y la investigación. Esto se reflejó en la fragmentación entre estas actividades y el surgimiento de nuevas divisiones del trabajo académico. Lo anterior se suma a un incremento en la productividad, lo que quedó evidenciado en el número de artículos y libros publicados, al igual que el aumento de las presiones por mayor investigación especialmente en el profesorado novel (Huang et al. 2022).

Por su parte, los resultados de la tercera encuesta internacional sobre la profesión académica (APIKS, 2017-2018) indican, en primer lugar, la existencia de dos tipos de sistemas, uno que agrupa aquellos orientados a la enseñanza o la enseñanza y la investigación y otro que agrupa los sistemas intensivos en investigación. En segundo lugar, un aumento creciente del

profesorado que enfatiza la importancia de la docencia y la investigación y busca el equilibrio entre ambas. En tercer lugar, un pequeño número mostró una tendencia a pasar del énfasis de la investigación al énfasis de la enseñanza. En cuarto lugar, la mayoría apoyó la idea de que su investigación refuerza su docencia. Por último, se informó sobre las diferencias en el tipo de institución, el género, la disciplina y la situación laboral como variables de mayor impacto en las percepciones del profesorado (Huang et al. 2022).

Los resultados de la encuesta APINKS coinciden en los distintos países al indicar la intención del profesorado de la búsqueda del equilibrio entre la docencia y la investigación. Sin embargo, los esfuerzos políticos e institucionales han tendido a diluir los vínculos entre estas actividades, basados principalmente en la priorización de la investigación. Este fenómeno se ha denominado la *hipervalorización* de la investigación sobre cualquier otra actividad académica (Huang et al. 2022).

Los hallazgos de la encuesta APIKS respaldan la hipótesis que, si el profesorado percibe fuertes expectativas o presiones en torno a la investigación, es más probable que se interesen, sean activos y tengan éxito en la investigación, y que si el profesorado está más interesado por la investigación es más probable que sean productivos en ella, y que si dedican más tiempo a esta actividad es probable que publiquen más (Huang et al. 2022). Estos hallazgos, estarían en sintonía con el condicionamiento del contexto hacia el profesorado en contraste con la perspectiva que centra la atención en la interacción entre agencia y estructura, y la variabilidad de respuesta de los agentes a las influencias contextuales.

Los factores que tensionan el trabajo académico de acuerdo con los resultados de esta encuesta son: las expectativas y presiones más fuertes y específicas respecto al rendimiento reforzadas mediante los sistemas de evaluación; el aumento de los mecanismos de incentivos y sanciones; la creciente diversificación vertical de los sistemas de educación superior; el aumento de la demanda por investigación, la bifurcación de las funciones del trabajo académico. Estos factores se encontrarían matizados por las diferencias institucionales, áreas de conocimiento y las preferencias individuales (Huang et al. 2022).

Si bien los países industrializados dan cuenta de cambios en el trabajo académico y en el perfil del profesorado pasando de un perfil homogéneo que realiza actividades de docencia e investigación a la bifurcación de perfiles orientados a la especialización. En América Latina, se ha dado un proceso inverso, el trabajo académico se ha manifestado en capas o segmentos bien diferenciados (Bernasconi 2010), distinguiéndose en las universidades de la región al menos cinco tipos de perfiles académicos: 1. La élite académica internacionalizada, conformada por investigadores con formación doctoral, activos en la producción de conocimiento y conectados con sus colegas en otros países. 2. La élite doméstica, compuesta por investigadores cuyo trabajo es relevante en la escena nacional o regional solamente. 3. La vieja oligarquía institucional de profesores con escasa formación de postgrado, pero que, por su antigüedad y destreza en manejar la política universitaria, o por sus trayectorias profesionales en medicina, ingeniería y derecho, se han instalado en los cargos directivos, sin una definida identidad profesional académica. 4. Los investigadores jóvenes, bien formados y productivos en investigación, pero ubicados en los rangos inferiores de la carrera académica y en ocasiones

marginados de una plena participación en la vida universitaria. 5. Los docentes desconectados de la investigación carentes de postgrado, en su mayoría contratados por horas en más de una universidad, que llenan su jornada con clases o tienen, además, un trabajo fuera de la universidad (Balvachesky 2015). Esta diferenciación de trayectorias y perfiles del profesorado da cuenta de la heterogeneidad en los tipos de académicos que se encuentran en las universidades latinoamericanas. Resulta interesante indagar cómo estos perfiles ejercen su agencia académica en interacción con las condicionantes contextuales, y cómo éste poder agencial está mediado por los distintos modos de reflexividad.

En las universidades chilenas, existe heterogeneidad en los perfiles del profesorado dependiendo del tipo institución; la dedicación horaria de los académicos o la existencia de subsidios públicos que sostengan la posibilidad de tener dotaciones de tiempo completo (Véliz y Bernasconi 2009), por lo que la tipología propuesta por Balvaschesky (2015) podría estar presente en diferentes proporciones y matices en la diversidad de universidades chilenas. Chile no tiene aún los recursos humanos instalados en las universidades para dar sustento a más de dos o tres universidades con alta dedicación a la investigación. Y estas no son todavía universidades de investigación como las de los países desarrollados, sino universidades en vías de serlo (Véliz y Bernasconi 2019). No obstante, en los últimos años, se ha observado la arremetida de universidades privadas, que han implementado estrategias para aumentar sus índices de investigación. En la mayoría de estas universidades, este aumento se ha dado por la incorporación de personal dedicado exclusivamente a la investigación, y, por ende, se ha generado una división marcada entre la docencia y la investigación.

El sistema de educación superior chileno cuenta con una dotación de más de 90.000 académicos/as. La cifra más alta de todos los años de los que se tiene estadísticas. 6.7 superior a la registrada en 2020 y 6.9 mayor en relación con el año 2015 (SIES 2024). En cuanto al nivel de formación del profesorado, en 2024, el 34.1% posee grado de magíster y 16,9% grado de doctor, lo que implica que el 51% del total de académicos posee formación de postgrado. Esta cifra es la más alta alcanzada en el período 2009-2024, y representa un avance de 6 puntos respecto de 2020 (45%) y 23,2 puntos respecto de 2009 (27,8%) (SIES, 2024). Sin embargo, aún constituye una brecha considerando que en los países desarrollados el doctorado es la puerta de entrada a la academia.

En Chile, el nivel de formación del profesorado varía dependiendo de la universidad, dado que no se exige de manera uniforme el grado doctoral como requisito de inicio para la carrera académica. Los requisitos del cuerpo académico en las universidades privadas centradas en la investigación tienden a ser más estandarizados y estrictos. En cambio, las regulaciones de las universidades estatales no especifican requisitos claros en el nivel inicial, solo se ha tendido a converger la exigencia del grado de doctor (o un equivalente para las disciplinas profesionales o artísticas) en las más altas jerarquías académicas (asociados/as y titulares) como mínimo de cualificación exigido (González et al. 2013; Theurillat y Gareca 2015; Véliz-Calderón et al. 2018).

De acuerdo con los resultados de la encuesta APIKS, los académicos chilenos dedican casi un tercio (32%) del tiempo a labores de docencia, seguido de las labores de gestión (26% del

tiempo) y de investigación (24%), más atrás se encuentran las tareas de vinculación con el medio y guía de tesis (con un 9% cada una) (Bernasconi et al. 2021). Estos resultados no muestran evidencias de que las tareas de investigación hayan desplazado a la docencia como atención principal del profesorado (Bernasconi et al. 2021). De igual modo, considerando que, en general, la docencia tiene contractualmente tiempos fijos asignados y no así la investigación, y que estos tiempos varían dependiendo de la categoría en la que se encuentra el profesorado, se hace necesario indagar mayormente en la relación entre tiempo, criterios de evaluación para ambas actividades e importancia asignadas a cada una de ellas teniendo a la vista el sistema de recompensa que se ha implementado en cada universidad.

La organización de la docencia y la investigación en el trabajo académico en las universidades chilenas ha seguido las tendencias mundiales. Los sistemas se han ido reformando en mayor o menor medida según el paradigma de la Nueva Administración Pública (NPM por su sigla en inglés), modelo que supone que los sistemas que utilizan incentivos a los resultados y mecanismos de competencia son más eficientes y productivos que aquellos que no lo hacen, distribuyendo mayor cantidad de recursos entre quienes tienen mejor desempeño (Marginson 2006). Esta organización, concretamente bosquejada por el criterio de desempeño del Aporte Fiscal Directo (AFD), pretende premiar a aquellas instituciones que tienen mejores capacidades, transfiriendo fondos según resultados vinculados a la investigación. Este foco se debe a la facilidad con que sus productos y dividendos de investigación son cuantificados (Theurillat y Gareca 2015).

Las pocas universidades en Chile orientadas a la investigación tienden a replicar aquellos patrones de organización académica observados tradicionalmente a nivel internacional, declarando formalmente a la docencia y a la investigación como sus actividades fundamentales. Sin embargo, los métodos de evaluación, promoción e incentivos de la investigación son los que juegan el rol más relevante al momento de dirigir el accionar del profesorado (Theurillat y Gareca, 2015).

Estas universidades poseen una trayectoria académica similar organizada en las categorías de titular, asociado/a y asistente, lo que da cuenta de una convergencia en la clasificación académica utilizadas en las universidades internacionales de élite influenciadas por el modelo de universidad de investigación de Estados Unidos (Véliz-Calderón et al. 2018). Sin embargo, en las universidades chilenas estas categorías no están asociadas a dedicación de tiempo completo, lo que es un caso anómalo de acuerdo con la referencia internacional. Igualmente, estas universidades cuentan con una categoría adjunta que suelen ser profesores dedicados principalmente a la docencia, que forman la columna vertebral del funcionamiento regular de estas instituciones. (Véliz-Calderón et al. 2018).

En estas mismas universidades, los deberes académicos presentes en los marcos normativos describen actividades de docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión, tanto para profesorado permanente como para el adjunto. Sin embargo, no todas establecen la obligatoriedad de estas funciones para la permanencia del cuerpo académico y mucho menos para la planta adjunta. Por su parte, las tareas relacionadas con la investigación han adquirido

una relevancia creciente dentro de las funciones del cuerpo académico (Véliz-Calderón et al. 2018). De igual modo, las universidades con investigación demuestran funcionar también a través del imaginario ideal del académico investigador.

En el ámbito de la docencia, los académicos dedican 58,2% de su jornada de trabajo a la docencia de pregrado y 34,4% a docencia de postgrado (magíster y doctorado) (Bernasconi et al. 2021). Este resultado es consistente con la fuerte tradición en la formación pregrado que caracteriza a las universidades chilenas. Si bien el desarrollo de la formación de postgrado ha crecido sosteniblemente en las últimas décadas, esto ha tenido lugar de manera dispar tanto entre disciplinas como entre universidades.

En el ámbito de la investigación, las publicaciones en forma de artículos concentran los tipos de producción. Los académicos de universidades estatales declaran 7.1 artículos en tres años; seguidos por los de las privadas CRUCh³ con 6 y los de las privadas SUA con 4.8. Estos resultados aparecen alineados con las tendencias internacionales en la preferencia por los artículos de revistas científicas como modo de comunicar los resultados de investigación, en consonancia con la estructura de recompensas diseñadas por las propias instituciones, así como los modos de evaluar productividad por la Agencia Internacional de Investigación (ANID). En contraste, se da cuenta de un bajo número de tesis doctorales guiadas, lo cual refleja el incipiente desarrollo de programas doctorales en Chile (Bernasconi et al. 2021).

Las universidades privadas presentan una menor productividad científica y colaboración en investigación en relación con lo que informan los académicos de universidades del CRUCh. Esto es consistente con la distribución de proyectos de investigación y de publicaciones a nivel nacional entre los tres tipos de instituciones (Bernasconi et al. 2021).

Para el profesorado en etapas iniciales, que se encuentran en categorías de instructor o asistente, las oportunidades de mentoría son aún incipientes en las universidades chilenas. La poca presencia de estos apoyos en la carrera académica en Chile contrasta con la evidencia internacional que indica que son importantes para el éxito profesional de los académicos (Bernasconi et al. 2021). Por su parte, la colaboración académica es un mecanismo esencial para el trabajo académico en Chile. Sobre el 85% de los académicos declara tener colaboración con pares en proyectos de investigación, principalmente de la misma institución. Sin embargo, también se muestra que existe un alto porcentaje de colaboración entre académicos de distintas instituciones y de colaboración con pares internacionales (Bernasconi et al. 2021).

Este capítulo abordó el vínculo entre la docencia y la investigación desde una perspectiva histórica y comparada. En primer lugar, se analizaron las nociones de docencia, investigación y la relación entre ambas desde los distintos modelos de universidad. Mientras el modelo *humboldtiano* concibe ambas actividades en una relación inseparable, el modelo *napoleónico*, orientado a las profesiones, las concibe por separado concentrando la docencia en las universidades y la producción de conocimientos fuera de éstas. Por su parte, el modelo de *Research University* estadounidense, ampliamente validado en la actualidad y basado en el

³ CRUCh: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.

ideal humboldtiano, en la práctica, posiciona la investigación como la actividad central del trabajo académico. Prueba de ello es la asimilación del profesorado en un investigador experto.

En segundo lugar, se analizó la evidencia empírica informada por un cuerpo abundante de estudios en torno al vínculo. Esta evidencia desmitifica el discurso académico e institucional sobre la existencia de un vínculo fuerte y estable, pero no logra permear, lo que demuestra su persistencia. Los resultados de estos estudios dan cuenta de que la vinculación entre ambas actividades es frágil e irregular, y que cuando ocurre, asume distintas expresiones, mientras que cuando no se da, requiere de una considerable inversión de esfuerzos y fomento.

En la actualidad, fenómenos globales como la instalación creciente de medidas gerencialistas a través del aumento de las exigencias y presiones por mayor investigación y rendición de cuentas tienden a tensionar, restringir o limitar cada vez más las posibilidades de vinculación entre ambas actividades. Sin embargo, el influjo de los factores contextuales (estructurales y culturales) moldea con distinta intensidad y en distintas formas el vínculo docencia e investigación. Es por ello que, a partir de los resultados empíricos, es posible concluir que la influencia de estos factores es dinámica y variable y se manifiesta habilitando o restringiendo las posibilidades de desarrollo del vínculo. Esto podría explicarse porque la influencia contextual está supeditada a la evaluación reflexiva que en cada situación hace el profesorado en su ejercicio agencial.

En el tercer apartado de este capítulo, se presentaron los principales cambios que ha experimentado el trabajo académico a nivel global y en Chile en particular, dando cuenta que, de acuerdo con los parámetros provenientes del modelo de *Research University*, mientras en Estados Unidos la profesionalización académica culminó a fines de la década de 1960, en Chile recién se inició en este mismo período. Y en la actualidad solo se ha concretado en un restringido número de universidades, lo que es coincidente con la alta segmentación del sistema chileno.

El trabajo académico a nivel global y en Chile en particular ha experimentado cambios a raíz de algunas tendencias mundiales como la creciente incorporación de medidas gerencialistas en educación superior basadas en competencia por prestigio y financiamiento. Estos cambios, informados por los resultados de encuestas a gran escala y en perspectiva comparada, han incidido en mayor o menor medida en la progresiva separación entre la docencia y la investigación. Separación que ha favorecido el desarrollo de esta última, sobre todo en países desarrollados y en el contexto de universidades intensivas en investigación. Sin embargo, algunos reveses en el cambio de preferencias del cuerpo académico abren la interrogante sobre el papel del poder agencial del profesorado universitario en el desarrollo de la docencia y la investigación.

En particular, las universidades chilenas, con una marcada tradición docente derivada del influjo del *modelo napoleónico* centrado en la formación profesional, han debido reorientar las prioridades para hacer frente al aumento de presiones por mayor investigación, principalmente ligadas al condicionamiento por financiamiento. En este escenario, las respuestas institucionales han resultado bastante similares a las establecidas por las universidades orientadas a la investigación, aun cuando existen diferencias notorias entre ellas. Se ha apostado

por la instalación de sistemas de recompensas que privilegian la investigación a través del aumento de publicaciones con mayores índices de impacto y atracción de financiamiento externo, pero no se ha atendido la brecha derivada de la falta de preparación formal en investigación en una proporción considerable del cuerpo académico. Por consiguiente, debido principalmente a las diferencias estructurales y culturales entre instituciones, los resultados han sido disímiles. Esto ha dado paso al establecimiento de algunas estrategias locales acotadas cuyo éxito ha dependido del grado de congruencia con la agencia académica del profesorado. Este último aspecto se aborda en extenso en los capítulos siguientes que dan cuenta de los resultados empíricos en torno al desarrollo de la docencia y la investigación en tres universidades chilenas.