



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 3

La docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado de una universidad con investigación y doctorados en áreas selectivas

Las formas en que la docencia y la investigación son organizadas en el ejercicio agencial del profesorado universitario varían dependiendo de su interacción con los factores contextuales. Esta interacción es mediada por modos particulares de reflexividad que activan los poderes causales de habilitación y restricción sobre las preocupaciones y los proyectos académicos particulares (Archer 2003, 2007, 2009, 2012). Este fenómeno ha sido analizado en tres universidades chilenas que forman parte del consejo que reúne aquellas instituciones creadas antes de la reforma neoliberal de inicios de 1980.

La primera universidad participante de este estudio corresponde a una universidad con investigación y doctorados en áreas selectivas de acuerdo con la clasificación propuesta por Reyes y Rosso (2012). Las áreas donde cuenta con investigación relevante y programas de doctorado acreditados son Ciencias Básicas e Ingeniería; Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. A su vez, esta universidad posee una certificación de calidad correspondiente al nivel de excelencia otorgado por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA). Este nivel implica que ha demostrado una calidad sobresaliente y consolidada en áreas como docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio. En cuanto a su naturaleza jurídica es una universidad pública, organizada bajo un modelo colegial de gobernanza, donde sus autoridades son elegidas por votación directa del cuerpo académico. No obstante, los niveles de organización y cohesión de las culturas disciplinares varía notablemente entre unas y otras.

Cuadro 3.1 Caracterización del profesorado

	Modo de reflexividad	Área	Jerarquía	Grado	Contrato	Sexo	Años experiencia	Proyectos Investigación vigente	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	M	25	FONDECYT ⁴	sí	sí	sí
2A	Meta-reflexiva	Cs. Soc.y Humanidades	Asociado	Doctor	Contrata	F	20	FONDECYT	sí	no	no
3A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	F	22	Interno	sí	sí	sí
4A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	F	21	FONDECYT	sí	sí	sí
5A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	M	40	FONDECYT	sí	no	sí
6A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Contrata	M	18	FONDECYT	sí	no	sí
7A	Autónoma	Cs. de la Salud	Asociado	Sin grado	Contrata	M	32	No	sí	sí	sí
8A	Autónoma	Cs.de la Salud	Asistente	Magister	Contrata	F	18	Interno	sí	no	no
9A	Meta-reflexiva	Cs. de la Salud	Asistente	Magister (cursando doctorado)	Contrata	F	10	Interno	sí	no	no
10A	Meta-reflexiva	Cs de la Salud	Asistente	Magister	Contrata	F	7	Interno	sí	sí	no
11A	Meta-reflexiva	Cs.de la Salud	S/J	Magister	Contrata	F	10	externo	sí	no	no
12A	Meta-reflexiva	Cs. Bás. e Ingeniería	Asociado	Doctor	Contrata	M	21	FONDECYT	sí	no	no

Fuente: elaboración propia.

⁴ FONDECYT: Fondo Nacional de Desarrollo Científico corresponde a un fondo concursable que financia proyectos de investigación científica y tecnológica en Chile, administrado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Este capítulo analiza cómo el profesorado de una universidad pública organiza sus actividades de docencia y de investigación en interacción con las habilitaciones y limitaciones del contexto. A la vez que indaga el papel que juega la reflexividad agencial del profesorado en esta interacción. Este profesorado está compuesto por cinco hombres y siete mujeres, que realizan actividades de docencia y de investigación como parte de su trabajo académico, pertenecen a tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Básicas e Ingeniería, y se encuentran en distintas etapas de su trayectoria académica. En cuanto a la reflexividad dominante, siete de ellos comparten la reflexividad autónoma y cinco la metareflexividad. No se observaron los modos de reflexividad comunicativa ni fracturada a nivel dominante.

El capítulo se ha estructurado teniendo como base el modelo de mediación reflexiva propuesto por Margaret Archer (2003, 2007, 2012). En dicho modelo, ella argumenta que la influencia de los factores contextuales —estructurales y culturales— está mediada por la agencia en un proceso que comprende tres etapas. La primera de ellas implica que las propiedades estructurales y culturales moldean objetivamente las situaciones que el profesorado enfrenta involuntariamente a través de sus poderes de habilitación y restricción. La segunda etapa, reconoce la propia configuración de preocupaciones o inquietudes⁵ definidas subjetivamente por los agentes. Y, por último, la tercera etapa, da cuenta de los cursos de acción emprendidos a partir de las deliberaciones reflexivas en interacción con las circunstancias objetivas, lo que da paso a lógicas situacionales únicas.

Siguiendo la primera etapa del modelo de mediación reflexiva (Archer 2007, 2012) a continuación, se analizan los factores contextuales que moldean objetivamente la docencia y la investigación que lleva a cabo el profesorado de esta universidad y sus poderes de habilitación o restricción sobre estas actividades del trabajo académico.

3.1 Los factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación

Los factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación que desarrolla el profesorado de esta universidad, agrupan, por una parte, las condicionantes estructurales, como las políticas institucionales que orientan y regulan el trabajo académico, y por otra, las condicionantes culturales que operan al interior de los espacios de facultad, departamentos o escuelas. Estas condicionantes moldean el trabajo académico a través de poderes de habilitación y restricción (Archer 2007, 2012). Sin embargo, la activación de éstos depende de la evaluación reflexiva que realiza el profesorado en cada situación.

En esta universidad en particular, coexisten en mayor o menor tensión, la tradición colegial universitaria basada en la libertad académica presente en las definiciones misionales y en las directrices institucionales que definen el desarrollo del cuerpo académico, con la instalación

⁵ En palabras de Archer (2003, 2007, 2012), las preocupaciones o inquietudes fundamentales son lo más importante de aquello que les importa a las personas.

progresiva de políticas performativas⁶ de control y rendición de cuentas emanadas desde la administración central como los instrumentos de evaluación del desempeño académico y el sistema de recompensas. Todo este marco incide en las prácticas de docencia y de investigación que el profesorado lleva a cabo en las culturas locales respondiendo de forma diferenciada a los lineamientos institucionales.

3.1.1 Factores institucionales

Esta universidad dispone de un marco normativo amplio que regula el trabajo académico y un conjunto de disposiciones y procedimientos para su cumplimiento. Este marco entrega las directrices para el desarrollo del cuerpo académico, que se caracteriza por una visión amplia y general respecto a lo que se espera que el profesorado realice en el transcurso de sus trayectorias académicas. Además, dicho marco deja espacios de acción para el desarrollo de prácticas particulares de docencia y de investigación en los ámbitos locales (de facultad, departamental o de escuela).

En particular, en esta universidad la normativa institucional reconoce dos tipos de cuerpo académico. En primer lugar, está el cuerpo académico regular el cual se conforma por el profesorado con nombramiento de tiempo completo, tres cuartos y medio tiempo, integrados a los programas académicos de la universidad y por aquellos que desempeñan funciones directivas. Todos ellos son incorporados a la carrera académica a través de las jerarquías de: profesorado titular, asociado, asistente, instructor y ayudante, y gozan en plenitud de los derechos establecidos en la reglamentación institucional.⁷ Además, se reconoce el cuerpo académico especial, compuesto por el profesorado *partime* que desempeña funciones específicas o de carácter temporal, cuyas jerarquías son: profesor emérito, profesor visitante, profesor adjunto y ayudante adjunto.

La normativa institucional describe las funciones de docencia, investigación, administración académica, extensión y perfeccionamiento académico de forma general para cada una de las jerarquías regulares reconocidas por la universidad. Igualmente, esta normativa abre la posibilidad a que el profesorado pueda postular a una determinada jerarquía a pesar de no cumplir con alguna de las funciones definidas. Para esto debe demostrar poseer otros méritos académicos o profesionales excepcionales que justifiquen el avance en sus trayectorias académicas. En la práctica, esta directriz permite la opcionalidad de la investigación dependiendo de las culturas disciplinares o profesionales locales.

Esta normativa otorga un marco de acción amplio que habilita el desarrollo de la docencia y la investigación que realizan los profesores y profesoras permitiendo prácticas variadas al interior de las distintas facultades. En Ciencias Sociales y Humanidades, se asume como un deber ineludible la realización de las cuatro funciones⁸ -salvo que se esté desempeñando eventualmente un cargo de alta dirección- y como requisito para avanzar en la carrera

⁶ La performatividad se refiere a la instalación de un modelo que tiene el poder de modelar la realidad, de tal manera que se termina actuando de la manera que el modelo predice (Reyes 2016).

⁷ La totalidad de los profesores y profesoras participantes de este estudio pertenecen a este cuerpo académico.

⁸ Docencia, Investigación, administración académica, extensión y perfeccionamiento académico.

académica un desarrollo más o menos equilibrado entre la docencia y la investigación aun cuando en la práctica este desarrollo no se dé necesariamente de manera armónica ni articulada.

En Ciencias de la Salud, facultad conformada en su mayoría por escuelas con una marcada tradición de formación profesional, el énfasis está puesto en la docencia de pregrado, y la investigación se asume como una tarea de carácter opcional y prescindible lo que se ve respaldado por la normativa institucional al establecer la posibilidad de su realización o no compensando su desarrollo en las otras áreas.

En tanto, en Ciencias Básicas, ambas actividades tienden a desarrollarse por separado, produciendo una división entre investigadores y docente, donde los primeros desarrollan una agenda de investigación intensiva con menos docencia, enfocada principalmente en posgrado gozando de mayor reconocimiento y prestigio. Los docentes, en cambio, se encuentran enfocados únicamente en su impartición de la docencia en pregrado como prestadores de servicios a otras unidades académicas. Esta segmentación del cuerpo académico también es legitimada a partir de la amplitud de la normativa vigente.

Cuadro 3.2 Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica

La política de desarrollo académico	
Habilitaciones	Restricciones
-Marco normativo amplio para el desarrollo académico	-Mecanismos de evaluación del trabajo académico -División del cuerpo académico orientado a la docencia y a la investigación -Incentivos dispares entre la docencia y la investigación
La política de investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Fomento a la investigación basada en incentivos -Soporte técnico en la postulación a fondos externos y publicaciones -Fomento a la postulación de fondos internos	-Desarrollo dispar de la investigación -Falta de apoyo en la formación de capacidades investigativas - Apoyo limitado para la generación de publicaciones -Tensión entre el fomento de la investigación asociativa y los incentivos individuales -Evaluación de la investigación basada en criterios performativos
La política de docencia	
Habilitaciones	Restricciones
-Mejoramiento de la docencia a través de fondos concursables asociados a incentivos	-Formación Docente de carácter genérico y voluntario -Libertad de cátedra -Mecanismos de control de la docencia -Evaluación de la docencia basada en el control y la rendición de cuentas

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, el marco normativo institucional, si bien reconoce como actividades del trabajo académico, la docencia, la investigación, la gestión y la vinculación con el medio, no hace referencia a un desarrollo articulado entre la docencia y la investigación. En lugar de esto, define el ejercicio obligatorio de la docencia y abre la posibilidad de un desarrollo opcional de la investigación, lo que habilita una variedad de prácticas de docencia e investigación en los espacios locales (facultades, departamentos o escuelas).

De igual modo la universidad ha ido instalando de forma progresiva una serie de mecanismos de evaluación del personal académico en respuesta a las regulaciones nacionales y a las orientaciones internacionales basadas en el control y la rendición de cuentas, a través de dos instrumentos: el compromiso de desempeño individual y la evaluación para la calificación académica.

El primer instrumento consiste en el establecimiento de un acuerdo al inicio de cada año, donde el profesorado se compromete junto a su jefatura directa al desarrollo de acciones y productos asociados a la docencia, la investigación, la gestión y la vinculación con el medio, de los cuales debe dar cuenta finalizado el período. En coherencia con la normativa institucional, el establecimiento de este compromiso presenta variaciones dependiendo de la facultad de pertenencia. En Ciencias Sociales y Humanidades el compromiso de desempeño individual materializa el desarrollo de las cuatro actividades asociadas al trabajo académico. Si bien es ampliamente legitimado en esta área también puede restringir en la práctica a la agencia académica toda vez que aumenta la percepción de sobrecarga laboral dado la multiplicidad de tareas y productos que se deben reportar. Los académicos de Ciencias de la Salud, en cambio, dan cuenta que el establecimiento del compromiso de desempeño individual permite suscribir actividades en dos de los cuatro ámbitos, siendo voluntario el desarrollo de la investigación.

La obligatoriedad de la docencia y la opcionalidad de la investigación puede habilitar y restringir el trabajo del profesorado. Por un lado, habilita que puedan elegir la actividad que más les importa (preocupación fundamental) lo que fortalece su sentido de agencia en coherencia con el énfasis de formación de pregrado a nivel local (Ciencias de la Salud). Y, por otro lado, restringe las posibilidades efectivas de desarrollar investigación, ya que al ser una actividad renunciante no tiene tiempos asociados. Así, debe realizarse fuera de la jornada laboral lo que intensifica la sensación de sobrecarga que tensiona la agencia académica.

El segundo instrumento corresponde a la evaluación para la calificación académica que, a diferencia del instrumento anterior, otorga obligatoriedad al desarrollo de la docencia y de la investigación al restringir las posibilidades de promoción si no se cumple con ambas. Esto a su vez entra en tensión con las disposiciones normativas que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación al otorgar márgenes de acción y elección en sus espacios locales.

Otra tensión entre el marco normativo amplio y los mecanismos de evaluación del trabajo académico se refiere al carácter voluntario de las instancias de formación en docencia que ofrece la universidad y su obligatoriedad al momento de la evaluación para la calificación académica. Así lo expresa un profesor del área de Ciencias Sociales y Humanidades.

“La política de la universidad no es tan clara (...) cuando yo llegué, cuando me pidieron que lo hiciera (diplomado), me dijeron que era voluntario (...) No obstante, al momento de la evaluación dije: “menos mal que yo tomé el diplomado”, pero aquí los colegas que no lo tomaron, fueron mal evaluados y eso generó esa ambigüedad en la normativa” (6A)

La evaluación para la calificación académica igualmente pondera que en la medida en que el profesorado avanza en su trayectoria aumentan los requisitos de investigación. Sin embargo, la activación de este lineamiento como habilitación o restricción depende de la respuesta reflexiva agencial del profesorado.

Otra restricción para la vinculación armónica entre la docencia y la investigación es la división del cuerpo académico entre aquellos que realizan principalmente investigación, y que evidencian un mayor avance en sus jerarquías académicas y quienes se encuentran dedicados

de forma exclusiva a la docencia de pregrado y que en su mayoría se encuentran contratados en modalidad *part-time*.

“(…) las contrataciones de algunas facultades, todos con grado de doctor, como asociados, titulares, con muy poca dedicación a la docencia porque tienen a otros profesores por horas en el pregrado, cuando el pregrado debiera ser absolutamente fortalecido, y estar al nivel también, de la investigación” (10A)

De igual modo, la universidad ha dispuesto una estrategia de incentivos para la docencia y la investigación que actúa como restricción para el desarrollo equilibrado entre ambas. Toda vez que, los incentivos destinados a la docencia son menores en comparación con los establecidos para la investigación generando tensión entre ambas y ubicando a la docencia como una actividad secundaria opacada por el mayor fomento a la investigación.

“La universidad tiene una política de incentivos a la investigación y a la excelencia docente y tú tienes que decidir optar si participas en uno u en otro (...) eso da cuenta de que hay una tensión allí no resuelta. El incentivo de la investigación es infinitamente mayor que el incentivo a la docencia es un sueldo más (se refiere a que el incentivo de investigación equivale a una remuneración mensual adicional)” (4A)

En definitiva, el marco normativo de esta universidad habilita el trabajo académico a través del desarrollo de las actividades de docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio estableciendo que el profesorado debe realizar dos de estas actividades, siendo la docencia la única de carácter obligatorio. Pese a ello, la agencia académica del profesorado se ve tensionada debido a la inconsistencia entre este marco normativo amplio y los mecanismos dispuestos para la evaluación del trabajo académico. Mientras el primero habilita el ejercicio agencial, los segundos la restringen, al exigir la investigación, pese a su carácter opcional, como condición de avance en la carrera académica. A lo anterior se suma, por un lado, la división del cuerpo académico orientado principalmente a la investigación y el profesorado dedicado exclusivamente a la docencia de pregrado. Por otro lado, el establecimiento de incentivos dispares entre ambas actividades favorece la investigación en desmedro de la docencia.

El marco normativo amplio de esta universidad no establece de forma explícita una vinculación entre la docencia y la investigación, en su lugar, existen estrategias que fomentan el desarrollo separado, lo que ratifica dos aspectos indicados en el primer capítulo. En primer lugar, la inexistencia de una estrategia que fomente de forma explícita el vínculo entre ambas actividades. Y, en segundo lugar, que su desarrollo por separado beneficia y pone de relieve a la investigación, aun cuando en esta universidad en particular, su desarrollo sea opcional.

En cuanto a la investigación, ocho de los doce profesores/as de la universidad declaran que las directrices institucionales priorizan la investigación por sobre la docencia. Un ejemplo de ello es el sistema de recompensas centrado en el fomento de la investigación mientras la docencia es identificada como una actividad necesaria e inevitable.

“La investigación es más importante, la docencia es vista como algo muy importante, algo necesario e inevitable. No obstante, todo el discurso de la universidad y todos sus indicadores de estímulo y el dialogo de pares entre los colegas es la investigación. Nos valoran más por los *papers* que escribimos, por los proyectos que nos adjudicamos y si nos ganamos un FONDECYT, todos nos

felicitan, si hacemos un buen curso, nadie te dice nada, no tiene el impacto y eso da cuenta de una política, pero también de una cosmovisión del mundo académico, con respecto a cuál es el rol que tiene el académico en la universidad y es coherente con la idea de que la universidad está hecha para generar conocimiento, pero parece que no está muy consciente de que también está hecha para comunicarlo y eso hace la docencia” (6A)

Un profesor de Ciencias de la Salud señala que para entender la investigación como prioridad institucional hay que ubicarla como parte de los mecanismos de financiamiento que tienen hoy actualmente las universidades:

“Yo creo que tiende a ser la investigación (...) si yo ubicó la Universidad ahora en el contexto de la educación universitaria nacional e internacional, ahí hay un giro en esa dimensión, sin abandonar la otra, el peso pasa a ser la investigación porque eso nos sitúa en todo el tema de los rankings de las universidades, los puntajes, los dineros que ingresan por pertenecer a ese ranking. Entonces, ahí la investigación pasa a ser relevante no sólo por el tema de patentes, sino que por la producción de publicación en las revistas que tienen determinado estándares de impacto (...) entonces la investigación forma parte del mercado, forma parte de la producción de negocio, de modelos de negocio, porque eso genera ingresos para la propia Universidad e ingreso para el propio académico a propósito de incentivo” (7A)

Esta priorización institucional se materializa en una política de investigación que habilita y restringe el ejercicio agencial del profesorado, en la medida que moldea las situaciones en la que éstos actúan. Por un lado, habilita el desarrollo de la agenda de investigación del profesorado que la define como su preocupación fundamental fortaleciendo su sentido de agencia, en la medida que se materializa en cursos de acción que le otorga autonomía y libertad en su trabajo académico para influir y tomar sus propias decisiones. Mientras que, restringe las posibilidades de vinculación con la docencia en aquellos cuya preocupación fundamental es el desarrollo articulado entre la docencia y la investigación, ya que tensiona esta relación al privilegiar una (investigación) en desmedro de la otra (docencia).

“La investigación te da más prestigio, te da más reconocimiento e incluso te da más autonomía. Tú, con un proyecto adjudicado, puedes negociar tiempos e incluso hay colegas que pueden decir: “yo me voy de la universidad si no me tratan bien”, si eres un docente no puedes decir eso, es decir, creo que es un tema mundial de que la investigación es una herramienta de prestigio y autonomía comparado con la docencia. Y claro, esto no es una cosmovisión que tienen los docentes porque sí, sino que los indicadores y las evidencia así lo demuestran” (6A)

De igual modo, el carácter opcional de la investigación que deja su desarrollo a disposición de los espacios locales, las culturas disciplinares, los estilos de liderazgos, y los énfasis y prioridades que se establezcan al interior de estos, actúa como restricción al generar disparidad entre las distintas disciplinas o áreas de conocimiento.

En cuanto a los factores que habilitan el desarrollo de la investigación, la universidad ha dispuesto de una estrategia orientada al fomento de la investigación que actúa como habilitación para su desarrollo. Esta estrategia está compuesta por incentivos, soporte técnico para la postulación a financiamiento externo y publicaciones, además, de un fondo concursable interno que, en teoría, se espera, facilite la adjudicación posterior de fondos competitivos externos.

El profesorado reconoce el otorgamiento de incentivos económicos como el principal factor que habilita el desarrollo de la investigación. Sin embargo, para optar a los incentivos monetarios, el profesorado debe inscribirse y contar previamente con una publicación lo que restringe la agencia de aquellos académicos que tienen un desarrollo investigativo incipiente (Vähäsantanen et al. 2019, 2020). Esto debilita su sentido de agencia y hace aumentar la brecha con aquellos que cuentan con una trayectoria investigativa demostrable.

El segundo apoyo central consiste en brindar acompañamiento en la elaboración y postulación a proyectos de investigación con financiamiento externo. Este acompañamiento habilita la agenda de investigación del profesorado y fortalece su sentido de agencia.

“La universidad te apoya bastante en la postulación a los proyectos FONDECYT regulares⁹ que son la base de lo que es el financiamiento a la investigación dura, las políticas de la universidad tienen un sello marcado, precisamente, por el estímulo y el acompañamiento al desarrollo de los académicos en cuanto investigadores, es una política muy muy sistemática de apoyo y de acompañamiento a los proyectos, a las iniciativas de investigación que nosotros desarrollamos” (1A)

El tercer apoyo que contempla la política de investigación corresponde a la postulación a proyectos con financiamiento interno. Esta iniciativa de menor envergadura y alcance en relación con los fondos externos de investigación tiene como propósito apoyar la agencia de aquellos profesores y profesoras que se inician en la investigación proporcionándoles soporte para la continuidad de su trabajo investigativo, y de esta manera, fortalecer capacidades para la adjudicación de fondos externos. Sin embargo, esta iniciativa también ha actuado como restricción para el desarrollo investigativo dado que en la práctica ha facilitado la segmentación del cuerpo académico, al no cumplir con su propósito inicial que fue actuar como puente para la posterior adjudicación de fondos externos. Lo anterior ha debilitado el sentido de agencia del profesorado que no ha logrado materializar este trayecto.

“El lineamiento tiene que ver con fomentar una investigación con fondos internos (...) los recursos que se dan son bastante pocos, es como para contratar a un ayudante y poder levantar una investigación y participar al otro año en un proyecto FONDECYT y te lo puedas ganar, esa es como la lógica, pero los investigadores no pasan de un proyecto interno a ganarse fondos externos (...) los investigadores de los proyectos internos son como un tipo de investigador de la división B en el fútbol, y los investigadores con fondos externos estamos en la liga A. Y los profesores que ganan fondos internos, se quedan siempre ahí porque nunca pasan a postular hacia el otro lado. Entonces, la política de la universidad no ha sido efectiva” (4A)

En definitiva, el sistema de incentivos a la investigación constituye la principal habilitación para su desarrollo. Sin embargo, esta estrategia tiende a beneficiar la agencia académica de un restringido grupo de profesores/as con competencias investigativas demostrables. A la vez que, excluye a gran parte del profesorado de esta universidad dedicado principalmente a la docencia y con un desarrollo investigativo incipiente.

⁹ Los Proyectos FONDECYT Regular son una línea de financiamiento para la investigación de base científico-tecnológica individual de excelencia, orientada a la producción de nuevo conocimiento en todas las áreas. Estos proyectos se seleccionan según la calidad del proyecto y el mérito de los postulantes, y contemplan la postulación a través de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Dado el desigual desarrollo en investigación concentrado en algunas disciplinas, en esta universidad y en las universidades chilenas en general, resulta insuficiente el sistema de recompensas que proviene de entornos intensivos en investigación, debido a que no se hace cargo de las limitantes de base de aquel profesorado que ingresó a la universidad principalmente para desarrollar labores de docencia y que en el camino se ha visto interpelado por mostrar resultados de investigación. Para este grupo mayoritario no existen iniciativas institucionales que se hagan cargo de esta brecha proveniente de la falta de experticia investigativa. Esta limitación debilita su sentido de agencia del profesorado (Vähäsantanen et al. 2019, 2020) y segmenta el cuerpo académico.

En cuanto a los factores institucionales que restringen la investigación, al interior de la universidad existe un desarrollo dispar en las distintas facultades, lo que genera segmentación entre estas. Además, la evaluación de la investigación está basada en parámetros provenientes de las ciencias exactas que no consideran otros requerimientos disciplinares particulares para su desarrollo.

“(…) dentro de la misma Universidad, existan facultades de primera y de segunda porque, por ejemplo, la Facultad de (..) por ejemplo, son publicadores. La Facultad de Ciencias de la Salud no, porque tiene que investigar con personas, tiene que hacer investigación clínica y ahí es donde topamos, cómo llegamos a establecer investigación clínica si necesitamos de todo, toda la institucionalidad mayor a la nuestra para poder desarrollarla” (10A)

Por otra parte, los apoyos institucionales dispuestos para el fomento de la investigación resultan insuficientes para gran parte del cuerpo académico, ya que están orientados al profesorado cuyas condiciones de entrada (grado doctoral) garantizan la instalación de capacidades investigativas (aun cuando éstas sean incipientes) lo que se distancia de la realidad. En esta universidad, un número importante no cuenta con estudios doctorales ni realiza investigación sistemática. Su ingreso estuvo supeditado al desarrollo de la docencia de pregrado porque el posgrado era prácticamente inexistente, previo a las actuales exigencias de investigación. Para aquel entonces, ésta era desarrollada principalmente por un grupo acotado de investigadores provenientes de las ciencias exactas. Es por ello que surge como restricción la falta de apoyo en la formación de capacidades investigativas del profesorado que permita disminuir la brecha en esta materia. Uno de los posibles riesgos de no hacerlo sería aumentar la segmentación del cuerpo académico entre quienes investigan y quienes no lo hacen.

La falta de formación en investigación también se extrapola a la falta de apoyos concretos para la realización de estudios doctorales dirigidos a quienes ingresaron a la universidad antes de la exigencia de este grado como requisito de entrada a la academia.

Otra restricción de la política de investigación es la tensión que surge entre el fomento de la investigación asociativa y los incentivos individuales. Este requerimiento entra en tensión con la estrategia de incentivos, ya que, por un lado, se promueve el trabajo colectivo y por otro, se establece un estímulo de carácter individual que propicia la competitividad en la investigación.

A pesar de que la política ha facilitado el desarrollo de la agenda de investigación del profesorado y ha permitido su consolidación, los criterios utilizados para evaluar los productos de investigación actúan como restricción para la agencia académica en algunas facultades, ya

que están basados en criterios performativos, extrapolados principalmente desde las ciencias exactas y estandarizados, sin tener en cuenta las particularidades disciplinares. Esta restricción es enfrentada por aquel profesorado cuya posición de poder y capacidad de influir en la toma de decisiones ha fortalecido su sentido de agencia y ha propiciado manifestaciones agenciales colectivas.

“(…) hay realidades distintas en la universidad de acuerdo con las facultades (…) yo (cargo de alta dirección en Facultad) he estado peleando que se incorporen otras indexaciones, pero también que se valore el libro como una manera en la que los investigadores de Humanidades y Ciencias Sociales producimos saberes. Creo que eso desvaloriza el trabajo y a mí esa política no me gusta mucho porque está más orientada a las Ciencias Exactas. Las revistas, por ejemplo, donde publicamos en Humanidades, que no tienen los niveles de WOS Q1, que normalmente están calificadas de otra manera, reciben un incentivo infinitamente inferior. Hay una gran disparidad en la manera en que se incentiva la investigación en la universidad (…) esa política ha tendido a la homogenización por la vía de las Ciencias Exactas y no al reconocimiento de la diversidad de disciplinas que tiene la universidad” (4A)

En este mismo sentido los criterios para evaluar la productividad científica en el nivel de postgrado responden a las políticas nacionales de rendición de cuentas y garantías de calidad lo que actúa como restricción para el desarrollo de la investigación en la agencia académica.

En definitiva, la política de investigación a través de sus dispositivos de apoyo e incentivos ha permitido un incremento sistemático en el desarrollo de la investigación, lo que se ve reflejado en la obtención de la máxima acreditación institucional en este ámbito. Sin embargo, presenta restricciones al no tenerse en cuenta la coexistencia de distintas manifestaciones agenciales, sus distinciones disciplinarias ni los apoyos específicos que les permitan llevar a cabo sus proyectos académicos vitales.

En cuanto a la docencia, ninguno de los profesores de esta universidad reconoce la docencia como prioridad institucional. En su lugar, la identifican como una actividad ineludible, pero supeditada al desarrollo de la investigación. Su menor reconocimiento provoca tensión entre ambas actividades.

“(…) yo creo que la universidad tiene una tensión instalada en su corazón y es que a pesar de que la docencia es lo más relevante que se hace en la universidad o debería ser lo más relevante, no tiene el mismo nivel de reconocimiento e incentivos que la investigación” (4A)

Por su parte, el desarrollo de la docencia estaría confinado al espacio de lo privado.

“Si se trata de la condecoración, lo más importante es investigación, creo que en ese sentido es más importante. ¿Por qué? Porque tiene más estrellas, porque se ve más. Ahora, cuál es más importante para sostenerla en la práctica, cuando tienes una universidad con 23.000 alumnos de pregrado, la labor docente es la que la sostiene, entonces, esa es la realidad. Nosotros somos una universidad muy grande a nivel de pregrado, alumnos de posgrado tenemos muy poquito... creo que hay una cierta invisibilización del trabajo docente” (3A)

Lo anterior, podría llevar a considerar la docencia como una carga o un castigo.

“Hay en la universidad una tensión no resuelta entre la docencia y la investigación que dice relación con esta idea de que, por un lado, si tú no tienes un proyecto de investigación como que es un castigo

hacer una cantidad de horas de clases, que hay investigadores asociados que solo hacen investigación y otros que tenemos que hacer de todo, entonces, es súper dispar” (4A)

La Universidad cuenta con una política de docencia que define y orienta su desarrollo alineado a los requerimientos nacionales y que se materializa en un conjunto de estrategias de formación, mejoramiento y evaluación.

“Tengo la percepción más bien positiva de que la Universidad invierte mucho en el acompañamiento y en el desarrollo de una docencia que esté, en definitiva, vinculada con los requerimientos que plantea el país, tanto para el campo de las ciencias básicas como para el campo de las Humanidades, las Ciencias Sociales y afines” (1A)

La docencia como actividad irrenunciable pero secundaria entra en tensión con la investigación dado el reconocimiento y las actuales exigencias por un mayor desarrollo de esta última. El profesorado de esta universidad reconoce mayores restricciones que habilitaciones para el desarrollo de la docencia. Esto es coherente con lo presentado en los capítulos anteriores que dan cuenta de que las prioridades institucionales han relegado a la docencia a un segundo plano.

No obstante, lo anterior, la universidad ha dispuesto de iniciativas voluntarias para la formación en docencia ofrecidas al profesorado que ingresa a la universidad. Aún cuando solo se reconoce habilitación de los fondos concursables que buscan generar prácticas innovadoras en el aula asociadas a incentivos.

“(…) además de desarrollar algunas actividades que tienen que ver con mejorar la innovación en el aula, que son todos estos proyectos (...) también tienen que ver con la política de fortalecimiento de la docencia y de evaluación de la docencia, en la medida que tú realizas estos proyectos e innovas en el aula, tienen incentivos de la universidad que te permiten mejorar tu salario, pero además eso redundará en un mejoramiento en tu desempeño como profesor” (4A)

Los fondos concursables en innovación en docencia son ampliamente reconocidos y valorados por el profesorado, pero solo dos profesoras de Ciencias de la Salud han participado de estos, lo cual puede deberse a que los estímulos asociados a docencia son significativamente menores en relación con la investigación, y que además esta iniciativa no se alinea a las preocupaciones fundamentales del profesorado, donde ninguno de ellos reconoció a la docencia como su prioridad.

La universidad dispone de una iniciativa de formación docente que es llevada a cabo por una unidad central que tiene a cargo una oferta permanente de formación que incluye un diplomado en docencia universitaria de amplia convocatoria dirigido al profesorado que ingresa a la universidad. Esta formación busca nivelar las competencias de entrada en coherencia con el modelo educativo institucional. Además, dispone de un conjunto de cursos o talleres genéricos que buscan atender necesidades de formación del profesorado y también disminuir brechas detectadas en situaciones de contingencia. Si bien este programa es ampliamente valorado por el profesorado, sólo cinco de los doce lo han cursado, esto puede deberse a su carácter voluntario.

De igual modo, la libertad de cátedra es reconocida como una limitación para el mejoramiento o innovación de la docencia.

“En la universidad existe lo que se llama libertad de cátedra, por lo tanto, si yo voy y sugiero usar x metodología para el desarrollo de una actividad, el docente podría decirme “¿sabes qué? existe libertad de cátedra, por lo tanto, tú no me puedes delinear mi trabajo”. Y ahí se complejiza, en el fondo, el tema porque mantenemos asignatura absolutamente plana y otras que están, así como innovadas absolutamente” (10A)

Así como las instancias de formación habilitan el desarrollo de la docencia también se han implementado iniciativas que la han restringido. Estas más bien han buscado el control en lugar de su fortalecimiento como ha ocurrido en situaciones de contingencia como fue la pandemia de COVID-19.

“La universidad este último año, producto de la pandemia, ha pasado de planificar todo lo cual ha generado, al menos a mí, una noción de sin sentido. Planifico un conjunto de clases, para un contexto que es altamente dinámico... creo que es más agotador, menos pertinente (...) tengo la impresión de que nos estamos esclavizando más...” (6A)

Los mecanismos de evaluación de la docencia son considerados una restricción para su desarrollo. Si bien, la universidad dispone de dos instrumentos para estos fines: la encuesta de evaluación de la docencia realizada por el estudiantado y la evaluación que realiza el superior a cargo. Es considerado por el profesorado el aspecto que mayormente restringe el desarrollo de la docencia por varias razones. En primer lugar, porque está centrada en su cumplimiento a través del control de ciertos productos (la cantidad de horas de docencia directa o la planificación como dispositivo de control) y la opinión del estudiantado como único actor del proceso.

La evaluación estudiantil también presenta limitaciones que restringen su uso para el mejoramiento de la docencia, por un lado, está sujeta al porcentaje de respuesta estudiantil, y por otro, no refleja la realidad de las distintas secciones que tiene un curso.

En definitiva, el profesorado reconoce que no existen mecanismos orientados a evaluar la calidad de la docencia, su efectividad o en cómo ésta impacta en el aprendizaje.

“No tenemos una evaluación (...) el académico puede (...) que se maneje en aula invertida, metodología de aprendizaje activo, excelente versus otro que hace clase magistral aburriendo y los estudiantes están todos durmiendo o van dos o tres a clase, pero yo no tengo como hacer la evaluación sobre calidad (...) y ahí tenemos profesores perpetuos, que hacen lo mismo y replican las mismas clases de hace 10 años atrás (...) (y habría que decirles) “¿Sabes qué? Mira, tus estudiantes dicen tal cosa”. Yo siento que hay que avanzar hacia allá, pero, desde lo central no hay ningún lineamiento” (10A)

La evaluación de la docencia centrada en parámetros cuantitativos sin tener en cuenta el contexto en el que se realiza también actúa como una restricción.

“La aplicación de la evaluación de la docencia es todavía muy numérica, por ejemplo, a mí me llegó mi informe de evaluación, dice: “realiza más del promedio de clases que un profesor normal, pero en cursos muy pequeños”. Tú dices ese “pero” está mal puesto porque, en realidad, ¿por qué tengo cursos más pequeños? Porque hago clases en el posgrado, en el posgrado uno tiene 6 a 8 estudiantes. Ellos no miran que deberían valorizarse de una manera distinta porque para poder hacer clases en el posgrado, uno tiene que haber cumplido una serie de normativas, de requerimientos, de puntaje” (4A)

De igual modo, se reconoce que no existe una retroalimentación respecto a los resultados de la evaluación que se realiza.

“Pero de la política institucional, creo que hay una falla en el proceso de retroalimentación que se nos dan a nosotros, en la evaluación que se hace año a año (...) uno hace el informe de lo que en realidad cumplió y, a partir de eso, te llega un resultado, pero es un resultado numérico. Entonces, en docencia de 0 a 4, siempre me llega 4, pero yo no sé por qué es 4” (12A)

El profesorado, igualmente reconoce que la inversión de tiempo destinado a la preparación de la docencia no está ponderada dentro del trabajo académico, lo que debilita su sentido de agencia del profesorado y aumenta la sensación de agobio.

“Es difícil para medir y ponderar los tiempos de dedicación (...) los parámetros de evaluación no se ajustan a veces a los niveles de esfuerzo que rompen el parámetro del tiempo formal a la docencia y eso genera la sensación de sobrecarga” (6A)

En síntesis, los lineamientos institucionales para el desarrollo de la docencia incluyen mecanismos para la formación, mejoramiento y evaluación de la docencia. Sin embargo, solo las iniciativas orientadas al mejoramiento a través de fondos concursables son reconocidas como habilitaciones para su desarrollo. Por su parte, el carácter genérico y voluntario de la formación, así como, los mecanismos de evaluación centrados en el control y la rendición de cuentas pero que no abordan su calidad son reconocidos como restricciones para su desarrollo.

3.1.2 Factores socioculturales (de facultad, departamental o de escuela)

Como se señaló en el capítulo 2, las formas cómo se organiza la docencia y la investigación al interior de las facultades, departamentos o escuelas presentan variaciones y características particulares mediadas por las tradiciones disciplinarias o profesionales, la colegialidad, los estilos de liderazgo y los patrones de comunicación (Englund et al. 2018; Lee 2007; Leibowitz et al. 2015; Mathieson 2011).

En Ciencias Sociales y Humanidades tanto la docencia como la investigación son consideradas actividades irrenunciables en el trabajo académico, pese a que existen pocos indicios de vinculación entre ambas actividades en pregrado, con mayores posibilidades en el posgrado. En tanto, el escenario en Ciencias de la Salud es completamente distinto al anterior, con énfasis en la docencia de pregrado, inexistencia de posgrado y un desarrollo voluntario de la investigación. En Ciencias Básicas e Ingeniería, la docencia y la investigación se desarrollan por separado, existiendo una marcada división del trabajo académico.

Ciencias Sociales y Humanidades

Ciencias Sociales y Humanidades, agrupa al profesorado que pertenece a una misma facultad, que integran un departamento, una escuela, ambos con docencia de pre y posgrado y un instituto de investigación que imparte solo programas de posgrado. Estas unidades académicas se destacan dentro de la facultad por presentar un desarrollo sostenido e intensivo en investigación con proyectos de financiamiento externo y publicaciones en corriente principal.

“(…) no voy a pecar en ningún caso de modestia, el departamento de (…) tiene muy buenos indicadores, a nivel de facultad por lo menos, quizás, en términos de universidad no estamos en la liga mayor, en la liga superior, pero si estamos participando fuertemente en las actividades de investigación y a nivel de la facultad, yo creo que estamos bastante por delante del resto de las unidades académicas en ese sentido” (1A)

El profesorado de esta facultad posee la titularidad, correspondiente a la más alta jerarquía académica otorgada por la universidad, a excepción de una profesora que tiene actualmente la jerarquía de asociada. En promedio tienen una experiencia académica que se ubica en el rango de 20 a 30 años, salvo un profesor que tiene una trayectoria académica cercana a 40 años y que está próximo al retiro.

Cuadro 3.3 Factores socioculturales en Ciencias Sociales y Humanidades

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
El desarrollo de la docencia y la investigación como actividades ineludibles	
Habilitaciones	Restricciones
-Clima organizacional basado en la confianza y la colaboración entre pares -La evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar -Estilo de liderazgo que concilie los intereses y potencialidades del profesorado	-Agobio y sobrecarga académica -Desalineamiento entre las demandas centrales y locales -Desarrollo dispar del posgrado -Aplicación de la normativa como medida de control -Planta académica limitada
La Docencia como una actividad necesaria e inevitable	
Habilitaciones	Restricciones
-Reconocimiento de los proyectos de innovación en docencia en la evaluación académica -Apoyos locales para abordar contingencias en la docencia -Instancias colegiadas para la solución de problemas en docencia	-Inexistencia de soportes locales que apoyen el desarrollo de la docencia disciplinar
La investigación local basada en los intereses del profesorado y los incentivos institucionales	
Habilitaciones	Restricciones
-Asignación de tiempos para la investigación -Incentivos a la publicación del estudianto de posgrado	-La facultad orientada a velar por la docencia de pregrado -Desarrollo de la investigación fuera del tiempo laboral

Fuente: elaboración propia.

La totalidad del profesorado asumen como parte inherente del trabajo académico la realización de las cuatro áreas o funciones: docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión académica. Y reconocen que al interior de sus unidades académicas tanto la docencia como la investigación tienen la misma relevancia.

“(…) como política del departamento, no hay una prevalencia de una respecto de la otra, y eso a mi juicio, es claro, es bastante categórico (…) En el departamento, siempre ha habido como una buena colaboración, quizás no siempre se ha hecho bien, pero siempre ha habido una buena disposición a involucrarse en las diferentes áreas del quehacer que te exige la universidad” (1A)

Hay profesores que reconocen ciertas preferencias individuales como la docencia de posgrado y la investigación por sobre la docencia de pregrado en la etapa de la trayectoria académica en la que se encuentran.

“Los académicos senior, que es la categoría en la que estoy yo a estas alturas de la vida, tendemos a privilegiar la investigación por una parte y la docencia de posgrado, maestría y doctorado, y

tendemos a distanciarnos de la docencia en pregrado. Y es probable que ahí sí, en esa jerarquía, haya algún grado de tensión respecto de desempeñarnos o desenvolvernos también en la docencia de pregrado, respecto a la docencia de posgrado y en la investigación” (1A)

Al interior de la facultad existen unidades académicas que presentan un mayor desarrollo en docencia que en investigación y viceversa. Esto genera una segmentación entre ellas, donde las que se ubican en las primeras posiciones son aquellas que realizan una mayor actividad investigativa respaldada por un mayor reconocimiento y prestigio de la investigación a nivel central. No obstante, pese a que puede existir un desbalance entre ambas actividades al interior de las unidades académicas de esta facultad, todas las unidades realizan docencia e investigación.

La docencia y la investigación son consideradas actividades ineludibles, por tanto, existe la convicción que ambas deben realizarse como partes del trabajo académico. Aun cuando en la práctica ambas se desarrollen por separado, sin que esto sea considerado un problema o dificultad. El profesorado en su mayoría asume como condición estructural esta división y justifica que en el postgrado la vinculación entre ambas actividades se da de forma natural.

El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades reconoce algunos factores locales que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación, aunque no necesariamente este se lleve a cabo de forma conjunta. Entre estas habilitaciones se encuentra la existencia de un clima organizacional basado en la confianza y la colaboración, la existencia de un estilo de liderazgo que concilie los intereses y potencialidades del profesorado y la evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar.

En primer lugar, la existencia de un clima departamental basado en la confianza y la colaboración entre pares potenciado por la gestión directiva fortalece el desarrollo de la docencia y la investigación.

“Ahí lo que lo facilita y por experiencia propia, es cuando hay un buen clima laboral, cuando hay un clima de diálogo, de comprensión y de colaboración” (6A)

En segundo lugar, el profesorado reconoce el papel clave que juega el estilo de liderazgo de quien dirige la unidad académica en el desarrollo de la docencia y la investigación, pudiendo potenciarla o limitarla dependiendo de su gestión. El director o directora de departamento sería el responsable de conciliar los intereses y potencialidades de los académicos con los requerimientos y necesidades de la unidad resguardando que ambas actividades dialoguen en lugar de ser atendidas de forma separada o antagónica.

“La docencia y la investigación fluyen de una manera mucho más propositiva y proactiva cuando hay una gestión directiva que las haga dialogar y no vea que son dos cosas aparte y las ponga en una relación dicotómica” (6A)

En tercer lugar, otro factor local que habilita en el desarrollo de la docencia y la investigación es contar con instrumentos de evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar que actúan como habilitación para el ejercicio de la agencia académica.

“El (nombre del instituto) también tiene su propio manual para la evaluación de calificación de académicos que está como a nivel de la jerarquización y de la carrera académica, nosotros no nos regimos por el mismo manual de la Facultad porque tenemos la pertinencia disciplinaria (...) Tenemos un instrumento propio que sigue y asigna puntaje” (3A)

Además, esta facultad en particular se encuentra en proceso de actualización de los instrumentos de evaluación para que reconozcan las distintas trayectorias académicas, ponderen la docencia y la investigación en relación con cada jerarquía y cuenten con parámetros de evaluación claramente establecidos. Este proceso constituye una habilitación para el desarrollo académico que fortalece el ejercicio de una agencia relacional (Vähäsantanen 2015) basada en la negociación y el trabajo colectivo para la consecución de objetivos.

“Lo que nosotros estamos haciendo en la facultad porque estamos en un período de adecuación del manual de evaluación del desempeño académico es poder distinguir la docencia, respetando los tipos de docencia que nosotros hacemos, pero también respetando las características de la unidad (...) estamos tratando de lidiar con eso porque ahora sí tenemos una posibilidad de adecuar nuestra realidad a las orientaciones generales de la universidad, bajar eso a la realidad de la facultad (...) hemos estado trabajando en el manual para lograr generar una política que posibilite valorizar la docencia, valorizar la investigación por jerarquías” (4A)

Por su parte, el profesorado sugiere que los criterios de evaluación también deberían incorporar tiempos diferenciados para el desarrollo de la docencia y la investigación.

“(...) los tiempos de la investigación no son tan sincrónicos como los tiempos de la docencia. Entonces, requieren criterios en ese sentido evaluativos que son distintos” (1A)

Los factores que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación en esta área de conocimiento buscan fortalecer la organización y cultura departamental y de facultad a través del fomento de un clima basado en la confianza y la colaboración entre pares, la evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar y el liderazgo que concilie los intereses y potencialidades del profesorado.

En contraste, la facultad operacionaliza los lineamientos generales emanados de las políticas de investigación y docencia que propenden a sus desarrollos por vías paralelas y separadas, sin una articulación explícita, lo que podría tensionar su potencial vínculo. En la práctica, la docencia, siendo una actividad necesaria e ineludible, se ve eclipsada por el reconocimiento público del que goza la investigación. En paralelo, esta última se desarrolla en torno a los intereses académicos personales propiciados por la política institucional de recompensas, lo que fortalece el sentido de agencia, aun cuando esto implique una mayor demanda de tiempo y trabajo.

La idea de que la docencia y la investigación son actividades irrenunciables al interior de las unidades académicas de esta facultad es ampliamente legitimada por los profesores y profesoras que participan en este estudio, habilitando su trabajo académico y fortaleciendo su sentido de agencia académica. No obstante, el desbalance en la organización entre ambas, además de las otras actividades como la vinculación con el medio y la gestión académica termina generando la sensación de agobio y sobrecarga que debilita su agencia académica y pone en juego la vida personal.

El profesorado advierte que al no estar calibrado ni diferenciado el tiempo de realización de cada una de las actividades del quehacer académico, la investigación termina siendo realizada fuera de la jornada laboral.

“(…) casi toda la investigación uno la tiene que hacer en el tiempo que tiene para recuperar su vida. El descanso, el fin de semana, las vacaciones... y creo que eso no es positivo” (4A)

Un segundo factor que restringe el desarrollo de la docencia y la investigación es el desalineamiento entre las demandas centrales y locales. El profesorado plantea que mientras los lineamientos centrales se orientan al desarrollo de la investigación, la facultad prioriza el desarrollo de la docencia, desde el punto de vista de la interacción con el estudiantado, no existiendo instancias de coordinación entre ambas, lo que obliga a asumir una actitud de negociación constante.

Otro factor limitante es la inexistencia de posgrado en algunas unidades académicas de la facultad, que están centradas únicamente en la docencia de pregrado, lo que debilita el sentido de agencia académica.

“Hay otras unidades de la facultad donde es más importante la docencia porque no tienen posgrado y no tienen dónde incorporarse y eso es super triste porque tampoco hay un incentivo a que esos profesores investiguen más y los profesores que investiguen más no tiene programas donde desarrollar la docencia de sus áreas de investigación, (...) son unidades que tienen esa tensión” (4A)

Por su parte, la pérdida de confianza al interior de una unidad académica provoca la aplicación de la normativa como medida de control restringiendo el desarrollo de la docencia y la investigación lo que debilita el ejercicio agencial del profesorado.

“¿Qué lo dificulta? Cuando se pierde la relación de confianza, lo que queda es la norma. Cuando se aplica la norma, lo legal, se pierde esos niveles de flexibilidad en el diálogo y, al final, estamos todos dedicando las horas de investigación que nos corresponden y no más que eso y haciendo las horas de docencia que nos corresponde y no más que eso (...) y eso perjudica el trabajo académico” (6A)

De igual modo, disponer de altos índices de productividad académica al interior de un departamento no es garantía de asignación de tiempos asociados a la investigación. En la práctica hay unidades académicas en las cuales no se cumple la directriz institucional debido a que se cuenta con una planta académica limitada.

En esta área del conocimiento la docencia es considerada una actividad irrenunciable, relegada en su mayoría a un segundo plano, eclipsada por la investigación. No obstante, dada la fuerte organización interna de esta facultad y sus unidades académicas, el profesorado reconoce factores que habilitan el desarrollo de la docencia y permiten solucionar a tiempo las contingencias que se presentan. A su vez, la única restricción identificada ha sido la inexistencia de soportes locales que habiliten el desarrollo de la docencia disciplinar.

Las unidades académicas pertenecientes a esta área de conocimientos han dispuesto de apoyo específico para contribuir al desarrollo e innovación de la docencia de pregrado de modo de complementar las iniciativas emanadas de la política central y superar las limitaciones que

pudiesen surgir en los espacios locales. Estos apoyos han actuado como habilitaciones para el desarrollo de la docencia.

Un factor que habilita el desarrollo de la docencia es el reconocimiento de los proyectos de innovación en docencia en la evaluación académica a través de su reconocimiento en el compromiso de desempeño individual.

“En el departamento se ha promovido mucho la participación en proyectos de innovación docente de los profesores para que generen innovación, se les reconoce eso en sus convenios de desempeño porque hay facultades donde eso no se puede reconocer en el convenio de desempeño, o sea, te lo ganaste, pero nadie te lo reconoce” (4A)

De igual modo, la facultad dispuso de apoyos locales para abordar las contingencias surgidas en la docencia de pregrado durante la pandemia de COVID-19. Estos soportes permitieron habilitan el ejercicio de la docencia de pregrado y nivelar las competencias del profesorado en este ámbito.

Otro factor que habilitó el desarrollo de la docencia fue contar con instancias colegiadas para abordar oportunamente los problemas o dificultades surgidas. Estas instancias actuaron como habilitaciones ampliamente valoradas por el profesorado fortaleciendo el ejercicio de una agencia relacional.

“Nosotros tenemos reuniones regulares, ya sea como consejo de departamento, con representación de estudiantes y de funcionarios, por lo tanto, incluso de profesores por hora (...) cuando se van presentando situaciones que, afecta el desempeño de la docencia, se tiende, a mi juicio, a establecer los criterios, las orientaciones o los llamados de atención, si es que es necesario, que permiten enmendar o corregir ese tipo de problema” (1A)

En esta área los factores locales que habilita la docencia buscan complementar las orientaciones centrales a través de la entrega de apoyos puntuales para la realización de la docencia en el contexto de la pandemia, el reconocimiento de los proyectos de innovaciones a la docencia en la calificación académica y la solución oportuna de contingencias a través de instancias colegiadas.

En cuanto a los factores que restringen el desarrollo de la docencia, el profesorado identificó como único factor que restringe el desarrollo de la docencia a la inexistencia de soportes locales que apoyen el desarrollo de la docencia disciplinar. Si bien, la facultad ha dispuesto de mecanismos de apoyo para facilitar la operacionalización de las iniciativas centrales en los espacios locales. Y al interior de la Facultad y sus unidades académicas existen cargos de gestión docente centrados en atender la relación con el estudiantado, no existen orientaciones ni soportes locales para el desarrollo de la docencia disciplinar, la cual actúa como una limitación para su desarrollo.

“En mi escuela no hay una directriz específica, o sea, hay un rol de subdirección de docencia, pero básicamente está más concentrado en el vínculo con el estudiante del pregrado (...) se reúne con los estudiantes, por nivel, acoge inquietudes (...) pero, así como de apoyo a la docencia, no. (6A)

La docencia se reconoce como una actividad ineludible. No obstante, al llevarse a cabo en el espacio de lo privado, poco se sabe de su desarrollo, no hay mecanismos que permitan conocer

como ésta efectivamente impacta el aprendizaje del estudiantado, más bien se ve eclipsada por la investigación que al ser una actividad de dominio público goza de toda la atención y reconocimiento.

Por su parte en Ciencias Sociales y Humanidades la investigación al interior de las unidades académicas se desarrolla en torno a los intereses del profesorado y está influenciada por la política central de incentivos, lo que fortalece el sentido de agencia del profesorado que la desarrolla como actividad prioritaria. De igual modo, se ha dispuesto de apoyos locales para contrarrestar algunas limitaciones institucionales.

Al interior de las unidades académicas de esta área de conocimientos se han establecido algunos apoyos locales orientados a contrarrestar obstáculos que limiten el desarrollo de la investigación cómo la asignación de tiempos para su realización y el otorgamiento de incentivos a la publicación dirigidos al estudiantado de postgrado.

Una de las unidades académicas ha establecido la asignación de tiempos para el desarrollo de la investigación aun cuando no se cuente con proyectos externos adjudicados. Esta medida habilita el desarrollo de las agendas investigativas y fortalece el sentido de agencia.

“Nunca quisimos, en el departamento, hacer una distinción odiosa entre el profesor que tenía proyecto un año y el que no había ganado proyecto porque nos parecía que eso no correspondía. Entonces, participamos de la idea de la no discriminación y que los profesores comprometan un mínimo de horas de investigación tengan o no tengan proyecto de investigación vigente, para que puedan dedicar alguna hora a investigar, aunque sea sin recursos o con recursos internos de la universidad” (4A)

De igual modo, debido a la imposibilidad de otorgar incentivos económicos al profesorado, ya que estos se destinan desde el nivel central, una medida ha sido el otorgamiento de incentivos económicos a la publicación desarrollada por el estudiantado de posgrado.

“Como departamento, no tenemos posibilidad nosotros de generar incentivo a la investigación (...) eso está prohibido internamente en la universidad, porque esos recursos son centralizados. Pero, lo que sí hemos hecho es incentivar la investigación de nuestros estudiantes de posgrado (...) hemos creado un sistema para que los estudiantes de posgrado que publican reciban un incentivo” (4A)

Los apoyos locales establecidos para el fomento a la investigación han habilitado su desarrollo toda vez que han sido dispuestos para contrarrestar las limitaciones establecidas a nivel central, lo cual da cuenta del fuerte sentido de agencia relacional en este espacio local.

Pese a que la investigación goza de un desarrollo amplio y en autonomía fomentada por incentivos centrales que fortalecen la agencia académica de aquellos que la desarrollan como actividad prioritaria, igualmente, se reconoce la existencia de algunos factores que restringen su desarrollo a nivel local.

La facultad cuenta con una dirección asociada a la investigación, que operacionaliza las directrices centrales, pero que no es reconocida como un ente promotor de la investigación local, más bien, se reconoce que la principal misión de la facultad es velar por la docencia de pregrado desde el punto de vista de cautelar la relación que se establece con el estudiantado.

De igual modo, el desarrollo de la investigación se ve limitada por la falta de tiempo disponible para su realización dentro de la jornada laboral, debido a la multiplicidad de las tareas académicas, y dado que la docencia ni las reuniones se pueden realizar fuera de la jornada laboral por su carácter obligatorio y colectivo, a diferencia de la investigación que es una actividad de carácter principalmente solitario.

“Uno hace investigación en su tiempo personal, yo creo que eso no es bueno, pero así funciona, o sea, como es un departamento pequeño, todos teníamos siempre cargo administrativo, representante en el comité de aquí, de allá, jefe de carrera, entonces, era imposible (...) y todos teníamos proyectos, entonces es imposible que tú puedas conciliar que todo eso pueda ir dentro de una jornada laboral particular” (4A)

El desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos se lleva a cabo de acuerdo con los intereses del profesorado y en autonomía fortaleciendo su sentido de agencia. La facultad operacionaliza los lineamientos centrales, y está orientada principalmente a velar por el desarrollo de la docencia de pregrado. Pese a ello, algunas medidas locales provenientes de las unidades académicas en particular buscan contrarrestar las limitaciones institucionales como la asignación de tiempo, aun cuando su alcance limitado provoca que la investigación se desarrolle principalmente fuera de la jornada laboral.

Ciencias de la Salud

Esta área de conocimiento agrupa escuelas con una larga tradición de formación profesional de pregrado donde la investigación se asume como una actividad complementaria y prescindible, que presenta un desarrollo incipiente pero limitado por las tensiones locales.

El profesorado participante de este estudio, cuatro mujeres y un hombre, pertenecen a tres escuelas agrupadas en una facultad. Las profesoras poseen la jerarquía académica de asistente y una de ellas aún no se encuentra categorizada, con una experiencia académica que se ubica en el rango entre los 10 a 20 años. En tanto, el profesor, posee la jerarquía de asociado y una experiencia cercana a los 40 años. Ninguno posee el grado de doctor, las profesoras poseen magíster y dos se encuentran cursando estudios doctorales, mientras que el profesor posee título profesional sin grado académico. La totalidad de los profesores desarrollan docencia de pregrado e investigación. Esta última en distintos niveles de desarrollo y periodicidad, pero ninguno desarrolla una investigación intensiva.

Cuadro 3.4 Factores socioculturales en Ciencias de la Salud

CIENCIAS DE LA SALUD	
El imperativo de la docencia de pregrado	
Habilitaciones	Restricciones
Establecimiento de un órgano local encargado de impulsar el desarrollo de la docencia	-Planta docente limitada
La investigación en tela de juicio al interior de la escuela	
Habilitaciones	Restricciones
-Constitución de un comité de investigación -Incentivos locales complementarios para incrementar la investigación -Apoyo entre pares para el desarrollo de la escritura académica	-La tradición centrada en la formación profesional de pregrado tensiona la investigación -El carácter opcional de la investigación -La investigación solitaria y competitiva -Estilo de liderazgo como gatillador para la investigación -Desalineamiento entre las demandas centrales y locales -Inexistencia de posgrado

Fuente: elaboración propia.

La Facultad ha dispuesto de una serie de iniciativas locales destinadas a fortalecer la docencia y apoyar el incremento paulatino de la investigación. No obstante, como lo reconoce un profesor en la práctica el imperativo es la docencia de pregrado.

“El criterio la práctica manda y el criterio en la práctica dice “hay que hacer clases”. Para pensar estratégicamente la investigación, se requieren profesores jornada, entonces, es difícil... yo diría que, en la escuela, en la facultad hay interés por ambas, se hacen esfuerzos por ambas, se han logrado armar equipos por ambas, pero indudablemente la docencia siempre está pesando más, pesando mucho más” (7A)

La facultad, además de las iniciativas impulsadas a nivel central disponen de una oficina de educación en salud que ha permitido plantear una docencia como pertinencia local e impulsar una serie de iniciativas curriculares y pedagógicas para el mejoramiento e innovación de la formación académica del estudiantado. Estas iniciativas habilitan el ejercicio de la docencia y fortalecen el sentido de agencia del profesorado. Sin embargo, su instalación no ha estado exenta de complicaciones dado que se ha visto como restricción para la autonomía de las diferentes escuelas.

“Es una oficina reciente que ha tenido complicaciones como todo proceso que inicia y que ha sido recibido parcialmente por cada una de las escuelas porque rompe un poco la autonomía de la escuela, y ahí es donde se tensiona un poco el tema de la docencia” (10A)

El apoyo de esta oficina también se ve restringido ya que está sujeto a los intereses y requerimientos que puedan presentar el profesorado. Independientemente de su existencia, el contar con una planta docente limitada genera que el foco esté puesto en cubrir la demanda de la docencia en lugar de la calidad en su desarrollo.

Esta área de conocimientos tiene una larga tradición docente centrada en el desarrollo de la formación de pregrado, la cual es considerada el imperativo del trabajo académico. Esta tradición entra en tensión con la investigación, la cual es considerada una actividad de carácter opcional y prescindible, por tanto, su desarrollo es incipiente y dispar al interior de las escuelas. De ahí, que la facultad ha dispuesto un conjunto de apoyos específicos recientes para incrementar su desarrollo en coherencia con los lineamientos emanados de la política central.

Entre las medidas que se han adoptado está la instalación de un comité de investigación donde participan académicos/as de todas las unidades. Este comité está encargado de definir las líneas de investigación que priorizará la facultad, apoyar la postulación a proyectos, intercambiar experiencias y dinamizar el flujo de información con la unidad central. Este comité habilita el desarrollo de la investigación y contribuye a fortalecer el sentido de agencia relacional.

Otra medida dispuesta por la facultad ha sido el establecimiento de un mecanismo de incentivos económicos complementarios a la política central como una manera de incrementar el desarrollo de la investigación.

“Hace poco más de un mes, la facultad dispuso un recurso económico, ya de modo permanente, para generar también incentivos para la investigación interna de facultad” (7A)

Igualmente existe una instancia de apoyo al interior de una de las escuelas denominada taller de escritura académica que se ha establecido como un espacio de colaboración entre pares, que actúa como habilitación para el desarrollo de la investigación, fortaleciendo el sentido de agencia relacional. No obstante, este apoyo no es extensivo a las demás escuelas de la facultad.

Pese a los mecanismos locales de apoyo establecidos recientemente para el incremento de la investigación, su carácter opcional provoca una recepción restringida, dispar y de alcance limitado al interior de cada escuela.

Como se indicó, el área de Ciencias de la Salud reúne un conjunto de escuelas con una marcada tradición centrada en la formación profesional de pregrado, cuyo énfasis está en la docencia como actividad dominante. Por tanto, cualquier fomento a la investigación tensiona el clima organizacional interno. Lo que, sumado al carácter opcional de la investigación, deja al criterio discrecional de las direcciones de escuela las posibilidades de su realización o no, provocando una desalineación con las directrices centrales.

La tradición cultural en la formación profesional de pregrado al interior de las escuelas de salud restringe el desarrollo de la investigación y su intensidad depende de las posiciones de poder, legitimidad y las concepciones sobre la docencia y la investigación que tienen los distintos agentes. En este contexto, la investigación es considerada figurativamente ‘la intrusa’ que ha llegado para quedarse o el ‘distractor’ que la aleja de la tarea a la que auténticamente están llamados (que es la docencia). Esta tradición cultural genera un clima de tensión que pone en bandos opuestos al profesorado que aboga por la docencia de pregrado orientada a la formación profesional del estudiantado, que es el mayoritario y de mayor trayectoria con aquel profesorado, con menor de experiencia, que asume que la investigación es necesaria e irrenunciable para los actuales desafíos de la formación universitaria.

“Si tú sales de ese espacio físico para trabajar en investigación y te vas a otro lugar que lo intentamos, y sí nos resultó, tensionas el ambiente o el clima laboral y ahí, de manera como indirecta, la tensión que existe entre la docencia y la investigación hace sentido, porque tú sales de ese espacio para poder trabajar, pero tensionas el clima laboral, porque tú tienes días libres, porque el colega, que tu esperas que comprenda que tú estás trabajando, cree que tú te fuiste de SPA, te fuiste a hacer las manos” (10A)

La realización de la investigación tensiona el clima laboral dado la tradición en docencia dominante al interior de la escuela, generando conflictos entre pares.

“(…) es un ambiente que igual es complejo, nadie como que reconoce al otro el esfuerzo que está haciendo porque, en el fondo, que yo publique o que yo investigue, me sirve a mí, pero también le sirve a mi escuela, a mi entorno, a mi Universidad y eso no es muy reconocido. No es fácil” (9A)

La brecha generacional también incide en el clima de tensión por el desarrollo de la investigación:

“Estoy en una escuela donde lo más valorado es la docencia, por lo tanto, si yo estoy investigando “ah, pero es que ya no has ido a una clase” y si yo estoy haciendo clases me sufro la vida porque por culpa de las clases no puedo investigar, entonces, yo siento que también es una cuestión generacional. Yo creo que desde que yo ingresé hace 7 años, hemos crecido una enormidad, pero aún falta renovar la gente” (9A)

Otra limitante para el desarrollo de la investigación al interior de las escuelas es su carácter opcional, ya que provoca que esté constantemente cuestionada, sin legitimación, ni recursos, ni tiempos asociados. El profesorado interesado en ella debe buscar permanentemente estrategias de validación para fundamentar su realización. La opcionalidad de la investigación implica que no existan tiempos asociados a su desarrollo.

“Yo siento que, lo que más tensiona del punto de vista objetivo, es el tiempo, o sea, no hay otra, porque el profesor, a quien tú le preguntas “es que no tengo tiempo, no tengo tiempo y no tengo tiempo porque tengo que revisar pruebas, porque tengo que preparar material, porque tengo que preparar la clase, porque tengo que ir a práctica clínica, porque tengo que coordinar, no me da el tiempo, no me da la vida” (10A)

Otra limitante para el desarrollo de la investigación en esta área es su práctica solitaria basada en la competitividad, lo que restringe la posibilidad de realizar investigación asociativa y la conformación de equipos de investigación que fomenten la colaboración entre pares.

“Lo que yo veo es que hay competencia, cuando entré a este mundo, me di cuenta de que hay mucho ego, y también me di cuenta de que mucha gente que trabaja con mucho egoísmo... el trabajar solita, no contarle a nadie o ver sólo por uno mismo y no le importa nada lo que le pase al resto o lo que pase con tu escuela, sólo para salvarte tú y para tener tú hartos pergaminos y avanzar (...) hay competencia, sí hay competencia” (8A)

Por su parte, al ser considerada la investigación una actividad opcional al interior de una escuela, el estilo de liderazgo de la jefatura es gravitante para el desarrollo de la investigación, ya que tiene el poder de habilitar o restringir su desarrollo.

“(…) depende un poco de a nivel local, a nivel de departamento, de la jefatura porque hay jefaturas que son súper pro a la investigación, te dan todas las facilidades. En cambio, hay otras que son más orientadas a la docencia y no te permiten crecer, no te permiten hacer más porque como la prioridad que tienen es sacar el pregrado como sea y la investigación será después” (8A)

De igual modo, el desalineamiento entre las demandas centrales y locales limita el desarrollo de la investigación. Surgen tensiones entre la docencia y la investigación cuando las demandas centrales se enfocan en la investigación y la escuela en la docencia.

“hay tensión entre las dos tareas, claro que sí, porque siento que la política institucional por un lado te dice que tienes que investigar, pero a veces esa misma normativa no baja a los departamentos o a la jefatura con esa misma convicción, y en el camino se pierde y finalmente tú dices “bueno, pero si a mí me exige A, pero resulta que en lo local me exigen B y no puedo hacer lo otro”, entonces ¿qué hago?” (8A)

Por último, la inexistencia de posgrado restringe las posibilidades de desarrollo de la investigación al interior de la escuela.

“la docencia es importante, sí, pero que sobre todo hoy en día al menos en (nombre de la profesión), la forma de posicionarnos es a través de los posgrados porque cada vez vamos a formar menos porque hay muchos titulados afuera, pero no podemos levantar posgrado porque nos falta claustro académico y la única forma de aumentar un claustro es que la gente esté formada” (9A)

En definitiva, en el área de Ciencias de la Salud la fuerte tradición en la formación de pregrado, la inexistencia de posgrado y el carácter opcional de la investigación provocan en los espacios locales fuertes tensiones entre la docencia y la investigación que limitan el desarrollo de esta última. Es gravitante para la superación de estas tensiones el liderazgo local y el desarrollo de una visión compartida entre pares respecto al desarrollo de ambas actividades y su impacto en la formación del estudiantado.

Ciencias Básicas e Ingeniería

Las ciencias básicas en esta universidad integran un departamento encargado principalmente de impartir docencia disciplinar de pregrado y de desarrollar por separado, investigación y docencia en nivel de posgrado, dentro de una facultad que incluye otros departamentos y escuelas con formación profesional. El profesorado de mayor trayectoria, sin formación doctoral, está encargado de la docencia en pregrado y el profesorado con formación doctoral es responsable de la investigación y el posgrado, gozando de mayor prestigio y reconocimiento. Esta división del trabajo académico realizada por dos grupos de profesores diferentes es ampliamente legitimada al interior del departamento, y actúa como una habilitación para el desarrollo de la docencia de pregrado, por un lado, y la investigación en posgrado por otro.

Cuadro 3.5 Factores socioculturales en Ciencias Básicas e Ingeniería

CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA	
Habilitaciones	Restricciones
	Énfasis disciplinar Segregación del cuerpo académico Investigación solitaria.

Fuente: elaboración propia.

El énfasis de la disciplina al interior del departamento y la facultad actúa como limitante para el mejoramiento de la calidad de la docencia.

“Estoy en una facultad que es de ciencias, donde el foco está puesto en lo científico y, en particular, el foco está puesto en el desarrollo de la (nombre de la disciplina), yo, dentro del departamento, soy parte del área de educación de (nombre de la disciplina), que es la menos importante dentro del

departamento. (...) a nosotros nos preocupa mucho cómo funciona la docencia, pero no es una preocupación tan grande dentro del departamento ni dentro de la facultad porque el foco de la facultad es otro. Si uno le pregunta a todo el mundo ¿es importante? Sí, pero en las acciones uno ve que no es tan importante e incluso eso se ve reflejado en la cantidad de académicos... somos más de 50 académicos en el departamento y en el área de educación (nombre de la disciplina), somos 5” (12A)

Como consecuencia de la división del trabajo académico, la investigación se desarrolla como una actividad solitaria al interior del departamento.

“tiene muchas restricciones respecto a las posibilidades de armar equipos, y en mi departamento, en mi facultad, lo veo difícil... pero cuando miro a otras personas con las que yo trabajo dentro de la universidad, que están dentro de otras facultades, la dificultad es la misma, siento que hay una cultura institucional que es muy individualista y competitiva” (12A)

Una vez que se han identificados los factores contextuales y sus poderes de habilitación y restricción que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado pertenecientes a tres áreas de conocimiento de esta universidad, se abordará a continuación sus preocupaciones (o inquietudes) fundamentales, los modos de reflexividad y las distintas manifestaciones de agencia.

3.2 Preocupaciones fundamentales, modos de reflexividad y tipos de agencia académica

Los modos de reflexividad de los agentes surgen de la interacción entre los factores contextuales y las preocupaciones fundamentales, entendidas como aquellas inquietudes vitales, definidas por Archer (2003, 2007, 2012) como aquello que más importa siguiendo la segunda y tercera etapa del modelo de mediación reflexiva. A continuación, se presentarán las preocupaciones del profesorado de esta universidad, y cómo su identificación y la interacción con los factores institucionales y socioculturales han permitido acceder a sus modos de reflexividad y a las distintas manifestaciones de agencia que ejercen para llevar a cabo sus proyectos académicos.

De acuerdo con Archer (2003, 2007, 2012) la interacción entre preocupaciones y contexto es siempre activa, y, por tanto, cambiante dependiendo de las particularidades de los sujetos, y dinámica a lo largo del tiempo, lo que explica la variabilidad entre agentes que comparten un mismo modo de reflexividad en contextos similares o el cambio de modos de reflexividad a lo largo de su vida.

Cómo sugiere Archer (2007) comenzar por la exploración de las preocupaciones fundamentales proporciona una clave interpretativa, que tiene un poder arquitectónico como principio organizador en torno al cual todo lo demás se integra, en este sentido, el contexto no sería un factor propio en sí mismo, sino más bien, la relación en la que éste se encuentra cara a cara con las preocupaciones.

Una parte del profesorado de esta universidad identifica la investigación como su preocupación fundamental dentro de su trabajo académico, otra parte se inclina por el vínculo entre la

docencia y la investigación, mientras que otros optan por la gestión académica. Ninguno reconoce la docencia por sí misma como su preocupación fundamental.

Entre quienes reconocen a la investigación como su preocupación fundamental, se encuentran cuatro profesores y profesoras, tres pertenecientes a Ciencias Sociales y Humanidades y una a Ciencias de la Salud. Los primeros cuentan con una trayectoria académica destacada, marcada por la investigación intensiva, con proyectos de investigación externos y publicaciones, mientras que la segunda profesora tiene un desarrollo incipiente pero progresivo en investigación con proyectos de financiamiento interno y publicaciones.

“Hoy puedo elegir y podría quedarme en la universidad 5 o 10 años más, no lo voy a hacer porque ya estoy cansado de la docencia por las razones que ya dije, pero si voy a seguir de investigador. Por lo tanto, en este minuto de mi vida, si tuviese que elegir, tengo que elegir de hecho ya he elegido, voy a elegir la investigación” (5A)

En el caso del profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades, si bien reconocen la investigación como aquello que más les importa, acoplan a su desarrollo a las otras cuatro funciones de trabajo académico como la docencia, la vinculación con el medio y la gestión. Como lo indica una de las académicas:

“yo me definiría como una académica de universidad multi, que hago docencia, hago investigación, hago gestión, hago vinculación con el medio, he desarrollado mi carrera en todas las áreas de la universidad. Siempre he tratado de lidiar con la docencia y la investigación como actividades prioritarias, pero por alguna razón del destino, nunca he podido sacarme la gestión de encima. Entonces, yo entré a la universidad y fui jefa de carrera, de dos carreras no sé cuántos años, después asumí como vicedecana, después como directora y ahora estoy de decana, entonces creo que eso no todos los académicos lo hacen, y eso puede ser una característica de mi trayectoria en la universidad desde que entré” (4A)

En cuanto a la docencia, este acoplamiento implica su integración como preocupación secundaria a la investigación, lo que evita que entren en tensión, aun cuando igual reconozcan la existencia de limitaciones personales o contextuales.

“Yo siempre he hecho clases en todos los niveles, he tenido siempre buenas evaluaciones, he tenido también la oportunidad de dirigir muchas tesis, lo que para mí también es súper relevante porque ahí uno deja marca formativa importante. Soy una profesora que normalmente está actualizada para hacer los cursos, que he tratado de innovar en lo que uno puede, para poder acoplarme a los requerimientos de la docencia actual. Pero todavía no he perdido el amor por hacer clases y creo que soy una buena profe, por lo menos eso siempre me han dicho mis estudiantes. Y, además, mi docencia es satisfactoria porque además yo tengo la oportunidad de desplazarme en los tres niveles...nunca he tenido problemas con estudiantes de ningún tipo, nunca he tenido una queja ni nada en mi evaluación del desempeño esas que se hacían antes en línea eran buenas y siempre he tenido muy buena retribución en los cursos de posgrado” (4A)

Uno de los profesores de Ciencias Sociales reconoce, pese a tener un desarrollo satisfactorio en la docencia, la limitación personal de no haber contado con formación pedagógica al inicio de su carrera, la que superó supliendo esa necesidad a través de una formación complementaria.

“Yo no tuve formación sistemática como pedagogo porque mi formación universitaria fue básicamente disciplinar, no como profesor. De vuelta en Chile, hice igual algunos cursos de

complementación, no sé cómo llamarlo, en áreas que son claves en la labor pedagógica, como de evaluación por ejemplo o currículum, pero no tuve una formación sistemática de profesor y eso, sí que fue un déficit en mi formación profesional. Pero, por otro lado, siempre me gustó mucho la docencia, siempre tuve mucha capacidad para relacionarme en el actuar con las y los estudiantes, como a mí me gustaba mucho lo que hacía y no era una carga ni una tortura para mí hacer clases, eso de alguna forma uno lo comunica y se genera un ambiente de aprendizaje que yo evalué como positivo” (5A)

Otro profesor de la misma área reconoce cómo habilitación para el desarrollo de su docencia sus recursos personales.

“Tres cosas que yo valoro de mi tarea académica es de que soy disciplinado, intento ser ordenado en las cosas que hago... creo que es algo que reconozco yo y valoran otros, soy ordenado. Otra virtud, otro elemento que yo destaco es que siempre procuro ser actualizado, es decir, hablar de lo que está pasando y no de lo que me contaron. Entonces busco actualizaciones de literatura, no tan solo una maqueta de clases, sino que también que estas se vayan actualizando según los cambios, el semestre... ningún plan se parece a otro, de semestre a semestre porque repienso el concepto, reviso (...) Y una tercera, en general me preocupo de la relación con mis estudiantes” (6A)

Una profesora de Ciencias de la Salud reconoce a la investigación como su inquietud fundamental y a la docencia como una actividad secundaria, pero igualmente satisfactoria.

“(...) a mí me gusta más la investigación porque me desafía, me pone a prueba (...) cuando termino las clases me ponen “profe, no se vaya, háganos otro módulo”, me tiran besos y, yo digo “pero si no hago nada del otro mundo”, trato de hacerlo entretenido porque además sé que los temas que yo trato, si no lo hago así, son súper fomes porque son súper abstracto” (8A)

Tres profesores reconocen como su preocupación fundamental la gestión académica, existiendo variaciones entre ellos respecto a cómo la materializan a través de sus proyectos vitales, aun cuando los tres han ejercido roles y cargos de gestión directiva al interior de sus unidades académicas, uno de ellos acopla a su preocupación fundamental la vinculación con el medio, docencia e investigación, generando una constelación particular de preocupaciones.

“(...) en la gestión y en la vinculación con el medio yo me siento súper satisfecho, me siento reconocido, me siento valorado, siento que el quehacer académico adquiere sentido en ese tipo de actividades. Por ejemplo, en la gestión estás ayudando a que la universidad mejore y en el caso de la vinculación con el medio estás demostrando que la universidad no es ajena a lo que pasa en el mundo externo, sino que es una universidad que efectivamente, como dice su misión, está comprometida con la sociedad. En ese sentido, si me preguntas así más directamente ¿qué es lo que me llena más de satisfacción? Yo te diría que la gestión y la vinculación con el medio, más incluso que la docencia y que la investigación. Ahí me siento súper cómodo” (1A)

Este mismo profesor, reconoce que para gran parte del profesorado la gestión académica es un obstáculo, sin embargo, para él significa una satisfacción poder llevarla a cabo.

“La gestión puede ser un escollo para alguno de nosotros, la verdad es que, a propósito de mi tradición estalinista, yo he descubierto que soy un burócrata y que me gusta la gestión. Es decir, disfruté mucho ser director del magíster, disfruté mucho ser director del departamento, hoy día formo parte como de cuatro o cinco comités distintos dentro de la universidad y cada vez que la universidad, la facultad o el departamento me pide que sea parte de algún comité X, yo normalmente no digo que no, al contrario, me siento grato de que me consideren para ser parte de esas instancias. Considero

que es un honor, en ese sentido, que uno pueda hacer efectivamente un aporte ahí. La mayoría de los colegas arrancan de esta área, o sea la gestión les carga, la consideran una lata, una pérdida de tiempo, yo, por el contrario, no (...) a mí esa área me gusta, me gusta harto” (1A)

El acoplamiento entre las preocupaciones fundamentales y las secundarias (Archer, 2003, 2007, 2012) le han permitido a este profesor desarrollar las cuatro actividades del trabajo académico satisfactoriamente sin que entren en conflicto.

“Intento establecer un equilibrio entre las diferentes áreas, a eso me refería con lo de ser un académico, entre comillas “integral”, es decir, poder desempeñarse o desenvolverse de la mejor forma posible en todas las áreas... yo no percibo una tensión entre la docencia y la investigación, veo, quizás más bien, los aspectos positivos que están contenidos en el fenómeno, pero para algunos académicos, que privilegian más la investigación por sobre otras áreas del quehacer, la exigencia de cumplir un número mínimo de horas de docencia, en pregrado en particular, puede ser percibida como un problema, que les resta tiempo, que los distrae y que los aleja por lo tanto de lo que es su foco o su atención preferente” (1A)

Este acoplamiento virtuoso, le permite desarrollar satisfactoriamente la docencia al igual que la investigación:

“(…) también mi trayectoria investigativa es positiva (...) me siento súper satisfecho con la docencia que imparto pese a que soy super autocrítico respecto de cómo siento y percibo que hice cada una de mis clases... yo tengo una valoración positiva de lo que ha sido mi trayectoria docente, en general la evaluación que hacían los estudiantes de mi desempeño docente ha sido siempre de buena hacia arriba, es decir, nunca he tenido grandes objeciones o grandes cuestionamientos a lo que ha sido mi trabajo docente y eso, se ha visto en el interés de muchos estudiantes porque yo les dirigiera sus tesis” (1A)

Los otros dos profesores que identifican la gestión como preocupación fundamental, han ejercido y ejercen en la actualidad la gestión académica a través de cargos de alta dirección al interior de la universidad. Ambos, han acoplado en la medida que han ido avanzando en sus carreras académicas la docencia como preocupación secundaria, y en menor medida y de forma esporádica la investigación, haciendo uso de la disposición institucional que indica que los altos cargos pueden eximirse de ella. A pesar de que ambos muestran interés por llevarla a cabo aun cuando reconocen las limitaciones del contexto para hacerlo.

La profesora de Ciencias Sociales y Humanidades reconoce que su trayectoria académica marcada por la gestión académica implicó un desarrollo esporádico y tardío en investigación. No obstante, igualmente ha acoplado la investigación a su preocupación fundamental lo que la ha llevado actualmente a dirigir un instituto de investigación.

“Cuando me metí a trabajar en materias de gestión, pasé ocho años en el gobierno central de la universidad, ahí todo quedó congelado, por supuesto, y trabajé en otro tipo de proyectos que eran proyectos de desarrollo docente. Entonces, en los últimos años, yo he tenido como que retomar la carrera y la verdad es que he tenido que partir bien de a poco porque en la universidad no me pescaron cuando yo dije: “oye, mira yo quiero hacer algo”, “bueno, pero no tiene experiencia en investigación” “pero cómo no voy a tener”, así que he tenido que partir bien de cero, por eso te diría yo que las condecoraciones valen harto, pero el servicio militar no vale nada. Ahora estoy, así como si fuera casi profesora asistente” (3A)

En tanto, cinco profesores, reconocen como su preocupación fundamental el desarrollo conjunto de la docencia y la investigación, reconociendo como un obstáculo las actividades de gestión académica y vinculación con el medio que les impide llevar a cabo su preocupación fundamental. Pese a lo anterior una de las profesoras de Ciencias de la Salud hoy ejerce un cargo directivo dentro de su unidad académica.

En definitiva, el reconocimiento de las preocupaciones fundamentales del profesorado y su interacción con las condicionantes contextuales permitió identificar los modos de reflexividad, que surgen precisamente en esa interacción. A continuación, se presentan los modos de reflexividad que utiliza el profesorado en el desarrollo de su trabajo académico.

Modos de Reflexividad del Profesorado

Se identificaron dos modos de reflexividad dominantes utilizados por el profesorado: Siete profesores compartían la reflexividad autónoma y cinco la meta-reflexividad. En cuanto a los primeros, cinco pertenecen a Ciencias Sociales y Humanidades (dos mujeres y tres hombres). Y dos a Ciencias de la Salud (un hombre y una mujer).

En cuanto a los segundos (meta-reflexividad), tres profesoras pertenecen a Ciencias de la Salud, una profesora a Ciencias Sociales y un profesor a Ciencias Básicas. Cómo se puede observar los profesores y profesoras se distribuyen en las tres áreas de conocimiento, sin embargo, la proporción mayor de reflexivos autónomos está en Ciencias Sociales y Humanidades, a la vez que Ciencias de la Salud congrega mayormente a quienes comparten la meta-reflexividad.

No fue posible identificar la reflexividad comunicativa y la reflexividad fracturada. Una posible explicación -que requiere de mayor estudio- podría ser que quienes comparten el modo de reflexividad comunicativa se caracterizan por un actuar que implica la no activación de los poderes de habilitación y restricción de las condiciones contextuales (Archer, 2003, 2007 y 2012). Por tanto, podría ser razonable conjeturar que este modo de reflexividad podría estar presente con mayor nitidez en aquellos profesores que sólo realizan docencia, dado su tendencia a habitar sus micromundos sin salir de los márgenes. Además, en Chile, aun cuando es materia de ley y de política pública, la investigación no es una práctica internalizada ni sistemática en todo el profesorado.

La reflexividad fracturada en tanto, caracterizada por conversaciones internas que son incapaces de orientar las preocupaciones fundamentales a través de cursos de acción coherentes, no fue observada en ningún profesor o profesora.

La Reflexividad Autónoma

Como se indicó en el primer capítulo, el modo de reflexividad autónomo es entendido como el ejercicio solitario de una actividad mental ejercida por una persona que por diversas razones biográficas se ha acostumbrado a confiar en sus propios recursos mentales (Archer 2007), desarrollando un diálogo interno consigo mismo, que no necesita ni quiere complementar con intercambios externos con otras personas. Para estas personas sus deliberaciones internas son autónomas y autosuficientes, y aunque reconocen sus limitaciones personales como lo hace

cualquiera, confían en que los resultados de sus conversaciones internas deriven en acciones directas (Archer 2003, 2012). En caso de tomar cursos de acción equivocados asumen el redireccionamiento, basado en el autoconocimiento, la motivación intrínseca y la responsabilidad de sí mismos y de las conclusiones extraídas de sus propias deliberaciones (Archer 2007). Igualmente, utilizan la planificación como base de un proceso premeditado de toma de decisiones que proporciona 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).

No obstante, la reflexividad autónoma como mecanismo generativo funciona en un sistema abierto, que está sujeto a dos tipos de contingencias que la pueden contrarrestar o limitar. Por un lado, los proyectos personales están condicionados por las limitaciones y habilitaciones contextuales, donde la influencia disciplinar es gravitante. Por otro lado, los agentes están limitados por sus propios poderes personales, ya que aun cuando llevan a cabo una estrategia, esto no los convierte en estrategias expertos. Por tanto, su actuación es falible, y aun cuando busquen una movilidad social ascendente (objetivamente definida) hasta donde desean llegar, la meta estará delimitada subjetivamente (Archer 2012).

Cuadro 3.6 Caracterización del profesorado reflexivo autónomo

	Área de conocimiento	Jerarquía	Grado académico	Contrato	Género	Años experiencia académica	Docencia posgrado	Proyectos Investigación vigente	Publicaciones.	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	M	25	si	FONDECYT	sí	sí	sí
3A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	F	22	si	Interno	sí	sí	sí
4A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	F	21	si	FONDECYT	sí	sí	sí
5A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	M	40	si	FONDECYT	sí	no	sí
6A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Contrata	M	18	si	FONDECYT	sí	no	sí
7A	Cs. de la Salud	Asociado	Sin grado	Contrata	M	32	no	No	sí	sí	sí
8A	Cs. de la Salud	Asistente	Magister	Contrata	F	18	no	Interno	sí	no	no

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades que comparten este modo de reflexividad, todos son titulares, lo que corresponde a la más alta jerarquía otorgada por la universidad. Además, poseen una trayectoria académica que destaca en investigación intensiva, respaldada por la adjudicación de proyectos con financiamiento externo y publicaciones. Todos desempeñan o han desempeñado cargos de gestión al interior de su departamento o facultad, lo que les ha permitido influir en la toma de decisiones respecto a su trabajo académico, fortaleciendo su sentido de agencia. La variación la constituye una profesora cuya trayectoria destacada en el ámbito de la gestión académica la ha posicionado en el ejercicio prolongado en cargos de alta dirección, con una docencia acoplada a la gestión y un desarrollo investigativo discontinuo y tardío, menor en relación con los otros profesores. Al pertenecer todos a la misma facultad, comparten como imperativo la concepción de que un profesor/a debe realizar todas las tareas asociadas al trabajo académico, es decir, docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión académica, salvo eventualmente que se desempeñe en cargos de alta dirección.

Los dos profesores de Ciencias de la Salud que comparten la reflexividad autónoma pertenecen a escuelas distintas dentro de una misma facultad, ambas con una marcada orientación profesional en la formación de pregrado. El profesor, quien posee una dilatada trayectoria en

educación superior, posee la jerarquía de ‘Asociado’, tiene título profesional pero no posee grados académicos. Ha desempeñado por periodos prolongados cargos de alta dirección al interior de su escuela y facultad y realiza principalmente gestión académica y docencia de pregrado. De forma esporádica ha desarrollado investigación, pero actualmente no se encuentra ejecutando ningún proyecto en este ámbito. En tanto, la profesora posee la jerarquía de ‘Asistente’, tiene una trayectoria académica cercana a los 20 años, con grado de magíster y en la actualidad se encuentra finalizando sus estudios doctorales. Actualmente, se encuentra ejecutando un proyecto de investigación de fondo interno, cuenta con publicaciones y no ha desempeñado ningún tipo de cargo de gestión.

Como se indicó en el primer capítulo, para acceder a los modos de reflexividad empleados por los profesores y profesoras, en primer lugar, es necesario reconocer las preocupaciones fundamentales que mueven sus proyectos vitales en el ejercicio de su agencia académica. Para seguidamente, analizar la manera, en que estas preocupaciones se integran o no en constelaciones particulares que entran en interacción con las condicionantes contextuales que moldean las situaciones en las que el profesorado lleva a cabo la docencia y la investigación.

Acoplamiento de las preocupaciones fundamentales y secundarias

De acuerdo con Archer (2007), quienes comparten el modo de reflexividad autónoma buscan acomodar o hacer encajar sus preocupaciones fundamentales con aquellas secundarias, de modo que no entren en conflicto o tensión. Éstas últimas tendrían legitimidad, pero no prioridad automática, por tanto, lo que se busca es cultivar la unión entre ellas, en un circuito positivo y virtuoso en el que la satisfacción y el éxito de la preocupación fundamental, beneficie a las otras preocupaciones, y éstas a su vez, apoyen con su implicación, de modo de no tener que sacrificar o subordinar una a la otra. Esta estrategia permitiría mantener el orden social en su lugar y garantizar que no interfieran con las preocupaciones centrales, ya que, pese a que siempre se intenta lograr una unión exitosa, su establecimiento no es una conclusión inevitable, su éxito requiere de una gran acción concertada, un alto grado de organización y trabajo.

Este acoplamiento de preocupaciones fundamentales con secundarias podría explicar porque los profesores que comparten este modo de reflexividad no reconocen en general tensión entre la docencia y la investigación. En su lugar, como es el caso del profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades, legitiman la concepción de que un académico/a deba realizar docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión. Aun cuando su realización no esté exenta de limitaciones como la sobrecarga laboral o el agobio dado la demanda contextual creciente. En este sentido, fue posible identificar cuatro tipos de constelación de preocupaciones, organizadas en torno a la preocupación fundamental, ya sea investigación o gestión académica. La primera corresponde a la acomodación de la docencia como preocupación secundaria (al igual que la vinculación con el medio y la gestión) a la investigación. La segunda constelación es aquella formada por la docencia y la investigación acoplada a la gestión académica y vinculación con el medio. La tercera, formada por el acoplamiento de la docencia y la investigación a la gestión académica. Finalmente, la cuarta constelación está formada por el acoplamiento de la docencia de pregrado a la gestión académica.

A continuación, se presenta el acoplamiento de preocupaciones secundarias a la investigación y la gestión académica como preocupaciones fundamentales.

La investigación informa la docencia

Cuatro de los siete profesores y profesoras reflexivos autónomos comparten como preocupación fundamental la investigación y acoplan a ella la docencia como preocupación secundaria de modo de evitar que entre en tensión con la primera e impida su desarrollo. Para ello, el mecanismo que utilizan para acoplar la investigación y la docencia es a través del fomento de una relación unidireccional, donde la primera informa la segunda permitiendo su permanente actualización, donde ambas resultan beneficiadas.

“(…) En lo personal, yo estimo que efectivamente la docencia universitaria se nutre de la investigación, es decir, uno no debería ser, en tanto profesor universitario, un mero repetidor de conocimientos que otras personas han elaborado, sino que es muy importante que uno pase por la experiencia de crear conocimiento y que esa experiencia a uno lo potencie como docente. Y, en ese sentido, también es favorable para el estudiantado que puede nutrirse de ese capital cultural, e incorporarse en esta visión del conocimiento como algo que no es estático, que no viene dado, sino que es algo que se está constantemente revisando y recreando. Y creo que eso debe ser parte de la formación universitaria de todas y de todos, no solo de quienes se van a dedicar después profesionalmente a investigar” (5A)

La investigación informa la docencia, sobre todo en posgrado. Esto, debido a la flexibilidad curricular que caracteriza los planes de estudio en este nivel y la articulación entre las investigaciones que desarrolla el estudiantado y los proyectos del profesorado.

“Bueno, a nivel de posgrado, no tanto en el pregrado, pero a nivel de posgrado influye, se vinculan por las direcciones de tesis, yo siempre tengo un semillero de estudiantes que los vinculo a mis proyectos de investigación y que están en el magíster o en el doctorado de la universidad y, por lo tanto, hay un trabajo allí de formación y de vinculación a las temáticas de investigación que desarrollo donde los estudiantes desarrollan tesis” (4A)

Como se indicó anteriormente, este acoplamiento de preocupaciones entre la investigación como fundamental y la docencia como secundaria no está exento de restricciones como lo indica un profesor de dilatada trayectoria académica. Él reconoce limitaciones personales para llevar a cabo una docencia vinculada a la investigación, dada la brecha generacional creciente con el actual estudiantado.

“debo reconocer que los últimos años se me ha hecho más difícil esto, yo supongo que por la brecha generacional que tiende a expandir, las juventudes cambian y ya no me es tan fácil ahora comunicarme con los jóvenes y eso yo creo que es un elemento natural, del transcurso de la vida, entonces, eso ha hecho que esta dimensión del quehacer profesional ya no tenga la misma potencia de otras etapas anteriores de mi carrera” (5A)

Una limitación contextual, es la demanda creciente por productividad que tensiona los tiempos destinados a la docencia y la investigación generando una sensación de agobio y sobrecarga laboral. Si bien el profesorado que comparte este modo de reflexividad acopla ambas actividades de manera que la secundaria (docencia) no interfiera en la realización de la

preocupación fundamental (investigación), las políticas institucionales transitan por carriles paralelos y separados, demandando resultados diferenciados que exceden los límites de los tiempos académicos.

A lo anterior, se suman dos consideraciones adicionales en la realización de la docencia y la investigación. La primera, se refiere a que ambas demandan tiempos diferenciados para su desarrollo donde los productos de investigación superan en inversión de tiempo a los requerimientos de la docencia. La segunda limitante, tiene que ver con los actuales requerimientos de docencia centrados en el control y la rendición de cuentas que igualmente tensionan la agencia académica e interfieren en la realización de la investigación como preocupación fundamental.

La influencia de la gestión académica en la toma de decisiones sobre docencia o investigación

Los tres académicos que comparten este modo de reflexividad y cuya preocupación fundamental es la gestión acoplan sus preocupaciones secundarias en una configuración de constelaciones de modo que el desarrollo de la gestión académica en este caso beneficie las preocupaciones secundarias.

Dos profesores que comparten este modo de reflexividad reconocen un desarrollo en investigación acotado pero que está respaldado por las directrices institucionales que habilitan que quienes ejercen cargos de alta dirección puedan prescindir de la investigación.

“(…) yo no tengo una gran investigación en mi desarrollo, no soy un investigador FONDECYT, CONICYT, no estoy dentro de la línea investigadores top, yo creo que debe estar en la cuarta división de los investigadores e investigadoras, pero promuevo esa investigación crítica y la que he hecho, en tanto en salud pública en la Chile como la que he hecho acá en la universidad o en otra universidad, tiene este corte que es el mismo corte de la docencia” (7A)

Para estos mismos profesores, que ejercen cargos de alta dirección. La gestión académica influye positivamente en el desarrollo de la docencia principalmente a través de la capacidad de influir en espacios estratégicos de toma de decisiones, fortaleciendo su sentido de agencia.

La actuación estratégica orientada a la acción

Para los profesores y profesoras que comparten la reflexividad autónoma su actuación estratégica orientada hacia la movilidad ascendente busca potenciar las habilitaciones y esquivar las restricciones del contexto para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales (Archer, 2003, 2007, 2012) en coherencia con sus preocupaciones fundamentales de investigación o gestión académica, según sea el caso. Esto hace que se intenten encajar las preocupaciones fundamentales con las preocupaciones contextuales, de modo de evitar posibles tensiones o conflictos, lo que no quiere decir que no las perciban o identifiquen, sino precisamente que al identificarlas pueden adelantarse o esquivarlas, pero esto no es infalible, ya que dependerá de sus propios poderes personales.

Las políticas de investigación basadas en incentivos para la atracción de financiamiento externo y publicaciones proporcionan un marco de acción amplio que fortalece el sentido de agencia académica para quienes han definido la investigación como su preocupación fundamental. Este escenario habilita el desarrollo de la agenda de investigación del profesorado que se alinea con el marco institucional y busca potenciar los resultados. Para lo cual, desestiman aquellos apoyos de menor alcance como los fondos internos de investigación que pudiesen distraerlos de las metas centrales. Esto genera el ejercicio de una agencia académica fuerte, con autonomía y libertad para decidir y realizar investigación de acuerdo con sus propios intereses, además de gozar de prestigio y reconocimiento público:

“(…) igual suena feo que uno lo diga, pero mi carrera es como destacada. Yo tengo alto niveles de productividad, y nunca, no he tenido proyectos de investigación vigente. Sí esos son dos métricas importantes, he podido escribir libros, escribo artículos constantemente y formo estudiantes que ellos también se impactan por mis investigaciones. Yo estoy contenta con mi carrera de investigación y, además, sé que el tema que yo trabajo (...), fui como una de las mujeres pionera que abrió ese campo de trabajo y que, hoy día, ese campo esté abierto, no me lo voy a adjudicar sola, pero yo soy una de las mujeres que colaboró a que ese campo se desarrollara en Chile...” (4A)

La actuación estratégica del profesorado que comparten este modo de reflexividad les ha permitido potenciar las habilitaciones del contexto para llevar a cabo sus preocupaciones fundamentales

“Yo he tenido proyectos de investigación desde el FONDECYT de iniciación que gané en el año 2010, de allí hasta ahora he tenido siempre proyectos, FONDECYT de iniciación y después regulares en calidad de responsable y a veces también, simultáneamente, en calidad de coinvestigadora” (4A)

Al mismo tiempo, para contrarrestar las limitaciones del contexto emanadas de la política central, el profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades ha ejercido una agencia relacional a través de instancias colegiadas que le ha permitido influir en las decisiones respecto a la ampliación de los tipos de publicaciones para que se reconozcan aquellos como el libro que son propio de su disciplina:

“A veces ocurre con el área de Ciencia Sociales y Humanidades ... Como en general la universidad es muy fuerte en ciencia dura, a veces nos cuesta un poco hacer ver que, en los criterios, que en las evaluaciones se valore también esas particularidades disciplinarias. Después las acogen, pero hay que estar recordando: “oye, aquí los libros importan, importan más que los *papers*” (3A)

Por su parte, la actuación estratégica de una de las profesoras de Ciencias de la Salud le ha permitido superar las limitaciones del contexto, donde la investigación es considerada una actividad opcional.

“(…) si yo no postuló a un proyecto o yo no investigo a mí nadie me va a venir a decir “oye, tu no investigaste nada”, no, no...nunca he visto que te digan “oye, ya, no ha hecho nada”, que yo sepa, por lo menos a mí nunca me ha tocado, pero también reconozco y no por ser autorreferente que yo, en ese sentido, soy súper inquieta, siempre ando buscando, siempre aquí, siempre mando trabajos para allá, siempre andando en congresos, para arriba, para abajo y porque me entretiene, me encanta” (8A)

Y asegurar tiempos protegidos para la investigación a través de la adjudicación de un fondo interno de investigación, fortaleciendo el ejercicio de su agencia académica en un escenario adverso al desarrollo de la investigación.

“En mi caso particular, yo tengo, de cierta manera, asegurada mis horas de investigación porque yo gané un proyecto y en el proyecto, cuando postulo dice que el investigador principal debe dedicar 8 horas y mi jefatura, cuando yo postulo al proyecto, lo firma. Entonces, sabe que, en caso de ganarlo, son 8 horas que si o si van. Sin embargo, antes de ganar el proyecto, no tenía esas horas aseguradas” (8A)

Planificación y disciplina para alcanzar los fines

La actuación estratégica de quienes comparten el modo autónomo está asociada a un conjunto de cualidades personales como la planificación y la autodisciplina, que facilitan la consecución de los fines perseguidos:

“Yo hago un compromiso de desempeño todos los años, consensuado con mi jefatura, y yo me lo tomo muy en serio, por ejemplo, este año, mi jefa me dio horas para que yo publicué y yo me lo tomé muy en serio y ya saqué una publicación SCOPUS este año y tengo 3 artículos en revisión. Y, a fin de año, tenemos que entregar un informe de actividades realizadas, entonces, bueno yo hago un compromiso y eso es lo que tengo que hacer y me centro en eso más allá de cómo se hace la gestión administrativa, de cómo después hacen el cruce entre los compromisos y los informes” (8A)

En el contexto de un trabajo sin restricciones, estas mismas cualidades de autoexigencia pueden igualmente generar dificultades en las relaciones con otros.

“Me pasa en la docencia y me pasa en la investigación, me pongo a escribir un *paper* y tengo la idea en la cabeza, claro, es domingo, pero en verdad soy yo que está con esa autoexigencia, cuando podría ser mucho menos obsesivo con eso de tener mucho más ordenado, mucho más justo conmigo mismo. Una segunda limitación es que soy poco paciente con mis estudiantes y también con mis pares. Tengo la impresión de que va mucho más del rasgo. Es que cuando se me ocurre algo, lo quiero ahora y lo quiero ya. Entonces, comienzo a trabajar por eso y así me lo planteo y así lo pido a otro, lo cual hace que evidentemente afecte el clima que quiero cuidar. La paciencia es algo que tengo que aprender, igual que ser menos obsesivo” (6A)

Al igual que sobrepasar límites de la vida personal.

“La investigación, en términos del costo de la vida personal, o sea yo las vacaciones, parte importante de mis vacaciones, cuando teníamos vacaciones largas, yo las dedicaba a terminar artículos y todo eso. Pero no, tampoco es tan terrible” (4A)

El acoplamiento de la docencia como preocupación secundaria a la investigación genera que la totalidad del profesorado la reconozca como una actividad necesaria, ineludible y muestren una disposición favorable hacia ella, reconociendo satisfacción por su realización, lo que se ve potenciado por un marco institucional amplio pero que le otorga poca visibilidad pública, lo que contribuye al segundo plano en el que se encuentra en el listado de prioridades del profesorado.

A su vez, el carácter opcional de los dispositivos de apoyo o de formación en docencia, hace que la totalidad del profesorado los reconozca como importantes pero dispensables y eludan su realización. No obstante, la incorporación incremental de dispositivos de evaluación centrados en el control y la rendición de cuentas puede debilitar paulatinamente la docencia que hasta el momento se ha desarrollado sin inconvenientes, relegada al espacio de lo privado mientras la investigación se desenvuelve en lo público.

Por su parte, el acoplamiento de la docencia como preocupación secundaria a la gestión académica, ha permitido que dos profesores, una de Ciencias Sociales y Humanidades, desarrolle docencia, anteriormente en pregrado y en la actualidad en posgrado, de manera sistemática pero acotada, al igual que el profesor de Ciencias de la Salud cuya participación en docencia de pregrado se traduce a algunas clases como conferencista invitado. Por tanto, la docencia facilita el ejercicio amplio de la gestión académica y se ve respaldada por ésta.

“...yo hago clases a todos los cursos, me invitan, pero tengo prioridad, yo privilegio los primeros años, ojalá primer año, segundo año” (8A)

El mismo profesor de Ciencias de la Salud que ha desarrollado una trayectoria prolongada en la gestión académica, a través de cargos de alta dirección, reconoce no poseer grados académicos, lo cual no ha sido obstáculo para avanzar en la carrera académica, actualmente posee la jerarquía de profesor asociado y se encuentra preparando sus antecedentes para su promoción:

“No tengo grado de licenciado, no tengo grado de magíster, no tengo grados de doctorado. Hoy lo hago con una condición objetiva de que he sido interpelado a estudiar un doctorado para que podamos armar un magíster, pues los estándares son distintos. Entonces hago, he hecho docencia largos años, en magíster, en doctorado sin tener los grados, pertenezco como a otro momento histórico, yo creo que, si a lo mejor tuviera 30 años, no tendría cabida en ningún lado” (7A)

En síntesis, el profesorado reflexivo autónomo perteneciente a Ciencias Sociales y Humanidades ha ejercido y ejerce una agencia académica fuerte (Vähäsantanen 2015) legitimada por una trayectoria en investigación intensiva y sostenida, que lo ha posicionado a través del reconocimiento público a nivel disciplinar e institucional. Esta agencia fuerte les ha permitido gozar de autonomía y libertad para llevar a cabo su trabajo investigativo alineado a las políticas institucionales y sus incentivos. De este modo, una de las consecuencias del ejercicio de esta agencia fuerte ha sido el otorgamiento de la titularidad académica. Por su parte, dado que la docencia se acopla a la investigación como actividad secundaria, y se desarrolla en el espacio de lo privado, del que solo se conoce parcialmente a través de la opinión del estudiantado, la agencia ejercida en este ámbito también es fuerte, permitiendo igualmente márgenes de autonomía y libertad para su desarrollo satisfactorio, que eventualmente podría ponerse en riesgo con la incorporación reciente de mecanismos de evaluación basados en el control y rendición de cuentas que han tendido a restringir su desarrollo. No obstante, el actuar estratégico del profesorado a través del ejercicio permanente de cargos de gestión académica ha permitido influir en aquellas situaciones que limitan el desarrollo de la agencia en docencia e investigación. Otra forma de superar las limitaciones contextuales ha sido el ejercicio de la

agencia relacional (Vähäsantanen 2015) como instancia colegiada que alinea los esfuerzos individuales para definir soluciones a restricciones contextuales detectadas.

En el caso de la profesora de Ciencias de la Salud que comparte este modo de reflexividad ha debido enfrentar mayores dificultades contextuales para llevar a cabo la investigación como su preocupación fundamental. En primer lugar, el desalineamiento entre las directrices institucionales referidas al fomento de la investigación y las disposiciones locales sobre el predominio la docencia de pregrado y la prescindencia de la investigación, motivó su actuar estratégico hacia la adjudicación de fondos internos que le permitiesen asegurar la realización de la investigación y sus tiempos asociados. Por su parte, la docencia es desarrollada como una actividad secundaria que realiza satisfactoriamente y resguardando su cumplimiento para que no interfiera con el desarrollo último de la investigación.

La meta-reflexividad

Quienes comparten la meta-reflexividad se caracterizan por una mirada crítica de ellos mismos y del contexto que habitan entrando en tensión con éste, lo que se traduce en un choque entre las preocupaciones fundamentales y los contextos, es decir, vivencian una inestabilidad contextual en relación con sus ideales que los llevará siempre a confrontar las limitaciones a diferencia de los reflexivos autónomos que tenderán a esquivarlas para alcanzar sus fines (Archer 2003, 2007, 2012).

Cuadro 3.7 Caracterización del profesorado meta-reflexivo

	Área de conocimiento	Jerarquía	Grado académico	Contrato	Género	Años experiencia	Docencia de posgrado	Proyectos Investigación vigente	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
2A	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado	Doctor	Jornada	F	20	si	FONDECYT	sí	no	no
9A	Cs. de la Salud	Asistente	Magister (cursando estudios doctorales)	Jornada	F	10	No	Interno	sí	no	no
10A	Cs. de la Salud	Asistente	Magister	Jornada	F	10	No	Interno	sí	sí	no
11A	Cs. de la Salud	No categorizada	Magister	Jornada	F	10	No	externo	sí	no	no
12A	Cs. Bás. e Ingeniería	Asociado	Doctor	Jornada	M	21	No	FONDECYT	sí	no	no

Fuente: elaboración propia.

El profesorado que comparte este modo de reflexividad está compuesto por cuatro profesoras y un profesor, pertenecientes a las tres áreas de conocimiento representadas en este estudio: Tres de ellas son de Ciencias de la Salud, una de Ciencias Sociales y Humanidades y uno de Ciencias Básicas; tienen trayectoria académica en el rango de los 10 a 20 años y en comparación al profesorado que comparte la reflexividad autónoma, ninguno tiene la titularidad, dos tienen la jerarquía de “Asociado”; dos de “Asistente” y una aún no se encuentra jerarquizada. Dos poseen el grado de doctor, tres poseen el grado de magíster y una de ellas se encuentra cursando estudios doctorales. Presentan un desarrollo investigativo menor en comparación con los reflexivos autónomos, sólo dos han logrado adjudicarse proyectos de investigación con financiamiento interno y solo uno de ellos realiza docencia de posgrado, el resto se ve limitado por la inexistencia de posgrado en sus unidades académicas. Igualmente, a diferencia de los

reflexivos autónomos, sólo una profesora ejerce actualmente un cargo de gestión al interior de sus unidades académicas, los demás no han ejercido nunca cargos de gestión académica.

La docencia y la investigación como preocupaciones plurales

Archer (2007) plantea que, a diferencia de los reflexivos autónomos quienes resuelven la organización de sus preocupaciones a través del encaje o acoplamiento subordinado sus preocupaciones secundarias a sus preocupaciones fundamentales, quienes comparten el modo meta-reflexivo buscan una integración orgánica entre sus preocupaciones plurales, más que una acomodación en orden jerárquico, ésta tiene una naturaleza arquitectónica y de alcance holístico basada en una racionalidad valórica. El problema es que la integración orgánica puede ser difícil de lograr y sostener, ya sea porque las preocupaciones no se integran entre sí o porque se desalinean, resultando más difícil hacer que este enfoque holístico funcione, ya que intrínsecamente es más exigente porque se busca algo positivo de la pluralidad de preocupaciones y actividades relacionadas, que es su refuerzo mutuo.

La totalidad del profesorado que comparte la meta-reflexividad reconocen como preocupaciones fundamentales la docencia y la investigación integradas en una relación mutua y bidireccional, que entra en tensión con el contexto institucional y local, ya que en ninguno de los dos se propicia una integración entre ambas. En el primero el desarrollo de la docencia y la investigación se impulsan por separado y de forma paralela. En tanto, en los contextos locales se observan variaciones dependiendo del área de pertenencia del profesorado. En Ciencias Sociales y Humanidades, se acogen los lineamientos centrales y se complementan con apoyos locales manteniendo la lógica de separación, lo que les permite a los reflexivos autónomos subordinar la docencia a la investigación a través de una relación unilateral donde la investigación informa la docencia. La profesora perteneciente a esta área entre en tensión con los lineamientos centrales, pero en el contexto local, al pertenecer a un instituto de investigación que imparte sólo docencia de nivel posgrado, reconoce que puede llevar a cabo la integración de la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales lo que le permite materializar su proyecto académico vital.

En Ciencias de la Salud, el énfasis está puesto en la docencia de pregrado siendo la investigación una actividad prescindible y cuestionada, por lo que las dos profesoras que comparten este modo de reflexividad entran en conflicto permanente con las disposiciones y cultura local. No obstante, esta confrontación, les ha permitido ejercer una agencia transformadora, que se manifiesta al romper con el marco de acción dado y las acciones tradicionales en cuanto al predominio de la docencia en la formación de pregrado. Además, les ha permitido generar iniciativas sostenidas para su transformación, produciendo ideas y prácticas innovadoras que transforman la manera tradicional de hacer docencia por un lado e investigación por otro. Ambas desarrollan investigaciones sobre sus prácticas de docencia y cómo estas impactan en el aprendizaje del estudiantado. Esto también les permite ejercer una docencia progresiva que se caracteriza por un compromiso activo e innovador frente al cambio.

En Ciencias Básica, siguiendo la lógica de separación de las políticas institucionales, la estrategia local ha sido separar la docencia y la investigación generando una división del trabajo

académico, y por ende una segregación del profesorado, en aquellos dedicados a la docencia de pregrado de aquellos investigadores que realizan docencia de posgrado. Esta división es aceptada ampliamente y legitimada por el cuerpo académico, pero cuestionada por el profesor que comparte este modo de reflexividad, quien, pese a pertenecer al cuerpo académico que realiza docencia de pregrado, su ideal de fortalecer la docencia y la investigación lo lleva a perseguir esta integración cayendo en una inestabilidad contextual y en un trabajo solitario del que escapa generando redes con el profesorado de otras disciplinas.

De igual modo, su confrontación a las limitaciones contextuales le ha permitido ejercer una agencia transformadora, rompiendo con el marco de acción dado y generando iniciativas innovadoras para su transformación. Estas iniciativas se ven respaldadas por la reciente adjudicación de un proyecto de investigación con financiamiento externo que aborda la docencia disciplinar en articulación con la investigación. Esto también le ha permitido ejercer una agencia progresiva sustentada en un compromiso innovador frente al cambio.

La crítica y confrontación para perseguir el ideal del vínculo entre la docencia y la investigación

Para el profesorado que comparte la meta-reflexividad su actuación está orientado a realizar la docencia y la investigación en una relación bilateral mutuamente influyente. Esto provoca una activación de las restricciones contextuales, salvo por la profesora de Ciencias Sociales que reconoce que se encuentra en un espacio donde puede llevar a cabo sus preocupaciones fundamentales de manera integral. Al mismo tiempo ella cuestiona fuertemente las medidas institucionales y el sistema de investigación:

“Está super mercantilizado, entonces hay un sistema de investigación que está hecho para que compitamos como rapaces unas migajas de plata y la investigación no es nada más que eso. Entonces es un sistema que hay que cambiar de raíz y una de las primeras cosas tiene que ser la distribución de la investigación como se hace, es decir, quiénes investigan. Y la idea es que sea un trabajo más colectivo y más horizontal. No tan elitizante, está cada vez más elitizante y tendría que ser un trabajo mucho más horizontal y de trabajo colaborativo más que competitivo” (2A)

En el caso de las profesoras de Ciencias de la Salud, el choque con la tradición profesionalizante de la formación de pregrado ha generado conflictos entre pares, que ha provocado la división en dos bandos:

“La academia en sí misma, es tan ególatra que no permite que el otro, que tu par, te diga cómo estás haciendo las cosas, en el fondo, porque no, no puede llegar alguien a decirte “¿Sabes qué? mejora esto...” (...) hay que trabajar la humildad de la academia, entonces, ahí es difícil, es súper difícil entrar a decirle a una profesora, que lleva mucho tiempo haciendo lo mismo, que lo que está haciendo no está siendo beneficioso para el estudiante” (10A)

Una de las profesoras, que se encuentra cursando estudios doctorales, agradece haberse alejado por un tiempo del clima conflictivo al interior de la escuela.

Por su parte, el profesor de Ciencias básicas, critica la organización departamental que divide la docencia de la investigación, y ha luchado por realizar investigación asociada al mejoramiento de la docencia disciplinar, adjudicando recientemente un proyecto con

financiamiento externo que le permitirá materializar su ideal aun cuando esto sea a través de un trabajo sin mayor vinculación con su departamento, pero en asociación con otras disciplinas de la universidad.

En síntesis, quienes comparten el modo de reflexividad autónoma en esta universidad poseen una trayectoria académica destacada, alineada con la investigación y la gestión académica como sus preocupaciones fundamentales; cuatro de ellos han alcanzado la máxima jerarquía correspondiente a profesor titular. Su actuar estratégico los ha llevado a seis de los siete a ejercer en algún momento de su trayectoria académica cargos de gestión que les ha permitido posiciones de poder e influencia en la toma de decisiones sobre docencia e investigación. En cambio, el profesorado que comparte el modo meta-reflexivo tiene una trayectoria académica menor en años y jerarquías. Salvo una profesora, los demás no han ejercido cargos de gestión académica, dos han adjudicado investigaciones con financiamiento externo y solo una desarrolla docencia en posgrado. Su actitud crítica e idealista los ha llevado a confrontar las limitaciones del contexto para transformar las prácticas de docencia e investigación.

En cuanto a su interacción con las condicionantes del contexto, para los reflexivos autónomos su mirada estratégica les ha permitido potenciar las habilitaciones, reflejo de ello es que han desarrollado sus agendas de investigación o de gestión académica alineadas a las directrices institucionales. La docencia la han llevado a cabo como una actividad irrenunciable pero secundaria, desarrollada en el espacio de lo privado, resguardando tener control sobre ella para que no interfiera con el desarrollo de la investigación o la gestión académica.

El contexto institucional proporciona un marco normativo amplio para el desarrollo de la docencia y la investigación, pudiendo eventualmente no desarrollar una de ellas. Esto es llevado a la práctica por las unidades académicas de diversas maneras.

En Ciencias Sociales y Humanidades se operacionalizan los lineamientos centrales y se despliegan apoyos específicos orientados a completar las directrices institucionales o a superar sus limitaciones. Para el profesorado reflexivo autónomo es imperativo desarrollar la docencia y la investigación, así como la vinculación con el medio y la gestión, pero no es una preocupación ni anhelo desarrollarlas de manera integrada, en su lugar, legitiman la idea de su desarrollo paralelo y simultáneo, por lo tanto, no actúan sobre esto para cambiarlo. La forma en que acoplan la docencia a la investigación es que esta última informa y actualiza la primera. La profesora meta-reflexiva perteneciente a esta área, reconoce como habilitación que su unidad académica, un instituto de investigación y docencia de postgrado, facilita el desarrollo de ambas actividades de forma integrada.

En Ciencias de la Salud, el predominio lo tiene la docencia de pregrado, siendo la investigación una actividad de carácter opcional, esto es respaldado por una marcada tradición de formación profesional. Por tanto, el desarrollo de la investigación tensiona el clima organizacional y la relación entre pares. La profesora reflexiva autónoma, perteneciente a ésta área reconoce la incongruencia entre la política central centrada en el fomento de la investigación y la cultura local centrada en la docencia y elabora como estrategia para asegurar el desarrollo de la investigación, la postulación y adjudicación de un proyecto con financiamiento interno que le permita asegurar tiempos, en un contexto local altamente adverso, el que lleva a cabo de manera

silenciosa para evitar activar restricciones del contexto. En cambio, las profesoras meta-reflexivas conciben el desarrollo de la docencia y la investigación en una relación mutua bidireccional, por lo que para desarrollar esta preocupación fundamental confrontan las limitaciones contextuales, no exentas de conflictos y disputas buscando transformar las concepciones y prácticas locales tradicionales ejerciendo una agencia transformadora y progresiva.

En Ciencias básicas, las directrices institucionales se materializan en una división del trabajo académico ampliamente legitimado por la comunidad local, que ubica por un lado a la docencia disciplinar de pregrado, y por otro, a la investigación y la docencia de posgrado. El profesor meta-reflexivo confronta las limitaciones locales para transformar las prácticas locales en el desarrollo de la docencia disciplinar ligada a la investigación, ejerciendo igualmente la agencia progresiva y la agencia transformadora.