

INVESTIGACIONES

## La investigación en educación en las Universidades del Estado de Chile: nudos críticos y propuestas para trascender las lógicas de la performatividad y el mercado<sup>1</sup>

Educational research in Chilean State Universities:  
critical knots and proposals to transcend the logics  
of performativity and the market

*Javier Campos-Martínez<sup>a</sup>, Teresa Flórez Petour<sup>b</sup>,  
Marcela Romero Jeldres<sup>c</sup>, Mailing Rivera Lam<sup>d</sup>, Mario Garay Aguilar<sup>e</sup>*

<sup>a</sup>Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile.  
javier.campos@uach.cl

<sup>b</sup>Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.  
mtflorez@uchile.cl

<sup>c</sup>Departamento de Formación Pedagógica,  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.  
marcela.romero@umce.cl

<sup>d</sup>Departamento de Educación, Universidad de Antofagasta, Chile.  
mailing.rivera@uantof.cl

<sup>e</sup>Departamento de Educación y Humanidades. Universidad de Magallanes, Chile.  
mario.garay@umag.cl

### RESUMEN

El estudio se enmarca en la iniciativa Red de Universidades del Estado de Chile, orientada a promover la investigación asociativa, de colaboración y reciprocidad entre universidades. En este artículo se visibiliza el estado del arte de la investigación en educación y las condiciones de operación de 10 Universidades Estatales chilenas que imparten carreras de Educación. La investigación se emprende desde un diseño mixto, exploratorio secuencial de modalidad derivativa, que implicó una fase de levantamiento y recolección de información y de aplicación de una encuesta con componentes cuantitativos y cualitativos. Los resultados dan cuenta de nudos críticos relacionados con lógicas de mercado en educación superior que distorsionan la naturaleza del trabajo académico, generando desigualdades territoriales, de género y de circulación de conocimiento en educación. Se demandan políticas de Estado, que disminuyan las brechas entre universidades que lideran en investigación y las que presentan un bajo nivel de desarrollo.

*Palabras clave:* enseñanza superior, política educacional, investigación pedagógica, economía de mercado, equidad de género.

### ABSTRACT

The study is part of the Network of Universities of the State of Chile initiative, aimed at promoting associative research, collaboration, and reciprocity between universities. This article makes visible the state of the art of

<sup>1</sup> Este estudio fue financiado en el marco del Convenio Marco Objetivo en Red: Red de Investigación- Mesa de Educación. Red de Universidades Estatales de Chile ( CUECH). 2016-2020.

research in education and the operating conditions of 10 Chilean State Universities that teach Education careers. The research is undertaken from a mixed, sequential exploratory design of derivative modality, which involved a phase of lifting and gathering information and applying a survey with quantitative and qualitative components. The results give an account of critical knots related to market logics in higher education that distort the nature of academic work, generating territorial, gender, and knowledge circulation inequalities in education. State policies are demanded, which narrow the gaps between universities leading in research and those with a low level of development.

*Key words:* Higher Education, Educational Policy, Pedagogical Research, Market Economics, Gender Equity.

## 1. LAS LÓGICAS DE LA PERFORMATIVIDAD EN LA ACADEMIA Y SU INCIDENCIA EN EL ÁREA EDUCACIÓN

La expansión de lógicas neoliberales hacia diversos contextos en las últimas décadas ha implicado la instalación de modelos de mercado, que subsumen a una mirada economicista diferentes ámbitos de la vida de las personas (educación, salud, pensiones, beneficios sociales). El trabajo académico, y la investigación dentro de este, no ha quedado ajeno a esta transformación. Mucho de lo que había caracterizado la actividad orientada al estudio de diversos campos, desde una motivación genuina por el desarrollo del conocimiento en función del bien público, se ha visto alterado por lógicas ajenas a la naturaleza del trabajo investigativo, lo que ha afectado particularmente a ciertas áreas disciplinarias.

Autores como Stephen Ball (2010) analizan este fenómeno bajo el concepto de *performatividad*, que describe la forma en que la instalación de políticas de control externo propias de la *accountability* de mercado despoja de su autenticidad al trabajo académico, y lo conducen a una adaptación hacia aquello que los regímenes de evaluación y acreditación externos reconocen como un trabajo académico ‘de calidad’. Entre las distorsiones que generan estas lógicas, se encuentra una mayor concentración del esfuerzo en cumplir con los mecanismos de “información performativa necesaria para el perfecto control” (Ball, 2010, p. 106), desplazando así el uso del tiempo a la generación de datos e indicadores, en detrimento del tiempo investigativo propiamente tal. Junto con ello, la naturaleza colaborativa y orientada al bien público se ve desplazada por la construcción de una subjetividad individualista y competitiva, donde cada uno parece más preocupado por cumplir con los índices que lo re-presentan como un/a investigador/a ‘productivo/a’, para no sufrir consecuencias o verse privado de los fondos disponibles para investigar, a los cuales se accede también por medio de competencia (Fardella, 2020).

Este tipo de lógicas afectan particularmente a áreas como las artes, las humanidades y las ciencias sociales y, dentro de ellas, a la educación. La literatura internacional ha reconocido la forma en que la política de la métrica (Donovan, 2009) dista de ser una medida ‘objetiva’ de la calidad de la investigación en Ciencias Sociales y está más bien guiada por concepciones epistemológicas en conflicto. La metrificación performativa (Kelly y Burrows, 2011) permea la actividad académica, su lógica organizacional y sus prácticas, transformando las subjetividades que la habitan, que se ponen a disposición de responder con los números esperados desde las políticas externas. La agenda del impacto ha sido particularmente compleja para las artes, las humanidades y las ciencias sociales, en el sentido de someter a indicadores de productividad a disciplinas cuyo valor no es fácilmente traducible a métricas (Oancea *et al.*, 2015), puesto que no es posible capturarlo

desde la lógica de la investigación de las llamadas ‘ciencias duras’. La colonización de estas áreas por medio de parámetros ajenos a su naturaleza ha distorsionado el sentido de su trabajo investigativo, alterando las prioridades de su práctica.

Así, por ejemplo, un área como educación, donde los hallazgos deberían estar principalmente al servicio de los profesionales, el trabajo en aula y los gestores de políticas, se ve obligada a privilegiar circuitos de publicación con indexación científica, cuyos artículos son rara vez de libre acceso, debido a que los esquemas externos de evaluación de la calidad académica otorgan mayor valor a este tipo de publicación. De esta manera, todo el profuso circuito asociado a publicación para audiencias profesionales queda completamente invisibilizado en los procesos de valoración de la actividad académica. Algo similar ocurre con aquellos proyectos cuyos fondos no provienen de los esquemas de financiamiento más prestigiosos en el circuito científico, pero que tienen un alto valor como iniciativas de investigación colaborativa con comunidades escolares, los cuales no tienen mayor peso en los esquemas de evaluación o simplemente no son reconocidos como investigación propiamente tal, debido a la jerarquización de saberes académicos en relación con los saberes profesionales y experienciales.

## 2. PROBLEMÁTICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA EN CHILE Y LATINOAMÉRICA

Los países de nuestro continente, en lo que refiere a los sistemas de evaluación de la investigación académica (afortunadamente, debemos decir), no han llegado todavía a extremos como los de contextos como el Reino Unido, donde el Marco de Excelencia en la Investigación ha llevado a la publicación de rankings que señalan la cantidad de ‘estrellas’ que reflejan la calidad de los estudios que se realizan en cada universidad y disciplina. Sin embargo, no hemos estado ajenos a la expansión global de esquemas de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en las últimas décadas, en los cuales el centro no parece estar tanto en los procesos de reflexión y transformación internos de cada comunidad, sino más bien en el predominio de actividades burocráticas orientadas a sistemas de rendición de cuentas de mercado.

Por una parte, se puede reconocer la necesidad de contar con procesos de este tipo, dada la expansión desregulada de la educación superior privada, que en el caso de Chile se genera a partir de los cambios introducidos en las políticas educacionales de la dictadura en los años ochenta, y que implicó el surgimiento de programas de formación cuya calidad podía ser muy diversa. Junto con ello, revisiones como la de David Billing (2004), que incluye casos de países latinoamericanos, da cuenta de la forma en que en los sistemas de evaluación externa para las instituciones de educación superior, se han privilegiado esquemas basados en juicios de pares y procesos de autoevaluación, en combinación con agencias externas e informes públicos. Pese a ello, el sentido de estos procesos no deja de verse alterado por las exigencias de acreditación y rendición de cuentas, lo que pone el foco de la actividad académica en presentarse positivamente a los evaluadores externos, con lo que se descuidan los procesos de reflexión de las comunidades, debilitando a su vez la cultura disciplinaria interna de las unidades académicas, ya que se priorizan los valores sociales y económicos externos por sobre aquellos que caracterizan la cultura académica de los departamentos o facultades (Billing, 2004).

A nivel latinoamericano, por una parte, hay un reconocimiento de un impacto positivo de estos procesos en términos de una mayor responsabilidad y compromiso con la mejora, pero persisten desafíos asociados a una creciente burocratización; a un foco en indicadores numéricos y de presencia/ausencia; y a la predominancia de lo declarativo y documental, por sobre la transformación genuina, pasando así a ser la evaluación un fin en sí mismo en lugar de un medio (Fernández Lamarra, 2008). Para el caso chileno, a estas problemáticas se agregan cuestionamientos acerca de la calidad de los procesos de acreditación, dados los cruces entre estos procesos y el financiamiento de la educación superior, y se repiten aspectos como que no se garantiza la mejora auténtica, aumenta la burocratización y se prioriza el cumplimiento de indicadores como eje del trabajo (Espinoza y González, 2012). Cabe señalar también el rol que los Convenios de Desempeño tienen en el caso chileno, que implican compromisos económicos con organizaciones internacionales como el Banco Mundial, por medio del Ministerio de Educación, los cuales vienen asociados a una serie de indicadores y metas, que agregan nuevas demandas por el cumplimiento y rendición de cifras comprometidas, con los efectos ya señalados de desplazamiento del foco del trabajo académico. En una línea de literatura más crítica en este aspecto, se alude a la colonización del espacio latinoamericano desde la adopción acrítica de modelos externos, como es el caso del enfoque por competencias a partir del Tuning Europeo y Latinoamericano, “que surge en forma paralela, ajena y sobre impuesta a las actuales corrientes de integración, diversificación y renovación universitarias latinoamericanas. Simplemente se asumió que lo que era bueno para Europa lo sería también para América Latina” (Aboites, 2010, p. 134), provocando una violencia epistémica todavía no suficientemente analizada por nuestras culturas.

En el caso de Chile, existe una línea de literatura que explora la forma en que los actuales dispositivos de medición y cuantificación del trabajo académico, asociados a incentivos económicos y de prestigio individual, han transformado la naturaleza de esta labor y la subjetividad de quienes la ejercen, desde jerarquías que definen qué se valora y qué no; qué nos constituye como académicos/as ‘productivos/as’ en una mirada individualizante y competitiva de esta labor; en qué debemos ocupar nuestro tiempo de trabajo (Fardella *et al.*, 2017). Desde estas lógicas, se crea una identidad académica definida desde el supuesto del mérito individual, en la cual se invisibilizan lógicas de sobrecarga, autoexplotación y precariedad laboral (Fardella, 2020), y se dejan fuera aspectos de contexto que inciden en la labor académica, tales como las condiciones laborales o la dimensión de género (Fardella *et al.*, 2017). Esta última dimensión cobra especial relevancia en los resultados de nuestro estudio, siendo consistentes con los hallazgos de revisiones de literatura nacional e internacional, como la realizada por la Unidad de Igualdad y Diversidad de la Universidad de Valparaíso (2018), en términos de diferencias entre hombres y mujeres en relación con los circuitos de publicación, la dedicación a tareas de gestión administrativa, y la posibilidad de dedicar mayor tiempo a la investigación en tensión con tareas domésticas y de cuidado, que desde la sociedad son ‘naturalmente’ atribuidas a las mujeres (Universidad de Valparaíso, 2018).

Como ya se ha señalado, este tipo de lógicas resultan particularmente complejas para las disciplinas de las artes, las humanidades y las ciencias sociales, cuya especificidad investigativa responde a otro tipo de valoraciones, formas de trabajo y circuitos de publicación. Así, la identidad de estos/as investigadores/as, incluyendo en ellos a quienes trabajan en el área educación, se ve constantemente tensionada por la necesidad de responder a criterios que son ajenos a su naturaleza. Si a ello se agrega la escasez de fondos concursables específicos para educación a nivel nacional y, por ello, la necesidad

de competir con disciplinas más cercanas a la lógica de las ‘ciencias duras’, el panorama se vuelve todavía más complejo. No queremos decir con ello que no se deba resguardar de alguna manera la calidad investigativa de estas disciplinas, sino que existe una urgencia por crear esquemas de evaluación y financiamiento que sean respetuosos de los valores, principios, métodos y culturas que las caracterizan.

Pese al escenario antes descrito, todavía es escasa a nivel nacional la investigación que indague desde una perspectiva crítica en la forma en que las lógicas de la performatividad han afectado el trabajo de los/as investigadores/as en educación. Esta área es de particular interés, ya que, en el caso chileno, la labor de las unidades académicas asociadas a procesos de formación inicial docente está fuertemente enmarcada por los lineamientos ministeriales y de la Comisión Nacional de Acreditación, desde procesos de evaluación externa que delimitan su trabajo docente e investigativo, colonizando el tiempo académico en el llenado de formularios que piden, por ejemplo, guías y materiales didácticos -insumos cuyo valor no se refleja en los circuitos de evaluación académica existentes-, y en la cobertura de estándares disciplinares y pedagógicos definidos de forma externa; si a ello se agrega la existencia de convocatorias a fondos de investigación en educación que delimitan previamente las áreas de interés según las prioridades y perspectivas de la política educacional, estamos frente a un contexto de autonomía relativa en este campo, que inhibe la construcción de subjetividades académicas de naturaleza más crítica, creativa, colaborativa y abierta a la co-construcción de conocimiento con actores no académicos, generando un ajuste del trabajo universitario a lógicas gerenciales y neoliberales (Fardella, 2020). En esta área, además, la variable de género cobra importancia, ya que se encuentra entre las disciplinas con mayor presencia de mujeres (Universidad de Valparaíso, 2018).

Un estudio de esta naturaleza es de particular interés en relación con el circuito público de la educación superior, que es el más afectado por la precarización económica y la desigualdad territorial en la distribución de los fondos del Estado, debido a los regímenes de financiamiento de este nivel educativo en Chile, que hacen que nuestro país esté dentro de los sistemas de educación superior más costosos del mundo. Es a ello a lo que busca contribuir este artículo, desde una primera aproximación exploratoria al levantamiento de problemáticas asociadas a las formas que permean hoy el trabajo de investigación en educación de las universidades del Estado, lógicas que pudieran poner en tensión su rol de contribución al bien público.

### 3. CONTEXTO DEL ESTUDIO

El estudio que aquí se presenta se enmarca en una iniciativa orientada precisamente a la superación de las aproximaciones competitivas y performativas antes descritas, promoviendo lógicas de investigación en educación que potenciaran la asociatividad, la colaboración y la ayuda recíproca, entre universidades del Estado de diversas zonas y territorios del país. En ese contexto, durante el año 2016 se dio origen a la Red de Universidades del Estado, proyecto organizado en el marco del Convenio Marco Objetivo en Red, y apoyado desde una línea de financiamiento institucional del Ministerio de Educación. Tuvo como objetivo llevar a cabo proyectos que en el tiempo fueran aunando esfuerzos entre las 18 Universidades Estatales de Chile. Sobre la base de esta iniciativa, se conformaron no sólo áreas específicas de Investigación; Pregrado; Vinculación con el

Medio; Artes, Culturas y Patrimonio; Análisis Institucional; Aseguramiento de la Calidad y Comunicaciones. También se generaron mesas temáticas que fomentaron la movilidad nacional, el postgrado y la investigación en sustentabilidad, energía, minería, educación, diversidad y envejecimiento, permitiendo, entre los años 2016 a 2020, la generación de diferentes alianzas y proyectos conjuntos. Se estima que, durante este periodo, más de 800 personas fueron parte de la Red de Universidades Estatales, generando relaciones virtuosas basadas en la confianza del trabajo académico asociativo, junto con posibilitar la contribución de equipos académicos y fortalecer el desarrollo regional y nacional (Consortio de Universidades del Estado de Chile [CUECH], 2020).

Para la ejecución de este proyecto, se utilizó una metodología que propició para cada mesa o red, la gestión independiente de acuerdo con planes de trabajo autogenerados, organizados logísticamente por una dirección ejecutiva, que alineaba las áreas prioritarias para el cumplimiento de los objetivos estratégicos establecidos en el convenio y los requerimientos de autorización de recursos para los distintos proyectos con los coordinadores institucionales. Al interior de cada mesa o red, se eligió un representante de Redes o mesas conformando 7 redes estructurales, 6 mesas de investigación y dos mesas de trabajo vinculantes con los objetivos desarrollados. Para que los proyectos se desarrollaran en cada mesa o red, cada coordinación institucional, nombró a representantes internos de las áreas estratégicas, quienes convocaron académicos/as que comenzaron a nivel nacional a dar cuerpo a cada área. Este rol permitió alinear el trabajo a nivel interno, conectándolo con la representación nacional del área y la dirección ejecutiva. Las actividades se organizaron sobre la base de un sistema de seguimiento del plan de trabajo de cada Red y Mesa.

Con respecto a las mesas de investigación en específico, un diagnóstico realizado el año 2017 dio cuenta de la necesidad de impulsar la asociatividad entre investigadores/as de las universidades del Estado y fortalecer ciertas áreas como prioritarias a nivel nacional para el desarrollo del país. Ello permitió conformar 6 mesas de trabajo: Energía, Minería, Educación, Envejecimiento Saludable, Sustentabilidad y Diversidad, Interculturalidad e Inclusión. Estas mesas se constituyeron como tales en el Primer Encuentro de Investigadores, realizado en La Serena, Chile, en el año 2017.

En particular, la mesa de Educación se organizó con una coordinación nacional y tres coordinaciones asociadas a la zona norte, centro y sur de Chile, reuniendo a 89 investigadores a nivel nacional, marco en el cual se buscaba facilitar la conformación de núcleos de investigación asociativa, en función de favorecer la producción de investigación y publicaciones colaborativas, comprometidas con la educación pública y la generación de conocimiento en el área. Dentro de sus objetivos, además, buscó visibilizar un estado del arte de la investigación en educación en el marco de instituciones de formación docente.

El trabajo realizado permitió constituir 4 núcleos de demanda: Relevancia de la Investigación educativa en la FID; Educación y Trabajo; Políticas educacionales desde perspectivas críticas y Didácticas disciplinarias y aprendizaje, los que se constituyeron en un encuentro nacional. Al mismo tiempo, las coordinaciones de la mesa de Educación iniciaron la recopilación nacional de estadísticas generales disponibles en los programas de Formación Inicial docente (FID) de cada universidad estatal participante en la mesa, según las disposiciones de cada institución.

En particular, en este artículo se visibilizan los resultados del estado del arte de la investigación en educación y las condiciones de operación en las universidades involucradas en la Red, cuyas estrategias de levantamiento y análisis de datos se detallan a continuación.

#### 4. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para explorar las problemáticas asociadas al trabajo de investigación en educación de las Universidades del Estado, planificamos un diseño de carácter mixto, exploratorio secuencial de modalidad derivativa, enmarcado en la propuesta metodológica que realizan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Ello implicó una fase inicial de levantamiento y recolección de información. Por medio de una ficha, se posibilitó que las universidades pudiesen ir listando los proyectos de investigación y las publicaciones en el área de educación de los últimos cinco años. Posterior a completar el análisis de las fichas entregadas, se dio paso a una segunda fase, que consistió en la aplicación a académicos/as contratados/as en los últimos cinco años de una encuesta con componentes cuantitativos y cualitativos que buscó conocer las características de la experiencia de estos/as académicos/as en sus primeros años de trabajo. Con los resultados recabados, se procedió a realizar una interpretación final del análisis completo. La aplicabilidad de este diseño favoreció la construcción epistemológica colectiva y participativa, evitando la comparación de los resultados entre las fases, junto con realizar una exploración inicial sobre el planteamiento.

##### 4.1.1. Participantes

Los participantes de este estudio exploratorio corresponden a Universidades Estatales Chilenas que además son miembros de la Mesa Nacional para el Trabajo en Red Entre Universidades del Estado. La mesa nacional es un subgrupo entre las Universidades Estatales, y está compuesta por representantes de facultades, escuelas, y/o departamentos vinculados al campo de la educación y la formación docente en cada universidad. Las universidades presentes en la mesa son diez, y se encuentran distribuidas a lo largo del territorio nacional. Tres de ellas en la zona norte, dos en el sur, y seis en la zona central, tres en la región metropolitana y tres en otras regiones. La tabla 1 presenta a las diferentes universidades que participaban de la mesa al momento de realizarse el estudio.

*Tabla 1. Instituciones Participantes del Estudio*

Número universidad	Matrícula 2019 (Rango)	Ubicación Geográfica	
U1	14.017	Norte	Región
U2	8.349	Norte	Región
U3	7.918	Norte	Región
U4	7.998	Centro	Región
U5	11.912	Centro	Región
U6	22.923	Centro	Metropolitana
U7	4.971	Centro	Metropolitana
U8	40.582	Centro	Metropolitana
U9	12.320	Sur	Región
U10	4.315	Sur	Región

*Fuente.* SIES Portal Sistema Información Educación Superior.



#### *4.1.2. Fase 1. Levantamiento de la información proyectos de investigación y publicaciones*

Los representantes de cada universidad participante del proyecto concordaron una ficha de levantamiento de información que luego difundieron al interior de cada una de sus instituciones. Una vez que las fichas fueron completadas, se procedió a vaciarlas en dos bases de datos estandarizadas. La primera, agrupando los diferentes proyectos de investigación reportados, el investigador responsable de los mismos y los años de financiamiento disponibles. La segunda, agrupando las publicaciones reportadas, el tipo de publicación, indexación de esta –cuando corresponde–, el año de publicación y los autores de cada una. Una vez construidas las bases de datos, y homologada la información contenida en cada una de ellas, el número total de proyectos de investigación reportados corresponde a 400, que representan a ocho universidades. Por otro lado, el número de publicaciones corresponden a 702, reportadas por nueve universidades.

Una dificultad que emerge en el proceso de traspaso de la información desde las fichas hacia las tablas es la variación que existió entre las instituciones al momento de completar la ficha de vaciado. Esta variación se debe, entre otros factores, a diferencias en las posibilidades de acceso a esta información por parte de cada institución. Por ejemplo, algunas instituciones no entregaron datos sobre la fecha de inicio y término para cada proyecto. También, no todas las universidades siguieron el mismo criterio para reportar la indexación de las publicaciones que se incluían en la ficha. A pesar de estas inconsistencias, fue posible crear bases de datos que reflejaban de manera gruesa las particularidades y similitudes, tanto en los proyectos de investigación, como en las publicaciones presentadas por cada universidad. Es decir, fue posible elaborar análisis descriptivos de la misma que entregan información relevante para efectos de este análisis descriptivo.

#### *4.1.3. Fase 2. Encuesta profesores en sus primeros años*

**Diseño de la encuesta.** Luego de completar el análisis de las fichas entregadas por cada institución, procedimos a diseñar y aplicar una encuesta de carácter exploratorio para conocer la experiencia de los/as académicos/as en las Universidades del Estado en sus primeros años de carrera. El foco en este subgrupo se basa en la importancia que tiene la experiencia de los primeros años de los/as académicos/as en su inserción al interior de la universidad y su trayectoria futura. La encuesta, auto reportada, posee preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas indagaron en las características demográficas; los riesgos psicosociales; características del trabajo académico; valoración del trabajo académico; y riesgos psicosociales reportados por los participantes.

Las preguntas que indagaron en los riesgos psicosociales del trabajo corresponden a tres sub-escalas (dimensiones) del “Cuestionario de Riesgos Psicosociales en el Trabajo SUSESO – ISTAS21, Versión Breve” (Superintendencia de Seguridad Social, 2013) adaptado por la Mutual de Seguridad a la Población Chilena. Este cuestionario busca medir los riesgos psicosociales en el ambiente de trabajo, que define como “todas las características de la organización que puedan tener algún efecto sobre la salud de los trabajadores” (p. 3). En su versión original, este cuestionario consta de cinco dimensiones y 20 preguntas. Para efectos de este instrumento decidimos utilizar 15 preguntas y tres dimensiones de indagación, a saber: “Exigencias psicológicas”; “Trabajo activo y desarrollo de habilidades”; y “Apoyo Social en la Empresa y Calidad de Liderazgo.”



Las preguntas que reportaron las características percibidas del trabajo de los/as académicos/as fueron tomadas desde el “Cuestionario de caracterización de académicos y profesionales docentes de las pedagogías Universidad de Chile -2018.” Las preguntas que se integraron desde este cuestionario se proponían indagar en aspectos formales de la labor de los encuestados con el propósito de caracterizarlas. Las preguntas integradas en esta sección incluyeron: Tipo de publicación realizada en los últimos cinco años (Q12); Fuente de financiamiento de los proyectos en los últimos 5 años (Q13); Vinculación interinstitucional para desarrollar investigación en los últimos cinco años (Q14).

Además, se incluyeron preguntas que buscaban conocer la percepción de los nuevos/as académicos/as sobre la importancia de algunas de las labores que caracterizan el trabajo académico, así como el tiempo que dedican a cada una de ellas (Q15, Q16). La última pregunta de esta sección (Q17), pide a los encuestados describir su grado de acuerdo con afirmaciones que caracterizan su satisfacción con su trabajo actual, el grado de apoyo que perciben desde su institución, el tiempo que dedican a su labor, etc. Finalmente, en una cuarta sección se incluye una pregunta abierta que indaga sobre la percepción de los/as académicos/as en cuanto a la investigación que queda invisibilizada por los circuitos actuales de publicación e investigación dentro de la Universidad.

**Aplicación de la encuesta.** La encuesta utilizó una estrategia de muestreo por conveniencia, que emplea los recursos presentes en el contexto, por ejemplo, la disponibilidad de los encuestados, los recursos con los que se cuenta para hacer la difusión, y otros (Merriam y Tisdell, 2015). Representantes de las instituciones participantes del estudio estuvieron a cargo de contactar a los/as profesores/as que cumplían con las características requeridas. Para ello, se diseñó un protocolo de contacto que protegía la confidencialidad e independencia de los participantes, el que fue distribuido siguiendo las características de cada institución. El número de académicos/as que contestó la encuesta a través de las instituciones fue de 71, de ellos 36 cumplían con el requisito de antigüedad en la institución, es decir, haber ingresado a ella a partir del año 2013 en adelante. El análisis de las respuestas se realizó con los/as 36 académicos/as que habían ingresado a sus instituciones en los últimos cinco años.

De los 36 académicos y académicas seleccionadas, 14 se identificaron como hombres y 22 como mujeres. En promedio, los participantes han trabajado en sus instituciones durante tres años y la mayoría (92%) lo hace en un régimen de jornada completa. Un 56% de los participantes señaló enseñar más de cuatro clases al año (2 o más clases por semestre), mientras un 19% señaló no haber enseñado ninguna clase el año 2018. Ante la pregunta que les pidió identificar su área de especialización en investigación académica, las que se identificaron con mayor frecuencia fueron: Didáctica (46%); Prácticas docentes en el Aula (41%); Formación Inicial Docente (41%); y Enseñanza y Aprendizaje (27%).

Una dificultad en la aplicación de la encuesta estuvo dada por las particularidades de la estructura de organización burocrática con la que cada universidad cuenta para agrupar a los/as académicos/as dedicados a temas de educación. Por ejemplo, en algunas universidades quienes trabajan temas relacionados con educación se encuentran centralizados bajo la misma facultad. En otras ocasiones, estos académicos/as se encuentran descentralizados en departamentos específicos, centros de investigación dependientes de la universidad, o menciones dentro de departamentos disciplinares (como pueden ser una carrera de historia, química, o una licenciatura en música). Al mismo tiempo, la información respecto al número total de académicos/as en sus primeros años en cada universidad no es una información disponible fácilmente o de fácil construcción. Así, algunas instituciones

optaron por enviar emails a todos los académicos/as registrados en sus bases de datos, otras pudieron contactar directamente a aquellos que cumplían con la característica identificada por el estudio. Esto implicó que las formas utilizadas para contactar a los/as participantes dependieron de los medios que existiesen en la universidad para apoyar la labor y de la disponibilidad y contactos de cada representante.

#### *4.1.4. Estrategia de análisis*

El análisis de los datos siguió a las diferentes fases de la investigación utilizando técnicas de estadísticas descriptivas y análisis de contenido. En la primera fase, los datos cualitativos obtenidos en cada ficha de vaciado se agruparon en variables discretas, las que se analizaron de forma cuantitativa para identificar patrones y temas emergentes de los datos. Estos patrones y temas fueron triangulados con los temas y patrones emergentes en la segunda fase del estudio, los cuales fueron obtenidos a partir del análisis descriptivo de los ítems cuantitativos de la encuesta y el análisis de contenido de las respuestas a las preguntas abiertas en el instrumento (Creswell, 2009). La triangulación entre las respuestas y resultados de ambas fases actuó como uno de los métodos de validación del proceso y contribuyó a la saturación de cada uno de los temas.

De esta manera, cuatro temas se posicionaron como los más relevantes: la desigualdad territorial en la distribución de la investigación entre las Universidades; la valoración diferenciada que existe en la productividad de los/as académicos/as, donde existiría una brecha entre aquella producción valorada por los/as académicos/as y la valorada en la política pública; las condiciones precarias de trabajo académico; y finalmente, las diferencias de género en las condiciones de trabajo entre académicos y académicas, su impacto en la productividad y en la valoración de unos y otras. Estos temas son desarrollados con mayor profundidad en la sección de resultados.

## 5. RESULTADOS

### *5.1.1. Territorialidad (desigualdad y territorio)*

Para situar el análisis agrupamos las instituciones de educación superior en dos categorías: universidades centrales, que incluyen a las de las del conurbano metropolitano y regiones adyacentes, y universidades periféricas, que incluyen aquellas ubicadas en las zonas norte y sur del país.

Geográficamente la investigación educacional desarrollada en escuelas de pedagogía y educación en Chile se distribuye desigualmente a través de una dinámica en donde las escuelas de educación ubicadas en las regiones centrales del país (Metropolitana/Valparaíso y Bío-Bío) cuentan con una mayor cantidad de proyectos de investigación, y también con más fuentes de financiamiento al año. El patrón centro/periferia se consolida en las universidades en la región metropolitana.

Este fenómeno se repite en relación con el financiamiento. Los/as académicos/as en las universidades de la región metropolitana acumulan una mayor cantidad de proyectos financiados por agencias estatales de apoyo a la investigación. Mientras, la tendencia en las universidades fuera del conurbano metropolitano, y en las universidades en la periferia, es

la de utilizar fuentes de financiamiento internas en el desarrollo de investigación. El patrón indica que mientras más alejadas del centro del país, los proyectos de investigación tienden a ser menos. Estos datos se deben analizar con cuidado, considerando otros elementos del contexto que pueden influir en ellos. Por ejemplo, el número de universidades presentes en cada zona, el número de docentes con el que cuenta cada universidad, o la importancia que otorgan a la enseñanza versus la investigación.

### 5.1.2. Circuitos de publicación y circuitos invisibilizados de publicación

Las escuelas de educación también reportaron el número y tipo de publicaciones hechas por docentes en sus primeros años de carrera. Entre las publicaciones, una mayoría corresponden a artículos en revistas indexadas (51%), seguidas de publicaciones profesionales (currículum, material de formación, manuales, informes, etc.) con un 19%, capítulos de libro (17%), publicaciones en revistas no indexadas (9%), y libros. Las revistas indexadas que concentran un mayor número de publicaciones se ubican preferentemente en la región latinoamericana, especialmente en Chile, México y Brasil. De las 208 publicaciones indexadas que se identificaron para el período 2012-2018, que abarcan un rango de 158 revistas diferentes, aquellas que concentraron las preferencias de los miembros de las escuelas de educación fueron: *Estudios Pedagógicos de Valdivia* (18); *Educação e Pesquisa* (7); *Formación Universitaria* (6); *Polis* (6); *Revista Médica de Chile* (6); *Literatura y lingüística* (5); *Revista Electrónica Educare* (5).

Los temas que abordan estas publicaciones se concentran en áreas como la formación inicial docente y la educación superior; los procesos cognitivos vinculados al aprendizaje; el aprendizaje en áreas STEM (Sciences/Ciencias, Technology/Tecnología, Engineering/Ingeniería, Mathematics/Matemáticas); las políticas educativas; estudios institucionales, procesos educativos y de gestión escolar; TICs; y evaluación educativa. En cambio, algunos temas “emergentes” que destacan son: el rol de las emociones en los procesos educativos; el consumo de sustancias prohibidas en las escuelas; la construcción de saber docente; el currículo; los profesores jefes; la educación técnico profesional; el nivel de educación media; la educación sexual; la educación de adultos; y la educación no formal.

En la encuesta que sondeó las experiencias de profesores y profesoras en sus primeros años de carrera académica, los docentes plantearon además la existencia de formas de publicación e investigación que, a pesar de ser significativas para ellos y ellas, no son valoradas por sus Universidades y debido a esto sufren una forma de invisibilización. Entre ellas incluyen aquellas investigaciones que no son publicadas en indexaciones como WOS o SCOPUS, y también aquellas investigaciones que no son financiadas por las universidades u organismos externos. En palabras de uno de los participantes, el excesivo énfasis en obtener publicaciones indexadas, además de ponerlos en desventaja en la medida que “en áreas como educación, no hay tantas posibilidades de publicar en ese tipo de revistas (indexadas)”, afecta la manera en que ellos pueden comunicar sus resultados de una forma relevante a los docentes y directores ya que “se nos condena a investigar y a publicar en revistas que no son leídas por los profesores y directivos del sistema escolar.” Para algunos de los académicos y académicas que respondieron la encuesta el acceso de los docentes, directivos, y otros trabajadores de la educación al conocimiento pertinente a su labor tiene tanta, o incluso, más importancia que las publicaciones en revistas indexadas. Estas, sin embargo, muchas veces no son leídas por profesores/as y otros integrantes del sistema escolar.

De la misma forma, los actuales circuitos de publicación e investigación legitimados desde la autoridad académica tienden a subordinar la investigación aplicada sobre la práctica y la pedagogía, ya sea la que involucra prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes o la que investiga sobre didácticas disciplinares específicas. Por ejemplo, aquella que se enfoca en didáctica, investigación artística, o las investigaciones que vinculan la pedagogía con el área disciplinar. Por otro lado, también se describen investigaciones que involucran metodologías más participativas o que ponen al centro a los profesores y profesoras de aula como constructores activos del conocimiento, por ejemplo, la investigación acción, “la investigación realizada por profesores de aula” o “CON los profesores”. En relación con este punto, los académicos y académicas también están de acuerdo con el hecho de que muchas de las investigaciones que tienen sentido para ellos, por los métodos de trabajo y los contenidos que abordan, son más difíciles de hacer visibles en los circuitos tradicionales de publicación académica. Por ejemplo, aluden al uso de estrategias de investigación-acción con los docentes en las aulas, o investigación en el nivel más micro sobre las prácticas de aula, y explican que este tipo de trabajo muchas veces es difícil de publicar en circuitos tradicionales o valorados en la academia más tradicional, y por lo mismo se torna más invisible. Entre las razones que señalan sosteniendo este fenómeno está el nivel de “popularidad del contenido de esta” o su carácter crítico. Entre estas investigaciones, o trabajo investigativo, los participantes describen la “investigación derivada de las prácticas pedagógicas de nuestros estudiantes,” o la “que se realiza en Pregrado o en áreas no populares”. De forma similar, la investigación crítica, que describen como la que “problematiza el estado actual de los fenómenos sociales”, también es señalada como más invisibilizada en los circuitos de publicación de la academia.

### *5.1.3. El trabajo académico*

Una de las preguntas en donde existió un acuerdo casi completo entre los y las docentes fue la afirmación “trabajo más horas de las que declaré formalmente” con un acuerdo del 87% de los y las encuestadas. De forma similar un 69% de los y las encuestadas puntúa en rangos de riesgo medio (36%) y alto (33%) en exigencias psicológicas del trabajo. Estas exigencias incluyen dimensiones emocionales, sensoriales y cognitivas. Entre ellas los aspectos que más exigen a los nuevos docentes son los relacionados con la toma de decisiones, el desgaste emocional, y la atención constante (Ver Gráfico 1).

Un aspecto clave en las nuevas medidas de productividad en la academia se desarrolla a partir de la escritura y publicación de artículos. Los y las docentes encuestados se muestran en desacuerdo (42%), o en total desacuerdo (36%), con la idea de tener suficiente tiempo para escribir estas publicaciones. El tiempo para la escritura parece extenderse luego de finalizada la jornada laboral y puede contribuir al deterioro de la salud mental de los académicos y académicas en sus primeros años de trabajo. Por ejemplo, un participante señala encontrar problemático en su opinión la invisibilidad del proceso por el cual se elabora la publicación: “Todo el trabajo previo y necesario para lograr la construcción del paper. Ej: apoyo en la escritura en inglés. Sólo es visibilizada cuando el paper está publicado”.

Mientras la exigencia psicológica del trabajo es alta, el apoyo institucional que reciben los académicos y académicas en sus primeros años tiene espacio para la mejora. Un 50% de los y las académicas en sus primeros años señala no recibir apoyo en la gestión de

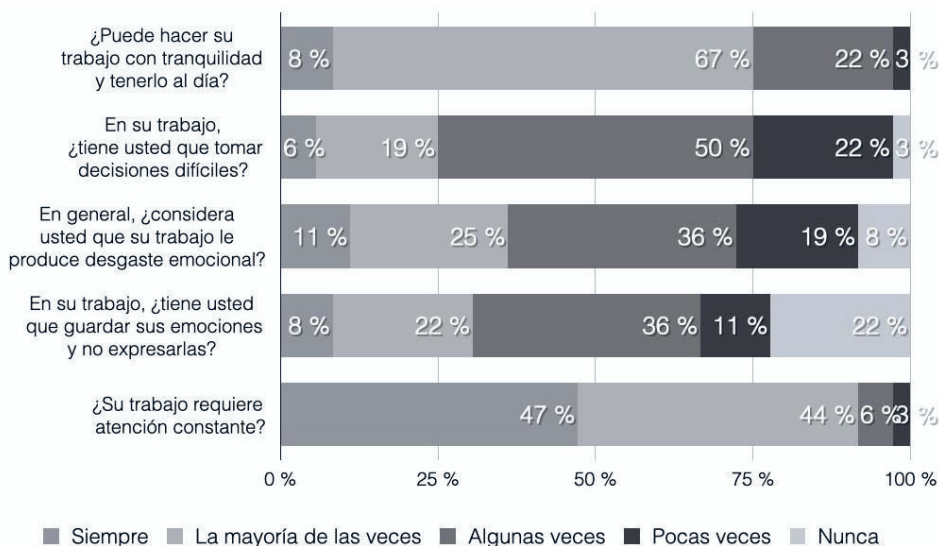


Gráfico 1. Exigencias Psicológicas

*Fuente.* Ítems tomados de “Cuestionario de Riesgos Psicosociales en el Trabajo SUSESO – ISTAS21, Versión Breve” (Superintendencia de Seguridad Social, 2013).

los recursos para sus investigaciones y sólo un 38% señala tener orientación suficiente a la hora de postular a financiamiento externos. Otra dimensión de riesgo psicosocial que aparece con una proporción significativa de académicos y académicas jóvenes en sus rangos medios y altos es la que describe la percepción de las relaciones al interior del trabajo. Esta dimensión incluye el apoyo percibido desde los superiores y sus compañeros de trabajo, además de la calidad de la relación con sus superiores y pares.

Además, es importante conocer más sobre la forma en que las universidades apoyan las tareas logísticas y de gestión de los/as académicos/as en los primeros años. Esto porque este tipo de actividades requieren de bastante esfuerzo, que muchas veces, no se cuantifica o valora. Esta preocupación emerge entre los académicos/as en el espacio de preguntas abiertas, donde algunos lo utilizan para expresar sus ideas sobre el trabajo invisible que involucra el construir publicaciones.

#### 5.1.4. Género y primeros años en la academia

Utilizando los datos entregados por la encuesta a académicos/as en sus primeros años, también es posible identificar algunas desigualdades (o brechas) de género en el tipo de publicaciones realizadas. Los hombres señalan consistentemente más publicaciones indexadas en revistas extranjeras (64% vs. 54% mujeres), revistas indexadas nacionales (64% vs. 41% mujeres), y capítulos de libros con referato (50%, vs. 32% mujeres). En cambio, las mujeres señalan con mayor frecuencia realizar publicaciones de informes técnicos (32%, vs. 22% hombres) y no haber publicado (18%, vs. 14% hombres). Mientras

los hombres han publicado en mayor proporción en revistas indexadas y capítulos de libros con referato, las mujeres muestran una ventaja únicamente en la proporción de informes técnicos, o no realizan publicaciones.

A la base de esta brecha, es posible identificar diferencias por género en el uso del tiempo y el tipo de trabajo durante los primeros años en las escuelas de educación. Mientras, en promedio, los hombres dedican más tiempo que las mujeres a la investigación (32% vs. 29% las mujeres), a la docencia de pregrado (29% vs. 25% las mujeres), y a la docencia de postgrado (8%, vs. 3% las mujeres), las mujeres dedican más tiempo a tareas que se relacionan con la gestión y supervisión de prácticas (29% vs. 18% los hombres), y la dirección y gestión académica (15%, vs. 12%). Profundizando en esta tendencia, ante la pregunta por los diferentes cargos desempeñados en sus universidades, un 50% de los hombres encuestados refirió no haber desempeñado ningún cargo directivo o de gestión académica, mientras un 27% de las mujeres señalaron desempeñar funciones de coordinación de prácticas (0% de los hombres desempeñó esta función), un 23% jefaturas de carrera o mención (solamente un 7% de los hombres desempeñó esta función), y un 29% en comités académicos o de docencia (un 18% de los hombres desempeñó esta función). Las actividades administrativas y de gestión en las que concentran las mujeres, además, poseen una mayor demanda emocional e implican labores de cuidado que se esperan como parte del contacto directo y la contención de los/as estudiantes (Jefa/Coordinadora de Carrera y Coordinadora de práctica, por ejemplo).

El género de los participantes también transforma la experiencia de estos en sus primeros años y su disponibilidad para dedicar tiempo a la escritura de publicaciones durante su jornada de trabajo. Por ejemplo, las mujeres tendían a estimar un mayor porcentaje de tiempo dedicado a tareas de gestión, a diferencia de los hombres. De forma similar, importantes diferencias entre hombres y mujeres emergieron cuando se les

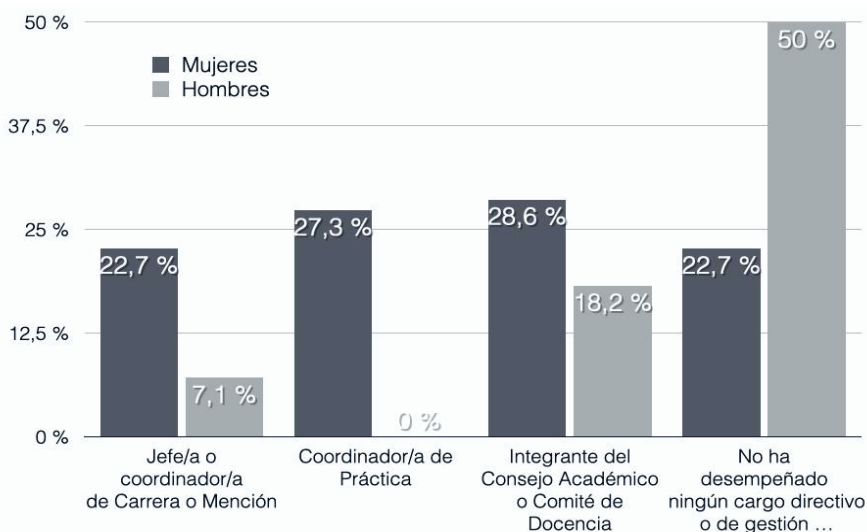


Gráfico 2. Cargos desempeñados en la Universidad por Sexo



preguntó por cargos desempeñados en la Universidad. Mientras un 50% de los hombres señala no haber desempeñado cargos directivos, las mujeres tienden a ejercer cargos de coordinación académica, o de coordinación de prácticas en una mayor proporción que sus colegas hombres.

## 6. DISCUSIÓN

Uno de los objetivos fundamentales de las universidades es formar capital humano avanzado, lo que resulta vital para el progreso social (Browne, 2010; Batool *et al.*, 2018) y en especial para las regiones. Para el logro de sus metas, las universidades utilizan estrategias organizacionales destinadas a lograr el incremento en las actividades basadas en el conocimiento y en función de sus objetivos institucionales (Sunlai y Beyerlein, 2015). Sin embargo, la estructura de financiamiento actual ha obligado a las universidades a posicionar la investigación en el centro de su labor, generando tensión entre esta tarea y la docencia dentro de la organización de las actividades al interior de las instituciones, en especial por el mayor estatus dado a la investigación.

Lo anterior se complejiza más en nuestro país, por ser altamente centralizado y con escaso poder de decisión en las regiones. Esta dinámica se ha traspasado a la educación superior, donde la concentración de la matrícula y capital humano se focaliza en las universidades públicas y privadas de la zona central. En este sentido, al revisar los centros de investigación avanzada en nuestro país, la mayoría están ubicados en nuestra capital y regiones adyacentes, lo cual es muy coherente con los resultados de nuestra investigación. Las universidades ubicadas en estas zonas geográficas concentran gran parte de los proyectos de investigación y destaca su productividad académica, en relación con las zonas norte y sur del país. Esta desigualdad regional es una expresión de desigualdades educativas, que se dan entre las diversas áreas geográficas, entre las grandes ciudades, su capital y las zonas extremas, sobre todo en un sistema en que las universidades están obligadas a competir por fondos de investigación, que es uno de los componentes que se relaciona con el financiamiento anual de la educación superior (Bernasconi y Rojas, 2003).

Además de esta problemática de desigualdad territorial en la investigación en educación de las universidades del Estado, el estudio da cuenta de los desafíos que esta área enfrenta en términos de cómo en ella se genera y circula el conocimiento, y de las condiciones en que esta actividad opera. El actual contexto del trabajo de formación de profesores en Chile es complejo porque, por una parte, los docentes universitarios deben cumplir con exigencias externas de acreditación, dedicar gran parte de la jornada académica a la docencia, investigar y publicar en circuitos de revistas indexadas que responden principalmente a los criterios de las ciencias duras y no de las ciencias sociales como ocurre, también, con los fondos para investigar. Por otra parte, en ninguna de estas tres dimensiones se ha puesto el foco en la generación de conocimiento pedagógico, en los temas de aprendizaje propiamente tales y, por esto, no se ha descrito todavía la realidad de la educación en nuestro país, desde dentro, ya que la mayor parte de los esfuerzos se dedican a requerimientos externos ajenos a la naturaleza de la educación. A lo anterior, se suma que se jerarquiza el desempeño educativo de las pedagogías con indicadores de investigación y publicación cuando ni siquiera existen los espacios para desarrollarla y visibilizarla (Rivera *et al.*, 2019).



Ampliando el espectro, constatamos que nuestro país no puede escapar a las influencias de las actuales transformaciones educativas en el mundo y en Latinoamérica marcadas por la desigualdad y la falta de equidad cuando solamente se responde a los sistemas de medición externos, ya que los rankings no atienden a los contextos y a las necesidades de cada región, porque no se atiende a los problemas de acceso y equidad, movilidad social, calidad de los aprendizajes; promoviendo el desempeño individualista de los/as académicos/as (Enders, 2015; Licandro *et al.*, 2018).

En el ámbito de los aspectos de género e investigación en educación en las universidades del Estado, los resultados obtenidos son consistentes con aquello que se ha levantado recientemente en estudios nacionales e internacionales acerca de trabajo académico y género en educación superior. El contexto de mercantilización de las universidades ha puesto énfasis en la productividad como eje de la labor académica, lo que se distingue como particularmente perjudicial para las mujeres (Ríos *et al.*, 2017). Esto porque, tal como lo corrobora nuestro estudio, las académicas tienden a realizar más labores de gestión académica y docencia, en detrimento de su productividad en términos de investigaciones y publicaciones, actividad en la que los hombres invierten más tiempo (Ríos *et al.*, 2017; Universidad de Chile, 2014; Universidad de Valparaíso, 2018). Ello se corrobora en los datos asociados a publicaciones en revistas indexadas (MCTCI, 2020) y a adjudicaciones de proyectos con financiamiento externo nacional y de becas doctorales, donde los hombres tienen la mayoría, aunque afortunadamente es un número que se ha ido equilibrando en los últimos años (MCTCI, 2020; Sanhueza *et al.*, 2020; Universidad de Chile, 2014). También es posible ver el impacto de esta diferenciación en el acceso a jerarquías más altas en la carrera académica, a cargos de autoridad directiva y en las brechas salariales (Sanhueza *et al.*, 2020; Universidad de Chile, 2014; Universidad de Valparaíso, 2018). Entre las razones centrales que los estudios destacan para estas diferencias en la dedicación de tiempos se encuentra la naturalización de la maternidad, el cuidado de niños/as y adultos mayores y las labores domésticas como propiamente femeninas, aspectos que las académicas distinguen como obstáculos para la progresión en su carrera y que, además, vivencian con sensaciones de culpa y ansiedad (Sanhueza *et al.*, 2020; Universidad de Chile, 2014; Universidad de Valparaíso, 2018).

A lo anterior se agrega la naturalización de estereotipos de género que, como también vemos en nuestro estudio, asignan a las mujeres roles asociados a cuidado y contención, lo que es particularmente relevante en contextos de formación pedagógica. En otros estudios, estos estereotipos se extienden a ideas sobre las emociones de las mujeres en el trabajo, la asignación de tareas 'secretariales' como propiamente femeninas, la desvalorización de sus opiniones como menos 'serias' u 'objetivas', la asignación de roles de subdirección como 'apoyo' a los hombres en cargos directivos (Sanhueza *et al.*, 2020; Ríos *et al.*, 2017; Universidad de Chile, 2014).

En síntesis, nuestro estudio da cuenta de nudos críticos relevantes para la investigación en educación en las universidades estatales, todos ellos relacionados con las lógicas de mercado en educación superior como punto de origen. Dichas lógicas han distorsionado la naturaleza del trabajo académico, lo cual es particularmente preocupante en instituciones que deberían estar más centradas en el bien público, y en un área como educación, donde la conexión más directa con sus profesionales y la construcción de conocimientos más acordes a su naturaleza quedan como brechas pendientes. Así, vemos que esta forma de comprender la universidad hoy genera desigualdades territoriales, de género y de circulación de conocimiento en educación.

## 7. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Una de las apuestas de las universidades, en especial de las regionales, es el trabajo en red, ya que con él superan la centralización, y se van moviendo hacia enfoques centrados en el aprendizaje colectivo. Así, emerge la necesidad de lógicas sistémicas de articulación regional y nacional entre los diversos subcomponentes, que faciliten una mayor regionalización de los accesos y egresos y en igualdad de condiciones (Rama, 2015). En estas nuevas formas de asociatividad, que se producen al interior del sector público y privado, las relaciones entre los nodos no son jerárquicas sino heterárquicas (Figaredo, 2009), superando sus tradicionales fronteras y, con ello, las debilidades de la educación superior.

En este contexto, las universidades requieren de políticas por parte del Estado, que permitan disminuir la brecha existente entre las universidades que lideran en investigación y las que presentan un bajo nivel de desarrollo, destinando recursos para potenciar el trabajo en red y así disminuir la iniquidad existente.

Estas reflexiones críticas se han desarrollado en la Mesa de Investigación en Educación CUECH, en los últimos tres años, en un espacio colaborativo, equitativo y transversal, en el cual se anularon las brechas competitivas de asignación de recursos para investigar, así como las tecnocráticas y territoriales que, recurrentemente, diluyen los esfuerzos aislados de construir educación desde las propias universidades regionales (Grau *et al.*, 2017; Licandro *et al.*, 2018).

En una línea similar, la propuesta de esta Mesa es proyectiva, identificando como punto de partida tres acciones urgentes de realizar, en primer lugar, necesitamos describir cómo las transformaciones sociales impactan en el aula, en todos los niveles educativos; para ello el foco debe estar en los aprendizajes y éstos no se pueden describir sólo desde indicadores cuantitativos. En segundo lugar, es urgente describir críticamente cómo los docentes, de todos los niveles, representan y actúan sobre los aprendizajes y, en tercer lugar, sistematizar cómo los macroprocesos sociales inciden en los microprocesos de las aulas para describir la educación chilena, desde dentro y no, externamente, como lo han hecho las reformas educativas de las últimas décadas (Merino *et al.*, 2020).

En la línea de género, una iniciativa como la Mesa de Investigación en Educación del CUECH, desde una concepción de la labor académica como colaborativa y orientada al bien público, puede contribuir a la deconstrucción de una idea mercantilizada y masculinizada del 'éxito académico', basada en una visión individualizante y competitiva. En este sentido, creemos que se debe seguir trabajando en esta línea, con el fin de recuperar el sentido de la universidad y, especialmente, de la universidad pública, cuya orientación debería ser el bien común. Junto con ello, desde este levantamiento, surge como necesidad urgente generar políticas concretas de equidad de género, donde las universidades del Estado deberían estar a la vanguardia de estos cambios culturales, pero donde claramente falta mucho trabajo por realizar. Particularmente preocupante resulta que estos datos se corroboren para el área educación, espacio que se reconoce como altamente feminizado, pese a lo cual las problemáticas de género se confirman. Asimismo, dada la naturaleza de esta disciplina, debería existir una mayor comprensión de estas problemáticas, así como un menor énfasis en las lógicas que la política neoliberal ha impuesto en los últimos años.

En el contexto descrito, agradecemos la gestión de la organización de las Mesas universitarias CUECH: el apoyo brindado, el encuentro con educadores/as que rompen los paradigmas que han estigmatizado el trabajo científico educativo y la oportunidad de

transformar la educación chilena mediante la estrategia de confianza en las capacidades de quienes conforman las universidades estatales chilenas. De esta forma reconocemos que la educación superior es una necesidad básica que, además, permite formar ciudadanos orientados al bien común (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015; Licandro *et al.*, 2018), así como responder a una gobernanza comprometida con la Responsabilidad Social Universitaria y con el desarrollo global como la Agenda 2030 de Naciones Unidas (McCowan, 2016; Licandro *et al.*, 2018). Si bien el convenio que dio origen a la constitución de esta Mesa ya se encuentra terminado, esperamos que desde quienes hemos integrado esta red podamos organizarnos para dar continuidad a su trabajo, ya que creemos que desde iniciativas como esta es posible comenzar a vislumbrar un horizonte diferente para la investigación en educación en las universidades estatales, donde lo que predomine sea el trabajo colaborativo y solidario, así como el interés por aportar con conocimientos relevantes, que contribuyan a mejorar las actuales condiciones de la educación pública, recuperando así el sentido de nuestra labor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 122-144.
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.
- Batool, S., Nadeem, A. y Asif, M. (2018). Managing Higher Education Quality Enhancement in Pakistan through Communication Skill to achieve *International Opportunities*. *Journal of Managerial Sciences*, 12(1), 37-48. [http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default\\_files/JMS/12\\_1/4.pdf](http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/12_1/4.pdf)
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Editorial Universitaria.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113–137.
- Browne, J. (2010). *Securing a sustainable future for higher education: an independent review of higher education funding and student finance*. Department for Business Innovation & Skills, UK Government.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Third Edition). SAGE publications Inc.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile. (2020). *Memoria. Red de Universidades del Estado de Chile. Universidades de Todos. Vinculación, Cooperación e Identidad*. Consortio de Universidades del Estado de Chile. [https://www.uestatales.cl/cue/sites/default/files/Memoria-redes-2016-2020\\_CMOER.pdf](https://www.uestatales.cl/cue/sites/default/files/Memoria-redes-2016-2020_CMOER.pdf)
- Donovan, C. (2009). Gradgrinding the social sciences: The politics of metrics of political science. *Political Studies Review*, 7(1), 73- 83.
- Enders, J. (2015). Una “carrera armamentista” en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 83-109.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior* 41(162), 87-109.
- Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, (49), 2299-2320.

- Fardella, C., Sisto, V. y Jiménez, F. (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 34(3), 435-448.
- Fernández Lamarra, N. (2008). Modelos y Sistemas de Evaluación y acreditación de la Educación Superior. Situación y Perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional. En Ana Lúcia Gazzola y Sueli Pires (Ed.). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe* (pp. 57-108). UNESCO–IESALC.
- Figaredo, D. (2009). La organización red en educación a distancia. *RIED*, 12(1), 15-36.
- Grau, F. X., Goddard, J., Hall, B. L., Hazelkorn, E. y Tandon, R. (Eds.) (2017). *Higher Education in the World: Vol. 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the global with the local*. Global University Network for Innovation.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw-Hill.
- Kelly, A. y Burrows, R. (2011). Measuring the Value of Sociology? Some Notes on Performative Metricization in the Contemporary Academy. *The Sociological Review*, 59(2), 130-150.
- Licandro, Ó., Martí-Noguera, J. y Gaete-Quezada, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Conceptos y desafíos. *Revista de la educación superior*, 47(186), <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.353>
- McCowan, T. (2016). Universities and the Post-2015 Development Agenda: an Analytical Framework, *Higher Education*, 75, 505-523.
- Merino, C., Rivera, M., Gutiérrez y Restrepo, E., León, O. y Molano, G. (2020). *Orientaciones para el desarrollo de una docencia universitaria Inclusiva, Diversa y Afectiva*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (MCTCI). (2020). *Radiografía de género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación*. División de Estudios y Estadísticas. <https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Radiograf%C3%ADa-de-G%C3%A9nero-CTCI.pdf>
- Oancea, A., Atkinson, J. y Florez-Petour, M.T. (2015). *The cultural value of arts and humanities research: a configurative approach*. ora.ox.ac.uk
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://es.unesco.org/news/repensar-educacion-bien-comun-universal>
- Rama Vitale, C. (2015). Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: las universidad red y los cluster universitarios. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(2), 302-328. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319338455015.pdf>
- Ríos, N., Mandiola, M. y Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 114-124.
- Rivera, M., Cortés, W., Contreras N. y Riveros, N. (2019). Representaciones antropológicas sobre la formación de un profesor de lenguaje y comunicación. *Educación, escuela y profesorado: aportes desde el Consejo de Decanos de las Facultades de Educación del Consejo Nacional de Rectores [CONFAUCE]* (pp. 357-356). Consejo Rectores Universidades Chilenas.
- Sanhueza Díaz, L., Fernández Darraz, C. y Montero Vargas, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 19(55), 310-334 <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n55-1453>.
- Sunalai, S. y Beyerlein, M. (2015). Exploring Knowledge Management in Higher Education Institutions: Processes, Influences, and Outcomes. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 289-308.

- Super Intendencia de Seguridad Social. (2013). Manual de uso del cuestionario SUCESO-ISTAS 21. Versión Breve. Unidad de Riesgo Psicosocial Laboral. Super Intendencia de Seguridad Social. <https://www.ist.cl/wp-content/uploads/2016/08/MANUAL-breve-ISTAS-11-11-2013.pdf>
- Universidad de Chile. (2014). *Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Rectoría Universidad de Chile. [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124395/Del\\_biombo\\_a\\_la\\_catedra.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124395/Del_biombo_a_la_catedra.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Universidad de Valparaíso (2018). *Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso*. Unidad de Igualdad y Diversidad Universidad de Valparaíso. <https://igualdadydiversidad.uv.cl/attachments/article/56/An%C3%A1lisis%20sobre%20las%20relaciones%20de%20genero%20UV.pdf>