



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Nuevos actores en un viejo escenario : la profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015

Scharager, J.

Citation

Scharager, J. (2017, February 28). *Nuevos actores en un viejo escenario : la profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/46325>

Version: Not Applicable (or Unknown)

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

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/46325>

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

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/46325> holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Scharager, J.

Title: Nuevos actores en un viejo escenario : la profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015

Issue Date: 2017-02-28

Capítulo 1

Calidad de la Educación Universitaria: su gestión en manos de nuevos actores

Este capítulo discute los temas relevantes que constituyen la base conceptual para el desarrollo de esta tesis. Estos tópicos se organizan en tres secciones que tratan, respectivamente, acerca de las concepciones de calidad universitaria, la gestión académica orientada a asegurar la calidad y, el proceso de construcción de identidad profesional con énfasis en el de aquellas personas que ejercen un nuevo rol, en el contexto del trabajo de gestión en las universidades.

La primera sección se organiza en tres acápites, en los que se analizan los siguientes aspectos complementarios. En el primero, se revisan perspectivas y enfoques de los sistemas de calidad, distinguiéndose aquellos que priorizan el cumplimiento de propósitos internos, otros que privilegian el ajuste con exigencias externas, y un tercer grupo que integran ambas perspectivas. En el segundo acápite, se describen concepciones de calidad en la educación superior, las que ponen en evidencia la multiplicidad de significados que se le puede atribuir a dicho concepto. Esta diversidad de acepciones se verifica en la revisión de la literatura internacional especializada, publicada por autores de distintos países. En el tercer acápite se examinan algunas dimensiones del proceso de tecnificación de la gestión de la calidad de la educación universitaria. Esta se ha instalado en las instituciones, sustituyendo enfoques tradicionales centrados en la confianza y en el trabajo académico, por esquemas gerencialistas basados en la producción de indicadores y la competitividad. De este modo, se espera mostrar la transición que ha tenido la localización del control de la calidad de la educación superior desde un enfoque centrado en la autorregulación y gestión con lógica académica, a uno basado en la rendición de cuentas a externos, donde lo que predomina es la determinación de la calidad de la educación, según el valor del retorno de la inversión.

En la segunda sección se discuten las estrategias de gestión, con especial foco en aquellas enmarcadas dentro de esquemas conocidos como gerencialismo. Dentro de este marco, se analiza la influencia del gerencialismo en la administración universitaria, en un escenario que se caracteriza por un predominio de una perspectiva mercantilista con fuerte ascendiente de un enfoque neo liberal. Asimismo, se discute la influencia de algunos factores como el manejo del poder y las fronteras disciplinarias en la conformación de estamentos universitarios, los que han configurado un nuevo territorio de desempeño profesional, con creciente injerencia dentro de las universidades.

La tercera sección incluye contenidos que dan cuenta del proceso de construcción identitaria en el marco del desarrollo profesional. Para estos efectos, se analizan planteamientos teóricos que explican el desarrollo de la profesionalización de una ocupación, lo que más adelante se centra en el análisis de la nueva ocupación de administrador académico. La sección concluye con una reseña del proceso de desarrollo de la identidad profesional. Se hace referencia a algunas variables que marcan este proceso, como lo son las experiencias previas de las personas, su formación disciplinaria y el género de cada una. Estos conforman espacios de diferenciación, en contextos que han tendido a homogeneizarse, especialmente en el caso de las universidades que se analizan en esta tesis.

Las tres secciones descritas conforman el sustrato teórico-conceptual de los capítulos tercero, cuarto y quinto, respectivamente. Los conceptos desarrollados se aplicarán como herramientas teóricas para poder entender la realidad empírica, que se examina en los capítulos siguientes. Estos abordan las mismas temáticas señaladas dentro de este capítulo de carácter conceptual, pero en cada una de ellos se recoge y confrontan las experiencias chilenas observadas en los casos estudiados, los que se articulan con las conceptualizaciones y evidencia internacional.

1.1 Los diferentes significados de calidad y sus locus de control

La calidad en la educación superior pareciera ser una preocupación de surgimiento reciente. Sin embargo, ha estado siempre en el centro de atención de las universidades. La calidad no es un asunto propio de esta época; ha sido un atributo inherente y medular a las universidades de Europa desde el tiempo de su fundación (Neave, 1994; Van Vught, 1993). Por lo tanto, es una cuestión irrefutable que el interés por la calidad ha estado presente desde el origen de estas instituciones. Se debe reconocer, no obstante, que esta antigua preocupación hoy se ha reactivado y se ha difundido más allá de los muros universitarios. Este fenómeno se ha visto potenciado por demandas sociales, que han traspasado la que fue una especie de “torre de marfil” (Deem *et al.*, 2007), de modo que ha cruzado los límites detrás de los cuales el tratamiento de la calidad era un objetivo que se resolvía solo entre pares académicos. Lo anterior, queda bien ilustrado en una cita de Tunermann, quien plantea que

“...el actual debate sobre calidad y educación marca un viraje radical....ahora encontramos a una sociedad que critica a la universidad, una universidad que debe rendir cuentas a públicos externos...” (Tunermann, 2009: 274-275).

Mientras las universidades estuvieron focalizadas en formar una elite y eran organizaciones herméticas, la calidad no era objeto de preocupación. Se asumía que era inherente a estas instituciones, las que eran autónomas y en las cuales el control entre pares académicos daba confianza y era garantía de la calidad de su trabajo. Esta

forma de aseguramiento de la calidad en las universidades era frecuentemente un proceso pasivo e implícito (Dill, 1999). Sin embargo, a partir la década de los años 80 cuando la oferta se masificó y se diversificó en diversos países del mundo, la calidad pasó a ser un asunto público, preocupación que se ha traspasado a la población general, convirtiéndose en una temática de interés social. Ello debido a la demanda de las sociedades por recibir una educación de acuerdo al dinero que han invertido (“value for money”) (Dill, 2007).

Este vuelco en la localización del control de adentro hacia afuera, es analizado por Mollis y Marginson (2002), quienes plantean que ahora la universidad ya no establece en forma independiente sus propios parámetros de valor sino que depende de voluntades ajenas. En consecuencia, se instalan controles externos, los que se determinan principalmente en base a resultados numéricos más que por juicios expertos de pares. Además, la valoración de la calidad se hace siguiendo estándares internacionales, sin adaptarlos a las realidades particulares, orientando la evaluación externa por una perspectiva de globalización. Por lo tanto, se corre el riesgo que se pierda la especificidad local, particularmente si las universidades tienden a copiar modelos y conformarse a una concepción de calidad común y global, como lo advierten Paradeise y Thoenig (2013).

1.1.1 Enfoques y perspectivas de calidad en la Educación Superior

La literatura es abundante y las definiciones de calidad que se enuncian, enfatizan distintos atributos. En lo que más coinciden los autores es en el reconocimiento de la dificultad para construir un concepto y en señalar que éste es un constructo complejo, dinámico, multidimensional, que se suele definir por aspectos que faltan o son deficitarios más que por atributos positivos. Incluso, hay autores que afirman que se suele definir mediante abstracciones, que en definitiva lo convierten en un concepto casi carente de significado (Hart, 1997). También se señala que éste no es unívoco y fijo, sino que es relativo y se construye a través de consensos y negociaciones entre los actores y grupos de interés, los que en la actualidad han aumentado su presencia y han desarrollado opiniones particulares acerca de la calidad (Fernández Lamarra, 2007; Harvey y Green, 1993). En definitiva, la noción de calidad que se aplique depende de los marcos de referencia y los propósitos para definir o estudiarla.

Esta variedad de enfoques y aproximaciones, complejiza la tarea de definir operativamente y medir el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad sobre los sistemas y las instituciones de educación superior. Además, dificulta la generación de evidencia que sitúe en un plano común de comparación las experiencias de aseguramiento de la calidad de las distintas instituciones. Asimismo, presenta un terreno árido para desempeñar la función de gestionar el aseguramiento

de la calidad, ya que no hay parámetros claros, en una actividad profesional –como se verá más adelante- que tampoco tiene límites precisos ni especificaciones para orientar su desempeño.

Las publicaciones que han analizado el concepto de calidad de la educación, se pueden agrupar en tres tipos de enfoques; aquellos en los cuales la conceptualización se hace tomando una perspectiva desde dentro de las instituciones de educación superior; aquellos que la definen desde una posición externa, o una combinación de ambas. En el primer caso, se trata de definiciones que al precisar lo que entienden por calidad, hacen referencia a procesos internos como el aprendizaje de los estudiantes o el aprendizaje institucional. En el segundo caso, la calidad se define en términos del cumplimiento de criterios externos, donde la rendición de cuentas es el mecanismo predominante. Un tercer punto de vista concibe una integración de los dos primeros enfoques (Munita, 2011), en que se valora tanto la coherencia interna como el cumplimiento de exigencias externas. Este último, pareciera ser el enfoque más justo y equilibrado, para dar cuenta de un modo integral acerca de la calidad de las instituciones de educación superior.

Estas tres categorías de enfoques permiten organizar los diferentes tipos de definiciones a lo largo de un continuo que va desde aquellas que resaltan la regulación de la calidad a partir de las propias instituciones, hasta aquellas que la asumen como un producto exportable, elaborado en base a exigencias externas. En el primer extremo del continuo, se ubican las concepciones de calidad que ponen el acento en procesos internos de las universidades -calidad situada- (Newton, 2002a). Dichas concepciones tendrían como correlato mecanismos de aseguramiento de la calidad basados en la confianza y estarían centrados en la capacidad de autorregulación y el mejoramiento continuo (control interno y autonomía). Estas son las definiciones que generan la mayor aceptación de los académicos, lo que se corrobora en la literatura internacional.

Uno de los autores que ponen el acento en la calidad de las dinámicas internas de las instituciones, es John Biggs (2001), quien se enfoca específicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Este autor distingue además enfoques retrospectivos y prospectivos. Los primeros tienden a evaluar lo que ya se ha hecho y se abocan a elaborar un juicio basado en estándares externos. En estos casos, la mirada está más focalizada en aspectos de gestión que en los de carácter académico, con un imperativo prioritario de rendir cuentas y con procedimientos establecidos de arriba hacia abajo. Los enfoques prospectivos, por otro lado, están más orientados a la evaluación de lo que ocurre en el presente y lo que se proyecta hacia el futuro; éstas son evaluaciones de carácter más formativo que sumativo. Los enfoques prospectivos, de acuerdo a Biggs, promueven sistemas de mejora continua y

estimulan el cumplimiento de las metas y propósitos que la propia institución se ha establecido.

Otros autores, al referirse a la calidad desde un enfoque situado (o interno), incluyen también la perspectiva de diferentes miembros de la comunidad universitaria, siendo la de los académicos la más mencionada. A la hora de evaluar la calidad, ellos consideran las condiciones en que desempeñan sus funciones, como un componente importante de la misma (Newton, 2000). Igualmente valoran especialmente la autonomía académica (Newton, 2010; Srikanthan y Dalrymple, 2007; entre otros) la que, a su vez, tiene dos expresiones: la libertad académica individual y la autonomía en la gobernanza institucional (Harvey, 2004; Henkel, 2007; Morley, 2003; Winter, 2009).

También se incluyen indicadores de otras fuentes, como son: la voz de los estudiantes en tanto actores relevantes, quienes evalúan la calidad a través de la valoración de los servicios académicos recibidos (Lagrosen et al., 2004) y la formación que les han entregado, la reputación académica de la institución a nivel nacional e internacional, la dotación de profesores de excelencia, la empleabilidad e inserción laboral, la información que la institución proporciona acerca de las oportunidades de carrera y la cantidad de tiempo y los costos en que deben incurrir para completar un programa de estudios (Joseph y Joseph, 1997).

En el otro extremo del continuo, se ubican las definiciones que conciben la calidad como productos expresados en compromisos para satisfacer los requerimientos del público. En estos casos, los enfoques de aseguramiento de la calidad que más se ajustan con dichas concepciones, son los que se traducen en mecanismos que privilegian el control externo, la transparencia y la rendición de cuentas (accountability), con un énfasis en el cumplimiento de estándares y de exigencias administrativas. Bajo este marco, los sistemas externos de evaluación y monitoreo se orientan a cumplir funciones como: restringir las arbitrariedades en el campo de la educación superior, desincentivar el engaño, exigir a los programas e instituciones que examinen su propio funcionamiento de manera analítica así como someterlo a revisión crítica desde fuera (Trow, 1996). Otras funciones de estos sistemas son controlar la oferta educativa, informar a los estudiantes y los empleadores, estimular la competitividad dentro y entre las instituciones, ayudar a realizar comparaciones internacionales y permitir la movilidad de los estudiantes entre instituciones y países (Stensaker, 2003). La función que se les encomienda a las agencias de acreditación representa muy bien esta perspectiva.

Estos enfoques de la calidad asociados al control externo, se instalan impulsados por la masificación de la educación superior en muchos países, incluyendo la región de Latinoamérica, la que fue configurando un escenario construido sin mayores

regulaciones de la oferta educativa (Mollis, 2002; Schwarz y Westerheijden, 2004; Thune, 1996). La globalización, a su vez, ha impactado en el aumento de la demanda internacional por personal calificado en el mercado laboral, y la consiguiente necesidad de validar mecanismos de reconocimiento de las credenciales otorgadas por instituciones de educación superior de otros países, a través de procesos de evaluación externa (Dill, 2007). Estas condiciones han ejercido presión en los sistemas educacionales para desarrollar mecanismos de verificación de calidad y de equivalencias de grados entre naciones, especialmente entre aquellas que han establecido convenios subregionales para “dar garantía pública del nivel académico y científico de los recursos, a través de criterios regionales elaborados por comisiones consultivas en coordinación con Redes de Agencias Nacionales de Acreditación”.³

En este marco de intercambio de prácticas y tendencias, durante la década de los años 90, muchos países latinoamericanos instauraron reformas a la educación, especialmente aquellos que enfrentaban mayores exigencias por entrar en procesos de globalización económica. Como se verá en el capítulo 2, el caso de Chile fue un tanto particular en la región. Fue el país que inició y avanzó más rápidamente en la instalación de una economía neoliberal y “marcó pautas en el camino que seguirían posteriormente los sistemas universitarios de Latinoamérica” (Rodríguez, 1999:61). Si bien se resolvió el problema de cobertura de la demanda, el tema de la calidad quedó pendiente. Según Mollis (2002), estas reformas se focalizaron en el ámbito de los modelos de financiamiento y del establecimiento de sistemas de control y evaluación (procesos de licenciamiento y acreditación). A partir de entonces, lo que prevalece es una concepción de calidad de la educación con una mayor valoración del cumplimiento de estándares semejantes a los de la evaluación de gestión de calidad de una empresa, tales como la aplicación de estrategias de planificación, ingresos, satisfacción de los estudiantes (como clientes), entre otros (Brunner, 2007).

En consecuencia, las prácticas de evaluación de calidad centradas en el cumplimiento de requerimientos externos, parecen responder en menor medida a los intereses de la comunidad académica. Este enfoque busca asegurar que las universidades efectivamente proporcionen el servicio por el que pagan los consumidores (“value for money”) (Harvey y Newton, 2004; Huisman y Currie, 2004). Se enmarca en el establecimiento de políticas de rendición de cuentas cuya instalación en las universidades comenzó a sustituir la tradicional confianza en la integridad de las instituciones (Dill, 1999; Hoecht, 2006) por una suerte de

³ A modo de ejemplo de un caso latinoamericano, ver Sitio web Mercosur Educativo. Recuperado de: [p://edu.mercosur.int/es-ES/programas-e-projetos/25-mercotur-educativo/57-arcusul.html](http://edu.mercosur.int/es-ES/programas-e-projetos/25-mercotur-educativo/57-arcusul.html)<http://edu.mercosur.int/es-ES/programas-e-projetos/25-mercotur-educativo/57-arcusul.html>

susplicacia o desconfianza. Por lo tanto, se creó la necesidad de demostrar evidencia de la calidad de la educación con indicadores observables por externos; quienes no han sido necesariamente pares académicos. Desde esta perspectiva, cuando se hacen evaluaciones de la calidad sólo a partir de exigencias externas, las instituciones aprenden a “jugar juegos” que les permiten proteger los valores centrales frente a la percepción de amenazas de intromisión externa (Dill, 2009). Sin embargo, aun cuando las instituciones han aprendido a “jugar el juego”, es importante reconocer efectos positivos explicables en parte por el aumento de la transparencia hacia el público (Stensaker, 2003) y por la evaluación de externos.

Si bien no es posible hacer atribuciones causales y aislar el efecto de los procesos de rendición de cuentas y de los sistemas de acreditación sobre la calidad de la educación, sí es posible reconocer que los cambios se han producido coincidentemente con un período de mayor atención a los problemas de calidad en la educación superior. Ello, junto con la apertura a miradas externas, pueden haber contribuido a mejorar la calidad (Harvey, 2006; Stensaker, 2002). De hecho, varios estudios logran recopilar evidencias –principalmente a partir de testimonios de académicos- acerca del impacto positivo de mecanismos de aseguramiento de la calidad y de las evaluaciones externas. Entre éstos se mencionan los siguientes: hay mayor preocupación por la calidad de los procedimientos de enseñanza, hay mejoras en la satisfacción de los estudiantes, en las tasas de retención y graduación. Además, el proceso de autoevaluación se valora como un ejercicio útil para centrar la atención en los propósitos, las actividades y la capacidad de respuesta de la institución o programa. Se aprecia también un fortalecimiento de las áreas de gestión de las universidades y un mejoramiento de los sistemas de información, junto con la incipiente instalación de una cultura auto-evaluativa, una mayor disposición a la evaluación externa, y una apertura a la transparencia de modo que la universidad deje de ser una “caja negra” (Harvey, 2005, 2006; Mora y León, 2012; Scharager *et al.*, 2014; Stensaker, 2002).

Una tercera perspectiva es aquella que tiende a balancear aspectos de la calidad combinando enfoques que se sitúan desde una posición tanto interna como externa a la universidad, con el objeto de obtener una definición de calidad equilibrada. Consistente con esta perspectiva, Stensaker (2003) sostiene que se ha producido una falsa dicotomía, ya que en lugar de ver el cambio como un proceso dinámico donde hay interacción entre la comunidad académica y las partes interesadas o “stakeholders”, se ha polarizado la distinción entre rendición de cuentas y mejoramiento. De este modo, se fue preparando el camino para la instalación de un modelo simplista causa-efecto del cambio organizacional, que implica que sistemáticamente se asocian las iniciativas internas a la mejoría y las externas a la rendición de cuentas.

Se hace evidente que entre estas aparentes posiciones opuestas y disociadas, existe la posibilidad de asumir perspectivas intermedias que implica adoptar definiciones integradoras con un balance entre concepciones basadas en el control interno y el externo, la evaluación de procesos y de resultados. Las posturas que plantean un enfoque mixto (Danøa y Stensaker, 2007) son aquellas que definen calidad bajo el supuesto que es necesario que coexistan tanto procesos internos como externos en una relación que se retroalimenta. Desde una visión integradora, la rendición de cuentas (hacia el exterior) y el mejoramiento continuo (interno) se pueden articular y complementar sobre la base de la confianza, el compromiso y la comprensión entre ambos enfoques (Thune, 1996) para que se fomente y mantenga una cultura de autoevaluación continua.

Quienes adhieren a esta posición integrada, reconocen la dificultad de mantener el equilibrio. Ello, puesto que en términos conceptuales, se puede plantear la opción balanceada, pero en la práctica predominan los sistemas de calidad basados en esquemas de acreditación o verificación de indicadores por externos, los que se inclinan hacia el extremo del control, en la dicotomía mejora-rendición de cuentas (Danøa y Stensaker, 2007). En este contexto, es frecuente que las instituciones que optan por participar de estos sistemas desarrollan acciones reactivas a las demandas y de complacencia a los requerimientos externos, relegando a un segundo lugar la preocupación por la cultura interna de mejora. Consecuentemente, priorizan sus recursos para dar respuesta al control externo. En este sentido, el balance que puede enunciarse a nivel conceptual termina por ajustarse sólo parcialmente a la definición integral de lo que se entiende por calidad, y se corre el riesgo de producir respuestas estandarizadas, por adherir a patrones de calidad externos.

Bajo este marco, la rendición de cuentas de las universidades –por sí sola- es percibida como una demanda coercitiva, invasiva, estéril y ritualista (Newton, 2002; Shore y Wright, 2004). Frente a estas exigencias los académicos manifiestan reparos. Sus críticas hacen referencia a la pérdida de la libertad académica, a la restricción de iniciativas innovadoras, bajo impacto sobre los aprendizajes de los estudiantes, burocratización, poca flexibilidad de los procesos de aseguramiento de la calidad, sobrecarga administrativa y una burocratización del poder en manos de administrativos (Harvey y Williams, 2010; Harvey, 2002, 2004; Newton, 2002).

Desde otra perspectiva, más allá de estos tres tipos de enfoques sobre calidad de la educación superior -aquellos que acentúan procesos internos, los que responden a exigencias externas a la institución o una combinación de ambos- se distingue también una aproximación más crítica. Se trata de una visión que asume que a la base de la construcción de estos enfoques, hay un marcado sesgo ideológico. Dos autoras que enfatizan esta perspectiva crítica de los sistemas de evaluación de la calidad, son Ourania Filippakou (2011) y Louise Morley (2003), para quienes la

carga ideológica subyacente al concepto de calidad, connota un régimen de control y poder de ciertos grupos. Estas dos investigadoras plantean que la calidad es definida a partir de múltiples discursos estratificados que son construidos por la ideología dominante. Así por ejemplo, como se verá en la siguiente sección, el gerencialismo como estrategia de gestión se puede considerar como una ideología que ha influenciado los esquemas de gobernanza de las instituciones de educación superior. Igualmente, han tenido una repercusión en la estructuración de los sistemas de aseguramiento de calidad, impregnándolos de un carácter tecnológico más que académico, que privilegia la productividad y los discursos que valorizan el rendimiento eficiente, los que preferentemente son evaluados por criterios que provienen de fuera de las instituciones.

Consistente con estas posturas más críticas, se puede afirmar que el discurso dominante ha contribuido a una adaptación a la idea que la regulación de la calidad debe ser externa a las instituciones. Para estos efectos, y en esta misma línea, de acuerdo a Dickhouse (2010), el enfoque del aseguramiento de la calidad ha sido una herramienta hegemónica para re-organizar la educación superior, en tanto este enfoque estimula la conformidad y obediencia de las políticas y facilita el control sectorial. De esta forma, los modelos que promueven este tipo de esquemas de garantía de calidad, han contribuido al avance de las agendas de quienes adscriben a la imagen de la universidad como negocio: un marco conceptual y metodologías para la promoción de mejoras más parecidos a las empresas, las operaciones de control de gestión y técnicas para la rendición de cuentas a clientes nominales (Houston, 2010). Sin embargo, debe tenerse en cuenta que puede ocurrir algo similar con modelos estatistas, que intentan concentrar el control del sistema en el Estado.

Estos enfoques ideologizados, de acuerdo al planteamiento de Filippakou y Morley, podrían ser clasificados también entre aquellos que se configuran a partir de las demandas externas, las que a su vez derivan de algún modelo económico o político imperante. De ahí que se asocian a un régimen de control.

A modo de ejemplo, se puede mencionar los sistemas de educación que se insertan en países con una economía neoliberal. En estos casos, la concepción de educación superior puede ser concebida como un planteamiento monolítico, sin admitir variaciones. La naturalización de un concepto con estas características, impediría la discusión acerca de sus particularidades básicas y, por su carácter ideológico, puede transmitir ciertos valores y una visión única de la educación superior, que son reproducidos en las prácticas asociadas al sistema. Entre estas prácticas se cuentan aquellas relacionadas con los sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación.

Para ilustrar lo anterior, se puede imaginar una perspectiva (o ideología) que asume la educación superior como un derecho social, en contraste con otra que la reconozca

como un bien de consumo. La predominancia de una u otra dependerá de una serie de variables, entre las que se pueden mencionar la corriente del pensamiento que guíe las políticas públicas de una nación. Si se sitúan en un medio que concibe la educación dentro de un modelo más mercantilizado, las concepciones de calidad y los sistemas de aseguramiento de calidad incorporarían preferentemente un conjunto de términos propios de los esquemas de gestión de empresas, entre los que se cuentan la transparencia, la eficiencia, el rendimiento y la rendición de cuentas, entre otros.

En síntesis, considerando esta diversidad de perspectivas, queda claro que no existe un concepto unívoco y fijo de calidad sino que se construye a través de consensos y negociaciones entre los grupos de interés. En consecuencia, su significado está influido por los contextos históricos, sociales, económicos y políticos y por las posiciones individuales en estos escenarios. De esta manera, para los académicos se refiere principalmente a los saberes, para los empleadores a competencias, para los estudiantes a la empleabilidad, para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes, para el Estado según la concepción que asuma, puede variar desde aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano (Fernández Lamarra, 2007; Kis, 2005). En medio de estas disparidades conceptuales, la noción de calidad que se asuma probablemente va a depender de la fuente consultada, de los marcos de referencia y los propósitos para definir o estudiarla.

1.1.2 Categorías conceptuales de calidad

Uno de los artículos más citados en la literatura acerca de calidad en la educación es el de los autores Lee Harvey y Diana Green (1993), en el que analizan extensamente el concepto de calidad y presentan los distintos enfoques que se han manejado para su abordaje; todos ellos bajo el supuesto que la calidad es un concepto relativo. Estos autores distinguen cinco categorías en que agrupan las distintas formas de pensar acerca de la calidad (1) calidad como excepcionalidad, (2) calidad como perfección o consistencia, enfocado en los procesos y en los propósitos a cumplir, (3) calidad como ajuste con los propósitos declarados, (4) calidad como valor por su dinero y, (5) calidad como transformación. Cada una de estas categorías puede asociarse a una perspectiva acerca de la calidad descritas anteriormente. Una breve reseña de cada una de ellas es la siguiente:

- **Calidad como algo excepcional:** Implica para una universidad siempre ser la mejor, aceptar los mejores alumnos, atraer a los mejores docentes y trabajar con los mejores recursos. Para evaluar calidad desde esta acepción, no hay estándares precisos para identificar quien pertenece a esta categoría. Aparentemente, se reconocería intuitivamente y se confunde con reputación. Esta noción de calidad se asocia con un enfoque elitista, exclusivo y tradicional (Parri, 2006; Tomas y Esteve, 2001). Si

bien es un ideal externamente valorado, no excluye el que implique el desarrollo de procesos de mejora interna.

- **Calidad como perfección o consistencia:** Es una postura que concibe la calidad como ausencia de errores; no se ajusta al contexto de la educación y es más bien aplicable en el contexto industrial donde existen estándares para los productos. No es transferible al mundo académico, en tanto no existe el propósito de producir graduados estandarizados sin defectos. No es concebible un graduado sin faltas y tampoco es el objetivo de las universidades producir graduados idénticos (Parri, 2006; Harvey y Green 1993; Tomas y Esteve, 2001).
- **Calidad como ajuste con los propósitos declarados:** Es la acepción más usada en el contexto de la educación superior. Esta noción es bastante alejada de la idea de la calidad como algo especial, distintivo, elitista, o como un medio para alcanzar status (Harvey y Green, 1993). Esta definición reconoce la existencia de diferencias entre instituciones, y se basa en los propósitos que se pone cada una de ellas en el nivel general respecto a su misión institucional y a nivel de sus programas académicos. Desde una perspectiva crítica, se puede afirmar que quien asume esta postura, se orienta a la satisfacción de necesidades de los grupos de interés, o del cliente (Parri, 2006) y lo relaciona con la forma de concebir calidad en las empresas que venden un servicio. Se trata de una definición funcional: existe calidad si el producto se ajusta a aquello por lo que fue realizado (Tomás y Esteve, 2001). De este modo, la masificación de la educación superior no sería diferente de cualquier otra industria que se haya masificado (Parri, 2006). Otra de las críticas que se hace a esta concepción, es que para evaluar calidad, cualquier propósito vale en tanto se cumpla, independiente de si este tiene relevancia o pertinencia social. Sin embargo, si el propósito de una institución es socialmente pertinente y validado por el medio, en este caso puede considerarse que la calidad refleja una concepción que sí integra las perspectivas externas e internas de calidad.

Calidad como valor por su dinero: Las definiciones que se clasifican en esta categoría enfatizan la relación entre la calidad de la educación y su valor monetario, principalmente a través de demandas de eficiencia económica. Una educación es de calidad si se ofrece a un precio razonable. En el corazón de este enfoque está la noción de rendición de cuentas, los mecanismos de control de calidad y los resultados cuantificables. “Hay una suposición implícita de que el mercado se hará cargo de la calidad en el largo plazo y que se puede dejar que las instituciones den garantía de la calidad de lo que ofrecen” (Harvey y Green, 1993:22; Biggs, 2001). Desde un punto de vista crítico, se plantea que si se asume la postura de calidad como valor por el dinero, una institución de calidad sería aquella que satisface las demandas de rendición de cuentas del público, produce más graduados por menos dinero, más revistas indexadas por profesor, tiene más doctores en su cuerpo

académico y una planificación estratégica con un elevado porcentaje de actividades autofinanciadas. Esta categoría es la que mejor representa las definiciones que se localizan en el extremo del continuo que pondera los procesos de evaluación externa.

- **Calidad como transformación:** De acuerdo a este enfoque, una educación de calidad es aquella que tiene una acción transformadora cualitativa sobre las percepciones de los estudiantes acerca de su entorno y produce una remodelación de la forma de apreciar el mundo por los estudiantes. Igualmente, una educación de calidad logra modificar las concepciones de los propios profesores sobre su papel como maestros, e incluso la cultura de la propia institución (Biggs, 2001; Harvey y Green, 1993). Esta perspectiva integra conceptos como desarrollo y empoderamiento y valora el proceso, no sólo los resultados (Watty, 2002). Las acepciones que se sitúan dentro de esta categoría, representan aquellas definiciones de calidad que se ubican en el extremo de significados de calidad situada, o interna (Newton, 2002).

Esta clasificación en cinco categorías, basada en un estudio empírico, confirma que el concepto de calidad es relativo. De hecho, los mismos autores Harvey y Green, reconocen que no se trata de diferentes perspectivas acerca de lo mismo, sino que diferentes perspectivas acerca de cosas diferentes, pero con el mismo rótulo (calidad). Por lo tanto, la adopción de uno u otro enfoque puede llevar a acciones y consecuencias diferentes, lo que puede producir confusión o generar tensiones, si ello no se explicita y resuelve.

Aun cuando esta clasificación en cinco tipos de distinciones de definiciones de calidad es útil para efectos de un estudio de los significados que le asigna un grupo particular, debe tenerse en consideración algunas limitaciones. Para este efecto se puede considerar lo que plantean autores como Van Kemenade *et al.* (2008), quienes señalan que las distinciones como las que proponen Harvey y Green a comienzos de los años 90, ya no son suficientes para explicar lo que está ocurriendo a nivel del aseguramiento de calidad. De hecho, argumentan que los cambios que han estado desarrollándose se relacionan con cambios en “valores”.

Según estos autores, la calidad puede ser descrita a través de cuatro dimensiones: objeto, estándar, sujeto y valores. Desde la óptica de la primera dimensión, uno se hace la pregunta acerca de la “calidad de qué” es lo que se está hablando; ¿acaso se trata del currículum, de la clase de un profesor, de la administración de la docencia, o de la investigación? Los estándares, por su parte, se refieren a las métricas, las especificaciones y categorías contra las cuales se confrontan los procesos o resultados para determinar si son aceptables o no. Acá uno se hace la pregunta de cuáles son los estándares que deben usarse para juzgar la calidad por ejemplo, del currículum como objeto y quien los establece, ¿deben ser los propios académicos o deben ser los empleadores o representantes del mundo del trabajo? Los sujetos son

los distintos grupos de interés del sistema, los cuales provienen desde las propias instituciones (por ejemplo, el cuerpo académico, los estudiantes y los administradores de aseguramiento de calidad) y los externos (por ejemplo, representantes del mundo del trabajo). Los valores en esta perspectiva, constituyen el motor del comportamiento en un contexto determinado y, Van Kemenade *et al.* distinguen ocho “sistemas de valores”; dos de los cuales son los de “control” y de “compromiso”, en los que se expresarían de un modo particular los objetos de calidad, los sujetos y las mismas definiciones de este concepto. En el caso de un sistema marcado por el control, calidad se entendería como la medida en que el objeto se ajusta a los estándares; mientras que en un sistema de compromiso, la calidad se reconoce por la medida en se cumplen las metas de todos los grupos de interés.

En suma, aun cuando se aprecia que la literatura muestra una variedad de definiciones conceptuales de calidad, es posible rescatar elementos comunes que sugieren que el significado es dependiente del contexto histórico. Entre otros factores, varían de acuerdo a los grados de madurez de las experiencias institucionales y sociales, por lo cual su acepción es indisociable de la perspectiva técnico-académica, de los contextos sociales y políticos en los cuales se sitúa el análisis.

A partir de los antecedentes expuestos, aun cuando la clasificación de Harvey y Green (1993) presenta ciertas limitaciones y se centra más bien en el plano de las actividades de docencia dentro las tareas universitarias, presta una gran utilidad porque logra abarcar una gran cantidad de dimensiones que representan las perspectivas de diferentes grupos de interés. Además, la gran mayoría de las publicaciones que discuten acerca del concepto de la calidad en educación superior, terminan de uno u otro modo, refiriéndose a estos autores que marcaron un hito a la hora de conceptualizar en este ámbito. Por ello, constituye un buen marco de análisis para examinar evidencia empírica de otros países, como es el caso de Chile para sistematizar evidencia local y compararla con otras taxonomías derivadas de datos empíricos de otras culturas, también basadas en la propuesta por los autores Harvey y Green. Sin embargo, la aplicación de esta taxonomía deberá tener en cuenta sus limitaciones: se trata de una perspectiva que prioriza la docencia por sobre la investigación, que no considera la diversidad en la oferta en un sistema de provisión mixta ni el contexto histórico en el momento del análisis, ni contempla aspectos de orden social como la inclusión, equidad socio económica en el acceso a la educación superior, o la pertinencia social, como factores constitutivos de calidad.

1.1.3 Cambios en el poder del control de la calidad en las universidades

Los efectos de la globalización en la educación se han manifestado en la movilidad del mercado laboral y estudiantil, la instalación de universidades de reconocida trayectoria con sedes universitarias en otras regiones del mundo, la oferta de programas de educación a distancia, y el aumento de instituciones educacionales con fines de lucro e instituciones corporativas de educación superior. En consecuencia, la configuración de un nuevo escenario más diverso, ha impulsado a poner atención en el aseguramiento de la calidad (o control) de los servicios educacionales. En este contexto, entre las razones que han hecho necesario promover el aseguramiento de la calidad en la educación superior se incluyen: disminución de los estándares académicos asociados a la masificación de la educación superior; preocupación del sector productivo por las capacidades de las universidades para responder a las demandas del mercado laboral; la incorporación de la ideología de rendición de cuentas públicas; y la participación de privados en el sistema de educación, como alternativa a las universidades públicas tradicionales (Van Damme, 2002; Schwarz y Westerheijden, 2004).

En este ambiente de masificación de la educación terciaria, se ha estimulado la introducción de prácticas de gestión propias del sector productivo en las universidades, fenómeno que fue interpretado por sus actores usando conceptos tales como "gerencialismo" (Amaral, 2008). Bajo este enfoque, la localización del control de la calidad ha transitado desde un espacio interno a cargo de los propios académicos fundamentado en la confianza, a otro sistema que privilegia la rendición de cuentas públicas. Este último, se sustenta en evidencias de funcionamiento y productividad para demostrar a externos, legitimidad e integridad en el uso de los recursos (Leveille, 2006; Stensaker, 2008; Trow, 1996).

La predominancia de corrientes económicas liberales en países occidentales, favorecieron la multiplicación de proveedores de educación superior de una gran diversidad y heterogeneidad. Los efectos de este modelo económico -expansión de la oferta educativa, incremento acentuado de instituciones privadas y la introducción de estrategias de mercado en la gestión de las instituciones de educación terciaria- se propagaron, atravesaron límites en muchos países y se transformaron en un fenómeno global (Brunner, 2006; Brunner *et al.*, 2005; Salazar y Leihy, 2013). Esto estimuló la instalación de sistemas de control externo de la calidad de la educación.

La literatura internacional presenta abundante evidencia y discusión en torno al cambio que se ha producido en las universidades en materia de control de la calidad. Se ha modificado el modelo de autoridad que se basó siempre en la garantía atribuida a la evaluación entre pares y en el reconocimiento a la autoridad académica, por uno que gradualmente ha restado poder a los cuerpos académicos. De este modo, se ha

transferido gradualmente el poder a profesionales que incorporan estrategias de gestión empresarial, para hacer frente a las demandas del medio más complejo y más permeable, en que parece haberse remplazado el valor de la confianza por la transparencia y por la valoración de la experticia de profesionales de la gestión (Bleikliea y Kogan, 2007; Deem *et al.*, 2007).

Se ha introducido un estilo de administración que facilita el manejo de las múltiples demandas de sobrevivencia y competencia que se han impuesto a las universidades, con estrategias que progresivamente se naturalizan y arraigan en el discurso universitario. Las universidades han debido implementar estrategias basadas en conceptos propios de la administración de empresas. Subyacente a estos esquemas de funcionamiento, pareciera haberse producido una transición desde una orientación hacia el control interno con prácticas de aseguramiento de calidad basadas en la confianza, hacia un control externo el cual introduce la rendición de cuentas unidireccional con énfasis en el control de mercado (Dill, 1998). Estas transformaciones del control y gestión en las universidades, afectan no sólo el control de la calidad de la oferta sino que además, en una buena medida, la libertad académica.

Según Bleikli y Kogan (2007) hay dos corrientes de pensamiento acerca de cómo se organizan y gobiernan las universidades. En la primera corriente, el liderazgo y la toma de decisiones se basan en juicios colegiados de académicos. Es decir, lo que prevalece son la autonomía institucional y la libertad académica. En la segunda corriente, la voz de los académicos queda limitada por las influencias de los grupos de interés. En este caso, la toma de decisiones la realizan líderes, que ven como su tarea primordial la satisfacción de los intereses de actores que no necesariamente forman parte de la comunidad académica. La transición desde el control interno al externo implica una migración desde la primera corriente a la segunda. En gran medida este giro es explicado por el proceso de globalización, que lleva a las universidades hacia la convergencia con modelos de gestión de empresa privada. Las presiones de este isomorfismo organizacional, se llevarían a cabo a través de los sistemas nacionales de financiamiento, evaluación y regímenes o leyes de acreditación, que han afectado profundamente la gobernabilidad a nivel institucional.

Enmarcado bajo los modelos de gestión con orientación de mercado, el trabajo relacionado con la calidad se ha formalizado a través de regulaciones y burocratización de ciertas tareas y, muchas de las instituciones han elegido una opción funcional para hacerse cargo del aseguramiento de calidad. Para ello se han creado estructuras y cargos ad hoc y profesionalizado la gestión académica dentro de la que se incluye la gestión de la calidad de la educación (Brunner y Uribe, 2007; Rivera *et al.*, 2009; Stensaker, 2008; Zapata y Tejeda, 2009). Estos principios se

materializan a través de la creación de unidades que desarrollan funciones de análisis y preparación para la acreditación por agencias externas. Dichas unidades dentro de las universidades “constituyen una respuesta a la necesidad de contar con información para la toma de decisiones, en la medida en que el sistema de educación superior y la gestión institucional se fue complejizando” (Rivera *et al.*, 2009: 165). Rivera sostiene que hay un reconocimiento al apoyo de estas unidades en los procesos de gestión y toma de decisiones, y que su función se orienta a cumplir requerimientos de audiencias internas y externas a las instituciones. Sin embargo, también hay cierta evidencia que sugiere que, en el marco de los procesos de acreditación de carreras e instituciones, estas unidades pueden desviar el foco de atención y privilegiar aspectos instrumentales, en desmedro de lo que es considerado y validado como indicador de calidad por los propios académicos (Deem y Brehony, 2005; Newton, 2002; Stensaker, 2008).

En este contexto, la evidencia internacional muestra que frente al incremento de complejidades y demandas administrativas, los académicos reconocen parcialmente los beneficios de los procesos de evaluación externa. Se quejan de las consecuencias que conlleva su implementación, la sobrecarga de trabajo y argumentan que estas evaluaciones no contribuyen a mejorar la calidad de la docencia (Cheng, 2010). Otros se manifiestan escépticos acerca de las bondades de los mecanismos de aseguramiento de calidad y afirman que no solo les agrega carga administrativa sino que, además, les limita el trabajo colaborativo (Newton, 2002). Otros estudios que consideran las opiniones de académicos señalan que los sistemas de evaluación externa con fines de acreditación no son neutros, y pueden frenar la innovación y los procesos de mejora pedagógica (Harvey, 2004).

Considerando estas visiones, como ya se comentó, Newton (2002) sostiene que en los sistemas de evaluación de la calidad, los académicos aprenden las reglas del juego y adaptan sus comportamientos a las exigencias de dicho juego. Esto produce una distorsión del sentido original, porque se (des)orienta hacia una mayor preocupación por el método de evaluación más que por lo sustantivo (Harvey, 2002). En consecuencia, los responsables de la gestión de la calidad también alinean su trabajo hacia artefactos y tecnicismos, más que a la calidad misma (Scharager y Aravena, 2010; Stensaker, 2008). Un sistema que funciona con estas características corre el riesgo de extremar la burocratización y situar la motivación por la calidad en incentivos externos, perdiendo el sentido de lo que es intrínsecamente significativo (Van Kemenade y Hardjono, 2009).

En esta línea, Barnett (1994) ya en la década de los años noventa, distingue dos propósitos en los sistemas de acreditación: el de iluminar o el de vigilar. El primero se orienta a que las propias organizaciones académicas –facultades y programas– tengan una mejor autocomprensión de manera que puedan transformar su propia

actividad. La vigilancia, por su parte, acentúa la forma en la que el Estado pueda tener un control más efectivo sobre las instituciones. Según el autor, se observa una tendencia dominante que privilegia el control y con ello el desarrollo de una aproximación mecanicista que privilegia el uso y desarrollo de indicadores. Esto reduciría la posibilidad que la evaluación pueda tener un valor dialógico al interior de la comunidad académica.

De esta forma, se observan cambios en el control de la calidad, desde una posición que representa una preocupación académica hacia otra en que predomina la gestión de condiciones y artefactos definidos externamente. De acuerdo a Barnett (1994), quienes están a cargo del control se distribuyen en un continuo que va desde la colegialidad a la burocratización. En consecuencia, los cambios en la responsabilidad institucional por el aseguramiento de la calidad, están fuertemente relacionados con cuestiones de poder. En el extremo de la burocratización, algunos autores señalan que el aseguramiento de la calidad ha creado nuevas profesiones que, de alguna forma, buscan someter al personal académico bajo una mirada normativa e inculcar a la vez un cierto tipo de racionalidad. La polarización de los dominios académicos y de gestión se ve potenciada por el uso, por parte de los administradores de la calidad, de dispositivos y lenguajes propios. Esto se realiza como una forma de posicionarse dentro de las redes de poder, e inscribir una identidad. De esta forma, el poder administrativo se instala como una herramienta de gobierno y lucha de poder.

Por otro lado, analizando la posición de la colegialidad, Morley (2003:106) destaca que en la academia también hay manifestaciones de focos de poder. En este caso, el poder está teñido por la autonomía y autoridad resultantes del conocimiento experto en un campo de conocimiento, y no dejan entrar a quienes no provienen del medio académico. De alguna manera, las personas fuera de los límites de ese conocimiento no podrían cuestionar un juicio experto de la disciplina. Esto aplica, y es particularmente pertinente, en el caso de las decisiones relativas al aseguramiento de la calidad, donde los juicios realizados por personas externas al campo disciplinar dentro de un terreno donde además no hay claridad del significado de la calidad, pueden ser considerados arbitrarios o sesgados. Es por ello que los procesos de acreditación están diseñados para contar con la participación activa de académicos o expertos que estarían dentro de los límites del campo disciplinar. De esta forma, la distinción entre externos e internos es conservada y protegida a través del reforzamiento de la colegialidad, que es en sí otro régimen de poder.

La relevancia de la colegialidad académica se ve reforzada, según Morley (2003), por un discurso de pérdida y nostalgia debido a que los procedimientos e instrumentos que se utilizan en la actualidad para el aseguramiento de la calidad estarían en tensión con las prácticas universitarias tradicionales para la gestión

académica. De esta forma, la pertenencia al grupo académico reforzaría la hegemonía, al asumir que existen valores comunes, ética profesional y estilos de vida compartidos. En la misma línea, según Nixon *et al.* (1998: 283) ello a menudo enmascara complejas relaciones de poder y prácticas para mantener el status.

En síntesis, los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen múltiples propósitos y son dirigidos en función de los grupos de interés dominantes. El planteamiento de Barnett (1994) al respecto, es consistente con lo que señala la literatura revisada e ilustra bien la perspectiva que sostiene que la comunidad académica, el estado y el mercado son fuerzas dominantes-o focos de poder-. Se plantea que éstos orientan los sistemas de la calidad de manera separada, hacia juicios sobre calidad (evaluación sumativa) o bien hacia la mejora de la calidad (evaluación formativa). No obstante, se observa la predominancia de un enfoque que gradualmente ha restado poder a los cuerpos académicos, siendo transferido a profesionales que incorporan estrategias de gestión más orientado a lo administrativo o lo empresarial y enfatizan los aspectos técnicos e instrumentales. De esta forma, al interior de las universidades se generan tensiones o espacios de juego de poder a través de micropolíticas que buscan favorecer a un grupo u otro, dependiendo si se enfatiza la colegialidad o la burocratización. En la definición de micropolíticas, Morley (2003) considera tres aspectos: poder y la manera en que es usado para influir en otros y a la vez protegerse a sí mismos; conflicto y cómo las personas compiten entre sí para obtener lo que quieren; y cooperación para crear apoyo para lograr ciertos fines. Estos aspectos entran en juego a la hora de privilegiar un enfoque técnico a cargo de los administradores de la calidad o uno que privilegiaría aspectos mayormente vinculados al aprendizaje. Esta tensión es tratada en los capítulos siguientes.

1.2 Gerencialismo, la gestión de la calidad y los sistemas de acreditación

Para comprender la generación del rol de administrador de la calidad, además de conocer las diferentes concepciones de calidad, lo que ha sido expuesto en la sección anterior, también es necesario analizar los modos de gestión y el manejo técnico que éstos implican dentro de las instituciones de educación superior. Los estilos de gestión de la calidad están en directa relación con las definiciones subyacentes de calidad. De este modo, si se asume que la prioridad es dar respuesta a las demandas externas y fortalecer los sistemas de rendición de cuentas públicas, se requerirá un enfoque centrado en el cumplimiento de estándares y producción de evidencias; mientras que el fortalecimiento de los mecanismos internos y de la capacidad de autorregulación, serían los ejes que orienten una gestión de calidad centrada en robustecer los procesos y actores internos. Obviamente, es posible concebir también un enfoque que balancee ambas posturas.

Los modelos de administración de las universidades se han debido ajustar a las exigencias del entorno, especialmente para la tarea de rendir cuentas. Los primeros procesos derivados de la lógica empresarial que se introdujeron en las universidades norteamericanas en los años 60, fueron la planificación, la programación y los sistemas de presupuesto. El desarrollo y la promoción de nuevos enfoques de gestión, en la administración académica han continuado a un ritmo cada vez más acelerado (Birnbaum, 2000). Hasta que en la actualidad, inmersos en una sociedad altamente mercantilizada en todos los ámbitos -incluida la educación superior- los enfoques de gestión se centran en potenciar la capacidad de ser competitivos en este mercado y adaptarse a las demandas externas. Para estos efectos, se rediseñan las estructuras de gobierno y se crean nuevos estamentos, siguiendo los principios del “gerencialismo” (Brunner, 2006).

El gerencialismo puede definirse como un movimiento amplio que ha sido muy influyente desde el siglo XIX en adelante. Es una ideología o sistema de creencias que deriva en un enfoque de gestión centrado en el desempeño institucional, el cual considera la administración como técnica funcionalmente indispensable orientada a aumentar el progreso económico y el orden social dentro de cualquier economía política (Brunner, 2009; Deem *et al.*, 2007).

De acuerdo a Deem *et al.* (2007) se pueden distinguir distintas formas de gerencialismo que se han ido sucediendo progresivamente durante el siglo XX y lo que lleva de corrido del siglo XXI. Dos de ellas son las siguientes: primero surge el gerencialismo corporativo, desde la primera guerra mundial en adelante, cuyo apogeo estuvo en los años 60 y 70. Dentro de este movimiento había una concepción de un modelo de usuario de los servicios corporativos, como un cliente relativamente pasivo y mal informado, que no tenía el conocimiento ni la experticia necesaria para formarse juicios de lo que necesitaba ni de la forma como debía proveérsele. Esta brecha de conocimiento o experticia era llenada por los profesionales y/o administradores.

Una segunda forma de este enfoque es el “gerencialismo de orientación neoliberal” que surgió a fines de los años 70 y comienzos de los 80. Este movimiento se caracterizó por su orientación anti Estado y antiburocrática y por ser proclive al mercado y al consumidor. Promovía el libre mercado y la empresa privada como soluciones universales e infalibles para los problemas sociales y gubernamentales. Como se ha señalado, en este contexto igualmente se produjo un impacto ideológico de las corrientes económicas sobre las universidades, lo que se materializó con un aumento en la participación de proveedores del sector privado y una disminución de aporte del estado a este nivel educacional.

1.2.1 Impacto del gerencialismo en las universidades

Se puede constatar que en contextos en los que hay un predominio de modelos orientados al mercado (como es el caso de Chile), éstos han tenido un impacto en las estructuras de gestión internas de las universidades, instalándose sistemas de gestión y de administración de la calidad, con una lógica de mercado. Esta influencia de los modelos económicos en las instituciones universitarias y de la calidad en particular, se ha propagado entre los países. En otras palabras, implica que los sistemas de educación superior se han transformado por la globalización. De hecho, la educación terciaria siempre ha estado más abierta internacionalmente que la mayoría de los sectores, por su inmersión en el conocimiento, que nunca tuvo que respetar fronteras jurídicas (Marginson y Van der Wende, 2009). Pero, esta permeabilidad ahora se ha producido en las organizaciones académicas, en sus estructuras y su funcionamiento.

Para comprender mejor el fenómeno de la globalización como una de las causas de la propagación entre fronteras de estos estilos de gobierno universitario, Deem (2001) propone cuatro factores que se deben usar en los análisis de las influencias internacionales en las universidades del mundo occidental: (1) la globalización que facilita la propagación de prácticas sociales, culturales y económicas; (2) la internacionalización, que lleva a compartir ideas, conocimientos y formas de hacer las cosas entre distintos países, sin que sea claro aún si ello conduce a la diversificación o a la homogeneización; (3) la ideología del nuevo gerencialismo que ha implicado transferir prácticas y valores de negocio del sector de la empresa privada al sector público y; (4) el emprendimiento en educación superior, donde los académicos y los administradores buscan nuevas fuentes de financiamiento a través de la introducción de actividades empresariales, tales como las consultorías. Respecto de estas distinciones, cabe comentar que esta autora hace una diferenciación entre la globalización y la internacionalización como fenómenos relacionados pero no idénticos. Esto concuerda con la mayoría de las concepciones que aparecen en la literatura, donde la "internacionalización" es generalmente vista como un concepto menos crítico en el mundo académico que la "globalización"; sin embargo, una porción menor de publicaciones utilizan los conceptos de globalización e internacionalización casi indistintamente (Dodds, 2008).

Otros autores manifiestan aseveraciones concordantes con Deem (Marginson y Rhoades, 2002; Paradeise y Thoenig, 2013) reconociendo que desde principios de la década de 1980 este fenómeno se ha expandido en el mundo. Según estos autores, las influencias internacionales existen desde larga data no solo en el ámbito económico, sino que también en el cultural y en lo que se refiere a experiencias de las instituciones universitarias. Algunas de estas prácticas institucionales son las evaluaciones externas, los sistemas de clasificación para las universidades y el uso de herramientas inspiradas en el modelo de la Nueva Gestión Pública (NGP), las que

convergen en la propagación del uso de indicadores de productividad y de los rankings. Estos autores estiman que las universidades difícilmente se pueden librar de plegarse a esta tendencia y sumarse a la aplicación de estos estándares impuestos externamente. Las transformaciones de los sistemas de educación que se han producido en este marco de influencias producto de la globalización, coinciden en su expresión mediante una serie de fenómenos como el crecimiento acelerado de la matrícula, y diversificación de la población estudiantil, de la oferta de programas y de los tipos de instituciones. A nivel latinoamericano uno de los principales resultados asociados con la masificación, fue el impulso del crecimiento de la educación superior privada, que de acuerdo a Mollis (2011) en esta región ha sido uno de los que mayor crecimiento tuvo en el mundo en la última década. A ello se suman condiciones que configuran un nuevo escenario complejo, como son un menor acceso a fondos públicos, orientación hacia los resultados, a la rendición de cuentas y a la competitividad creciente, lo que se agrega a las presiones evaluativas favorecidas por las regulaciones, normas y modelos económicos de los gobiernos.

Respecto de esta concepción, que privilegia la vigilancia y afecta la vida universitaria y sus comunidades, Deem (2003) plantea que de alguna manera ha permitido aumentar el control sobre el trabajo académico, moviéndose desde la supervisión simple que tal vez existía tradicionalmente a nivel de departamentos, a sistemas sofisticados de regulación del trabajo sin supervisión directa. En este contexto, las mejoras en eficiencia se logran mediante la reducción del financiamiento público, con la expectativa de producir un aumento en el nivel de actividad, en la prestación de servicios y en la competitividad. Se incrementa la exigencia de rendición de cuentas de los académicos, se instalan las auditorías externas y las exigencias de cumplimiento de indicadores de desempeño individual e institucional. Gradualmente se va desplazando la evaluación de pares académicos al control de externos. Refiriéndose a las universidades del Reino Unido, Deem plantea también que la evidencia muestra que muchas de estas características, que se corresponden con las del modelo de la nueva gerencia pública, se aplican en las universidades de ese país. Esta parece ser una tendencia generalizada, ya que autores de distintos países coinciden en esta apreciación como una realidad en las universidades de sus países de origen (Bleikliea y Kogan, 2007; Brunner, 2006; Deem *et al.*, 2007; Mollis y Marginson, 2002; Sievers, 2008).

El aumento de la participación del sistema privado en la educación superior y la orientación hacia el mercado, han alentado además a las universidades a introducir cambios en sus modelos de administración, incorporando nuevas tareas adscritas a funciones que sobrepasan las capacidades de los académicos y requieren competencias técnicas cada vez más especializadas. Estas innovaciones son necesarias para hacer frente a las complejidades en las demandas que se generan

tanto fuera como dentro de estas instituciones y han sido útiles y funcionales a este nuevo escenario.

Parece haber consenso entre los autores en que la aplicación de enfoques de administración de empresa, junto con una presión por diversificar la base de financiamiento de las universidades y convertirse en instituciones que promueven una cultura corporativa de emprendimiento (Meek *et al.*, 2010), han llevado a la penetración de mercados competitivos en los sistemas de educación superior de muchos países, orientados por una ideología principalmente económica y gerencial, para obtener fondos que les permita crecer y mantenerse (Gumport y Sporn, 1999; Winter, 2009). Para Paradeise y Thoenig (2013) esto constituye un movimiento global frente al cual las universidades no tienen mucha escapatoria. Estos autores señalan que hay abundante literatura actual sobre la educación superior que presenta argumentos que ponen de manifiesto la convergencia entre los países y las universidades. Los estándares globales de excelencia, las herramientas de la Nueva Gestión Pública y la tendencia a fomentar sistemas de otorgamiento de grados académicos comparables, inducen a la uniformidad y la estandarización de los criterios de calidad, no sólo en la Unión Europea, sino que en los países en todo el mundo.

Deem *et al.* (2007, 2008) coinciden con estos planteamientos y aseveran que en la medida que las universidades se han integrado a la lógica empresarial mercantilizada, se observa en éstas un aumento en la demanda de tareas administrativas y una declinación del poder de los académicos. Hay evidencia que muestra que en las últimas décadas, las universidades han transformado sus procesos y mecanismos de control de la gestión de calidad. En esta misma línea, para Bleikliea y Kogan (2007) la introducción de los nuevos estilos de gestión puede afectar la gobernabilidad a nivel institucional ya que conducen al debilitamiento de las estructuras colegiales. Estas se han remplazado por estructuras de gestión paralelas con representaciones de grupos de interés y una línea organizacional burocrática con procesos de control vertical más formales, de arriba hacia abajo. Según estos autores, este tipo de organización alteraría la base de la legitimidad y las premisas que sustentan la toma de decisiones en el mundo académico, en tanto la toma de decisiones depende de la confianza de los líderes que son designados por los propietarios de la organización. Este modelo de universidad se contrapone, según estos autores, al modelo clásico de universidades (tradicionales) cuyo esquema de gobierno es la autoridad académica y su capacidad para representar al profesorado como miembros de una comunidad disciplinaria igualitaria y autónoma. En las condiciones actuales de mercantilización de la educación superior, en aquellas instituciones que han incorporado modelos de gestión cercanos a la lógica empresarial, la autoridad de gobierno se demuestra más bien formulando estrategias para satisfacer los requerimientos de los grupos de interés. Estos se traducen en

indicaciones y exigencias para los académicos, los que deben cumplir y demostrar su productividad con indicadores de resultados.

Las condiciones de competencia por recursos con comportamientos “de mercado” han estimulado a las universidades a hacer re-estructuraciones organizacionales para dar respuesta a las demandas (Slaughter y Leslie, 2001; Ylijoki, 2005) y han influenciado en la forma como éstas priorizan las principales actividades que desarrollan (Deem *et al.*, 2008). Las prácticas de administración que se utilizan están más orientadas al negocio y a la satisfacción del consumidor (Meek *et al.*, 2010), con énfasis en la eficiencia y guiadas por una lógica de control y de medición de la producción y metas de desempeño (Deem, Hillyard y Reed, 2007; Deem *et al.*, 2010; McInnis, 1998; Whitchurch, 2006, 2007, 2008; Winter, 2009). Es por esto que dichos cambios han implicado una pérdida de control de los académicos sobre la organización del trabajo que les compete y sobre la toma de decisiones, gran parte de la cual se ha transferido a personal no académico (Deem *et al.*, 2008). Al mismo tiempo, se ha producido una presión para que las universidades demuestren una gestión eficiente en un escenario que ha levantado un discurso muy potente que otorga una tremenda relevancia a la gestión orientada al aseguramiento de la calidad y a la rendición de cuentas, especialmente a través de procesos de evaluación y acreditación.

Hay coincidencia entre varios autores en reconocer el impacto que estos enfoques han tenido sobre el trabajo académico y las formas de organización dentro de las universidades. Brunner (2009) plantea que la aplicación de estos principios a la educación superior, en particular a las universidades, está dando lugar a cambios diversos y significativos en los sistemas de gobierno y la gestión de estas instituciones. Otros autores (Deem, 2001, Deem y Brehony, 2005; Deem *et al.*, 2007; Whitchurch y Gordon, 2010 y Winter, 2009) también sugieren que el gerencialismo en las universidades ha remodelado todos los aspectos del trabajo académico y ha implicado la introducción de una serie de cambios como la incorporación de un ethos de empresa. En este contexto, se desarrollan políticas de gobierno que enfatizan el rol de las universidades al servicio de agendas económicas orientadas al mercado, compitiendo por recursos, aumentando el control y las regulaciones del trabajo de académicos por parte de administradores profesionales. Todo ello, junto con un aumento de la exigencia de rendir cuentas, una transferencia de la autoridad desde los académicos a los administradores y separación entre la actividad académica y la administrativa. Bajo este esquema, se pide a los académicos que asuman tareas de acuerdo a una agenda de administración y que proporcionen evidencia a los administradores para evaluar sus resultados. Los valores académicos tradicionales según estos autores, estarían constreñidos en favor de una identidad gobernada por valores que siguen la racionalidad económica y que estaría gestionada por técnicos que se desempeñan en tareas de administración. Además, una buena parte de las

atribuciones y espacios de injerencia de los académicos se han transferido gradualmente a personal no académico (Deem *et al.*, 2008), por lo que han ido cediendo parte de los ámbitos de su incumbencia.

En medio de este escenario, Deem *et al.* (2007) asumen una postura crítica frente a la integración de la lógica empresarial en las universidades inglesas. A juicio de estos investigadores, se ha mermado el poder de los cuerpos académicos Y, en este contexto, visualizan dos salidas posibles, una pesimista y otra optimista. En el caso pesimista, los académicos se convierten en técnicos expertos al servicio de una economía política y cultural y, en el caso optimista, se abre la posibilidad de evolucionar a estructuras de gobierno y gestión robustas en que emergen formas híbridas de colegialismo y gestión, las que tienden a combinar lógicas de acción que favorecen la "horizontalidad" sobre los modos "jerárquicos" en la toma de decisiones, para llevar a la universidad hacia adelante (Schattock, 2003).

Una revisión de literatura internacional nos muestra que esta hibridación ya se ha ido concretando y, ha sido al mismo tiempo consecuencia y causa de la creciente complejidad, la diversidad y la fragmentación en los objetivos de política, formas organizativas y prácticas de trabajo. De este modo, desde la perspectiva "optimista" que propone Deem *et al.* (2007), el gerencialismo aplicado con racionalidad y respeto a la cultura académica puede perfectamente desarrollarse en forma eficaz sin constituirse en un elemento disruptivo de la lógica académica y el trabajo intelectual, siempre que éste se integre en mecanismos híbridos de gestión, en los que convivan armónicamente ambas subculturas.

Asumiendo la inevitabilidad de generar organizaciones híbridas, vale decir aquellas que no son simplemente formas de acción colectiva o corporativa, sino también modos o mecanismos de gobernanza institucional mixtos dirigidos a la regulación (Deem *et al.*, 2007), se puede proyectar un espacio compartido del trabajo académico y de la administración. En convergencia con lo anterior, se aprecia bastante consistencia entre los autores en señalar que para lograr las demandas contemporáneas, en las universidades se han disuelto los límites entre las áreas funcionales, profesionales, la actividad académica y los entornos externos e internos. De acuerdo a Withchurch (2006, 2008, 2009, 2010, 2013), se ha creado un "tercer espacio" entre el dominio profesional y el académico, espacio que requiere contribuciones de un amplio espectro de perspectivas.

Whitchurch, en la serie de investigaciones que ha realizado, ha llamado la atención a la necesidad de hacer visible el trabajo del personal administrativo de las universidades, a lo que ella llama al tercer espacio. En este ámbito institucional, los administradores trabajan en las fronteras del trabajo académico y administrativo, y forjan nuevos espacios organizativos. La evidencia muestra que la línea entre

académicos y administradores es cada vez más tenue y que hay bastante margen para que los administradores puedan desempeñar nuevas tareas que no corresponden estrictamente al ámbito académico o administrativo.

En este espacio, el concepto de servicio administrativo, se ha re-orientado hacia uno de asociación con los colegas académicos y los múltiples grupos con los que interactúan las instituciones. Consecuentemente, parece requerirse un nuevo lenguaje que se distancie de las ideas preconcebidas y contrarias a la administración per se, especialmente de parte de los académicos, y permita re-conceptualizar estas identidades emergentes, para que no las sitúe como un polo antagónico a la academia. A partir de su experiencia, Winter (2009) visualiza una salida a esta tensión, y recomienda la formación de equipos mixtos, conducidos por un líder académico capaz de articular varias interpretaciones y comprensión de los problemas de la organización y dar espacio a las distintas miradas y roles que se complementen. Parece evidente que se trata de un líder que provenga del ámbito académico pero que tenga sólidas competencias en gestión, y que sea capaz de articular estos dos espacios y culturas. Esto parece indicar que estas estructuras y estrategias de gestión y gobierno no son intrínsecamente negativas o antagónicas con la cultura académica; se trata de transformaciones en la gestión que radicalizadas pueden producir tensiones y rupturas; pero armonizadas con la cultura académica, hacen más ágil y eficiente la gestión y la conectan con el entorno, otorgando al servicio académico un sentido social.

1.2.2 Las tareas administrativas en la universidad

A la luz de estos antecedentes, es indiscutible que en los últimos años la orientación de mercado -el “managerialismo o gerencialismo”- en la que están envueltas la mayoría de las universidades, ha remodelado todos los aspectos del trabajo académico y la identidad en torno a la imagen de eficiencia corporativa, con una fuerte cultura de administración (gerencial), ideales de emprendimiento y de obtención de ganancias (Deem *et al.*, 2008), transformando el foco y estrategias de gestión de calidad en las universidades.

Si se compara la representación de la universidad clásica o ideal con las transformaciones actuales, particularmente en lo relativo a la función administrativa vigente dentro de las universidades, antes el personal administrativo era considerado parte del estamento de funcionarios y no tenía ninguna cuota de injerencia. Ahora en forma creciente han asumido un perfil técnico de especialistas en gestión y ocupan posiciones de mando, lo que afecta la autonomía y el control sobre las actividades centrales de docencia e investigación, propias de los académicos. Según Whitchurch (2007), en los años 60 y 70 la infraestructura de apoyo de una universidad era vista como un "servicio" para el cuerpo académico con una delimitación muy claramente

establecida entre ambas funciones y con espacios diferenciados de trabajo en la organización.

En algunas publicaciones se ha sugerido que las percepciones que se tiene de los "administradores" en las universidades tienden a subestimar su conocimiento, y las responsabilidades que asumen. Igualmente, el término "administrador" ya no refleja los roles actuales de las personas que ocupan este tipo de cargos, y debe ser reemplazado por otra categoría que permita incorporar la noción de "gestores profesionales". De hecho, se ha producido una re-orientación del rol de quien administra en las universidades, hacia uno de asociación con los colegas académicos y otros múltiples grupos con los que interactúan las instituciones. De este modo, se lleva a cabo una re-credencialización en algunas instituciones en las cuales no se les distingue como pertenecientes a la categoría de administrador (Whitchurch, 2007). Se trata de un nuevo territorio laboral dentro de las universidades.

La configuración de estos nuevos "territorios cuasi-académicos" según esta autora, en los que las actividades de profesionales que desarrollan tareas administrativas comienzan a superponerse con las que han desarrollado tradicionalmente los académicos, las universidades se han transformado en "lugares de trabajo" en lugar de ser las "comunidades de académicos" que tradicionalmente habían sido, perdiendo así uno de sus atributos distintivos como organizaciones sociales (Deem *et al.*, 2007). Los profesionales que hacen la gestión, conforman un nuevo grupo o estamento dentro de las universidades. Se han posicionado como indispensables y sostienen un discurso acerca de la forma como se debe conducir la actividad dentro de las universidades. Este nuevo grupo adquiere un status y poder que antes no era concebible. De esta forma, se advierte como comienzan a desdibujarse los límites entre las áreas funcionales de profesionales y la actividad académica (Whitchurch, 2008), para dar respuesta a las demandas contemporáneas. Se han superpuesto modelos de gestión con las estructuras y culturas tradicionales, junto con un debilitamiento de las fronteras internas y externas (Whitchurch, 2004, 2005). La dimensión de gestión universitaria adquiere un lugar central en las universidades, debiendo incorporar una nueva funcionalidad técnica que ha conllevado la inserción de administradores. De esta forma el "gerencialismo" ha permeado las actividades de los académicos, y en particular de los profesionales vinculados a nuevas funciones de administración, en la medida que adoptan un papel más orientado a proyectos que cruzan fronteras funcionales y organizativas.

Consistente con la evidencia anterior, a partir de experiencias de universidades australianas, McInnis (1998), confirma que en ese país también las diferencias en las habilidades y valores entre ambos grupos (académicos y no académicos), han sido fuente de conflicto. Ello, debido a que las fronteras entre los roles de los académicos y administrativos especialistas no son tan delimitadas. Esto se explica por el hecho

que sus atribuciones y niveles de influencia son menos distantes que antes y las diferencias en atribuciones en la estructura de gobierno son a veces ambiguas. En casos extremos, como lo plantea firmemente Ginsberg (2011), los administradores pueden llegar a constituirse en quienes controlan las instituciones de educación superior y ser quienes hacen las reglas y establecen las prioridades de la vida académica. Sin embargo, planteamientos como éste a la luz del resto de la evidencia internacional, parecen constituir una perspectiva muy radical, la que puede conducir al estancamiento o perpetuar los antagonismos entre los dos grupos.

Efectivamente, el desarrollo de nuevos espacios dentro de las instituciones donde coexisten distintos discursos respecto de la naturaleza de las universidades, acerca de los roles, derechos y obligaciones de los académicos, y acerca de la calidad de la educación; pueden llegar a ser antagónicos y tensionar la vida universitaria. Sin embargo, pese a lo perjudicial que podría ser esta hostilidad, se sabe poco acerca de lo que piensan los que ocupan estos puestos de administradores. La mayoría de los estudios internacionales se ha centrado en la perspectiva de los académicos (Biggs, 2001; Parri, 2006; Newton, 2002; entre otros) y en las conflictos experimentados por ellos con el surgimiento de la nueva profesión de “administrador académico”, que aparentemente le ha restado poder a los cuerpos colegiados.

Para entender los sistemas de administración universitaria y el surgimiento de la categoría profesional de administrador académico, es necesario analizar como engarzan las diversas funciones administrativas con la estructura universitaria, para visualizar los diversos espacios de eventual desempeño de profesionales encargados de estas tareas. Para una mejor comprensión de esta división funcional, varios autores distinguen áreas o ámbitos de administración universitaria, como se expone a continuación.

Alves y Raposo (2011) presentan una categorización entre cuatro tipos de áreas de administración: la administración académica, que abarca las funciones de docencia e investigación; la administración de servicios educacionales, que abarca desde el reclutamiento y matrícula de estudiantes al manejo de sus registros del progreso académico; la administración comercial, que comprende funciones de manejo financiero y contable; y el ámbito de las relaciones públicas o actividades de extensión, que incluye acciones de vinculación con el medio, seguimiento de egresados y relación con grupos de interés.

Ulrich Teichler (2005), también identifica cuatro áreas de administración, en las cuales han surgido nuevas profesiones en educación superior de:

- Administración en educación superior: preparación y apoyo de los procesos de toma de decisiones y de implementación de las mismas
- Área de Servicios, por ejemplo biblioteca o consultoría vocacional

- Una nueva área híbrida entre administración y servicio, como evaluación, jefaturas de relaciones internacionales o desarrollo de programas curriculares y educación continua
- Marcos de diferenciación entre las funciones de docencia e investigación, por ejemplo consultores o consejeros profesionales o de estudio

Y, por su parte, también Kehm (2006) plantea que en universidades europeas, el surgimiento de este proceso de profesionalización se expresa en los siguientes ámbitos:

- Toma de decisiones basadas en asesoría profesional, además de la producción de datos
- Profesionalización a nivel institucional y de los departamentos
- Puestos para profesionales, que no se relaciona directamente con la docencia y la investigación, debido a la mayor complejidad de la administración que ya no puede ser manejada por personas no especializadas en gestión

Todas estas distinciones son bastante consistentes y, permiten vislumbrar esa zona limítrofe entre el ámbito académico y la gestión, donde el propósito de las funciones y tareas a desempeñar sugiere que es mejor que se realice un trabajo articulado entre estos ámbitos, aparentemente fronterizos. Aunque estos listados no incluyen expresamente las funciones de gestión de la calidad como una de los ámbitos de acción, se puede suponer que es una función que también pertenece a este territorio cuasi académico y que es transversal al quehacer universitario, por lo que debiera articularse con las áreas anteriores.

Al identificar los cargos específicos en el ámbito de la administración universitaria, se distinguen aquellos que desempeñan funciones de apoyo a la labor central (docencia e investigación), aquellos que trabajan en posiciones de apoyo al trabajo organizacional (finanzas y recursos humanos) y, los “administradores académicos” que tienen cargos directivos como los jefes de departamento, decanos, vicerrectores o pro rectores. Estos últimos, de acuerdo a Conway (1999), son académicos, cuya función principal es la gestión y han sido designados para cargos como los señalados.

Aplicando la nomenclatura de Whitchurch, dentro de este tercer espacio, se ubican todos aquellos que desempeñan tareas en las áreas indicadas, los que pueden ser a su vez diferenciados en subgrupos que reciben distintos nombres. Conway (1999) incluye dentro de este “personal administrativo universitario” a todos aquellos que no son contratados para desarrollar tareas académicas en instituciones de educación superior y trabajan en áreas de gestión o administrativas. Entre ellos, se mencionan el de "gerente profesional", "manager", "administrador", "personal no académico", "personal relacionado con el cuerpo académico", "profesionales" y "personal de apoyo". Esta autora plantea que la denominación “administrador” tiene diferentes

acepciones según los países; en algunos como Australia está asociada con un estereotipo negativo, lo que probablemente se debe a un prejuicio que proviene de los mismos académicos; mientras que en Estados Unidos y Nueva Zelanda, el término “administrador” es bien aceptado para referirse a cargos directivos dentro de las universidades.

Este nuevo ámbito ocupacional dentro de las universidades, concentra gran parte del manejo de las formas de organizar y evaluar la productividad de los académicos, y de controlar y medir la calidad de la educación. Y aquí es donde se puede producir una fricción dentro de las mismas instituciones, en tanto tradicionalmente el aseguramiento de la calidad ha sido una preocupación de académicos, resuelta principalmente mediante evaluación e intercambio entre pares. Sin embargo, en el nuevo marco, ésta se ha desplazado y es controlada en gran medida por profesionales que pueden aplicar criterios extra académicos -con frecuencia de carácter económico o administrativo- para definir y controlar la calidad de la actividad académica. Esta es una situación donde se constata mayor presencia de investigaciones acerca de la percepción de los académicos sobre estas materias (Deem, Hillyard y Reed, 2007; Ginsberg, 2011; McInnis, 1998; Watty, 2002; Whitchurch, 2006, 2007, 2008, 2010; Winter, 2009; entre otros). Se instala un estamento más poderoso y una línea organizacional burocrática con procesos de control interno de arriba hacia abajo (Bleikliea y Kogan, 2007). Sin embargo, a fines de los años 90 no aparecía aun la denominación de administrador de aseguramiento de calidad, el que es objeto de estudio en esta tesis.

En síntesis, el volumen de la investigación publicada acerca de los efectos de la administración académica, está bastante documentada en países anglosajones. En Chile, en cambio, ha habido menos discusión, y escasa investigación empírica; y, dado que hay diferencias importantes entre el mundo anglosajón y el local, no se pueden extrapolar los hallazgos internacionales a nuestra realidad, sin ponderar algunas diferencias, menos aun cuando no hay referencias directas a funciones de administradores académicos focalizadas en la gestión de aseguramiento de calidad. Las diferencias podrían explicarse por el hecho de que aun cuando en Chile las universidades deben responder a exigencias de rendición de cuentas y productividad, hay muy pocas universidades con investigación y la mayoría de la actividad académica está concentrada en la docencia de pregrado. En Estados Unidos y Europa, en cambio, el surgimiento de las funciones de administración académica se vincula bastante a la valorización de la productividad investigativa. En el contexto de universidades que se han sumado al modelo de competencia de mercado se han incluido métricas de desempeño de calidad de la investigación a través de indicadores de número de publicaciones, lo que se ha convertido en prioridad para su incorporación en sistemas de control de desempeño de sus académicos y de las universidades. De este modo, la lectura y transferencia de la experiencia anglosajona

a la realidad chilena debe hacerse con la debida cautela y consideración de las diferencias señaladas. Sin embargo, aunque se ha prestado bastante atención al impacto de este cambio en las identidades de los académicos, las implicaciones para el personal profesional han sido menos documentado.

1.3 Hacia una nueva identidad profesional de la función administrativa en las universidades

El análisis teórico de las profesiones ha evolucionado junto con el desarrollo social; han ido cambiando según los paradigmas y corrientes del pensamiento predominante. Las distintas definiciones de profesión, como un tipo particular de ocupación, incorporan y enfatizan varias dimensiones que aparecen como sus características distintivas. Algunas de estas características son el control de la profesión por parte de quienes la integran, la adhesión a normas y códigos de conducta, la autonomía, la creación de agrupaciones, el estatus, el poder, y el sentido ético de la profesión. En medio de este abanico de conceptos, la mayor convergencia se da en la definición de las profesiones como ocupaciones “basadas en el conocimiento”, de manera que para ser reconocidas como tal, deben cumplir “un período de educación terciaria, de entrenamiento vocacional y experiencia” (Evetts, 2003a: 397). Autores contemporáneos (Evetts, 2011; Muzio y Kirkpatrick, 2011), desde un enfoque sistémico, además relevan la dimensión organizacional de las profesiones, lo que en la concepción clásica del ejercicio de profesiones liberales no parecía ser un aspecto distintivo. Hoy en día sería muy discutible negar que los ambientes son fundamentales para el desarrollo de las profesiones. Las nuevas acepciones de las profesiones se caracterizan por formularse dentro de una orientación más interaccionista, con una fuerte consideración de las instituciones en las que se insertan laboralmente, como espacios en los que se transforman y moldean las identidades de los profesionales en función de las prioridades corporativas (Muzio y Kirkpatrick, 2011), como lo son las instituciones de educación superior.

1.3.1 Construcción de la identidad profesional en el proceso de profesionalización de la gestión académica

En el contexto de los cambios económicos y sociales de las últimas décadas, como ya ha sido expuesto, las universidades han adoptado prácticas de trabajo asociadas a nuevos modelos de gestión. Siguiendo las argumentaciones de las secciones previas, estas condiciones han impulsado importantes transformaciones organizacionales, de modo que se ha abierto un nuevo espacio profesional –de administración académica– cada vez más diversa y poco definida. Esto debido a la difuminación de las fronteras entre la actividad académica y las funciones complementarias necesarias en los sistemas de educación superior. Como resultado, las definiciones preexistentes ya no ofrecen un claro entendimiento de las identidades profesionales. En el caso de los

administradores académicos, además, este es un espacio ocupacional emergente. Si bien las identidades se han definido tradicionalmente a través de ámbitos estructurados, como las disciplinas, los límites institucionales y las exigencias políticas de la educación superior han promovido la emergencia de un grupo cada vez más multi-profesional, donde la diversidad y difusión de roles ha desdibujado las fronteras de las identidades profesionales. Por ello, el contexto universitario actual se vuelve un sitio central para la construcción y reconstrucción identitaria de académicos, administradores profesionales y directivos, en la medida que su trabajo se orienta por proyectos que cruzan fronteras funcionales. Los cambios, entonces, no solo se producen a nivel organizacional sino que también a nivel identitario individual.

Asumiendo como supuesto que “las personas y la organización son inseparables” (Bardisa, 1997: 16), se puede afirmar que la identidad de los administradores académicos requiere ser comprendida como una interacción co-construida entre las personas y las estructuras sociales. Desde un enfoque socio constructivista, Alvesson, Ashcraft y Thomas (2008) debaten en torno a los objetos, niveles de análisis, aproximaciones teóricas y preguntas para el estudio de la identidad. Destacan tres tipos de tensiones presentes en la literatura. En primer lugar, el balance entre el proceso subjetivo versus social o colectivo, respecto de lo cual los autores se pronuncian a favor de un enfoque que reconoce la confluencia de ambos como determinantes de la identidad. En segundo lugar, la temporalidad de la identidad, que alude a la duración de una construcción identitaria, eje en el cual se destaca la sensibilidad a las influencias del entorno y por tanto parece más razonable considerar la identidad como una construcción que evoluciona y no permanece inmodificable. En tercer lugar, la tensión entre una concepción de identidad fragmentada o múltiple, en oposición a una integrada y única; tensión que los autores resuelven favoreciendo la postura de multiplicidad de identidades en una misma persona que compiten y que se manifiestan dependiendo del contexto.

Desde la sociología, Dubar (1992) reflexiona en torno a las identidades profesionales sobre la base de un continuo desarrollo de construcción y reconstrucción que ocurre por la participación en diversas y sucesivas socializaciones. Esta construcción se realiza como producto de dos procesos: (a) el de atribución de la identidad, o identidad dada por otros, la cual define “el tipo de persona que se es” o “identidad para otro”. Implica actos de propuesta y atribución de la identidad por parte de las instituciones y los agentes directamente en interacción con el individuo, (b) identidad para los individuos, que es definido por sí mismo y explican “el tipo de persona que se quiere ser” o “identidad para sí”. Este proceso requiere de la interiorización de la identidad por parte de los propios individuos mediante una narrativa legitimada por sí mismo, lo cual es analizable a través de las trayectorias vitales por las que los individuos han construido sus identidades sociales.

Estos dos procesos no coinciden necesariamente y de producirse una divergencia, puede generar identificaciones problemáticas entre las definiciones oficiales dadas por otros (socialización relacional) y aquellas generadas por sí mismo (socialización biográfica). De esto resultarían dos estrategias identitarias destinadas a reducir la distancia entre las brechas percibidas: la transacción objetiva y la transacción subjetiva.

La transacción objetiva o relacional, ocurre entre el individuo y los otros significativos, con el fin de acomodar o equilibrar la identidad para sí y la identidad para el otro. Es una operación de reconocimiento y legitimidad de sus pretensiones, teniendo en cuenta los objetivos y los medios ofrecidos. Por otro lado, la transacción subjetiva o biográfica, implica esfuerzos para salvaguardar parte de sus identificaciones anteriores e identidades atribuidas y el deseo de construir nuevas identidades. Es decir, está en el proyectar futuros posibles en continuidad o ruptura con un pasado reconstruido (Dubar, 1992). La perspectiva de Dubar, como se puede apreciar, no se contrapone con la de Alvesson *et al.*, en tanto en ambos enfoques se reconoce la interacción entre el sujeto, el entorno y otros y, la noción de construcción dinámica en oposición a una fija y determinista.

Por otra parte, Wieland (2010) en sus estudios empíricos en el marco de una organización, observa algo similar. Ella constató que el trabajo identitario se alimenta del deseo de construir identidades que sean socialmente aceptables -como es el caso de una nueva categoría ocupacional dentro de una organización- que necesita ser aprobado y validado. De acuerdo a su enfoque, la construcción de la identidad fuera de ser un proceso dinámico, está sustentada sobre la base de un proceso comunicativo, mediante el cual las personas desarrollan un sentido de quienes son, siempre en relación con el entorno. Esta perspectiva relacional no solo asume una relación dialéctica de la persona con el otro, sino que reconoce el interjuego entre lo personal y lo social, lo interno y lo externo, la cognición y la práctica y entre lo material y discursivo.

A partir de estas conceptualizaciones, la identidad es concebida como un proceso de diálogo y confrontación entre lo interno y externo, con variaciones en los énfasis que se da a cada aspecto. Es decir, la identidad es construida y reconstruida a través de una interacción dinámica entre “el encasillamiento” de la identidad atribuida por otros, el intento de proyectar identidad hacia el exterior y la asunción de comportamientos, símbolos e historias (Sims, 2003). Por ello, desde esta perspectiva se releva la importancia de la interacción social en la construcción identitaria. Tanto el sujeto como la audiencia formulan, editan, aplauden y rechazan los elementos de la narrativa creada bajo condiciones de múltiples fuerzas y experiencias (Czarniawska-Joerges, 1994, en Alvesson, 2010).

En relación a las fuentes identitarias sociales de los administradores académicos, específicamente Collinson (2006), estudiando identidades ocupacionales de administradores de investigación en universidades de Inglaterra, observó que sus concepciones estaban influenciadas por los colegas administrativos y por los académicos. En conjunto, constituían los otros significativos. De acuerdo a la autora, en el caso del personal académico, el desequilibrio de poder generado por el mayor capital y credibilidad que tendrían los académicos, les permitía definir a los administradores de investigación como "otro" y "no-académico". Esto, a pesar que muchos de los administradores entrevistados tenían cualificaciones educativas equivalentes y en algunos casos mayores que sus colegas académicos. Según Collinson (2009), la naturaleza jerárquica de las universidades, con académicos ubicados muy por encima de los administradores de investigación en la estructura de poder, les permite imponer su "clasificación" sobre los otros grupos ocupacionales dentro de la universidad. Esta clasificación fue vivenciada como problemática por muchos entrevistados del estudio, quienes expresaron gran frustración por lo que percibían como "una identidad por defecto" de "no-académico".

Esta definición a partir de lo que no son, fue considerada como denigrante y como medio para negar los conocimientos especializados, la experiencia en la materia y sus habilidades. Los hallazgos de McInnis (1998), estudiando a administradores académicos de universidades australianas son muy convergentes. Señala que este grupo profesional no estaría conforme con su identidad de "no académicos" y sentiría escaso reconocimiento por la labor de gestión que realizan así como por su experticia y capacidades. Algunos años más tarde, Szekeres (2004) sostiene que si bien el personal profesional constituía más de la mitad de la fuerza laboral de las universidades en Australia, continuaban siendo definidos por lo que no eran (no-académico), y seguían experimentando frustración en sus relaciones con los académicos.

Otra característica relevada en la literatura hace relación a la invisibilización. Szekeres (2004) al igual que Collins (2006), señala que la mayoría de los administradores consideran que tanto ellos como sus trabajos son "tomados por sentado" o en gran medida invisibilizados. Acorde a la autora, esto ocurriría no solo en las instituciones, sino que también en la literatura de educación superior. Al respecto, Whitchurch (2007) sostiene que hay poco reconocimiento de la existencia de un grupo ocupacional dedicado a la gestión, más allá de los mismos administradores académicos. Por lo tanto, se ha afirmado que en general el personal administrativo es invisible, debido a la falta de comprensión de lo que implican sus funciones. Además, dado que tradicionalmente académicos y alumnos son concebidos como quienes conforman el núcleo de las universidades; por oposición, el staff profesional es visto como la periferia que apoya las funciones centrales. Para

Collins (2006) los administradores de investigación se perciben a sí mismos como un miembro marginal de la corriente principal de la comunidad académica.

Algunos años más tarde, Szekeres (2011) hizo un estudio para evaluar si la situación del staff académico en Australia había experimentado cambios en el periodo transcurrido luego del estudio anterior. Concluyó que, si bien los profesionales de niveles superiores habrían forjado un mayor espacio, por ejemplo los profesionales de alto nivel podían acceder a cargos que antes estaban reservados solo para académicos, no era clara la naturaleza exacta y las dimensiones de ese nuevo espacio. Además, a pesar de los cambios, persistían dificultades de interrelación con los académicos, y aún un número importante continuaba siendo invisible en las universidades.

En este marco, otro aspecto señalado en la literatura como característico del trabajo de los administradores es la falta de definición de sus labores y su concentración en proyectos que cruzan límites entre la gestión y la actividad académica, siendo difícil situar estos roles dentro de las fronteras prescritas (Whitchurch, 2004). Su función es caracterizada como un terreno cuasi-académico, en tanto son profesionales que cada vez asumen más roles ubicados en la frontera. Para muchos, su papel supone una interfaz entre los departamentos académicos y la administración central de la universidad.

El cruce de límites y la naturaleza ambigua del rol, parecen congruentes con el concepto de liminalidad, desarrollado en la década de los años sesenta por Van Gennep (1960) en el contexto de la antropología. Inicialmente aludía a "ritos de pasaje" que permitían la transición a una nueva identidad. Actualmente el concepto se puede aplicar para hacer referencia al momento donde los aspectos distintivos quedan suspendidos, lo que precisamente permite "el paso" entre una condición social y otra. Se caracteriza por ser un estado ambiguo, indeterminado, en el que una persona se encuentra atrapada en un espacio intermedio. Es decir, cuando una persona está en medio de dos construcciones de identidad: no es una cosa ni la otra, está en un espacio transicional. Para contrarrestar esta identidad indefinida, los administradores adoptan diversas estrategias a modo de compensar su invisibilidad, hacer notar su labor dentro de las instituciones y manejar la ansiedad que les genera las condiciones de incertidumbre o de ambivalencia.

Esta disociación se resuelve en parte mediante estrategias que son coincidentes con lo planteado por Wastell (1996), quien argumenta que en situaciones poco definidas, las personas despliegan manifestaciones de control de la ansiedad social dentro de las organizaciones, mediante los papeleos excesivos o la sobrevaloración y ritualización de las técnicas y metodologías. Según este autor, se le atribuye un poder a las metodologías como si fueran la cura para las deficiencias o necesidades de

ajuste. El uso de estas estrategias ayuda a reducir la ansiedad y otorgan una sensación de seguridad y les ayudan a transitar por este rito de pasaje entre dos construcciones de identidad (la que se está asumiendo y la previa).

Para comprender este proceso transicional, que experimentan quienes atraviesan por este estado, se puede aplicar el concepto de objeto transicional, que desarrolló el psicoanalista Donald W. Winnicott (1953). Un objeto transicional es un objeto material en el cual un niño deposita cierto apego (por ejemplo, un muñeco de peluche, como en el amigo de la caricatura Charlie Brown) que tiene funciones psicológicas importantes, principalmente de la madre cuando ésta está ausente; por lo que actúa como una figura de protección sustituta y constituye una fuente de seguridad. Winnicott describe cómo los objetos de transición son importantes en el desarrollo de la independencia de los niños. Apoyado por el objeto de transición en momentos de estrés, el niño hace la transición de la dependencia a la independencia.

Relacionando con los planteamientos de Wastell, las metodologías –herramientas, procedimientos instrumentales y técnicas como los indicadores, los flujogramas, la planillas de cálculo, los formularios estandarizados, entre otras- pueden ser vistas como objetos transicionales entre un estado de embrionario de construcción de identidad y uno más maduro y asentado. Sin embargo, en la práctica se puede desarrollar una dependencia poco saludable del objeto transicional y la metodología se convierte en un fetiche, un procedimiento utilizado mecánicamente, con rigidez y no como un medio. Según Wastell, al engrandecer la técnica por sobre el contenido, los actores organizacionales se refugian en un mundo de fantasía de las técnicas ideales, por lo tanto evitan los dilemas dolorosos que se derivarían de compromiso real con problemas reales. El uso de la técnica como “fetiche” tiene el potencial para funcionar como un ritual cuya aprobación proporciona a los individuos un sentimiento de eficacia y una ilusión de control, pero que en realidad les aleja de su verdadera tarea.

“Quizás el objeto transicional no se «olvida», ni se deja de lado, sino que se va transformando a medida que crecemos de tal manera que su función continúa a lo largo de toda nuestra existencia. Esa transformación tendría quizás que ver con cambios de objeto, más adecuados a nuestra correspondiente «madurez». Cuando logramos, ya adultos, sumergirnos en ese espacio transicional (ese espacio de descanso mental que dará lugar a posibles procesos creativos), lo hacemos llevando algún objeto de esas características, físico o mental” (Provitina Selvaggio, 2005:21).

A la falta de delimitación en el rol, se suma el hecho que los términos “administración” y “gestión” no solo carecen de precisión, sino que son descalificados en el contexto académico. Se asocian con una burocracia indeseada, con la erosión de la autonomía académica y con requerimientos exacerbados de rendición de cuentas (Whitchurch, 2008). Además, el término de "administrador"

tendería a subestimar su preparación, sus responsabilidades y las acciones llevadas a cabo. Según McInnis (1998), el hecho de instalar nuevas funciones administrativas habría traído a las instituciones valores asociados al individualismo y al mercado, donde las preocupaciones típicas serían la eficiencia, efectividad, productividad y rendimiento, los cuales dificultarían su relación con los académicos, dado que serían percibidos por estos como mensajeros de la burocracia (Collinson, 2006). Ylijoki Oili-Helena (2005) señala que en los académicos primaría un anhelo nostálgico asociado a la pérdida de la libertad académica y autonomía en el trabajo. Esto porque la actividad académica se fundamentaría principalmente en recompensas ideológicas, tales como el valor de la disciplina, la curiosidad intelectual, la posibilidad de insertarse en una comunidad de práctica y la autorregulación del trabajo académico. Por ello, los planteamientos gerencialistas tienden a percibirse como contrarios a los ideales defendidos por los académicos (Winter, 2009). De esta forma, los procesos burocráticos aparecerían corporeizados en los administradores, quienes deben lidiar con la frustración de los académicos al ver constreñidos sus valores en favor de una identidad gobernada por una racionalidad económica y administrativa.

Las concepciones negativas de la administración y gestión pueden dar cuenta de una ambivalencia en la definición de las tareas que incumben a los administradores, a pesar de que el personal docente está sobrecargado y requiera de apoyo para descargarles de trabajo administrativo (Henkel, 2000; Prichard, 2000). La siguiente afirmación sintetiza muy bien esta perspectiva: "... los académicos quieren gobernarse a sí mismos, no quieren dedicarse a la gestión, y sin embargo, niegan los derechos de gestión a los demás" (Dearlove, 1998: 73). Este bajo nivel de confianza en los profesionales parece derivar de una falta de respeto a la "administración" por considerarla débil e ineficaz, junto con la falta de confianza en la "gestión" por ser demasiado controladora. La superación de estas percepciones, en las instituciones contemporáneas, es una tarea clave para los líderes universitarios y directivos (Whitchurch, 2007).

A partir de estos planteamientos se infiere que los administradores y académicos han ido conformando no sólo grupos con identidades diferenciadas, sino que también con valores directrices muy diferentes (Seyd, 2000). En relación con esta disociación de funciones y roles, McInnis (1998) ha señalado que los valores compartidos deben ser el centro de las culturas de trabajo de una organización, y se evidencian en las percepciones sobre sus prácticas de trabajo diarias. Un ejemplo de aquello es la gestión de la calidad, la que de acuerdo a Winter (2009) es percibida por los administradores en función del cumplimiento de metas, mientras que los académicos la relacionan con procesos pedagógicos y formativos. Para enfrentar esta tensión, los académicos enfatizarían su identidad profesional y articularían discursos normativos, vinculados al aprendizaje de los estudiantes, mientras que los

administradores enfatizarían cuestiones presupuestarias y metas financieras. Estas diferencias dificultan la relación entre académicos y administradores.

En suma, en la medida que las universidades y sus fuerzas de trabajo se han expandido y diversificado, para dar cumplimiento a las demandas contemporáneas, se han disuelto los límites entre las áreas funcionales, profesionales y la actividad académica, lo que demanda procesos de reconstrucción identitaria asociados al declive de las estructuras tradicionales. Sin embargo, aunque los investigadores han prestado bastante atención al impacto de este cambio en las identidades de los académicos (Clarke y Knight, 2015; Henkel, 2000; Winter 2009), las implicaciones para el personal profesional ha sido menos documentado (Whitchurch, 2008). Esto debido en parte, a que es un grupo profesional poco definido que ha ido forjado un nuevo espacio en las universidades a través del tiempo (Szekeres, 2011).

La literatura conceptualiza la identidad de los administradores académicos como problemática, debido a la invisibilidad y falta de definición de sus funciones y por la complejidad de sus relaciones e interacción con el cuerpo académico, quienes los definen como el “otro”. De esta forma la falta de definición parece caracterizar la función de administradores académicos. Debido a que no hay historia ocupacional previa de estos cargos, es esperable que la influencia externa permee más fuertemente en este grupo profesional moldeado por las nuevas demandas de gestión universitaria. Es decir, por las expectativas que se generan de su rol, a partir de las demandas de nuevas tareas administrativas que deben cumplir. Estas, a su vez, derivan de los modelos de gestión –preferentemente gerencialistas- que ponen presión para que quienes asuman estos roles puedan responder con eficiencia a los requerimientos de generación de productos que se orienten a la rendición de cuentas.

1.3.2 La perspectiva de género en la construcción de identidad

La construcción de la identidad profesional es conceptualizada como un proceso continuo de negociación que ocurre en el entorno de trabajo y la sociedad en general. Desde esta perspectiva, como parte del desarrollo identitario, las diferencias de género están imbuidas en las prácticas sociales y organizacionales. Aunque las percepciones sobre género, cambian en diferentes momentos y a lo largo de la historia, las organizaciones y en particular la educación superior parecen ser más conservadoras en lo relativo a cuestiones de género y, se caracterizan por mantener una asimetría entre hombres y mujeres (Leathwood, 2005; Priola; 2013).

Al respecto Priola (2013) sostiene que independientemente de la retórica de la equidad y de las políticas de igualdad de oportunidades, las relaciones de género se basan a menudo en asimetrías que refuerzan las desigualdades entre mujeres y hombres en la academia. Según la autora a pesar que la idea de neutralidad de género

ha sido abandonada, a menudo las desigualdades se vuelven notorias, por ejemplo, en las discrepancias numéricas entre hombres y mujeres en determinados puestos de jerarquía académica. Esto es consistente con los resultados mostrados en el capítulo cinco.

Por otro lado, las desigualdades no serían únicamente numéricas. Fotaki (2013) analiza la manera en que las normas masculinas y la ausencia de la mujer en las representaciones simbólicas limitan su participación en términos equivalentes en los académicos de las instituciones. Además, da cuenta de cómo a menudo las mujeres se coluden y resisten su marginación en el mundo académico. La autora sostiene que un tema emergente entre las participantes de su investigación, fueron los frecuentes reportes respecto de sentirse “forastera” o “intrusa” o “outsider” en su ambiente laboral debido a injusticias en la distribución del trabajo, la falta de progresión y promociones a otros puestos y la exclusión de las redes preexistentes. Además, las participantes reportaron formas y situaciones menos tangibles en las cuales se sintieron excluidas. Frente a esto, algunas de ellas internalizarían los efectos de malos tratos o incluso se culpan a sí mismas por ello. Otras en cambio, se decidían por lograr éxito, aun cuando esto les significara aceptar la injusticia, por ejemplo, trabajando de manera más ardua para lograr reconocimiento.

Thomas y Davies (2002) exploran la manera en que el discurso de la nueva gestión pública, ha influenciado las prácticas cotidianas de las mujeres en la academia. Los autores ilustran los significados atribuidos al discurso del NPM destacando dos implicancias. La primera es que los “nuevos discursos” producen nuevas formas de masculinidad que refuerzan las estructuras de género preexistentes. Las presiones por mostrarse competente y enfocado en la carrera académica serían consistentes con los discursos masculinos de competitividad e individualidad, lo que entra en conflicto con los discursos femeninos asociados a la empatía, soporte y cuidado. Para las entrevistadas, esta situación las dejaba en una posición de marginación o como lo “otro” dentro del discurso principal de la universidad en el contexto actual. Un segundo aspecto es que los nuevos modelos de gestión han llevado a la intensificación del trabajo, aspecto crítico para las mujeres quienes reportaron dificultades para compatibilizar el espacio privado con las demandas de competitividad, lo que coopta las posibilidades de desarrollo de carrera. Acorde a los autores, las universidades seguirían siendo espacios altamente masculinizados, con relaciones asimétricas de género y poder.

Los efectos de esta marginación del mundo académico competitivo llevarían a una mayor presencia de mujeres en tareas administrativas. Morley (2003) plantea que la predominancia femenina puede tener varias explicaciones. Una posibilidad, según la autora, es que la participación en la gestión de la calidad crea oportunidades de trabajo para las mujeres por la naturaleza de la función. Según esta autora, tal como

se están implementando las tareas de gestión de calidad en las universidades, se asocian a labores domésticas de mantención de una casa, rol que universalmente se ha vinculado con la mujer. Otra explicación que da esta autora, es el hecho de que las mujeres tienden a tener un desarrollo de carrera académica más lento y con menor acceso a jerarquías altas, por las incompatibilidades con otros roles sociales, principalmente la maternidad. Por ello, las mujeres en la academia, estarían más ocupadas de tareas de docencia que de investigación. Por tanto, la exclusión de muchas mujeres de las oportunidades de investigación y de ascenso en la jerarquía académica, podría explicar que muchas de ellas se incorporen a procedimientos de aseguramiento de calidad y aceptan estos puestos como oportunidades de desarrollo de carrera.

Sin embargo, a pesar que el aseguramiento de la calidad pueda representar una vía de desarrollo profesional para las mujeres, las demandas de recolección de datos que implican este tipo de procesos en general, no apoyan el desarrollo de sus intereses profesionales de largo plazo. Según Morley (2005), parecería que el trabajo de las mujeres está siendo arrebatado por los extensos preparativos para la evaluación de calidad, lo que a menudo es una labor no reconocida. De esta forma la división social del trabajo, acorde a Morley, donde las labores de las mujeres son invisibles, promovería la autoridad de los hombres. En ello, las mujeres juegan roles complementarios, que permiten a los hombres mantenerse al margen del “desorden” con el cual lidian las mujeres.

Es decir, para las mujeres los procesos de aseguramiento de la calidad, sobre todo las que se centran en la enseñanza y el aprendizaje, les permiten entrar en la elite en las universidades, lo que las ayuda a cumplir con sus aspiraciones ideológicas y de desarrollo de carrera, relacionadas con la posibilidad de influir y ser agente de cambio. En consecuencia, el aseguramiento de la calidad puede estructuralmente empoderar a las mujeres al tiempo que crea un espacio discursivo de influencia para ellas en la academia. Sin embargo, a la vez, invisibiliza y silencia sus contribuciones, instalándose como una nueva forma de explotación de género (Morley, 2005).

Por otra parte, este tipo de funciones no sólo estaría ocupada mayormente por mujeres, sino que además, la función misma se ha feminizado. Priola (2013) señala que todas las participantes de sus estudios hicieron énfasis en la importancia fundamental de mantener buenas relaciones interpersonales con su entorno de trabajo. La autora sostiene que este acento está generalmente asociado con la feminidad. En su estudio observa además tres discursos generalmente asociados a características femeninas: la habilidad de realizar varias tareas simultáneas, el foco en el apoyo y cuidado de otros y la implementación de un estilo grupal y colaborativo de trabajo por sobre el autoritario. Por último, la autora señala que los hombres podrían de alguna manera usar sus posiciones de poder para mantener una cultura

masculina. Esto se reforzaría por el hecho que sus entrevistadas tendían a percibir a los hombres como más preocupados por el estatus que las mujeres. No obstante, la investigación al respecto sugiere que los directivos actuales se están moviendo hacia la sustitución del "poder masculino", de la toma de decisiones, dar órdenes y ser obedecido, hacia una perspectiva que privilegia el apoyo, crecimiento y cuidado.

Desde otro punto de vista, Deem (2003) señala que el uso de "habilidades blandas" de gestión, atribuidas típicamente a características femeninas, sería una forma de resistir el nuevo gerencialismo, utilizando un enfoque que adhiere poco a los valores de mercado. La autora, advierte que, aunque la mayoría de los administradores-académicos tenían trabajos comparables, en términos generales había un amplio margen para la variación en los estilos. De esta forma las mujeres fueron asociadas a la idea de "hacer más con menos", basado en capacidades de persuadir a la gente, mientras que los hombres llevaban a cabo lo mismo con más dureza, a menudo invocando analogías de estrategias de negocio. Este estudio muestra que ambos aceptan las nuevas condiciones de trabajo, pero la manera de gestionarlo es diferente, de modo que las diferencias de género influyen en la constitución de identidad.

Recapitulando, si asumimos que la construcción de la identidad se da en un contexto como el educativo, y que la identidad se va moldeando en función de las interacciones con variables que median en esta interacción como es el género y las disputas de poder, estamos en el terreno de la micro-política, que según Bardisa (1997: 45), se entendería como aquellas "estrategias por las cuales los individuos y grupos en contextos organizativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia para conseguir sus intereses". De modo que la construcción de identidades de las nuevas ocupaciones cuasi académicas, se van desarrollando en medio de dinamismos propios de las interacciones humanas y manejos de poder. Dice Bardisa que quienes dirigen las organizaciones educativas buscan apoyos para afianzar su poder, mientras que otros actores –en este caso con alta probabilidad los que pertenecen al grupo de las "mujeres no académicas"- buscan tener una presencia reconocida en el entorno, para validarse y consolidar su identidad.

Concordante con los planteamientos anteriores, Leathwood (2002) propone que muchas mujeres en los mandos intermedios se sentirían frustradas por su falta de participación en la toma de decisiones de las universidades. De alguna forma se perciben a sí mismas como poco más que conductoras de información y de instrucciones de los altos directivos. Además, aquellas ubicadas en mandos superiores, que participaron en algunos de los procesos de toma de decisiones, encontrarían difícil conciliar los resultados de las decisiones con sus propios valores y principios. Por ello, a pesar de la promoción de un discurso de feminización de la gestión educativa, Leathwood señala que en su estudio hubo poca evidencia que

permitiría afirmar que existen mayores facilidades para combinar identidades femeninas y de gerente, o para promover valores femeninos en la gestión sin costo para las mujeres que asumen cargos de gestión.

En síntesis, los funcionarios con cargos de administración en la academia han tenido que incorporar y asimilar indicadores de calidad para poder sobrevivir profesional y organizacionalmente. Acorde a lo que plantea Morley (2003), esto tiene consecuencias, especialmente para las mujeres. Ellas conforman un grupo empleado en las universidades que ya está estructuralmente privado de poder por falta de representación en los niveles superiores. Cabe preguntarse si la industria de la calidad representa la apertura de un nuevo espacio de influencia para las mujeres en la academia, o si representa una forma de explotación de los patrones de responsabilidad socializados en las mujeres, quienes a través de una gestión feminizada logran movilizar esfuerzos hacia el cumplimiento de las presiones externas.