



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 3

Conceptos de Calidad en Educación Superior: La Perspectiva de sus Administradores

Este capítulo está orientado al análisis de los conceptos de calidad de la educación superior que asumen los profesionales y académicos responsables de unidades de aseguramiento de la calidad dentro de las universidades chilenas. En concreto, este capítulo se aboca a dar respuesta a los objetivos de la tesis que dicen relación con la descripción del marco de ideologías intra y extra universitarias acerca de la calidad. Estas han constituido un factor determinante en la profesionalización de la gestión del aseguramiento de la calidad, como se mostrará a lo largo de las siguientes secciones. Los contenidos de este capítulo, se organizan en dos secciones: la primera hace un despliegue del abanico de distinciones conceptuales sobre calidad que sustentan los encargados de aseguramiento de calidad de diferentes universidades en Chile, y las categoriza de acuerdo a una de las taxonomías más citadas en la literatura ya descrita en el capítulo uno. La segunda sección se aboca al análisis de las divergencias entre el discurso y la acción, demostrándose a través de los testimonios de entrevistados que hay una gran distancia entre el discurso y la práctica.

El material que ha nutrido éste y los dos capítulos siguientes, se basa en evidencia recolectada mediante un estudio que consultó a una muestra de profesionales que desempeñan tareas de gestión del aseguramiento de la calidad, en universidades chilenas. La recolección se llevó a cabo en dos etapas, con un diseño de investigación mixto y secuencial; la primera etapa mediante un cuestionario administrado en línea en formato digital, que respondieron 75 de 134 integrantes de Unidades de gestión del Aseguramiento de la Calidad de 48 universidades nacionales, invitados a participar. En una segunda etapa, se entrevistó personalmente a 20 de estos profesionales, para profundizar en las dinámicas comprensivas de los aspectos indagados en la primera, explorando sus concepciones sobre la calidad en educación superior e indagando acerca de sus tareas específicas. El detalle de la metodología del estudio se presenta en el capítulo introductorio de esta tesis.

3.1 Las Definiciones Subyacentes al Concepto de Calidad

Producto del debate público y de las transformaciones en las instituciones de educación superior, existe un amplio consenso respecto de la necesidad de avanzar en mejoras a la calidad. No obstante, poco se explicita el significado detrás de la idea de calidad, tanto en las publicaciones locales, en Chile, como en la política pública abocada al aseguramiento de la calidad. Concordante con ello, las concepciones de calidad que se manejan dentro de las universidades y que reconocen como propias los profesionales encargados de las unidades de aseguramiento de calidad, no son

del todo explícitas. De hecho, ninguna agencia responsable del aseguramiento de la calidad en Chile ha definido con precisión lo que se entiende por calidad. Y, asumiendo que un problema fundamental de la gestión de la calidad es la falta de definición del concepto, se puede afirmar que este vacío conceptual, debiera ser resuelto.

En consecuencia, esta situación en la cual todos parecen saber lo que es la calidad pero nadie la define ni sabe bien cómo hacerlo, permite que diversas acepciones convivan y se acepten como legítimas, aunque entre ellas existan divergencias. Al indagar sobre este punto con los profesionales entrevistados, sus testimonios confirman esta dispersión conceptual.

“...los input son tan especiales, son distintos a la universidad tuya, entonces yo creo que cada una debería decir qué es lo que va a entender (por calidad). O sea, hasta dónde llegar...” (Mujer, U. Estatal).

“...Entonces el concepto de calidad que se discute hoy es distinto respecto al que trabaja la CNA, ese es un mínimo...” (Hombre, U. Estatal)

“...Existen algunas definiciones que hemos tratado de conversar sobre calidad, pero al interior de la institución ha habido hartos debates de que es lo que vamos a entender por calidad. Entonces no hay un consenso...” (Hombre, U. Privada post 80)

Estas citas ponen de manifiesto que no hay acuerdo en la definición de lo que se entiende por calidad. Los entrevistados reconocen la polisemia del concepto, lo que coincide con los planteamientos que se observa en la literatura. Los autores estudiados (Biggs, 2001; Fernández Lamarra, 2007; Filippakou, 2011; Harvey y Green, 1993; Van Kemenade et al., 2008) coinciden en plantear que no hay consenso y que cada uno enfatiza distintas dimensiones de la educación, a la hora de pronunciarse por una postura respecto a la calidad.

Tal como se expuso en el primer capítulo de esta tesis, el texto clásico de Harvey y Green (1993) sugiere cinco categorías de definiciones de calidad, y por su parte, Parri (2006), que comparte esas diferentes concepciones, agrega dos más. Otros autores como Van Kemenade *et al.* (2008), plantean que los cambios ocasionados por los contextos y contingencias cambiantes sociales en los que se sitúa la discusión, determinan lo que se entiende por calidad, razón por la cual el concepto no es estático. Y otros, como Biggs (2001) ponen el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mientras que unos pocos como Filippakou (2011) plantean un enfoque crítico y señalan que se trata de un constructo ideológico que expresa un mecanismo de dominación y control, fijando un “deber ser” a las instituciones.

En línea con esta diversidad de conceptualizaciones, la adopción de una o más concepciones de calidad depende del grupo de interés involucrado y sus prioridades y perspectivas. De esta manera, las definiciones relativas a la consistencia se asociarían con los académicos y administradores, la relación calidad-precio y la definición de excelencia sería más relevante para los estudiantes y los organismos de financiamiento, mientras que el cumplimiento del propósito sería de interés para los empleadores (Fernández Lamarra, Srikanthan y Dalrymple, 2003). De manera similar Zacharia (2007) observa que aquellos aspectos referidos a factores institucionales como el cumplimiento de altos estándares, currículum y la transferencia de los aprendizajes serían más relevantes para los académicos y los empleadores, mientras que los estilos de enseñanza y los métodos pedagógicos son de interés para los estudiantes.

Esta multidimensionalidad da cuenta de la dificultad de describir la calidad como un concepto unívoco y las consiguientes limitaciones en las evaluaciones que es posible realizar. Desde esta perspectiva, se presentan a continuación las principales concepciones de calidad de quienes están a cargo de su gestión en las universidades. La mayor parte de las descripciones se pueden clasificar en las mismas categorías que se distinguen en la literatura internacional, lo que confirma la convergencia de los conceptos entre diferentes culturas. Las definiciones correspondientes con dos de las categorías descritas por Harvey y Green (1993) son las que se repiten con mayor frecuencia: (i) calidad como la capacidad de lograr un propósito y (ii) cumplimiento de estándares o criterios externos. Los conceptos de calidad asociados con una acción transformadora del estudiante o con una visión crítica de los sistemas de aseguramiento, fruto de sistemas económicos liberales, también aparece en la información recolectada pero con menor frecuencia.

Por otra parte, se identificaron conceptos que difieren de las dimensiones tradicionalmente descritas en la literatura, las que fueron mencionadas por un menor número de personas. El primero de éstos releva la investigación y la generación de conocimiento como una dimensión importante de la calidad universitaria. El segundo, desde una perspectiva crítica, analiza la manera en que los sistemas de aseguramiento de la calidad se instalan como una herramienta de control y homogenización. Esta última concepción es convergente con posturas como la sostenida por Morley (2005) y Filappakou (2011), examinadas en el capítulo uno.

3.1.1 Calidad como cumplimiento de propósitos institucionales

El cumplimiento de los propósitos institucionales parece ser de las ideas sobre calidad más aceptadas por los encuestados y entrevistados. Esta dimensión supone que la calidad ha de ser evaluada en la medida que un producto o servicio alcanza el objetivo declarado. Quien se beneficia del servicio puede juzgar si cumple con su finalidad.

También puede hacerlo la organización que le dio origen. Es decir, el logro de la misión, visión y de los perfiles de egreso, se instala como el objetivo primario de la institución para asegurar el cumplimiento de las promesas realizadas a los estudiantes. Detrás de estos enfoques prevalece la idea que es más importante la rendición de cuentas (accountability) que la reflexión acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la relación profesor-alumno, la calidad de la generación de conocimiento o de la innovación tecnológica. Los participantes del estudio no cuestionaron la naturaleza ni el contenido de los propósitos que la institución persigue, ni su pertinencia social. Es decir, de alguna forma, la relevancia y validez de los objetivos establecidos no se toman en cuenta al referirse al significado de calidad. La siguiente cita ilustra este tipo concepción extendida entre los profesionales:

“(calidad es)...demostrar resultados consistentes con los propósitos y valores declarados”.
(Hombre, U. Estatal)

Al referirse exclusivamente al cumplimiento de propósitos como indicador de calidad, no hay cuestionamiento respecto a si esa definición aplica indiferenciadamente a instituciones con propósitos poco alineados con el contexto y con las necesidades de la sociedad, o con aquellas que están al servicio del requerimiento de algún segmento específico del mercado o aquellas que manifiestan un compromiso regional, por ejemplo. No hubo ningún comentario al respecto. Esta especie de asepsia en el análisis por parte de los entrevistados podría evidenciar la influencia de un discurso externo respecto de lo que debe ser la calidad, sin que se manifieste una postura crítica al respecto.

Como se ha descrito en el capítulo 1, los sistemas de Aseguramiento de la Calidad tienden a enfatizar esta dimensión, orientada al cumplimiento de los propósitos declarados y en consecuencia se desarrolla una metodología que permite su verificación. Es decir, se integran a la gestión de la calidad universitaria, las ideas y las herramientas asociadas a la normativa existente para la acreditación de programas e instituciones y se las incorpora como si fueran equivalentes a la calidad. Para los participantes del estudio la lógica de la acreditación, en tanto medio para evaluar, se constituye sinónimo de calidad.

La influencia externa del marco normativo y de las agencias acreditadoras en las universidades, se trasluce al preguntar a los encargados del aseguramiento de calidad por su definición de calidad de la educación superior. Sistemáticamente éstos repiten, casi en forma automática una frase cliché, en la que afirman que un programa es de calidad si cumple con su propósito, sin hacer mención al sentido del mismo, como si el contenido de los propósitos institucionales no fuera relevante y fuera suficiente cumplirlos, como si no importaran su proyección e impacto.

“La relación que existe entre la labor que la institución desarrolla y el cumplimiento de sus objetivos y propósitos institucionales. Dicho de otro modo, la calidad está determinada por la pertinencia del trabajo desarrollado para el cumplimiento de los objetivos y metas definidas e informadas a la comunidad.” (Mujer, U. Privada post 80)

Independiente de la estructura, tamaño, antigüedad, la dependencia de propiedad o administrativa de la universidad a la que pertenecen, la mayoría de los profesionales que gestiona la calidad, la asocia con el éxito en la consecución de los objetivos. Desde esta perspectiva, la acreditación parece haberse situado como el modelo único de calidad a seguir. Marca una tendencia que reduce la calidad a la certificación de la consistencia interna de aspectos operativos, estructurales, como las condiciones administrativas y el cumplimiento de ciertos criterios, y su alineación con el propósito de cada universidad. A su vez, esta lógica asume que los alumnos pueden evaluar la calidad del “servicio” ofrecido en relación a las promesas realizadas. En palabras de muchos de los entrevistados, la calidad es medible en relación a la satisfacción del estudiante que para ellos es como un cliente. Aquí se presenta una situación ambivalente ya que para algunos, los alumnos son a la vez clientes y productos.

“A mí no me molesta cuando tú dices que en una institución de educación tú tienes gente que es tu cliente, pero tu cliente es tu estudiante, pero el oficio que tú haces, el foco es enseñar, es académico y no es el generar productos de otro tipo, es el generar un proceso de enseñanza y aprendizaje.” (Mujer, U. Privada post 80)

“Para mí la calidad es un término muy simple. Calidad es que a mí me den lo que me prometen dar. Para mí, como cliente, si tú me dices que me vas a dar eso, y con las características que tú me dijiste, si tú me lo das, yo me siento satisfecho. Porque es una cosa de satisfacción. Eso es calidad, en el fondo. Yo soy el que valoro lo que tú me estás dando...El gran problema de la educación superior, Que el cliente tiene una dualidad. Es cliente y producto.” (Hombre, U. Privada antes de los 80)

Estos extractos de las opiniones de profesionales de dos universidades diferentes, una creada después del 80 y la segunda con muchos años de desarrollo y trayectoria, muestran que no hay mayores diferencias entre ellas. Implícitamente, en los dos se hace patente una tensión producto de la ambivalencia entre educación como servicio y como derecho. Ambos entrevistados entienden la educación como un servicio en que hay un proveedor y un consumidor de dicho servicio (el estudiante), el cual no interactúa con su “producción”. Pero al mismo tiempo reconocen la falta de acoplamiento entre este modelo y la naturaleza de la función educativa como un ideal. Como advierten los participantes del estudio, la concepción clientelista conlleva implicancias para el trabajo académico. Siguiendo a Houston (2007), concebir al estudiante como cliente distorsiona la relación académico-alumno, la cual implica una interacción para el aprendizaje y no simplemente un intercambio de productos como se da en una relación comercial. De modo que la disonancia entre

la información y la práctica pareciera resolverse negando la responsabilidad individual frente al modelo que dicen no validar.

En consecuencia, gradualmente parecen haberse instalado supuestos que modelan una cultura de conformidad a las normas, en forma responsiva y clientelista. Pareciera como si la funcionalidad de las instituciones hubiera desterrado de los espacios de calidad a la reflexión, la relación maestro-estudiante, y la interacción entre pares, todas las cuales no se han valorizado en una unidad medible de eficiencia, que se pueda utilizar como evidencia de la calidad. Estamos en medio de un estado de exilio del valor de la academia y la primacía de la funcionalidad de las condiciones estructurales y eficiencia, para el cumplimiento de los propósitos, para cuya gestión y consecución, se exigen indicadores numéricos demostrables y ostensibles. La evidencia recolectada en el estudio, muestra que hay gran uniformidad entre distintos tipos de universidad con esta concepción.

Aún más, sorprende que ningún entrevistado haya hecho algún comentario acerca de la naturaleza, pertinencia o relevancia social de los propósitos institucionales, sobre los que deben mostrar coherencia interna y cumplimiento para validar su calidad. En este contexto, la conformidad con este significado de calidad, parece ser fuertemente dependiente de la adherencia a la definición operacional de calidad que establece la ley de aseguramiento de la calidad, que formaliza los términos como se evalúa a las instituciones para acreditarlas. De hecho, los entrevistados muchas veces se refieren a la calidad de la educación y los resultados de la acreditación casi indiferenciadamente, como si fueran sinónimos, haciendo equivalentes un concepto complejo con una operación instrumental.

3.1.2 Calidad como cumplimiento de exigencias externas

La segunda idea más frecuente acerca de la calidad, es entenderla como el cumplimiento de estándares externos. Lo que sugiere que en la actualidad, la concepción de la calidad de la educación se ha disociado del quehacer propio de las universidades. Desde esta perspectiva, las acciones de calidad se orientan a satisfacer requerimientos externamente impuestos, sustituyendo el actuar guiado por los propósitos fundamentales y propios de la educación.

(Calidad es la) “Capacidad para asegurar fidelidad con el proyecto que cada institución compromete, y con el respectivo plan de desarrollo. Capacidad para cumplir con criterios de calidad definidos por el medio.” (Hombre, U. Estatal)

“...capacidad de cumplir los propósitos institucionales de acuerdo a los planes establecidos y los resultados esperados, y hacer los ajustes necesarios, en consideración a criterios y estándares de calidad aceptados para la educación superior” (Mujer, U. privada post 80)

Este concepto parece derivar de los modelos industriales de calidad, donde lo que se busca es el control de los procesos para optimizar la producción, cosa que se observa con más frecuencia en algunas universidades privadas creadas después de los años 80. De esta forma, lo que se busca es minimizar la variación, controlar los productos y en ese sentido la calidad puede ser vista como un el resultado de un acción burocrática. En esta línea, Houston (2007) advierte que los supuestos tras los modelos de calidad industriales no se ajustan a la naturaleza de las instituciones educativas. De acuerdo al autor, la lógica proviene de los modelos de Calidad Total (TQM, para la acepción en idioma inglés de Total Quality Management), implementados en organizaciones productivas, que buscan generar productos con “cero defectos”. En este sentido, el foco es la reducción de la variación en los procesos productivos a través del cumplimiento de especificaciones predeterminadas. Su uso supone que las características del producto pueden especificarse, medirse y estandarizarse. Por lo tanto, supone que, definiendo las condiciones de producción, se logrará resultados idénticos.

Los críticos a estos enfoques señalan que los supuestos a la base de este tipo de herramientas no coinciden con la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que éstos son mucho más complejos. A saber, el rol de la educación superior es más bien promover la diversidad con el fin de contribuir al desarrollo de las potencialidades de cada alumno. No obstante, concebir la calidad como cumplimiento de estándares ha ido progresivamente permeando las culturas organizacionales de las universidades chilenas junto a la instalación de los sistemas de acreditación. Houston (2010) indica que los sistemas de educación superior en vez de orientarse hacia el aprendizaje como finalidad, han privilegiado el contar con garantías de calidad conforme a requisitos de rendición de cuentas. Quienes definen la calidad relacionándola con el cumplimiento de estándares externos, al igual que quienes exponen definiciones que se clasifican en el ajuste a propósitos, conectan reiteradamente sus ideas con la lógica de los procesos de acreditación. Tienden a caer en una rutinización e instrumentalización de su quehacer como gestores y garantes de la calidad, limitando el espectro de acciones de aseguramiento de la calidad a la conducción de procesos de acreditación.

Desde la perspectiva de las definiciones de calidad como cumplimiento de exigencias definidas externamente, los planteamientos de la mayoría de los profesionales que hacen gestión de la calidad universitaria, muestran que sus concepciones de calidad están relacionadas principalmente con los procesos y los resultados de acreditación, que se basan en la evaluación del cumplimiento de criterios. Esto sugiere que quienes ocupan estos cargos de gestión, tal vez por el mismo perfil de sus funciones, en la práctica se manejan dentro de un campo conceptual estrecho acerca de lo que es la calidad en educación superior. Siguiendo a Biggs (2001), este concepto deja fuera aspectos como el desarrollo y

empoderamiento de estudiantes, la innovación y creación de conocimiento, la flexibilidad curricular, el bienestar de los académicos o el principio de equidad, por nombrar algunos.

Lo paradójico es que aunque en el discurso se produce una asociación casi automática entre la calidad y los procesos de acreditación, al preguntarles intencionadamente por esta relación, casi todas las personas entrevistadas concuerdan en que la acreditación puede ser entendida como un instrumento para mejorar la calidad, pero que ésta no se agota de ninguna manera en este proceso. Para muchos, a nivel del discurso, permite el autodiagnóstico, sirve para instalar el tema de la calidad y mejorar, e incluso, algunos mencionan que es una forma de asegurar el financiamiento.

“Nosotros no tenemos la lógica de contraloría, porque en realidad yo entiendo que eso no es aseguramiento de calidad. Si bien el control de calidad visto desde los procesos de certificación, son como chequeos, la verdad que esto es una cultura, una cultura de trabajo” (Hombre, U. Privada post 80).

“Entonces yo creo que estos tres componentes son sistémicos y te dan una unidad relacionada con la calidad en general. Para aterrizarlo, para eso le hace muy bien los procesos de acreditación de las carreras porque ahí tú entras al área chica de esta conceptualización que está en el nivel institucional, entonces tú logras aterrizar los conceptos la clase, al que el profesor tiene que firmar, un control de avance de programa, que los alumnos aprendan.” (Hombre, U. Estatal)

La aplicación ritualista y sobrevaloración de los procedimientos principalmente vinculados a la acreditación, como si fueran equivalentes a la calidad, puede ser un inhibidor de la creatividad en lo que concierne a acciones de gestión de aseguramiento de calidad. Los administradores de unidades de aseguramiento de la calidad, por la presión de la demanda externa e interna, diseñan su plan de trabajo en forma reactiva a la contingencia, quizás por temor a salirse de los márgenes normativos de un escenario donde la rendición de cuentas públicas y la exhibición de resultados con fines de mercado, está sobrevalorada. Esto es precisamente lo que se refleja en lo parecidas y poco innovadoras que son las propuestas de estrategias y actividades para gestionar sus unidades de aseguramiento de calidad de los profesionales entrevistados. Lo anterior se verifica independiente del tipo de institución en la que se desempeñan.

3.1.3 Calidad como acción transformadora

Varios encargados del aseguramiento de la calidad puntualizan, como Biggs (2001), que el foco de la calidad es el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de lo que la institución se comprometió a hacer. La gran mayoría de ellos reconoció la

importancia de una formación integral como educación de calidad. Algunos complementan esta perspectiva con consideraciones acerca de la relevancia de formar personas con un sentido de responsabilidad y compromiso social.

“estamos hablando de una formación de una persona en el ámbito profesional, o la formación integral si es que tú la tienes definida dentro de tu misión. (Hombre, U. Privada post 80)

“...Entonces hay una mirada que aborda más allá de lo disciplinario, tú no vas a ver nunca una misión en una universidad que se enfoque en formar puros especialistas. Los perfiles de egreso también contemplan el ser humano integral. Ahí hay un enfoque que es particular de nuestro propio quehacer.” (Mujer, U. Privada post 80)

No hay grandes diferencias entre tipos de planteles universitarios acerca de la importancia atribuida a la enseñanza-aprendizaje en la definición de calidad. Efectivamente, a nivel del discurso, coinciden en relevar el aprendizaje de los estudiantes como una componente central de la calidad.

“(todo)...está para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo. Y lo que tú estás formando desde el punto de vista humano integral y profesional sea lo que te comprometiste a hacer.” (Mujer, U. Privada post 80)

“...Esa es la calidad que nosotros tenemos que buscar, que es la relación profesor-alumno, de un profesor que enseñe a sus alumnos y que está preocupado que su alumno aprenda. Entonces ahí parte la calidad, ahí está la calidad y eso es lo que tenemos que ayudar. Todo el resto apoya esa relación... nosotros lo que queremos lograr es un perfil de egreso y para eso tenemos un perfil de ingreso...” (Mujer, U. Privada post 80)

“(calidad implica)... Preparación del estudiante en base a conocimientos, habilidades y actitudes, vinculadas estrechamente con las necesidades país y respetando la manera de aprender del estudiante.” (Mujer, U. Privada antes de los 80)

Las dos primeras citas corresponden a opiniones de profesionales que se desempeñan en unidades de aseguramiento de la calidad en universidades privadas creadas después de los años 80. Ambos coinciden con muchos de sus pares de universidades tradicionales de larga trayectoria (ver tercera cita) respecto del reconocimiento del aprendizaje o el desarrollo de competencias de los estudiantes como un propósito central del quehacer universitario, lo que consideran un aspecto medular de la calidad.

Pero hay un subgrupo pequeño de profesionales que se desempeñan en universidades tradicionales de larga trayectoria que, si bien en apariencia, hacen planteamientos que no difieren sustantivamente de los de instituciones privadas de menor trayectoria, agregan elementos a la definición que los distancia del resto de las

conceptualizaciones de calidad. De este modo, surge una distinción que no es mencionada espontáneamente por la mayoría, ya que incorporan como un factor distintivo de la calidad, el valor de la acción transformadora de un programa de educación.

Quienes opinan de esta forma, tienen en común el trabajar en universidades del Estado. Este es de los pocos elementos diferenciadores entre instituciones.

“...Para mí, bueno, yo tengo un enfoque de calidad... tiene que ver con el empoderamiento. Yo tengo un enfoque que no es el enfoque tradicional que habla de la calidad del producto cuando queda satisfecho el cliente, no. Yo creo que cuando se puede demostrar que hay un empoderamiento y una transformación social acerca del proceso, de los propósitos que se buscan.” (Mujer, U. Estatal).

Esta representación de la calidad como acción transformadora, parece estar alineada con las definiciones incluidas dentro de la categoría que identifican Harvey y Green (1993) y que denomina del mismo modo, las que reconocen el proceso de enseñanza-aprendizaje como foco principal de una educación de calidad. Sin embargo, en esta sub categoría, no se quedan sólo en la consideración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que van más allá. De acuerdo a estos autores, hay propiedades particulares dentro de este mismo conjunto de definiciones, que generan una nueva distinción en la que se consigna como una educación de calidad a aquella con capacidad transformadora de los estudiantes, en especial si es una acción que se propone empoderarlos, mediante algún proceso de desarrollo de capacidades que les permita ser protagonistas y gestores de su propia transformación.

Solo una persona de una universidad privada creada después del año 1980, definió la calidad empleando expresamente la idea de la transformación. Esta singularidad podría explicarse por su trayectoria previa más vinculada a la academia que a la gestión. Pero, por otro lado, se advierte un matiz de diferencia con los anteriores ya que, si bien reconoce la importancia del desarrollo de los alumnos, lo vincula al éxito individual:

“Es lograr una transformación de los estudiantes a profesionales que se inserten al mercado laboral con posibilidades de éxito, que se logre haciendo un uso eficiente de los recursos de acuerdo a los propósitos de la universidad.” (Mujer, U. Privada post 80)

No se identificaron otras expresiones semejantes entre profesionales de universidades privadas, ya que no hicieron referencia al carácter transformacional de la calidad de la educación, implícita ni explícitamente.

En consecuencia, las concepciones de calidad referidas al ajuste a propósito y el cumplimiento de estándares, encontradas con mayor frecuencia en los entrevistados,

se relacionan mayormente con los modelos de calidad total adoptados desde el ámbito privado, bajo la lógica de la auditoría y rendición de cuentas a la que están sujetas las instituciones de educación superior en el contexto actual. Lo anterior se puede relacionar con lo que plantean Paradeise y Thoenig (2013), quienes señalan que los sistemas de calidad se han vinculado a la obtención de recursos, lo que repercute en las instituciones que deben adaptarse a las definiciones imperantes de calidad; ya que para sobrevivir, obtener reconocimiento y financiamiento, han de ajustarse a los modelos imperantes con la subsecuente homogenización de sus prácticas. La rendición de cuentas reemplaza la reflexión crítica sobre la calidad de la enseñanza.

Frente a este escenario queda poco espacio para definiciones de calidad que surjan desde lo local. Al respecto, la Ley de Aseguramiento de la Calidad establece que la acreditación de carreras y programas: “consistirá en el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales” (Ley 20.129). Es decir, calidad es entendida como el ajuste a propósitos internos y/o cumplimientos de estándares externos. En ello, es posible pensar que el contenido de esta norma se instala como recurso discursivo que define lo que es posible definir como calidad, tal como lo señalan con mayor frecuencia los participantes.

3.1.4 La invisibilización de la creación de conocimientos

Las concepciones predominantes antes descritas, tienden a situar la calidad a nivel de las condiciones de operación de las instituciones, basado principalmente en indicadores que dependen de ellas, tales como número de volúmenes en la biblioteca, indicadores de progresión de alumnos entre otros; y en el grado de convergencia entre perfiles, planes de estudio y los propósitos de la institución. En esta línea, como plantea Alborno (1996), las nociones de calidad frecuentemente se abordan en abstracto, obviando las prácticas concretas de los docentes e investigadores a cargo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la creación de conocimiento. Es decir, las definiciones de calidad tienden a invisibilizar el quehacer académico.

Siendo la investigación una acción inherente al trabajo académico, a la hora de evaluar la calidad, en Chile se tiende a disociar la actividad investigativa de la actividad formativa. En el estudio realizado, son pocos los que espontáneamente hacen referencia a la investigación y creación de conocimiento como una dimensión de la calidad universitaria.

Esto puede explicarse por el incipiente desarrollo investigativo en Chile, donde la producción científica se concentra mayormente en solo dos universidades

(Santelices *et al.*, 2014). Esta es una categoría que no forma parte de la clasificación de Harvey y Green; ya que ésta tiende a cubrir principalmente aspectos referidos a la calidad desde una perspectiva de la formación de estudiantes y no considera el ámbito de la investigación como objeto de análisis para la evaluación de la calidad.

“...en educación superior que hacemos, formación, investigación y extensión. Y centrémonos en formación e investigación, o sea para mi calidad en la educación superior es una institución que es capaz de formar con calidad, o sea formar profesionales que están bien capacitados para realizar su labor y que son lo que la sociedad necesita y un poco todo ese tema. Y en área de investigación que son capaces de formar valor real y que importa. Para o sea es inseparable investigación de formación.” (Mujer, U. Privada antes de los 80)

La cita corresponde a una profesional que se desempeña en una unidad de análisis de una universidad de larga trayectoria en investigación. En ella se advierte que espontáneamente relaciona calidad con creación de conocimiento, y lo articula con su institución en la cual el quehacer investigativo forma parte inherente de la actividad académica. Este es otro ámbito en el que se aprecian diferencias de acuerdo a la institución de los participantes. La siguiente cita corresponde a un profesional de una universidad privada creada después de los años 80, la cual ha ido gradualmente transitando hacia el fortalecimiento de la investigación, pero como se advierte en el texto, si bien la investigación aparece como un elemento propio de actividad universitaria de calidad, ésta se muestra como secundaria en importancia, comparada con la docencia, la que aún es el eje principal de la actividad en esa institución.

“... una carrera de calidad es una carrera que en su proyecto logra conectar docencia con investigación, con una fuerte formación profesional, con una base disciplinaria, con una formación integral, con un compromiso con el desarrollo del país, que tiene ciertas líneas de internacionalización, ya sea en sus planes o en ciertos programas o a través de intercambios, etc. (...) que los profesores en sus clases conecten la investigación propia y de su disciplina y que la traiga a la sala de clases, ejemplifiquen con ejemplos concretos, ojala que involucre a los alumnos en sus propios proyectos de investigación. O sea, eso para nosotros es una docencia de calidad.” (Mujer, U. Privada post 80)

De esta forma, se tiende a confirmar lo que plantea Houston (2010) respecto a que la construcción de conceptos de calidad es sistémica y depende de los valores y el propósito del contexto. También parece confirmarse lo que señalan Van Kemenade *et al.* (2008), quienes reconocen que los conceptos son dinámicos y que los cambios se relacionan con cambios en “valores”. Por lo tanto la calidad dependería de las valoraciones y construcciones sociales que priman en un momento dado. En Chile, en los últimos años, las contingencias sociales y demandas estudiantiles han cruzado el debate en torno a la calidad educacional; por lo tanto, en el escenario actual, el concepto de calidad está más influido por la discusión en torno a la oferta académica

de pregrado y su financiamiento. En consecuencia el foco está puesto hoy en la oferta educativa y no en la investigación y producción de conocimientos.

Sin embargo, al interior de las instituciones de educación superior la calidad del cuerpo académico es evaluada casi exclusivamente por los niveles de productividad científica de su planta docente. El trabajo académico chileno ha sido influenciado por este contexto, debido a la presión en las universidades por la búsqueda de múltiples fuentes de ingresos, lo que las ha llevado a competir unas con otras por la obtención de recursos (Guzmán y Barnett, 2013).

Albornoz (1996) señala que en América Latina, el foco de la calidad ha sido puesto en la productividad académica, en un escenario de escasa producción en referencia al contexto mundial. Esto es además, acentuado por modelos que de alguna manera promueven la docencia, pero no se reconoce ni valora. Por otro lado, esta perspectiva enfatiza un único aspecto de la actividad docente, disociando la labor académica de la docencia y vinculación con el entorno.

Lo descrito sugiere la existencia de una tensión entre la lógica de los modelos de aseguramiento de la calidad, antes descritos. Estos tienden a enfatizar los aspectos vinculados a la docencia como eje determinante de la calidad, mientras que al interior de las universidades la calidad es evaluada en torno a los niveles de publicación y productividad del cuerpo académico. Todo lo anterior plantea un escenario en el cual las universidades deben responder simultáneamente a dos demandas, con distintos énfasis, para sobrevivir en el entorno de mercado actual.

3.1.5 Aseguramiento de calidad como régimen de control

Harvey y Green tampoco reconocen una dimensión que aluda a la calidad como constructo ideológico. Sin embargo, aunque a muy pocos entrevistados les resuena la aplicación de sistemas de aseguramiento de calidad como una estrategia de control derivada del modelo neo-liberal, los que lo hacen lo exponen espontánea y críticamente. Los entrevistados que lo plantean, tienen en común una trayectoria como académicos y ocupan cargos de gestión temporalmente o complementariamente a actividades de docencia o investigación. La expresión de su resistencia se manifiesta con más libertad porque lo hacen desde su entorno natural, que sienten propio. Al respecto, Houston y Studman (2001) sostienen que los miembros de la comunidad académica, en particular los docentes, tienen imágenes de su institución que no son compatibles con los supuestos tras los modelos de gestión de la calidad. Los autores refieren un "choque de metáforas" cuando este tipo de modelo es introducido. De alguna manera, son vistos como contrarios a los valores y la ética de la educación.

“y para qué estamos con cosas, tiene mucho que ver con esta cultura económica, neoliberal que está predominando en prácticamente todo el mundo. Entonces el neoliberalismo ha influido sobretudo en educación superior donde los procesos son cualitativos, que no es lo mismo que (menciona dos tiendas de retail). Eso es lo que ha obligado a hincar el diente a la calidad. En nuestros tiempos no existía todo esto tan invasivo. Yo creo que lamentablemente los procesos académicos, querámoslo o no han tenido algún tipo de influencia del sistema neoliberal que nos rige...” (Hombre, U. Estatal)

Por otra parte, el debate en torno a calidad ha mutado desde el apoyo de pares para una mejora comprensiva del proceso educativo hacia una perspectiva del control de la calidad y obtención de acreditación. Al respecto Hoecht (2006) señala que ha habido un cambio en los sistemas de calidad basados primariamente en prácticas locales y significativa confianza y autonomía profesional, a un proceso altamente prescrito de control basado en la auditoría. En su estudio el autor sugiere que, si bien la rendición de cuentas y la transparencia son principios importantes que las instituciones deben suscribir, los modelos de auditoría adoptados por los sistemas de aseguramiento de la calidad tienden a limitarse a "rituales de verificación" en lugar de fomentar la confianza.

El término acreditación expresa, por un lado, la autorización desde un poder formal externo que reconoce o no, a una institución o programa de estudios; y por otra parte refiere a la etiqueta que las universidades adquieren luego del proceso de certificación. En consecuencia, la acreditación siempre hará uso de un método de evaluación comparativa y deberá hacer referencia siempre a normas y estándares, sean éstos explícitamente definidos o no. A su vez, la producción de una certificación pública, sitúa las fortalezas y debilidades desde una visión estática y lineal. De acuerdo a los planteamientos de Harvey (2002a), ello atenta contra una cultura de evaluación continua y mejora constante. Desde este marco, las mejoras introducidas pueden ser vistas como fuera de norma. Por tanto, los sistemas de acreditación actuarían no solo certificando programas e instituciones sino que ejerciendo un control sobre el sector.

Situándose en esta posición, los procesos de acreditación son vistos como una herramienta de homogenización de prácticas, desde la consideración de mínimos aceptables, que pueden ser cuantificables y verificables. En Chile, el creciente aumento hacia una perspectiva de control, puede responder a la necesidad emanada desde la sociedad de contar con garantías de calidad de las instituciones formativas, al mismo tiempo que constituyen un requisito para la obtención de financiamiento estatal.

No obstante, ello puede atentar contra la tradición de evaluaciones constructivas y orientadas hacia el desarrollo, basado en un concepto de calidad dinámico y relativo, en lugar de fijo y estático. Desde esta perspectiva, los procesos de acreditación

pueden ser vivenciados por el cuerpo académico, como una amenaza de control y signo de desconfianza hacia su trabajo. En este contexto, especialmente para el caso de aquellas universidades chilenas que tienen cuerpos académicos constituidos, se puede aplicar lo que señala Harvey (2004), en el sentido que los procesos de acreditación representan una lucha de poder que incide sobre la libertad académica, frenan la innovación y muchas veces serían contrarios a los procesos de mejora pedagógica. El autor sugiere la imagen de un poder abstracto con atribuciones de conceder autorización, que legitima la actividad de acreditación bajo el supuesto que ella es una guía hacia la mejora. Esto representa un cambio en el poder desde los educadores hacia los burócratas.

En línea con estas consideraciones respecto de la pérdida de espacios de injerencia por parte de los académicos, a partir de sus investigaciones en universidades chilenas, Sisto (2007) señala que el docente ha sido desplazado por el “manager”. Una de las consecuencias es la trivialización de su rol de agente en la construcción del conocimiento. Asimismo, para Henkel (2005), uno de los impactos de estas políticas, es el desafío a los departamentos disciplinares como estructuras que tradicionalmente permitían la producción y transmisión de conocimiento y su función de enlace entre la institución y la vida de los académicos. Ello acentuado por el hecho que la lógica de la administración, da por sentado que la aplicación de procesos y prácticas conllevaría una cultura de calidad. Para Stensaker (2008), la aplicación de esta lógica da paso a obviar procesos mayormente caracterizados por el conocimiento y análisis de elementos que son importantes para una mejor descripción y comprensión de una cultura que tiende hacia la calidad.

En síntesis, es posible establecer un continuo de categorías de las definiciones de calidad que muestran las narrativas de los participantes del estudio. Algunas definiciones tienden a ubicarse más próximas a los estándares cuantitativos e impuestos por entidades externas. En algunas universidades la concepción de calidad está relacionada no sólo con hacer las cosas bien, sino que también con el poder obtener resultados, medidos por índices. Si el propósito es educar, se debe entregar lo prometido.

En el extremo de las definiciones de la calidad en que se contemplan como relevantes los procesos internos, los entrevistados señalan que la calidad debe ser co-construida continuamente y formar parte de la dinámica interna de la comunidad. La preocupación por la calidad debe permear y ser siempre transversal a todos los niveles de la organización, más allá de la acreditación. La calidad debe centrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estar formando lo que se dice estar formando), lograr llegar donde se quiere llegar según los objetivos y definiciones, asegurar un continuo mejoramiento de procesos, con foco en el ámbito académico. Para algunos, asegurar la calidad es incluso una responsabilidad social. Todos coinciden en la

dificultad para encontrar un consenso en torno a una definición de calidad, la que adopta también matices contextuales según la cultura organizacional de la institución. Aparentemente algunos matices de diferencia están explicados por las características de la universidad, pública versus privada, tamaño y complejidad de la organización.

Por otra parte, si bien la mayoría de los entrevistados destaca aspectos vinculados a la docencia en sus conceptos de calidad, algunos señalan la investigación como elemento inherente al quehacer universitario y como una dimensión más de la calidad de la educación. En efecto, la investigación se sitúa como inseparable de la calidad docente. No obstante, ello plantea una tensión para el trabajo académico, puesto que no es primeramente la docencia el aspecto por el cual el cuerpo académico es evaluado y calificado, sino más bien por sus niveles de productividad científica, al menos en universidades que desarrollan investigación además de docencia.

Si bien el discurso del aseguramiento de la calidad de los gestores académicos se enmarca mayormente entre el cumplimiento a las demandas del entorno y el ajuste interno a los propósitos, desde una perspectiva crítica se advierte cómo se introducen modelos de trabajo propios del ámbito empresarial, que modifican la labor académica bajo lógicas de tecnificación y racionalización, contrarios a la ética de la educación y formación. Se evalúan como herramienta de control de las instituciones que, bajo el discurso de la transparencia, promueven cierto tipo de mejoras, las cuales pueden ser incluso contrarias a la calidad de la enseñanza.

3.2 La Distancia entre la Práctica y las Ideas

A partir de las narrativas de entrevistados, se infiere que hay una distancia entre los principios del discurso público y las prácticas que las instituciones realizan en su relación con el entorno externo e interno. En primer lugar, hay una divergencia entre los principios relativos a la calidad de la educación superior y las normas y regulaciones que impone el contexto actual a las instituciones de educación superior. En segundo lugar, se identificaron tensiones al interior de las universidades donde se reproduce la discrepancia entre los conceptos de calidad y la práctica concreta de los gestores académicos. A continuación se analiza la divergencia en el nivel discursivo del macrosistema, aplicando las distinciones conceptuales del modelo ecológico, y las estrategias que las instituciones realizan para su desarrollo en este entorno. Se advierte que hay una disociación entre los modelos adoptados para el mejoramiento de las instituciones y su aplicación real.

3.2.1 Tensión entre los principios del discurso público, el mercado y las regulaciones

La ley de aseguramiento de la calidad no establece obligatoriedad a las instituciones para acreditarse. Sin embargo, debido a los incentivos económicos del Estado que se establecieron para aquellas que acreditaban, las universidades chilenas paulatinamente incrementaron su participación en los procesos de acreditación institucional y de programas, hasta que en la actualidad prácticamente todas las universidades han sido objeto de evaluación para efectos de acreditar la institución o sus programas de estudio (CNA, 2014).

En el contexto actual en Chile, estos factores han contribuido a la generación de un fenómeno muy semejante al que describe Stensaker (2008) en países anglosajones. La mercantilización y competitividad de la educación superior han provocado un comportamiento de supervivencia que ha llevado a las instituciones de educación superior a usar los procesos de aseguramiento de calidad y, en particular los resultados de la acreditación, como contenidos de campañas publicitarias con fines de marketing y de posicionamiento, lo que desvirtúa el sentido original del aseguramiento de la calidad.

La opinión de uno de los entrevistados constituye una buena síntesis ilustrativa de esta situación:

“...Yo creo que la palabra calidad es más de discurso, de la boca para afuera. Mucha publicidad, toda esa cosa publicitada, esas cosas de acreditada en grande. Es el negocio, es el vender y tú necesitas vender qué es calidad.” (Mujer, U. privada antes de los 80)

Es posible plantear que a la luz del contexto socio-histórico en Chile y del modelo económico neo liberal que aún prevalece desde los años 80, el medio ha sido bastante fértil para facilitar que se instalaran y se naturalizaran estas prácticas de alta competencia entre instituciones y de mercantilización de los resultados de la acreditación. Las transformaciones experimentadas por el sistema de educación superior en las últimas tres décadas, han configurado un escenario con una fuerte orientación a una lógica de mercado (Brunner, 2010; Zapata y Fleet, 2009) en todos los campos. En el caso particular de las universidades, se ha exacerbado la presión del medio para que estas instituciones demuestren un funcionamiento eficiente y efectivo a través de resultados de gestión. La rendición de cuentas debe ser hecha en base a indicadores cuantitativos de desempeño, los que implícitamente se reconocen como expresión de calidad, de acuerdo con lo que establecen los parámetros de acreditación. Las instituciones de educación superior chilenas deben entregar información de su gestión a organismos del Estado quienes registran en bases de datos de público acceso, indicadores cuantitativos sobre las características de sus

académicos, aranceles, progresión de sus estudiantes a lo largo de sus carreras e infraestructura, entre otros.

Igualmente, las instituciones de educación superior en Chile invierten mucho en la publicidad de su oferta académica, especialmente en periodos de reclutamiento estudiantil. Como lo constatan en su estudio Wörner y Santander (2012: 12) “el sector universitario ha adoptado los métodos de marketing imperantes en el mundo de los negocios contemporáneos. Entre ellos la publicidad”. Como simple observador, se advierte el despliegue publicitario, con promesas de una oferta formativa mejor que las instituciones con quienes compiten, las que se exponen en medios muy diversos como la prensa escrita, radial y de televisión y carteles en la vía pública. Una mirada un poco más detallada, revela que los antecedentes de las acreditaciones y sus resultados, se han instrumentalizado; ya que para muchas instituciones de educación superior se transforman en slogans de mercado que se exhiben en distintos medios de difusión.

Una de las expresiones más típicas de esta publicidad es la que se materializa a través de anuncios en los medios de transporte colectivo como los buses, las estaciones y los carros del metro, a través de avisos que promueven el ingreso a tal o cual institución con promesas diversas, sin mayores diferencias entre universidades estatales o privadas, como lo constata Simbürger (2013). En muchos casos se observa que estos avisos muestran como un atributo de valor para atraer al público y potenciales futuros estudiantes, el hecho que la institución o sus programas de estudio estén acreditados, como si esta condición fuera un mérito en sí misma. Un caso particular que ilustra bien este fenómeno, es el de una universidad privada chilena que exhibe en casi todos sus avisos la frase “Primera Universidad Chilena en acreditar su calidad en los EE.UU...”, asignando un valor de exclusividad o excelencia al mero hecho de estar acreditada y un valor agregado a la particularidad que esta acreditación además haya sido otorgada por una agencia norteamericana. Este mensaje publicitario destaca la obtención de una certificación extranjera, sin precisar cuál, en que condición ni con qué criterios se les evaluó; y pareciera sugerir tácitamente que poseer un atributo de singularidad y exclusividad es sinónimo de calidad. Desde esta perspectiva, entonces, haber recibido la acreditación de un organismo extranjero, ubicaría a la institución dentro de una elite, lo que automáticamente la posiciona como una universidad de calidad.

Esta concepción de calidad está alineada con una de las distinciones que plantean Harvey y Green (1993) y Parri (2006), como se explicó en el capítulo uno. Estos autores reconocen que hay una diversidad de nociones de calidad. Una de éstas corresponde al conjunto de definiciones que conciben la calidad como “excepcionalidad” o exclusividad. En esta categoría se pueden incluir las

definiciones de calidad, como la que subyace al mensaje que comunica la universidad mencionada.

Desde esta óptica, quien acepta la legitimidad de esta definición, podría dar crédito a la mera ostentación de un rótulo o slogan que mencione haber sido objeto de una evaluación por parte de una entidad extranjera, sin cuestionar el tipo de resultados de tal certificación, cuyos estándares no se explicitan y no son conocidos públicamente, como ocurre en el ejemplo. Pero, se trata de estándares aparentemente únicos, objetivos e invariables, como los califica Walsh (1991, citado en Harvey y Green, 1993). En este caso, la excelencia radicaría en el cumplimiento de estos estándares definidos por una organización extranjera, la cual también tiene connotación implícita de excepcional, básicamente porque no es chilena y, la sola pertenencia al grupo de instituciones que fueron certificados bajo esos (no se sabe cuáles) estándares, les confiere el mérito distintivo de ser una institución de calidad y excepcionalidad. En definitiva, el valor que subyace a esta definición implícita, es que se forma parte de una elite que le confiere un sello de calidad. No es posible discrepar con quien sustenta esta noción, porque su definición parece ser irrefutable, debido a que no hay como contrastarla; en términos de Harvey y Green, es una definición “apodíctica”. En este caso particular, la imposibilidad de refutarla se explica porque no se identifica el grupo selecto o elite al que pertenece la universidad que se ha medido con estándares norteamericanos. En consecuencia, forma parte de algún grupo excepcional (pero desconocido) de instituciones que comparten los mismos (desconocidos) atributos de cualidad. Esta concepción, que se encarna en el slogan publicitario mencionado, se corresponde con aquellas que Harvey y Green denominan “Calidad como excepción”, las que ellos consideran poco útiles a la hora de evaluar la calidad en la educación superior, ya que no proporcionan medios definibles de calidad para determinarla.

Debe notarse que si bien este tipo de definición de calidad no apareció en las narrativas de los profesionales responsables del aseguramiento de calidad, la intensidad y frecuencia de la exhibición de su contenido en la publicidad, muy probablemente ha provocado un impacto de asociación del significado de una universidad de calidad, con la exclusividad de ser calificada por extranjeros.²⁰

Lo descrito anteriormente pone en evidencia la tensión entre la necesidad de posicionarse y competir que experimentan las universidades, en el marco de una economía liberal de mercado y una educación comercializada; y, como ello

²⁰ No se entrevistó a profesionales de la universidad del ejemplo.

distorsiona los principios que rigen el discurso público del deber ser, produciéndose una disonancia latente.

3.2.2 Micro-prácticas universitarias en gestión de calidad

La discrepancia entre las narrativas sobre sus conceptualizaciones y las acciones concretas que llevan a cabo los encargados de aseguramiento de la calidad, es aparentemente inadvertido y sugiere una suerte de “acoplamiento flojo” (Weick, 1976), entre los modelos adoptados para el mejoramiento de las instituciones y su aplicación real. Al mismo tiempo que llevan a cabo tareas estandarizadas de acompañamiento a los procesos de acreditación, defienden una concepción de gestión de calidad idealizada, que valora la formación integral de profesionales y los temas sociales emergentes, los que no están incorporados en la concepción de calidad que manejan, como son por ejemplo la equidad y la responsabilidad social y la creación de conocimiento, temáticas que al estar excluidas de la acreditación, parecen olvidarse cuando se trata de hacer gestión de la calidad.

“es que calidad es equidad. Eso no lo visualiza el concepto de calidad operativo. Calidad es equidad.” (Hombre, U. estatal)

“Calidad es hacer de la mejor manera las cosas. Con el máximo de responsabilidad social. O sea no basta que estén bien hechas si no tienes impacto. Porque cumplir los propósitos de la mejor manera pero con alta responsabilidad social.” (Mujer, U. Estatal)

Al consultar a la muestra de 75 profesionales por las actividades que desarrollan en las unidades en las que se desempeñan en gestión de la calidad, las más frecuentemente informadas son la provisión de asistencia técnica a los procesos de autoevaluación y evaluación externa y la entrega a la comunidad universitaria de documentos de apoyo, tanto de desarrollo interno como de fuentes externas, para los procesos de aseguramiento de la calidad y mejora continua, particularmente en las diferentes etapas de desarrollo de procesos de autoevaluación y acreditación.

De este modo, se constata que la presión y demanda externa por acreditarse genera una tensión entre el mundo interno y externo a las universidades. Se pone en evidencia un juego entre tres entidades, el control externo por parte del Estado (con el marco normativo), el mercado y las universidades. Las universidades resuelven la disonancia a través de la opción por orientarse a la rendición de cuentas y el cumplimiento de estándares de desempeño, lo que les trae beneficios económicos, por lo que se han arraigado con fuerza.

Este control desde fuera, ha facilitado que los encargados de aseguramiento de la calidad adopten lenguajes y procedimientos muy relacionados con instrumentos y

técnicas cercanas a los que se aplican en el mundo de empresa privada con el fin de mejorar la gestión, basado en procedimientos, formas y cumplimiento de estándares externos.

“...a nivel de contexto hay una transferencia entre lo que pasa en las otras empresas con el tema, porque nosotros hemos asumido la norma ISO. Porque la norma ISO dispone de una serie de mecanismos que permiten la autorregulación permanente, es fácil de manejar, es fácil de hacerle las observaciones técnicas, y por lo tanto es adecuado.” (Mujer, U. Privada post 80)

“un colega que ahora es el director general de aseguramiento de calidad... venía con la lógica de la cadena de valor, entonces un día nos sentamos y empezamos a reconstruir esto y con nuestras experiencias, que ambos tenemos una trayectoria más o menos similar, sacamos este esquema... Yo te aseguro que la mayor parte está asociada a la calidad y por lo tanto, yo diría que no hay ámbito organizacional ni tipo de organización que no tenga alguna unidad, o área que tenga responsabilidad en eso. O incluso, todos son responsables, porque la calidad no es atributo de una unidad, tiene que estar desplegado en todo. Todos, de alguna manera, gestionamos eso. Y como hoy día están los elementos, las certificaciones son ya reconocidas por todo el mundo. Cuando tú compras un par de zapatos, tienes garantía. Eso es calidad.” (Hombre, U. Privada post 80)

Por lo tanto, una cosa es lo que se plantea en el discurso y otra cosa es lo que ocurre en la realidad. La evidencia pareciera demostrar que en la práctica la calidad se evalúa privilegiando la valoración externa y condiciones instrumentales de las instituciones de educación superior; mientras que las capacidades de autorregulación se subordinan a estos requerimientos.

“...Respecto a la visión de calidad que tenemos, tratamos de ser súper coherentes con nuestras definiciones, la misión, la visión, las declaraciones de las carreras y las facultades y obviamente tratando de cumplir con los requerimientos externos, ya sea de la CNA o los requisitos de acreditación y del mundo empresarial.” (Mujer, U. Privada post 80)

“Mira, para las privadas son súper sensibles al medio externo porque sienten, y yo creo con razón, sentimos ahora, de que normalmente tenemos que estar pasando exámenes.” (Hombre, U. Privada post 80)

Esta tensión entre distintos “locus de control” de la calidad (dentro y fuera de las instituciones), parece ser consistente con las dos perspectivas que existen respecto al aseguramiento de la calidad, las que se ubican en un continuo bipolar. En un extremo se sitúa aquella perspectiva que privilegia el control interno o la autorregulación de los programas e instituciones, con una alta valoración por el aprendizaje de los estudiantes. En el extremo opuesto, el enfoque que fundamenta la concepción de aseguramiento de la calidad en el control externo, a través de mecanismos como la acreditación y la rendición de cuentas a través de estándares de

desempeño institucional. También hay enfoques híbridos que equilibran ambas posiciones que conforman islas de pensamiento que no se acoplan con el modelo dominante.

Esta tensión también se puede advertir a nivel del sistema en su conjunto. En el caso de la ley chilena sobre aseguramiento de la calidad, a nivel declarativo lo que se resguarda y promueve es el control interno y la autonomía en lo institucional. Se postula que la acreditación como mecanismo para certificar la calidad debe evaluar el ajuste a los propósitos y la consistencia con la misión institucional. Este planteamiento, probablemente tenga raíces socio-políticas, como se comentó en el segundo capítulo de la tesis, con una fuerte influencia de movimientos contrarios a la intromisión del Estado en la regulación de la educación, que defendían la autonomía institucional.

La experiencia nos muestra que mientras el discurso privilegia el autocontrol, en la práctica las instituciones acreditadoras parecieran ir hacia el otro extremo del continuo. Así por ejemplo, de acuerdo a la ley de aseguramiento de la calidad, en su Artículo 15, se determina que “las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos podrán someterse a procesos de acreditación institucional ante la Comisión, los que tendrán por objeto evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior, y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de su calidad” (Ley 20.129).

Este texto, reconoce explícitamente la autonomía de las instituciones, sitúa el locus de control dentro de las mismas y valora las capacidades institucionales para el aseguramiento de calidad. En consecuencia, se esperaría que la normativa y procedimientos que deriven de dicha ley, sea consistente con el enunciado.

Sin embargo, en la práctica, tanto las exigencias externas de resultados numéricos centrados en aspectos institucionales, por un lado, y la respuesta de las universidades, por otro, van por un camino distinto. Dentro de las instituciones, el aseguramiento de la calidad se aboca a satisfacer los requisitos establecidos por las agencias acreditadoras ajustándose a requerimientos administrativos más que al despliegue de innovaciones alineadas con el proyecto educativo. El aseguramiento de calidad, parece estar desacoplado con la perspectiva promovida por el discurso público y su normativa, orientándose más a satisfacer las exigencias de transparencia y rendición de cuentas, con énfasis en la medición de resultados y el cumplimiento de estándares definidos externamente.

Fuera de los muros universitarios, las iniciativas del Estado se orientan a establecer controles externos. Con esta finalidad se crearon el Consejo Superior de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación. Se puede apreciar que el control externo va incrementando, y se introducen nuevos dispositivos para la fiscalización, como se observa en los extractos de normativas recientes, y en las propuestas para los proyectos de reforma de la educación superior, aun en desarrollo.

“Artículo 12.- La Comisión encargará a un organismo especializado e independiente, la elaboración de un informe financiero, cuyo objetivo será evaluar la planificación, ejecución y control de los recursos financieros de la institución, en función de los propósitos y fines institucionales, incluyendo los mecanismos necesarios para asegurar la estabilidad y viabilidad institucional.

Dicho informe será realizado a partir de la información contenida en el Informe de Autoevaluación Interna y sus Anexos, y toda aquella información que dicha empresa estime necesaria para su elaboración, la cual será solicitada a través de la Comisión.²¹

Es así que tenemos en Chile una variedad de posturas, las que parecen generar tensión entre lo que se advierte en el plano discursivo y lo que ocurre en la práctica. Por un lado, tanto la ley como los discursos de las personas encuestadas y entrevistadas hacen planteamientos de lo que ellos consideran calidad, que respaldan una concepción que concibe la calidad y su aseguramiento como una función de la propia institución que la regula desde el interior de las instituciones de educación superior. Y por otro lado, las mismas personas y la Ley, refieren espontáneamente a la calidad con argumentos que se asocian con la acreditación y sus resultados.

Pareciera, como señala Singh (2010), que para resistir verdaderamente la coerción externa, habría que fortalecer internamente la lógica académica. Parafraseando a Singh, esto implica identificar las patologías más amenazantes del control externo de calidad, antes de trazar un mecanismo de evaluación probablemente más aceptable académicamente y más valioso educativamente.

Para este autor, el límite de los sistemas de aseguramiento de calidad estaría determinado por sus propósitos y contextos. La eficiencia y eficacia del desempeño institucional, la protección del «consumidor», el ajuste a propósitos y el control externo se han convertido en elementos habituales y previsibles del aseguramiento de la calidad en el escenario actual. Según al autor, son pocos los intentos que han surgido por conectar las directrices centrales del aseguramiento de la calidad con otros fines sociales como la equidad, la justicia social, la democracia, en un marco

²¹ Reglamento Acreditación Institucional. Santiago 5 Febrero de 2013.-Resolución Exenta DJ N° 03, p. 4.

más amplio de entendimiento. Esto se vio reproducido en el estudio porque fueron muy pocos los entrevistados que aludieron a estas definiciones dentro de sus conceptualizaciones de calidad.

Siguiendo a Singh (2010) es posible pensar que para la próxima década los sistemas de aseguramiento de la calidad seguirán estructurándose en torno a los mismos supuestos, en un equilibrio entre la rendición de cuentas y la mejora, entre la presión social externa y control académico interno. En un escenario donde las reformas educacionales son situadas como el eje de constitución de sociedad más equitativas y democráticas, se hace necesario conectar estos sistemas con un conjunto más amplio de cuestiones sociales, particularmente en el Chile de hoy donde se está gestando una reforma educacional y del sistema de aseguramiento de la calidad sustentado en el principio de equidad.

En suma, en este capítulo se han descrito concepciones de calidad de los administradores académicos, en el marco de ideologías intra y extra universitarias derivadas de los sistemas de aseguramiento instalados.

Tal como se encuentra en la literatura revisada en el capítulo uno, en las universidades chilenas también se produjo un cambio en los significados de la calidad de la educación. Tradicionalmente los sistemas de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior eran algo implícito e inherente al quehacer académico. Los académicos contaban con un grado significativo de autonomía en su trabajo y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje eran realizadas en base a principios regulados más por la confianza y tradiciones disciplinarias. Sin embargo, las estructuras tradicionales han sido reemplazadas por nuevos instrumentos, donde los administradores académicos han tenido particular influencia en la instalación de estos procesos en las instituciones de educación superior.

Estos sistemas han privilegiado concepciones desde las cuales se releva la evaluación a través de estándares internos o externos. Como se ha analizado, en los gestores académicos priman fundamentalmente ideas relativas al aseguramiento de la calidad como control externo, a través de mecanismos como la acreditación y la rendición de cuentas a través de estándares de desempeño institucional, dejando en evidencia la existencia de ambigüedades conceptuales y operativas en torno al aseguramiento de la calidad.

Un factor que ha favorecido esta indiferenciación entre ambos conceptos es la asociación de la acreditación con incentivos, como acceso a fuentes de financiamiento y la mercantilización de la educación, la que queda sujeta a los vaivenes del juego entre la oferta y la demanda, a la disputa por estudiantes, por recursos y prestigio. En este contexto se ha hecho un aprovechamiento con fines

publicitarios y de mercado de los resultados de los procesos de acreditación, como evidencia de calidad.

Esto ha llevado a una instrumentalización de los procesos de acreditación y los mecanismos de aseguramiento de calidad, generando en las universidades prácticas estandarizadas y estereotipadas que se denominan estrategias de aseguramiento de calidad, las que en ocasiones parecen estar orientadas a la obtención de ganancias secundarias más que a la mejora continua. De este modo, entre quienes se han especializado en la gestión del aseguramiento de calidad, parece haber una disociación aparentemente no asumida, verificándose que a nivel de los conceptos hay una idealización y a nivel de la acción, una estandarización y automatización de procesos, orientados a lograr la certificación, la que se ha convertido en una moneda de cambio para obtener reconocimiento y captar estudiantes.

Además, entre los gestores de calidad se manejan conceptos vinculados al control interno y ajuste a los propósitos internamente declarados. Sin embargo, se visualiza escaso cuestionamiento a la naturaleza y pertenencia social de los propósitos institucionalmente declarados. Por otra parte, solo unos pocos entrevistados visualizan lógicas de control en los sistemas de aseguramiento de la calidad y advierten que los modelos de rendición de cuentas se instalan debido al contexto de mercado de la educación actual.

Las concepciones de calidad descritas por los administradores académicos tienen implicancias en la manera en que se organiza su trabajo. En ello, se advierte una discrepancia entre las conceptualizaciones y las acciones concretas que llevan a cabo. Si bien defienden una concepción que valora la formación integral de profesionales y los temas sociales emergentes; estos profesionales realizan mayormente tareas estandarizadas de acompañamiento a los procesos de acreditación. Esta disonancia la resuelven minimizando la brecha entre las posturas y justificando sus acciones por los resultados obtenidos.