Universiteit
Leiden
The Netherlands

Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad

Orellana Galarce, N.S.

Citation
Orellana Galarce, N. S. (2020, October 20). *Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad*. Retrieved from https://hdl.handle.net/1887/136964

Version:	Publisher's Version
License:	Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden
Downloaded from:	https://hdl.handle.net/1887/136964

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

Cover Page

Universiteit Leiden

Leiden University Repository

The handle http://hdl.handle.net/1887/136964 holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Orellana Galarce, N.S.
Title: Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad
Issue date: 2020-10-20

Mercados en disputa:
Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad

Natalia Orellana

Mercados en disputa:
Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad

Proefschrift

ter verkrijging van
de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,
op gezag van Rector Magnificus prof.mr. C.J.J.M. Stolker,
volgens besluit van het College voor Promoties
te verdedigen op dinsdag 20 oktober 2020
klokke 16:15 uur

door

Natalia Sofía Orellana Galarce
geboren te Santiago (Chili)
in 1982

Promotores: Prof. dr. P. Silva
Prof. dr. J.J. Brunner (Universidad Diego Portales, Chili)

Copromotor: Dr. E. Fernández (Universidad Central, Chili)

Promotiecommissie: Prof. dr. E. Amann
Prof. dr. A. Bernasconi (P. Universidad Católica de Chile)
Prof. dr. G. Krücken (Universtät Kassel, Duitsland)
Mw. dr. M.G. Palacio Ludeña

Contenido

Agradecimientos vii

Introducción 1

Capítulo 1 .....
Empleabilidad como concepto, instrumento de política y prácticas en educación superior 10

1.1 La universidad frente a las demandas sociales y productivas 10

1.1.1 Principales conceptos e investigación previa 10

1.1.2 Empleabilidad en la investigación sobre educación superior 17

1.2 Configuración de la agenda de empleabilidad 23

1.2.1 Dispositivos de instalación 23

1.2.2 Modernización y racionalización de la gestión organizacional 28

1.3 Respuestas organizacionales a la agenda de empleabilidad 35

1.3.1 Problemáticas entorno a la empleabilidad en educación superior 35

1.3.2 Nuevas capacidades organizacionales 40

Capítulo 2 .....
La universidad chilena y el prisma economicista 47

2.1 El mercado universitario chileno en contexto 48

2.1.1 De la institución a la organización: la transformación de la universidad 48

2.1.2 Del Estado docente al Estado evaluador 55

2.2 Consolidación de la universidad neoliberal chilena 61

2.2.1 Expansión desregulada 61

2.2.2 Regulación tardía y la ideología del desempeño 66

2.3 Vinculación universidad - mercado laboral 73

2.3.1 Mercados en disputa y cuestionamientos al modelo 73

2.3.2 Mecanismos de instalación de la empleabilidad 78

Capítulo 3 .....
El lenguaje de la empleabilidad: aspectos centrales de su agenda en Chile 84

3.1 El discurso experto y su avance hacia un entendimiento multidimensional 89

3.1.1 Empleabilidad como asunto de competencias y formación 89

3.1.2 Preocupación por factores que influyen en el desempeño de graduados 94

3.2 El discurso oficial y la expresión de la ideología del desempeño 98

3.2.1 Empleabilidad como imperativo exógenamente instalado 98

3.2.2 Preocupación por la señalización de calidad 102

3.3 El discurso mediático y el reforzamiento de la ideología del desempeño 107

3.3.1 Empleabilidad como racionalidad economicista 107
3.3.2 Preocupación por la rentabilidad de la elección vocacional 112
Capítulo 4 .....
Nuevas capacidades organizacionales para la empleabilidad: instalación, desarrollo y funcionamiento 118
4.1 Desarrollo organizacional en contexto de mercados en disputa 119
4.1.1 Influencias desde el entorno institucional de las universidades 119
4.1.2 Operativización de la agenda de empleabilidad a nivel organizacional 124
4.2 Gestión de la empleabilidad en las universidades chilenas 131
4.2.1 Origen y desarrollo de los servicios de carrera 131
4.2.2 Estabilidad y tendencias 138
4.3 Integración organizacional de la gestión de la empleabilidad 144
4.3.1 Empleabilidad como ámbito de profesionalización de la gestión 144
4.3.2 Dinámicas de comportamiento organizacional exhibidas 148
Capítulo 5 .....
Empleabilidad: implicancias de cambio y adaptación organizacional 151
5.1 Hacia el entendimiento de las lógicas institucionales 152
5.1.1 Tres aproximaciones a los mercados en disputa 152
5.1.2 Posicionamiento organizacional frente al mundo del trabajo 159
5.2 Institucionalización de la empleabilidad 163
5.2.1 Instalación y posicionamiento organizacional 163
5.2.2 Servicios de carrera como nuevas capacidades organizacionales 169
5.3 ¿Cambio organizacional? 175
5.3.1 Cómo brindan contenido a la empleabilidad y su gestión 175
5.3.2 Asimilación de las nuevas capacidades organizacionales 180
Conclusiones 186
Bibliografía 196
Samenvatting 218
Summary 228
Curriculum Vitae 236

Agradecimientos

Quisiera manifestar mi profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que, en diversos aspectos, han contribuido generosamente a la realización de esta investigación.

A mi copromotor, el profesor Enrique Fernández por su permanente guía y atenta colaboración durante estos años. También al cuerpo académico y la gestión del programa de doctorado por parte de la Universidad Diego Portales y la Universidad de Leiden, representadas por el liderazgo, compromiso, sabiduría y generosidad de mis promotores, los profesores José Joaquín Brunner y Patricio Silva, respectivamente.

Asimismo, al profesor Ulrich Teichler por su inspiradora pasión por la educación superior, consejos y motivadora compañía en momentos clave. A la profesora Barbara Kehm y a John MacCarthy por su apoyo e inspiración. A Isabel Steinhardt y Christian Schneijderberg por su cálida acogida e iluminadores consejos.

Sin duda, este viaje ha sido posible también gracias al invaluable apoyo brindado por el Servicio de Intercambio Alemán (DAAD), el *International Centre for Higher Education Research* INCHER-Kassel y la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Dedico un agradecimiento especial a Marcos, María Lidia y Sebastián, por su apoyo incondicional, por acompañarme en distintas aventuras académicas y tolerar mis ausencias. Así como también a Claudia por su paciencia, motivación y estratégicas sugerencias.

Introducción

La presente investigación proporciona un amplio análisis en torno a la relación universidad - mundo del trabajo, por medio del examen de las dinámicas de adaptación y cambio organizacional que han adoptado las universidades chilenas en las últimas dos décadas. Su foco es el estudio de la instalación, el desarrollo y el funcionamiento de nuevas capacidades organizacionales asociadas a la institucionalización de una agenda global de empleabilidad.

El enfoque utilizado es el provisto por la investigación en educación superior como ámbito interdisciplinar temático. Específicamente, por el dominio de los estudios acerca de las relaciones entre la educación superior y la sociedad que durante los últimos 20 años se han afianzado con la integración de aportes de la sociología, la psicología, las ciencias de la educación, la administración, la historiografía, las ciencias del lenguaje y la economía, entre otras disciplinas y subdisciplinas.

De este modo, la investigación se enmarca en tres factores de contexto: a) la mercantilización de la educación superior como una tendencia internacional y su peculiar desarrollo en el caso chileno, b) los discursos hegemónicos acerca de las funciones de la educación superior respecto del mundo del trabajo en el marco de la creciente relevancia de la noción de empleabilidad y c) las dinámicas de cambio organizacional en las universidades chilenas desde la perspectiva del administrativismo y la profesionalización de la gestión.

Como resultado se presenta un análisis acerca del rol de la agenda de empleabilidad en el posicionamiento de la universidad como un actor determinante para el empleo y el trabajo de los graduados. Además de la caracterización y la problematización de sus efectos en el despliegue de respuestas organizacionales especializadas, como una de las características de la universidad moderna de niveles de acceso masivo.

El énfasis en el desempeño

A partir de la consideración de que "los desarrollos de la educación superior son resultado de continuas interacciones entre nuevas ideas, entornos e históricas formas de institucionalización" (Shin y Teichler, 2014, p. 4), es relevante advertir que las transformaciones experimentadas por la universidad contemporánea tienen una significativa relación con la centralidad que esta ha adquirido para el progreso de las economías basadas en el conocimiento. Concretamente, que dicha centralidad condiciona el entendimiento de la naturaleza y la valoración del conocimiento. Así como también las reflexiones en torno a la idea, el rol y las funciones de la universidad actual.

Un hito en la historia reciente de la educación superior mundial, a mediados del Siglo XX, ocurre a partir de un explosivo proceso de expansión fuertemente vinculado a las formas de producción y el desarrollo económico imperantes. Durante ese periodo se instauró internacionalmente la idea de que la economía necesitaba un aumento sustancial de la fuerza de trabajo, con niveles educativos avanzados para responder a las exigencias del crecimiento industrial. Así, la expansión educativa se convirtió en un instrumento para el desarrollo

económico y social.

> Parece que las funciones clásicas de la Universidad quedan relegadas por una nueva y más potente que, en el momento presente, es ser agente dinamizador de la economía y del mercado laboral. Se le atribuye, de esta manera, una responsabilidad que la vincula definitivamente al ámbito del mercado del que, hasta el momento, se había mantenido relativamente al margen. La educación es impelida a convertirse en un agente más de la economía y debe regirse por sus parámetros (Baustista-Cerro, 2014, p. 538).

Esta tendencia incorporó presión a la universidad a través de la configuración de crecientes imperativos externos destinados a orientar su quehacer para demostrar su pertinencia social. En consecuencia, gobiernos de todo el mundo han promulgado políticas de modernización para aumentar la eficiencia, la calidad y la rendición de cuentas en la educación superior. Se trata de políticas principalmente concebidas desde la perspectiva dominante de la doctrina económica, que han influenciado y siguen influenciando rápidas y significativas modificaciones en los sistemas de creencias y prácticas asociadas, durante siglos, a la universidad como institución.

El despliegue de dichas políticas conlleva enormes fuerzas de cambio que desafían a las universidades a ser flexibles y adaptar la forma en que operan, cómo se organizan, cómo se definen y el alcance de sus ámbitos de acción, para avanzar hacia su transformación en actores racionales competitivos.

Para esta investigación son de especial interés los cambios que experimenta la universidad contemporánea desde la perspectiva de su gestión y administración. Particularmente, en lo referente a la instalación y el funcionamiento de nuevas capacidades que se adicionan a la estructura organizacional de las universidades en todo el mundo y que se pueden observar en áreas como: las relaciones internacionales, la transferencia tecnológica, las comunicaciones y el marketing, el aseguramiento de la calidad, el desarrollo estudiantil y la empleabilidad, entre otras.

Dicho fenómeno, justamente, concentra el interés de esta investigación. Esto, en la medida en que representa procesos de diferenciación y profesionalización que constituyen un cambio radical en el ámbito de desenvolvimiento transversal de estas organizaciones. Principalmente, en relación con la necesidad de configurar capacidades internas dispuestas para sobrellevar los desafíos complejizados del sector. Tanto para sostener su rápida expansión como para mantener su legitimidad desafiada por desempeños estandarizados y altamente institucionalizados, planteados no sólo por las mismas universidades sino por el entorno.

Dentro de la creación de nuevas capacidades organizacionales emerge una que resulta particularmente interesante para esta investigación, debido a que se asocia a los resultados de la educación superior y a una posible ampliación de las funciones de la universidad. Se trata de aquellas que están destinadas a fortalecer la preparación para el trabajo de estudiantes y/o graduados. Expresiones de la gestión universitaria que durante las últimas dos décadas han adquirido visibilidad global en asociación al propósito de fortalecer la empleabilidad.

Empleabilidad es un constructo que surgió durante la primera mitad del Siglo XX en el contexto de la disciplina económica, que se incorporó gradualmente, a nivel mundial, al campo de la educación superior desde la política pública a finales de la década del 1990. Asimismo, logró rápida y amplia difusión por la introducción de la premisa de que los estudiantes y graduados carecerían de ciertas habilidades, destrezas y atributos necesarios para responder a los requerimientos del mercado laboral. A partir de ello, ha sido potenciada y promovida como una aspiración global por organismos supranacionales, internacionales y nacionales con una amplia difusión mediática.

A poco más de veinte años de su emergencia, la empleabilidad como concepto, instrumento de política y prácticas en educación superior, se ha instalado como referente de la relación de este nivel educativo con el mundo del trabajo. De este modo, se transformó paulatinamente en una agenda internacional que cuenta con una aplicación específica a la educación superior, como un aspecto altamente deseado a fortalecer por las universidades (Arora, 2015; Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Cole y Hallet, 2019; Diver, 2019; Higgs, Letts y Grisp, 2019; McQuaid y Lindsay, 2005; Matherly y Tillman, 2015; Wharton, 2017).

En el entendimiento del concepto amplio de agenda como el conjunto de asuntos que se han de hacer, se observa que actualmente la agenda de empleabilidad es reconocida y analizada como enunciado orientador. Generalmente referida como una noción de sentido común operacionalizada como un instrumento de presión externa para que los diversos sistemas de educación superior adopten determinados comportamientos al respecto.

Su arraigo en los sistemas de educación superior se expresa en iniciativas en dos vías. Por un lado, orientadas a fortalecer y/o adicionar aquello que faltaría a la experiencia formativa para propiciar resultados positivos de los graduados en el mercado laboral. Por otro lado, dirigidas a señalizar el desempeño de las instituciones de educación superior. Todo ello, en un entorno institucional altamente competitivo.

Esto ocurre en un periodo en que la educación superior avanza hacia los niveles de acceso masivo y universal en diversas regiones del mundo, consolidando su centralidad para el desarrollo de las naciones. Al mismo tiempo en que se observa una creciente incertidumbre asociada a dinámicas de cambio del mercado laboral que implican destrucción, creación y modificación de empleos y campos ocupacionales, derivado de la integración de los avances tecnológicos en las sociedades (Salmi, 2017; Schwab, 2017).

Similar a lo ocurrido a nivel internacional con la difusión e instalación de la empleabilidad en educación superior, esta se ha convertido en una cuestión de alto interés público que transcendió los ámbitos político, académico y organizacional. En consecuencia, está presente en un amplio rango de ámbitos de la vida social, como son: los medios de comunicación, las demandas estudiantiles y las preocupaciones familiares. No obstante, no se han realizado estudios empíricos que analicen la instalación y el desarrollo del asunto de la empleabilidad en la educación superior chilena ni las implicancias específicas que tiene para el desarrollo organizacional de sus universidades.

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de esta investigación es contribuir a la comprensión de las dinámicas de adaptación y cambio organizacional en las universidades chilenas. Esto, a partir del análisis de la instalación, el desarrollo y el funcionamiento de nuevas capacidades organizacionales para el fortalecimiento de la empleabilidad.

Se abordan tres objetivos específicos. El primero es realizar un aporte a la conceptualización de los principales aspectos constituyentes en la relación entre educación superior y mundo del trabajo en Chile. Esto permite contribuir a la caracterización y el entendimiento de sus racionales y mecanismos de instalación en el desenvolvimiento organizacional de las universidades. El segundo objetivo específico consiste en desarrollar un marco de análisis para estudiar las respuestas de las organizaciones universitarias al entorno cambiante respecto a su relación con el mundo del trabajo. Con esto se pretende dar un aporte al estudio sistemático de los efectos de la agenda de empleabilidad en las universidades. El tercer objetivo específico es identificar aspectos y dispositivos organizacionales que intervienen significativamente en la diferenciación de las formas de apropiación de la agenda de empleabilidad en las universidades chilenas y sus implicancias a nivel organizacional.

Las preguntas conductoras de la investigación son: ¿Por qué se han introducido nuevas capacidades organizacionales para fortalecer la preocupación de las universidades por la empleabilidad de sus graduados? ¿En qué medida esta respuesta se relaciona con aspectos internos y externos de la organización y en base a qué mecanismos de ajuste opera? ¿La instalación de estas nuevas capacidades expresa la institucionalización de una agenda de empleabilidad en las universidades chilenas? ¿La preocupación por la empleabilidad implica la adición de una nueva función para la universidad?

Enfoque metodológico

En vista de los objetivos generales y específicos antes detallados, la aproximación indagatoria de la presente tesis se dispone para contribuir al conocimiento, estudio y caracterización de dinámicas de cambio y adaptación organizacional en universidades chilenas que se enmarcan en la relación universidad – mundo del trabajo. Se trata de un ámbito de indagación que cuenta con antecedentes relevantes en la investigación en educación superior de países desarrollados económicamente (entre los que destaca Reino Unido) pero que carece de un cuerpo de conocimiento sobre la situación local.

La estrategia investigativa se caracteriza por asumir la necesidad de generar datos y evidencia que permitan un abordaje empírico del fenómeno de interés para -a partir de la identificación de sus características- emplear estrategias teóricas y metodológicas que permitieran determinar aspectos relevantes para sus áreas de estudio. En concordancia, el eje metodológico se configuró a través de la teoría fundamentada (Glaser y Straus, 1967) de aproximación constructivista (Charmaz, 2014) que, en términos generales, está diseñada para generar teoría a partir de datos empíricos en lugar de validar teorías existentes. Esto, a través de procesos inductivos en la búsqueda de representaciones interpretativas de la realidad social para la generación de teoría (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

Desde esta perspectiva se asumió un abordaje empírico desde distintos niveles de análisis: macro (o nivel de sistema), meso (o nivel de campo institucional) y micro (o nivel de actores individuales). En primer lugar, para identificar representaciones interpretativas de la realidad social que contextualizan y caracterizan el fenómeno estudiado. En segundo lugar, para seleccionar las aproximaciones teóricas y metodológicas pertinentes que permitieran profundizar en él, a partir de sus características y contexto.

Los enfoques teórico-metodológicos empleados en esta investigación comprenden: (1) el análisis organizacional de orden sociológico (Meyer y Rowan, 1977; Scott, 1998; DiMaggio y Powell, 1991) como sustento teórico y conceptual para situar el estudio de factores que influencian cómo las instituciones de educación superior responden a los cambios de su entorno institucional; (2) las teorías de carrera (Holland, 1997; Savickas, 2005; Super, 1990), pues brindan sustento teórico al rango de procesos diseñados para capacitar a los individuos a tomar decisiones informadas y transiciones relacionadas con sus aprendizajes y su trabajo a lo largo de la vida, en vista de la multidimensionalidad de los factores involucrados en el desarrollo ocupacional; y, (3) el análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003, 2005; Van Dijk, 1999), como fundamento teórico y aproximación metodológica para abordar el rol del discurso en la construcción del mundo social en el que está interesada esta investigación, no en una mera manifestación o expresión de sus relaciones, sino como constitutivo de él.

Todas las consideraciones teórico-metodológicas mencionadas se han incorporado al proceso continuo de indagación realizado.

Organización del libro

Este libro está organizado en cinco capítulos y un apartado final de conclusiones. El capítulo 1 revisa los aspectos centrales de los debates en torno a la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo. Su objetivo es contextualizar la emergencia de la empleabilidad como concepto, práctica e instrumento de política en educación superior. En este ámbito se observa que su difusión internacional masiva y eficaz se contradice con un despliegue altamente criticado, a partir de la naturaleza de los dispositivos que condicionan su interpretación y la falta de diálogo interdisciplinar en su tratamiento. Se concluye que la empleabilidad, en este contexto, tiende a presentarse como una instrumentalización de la rendición de cuentas por parte de las universidades, respecto de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, que la noción de empleabilidad suele manejarse con bases conceptualmente débiles y disociada de la investigación educativa.

En su primera sección el capítulo 1 argumenta que la empleabilidad como concepto, práctica e instrumento de política en educación superior opera como el indicador de un estado esperado que implica adaptación, tanto de las mismas universidades como de sus estudiantes y graduados. Esto se traduce en cambios organizacionales que permitan la operacionalización de la empleabilidad. Dichos cambios se basan principalmente en lineamientos de la teoría de capital humano. En ellos se enfatizan el retorno económico de la educación formal y su vínculo con el aumento de la productividad individual y el crecimiento económico. De esta forma, se valoran las competencias inmediatamente útiles en el trabajo. Los objetivos de la educación superior pasan a ser subordinados tanto a las expectativas de los empleadores, como al contenido individual que hace a una persona exitosa en el mercado laboral.

La segunda sección se centra en el examen de la noción de empleabilidad en el marco de la investigación en educación superior en perspectiva internacional. Se identifica un giro desde directrices predominantes de la teoría de capital humano hacia un entendimiento más complejo sobre esta relación. Se concluye que la noción de empleabilidad en educación superior tiene unos orígenes, características e implicancias específicas. Esto exige de la investigación especializada, por una parte, que evite el uso laxo y descontextualizado del concepto, y por otra, que incremente el diálogo interdisciplinar. Este diálogo es necesario para fortalecer las bases del conocimiento sobre las particularidades de la empleabilidad como concepto, práctica e instrumento de política. Además, se evidencia que existe consenso internacional acerca de la relevancia de enriquecer los procesos formativos y la integralidad de la experiencia estudiantil. Esto, para mejorar las oportunidades y el desempeño de los graduados en el contexto de las sociedades y economías del conocimiento.

La tercera sección de este capítulo examina aspectos problemáticos en torno a la empleabilidad y los debates que suscita, a partir de su componente instrumental asociado al valor extrínseco del conocimiento. Se hace una revisión a nivel internacional de las respuestas que las universidades han dado mediante el desarrollo de capacidades organizacionales para el fortalecimiento de la empleabilidad. Además, se concluye que las bases conceptuales ligadas a premisas de la teoría de capital humano han demostrado ser insuficientes para su aplicación comprehensiva.

El capítulo 2 entrega una caracterización de la educación superior chilena como expresión icónica de las transformaciones de prisma economicista que experimenta actualmente el sector en perspectiva global. Se observa que la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo está fuertemente mediada por las ideas institucionalizadas acerca de la universidad. Se concluye que los desarrollos recientes del sistema chileno han contribuido a resignificar dicha relación. Esto se ha hecho a través de una homologación de su estatus. La que antes era considerada una institución social u organización excepcional ahora es considerada un actor de mercado más. Todo esto, se produce en un entorno altamente mercantilizado donde las premisas de capital humano poseen posicionamiento hegemónico.

La primera sección del capítulo 2 pone en contexto la situación de las universidades en Chile. Se examinan los desarrollos y ajustes que ha experimentado el sistema de educación superior. Especial atención se da a los efectos derivados de las reformas de expansión, privatización y modernización iniciadas en la década de 1980. A partir de dicho periodo, la noción de universidad chilena es puesta en jaque por la necesidad de un desenvolvimiento estratégico para su adaptación y supervivencia. Esto llevó a trasformaciones dirigidas hacia la configuración de organizaciones integradas, orientadas a resultados y competitivas. Para el logro de este objetivo, la gestión y el liderazgo pasaron a jugar un rol cada vez más relevante.

La segunda sección explora el proceso de consolidación de la universidad neoliberal chilena. Esta es vista como el producto de una expansión desregulada y una regulación tardía que potenciaron la consolidación de la mercantilización del sistema. Además, se aborda el rol del Estado como agente en estos procesos, que incluyeron la instalación de mecanismos de modernización. Estos mecanismos potenciaron la competencia mediante la implementación y consolidación de un sistema de financiamiento competitivo y la instrumentalización de la calidad como señalizador. Todo esto, en el marco de procesos de rendición de cuentas y de

diferenciación vertical de las universidades en orden de mayor a menor calidad.

La tercera sección del capítulo examina la relación universidad – mercado laboral a partir de las tensiones que presenta la idea de universidad chilena en su relación con el Estado y la sociedad. Bajo las transformaciones recientes del sistema neoliberal chileno subyace el prisma dominante de las teorías de capital humano. Esto ha llevado a que el rol del conocimiento y su función como fuente de ventaja competitiva para la economía han logrado ser posicionados como prioridad. Esto ha sucedido tanto en la agenda política nacional como en el actuar de los órganos coordinadores del sistema. En esta sección se constata que la instalación de la agenda de empleabilidad en la educación superior chilena ha sido altamente influenciada por políticas supranacionales. Dichas influencias contribuyeron a conceptualizar la empleabilidad como un indicador monodimensional de calidad deseada.

El capítulo 3 examina los aspectos centrales de la agenda de empleabilidad en Chile. Para esto se analiza su construcción discursiva en actores colectivos que tienen alta influencia en su institucionalización. Estos actores corresponden a las unidades de gobierno y los grupos profesionales de académicos y periodistas, que esta investigación ha conceptualizado como *discurso oficial*, *discurso experto* y *discurso mediático*. El análisis demuestra la existencia de pautas discursivas hegemónicas. Estas refuerzan el *status quo* en la educación superior chilena al presentarla como un ámbito comercial de la acción social, con base en una visión economicista de las trayectorias educativas y laborales de los sujetos.

La primera sección del capítulo 3 se enfoca en el discurso experto a través de una revisión bibliográfica. Esta contempló 66 publicaciones nacionales que abordan explícitamente empleabilidad y/o el tema empleo y trabajo de graduados como aspecto central o derivado. En este discurso se observa que la empleabilidad tiende a ser abordada como un asunto formativo ligado a la enseñanza y el aprendizaje de determinadas competencias. Dichos trabajos se centran principalmente en torno al estudio de factores que influyen en el desempeño de los graduados.

En la segunda sección el capítulo 3 se explora el discurso oficial, considerado como tal por contar con reconocimiento estatal legitimado para ejecutar sus acciones en cumplimiento con el marco legal vigente. Este discurso se recopila a partir de textos y géneros tales como leyes, guías, decretos, resoluciones, normas, términos de referencia y cuentas anuales de organismos coordinadores del sistema. En este discurso los aspectos relacionados con la empleabilidad son de carácter cuantitativo, tales como: la situación ocupacional, la tasa de empleo, el tiempo en encontrar empleo y el salario de los graduados. Se le atribuye un rol relevante a la empleabilidad como indicador de desempeño de las organizaciones educativas de nivel superior.

La tercera sección comprende el discurso mediático, examinado a partir de 94 notas de prensa escrita y televisión que explícitamente abordan la empleabilidad, como tema central o derivado en noticias sobre educación superior. Los aspectos que el discurso mediático conecta con la empleabilidad son el éxito profesional y la calidad de los programas de estudios y de los proveedores educativos. Así como también la información relacionada con la empleabilidad y la toma de decisiones. En este contexto, a la empleabilidad se le atribuye relevancia por su rol clave como señalizador de calidad. Este discurso normaliza que hay

ofertas académicas *malas* y *buenas* y que los resultados de los graduados en el empleo están altamente vinculados a la credencial obtenida. Por tanto, este tratamiento discursivo tiende a invisibilizar la agencia de los estudiantes.

El capítulo 4 proporciona un panorama nacional sobre la instalación y el funcionamiento de nuevas capacidades organizacionales que abordan el fortalecimiento de la empleabilidad en las universidades chilenas. Estas capacidades son denominadas de modo genérico en esta investigación como *servicios de carrera*. Se constata que, a pesar de su rápida y amplia difusión en el sistema, los servicios de carrera presentan dificultades de legitimación organizacional. También queda en evidencia la necesidad compartida (a nivel macro, meso y micro) de un entendimiento comprehensivo acerca de la empleabilidad. Por un lado, para armonizar el tratamiento del tema dentro del sistema de educación superior. Por otro lado, para facilitar la articulación e integración de su gestión con los ámbitos tradicionales del quehacer universitario (enseñanza e investigación).

La primera sección del capítulo contextualiza las influencias del entorno institucional de las universidades en las principales manifestaciones de la noción de empleabilidad a nivel organizacional. Se identifica que en su apropiación por parte de las universidades ha tendido a ser disociada de sus componentes formativos, en el marco del ímpetu funcional del discurso economicista dominante en su difusión como agenda. Adicionalmente, se argumenta que los servicios de carrera en las universidades exhiben una taxonomía institucionalizada y ampliamente difundida en sistemas de educación diversos. Por tanto, la difusión global de este tipo de servicios constituye una tendencia que evidencia fuerzas de impulso isomorfas.

La segunda sección del capítulo da cuenta de cómo los servicios de carrera han llegado a ser parte de un desarrollo organizacional altamente especializado y extendido en las universidades chilenas. Este desarrollo organizacional está fuertemente relacionado con requerimientos múltiples, tales como: retroalimentación curricular, establecimiento de vínculos con los graduados y marketing. Esto se suele manifestar en la realización de iniciativas de recopilación y análisis de información sobre empleo de graduados, en actividades de fidelización y en iniciativas de apoyo a la inserción laboral. Se observa que estos servicios se enfocan mayoritariamente en el final de los estudios y en el periodo posterior a la graduación. Sin embargo, presentan énfasis de acción y estrategias heterogéneas.

En la última sección del capítulo 4 se observa que los servicios de carrera exhiben dificultades de legitimación organizacional. Estas dificultades están asociadas a tres factores: 1) la tendencia a delimitar su alcance a iniciativas que están fuera del ciclo de vida del estudiante, 2) la resistencia del cuerpo académico a trabajar con los servicios de carrera, y 3) la ausencia de un entendimiento compartido acerca de la empleabilidad por parte de los actores relevantes (estudiantes, académicos, otros profesionales de la gestión universitaria, ex alumnos y empleadores). Además, los desarrollos descritos ponen en evidencia que los servicios de carrera se constituyen como espacios de profesionalización de la gestión universitaria. Por tanto, dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas, cuyas tareas se encuentran en la interface entre las actividades tradicionales de docencia e investigación.

El capítulo 5 ahonda en el análisis del origen, desarrollo y estatus de la empleabilidad como aspecto de la evolución de la estructura formal de las organizaciones universitarias. Esto, con énfasis en los participantes como elementos clave de la organización. Se realiza dicha tarea a partir de la selección de tres casos para proveer comparaciones y proposiciones teóricas. El foco del análisis se ubica en dinámicas de cambio y adaptación organizacional, desde una noción de cambio organizacional que enfatiza legitimidad e isomorfismo. Esta perspectiva indagatoria está motivada por la intención de profundizar en los procesos por los cuales se conforman estructura y acción organizacional.

La primera sección del capítulo 5 entrega una contextualización de las tres universidades seleccionadas desde la perspectiva del análisis organizacional sociológico. Esto, con el propósito de generar un marco conceptual para analizar las dinámicas de cambio y adaptación organizacional en relación con el fortalecimiento de la empleabilidad. A partir de ello, se observa que los tres casos corresponden a universidades adelantadas en la instalación y puesta en marcha de servicios de carrera respecto de sus pares nacionales. Los tres casos exhiben arreglos organizacionales que comparten el propósito de fortalecer la empleabilidad y operan dentro de un marco común de racionalidad en su acción. Esto, a pesar de que su origen comprende necesidades y gatillantes con diversos énfasis.

En la segunda sección se contextualiza el posicionamiento organizacional de cada uno de los casos estudiados frente al mundo del trabajo y la noción de empleabilidad. Se reconocen dos posturas organizacionales. Una que se sitúa por sobre las demandas externas para responder en atención central a su misión y características idiosincráticas. Otra postura organizacional que se reconoce condicionada por el entorno y desafiada a responder a los requerimientos que este le establece, manifestando una disposición de subordinación.

Finalmente, la tercera sección del capítulo 5 examina la asimilación organizacional de los servicios de carrera. Queda de manifiesto que este tipo de capacidades exhibe una articulación organizacional débil. Así como también, dificultades de legitimidad e integración organizacional. Estas dificultades se relacionan con el hecho de que la gestión de la empleabilidad no corresponde a un desarrollo orgánico, sino más bien a un recurso de legitimidad a nivel de campo organizacional. Se concluye que la principal motivación subyacente proviene de requerimientos externos dados por la institucionalización de la empleabilidad como un imperativo de la educación superior en general.

Por último, el documento finaliza con un apartado de conclusiones, en el cual, se retoman los principales temas tratados. Se sintetizan las contribuciones derivadas de los estudios que esta investigación integró en su desarrollo y se presenta un marco de análisis para las problemáticas recurrentes de la cuestión de la empleabilidad en educación superior.

Capítulo 1
Empleabilidad como concepto, instrumento de política y prácticas en educación superior

El presente capítulo provee una revisión de los aspectos centrales de los debates en torno a la relación entre educación superior y mundo del trabajo. Esto, con el propósito de contextualizar la emergencia de la empleabilidad como concepto, instrumento de política y prácticas en educación superior. En esa tarea se identifican y categorizan aspectos conceptuales que condicionan su interpretación y se sitúa la aproximación teórica de esta investigación, a partir de la revisión del estado del arte.

El alcance masivo y eficaz de la difusión internacional de la noción de empleabilidad en la educación superior se contradice con el hecho de que su despliegue ha sido altamente criticado. Principalmente a partir de la naturaleza de los dispositivos que la introducen en este campo, la falta de diálogo interdisciplinar y neutralización de sus implicancias en su tratamiento.

Se concluye que empleabilidad, en este contexto, tiende a presentarse como una instrumentalización de la rendición de cuentas respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto, a partir de bases conceptualmente débiles que dan lugar a su configuración problemática, disociada de la investigación educativa. Específicamente, del aporte de las teorías de carrera[1] que brindan sustento teórico para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades para la gestión de la carrera (o empleabilidad) desde la perspectiva de proceso formativo.

En primer lugar, los conceptos son discutidos en términos generales. Identificando temas centrales y atributos del debate, para continuar con una reflexión en torno a su aplicación en educación superior. En segundo lugar, se abordan aspectos de la política pública que se relacionan con el desarrollo institucional de la educación superior. Dentro de ese análisis se pone énfasis en los cambios en el ámbito de la gestión estratégica de las universidades, particularmente en el fenómeno de *managerialism*, en adelante, administrativismo. En tercer lugar, se examina el estudio de la universidad como organización y las formas de cambios organizacional desplegadas actualmente, desde la perspectiva del institucionalismo organizacional. Se finaliza con una revisión de la experiencia internacional en materia de respuestas organizacionales para el fortalecimiento de la empleabilidad en las universidades.

1.1 La universidad frente a las demandas sociales y productivas

1.1.1 Principales conceptos e investigación previa

En su evolución histórica, la educación superior se ha ido configurando a través de diversas formas de acción social caracterizadas por principios que se mantienen hasta nuestros días,

[1] Integradas en el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional (en extenso Moreno, 2002).

como son: la enseñanza de conocimientos innovadores para su tiempo y el desarrollo de nuevo conocimiento para profundizar el entendimiento acerca de la naturaleza, la sociedad y la humanidad, así como también para mejorar la sociedad (Shin, 2014).

Desde sus inicios, la universidad moderna —proveniente de la Europa medieval del siglo XII y el subsecuente establecimiento de universidades en torno al 1800— se ha legitimado por el valor de uso que la sociedad ha dado a su quehacer. Desde su génesis, cuando las universidades consistían en escuelas especializadas (conocidas como *studium generale*), su principal factor de éxito fue la satisfacción de las expectativas profesionales de la sociedad de su día. A través de la formación de teólogos, juristas, físicos y académicos (Pedersen, 1997) y, posteriormente, mediante la cobertura de las aspiraciones humanísticas del periodo pos-Renacimiento (Brubacher, 1984).

La relación de la educación superior con su entorno social evidencia el permanente esfuerzo que, a lo largo de su historia, las universidades han debido desplegar para sobrellevar la tensión entre sus propias fuerzas internas de desarrollo y las fuerzas externas de oferta y demanda, tanto para su subsistencia como para su estabilidad e institucionalización (Brunner, 2009). En consecuencia, abordar la relación educación superior - mundo del trabajo evoca aspectos centrales de estos campos, tales como la posición y el significado que cada uno de ellos representan en la sociedad. Se trata, entonces, de un ejercicio de reflexión en torno a diversos entendimientos sobre la naturaleza del conocimiento y su valor de uso pragmático y de intercambio (Barnett, 2000).

Esta relación ha sido mediada por connotaciones históricamente en disputa de hegemonía, asociadas a la significancia de acciones humanas de grupos dominantes y dominados que, desde el centro de estructuras sociales antiguas[2], han ido arraigando y heredando ideas sobre su naturaleza que se evidencian hasta nuestros días. Por tanto, comprenden imaginarios fundacionales en torno a la educación superior y el trabajo. Para la primera se asocian ideas como el poder, la libertad, el ocio, lo elevado y puro de la búsqueda desinteresada de conocimiento (valor intrínseco). La segunda, por su parte, se construye sobre la evolución histórica de la acción humana del trabajo; esto es, desde la subordinación y la alienación, como lo mundano e innoble de la actividad laboral (Oliveira, 2014). Es decir, trabajo en oposición a educación superior, aspecto de la vida de los libres y poderosos que no era considerado un trabajo sino todo lo contrario; expresión de libertad desprendida de la satisfacción de necesidades materiales.

En el centro de las discusiones en torno a la relación educación superior - mundo del trabajo subyace el debate acerca del rol de la primera en la sociedad. Entonces, se observa que la idea de la educación superior y sus diversas perspectivas es frecuentemente planteada en términos dicotómicos: evolución/involución, crisis/apogeo, unidad/fraccionamiento, anticuado/nuevo (Barnett, 1990; Ben-David y Zloczower, 1962; Brubacher, 1984; Kerr, 1962; Scott, 1984; Shin, 2014). Se trata de un debate filosófico respecto del conocimiento

[2] Para mayor abundamiento ver Oliveira (2014), quien realiza un profundo análisis sobre la historia del concepto de trabajo en donde da cuenta de condiciones generales que parten del análisis del significado de la palabra trabajo, que envuelve una dialéctica entre dos oposiciones: sufrir y disfrutar (pág. xi).

que se cristaliza de modo cíclico en los discursos académicos, públicos y cotidianos. Definido por la valoración simbólica que portan sus concepciones idealizadas, sobre las que se construyen y deconstruyen las ideas acerca de sí misma, que también son ideas acerca de las sociedades donde se desarrollan en un determinado contexto.

Estas aproximaciones se expresan a través del lenguaje que, como un modo de acción social, se encuentra históricamente situado en una relación dialéctica con otras facetas de lo social (Fairclough, 2003). Los diversos entendimientos respecto de por qué se instaló y qué es lo que hoy conocemos como educación superior remiten al para qué de su quehacer. Y es justamente en la conceptualización de sus funciones donde se efectúa este ejercicio de retorno a su configuración conceptual y, aún más atrás, a sus fuerzas de impulso. Dicho proceso se relaciona con la búsqueda de sentido de este fenómeno que, durante los últimos nueve siglos, gradualmente se ha ido constituyendo como un campo de la acción social altamente diferenciado, clave en la reproducción de sistemas simbólicos. Expresando sus desarrollos como continuas interacciones entre nuevas ideas, entornos e históricas formas de institucionalización (Shin y Teichler, 2014).

En esta investigación se emplea la expresión *mundo del trabajo* tomada desde los aportes de la investigación en educación superior de Kogan y Brennan (1993) y Teichler (2015) para referir, en amplitud, al quehacer ocupacional de los individuos, sobre la base del concepto alemán de *bildung* (Brankovic y Kolster, 2016; Nybom, 2007). Con ello, se busca contemplar tanto la sustancia como las condiciones de la acción humana que produce o modifica algo externo de sí misma, implicando cierta racionalidad a su acción. Por tanto, al término se le atribuye una multidimensionalidad intrínseca. Es por ello que con su utilización se pretende avanzar por sobre la dualidad recurrente asociada al concepto de trabajo, que Noguera (2002) identifica como la oposición *valoración/desprecio* y Oliveira (2014) como *sufrimiento/disfrute*.

Esta noción se adopta para superar la visión de trabajo inserta en el mercado como factor de producción de la economía formal, vinculada esencialmente al nexo salarial. Entonces, la conceptualización mundo del trabajo con la cual la educación superior aparece condicionada en este planteamiento, pone en un mismo plano de análisis dos aspectos de la vida social que tienden a ser asociados como campos de la acción humana en disputa.

Un modo de graficar esta situación es hacer un paralelo entre las ideas contenidas en visiones diversas respecto del conocimiento y la universidad. Como punto de partida, los escritos del Cardenal John H. Newman (1852/2016) son expresión del énfasis en el valor del conocimiento y su búsqueda como una acción humana con valor en sí misma. Mientras que los postulados de Barnett (2000) expresan críticamente la sobrevaloración contemporánea del conocimiento instrumental, inspirados en la noción de *performative ideology* de Lyotard (1984); una aproximación crítica que esta investigación adopta en términos de *ideología del desempeño*.

En el ejemplo de las ideas de Newman, la acción está asociada a una dimensión estético-expresiva, propia de la autorrealización personal, por tanto, de valor intrínseco. A su vez, en

Barnett se apunta a una dimensión cognitivo-instrumental, de valor extrínseco[3], propio de la conceptualización de la actividad laboral o trabajo.

En este rango de ideas sobre el valor del conocimiento, se puede observar que tanto la universidad (cualesquiera sean sus modelos). Así como la noción misma de trabajo (cualquiera sea su valoración sociocultural preponderante), son parte del cambio de paradigma moderno donde la acción se valora como medio para el éxito, desprendiéndose de su contenido ético —valor intrínseco— (Bell, 1976). Tanto así que, en nuestro tiempo, el quehacer de la universidad es considerado un trabajo. No una actividad libre ni desprendida de intereses reservada a ciertos miembros especiales de la sociedad.

A partir del proceso expansivo de la educación superior, iniciado tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, esta se transformó desde un privilegio de pocos a una oportunidad para casi todos, particularmente en países económicamente desarrollados. En ese proceso de crecimiento de la oferta y demanda de educación superior, la naturaleza elitista del sistema universitario fue cuestionada a través del establecimiento de nuevos tipos institucionales y la expansión de otros ya existentes (Kogan, Bauer, Bleiklie y Henkel, 2000; Teichler, 2013).

Las transformaciones estructurales de la educación superior de los últimos 60 años se desplegaron como un fenómeno mundial, donde la diversificación institucional marcó uno de los principales cambios. Con ello, el monopolio de la universidad fue superado, pero ésta mantuvo su icónico carácter (Bimbaum, 1983; Meek, Goedegebuure y Huisman, 2000; Shin y Teichler, 2014). En efecto, a la universidad se le atribuye una autoridad creciente sobre todas las funciones de la sociedad (Frank y Meyer, 2010).

Durante la segunda mitad del siglo XX se consolidó una nueva relación de las universidades con la organización económica de la sociedad, como un vínculo crucial que define claramente las funciones de la universidad actual. Donde la disputa en torno al valor extrínseco de uso del conocimiento corresponde a la perspectiva predominante en cuanto uso productivo de su quehacer. En dicho periodo, los principios conductores para garantizar el desarrollo económico se basaron en el convencimiento de la necesidad de reforzar la educación superior para incrementar la fuerza de trabajo con niveles educacionales avanzados y así responder a las demandas del crecimiento industrial (Bastalich, 2010). Por tanto, más allá de las posturas filosóficas respecto de las funciones de la educación superior, su posicionamiento como un aspecto determinante para el empleo y trabajo de los graduados se fue transformando en una de las características de la universidad moderna de niveles de acceso masivo.

La masificación del acceso dio paso a la incorporación de nuevos roles y perfiles institucionales, alineados a desafíos relacionados con la división de tareas y misiones organizacionales. Impulsados por una mayor variedad de motivaciones y características socioculturales del estudiantado, estimulando fuertes cambios en las estructuras de oferta y demanda por estudios de nivel superior; expresados en la diversificación y diferenciación de las alternativas académicas (Clark, 1998; Neave, 2001).

[3] Tomado de la conceptualización aportada por Noguera (2002, pp. 145-146) acerca de conceptos de trabajo en relación con las dimensiones de la acción.

La universidad contemporánea, al inicio del siglo XXI, se situó en una posición central para la economía y sociedad del conocimiento. Post-expansión, con niveles de acceso masivo avanzando hacia el acceso universal[4], fuertemente interpelada por su entorno institucional (Krücken, 2011). Desafiada a responder, adaptarse, proyectarse y redefinirse en consideración de demandas políticas, sociales y productivas -diversas y contradictorias-, concebidas desde la perspectiva dominante de la doctrina económica.

De acuerdo con Teichler (2009), más allá de su finalidad socializadora, las funciones básicas de la educación superior relacionadas con el mundo del trabajo que se han ido consolidando, son las siguientes:

- una función *preparadora*, orientada a nutrir las capacidades cognitivas y posiblemente efectivas y sensomotrices que pueden ser útiles para hacer frente a las tareas del trabajo; y,
- una función *distribuidora de estatus*, como factor que permite o impide el acceso a ocupaciones de privilegio y provee los medios para los logros profesionales y, por ende, de remuneración y estatus socioeconómico.

En este escenario, el valor extrínseco de uso del conocimiento se ha visto reflejado en posturas normativas que han sido potenciadas internacionalmente por organizaciones de influencia global como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD (1998) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998; 1998b). Relevante en este sentido fue la conferencia mundial de la educación superior de París 1998, donde UNESCO formuló el llamado explícito al "incremento de la empleabilidad en la sociedad del conocimiento". Esto, por medio de lineamientos de política que desafiaron a las universidades a responder como "inteligent providers" (proveedores racionales), a las demandas sociales y productivas. Atribuyéndole lo que se denominó "su función prospectiva", con la cual se planteó que las universidades deben contribuir a fomentar la creación de empleos (UNESCO, 1998, Art. 7).

En este contexto, la empleabilidad emerge como un desafío multidimensional para las universidades que extiende la responsabilidad de la formación más allá del periodo formativo. Instalando el énfasis contemporáneo en la existencia de habilidades, destrezas y atributos de los graduados que son relevantes para el trabajo y el desarrollo de su proyecto vital. Las que suelen ser referidas como: habilidades genéricas, clave, básicas y transversales, destrezas de empleabilidad y competencias del siglo XXI. De modo recurrente agrupadas como *otras competencias* (Hager y Holland, 2006; Hager y Beckett, 2019b; Hinhchliffe, 2006; Suleman, 2018; Tomlinson y Holmes, 2017; Van der Heijde, 2014).

Este auge de los atributos de los graduados (en términos de competencias) representa una redefinición de las funciones de enseñanza-aprendizaje de las universidades (OECD, 2004; Watts, 2006) que involucra un cambio de paradigma que va desde un énfasis en los contenidos disciplinares y de la profesión, hacia un énfasis en la centralidad de la experiencia

[4] En referencia a los patrones de crecimiento generales de la educación superior que Trow (1974) expresa en tres fases, ligadas a los niveles de acceso del grupo en edad de cohorte: élite (inferior al 15%), masiva (que alcanza el 15%) y universal (que supera el 50%).

estudiantil. Con ello, una mayor relevancia a meta-capacidades psicosociales u otras competencias, habilidades, disposiciones y atributos genéricos para fortalecer el desempeño de los graduados (Coetzee, 2014).

Este concepto en relación con la educación superior, particularmente con la universidad, presenta una reciente instalación que evidencia bases conceptualmente débiles y difusas que le han valido cuestionamientos generalizados desde distintos ámbitos disciplinares (Burke, Scurry, Blenkinssop y Graley, 2017; Clarke, 2018; Garsten y Jacobsson, 2004; Moreau y Leathwood, 2007; Teichler, 2015, 2018). Esta característica dice relación con su uso como "slogan", en palabras de Teichler (2015, p. 278), frente a la instrumentalización de rendición de cuentas respecto de procesos de enseñanza-aprendizaje.

La emergencia del concepto de empleabilidad puede rastrearse desde las décadas de 1950 y 1960, donde se observan las primeras publicaciones desde la investigación y política del trabajo para abordar la obtención y oportunidad de empleo y la preocupación por quienes se encontraban fuera del mercado laboral. De este modo, empleabilidad fue asociada a la noción de empleo completo, en tiempos donde el empleo de por vida y la relevancia de la actitud frente al trabajo y la autoimagen eran los focos del interés analítico[5].

Desde entonces, la conceptualización de empleabilidad y su operacionalización han presentado reinterpretaciones y cambios de énfasis, vinculados a variaciones en los escenarios económicos y del mercado laboral. Transitando entre las aproximaciones siguientes:

- *de nivel micro o individual/trabajador*, asociada a la noción de competencias y conocimiento como necesidades económicas individuales de los trabajadores;
- *de nivel meso u organizacional/empleador*, relacionada con la noción de desarrollo y flexibilidad del staff de las organizaciones, como una necesidad económica de la organización desde la perspectiva de los Recursos Humanos; y
- *de nivel macrosocial,* desde la cual empleabilidad se concibe como tema de interés general para toda la población, como un término alternativo a "seguridad laboral". Fundado en el énfasis de la posesión de habilidades individuales para encontrar y mantener un trabajo, ubicando al individuo como principal responsable de su propia carrera.

En concordancia con el marco discursivo del nivel macrosocial, la empleabilidad es incorporada en la educación superior a través de la política pública a fines de la década de 1990. A partir de lineamientos de la teoría de capital humano que enfatizan el retorno económico de la educación formal y su injerencia en el aumento de la productividad individual y el crecimiento económico (Marginson, 2017; Tomlinson, 2017).

Durante ese periodo, la noción de empleabilidad fue rápidamente incrementando su presencia en informes, recomendaciones y reportes de política pública de organismos nacionales, internacionales y supranacionales. De modo de explicitar la importancia de poner en relieve

[5] Al respecto, Forrier y Sels (2003) entregan un detallado análisis sobre la evolución histórica del concepto y su aplicación.

el valor del desarrollo de competencias clave y experiencia laboral en el desarrollo de potencial para el empleo en los estudiantes, en términos de educación para la empleabilidad. Yorke (2004, p. 3) lo explica como "un objetivo que los gobiernos al rededor del mundo han, en diversa medida, impuesto a los sistemas de educación superior nacionales".

Entre los usos más frecuentes del concepto de empleabilidad en estudios y reportes de diversa índole se presenta como referencia y/o sinónimo de:

- empleo y tasa de empleo,
- procesos de búsqueda de empleo y de contratación;
- procesos de transición al empleo, relacionado con el tiempo y el esfuerzo implicado en el proceso, aquello que implique las condiciones del empleo y del éxito en el empleo de graduados (condiciones laborales y el estatus social asociado al empleo);
- la capacidad y el rol del individuo en manejar su propia carrera;
- ajuste vertical y horizontal del desempeño de los graduados en el empleo; y
- atributos genéricos o clave determinados por valores, actitudes y otras dimensiones no-cognitivas, entre otras.

Coexisten definiciones de empleabilidad tan diversas que van desde aquellas muy acotadas a uno o pocos aspectos específicos relacionados con los resultados de los graduados en el sistema de empleo. A otras que comprenden múltiples dimensiones, resultando amplias y ambiguas, abarcando una ilimitada extensión de aspectos del empleo y trabajo de graduados. Esto le ha significado a la empleabilidad ser considerada como un concepto vacío y engañoso (McQuaid y Lindsay; 2005; Teichler, 2018). Específicamente, respecto de su uso en educación superior, donde diseñar, implementar y evaluar iniciativas tendientes a fortalecer la empleabilidad -como preparación para el trabajo- dista significativamente de hacerlo en el marco de otro tipo de organizaciones u otros niveles educativos.

No obstante, en la literatura especializada destacan aportaciones que han conseguido establecer un entendimiento de base acerca de la empleabilidad en educación superior, que se caracterizan por situarla como un aspecto multidimensional observado en perspectiva de proceso.

En esa línea destacan los aportes de Yorke y Harvey (2005, p. 53) en su interpretación de empleabilidad como "un cultivo lento cuya adquisición implica un aprendizaje especifico a través del desarrollo de la comprensión; de la práctica hábil de la meta cognición; del aprendizaje auto dirigido; y de la reflexión de experiencias". Aquello, en referencia a un aprendizaje que además compete a la globalidad de la experiencia universitaria en sus diferentes ciclos y contextos.

Desde esta perspectiva, Yorke y Harvey (2005) agregan que la empleabilidad se trataría de la manifestación de un aprendizaje complejo que no debería ser incorporado en los programas de estudio como módulos separados para el desarrollo de habilidades puntuales, ya que esto podría provocar que su abordaje no considere su complejidad y finalmente se implemente de forma superficial.

En relación con lo anterior, se presentan dos definiciones de empleabilidad en educación superior que han tenido amplia difusión internacional y que comparten el marco conceptual antes expuesto:

> The capability to move self-sufficiently within the labour market to realize potential through sustainable employment, (Hillage y Pollard 1998, p. 2).

> A set of achievements—skills, understandings and personal attributes—that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy (Yorke, 2004, p. 8).

En la medida que los aspectos centrales de la empleabilidad interpelan al valor de las competencias útiles en el trabajo y al contenido individual que hace a una persona exitosa en el mercado laboral (Tholen, 2015), ésta opera como el indicador de un estado esperado que implica adaptación (Gazier, 2006), tanto de las mismas universidades como de sus estudiantes y graduados. Por lo que su instrumentalización conlleva el despliegue de su carácter transformador, incitando cambios organizacionales para permitir su operacionalización dentro del quehacer organizacional.

A pesar de esa complejidad, la demanda por incrementar la empleabilidad de estudiantes y graduados viene a reforzar y normalizar la consideración del mundo del trabajo como un condicionante de la universidad. Transformando ese constructo amplio en un dispositivo de política que se expresa y aplica en términos más acotados como: *mercado laboral.*

1.1.2 Empleabilidad en la investigación sobre educación superior

Una de las principales respuestas de la educación superior a las influencias de su entorno cambiante ha sido el desarrollo de investigación sistemática sobre sí misma. La investigación en educación superior (considerada un campo investigativo joven) presenta sus primeras manifestaciones en Estados Unidos, de la mano de la expansión de la educación superior como fenómeno global; un impulso posterior en Europa; y una difusión internacional extendida en paralelo a la masificación de este nivel educativo en el mundo (Altbach, 2014; Amaral y Magalhaes, 2013).

Definida como un área de investigación interdisciplinaria de base temática (Teichler, 2013), su contribución se presenta desde la investigación básica y aplicada. Permitiendo mejorar la teoría, la metodología y la comprensión básica del tema, independientemente de la utilización posible de ese tipo de conocimientos (Karseth y Nerland, 2016; Kehm y Musselin, 2013; Tight, 2003; 2012). Posee una base institucional híbrida y flexible, más vulnerable que la investigación disciplinaria (Amaral y Magalhaes, 2013) que mantiene debates abiertos en torno a aspectos meta-teóricos respecto de qué define la investigación en educación superior, más allá del aspecto temático y los focos teórico-metodológicos que conforman este campo (Brown y Baker, 2007; Clegg, 2012; Hancock, Clegg, Crossouard, Kahn y Weller, 2016). Existiendo consenso respecto de las aportaciones significativas a la investigación en educación superior que se han realizado desde diversas disciplinas entre las que destacan: Psicología, Economía, Historia, Sociología y Derecho. Así como también desde campos

interdisciplinarios como la Administración y los Estudios Organizacionales (Clark, 1983; Cai y Mehari, 2015; Gumpert, 2007; Schwarz y Teichler, 2000), entre otros.

En la literatura especializada, el desarrollo estructural contemporáneo de la educación superior tiende a ser abordado desde una perspectiva de expansión y diversificación, que explica que la demanda creciente y la concentración de estudiantes son factores cruciales para la estimulación de diversificación institucional. Impulsada por la necesidad de los sistemas a responder a desafíos impuestos por diversas necesidades provenientes desde variados grupos y un ampliado rango de requerimientos económicos, sociales y productivos. Conformando un escenario que da cabida a la incorporación de nuevos roles, perfiles y misiones institucionales.

La investigación en educación superior da cuenta de sus desafíos contemporáneos con diversos énfasis. Por un lado, en una visión de las universidades como expresión de las fuerzas del contexto socio-económico. Por otro lado, desde una postura analítica por la cual la universidad se desvincula del contexto político con el propósito de estudiar su quehacer interno. Naidoo y Jamieson (2005) dan cuenta de estas formas de indagación en educación superior como las de mayor recurrencia y destacan la relevancia de considerar también la interacción entre las macro fuerzas del entorno socio-económico y las actividades que ocurren dentro de las universidades. Desde este ángulo, se ponen en relieve los efectos en la enseñanza y el aprendizaje, asociados al impulso normativo de la aplicabilidad e impacto de sus resultados para el desarrollo social y económico -principalmente del último-, contenidos en la "pertinencia social"[6] requerida a la universidad de nuestros días (Langer, 2008, p. 26).

Estas transformaciones contemporáneas en las relaciones entre la academia, el mercado y la comercialización del conocimiento, han provocado efectos en aspectos centrales de las identidades profesionales académicas (Nybom, 2007). Con lo cual se han ido movilizando desempeños funcionales a los requerimientos del mercado, sobre la base de las consideradas necesidades de la sociedad y economía del conocimiento en el mundo globalizado (UNESCO, 1998).

En este sentido, existe un significativo acuerdo acerca de que la respuesta de la academia en relación a la investigación y producción de nuevo conocimiento, tiende a manifestarse en movimientos desde grandes teorías a teorías de mediano o pequeño rango. Fenómeno que se observa en reflexiones que plantean un giro utilitarista respecto de los modos de investigación (Barnett, 2000; Harvey, 2000; Langer, 2008; Shin y Kim 2014; Teichler, 2013). Mientras se reporta la tendencia hacia una mayor sistematización de los contenidos, estructuras y procesos curriculares para abordar la creciente diversidad del cuerpo estudiantil.

[6] En referencia a la idea de pertinencia social elaborada por UNESCO en el marco de su conferencia mundial de Educación Superior de 1998, que Langer (2008, pp. 26-27) describe como "estar en contacto con los distintos ámbitos de la sociedad (políticas estatales, mundo del trabajo, sistema educativo, cultural, empresas, etc.)". Específicamente, referida a el papel y el lugar de la educación superior en la sociedad, su relación con el acceso y la participación, la enseñanza y el aprendizaje, la función de la universidad como centro de investigación, su responsabilidad con otros sectores de la sociedad, el mundo laboral, la función de servicios y la búsqueda de soluciones a problemas urgentes.

En este escenario, la noción de capitalismo académico se ha ido posicionando como otro de los rasgos del momento actual, por cuanto describe las fuerzas del mercado que impulsan decisiones de asignación de recursos en educación superior (Slaughter y Leslie, 1997). Aquello, de la mano de la emergencia de la noción de universidad emprendedora (Clark, 1998), flexible para adaptarse estratégicamente a su entorno complejo y cambiante. En el contexto de la disminución de financiamiento estatal, el incremento de la rendición de cuentas y el incentivo de competencia por recursos económicos. Y, con ello, la creciente dependencia de otras fuentes de ingresos, que dejan sujeta a las instituciones de educación superior a mecanismos de mercado (Brunner, 2009; Rider, Hasselberg y Waluszewski, 2013). Todo esto se expresa en un entorno institucional donde los resultados organizacionales son desafiados a ser pertinentes en términos de contar con un rentable valor de uso.

Brunner y Uribe (2007, pp. 62-63) expresan este fenómeno como un desplazamiento en diversos ámbitos que es "tributario de una mezcla de condiciones que provienen de los contextos nacionales, de la historia de los sistemas y las instituciones una vez que ellas son expuestas a las fuerzas del mercado o sujetas a mecanismos de cuasi-mercado, por ejemplo, para la asignación de recursos para la evaluación de su efectividad".

De hecho, se considera que la educación superior constituye un mercado, no perfecto en términos económicos puros, es decir, un cuasi-mercado (Dill, 1997; Jungblut y Vukasovic, 2018). Periodo en que la marketización da paso al *unbundling* o desagregación de la educación superior, que hace referencia al hecho de que sus funciones pueden ser divididas en paquetes o módulos unitarios individuales, describibles y predictibles (McCowan, 2017; Robertson y Komljenovic, 2016).

La introducción de premisas de modernización de la gestión y la consecuente racionalización de la administración organizacional (Krücken, Blümel y Kloke, 2013) han conducido cambios organizacionales relacionados con la ampliación de las estructuras de gestión, administración y servicios. Junto a la instauración de mecanismos de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad, que han dado paso al empoderamiento del ámbito administrativo/profesional y de gestión de las universidades.

Vínculo educación superior – mundo del trabajo en la investigación

Lo abarcado por el ámbito de indagación acerca de la relación educación superior - mundo del trabajo suele verse afectado por el prejuicio de que posee sesgos normativos (Teichler, 2009), relacionados con el hecho de que analizar dicha relación conlleva la reflexión sobre los roles de la primera y la cualidad de condicionante de la segunda. Ese ejercicio, por tanto, converge en una disputa de poder entre la educación superior y el mundo del trabajo como campos de acción social. Entre los principales temas abordados en la investigación relacionada al respecto, se observan (Teixeira, 2013):

- la demanda de graduados por el sistema de empleo;
- empleo de graduados y carrera profesional;
- tareas y desempeño en el trabajo;
- transición desde educación superior al empleo;
- el impacto de la educación superior;

- atributos, aprendizajes y herramientas empleabilidad de graduados;
- el carácter profesional de los programas de educación superior.

La disciplina económica ha constituido la perspectiva dominante para el estudio de las relaciones entre educación superior y mundo del trabajo desde la teoría de capital humano. Desde la cual se discute la eficiencia de la educación formal para aumentar la productividad individual y el crecimiento económico. Su difusión hegemónica se sustenta en tomar -como medidas de referencia- el salario y estatus o situación laboral de graduados. Por lo cual dotó de sustento empírico la premisa de las ventajas relativas de las personas con mayores niveles de educación (inversión en capital humano), respecto de los ingresos de personas con niveles educativos (y de inversión en educación) menores. Entonces, a mayor educación, mayor productividad individual, mayor salario y crecimiento económico (Becker 1964; Schultz, 1961).

La mayoría de los estudios derivados desde esta perspectiva toma el primer empleo después de graduación como el punto de observación, en base a indicadores objetivos de estatus o situación ocupacional, salario y el tiempo en encontrar empleo. Este tipo de exploraciones han sido fuertemente criticadas como simplistas por no incorporar factores cualitativos y de contexto en la evaluación del éxito laboral de los graduados. Pues dichas mediciones suelen basarse únicamente en factores objetivos que suponen un carácter monodimensional del desarrollo de las transiciones ocupacionales de los graduados a lo largo de la vida. Ejemplo de posturas críticas que integran aspectos cualitativos de contexto son los estudios de Cai (2012; 2013) y Schomburg (2007).

En una perspectiva más amplia proveniente de la disciplina económica, la hipótesis de la señalización (Arrow, 1973; Spence, 1973) introduce la relevancia de la información implícita en la educación, dado que su principal objetivo sería operar como señalizador al proporcionar información sobre características de los graduados a los empleadores. De este modo, la asociación positiva entre educación y salarios no se basaría necesariamente en un mayor nivel educativo sino en los indicios que la educación puede transmitir a los empleadores. Este análisis aborda el entendimiento de diferencias salariales entre individuos del mismo nivel educativo, por lo que resulta particularmente pertinente en el contexto de masificación y universalización del acceso a la educación superior. Puntualmente porque el mayor nivel educativo no significa -necesariamente- mayores salarios ni garantiza empleo (Améstica, Llinás-Audet y Sánchez, 2013).

Por parte de la investigación educativa, la relación con el mundo del trabajo ha tendido a ser abordada desde la valoración de los resultados de los graduados en el empleo como indicador de la calidad de la educación superior. Esto se evidencia en la proliferación de estudios de seguimiento a graduados y de percepción de empleadores como mecanismos de retroalimentación e innovación curricular, internacionalmente difundidos. Este tratamiento se ha caracterizado por el cambio del enfoque centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante, por tanto, en los resultados de aprendizaje. Aquello, en el marco de un giro hacia modelos de enseñanza-aprendizaje por competencias, en los cuales iniciativas como: la creación de marcos de cualificaciones, la implementación de sistemas de reconocimiento de aprendizajes previos, el incremento de iniciativas de formación basadas en la práctica y el fortalecimiento de la educación técnico-profesional, entre otras iniciativas, han caracterizado

el nuevo acercamiento al mundo del trabajo desde la dimensión formativa.

Desde la sociología se observan aportaciones valiosas a la investigación en este ámbito. Por ejemplo, en el examen de la relación entre estructura y agencia (Hager y Beckett, 2019; Tomlinson, 2010; Tholen 2015). En esta perspectiva se observan como influencias significativas los factores externos de los individuos y las universidades, las tareas y los requerimientos del trabajo y el desarrollo de competencias en los resultados de los graduados en su desarrollo ocupacional.

Asimismo, estudios sobre estratificación y movilidad social han realizado relevantes contribuciones en torno al análisis del origen social y los efectos de la educación superior (Cuenca, 2016; Didier, 2016; Stuart, 2012). También desde la sociología de las profesiones y, recientemente, desde la teoría institucional para indagar sobre mecanismos y factores que afectan las percepciones de los empleadores (Cai, 2013). Además de contribuciones desde el análisis de la agenda de empleabilidad problematizando las dinámicas de poder implicadas en su difusión (Arora, 2015) y la compleja configuración del éxito y la satisfacción profesional a partir de la inclusión de aspectos cualitativos y relacionales (Bargsted, 2017; Schomburg, 2007).

A su vez, la psicología emerge como otra relevante fuente de conocimiento al respecto. Destacan las teorías de carrera, el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional que abordan el rango de procesos diseñados para capacitar a los individuos a tomar decisiones informadas y transiciones relacionadas con sus aprendizajes y su trabajo (Arulmani, Bakshi, Leong y Watts, 2014). Todo ello, en relación a tres componentes (Hawthorn, Killeen, Law y Watts, 2002, p. 1):

- *el agente*, es el individuo que tiene una carrera (entendida como proyecto de vida del que el trabajo forma parte) contiene las intenciones que de algún modo se reflejan en su actuar;
- *el medioambiente*, es el contexto en el cual la carrera se desarrolla. Desde las teorías económicas, este medioambiente es el mercado laboral o mundo del trabajo. Sobre la base de una perspectiva integrada, se recomienda el uso de la expresión mundo del trabajo de modo de considerar tanto el trabajo asalariado y el no asalariado. En el mundo del trabajo la literatura relacionada suele distinguir una bidimensionalidad: a) dimensión vertical, relacionada con el estatus socio-económico de las ocupaciones, y una b) dimensión horizontal, referida a los tipos de actividades ocupacionales; y
- *la acción*, refiere a lo que ocurre en la carrera en términos de lo que el agente hace, por tanto, se relaciona a sus decisiones.

En la revisión de la literatura relacionada se observa un giro desde directrices predominantes de la teoría del capital humano (como una característica de la oferta, una evaluación de las competencias de las personas) hacia un entendimiento más complejo sobre esta relación, gracias a la integración de los aportes de otras disciplinas, como los referidos previamente. Se trata de un giro que desafía la subordinación de la universidad a las demandas de los sistemas de empleo o de la economía, desde la consideración de la multidimensionalidad de los aspectos involucrados.

Implicancias para la investigación en educación superior

Numerosas publicaciones sobre la historia del concepto y sus diversas interpretaciones disciplinares dan cuenta de la destacada notoriedad que ha adquirido durante los últimos 20 años la empleabilidad en educación superior, especialmente en Europa (principalmente Reino Unido), Norteamérica y Asia. No sólo en este nivel educativo sino también en estudios del trabajo, recursos humanos, economía, políticas públicas de capacitación y empleo, entre otras áreas.

A la luz de su naturaleza, las teorías de carrera, el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional se constituyen como las aproximaciones teóricas que ofrecen contenido a la política pública que ha introducido el concepto de empleabilidad. Aportaciones que, en la investigación en educación superior y otros ámbitos disciplinares e interdisciplinares interesados en la empleabilidad, han tendido a ser ignorados. Así también se observan avances hacia la consolidación de este constructo multidimensional, por cuanto en él intervienen múltiples variables externas que quedan fuera del control del individuo (Clarke, 2018; Forrier y Selcs, 2003; Tomlinson, 2017).

Dentro de la literatura latinoamericana sobre empleabilidad en educación superior (Alda y Bargsted 2005; Bargsted, 2017; Orellana, 2018; Rentería y Malezzi, 2008), se observa coincidencia con tendencias internacionales que abogan por un entendimiento amplio de esta noción. Ello, a partir de un tratamiento de la empleabilidad en perspectiva multidimensional y de proceso, influida por una combinación de distintos componentes relacionados, constantemente sujetos a cambio, tales como:

- las características personales de los sujetos, atributos y logros educativos (conocimientos, competencias, habilidades, valores y disposiciones disciplinares y/o genéricas);
- dinámicas cuantitativas-estructurales del sistema de empleo y la economía;
- la configuración del mercado de graduados de educación superior;
- aspectos asociados a la institución de educación superior (como el prestigio de la credencial educativa, las redes, la calidad y el tipo de formación);
- la normativa del mercado laboral;
- la demografía;
- la situación económica general; y
- disposiciones socioculturales que pueden afectar las oportunidades de los individuos.

Aunque la literatura sobre empleabilidad provee numerosos y múltiples aportes, “no existe evidencia significativa de que se esté llevando a cabo una conversación interdisciplinaria constructiva al respecto”. De acuerdo a las conclusiones del análisis bibliográfico acerca de la investigación sobre empleabilidad en el periodo 2006-2016, realizado por Artess, Hooley y Mellors-Bourne (2017, p. 39).

El examen de la literatura internacional muestra que gran parte del estudio de la empleabilidad se desarrolla disciplinariamente compartamentalizado. Situación que ha conducido a la multiplicación de esfuerzos desconectados, una excesiva dispersión de interpretaciones sobre empleabilidad. Y, con ello, una pérdida de oportunidades dada por la

tendencia a no ubicar la investigación en empleabilidad dentro de los cuerpos de trabajo de investigadores en educación superior. Tendiendo a no reconocer proposiciones ya fundamentadas por la investigación especializada.

Considerando los desarrollos mencionados, las implicancias de la cuestión de la empleabilidad en el contexto de la investigación en educación superior remite a los desafíos ya detectados para este ámbito interdisciplinar/temático. Con énfasis en la necesidad de superar la vulnerabilidad demostrada en la carencia de diálogo interdisciplinar.

A la luz de lo anteriormente expuesto, se concluye que la noción de empleabilidad —en el ámbito de la investigación en educación superior— tiene origen, características e implicancias específicas que convocan a la investigación especializada a evitar su uso laxo y descontextualizado (como concepto, práctica e instrumento de política). En primer lugar, requiere atender a un mayor diálogo interdisciplinar para el fortalecimiento de las bases de conocimiento propias. En segunda instancia, está llamada a situarse desde la relevancia de enriquecer los procesos formativos y la integralidad de la experiencia estudiantil para mejorar las oportunidades y el desempeño de los graduados a lo largo de la vida, independiente de la aproximación epistemológica con que se observe la relación educación - mundo del trabajo.

1.2 Configuración de la agenda de empleabilidad

1.2.1 Dispositivos de instalación

En pleno momento inicial del proceso de masificación de la educación superior en los Estados Unidos, Ben-David y Zloczower (1962) analizan las transformaciones de la universidad y presentan una de las discusiones del periodo, que se mantienen hasta la actualidad:

> (…) Desde el siglo XVIII se vienen formulando serias dudas acerca de la eficiencia de las universidades; los reformistas de la ilustración abogaban por la supresión de estas instituciones, a las que consideraban inútiles restos de una tradición caduca, y proponían que se las sustituyera por escuelas especializadas destinadas a la preparación de profesionales y por academias destinadas al cultivo de la ciencia y el saber humanístico (p. 9).

En las sociedades industriales, desde la política pública a fines de los años 50 e inicios de los 60 se instaló el convencimiento de que era necesario reforzar la educación superior para garantizar el desarrollo económico. Planteamiento sostenido por la idea de que la economía necesitaba un incremento significativo en la fuerza de trabajo con niveles educacionales avanzados para responder a las demandas impulsadas por el crecimiento industrial (Bastalich, 2010). Perspectiva funcional ampliamente presente en la literatura relacionada para explicar el sustancial crecimiento de la educación superior en el mundo. A pesar de preocupaciones latentes acerca de un posible exceso de titulados y un inminente problema de sobre-cualificación, que fueron centro de discusiones sobre el desarrollo de la educación superior, entre inicios de los años 60 y finales de los 80 (Teichler, 2015).

En correspondencia con los postulados de Ben-David y Zloczower, durante la primera década del siglo XXI, en un escenario de masificación y post-masificación de la educación superior, organismos internacionales establecieron una directa relación entre la calidad de la educación y su grado de ajuste a los requerimientos del mercado laboral altamente cambiante.

En el entendimiento de agenda de modo amplio, como el conjunto de asuntos que se han de hacer, existe consenso respecto de que una agenda entorno a la empleabilidad se estableció internacionalmente en sistemas de educación superior de las diversas regiones del mundo (Arora, 2015; Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Bridgstock y Jackson, 2019; McQuaid y Lindsay, 2005; Warton, 2017). Siendo distinguida como enunciado orientador y de sentido común; dispuesta como un mecanismo de presión externa para que los diversos sistemas de educación superior adopten determinadas políticas respecto de su relación con el mundo del trabajo.

Así, la agenda de empleabilidad en educación superior se caracteriza por una configuración proveniente desde la agenda política. Implica la identificación de aquello que constituye los problemas públicos que entran o no en ella, puesto que las agendas se ubican en el centro de la formulación de políticas y su posterior implementación. En este proceso, esta agenda ha sido articulada sobre un ámbito global de acción, en conjunto con un amplio rango de actores relacionados. Dentro de los cuales se incluyen organismos supranacionales, internacionales y nacionales, además de los medios de comunicación social que han sido clave en su legitimación y difusión internacional como una genuina aspiración global.

> The media will present 'facts' about the sector as ideologically neutral, yet their ability to draw the reader into the article is often understated. Representations of the employability agenda most commonly materialise through reporting of the skills shortage and 'value for money'. In both cases the subtext is that higher education is not fit for purpose, and that in itself is a heavily ideological position; however, a cursory reading of a headline may appear to present a neutral or ideologically muted position (Arora, 2015, p. 641).

La introducción explícita del concepto de empleabilidad en educación superior surge en el informe británico de 1997 *Dearing Report*, en referencia a la necesidad de añadir otras competencias además de las cognitivas[7] en los planes de estudio. En relación con la necesidad de garantizar un mejor rendimiento en el trabajo (Saunders, 2011), considerando que la transición al empleo entregaba señales de haberse vuelto más compleja y precaria.

> To survive in the labour market of the future, workers will need new sets of skills, to work across conventional boundaries and see connections between processes, functions and disciplines and, in particular, to manage the learning which will support their careers (NCHE, 1997, p. 3).

Tomando las propuestas inspiradoras del *Dearing Report* la agenda de empleabilidad fue instando el énfasis en competencias, conocimiento y atributos que los estudiantes

[7] Las competencias clave destacadas en el reporte fueron: comunicación, habilidades numéricas, tecnología de la información, y aprender a aprender.

individualmente deben integrar para ser capaces de obtener o crear trabajo y desempeñarse positivamente en situaciones laborales.

A partir de entonces la narrativa construida por la agenda internacional de empleabilidad se ha caracterizado por la propensión a emplazar implícitamente a la universidad a ubicarse en posición de subordinación frente a las demandas del sistema de empleo. Desafiada a ser flexible, rápida y anticipatoria de los posibles ámbitos y perfiles ocupacionales de sus graduados. Al mismo tiempo que llama a los graduados a ser flexibles también.

La flexibilidad atribuida a los graduados se funda en una noción predominante de supremacía de la demanda, por la cual los rasgos que perfilan su ordenación se basan en los siguientes objetivos de la política pública: 1) para hacer más eficiente la distribución de los recursos involucrados en educación superior y 2) de gestión de riesgos, para disminuir riesgo de crisis socio-económica, así como de otros desajustes entre graduados y empleo.

Desde inicios de la década de 2000, las teorías de carrera y la orientación profesional[8] lograron un posicionamiento sin precedentes por parte del World Bank, la UNESCO y la OECD. De hecho, el World Bank financió estudios de diagnóstico en países en vías de desarrollo económico (2003; 2004; Watts y Sultana, 2004); UNESCO realizó un proyecto sobre el rol de la orientación para la carrera en educación técnico-profesional (Borgen y Hiebert, 2003); y la OECD coordinó la revisión de la política pública de orientación profesional en catorce países (OECD, 2004, 2004b, 2004c). Además de la realización del manual *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers* (OECD, 2004b).

A pesar de que la empleabilidad difícilmente podría tener aplicación práctica, de no considerar a la orientación profesional como componente elemental para su tratamiento, los documentos de políticas específicas sobre esta materia en la OECD fueron descontinuados. Con ello, el discurso de la empleabilidad desde un enfoque formativo fue gradualmente integrado en otro discurso emergente: el discurso de las competencias. Ello ocurrió no sólo por parte de la OECD, sino que también por parte de UNESCO y el World Bank.

El énfasis en las competencias asumió que los objetivos fundamentales deben referirse a la adquisición de las habilidades, competencias y/o conocimientos necesarios para el desarrollo integral de las personas, donde la dimensión profesional de los graduados ocupa un lugar central. Este enfoque competencial tiene en cuenta que las personas necesitan ser capaces de utilizar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo apropiado para un contexto o situación. Además de ser capaces de aprender permanentemente y de entender el potencial de lo que aprenden, de forma que puedan adaptar el conocimiento a nuevas situaciones que se transforman rápidamente (Yániz y Villardón, 2006).

El discurso de las competencias se fundamenta en la declaración mundial de la educación superior de UNESCO en 1998 (Artículo N° 7) sobre la base general de estrechar la cooperación con el mundo del trabajo. Con ello, instala la necesidad de programas donde se integren en mayor medida las prácticas del trabajo y la relevancia de analizar y anticipar necesidades sociales y productivas. Junto con contribuir a la creación de puestos de trabajo

[8] Conocido internacionalmente como *career development and guidance*.

y potenciar las competencias emprendedoras, para facilitar la empleabilidad de los graduados "que no sólo buscarán empleo, sino que se espera sean también creadores de empleo".

En esa misma línea, el documento *Towards an OECD Skills strategy* (OECD, 2011) establece como prioridades: el desarrollo de capacidades relevantes para la economía del conocimiento, el incentivo de la participación de individuos inactivos en el mercado laboral a través de reentrenamiento e incremento de su preparación, el fortalecimiento del emprendimiento y del apoyo a los empleadores en la creación de empleos altamente calificados.

Posteriormente, en un esfuerzo por reforzar ese discurso, el reporte *Enhancing employability* (OECD, ILO y World Bank, 2016, p. 4) resalta "la necesidad de mayor y más rápida adaptabilidad por parte de los sistemas de educación y formación, los mercados de trabajo, los trabajadores y los lugares de trabajo". Además de la necesidad de responder mediante el desarrollo de competencias transferibles, perfiles profesionales más amplios, formación basada en competencias, y programas que incorporen el aprendizaje basado en el trabajo, haciendo que "las competencias sean más transferibles y los lugares de trabajo más adaptables". Es lo que Saunders (2011, p. 465) ilustra como un interés creciente en el desarrollo y la integración de competencias y empleabilidad, asociado a "la introducción de una fuerte cultura del saber hacer a la cultura tradicional del saber".

A la luz de lo expuesto, se identifican dos aproximaciones predominantes acerca del entendimiento del agente en el contexto de la utilización de la empleabilidad como instrumento de política pública:

- *Como instrumento aislado.* Énfasis en la capacidad de los individuos para adaptarse a las demandas del mercado laboral, incluyendo inversión en tiempo, esfuerzo y/o dinero para incrementar o mejorar sus habilidades, conocimientos, competencias y atributos requeridos. Sus componentes son las capacidades y voluntades individuales, respecto del empleo asalariado frente a aspectos formales. En esta aproximación, se observa un foco en discusiones de nivel micro (en los individuos y sus cualidades), atribuyéndoles la responsabilidad de su éxito o fracaso. Asignándoles la responsabilidad de flexibilidad y previsión de cambios en las dinámicas del sistema de empleo y los ámbitos ocupacionales.
- *Como instrumento relacional.* Énfasis en el reconocimiento de amplias inequidades sociales y económicas que se relacionan y contextualizan las oportunidades del individuo para adaptarse a las demandas del mundo del trabajo y desarrollar un proyecto de vida. Sus componentes son multidimensionales, porque, desde este ángulo, la empleabilidad depende -en parte- de capacidades y voluntades individuales y también de múltiples aspectos de contexto que quedan fuera del control del individuo.

En relación con lo anterior se observa que se ha desplegado un posicionamiento desde dos vías paralelas en la conformación de los fundamentos de la empleabilidad, antes referidos:

- una *dominante y consolidada*, compuesta por el discurso de las competencias[9], derivada de la noción de empleabilidad como instrumento aislado (OECD, 2011; OECD, ILO y World Bank, 2016; ILO, 2013); y
- una de *visibilidad interrumpida*, sustentada en premisas de las teorías de carrera y la práctica de la orientación profesional, alineada con la noción de empleabilidad como instrumento relacional (Hansen, 2006; World Bank, 2004; UNESCO, 2002; OECD, 2004, 2004b; UNESCO, 2002; UNESCO, EC, OECD, ILO, ETF y CEDEFOP, 2019).

De hecho, esto queda en evidencia en la existencia de documentos y recomendaciones temáticas paralelas para esas dos vías, frente a la introducción de la empleabilidad en educación superior. Esto, a pesar de que ambas se relacionan directamente con el desarrollo de capacidades de los estudiantes para incrementar su preparación para el trabajo.

Una característica de esta división en dos vías se observa en el documento *Career guidance and public policy. Bringing the gap* (OECD, 2004c) donde se indica explícitamente que la empleabilidad es una herramienta de las políticas sobre el trabajo que corresponde a un enfoque estrechamente relacionado con la orientación profesional, sin la cual resultaría difícil de entender. Argumento con el que plantea la crítica de que en la mayoría de los países OECD no se había logrado avanzar en la aplicación práctica de la empleabilidad a través de programas concretos.

En síntesis, la configuración de la noción de empleabilidad por la política pública es de carácter exógeno a la educación superior y su aproximación hegemónica se organiza sobre una base epistemológica ajena al ámbito educativo. En esa línea, los rasgos de su perfil temático se estructuran en torno al entendimiento de la educación superior como instrumento del mercado laboral, en lógica de adaptación de los graduados y las universidades a las necesidades del sistema de empleo.

En consecuencia, más allá de las posturas filosóficas respecto de la educación superior en la sociedad, su posicionamiento como un aspecto determinante para el empleo y trabajo de los graduados se ha transformado en una de las características de la universidad moderna de acceso masivo que avanza hacia el universal. Rasgo que es recogido por la literatura especializada como una tendencia a la simplificación de la trasferencia del aprendizaje, criticado por ignorar la investigación especializada y carecer de bases teórico-metodológicas que brinden coherencia a dicho discurso (Hager y Holland, 2006).

No obstante, durante la última década los debates en torno a las competencias han adquirido una centralidad fortalecida que, en el caso de la OECD ha introducido dos relevantes modificaciones, de acuerdo con el detallado análisis realizado por Valiente (2014). Dichos cambios se relacionan con: (1) la integración de contribuciones analíticas desde la nueva economía política de las competencias al marco conceptual tradicionalmente dominado por la teoría del capital humano; y (2) la extensión geográfica del foco de la OECD para revisar la situación de las competencias y sus políticas en países de bajo y medianos ingresos.

[9] La referencia al discurso de las competencias se realiza sobre la expresión original del inglés que emplea el término *skills* que esta investigación refiere intercambiablemente como competencias.

Lo manifestado por Valiente implica que la empleabilidad *como instrumento aislado* entró en cuestionamiento al reconocer que está relacionada con las oportunidades de obtener empleo, y que éstas dependen de competencias y deseos personales que sólo pueden ser estimados considerando factores de contexto (Valiente, 2014). Por tanto, el discurso de las competencias de la OECD estaría dando cabida a un entendimiento de la empleabilidad más comprehensivo que la investigación especializada ya venía planteando hacía más de una década (Forrier y Selcs, 2003; Knight y Yorke, 2003).

Desde esa perspectiva la tendencia actual da cuenta de que la noción de empleabilidad no es concebida únicamente como una característica individual ni tampoco estática, por lo que resulta difícil medirla directamente. Puesto que se trata de una combinación de distintos componentes relacionales constantemente sujetos a cambio, tales como:

- *aspectos externos* a los graduados relacionados con las dinámicas cuantitativas-estructurales del sistema de empleo y la economía, como es la configuración del mercado de graduados de educación superior y aspectos socio-culturales relacionados;
- *aspectos internos* a los graduados relacionados a su institución de educación superior, como el prestigio de la credencial educativa, las redes, la calidad y el tipo de formación; y aspectos internos de los graduados relacionados con ciertos atributos y logros educativos (asociados a la profesión y/o disciplina, así como también genéricas).

Por tanto, representa un repertorio de competencias y atributos que pueden ser valorados en diverso grado, y en situaciones específicas puesto que corresponden a una característica multifacética del individuo, cuya pertinencia para el empleo es estimada -finalmente- por el empleador.

Esta argumentación se sustenta en un significativo número de publicaciones revisoras que han venido a reposicionar las implicancias de la empleabilidad como concepto (Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Rentería y Malezzi, 2008) integrándole el sustento epistemológico que en las primeras décadas de su difusión fue opacado por su disociación separada en dos vías, planteado en párrafos previos. En estos esfuerzos se observa un amplio consenso respecto del entendimiento de la empleabilidad como una definición amplia (perspectiva de proceso). Lejos de reducirse a lo meramente relacionado con la inserción laboral (perspectiva de resultado), sino como un aspecto integrado en los procesos formativos desde sus distintas dimensiones. Por tanto, como parte integral del desarrollo estudiantil, vinculado con las teorías de carrera, la educación para la carrera y la orientación profesional.

1.2.2 Modernización y racionalización de la gestión organizacional

Las respuestas organizacionales a la agenda de empleabilidad tienden a ponerse en manos de profesionales no académicos. Así como también a implementarse a través de la incorporación de nuevas capacidades organizacionales focalizadas en objetivos específicos que provienen del entorno institucional (Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017).

Esta situación generalizada en los diversos sistemas de educación superior se relaciona con

los cambios que ha experimentado este sector educativo desde mediados del siglo pasado. Periodo de una expansión sin precedentes que ha sido abordada desde diversos focos y perspectivas (Altbach; 2014; Case y Huisman, 2016; Kehm y Musselin, 2013; Schwarz y Teichler, 2000; Teichler y Sadlak, 2000; Texeira, 2013; Tight, 2003, 2018). Desde las cuales, se ha tendido a organizar el entendimiento de su evolución a partir de procesos clave de su desarrollo, aportando, con ello, a la base de conocimiento del área. En esa línea, destacan la caracterización de los niveles de acceso en Trow (1974); la revisión histórica de sus revoluciones en Nybom (2007); la identificación de los estadios de sus procesos de cambio estructural en Vaira (2009); la secuencia histórica de la evolución de la investigación y la enseñanza en Shin (2014); los cambios en la profesión académica (Clark, 1983; Enders, 2007; Kehm y Teichler, 2013); dinámicas de diversificación y diferenciación organizacional (Huisman, 1998), entre otros aportes.

A pesar de sus enormes trasformaciones, la universidad se ha mantenido simbólicamente como la institución del conocimiento, por sus funciones tradicionales de enseñanza e investigación y su capacidad de entregar los más avanzados grados académicos y certificaciones. Su atributo de institución del conocimiento puede ser explicado por el importante rol que la investigación ocupa en la sociedad contemporánea, en el contexto de las dinámicas de la competitividad socio-económica global y de las características de las sociedades y economías del conocimiento (Tight, 2019; Rider, Hasselberg y Waluszewski, 2013).

A su vez, en tanto más central es su rol en la sociedad, más desafiada se ve por requerimientos de diversa índole, desde variados *stakeholders* con múltiples tipos y niveles de presión. Por lo cual, examinar cómo las universidades se adaptan -o tratan de adaptarse- requiere de la consideración de las particularidades que le distinguen de otro tipo de organizaciones.

La literatura presenta un amplio consenso respecto de que la educación superior contiene extensas y únicas complejidades. Sobre las cuales Clark (1983) sugiere enfocar el análisis en valores, tradiciones e identidades colectivas que son centrales en el entendimiento de la educación superior como instituciones sociales, fuertemente cargadas de efecto e implicaciones no racionales.

Una de las aproximaciones teóricas que ha sobresalido durante las últimas décadas, por su capacidad explicativa para el análisis de fenómenos organizacionales contemporáneos, es la teoría institucional en el análisis de las organizaciones (Cai y Mehari, 2015; Bastedo, 2012). Particularmente, el institucionalismo organizacional (o sociológico) en educación superior que se enfoca en el análisis de las interrelaciones entre organizaciones y sus amplios entornos sociales (Cai, 2013; Bernasconi y Fernández, 2012; Hasse y Krücken, 2008; Krücken, 2003; Scott, 2015).

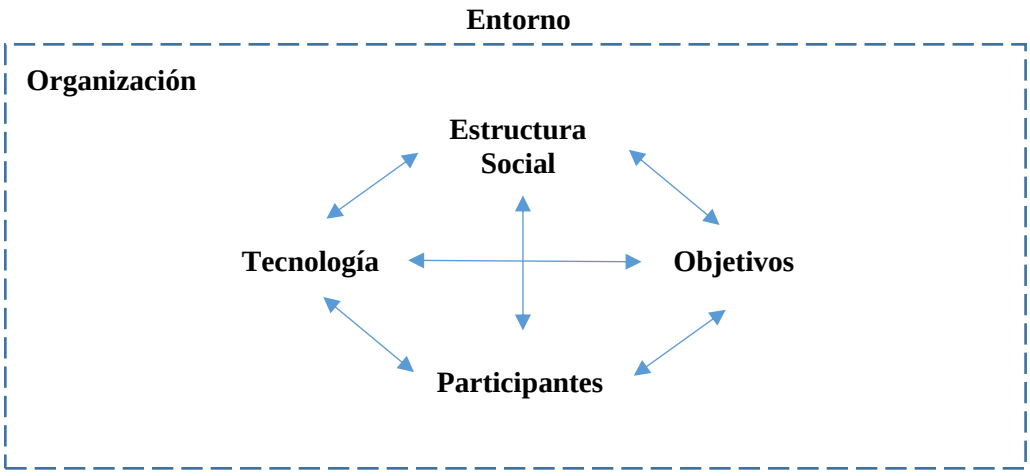
La mencionada perspectiva se caracteriza por entender a las organizaciones como "estructuras sociales[10] creadas por individuos para apoyar el colaborativo intento de lograr metas específicas". Dispuestas como sistemas abiertos -fuertemente influenciados por sus

[10] Entendidas (Scott, 1998, p. 17) como regulares o patrones aspectos de la relación existente entre participantes en una organización.

entornos- donde no sólo fuerzas de carácter racional-eficiente operan en la práctica, sino que sistemas de creencias socialmente construidas y valores normativos ejercitan enorme control sobre ellas; en cómo están estructuradas y cómo realizan su trabajo (Scott, 1998, p. 8). La premisa que subyace a dicha definición se basa en la comprensión de las organizaciones como sistemas de elementos interrelacionados, que se afectan entre sí y que, además, son afectados por su entorno institucional.

Si bien las organizaciones se pueden configurar en diversos tamaños y formas, presentan elementos internos comunes, que generalmente corresponden a un conjunto de objetivos, estructura, tecnologías, participantes y espacios físicos que dan forma y limitan la acción de la organización. En la observación de los elementos de las organizaciones, Scott (1998), adiciona la consideración del entorno como un aspecto separado pero relacionado con los elementos de la organización. Por tanto, indispensable para su análisis.

Figura 1.1
Modelo de Organización



Fuente: Scott, 1998, p. 17.

A partir de las definiciones de Scott (1998 pp. 17-21) los elementos del modelo corresponden a:

i) *la estructura social*, que refiere a los aspectos modelados o regularizados de las relaciones existentes entre los participantes de una organización. Pudiendo analíticamente separarse en dos componentes: a) la estructura normativa de valores, que incluye valores, normas y expectativas de roles[11] y b) la estructura de comportamiento, que se centra en los comportamientos de facto, no en prescripciones;
ii) *los participantes,* son los individuos quienes, en retorno de una variedad de incentivos, realizan contribuciones a la organización. Scott enfatiza que ellos son los

[11] Los *valores* corresponden al criterio empleado para la selección de los objetivos. Y, los *roles*, a las expectativas para o estándares evaluativos empleados en evaluar el comportamiento de los ocupantes de posiciones específicas (Scott, 1998, p. 17).

actores sociales, por cuanto "es su energía, su conformidad, lo que constituye y moldea la estructura de la organización. Sin su participación, no existe estructura social, ni organización[12]" (p. 20).

iii) a partir del reconocimiento de que los objetivos de las organizaciones son objeto de controversia y que existe diversa valoración respecto de su relevancia, Scott propone que *los objetivos* sean "tentativamente definidos como concepciones de fines deseados que los participantes intentan de lograr a través del desempeño de sus tareas y actividades" (p. 21);

iv) *la tecnología*, corresponde a "todo aquello que permite realizar el trabajo de la organización". Por tanto, está contenida en sus capacidades materiales tangibles e intangibles como conocimiento técnico, competencias, equipamientos. Entonces, también comprende las actividades que realiza la organización, por las cuales se emplea energía para -a través de ciertos mecanismos- generar resultados, esto es, el trabajo realizado por la organización (p. 21); y

v) *el ambiente o entorno*[13], como el elemento externo a la organización que brinda el marco de acción del desenvolvimiento organizacional, entendido como "el específico ambiente físico, tecnológico, cultural y social en el cual existe y al que debe adaptarse la organización" (p. 21).

El altamente institucionalizado ambiente de las organizaciones universitarias, se erige sobre la consolidación de la educación superior masiva y del valor del conocimiento científico como una cuestión central para las economías nacionales y las agendas públicas, en el contexto de la globalización. Situación que fortalece la influencia de la doctrina económica, en referencia al valor de la educación, por un lado, y la introducción de las premisas de modernización de la gestión y la consecuente racionalización de la administración organizacional, por otro.

El mencionado escenario se refleja en la relevancia que adquirió la eficiencia organizacional. Con ello, el empoderamiento del nivel intermedio de la administración y gestión universitaria junto a la estandarización, planificación y racionalización del actuar organizacional, cuyas implicancias se relacionan directamente con cambios en la configuración de sus participantes. Esto, a través de la introducción de nuevas responsabilidades, tareas y ámbitos de operación que han integrado nuevos perfiles ocupacionales en las universidades.

Referentes conceptuales de las transformaciones experimentadas por las universidades son los constructos multiversidad (*the multiversity*) y universidad emprendedora (*entrepreneurial university*) incorporados por Kerr (1962) y Clark (1998; 2004) respectivamente. A través de la multiversidad se postula que en la universidad moderna coexisten diversos y, en algunos casos, conflictivos intereses. Por lo que, a diferencia de la universidad medieval, ésta no se constituye de una comunidad sino de múltiples; cuyos principios también se vuelven plurales.

El aporte de la conceptualización de la multiversidad, como forma de organización de la universidad moderna, implica el reconocimiento de que tanto la universidad y su continuidad

[12] Traducción propia.

[13] Traducido del término original del inglés *environment*, referenciado en este libro como entorno o ambiente de manera intercambiable.

histórica habrían seguido adelante, conteniendo diversas ideas y realidades cambiantes que definirían las esferas de actividad y los valores asociados a sus actividades en los periodos más recientes (Marginson, 2017, 2017b; Rothblatt, 2012).

A su vez, con la conceptualización de universidad emprendedora se caracteriza la necesaria capacidad de las universidades para configurar actitudes y acciones de carácter flexible y adaptable para generar cambios que brinden sustentabilidad. Implica procesos transformadores que se pueden sintetizar en cinco elementos claves: i) una dirección reforzada, ii) el desarrollo expandido de sus actividades periféricas, iii) una base de financiamiento diversificada, iv) cuerpo académico estimulado como centro, y v) una cultura empresarial integrada (Clark, 2004).

Una dinámica de competitividad potente y el creciente rol de dirección y gobernanza en las organizaciones de educación superior, son parte fundamental de la universidad de nuestros días. Entre los principales fenómenos relacionados identificados en la literatura se encuentran:

- la tendencia desde la política pública a concebir a las universidades como un fin instrumental para funcionar como centros de desarrollo o innovación, en la economía política regional o nacional (Kogan, Bauer, Bleiklie y Henkel, 2000; Langer, 2008);
- la compleja relación entre internacionalización y globalización en educación superior (De Wit, 2011; Jones, Coelen, Beelen, y De Wit, 2016); y
- la institucionalización de los rankings globales de universidades (Shin, Toutkoushian, y Teichler, 2011) que operan como instrumentos de diferenciación vertical que contribuyen a la instalación de imaginarios de evaluación estandarizados, con énfasis en la investigación y sus efectos en la innovación y el crecimiento.

A la luz de los desarrollos antes mencionados y del entendimiento de las universidades como actores organizacionales influidos por su entorno institucional, la investigación en educación superior entrega evidencia sobre relevantes efectos en sus elementos constitutivos (Enders, 2015).

Las múltiples transformaciones que están ocurriendo en las universidades son variadas en número, ámbitos, naturaleza y profundidad. El elemento clave que ha permitido sobrellevar sus permanentes ajustes y adaptaciones son sus actores sociales; quienes dan vida y sustentan a la organización. Este incremento en la complejidad de las universidades ha resultado en diferenciación y profesionalización de funciones tareas y roles, en lo que se constituye como un giro hacia la gestión, ubicada en la interacción entre los cambios organizacionales y ocupacionales de la academia (Krücken, Blümel y Kloke, 2013).

Las preocupaciones por la eficiencia de la provisión han ido introduciendo mecanismos de evaluación externa para resguardar el aseguramiento de la calidad, en un diálogo funcional respecto de las necesidades del medio externo. Particularmente, en el marco de la introducción de una cultura de rendición de cuentas inspiradas en la doctrina del *New Public Management* (Broucker y De Wit, 2015; Slaughter y Cantwell, 2011), orientada a incrementar la eficiencia de la gestión organizacional. Mientras el aporte financiero, desde el Estado a las universidades, tiende a ser cada vez más acotado, consolidando el mecanismo

de asignación concursable de financiamiento. En este contexto, factores clave para el entendimiento de la forma en que la gobernanza en educación superior ha sido enmarcada son:

- la reconceptualización y reconfiguración de la dirección estatal de los sistemas de educación superior; y
- la introducción de modelos de gestión privados de orden comercial y aproximaciones en esa línea en las organizaciones de educación superior.

Los mencionados factores coinciden en una dinámica de cambio que tiene un fuerte fundamento ideológico neoliberal. En cuanto la modernización y racionalización de la gestión (Krücken, Blümel y Kloke, 2013; Vaira, 2009) se han vuelto instrumentales para que las organizaciones universitarias puedan responder a requerimientos sociales, culturales y económicos, en los términos en que externamente se plantean los resultados atribuidos a la educación superior.

Es así como se generan condiciones para la amplitud de las misiones organizacionales y la sostenida instalación de estándares impuestos externamente, en aspectos como: excelencia, calidad, empleabilidad, internacionalización, interdisciplina, trasferencia y pertinencia social, posicionamiento de marca (*rankings*), productividad, rendición de cuentas y sostenibilidad económica, relevantes para el posicionamiento organizacional (prestigio). Al tiempo que se incrementa la asignación de recursos para la institucionalización de la gestión universitaria. Lo que se expresa en el establecimiento de nuevas capacidades organizacionales, a través de las cuales la gestión de nivel intermedio se relaciona con los perfiles ocupacionales tradicionales de la universidad, a saber: académicos en cargos de autoridad, los académicos y los equipos de apoyo administrativo y/o técnico.

En concordancia con lo anterior, en la estructura operativa de las universidades coexisten entidades organizativas básicas de carácter académico, administrativo e híbrido que constituyen su desenvolvimiento operacional. Las primeras, contemplan Facultades, Departamentos o Escuelas y Centros de Investigación e Institutos, que presentan una estrecha relación con las actividades de docencia e investigación. Las segundas, se componen por unidades de servicios tradicionalmente agrupados en las áreas de apoyo académico, servicios financieros y económicos, extensión y asuntos estudiantiles, que se vinculan con necesidades propias del quehacer de estudiantes y académicos. A su vez, las terceras, comprenden estructuras operativas que presentan una naturaleza difusa, donde asuntos académicos, administrativos y otros de carácter híbrido se despliegan entrelazadamente. Esto, en la medida en que se relacionan de cerca con la docencia, la investigación y otras actividades destinadas a la consecución de los objetivos organizacionales.

Considerando la gestión universitaria como un fenómeno multifacético, más allá de la retórica recurrente basada en la distinción dual entre lo administrativo y lo académico (Clegg y MacAuley, 2005), existe consenso respecto de que ha adquirido mayor relevancia en el quehacer de las organizaciones universitarias durante las últimas décadas (Schneijderberg, 2017). Esta situación brinda una mayor notoriedad a los académicos y profesionales en roles de gestión y/o liderazgo; grupo frente al cual la literatura aporta una diferenciación principalmente basada, por un lado, en el perfil jerárquico de sus cargos (Glegg y MacAuley,

2005; Rosser, 2004) y, por otro, en sus funciones y tareas (Kehm, 2015; Klumpp y Teichler, 2008; Whitchurch, 2013).

> (…) the expansion as well as specialization of administrative units and positions reflects the increasing external expectations and new requirements with which universities are confronted. The establishment of new management functions implies comprehensive processes of re-organization and coordination processes both at the leadership level and at the level of administrative management. Thereby, the traditional organizational configurations of universities are called into question (Krücken, Blümel y Kloke, 2013, p. 422).

Una aproximación a este ámbito ocupacional de la educación superior identificada por la literatura, es la caracterización del concepto general de *líderes de nivel intermedio*. Asociado al grupo de individuos cuyos roles y funciones apoyan los objetivos y la misión del proyecto académico de la organización. De modo que contribuyen a las funciones principales de docencia, investigación y servicios, debiendo encontrar balance entre las direcciones superiores y las necesidades de quienes requieren su apoyo y servicio (Rosser, 2004). Entonces, el liderazgo de nivel intermedio comprende roles que están asociados directamente a responsabilidades administrativas y de gestión, e involucran directa rendición de cuentas a la línea jerárquica. Por tanto, este tipo de rol contiene responsabilidades de gestión y supervisión (Branson, Franken y Penney, 2016).

El giro hacia la gestión por el cual se ha brindado espacio a la configuración de estos emergentes perfiles e identidades profesionales, se asocia a la configuración de un nuevo ámbito ocupacional compuesto por profesionales que no se dedican principalmente a la enseñanza e investigación. Más bien, se dedican a la preparación y apoyo a decisiones de gestión, al establecimiento de servicios y al ajuste de las funciones principales de investigación y enseñanza (Schneijderberg, 2017). Quienes han sido bautizados como *los nuevos profesionales de la educación superior* (Kehm, 2015; Klumpp y Teichler, 2008; Schneijderberg y Merkator, 2013), *profesionales del tercer espacio* por Whitchurch (2008) y *para-académicos* por Macfarlane (2011), entre sus acepciones más citadas.

En lo que se ha considerado una revolución silenciosa (Kristensen, Nørreklit y Raffnsøe-Møller, 2011), la diferenciación y profesionalización de la gestión universitaria constituye un cambio en un ámbito de desenvolvimiento transversal de este tipo de organizaciones (Schneijderberg, 2017). Esto ha contribuido a la configuración actual de las universidades en el mundo para sobrellevar los desafíos complejizados del sector. Tanto para sostener su rápida expansión como para mantener su legitimidad desafiada por desempeños estandarizados y altamente institucionalizados, planteados no sólo por las mismas universidades sino también por el entorno.

Este tipo de cargos suele no estar restringido a rutina, en tanto abarcan temas estratégicos y la implementación de decisiones centrales. Teichler (2005) destaca que los nuevos profesionales de la educación superior han emergido principalmente con énfasis en:

- *gestión*, en la preparación y colaboración en procesos de toma de decisiones;

- *servicios*, en el apoyo a los estudiantes y/o graduados, así como también a otras áreas de la misma organización;
- *en un área híbrida*, entre gestión y servicios, donde por ejemplo se encuentran directores de relaciones internacionales, evaluadores, desarrolladores de currículo y programas, educación continua; y
- *en el marco de la diferenciación entre funciones de enseñanza y aprendizaje*, como los coordinadores o consejeros de programas de estudio.

La emergencia de los nuevos profesionales de la educación superior responde a un fenómeno internacional que grafica el creciente desarrollo de cargos no académicos, establecidos para operar como puente entre las funciones y los asuntos centrales de la organización; conectando el rol nuclear de enseñanza y aprendizaje con el liderazgo y la gestión. Se trata de un tipo de ámbito ocupacional que -sobre la experiencia- ha ido configurando los perfiles profesionales para variadas áreas de trabajo. Además de la identificación y el establecimiento de estructuras de acción y procedimientos, estandarización de procesos y unificación de criterios de operación.

Así, el profundo efecto de la institucionalización de la empleabilidad como un estándar de desempeño en la gestión universitaria de la actualidad, se manifiesta como un dispositivo dominante para la activación y visibilización de un accionar organizacional específico en las universidades. Particularmente, en lo que respecta a la instrumentalización del proceso formativo desde la necesidad de incrementar el desempeño de los graduados. Aquello, en un escenario ocupacional cambiante, competitivo, globalizado y diverso, es decir, altamente complejo (Rothwell y Rothwell, 2017).

1.3 Respuestas organizacionales a la agenda de empleabilidad

1.3.1 Problemáticas entorno a la empleabilidad en educación superior

En el entorno institucional de las universidades, la configuración de la empleabilidad y los debates que esta encabeza, están profundamente marcados por su peculiaridad en cuanto concepto de política pública. Apropiado y puesto en acción como un discurso protegido por un manto de neutralidad, como si se tratase de algo bueno en sí mismo. Adoptado como un estado de regla general, dando por hecho su comprensión de sentido común: institucionalizándose. Lo que ha ocurrido a partir de su componente instrumental asociado al valor extrínseco del conocimiento.

Meyer y Rowan (1977) aportan la conceptualización de mitos racionalizados con la cual se puede sintetizar el trasfondo activador de la noción hegemónica de empleabilidad en educación superior. Estos autores elaboran la idea de *mitos racionalizados* en referencia a la configuración de un conjunto de reglas institucionalizadas, que las organizaciones despliegan como mecanismos para dar sentido, legitimidad y organicidad funcional a su acción.

A partir de ello, esta investigación postula que la institucionalización de la agenda de empleabilidad comprende la configuración de un mito racionalizado, identificado en términos de: *asegurar la inversión vía incorporación de habilidades, destrezas y atributos adicionales*. Se trataría, entonces, de un mito racionalizado que en su proceso de adopción

reproduce premisas propias del mercado capitalista, como las que se presentan a continuación[14]:

- que la responsabilidad del empleo recae en el individuo;
- que fortalece la hegemonía capitalista de justificación del *status quo*;
- que tiende a situar las supuestas necesidades de los empleadores por sobre las de estudiantes y graduados; y
- que representa al estudiante como consumidor cuya motivación intrínseca sería la búsqueda de salario y estatus.

En el proceso de difusión de este mito racionalizado se identifica la problemática de su puesta en acción, marcada por la aproximación dominante del agente desde una visión monodimensional. Fundada en ubicar la responsabilidad de éxito o fracaso en el mercado laboral en los individuos; en su capacidad de adaptarse a las demandas del mercado laboral, incluyendo inversión en tiempo, esfuerzo y/o dinero para incrementar o mejorar sus habilidades, conocimientos, competencias u otros atributos requeridos.

Una de las más visibles formas de difusión de la empleabilidad en educación superior se da por su transformación en un indicador derivado de los esfuerzos por establecer tipologías y mapeos sobre universidades a nivel local, regional y global. Es decir, como un dispositivo de diferenciación vertical propicio para la creación de rankings y clasificaciones de ese tipo. De modo que se constituye como producto de alto valor en los mercados universitarios, caracterizados por:

- operar a escala reputacional;
- contar con dispositivos que refuerzan esa situación; y
- la construcción de estándares en torno a los cuales funcionan esos dispositivos que, a su vez, definen la escala reputacional, de acuerdo con Fernández y Bernasconi (2012).

En línea con dichas características, las tipologías y los mapeos de valorización organizacional diferenciada en el ámbito universitario, presentan vasta evidencia en la construcción de estándares para esos fines. Brunnsson y Jacobsson (2000) conciben los estándares como reglas sobre lo que deben hacer quienes las adoptan y que se expresan en relación con el ser, hacer y tener organizacional. A partir de esa definición, se vuelve nítida la abundancia de dispositivos escandalizadores en el ámbito de la educación superior actual.

Ejemplos de construcción de estándares son la irrupción de agendas en torno a las nociones de *universidades de excelencia* y *empleabilidad*, como aspectos altamente deseados que tienden a concentrar una creciente relevancia en los debates académicos, políticos y mediáticos, como estándares señalizadores de prestigio.

Tanto la irrupción de los discursos contemporáneos en torno a la excelencia como los de empleabilidad se vinculan a la competitividad internacional que experimenta la educación superior en contextos de mercado. El primero, posicionando a la universidad intensiva en

[14] Tomadas de problematizaciones de esta temática aportadas por Tomlinson (2017) y Teichler (2015).

investigación desde un rol clave, al atribuirle un altísimo valor para la economía y la sociedad del conocimiento. El segundo, ganando espacio en relación a necesidades de competencias para el empleo, en contexto de la sociedad de riesgo, sobre-educación y crisis económicas. Ambas agendas remiten a condiciones que son tributarias al estándar de la idea de universidad de clase mundial, compuesta por tres sets de factores, planteados por Salmi (2009):

- una alta concentración de talento;
- recursos abundantes para ofrecer un entorno de aprendizaje rico y llevar a cabo una investigación avanzada; y
- características de gobernabilidad favorables que fomenten la visión estratégica, la innovación y la flexibilidad, y que permitan a las instituciones tomar decisiones y gestionar los recursos sin verse afectados por la burocracia.

La empleabilidad se ha instalado en el marco de un proceso de estandarización múltiple respecto de lo que las universidades deben ser, cómo deben comportarse y qué deben poseer, para alcanzar sus metas y prestigio. Ejemplos de lineamientos explícitos de cómo deben ser pueden observarse en recomendaciones de UNESCO (1998), que sintetizan la generalizada demanda por un actuar racional, flexible y previsor por parte de las universidades. Complementadas por otras organizaciones (OECD, ILO y World Bank, 2016) con las cuales se establece un patrón explícito acerca de cómo deben comportarse y qué deben tener para reforzar la empleabilidad.

Los debates frente a la empleabilidad suelen anunciar la extensión o adición de nuevas funciones en la universidad. Funciones que -en términos comerciales- se suelen considerar del tipo *control de calidad* y *postventa*, desde la perspectiva de producto, que subyace a su conceptualización institucionalizada que, en cuanto tal, podría influir en el desenvolvimiento de las organizaciones universitarias. Mientras que, en términos educativos, dicha adición de funciones implicaría el fortalecimiento de la preparación para el trabajo por medio del desarrollo y/o en reforzamiento de habilidades, destrezas y atributos específicos, para empoderar a los graduados. En lo que implicaría una adopción integradora de sus implicancias desde una perspectiva de proceso formativo.

A nivel de programas concretos en las universidades, éstas se ven enfrentadas a la problemática que representa la coexistencia de las dos aproximaciones de la noción de empleabilidad, que se han graficado previamente. En la medida en que las universidades son organizaciones educativas se podría suponer que, ante dicha dificultad, primara el despliegue de un comportamiento racional adecuado a su idiosincrasia, es decir: una operativización basada en un enfoque educativo. No obstante, la teoría institucional invita a cuestionar este supuesto, a partir de la consideración de que la racionalidad de las acciones organizacionales es mediada por el entorno institucional. En consecuencia, por mitos racionalizados que constituyen una fuente de influencia (Scott, 1998).

En esa línea, la teoría institucional postula que las organizaciones hacen parte de un campo organizacional. Esto es, de un agregado de organizaciones que constituyen una reconocida parte de la vida institucional, en la que enfrentan influencias de su entorno (Meyer y Rowan, 1977; Scott, 1998; DiMaggio y Powell, 1991). Lo que supone un comportamiento

crecientemente homogéneo entre aquellas que son parte de un campo organizacional, a través de un proceso de isomorfismo que se manifiesta por medio de mecanismos de ajuste coercitivos, miméticos y normativos (DiMaggio y Powell, 1991, pp. 64-67).

De acuerdo los citados autores, el isomorfismo coercitivo resulta de presiones formales e informales ejercidas sobre las organizaciones por otras organizaciones de las cuales dependen y por las expectativas culturales en la sociedad dentro de las cuales funcionan las organizaciones. A su vez, los procesos miméticos responden a situaciones en que la tecnología organizacional es pobremente entendida, los objetivos ambiguos o cuando el entorno crea incertidumbre simbólica; este tipo de procesos contienen un aspecto ritual por el cual su adopción implica incrementar legitimidad. Mientras que las presiones normativas resultan de presiones que ejercen los grupos de profesionales, con el fin de normalizar las acciones organizativas tendientes a definir las condiciones y métodos de trabajo deseables. Entonces, se relaciona con normas, valores y tradiciones que guían el actuar organizacional y de sus participantes.

La política pública y los medios de comunicación sitúan los resultados de la educación superior desde la perspectiva de las experiencias de sus graduados, como un dispositivo evaluador de calidad cada vez más relevante. Estudiantes, familias, gobiernos, organismos técnicos, entidades internacionales y supranacionales, incrementan su atención a este tipo de acercamiento para evaluar a la educación superior. De ahí que su inclusión en mecanismos de aseguramiento de la calidad se ha vuelto clave en su legitimación como estándar de prestigio.

Es así como en el contexto de los mercados universitarios globales este énfasis ha logrado un nivel de institucionalización tan relevante, dando cabida a la empleabilidad como un indicador de calidad en sí mismo. Tal como lo demuestran la creación del *Global University Employability Ranking* (vigente desde 2011) y del *Graduate Employability Ranking* (vigente desde 2015), por parte de dos de los más populares proveedores de rankings universitarios globales: *The Times Higher Education* y *QS Quacquarelli Symonds*, respectivamente.

La primera de dichas clasificaciones, se centra en el desempeño laboral de los graduados desde una perspectiva monodimensional, sustentada por la opinión de empleadores. La segunda, indaga sobre el desempeño laboral y también organizacional de las universidades[15], a través de un modelo multidimensional que considera cinco criterios de ponderaciones diferenciadas que consisten en: i) la identificación, por parte de los empleadores, de las universidades que producen los "mejores graduados por área" (30%); ii) la medición de vinculación de la universidad con compañías globales para la publicación conjunta de en artículos de investigación indexados en Scopus y asociaciones relacionadas con empleo (25%); iii) la evaluación de trayectorias de individuos "altamente exitosos" (25%); iv) el número de empleadores con los cuales la universidad realiza acciones de presencia en campus, promoviendo alumnos motivados para generación de redes y adquisición de mayor información (10%); y v) la tasa de empleo de graduados (10%), que mide la proporción de graduados en empleo de tiempo completo dentro de los 12 meses posteriores a la graduación y el promedio nacional. Ambos rankings tienen periodicidad anual y -en lo que podría

[15] Basado en la metodología de la aplicación 2020 de esos rankings.

considerarse una ironía- en ninguno de ellos se valora la tasa de empleo como uno de los factores de mayor relevancia en sus clasificaciones.

Hacia la superación de visiones simplistas

Los componentes de la noción de empleabilidad en educación superior que reproduce premisas propias del mercado capitalista han comenzado a ser fuertemente cuestionados desde la investigación especializada.

Estudios de graduados de diversos países indican que el retorno económico no es objetivo fundamental del desarrollo de carrera de los graduados, a diferencia del discurso dominante de la teoría de capital humano, que sitúa -en el centro- la relevancia de la retribución económica de la educación. En este contexto se desafía la premisa que enfatiza a los individuos como actores económicos racionales *homo economicus* (Lorenc Valcarse, 2014), dando por hecho que la búsqueda del más alto salario y estatus social son las reglas del juego. De hecho, existe evidencia internacional acerca de que el *homo economicus* no representa a la mayoría de los graduados, por cuanto existen más graduados intrínsecamente motivados a realizar tareas atractivas y desafiantes, usualmente relacionadas con su interés académico. Así como también para ser realizadas de forma independiente (Teichler, 2015).

Otro ámbito de indagación destaca la tendencia a la precarización del proceso de la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. Etapa que se ha vuelto cada vez más compleja y prolongada, según indican reportes y estudios de diversos países (MacCarthy, 2016; Sultana, 2017). En esta línea, la educación superior no asegura empleo, uso de las competencias adquiridas ni satisfacción laboral. En diverso nivel, la experiencia de los graduados en el mundo del trabajo presenta desajustes, verticales y horizontales, particularmente en sistemas que han superado el acceso masivo. Se estima que en un relevante número de países existe desequilibrio respecto del aumento de graduados en ciertas áreas de estudio y la demanda de graduados con determinados perfiles. En esa línea, existe evidencia acerca de que "premio" o mayores niveles de ingresos económicos asociados a este nivel educativo, si bien, siguen siendo la más altos que los niveles previos, presenta tendencias de disminución (OECD, 2016a).

Esta situación se complejiza en la medida en que el acceso a la enseñanza superior se va transformando en universal. Numerosos graduados terminan en empleos no apropiados para su nivel y/o área de estudios. En esos empleos, la investigación indica que las competencias y los conocimientos de los graduados son subutilizados (Behle *et al*., 2016). A respecto, Shin y Teichler, (2014) postulan que en la universidad postmasiva las discusiones acerca de ajustes o desajustes de los graduados con el nivel o las características del empleo quedarán obsoletas. Esto, debido a que los vínculos de las áreas de estudios con el mercado laboral se vuelven cada vez más complejos, en la medida en que se abren y flexibilizan, en el marco de una enorme e inestable diversidad de perfiles ocupacionales.

En relación con la sobrevaloración de la voz de los empleadores en el discurso de la empleabilidad, estudios de graduados en múltiples países han identificado que los requerimientos de los empleadores no necesariamente se adecúan a necesidades reales de competencias y conocimientos. Por tanto, existe consenso de que debe considerarse una

aproximación muy cuidadosa a la hora de valorar las opiniones de los empleadores en la toma de decisiones organizacionales en educación superior.

El énfasis en las capacidades de los graduados y su posicionamiento como responsables individuales de sus carreras es, por lejos, uno de los énfasis de la empleabilidad de mayor cuestionamiento por la investigación especializada. Las variables de contexto socio-cultural afectan, cada vez más, las posibilidades de los graduados. Existe evidencia acerca de que la movilidad social como efecto esperado de la educación superior (Behle *et al*., 2016) es un fenómeno que presenta más dificultades de producirse en estudiantes de las clases trabajadoras, quienes disponen de menores posibilidades que otros estudiantes de entrar a trabajos de su nivel. Entonces, destacar en el mercado laboral se lograría no sólo a través del logro académico, sino también, a través del desarrollo de redes y la participación en oportunidades selectivas, a las que no todos tienen acceso (Tholen, Brown, Power y Allouch, 2013). Al tiempo en que los efectos de señalización, entendidos como la información que entregan las credenciales universitarias, juegan un rol relevante como mecanismos de selección, diferenciación y clasificación de graduados.

A la luz de la discusión acerca de los temas sintetizados anteriormente, se pone en evidencia que la literatura de la última década ha ido avanzando en brindar contenido a este dominio de estudios. Aportando a reducir las visiones simplistas ligadas a la agenda de empleabilidad por la integración de los aportes de diversas disciplinas, tales como: la psicología, la educación, la sociología y la ciencia política, según constatan las revisiones de Artess, Hooley y Mellors-Bourne, (2017), Coetzee (2014), Holmes (2013), Suárez (2016) y Valiente (2014). De este modo, se manifiesta un cambio de enfoque que desafía la subordinación de la universidad a las demandas de los sistemas de empleo y acentúa la multidimensionalidad de los aspectos involucrados.

Existe consenso respecto de que la empleabilidad requiere un tratamiento intencionado en el proceso formativo, que recoja la evidencia e investigación especializada al respecto (Burke, Scurry, Blenkinsopp y Graley, 2017). Destaca la relevancia de la infusión curricular, esto es, la integración del desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera o empleabilidad a nivel curricular. Además del extracurricular y co-curricular (Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Rodríguez, 2002). En específico, el desarrollo de recursos psicosociales. Entendidos como aquellas capacidades (tales como motivación personal, flexibilidad, actitud proteica, adaptabilidad e identidad de carrera) que ayudan a las personas a influir de manera efectiva en el entorno y a regular su comportamiento. En este marco, la autogestión o autorregulación se ubica como una faceta integral de la empleabilidad (Coetzee, 2014).

1.3.2 Nuevas capacidades organizacionales

La experiencia internacional da cuenta de una tendencia en los sistemas de educación superior a generar estrategias para abordar requerimientos derivados de la relación educación superior - mundo del trabajo, actualmente mediada por la noción de empleabilidad como el aspecto central de ese vínculo.

En relación con las características de dichas estrategias, Teichler (2009) observa que suelen darse en cinco dimensiones específicas del desenvolvimiento organizacional, a saber:

- *Cuantitativa estructural*, que aborda los cuestionamientos respecto del número de vacantes por nivel y programa, en relación a la proyección académico/profesional de su trayectoria ocupacional posterior.
- *Conceptual-funcional*, relacionada con la posición que la organización universitaria adopta respecto de cuestionamientos, requerimientos y tensiones asociadas a las presiones del entorno institucional (rendición de cuentas, sistema de empleo, la economía y las políticas públicas relacionadas).
- *Curricular*, que comprende las interrogantes acerca de aspectos de enseñanza, aprendizaje y experiencia estudiantil, que son parte del proceso formativo a potenciar. En línea con el entendimiento particular de la organización universitaria respecto de su relación con el mundo del trabajo y el sistema de empleo.
- *Servicio*, desde donde se abordan las discusiones sobre hasta qué punto la institución está dispuesta a extender su asistencia a los estudiantes y/o graduados con el objetivo de favorecer su desempeño en mundo del trabajo.
- *Retroalimentación*, basada en cómo y para qué la organización requiere del diseño y aplicación de mecanismos de retroalimentación que le permiten contar con información sobre empleo y trabajo de sus graduados.

La formulación de políticas organizacionales respecto del desempeño de los graduados en el mundo del trabajo se presenta en diversa medida a través de las dimensiones antes descritas. No obstante, las respuestas organizacionales de mayor visibilidad suelen ubicarse en las dimensiones curricular y de servicios. Siendo la primera de ellas aquella con mayor nivel de legitimación organizacional, debido a su directa vinculación con las funciones básicas de la universidad, como son: la enseñanza y la investigación.

La educación superior del siglo XXI da cuenta de cambios curriculares significativos que se vinculan a un proceso formativo fortalecido en su dimensión profesional. Sustentado en el incremento intencionado de la articulación entre la educación superior con el mundo del trabajo, que se evidencia en las siguientes áreas de mayores cambios curriculares:

- Utilización profesional del conocimiento como aspecto de mayor relevancia para el currículo (Gawrycka, Kujawska y Tomczak, 2019; Mora, Schomburg y Teichler, 2013; Teichler, 2015b);
- Suplemento de la enseñanza con aprendizaje experiencial y educación cooperativa (Harteis, Rauch y Seifried, 2014);
- Énfasis en enseñanza y aprendizaje de dominios que están fuera de las disciplinas o los programas profesionales, entendido como habilidades transversales, atributos genéricos y de empleabilidad (Hager, 2019; MacCarthy, 2016);
- Se espera que los programas estén organizados de manera que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Por lo que a menudo se observa un vínculo fortalecido entre competencias cognitivas y afectivas (Goetzee, 2014; Hager, 2019b);
- Las instituciones de educación superior han sido crecientemente desafiadas a definir su desempeño en términos de resultados de aprendizaje, adoptando el discurso de las competencias (Fernández, 2009; Martí *et al*., 2014; Saunders, 2011);

- Los estudiantes están desafiados a adquirir experiencias internacionales y las instituciones, a su vez, a asegurar un ambiente organizacional y curricular que refuerce la internacionalización (Allen y Van der Velden, 2007; Green y Whitsed, 2015; Ripmeester, 2016; Jones, 2016).

En el ámbito de los servicios, la revisión bibliográfica da cuenta de que existen diferencias sustanciales entre países a la hora de desplegar actividades orientadas al fortalecimiento de la empleabilidad en las universidades. En esa línea, un variado número de iniciativas de orientación profesional han sido creadas en diversos países, principalmente a través de la instalación de nuevas capacidades organizacionales dedicadas específicamente a esas tareas. Dichos servicios están ampliamente presentes en sistemas nacionales de las diversas regiones del mundo, con nítidas tareas básicas asociadas a: el autoconocimiento, el conocimiento del entorno, la gestión (o autogestión) de la propia carrera, estrategias de toma de decisiones, búsqueda de empleo, inserción laboral y planificación de transiciones ocupacionales (Bridgstock y Jackson, 2019).

Las universidades de Reino Unido y Estados Unidos son precursoras de la instauración de unidades de servicio para educar sobre procesos de transición educativos y laborales en las universidades; siendo hasta el día de hoy los modelos dominantes difundidos internacionalmente. En sus sistemas surgieron lo se conoce como *servicios de carrera* o *career services*, unidades destinadas a entregar servicios de consejería, guía profesional, apoyar la toma de decisiones informadas respecto al empleo, recopilar información para el seguimiento de graduados y contribuir al desarrollo de destrezas para la gestión de la carrera o de empleabilidad.

En 1892 la Universidad de Oxford fundó su primera oficina de colocación laboral *appointment board*, considerada como el primer antecedente de este tipo de servicios. Los que en los años 50 ya estaban institucionalizados en las universidades del Reino Unido y durante las dos décadas siguientes fueron transformadas en nombre y funciones, al incorporar el componente de orientación profesional, con énfasis en el fortalecimiento de la capacidad de toma de decisiones (Watts, 1997). En Estados Unidos, la Universidad de Yale estableció la primera oficina de colocación en 1919 con el propósito de brindar orientación profesional a los estudiantes y ofrecerles puestos de trabajo durante los estudios, en las vacaciones y después de la graduación (Herr, Rayman y Garis, 1993).

La configuración de las actividades de este tipo de servicios se ubica en las premisas de las teorías de carrera, la educación para la carrera y la orientación profesional. Específicamente, en el entendimiento de que lo que hoy se conoce como empleabilidad se trataría de mucho más que obtener empleo, comprendiendo procesos que implican una serie de aspectos psicosociales relevantes para el aprendizaje y las transiciones a lo largo de la vida. Por tanto, se espera que las universidades no solo centren su foco en apoyar a los estudiantes a encontrar su primer empleo. Más bien que brinden formación y asistencia para que sean capaces de construir y reconstruir positivamente sus carreras con sentido, para participar de un modo significativo en la sociedad (Vuorinen y Saukkonen, 2006; Watts y Butcher, 2008)

La educación para la carrera y la orientación profesional contemplan el desarrollo de habilidades de gestión de la carrera o empleabilidad, que pueden integrarse a la experiencia

formativa desde: la integración curricular general, el co-currículo y actividades extracurriculares. Siendo las dos últimas aquellas más frecuentes en las universidades y que suelen ser desarrolladas en el ámbito de unidades de servicios (Álvarez y Bisquerra, 2012; Rodríguez, 2002).

En los años 90, de la mano con la aparición de la noción de empleabilidad en educación superior y su posterior configuración como agenda internacional, comenzó una etapa de difusión respecto de la creciente importancia de contar con este tipo de unidades en las universidades europeas. Los sistemas de educación superior de Alemania, Francia, Suecia, Finlandia, Holanda, Italia, España, Grecia, Hungría, Rumania y Polonia, son algunos de los que se sumaron a esta tendencia. Un comportamiento que también se evidencia en otras zonas: Nueva Zelanda, Sudáfrica, Corea del Sur, Japón y China.

La relevancia de la educación para la carrera y la orientación profesional cuenta con importancia estratégica en diversos sistemas educativos. Al punto que existen países que cuentan con políticas públicas específicas al respecto; una generalizada presencia de estos servicios en servicios de empleo y en las organizaciones educativas; asociaciones profesionales; y una masa crítica de investigadores especializados. Un acotado ejemplo de esos casos es: Reino Unido, Japón, Corea del Sur, Finlandia y Canadá.

La orientación profesional (*career guidance and development*) comenzó a concitar un interés renovado, particularmente durante la última década. En gran medida, debido a su capacidad de brindar contenido teórico además de herramientas metodológicas al entendimiento, diseño, implementación y evaluación de programas e intervenciones para equipar a los estudiantes, con destrezas para la gestión de sus carreras o trayectorias educativas y laborales a lo largo de la vida (McCash, 2018). En el contexto de los desafíos para del trabajo del futuro y los niveles de acceso masivo y universal que está alcanzando la educación superior en el mundo.

Durante la última década, una serie de documentos resoluciones y memorándums europeos sobre cómo mejorar la integración entre el aprendizaje y la orientación a lo largo de la vida, consideran la orientación profesional como un componente clave para implementar estrategias nacionales y regionales. Ello, a partir del entendimiento de que la orientación profesional contribuye a una mayor eficiencia en los sistemas de educación y trabajo. En la medida en que contribuye a aborda la escasez de habilidades, a disminuir la deserción estudiantil y la inequidad social, en beneficio de los individuos, sus comunidades y la economía.

En ese contexto, otros sistemas europeos como los de Croacia, Serbia y Kosovo, se encuentran implementando recientes programas nacionales para fortalecer la provisión de servicios de apoyo para el desarrollo de carrera, tanto dentro de las instituciones de educación superior como fuera de ellas. Influencias que se han ido expandiendo a diversos países, ya sea para adaptar la influencia anglosajona o aquellas provenientes del espacio europeo de la educación superior, tal como reporta Sultana (2017) respecto de los avances que en esta materia muestra el Gran Medio Oriente[16].

[16] Referencia original a “MENA region”.

Tal como ocurrió y sigue ocurriendo en diversos sistemas de educación superior, en la medida en que alcanzan el nivel de acceso masivo, en China, se identifica la primera expresión de este tipo de estructuras organizacionales en la Universidad de Qinghua, con la creación de su comité de orientación vocacional en 1923. No obstante, fue en la década de los años 90 cuando las teorías de carrera y las iniciativas de orientación profesional -adoptadas desde Europa y Estados Unidos- comenzaron a expandirse (Sun y Yuen, 2012). Los servicios de carrera en las universidades de ese país se han difundido y acumulado experiencias por las cuales han transitado desde un énfasis hacia la colocación laboral (en la finalización de los estudios) a una aproximación más comprehensiva del desarrollo de carrera, durante todo el proceso formativo desde las necesidades e intereses de los estudiantes (Sun y Yuen, 2012).

En Asia destaca el desarrollo de estos servicios en los casos de Japón y Corea del Sur. En ambos se realizaron intervenciones gubernamentales que instauraron las condiciones para que los servicios de carrera fueran creados en todas sus instituciones de educación. En Corea del Sur esta medida se implementó desde 2007. Con el objetivo de crear servicios de carrera en todas las universidades para proveer un apoyo más completo a sus estudiantes y graduados que permitiera optimizar su potencial y reducir los desajustes en el empleo (Yang, Lee y Sung-Sik, 2012). Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología japonés instauró un programa de subsidio para que todas las universidades incluyeran orientación profesional. Tanto fuera como dentro del currículo, demandando a las universidades a involucrarse proactivamente en medidas para facilitar el desarrollo de destrezas de empleabilidad en sus estudiantes (Uenishi, 2011). Iniciativa que fue consolidada en 2016 con la introducción de estándares para el establecimiento de universidades para lo cual se contempla la exigencia de contar con servicios de carrera (Yoon, Hutchison, Maze, Pritchard y Reiss, 2017).

A diferencia de lo que ocurre en la tradición anglosajona, en Latinoamérica los servicios de carrera en las universidades no tienen una presencia masiva ni cuentan con una denominación genérica como los *career services*. En general, los servicios y programas de orientación profesional apuntan a ayudar a las personas a tomar decisiones sobre el estudio, la formación y el trabajo (Gonzalez y Ledezma, 2009; Melo-Silva, Lassance y Soares, 2004). Tradicionalmente, estos programas se destinan, predominantemente, a jóvenes en proceso de toma de decisión para ingresar a la educación terciaria.

En concordancia con la tendencia internacional, durante las últimas décadas se observa el crecimiento de la demanda de asistencia en adultos y universitarios. En las universidades, el apoyo estudiantil en esta materia, suele estar integrado en servicios estudiantiles, desarrollados recientemente en el marco de procesos de acreditación, el crecimiento del volumen de graduados terciarios y requerimientos del entorno regulador, en general.

En Brasil y Argentina la orientación vocacional y profesional es una práctica profesional difundida y aceptada socialmente en amplios sectores de la población. En esos países, existe una extendida oferta de servicios de orientación con una significativa tradición (Melo-Silva, Bonfim, Esbrogeo y Soares, 2003; Rascovan y Del Compare, 1999).

Argentina fue pionero en América Latina al crear el Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional en 1925 por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, con los objetivos de organizar

la orientación para los egresados de escuelas primarias y secundarias, formar personal idóneo para el ejercicio de la práctica y la investigación en el área. En 1949 Argentina fue uno de los primeros países en incluir este aspecto entre los derechos de la educación y la cultura (Rascovan y Del Compare, 1999). La Universidad de Buenos Aires, desde 1958, cuenta con la Dirección Técnica de Orientación al Estudiante que ofrece orientación vocacional y profesional tanto para postulantes como alumnos.

En Colombia, hace aproximadamente 15 años, comenzaron a propagarse nuevas capacidades organizacionales frecuentemente denominadas *programas de egresados,* como unidades de servicio dedicadas al seguimiento de graduados, retroalimentación curricular y vinculación con el medio. Éstos se configuraron como servicios centrados en la inserción laboral derivados de requerimientos del sistema de acreditación o evaluación externa de la calidad creado en ese país. A ese tipo de servicios y a otro relacionados como aquellos denominados de *bienestar estudiantil*, se les ha ido adicionando un componente orientador para prevenir la deserción y fortalecer las oportunidades de empleo. Este ha sido un proceso altamente influenciado por una nueva política de inclusión y becas-crédito instaurada desde 2014[17].

A su vez, en Chile, las universidades cuentan con unidades de gestión que comprenden servicios de fortalecimiento de la empleabilidad centrados en favorecer la inserción laboral. En este sistema existe una fuerte influencia del modelo norteamericano, que se traduce en existencia de unidades que incorporan la perspectiva de orientación profesional y desarrollo estudiantil en algunas universidades. A diferencia de Argentina y Brasil, el estatus de la orientación no corresponde a una práctica profesional asociada a educación superior, de hecho, suele ser circunscrita a los niveles educativos primario y secundario en la forma de orientación vocacional (Orellana, Gallardo, Cuneo, Latorre y Pantoja, 2019).

La experiencia internacional da cuenta de que los servicios de orientación de numerosos países analizados serían insuficientes e inadecuados, puesto que el tipo de orientación disponible se limita mayormente a la elección de los estudios (orientación vocacional). “En lo que parece ser una respuesta a la idea de que los estudiantes pueden manejar su propia transición al mundo del trabajo sin ningún apoyo”, Watts (2002, p. 6). Consecuentemente el fortalecimiento de la empleabilidad, como ámbito de acción de las universidades, suele presentarse separado del proceso formativo, como si se tratara de algo relacionado únicamente con la selección de los estudios o con la etapa final de los estudios, en forma de intervenciones breves. Especialmente en las instituciones que abordan el tema sin considerar fundamentos teóricos y metodológicos relacionados.

Considerando los elementos internos constituyentes de las organizaciones (Scott, 1998), se observa que, en los sistemas de educación superior de los países con mayor tradición en esta materia como el Reino Unido y Estados Unidos, existe una fuerte legitimación del fortalecimiento de la empleabilidad[18] como parte del quehacer organizacional. Puesto que se constituye como un objetivo estratégico que justifica recursos, comprende actividades y cierta tecnología, además de perfilar grupos de participantes especializados, con la tarea de dar vida a los servicios de carrera, relacionándose con su operación, impacto, evaluación y

[17] En referencia al programa “Ser pilo paga”.
[18] En términos generales, de fortalecimiento de la preparación para el trabajo.

permanencia.

A la luz de lo explorado en este capítulo se concluye que, como concepto, ámbito de práctica e instrumento de política, la empleabilidad se sitúa como referente de la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo. A tal punto que se utiliza para aludir a todos los ámbitos y niveles de análisis de esa relación, principalmente para dar cuenta de aspectos cuantitativos estructurales. A pesar de su multidimensionalidad, opera como un significativo condicionante de las universidades. Instrumentalizado como indicador de calidad de la formación, en un proceso donde su complejidad se ve reducida para ser medida y evaluada, con fines que van desde la retroalimentación curricular hasta el marketing institucional.

Dicho fenómeno da cuenta de la invisibilización de su tratamiento especializado: el aporte interdisciplinario de las teorías de carrera con el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional. Aquello, en correspondencia con que el mito racionalizado, que lo posiciona con estatus de regla general, fragmenta su puesta en acción respecto del propio quehacer organizacional de las universidades, las prácticas educativas, la investigación relacionada y las discusiones filosóficas acerca de su rol e ideas en torno a ella. Al tiempo en que persiste en políticas, reportes, estadísticas, sistemas de aseguramiento de la calidad y rankings internacionales con un manto de sentido común, que dificulta el estudio de este tipo de fenómenos al reproducir su aplicación problemática.

En consecuencia, además de las abundantes problemáticas relacionadas con la emergencia, difusión e institucionalización de la empleabilidad en educación superior, esta contiene problemas conceptuales y contradictorias aplicaciones. Sin embargo, ello no le ha impedido expandirse, instalarse y consolidarse en las estructuras organizacionales de las universidades de todo el mundo. Como si se tratara de un concepto elástico que puede ser utilizado como noción marco para dar cabida a absolutamente todo lo relacionado con la educación y el mundo del trabajo. Y, al mismo tiempo, como indicador de empleo de graduados en su sentido más estrecho.

Capítulo 2
La universidad chilena y el prisma economicista

Este capítulo presenta una aproximación de nivel macro acerca del perfilamiento de las características contextualizadas de la educación superior chilena y, en particular, de las principales fuerzas de influencia del entorno institucional de sus universidades. Esto, con el propósito de identificar condicionantes, mecanismos y dispositivos que han tenido injerencia sustantiva en la emergencia de la empleabilidad como concepto, instrumento de política y práctica en este campo.

Se realiza dicha tarea a partir de la consideración de la universidad chilena como expresión icónica de las transformaciones, de prisma economicista, que experimenta actualmente la universidad en perspectiva global. Por lo cual, se hace referencia a las implicancias de la expansión explosiva de la educación superior y se destaca la centralidad que las universidades tienen actualmente para el desarrollo de las economías y sociedades del conocimiento, cuyas características han permeado sus transformaciones contemporáneas; articuladas por la valoración instrumental del conocimiento, a la luz de suposiciones derivadas de procesos de reformas neoliberales (Readings, 1996).

Lo anterior se funda en el entendimiento de que la universidad se enfrenta a la sociedad mundial (Luhmann, 1997; Ramírez y Meyer, 2010). Por lo cual se asume que esta "no puede explicarse únicamente como la evolución de una región particular, sino que debe considerar las posibilidades de comparación que introduce una sociedad cuyas comunicaciones no conocen límites territoriales" (Labraña, 2016, p. 278).

El referido contexto, se representa en esta investigación, por medio de la noción de ideología del desempeño, adoptada para graficar la valoración instrumental del conocimiento en la educación superior actual. Que, en su expresión concreta, redunda en la economización de diversas esferas de la sociedad, influenciando de forma creciente la educación superior y la gobernanza de las universidades (Barnett, 2000; Frost, Hattke, y Reihlen, 2016).

En el desarrollo del capítulo se plantea una estructura de investigación basada en el análisis organizacional neoinstitucional. Se asume que las universidades se desenvuelven en ambientes altamente institucionalizados, en los cuales las representaciones sociales de sus características y funciones son muy consistentes (Fernández, 2009). En ese ejercicio, se considera que entran en juego las características del tiempo de fundación de las universidades referentes, el examen de patrones de características y funcionamiento en perspectiva evolutiva, y la consideración de factores de nivel macro, meso y micro relevantes para sus procesos de cambio y adaptación. Con particular énfasis en los efectos de dichas estructuras y procesos en los modos y las estrategias de relacionamiento de estas organizaciones con su entorno, en general, y con el mercado laboral, en particular.

Dicha aproximación se fundamenta en el convencimiento de que la relación entre la educación superior y el mercado laboral está fuertemente mediada por las ideas de universidad institucionalizada (a partir de su emergencia y desarrollo europeo, que se fue

extendiendo en las diversas regiones del mundo). Tradicionalmente representada por tipos ideales y examinada como organizaciones específicas y que siguen patrones nacionales (Musselin, 2007) que, en el caso de Chile, se vinculan al rol del Estado en la configuración de la educación superior y la institucionalización de la universidad chilena.

La primera parte del capítulo aborda el examen y la conceptualización de las universidades como organizaciones para situar el análisis en el caso de Chile, en relación con procesos de alcance global que han potenciado su perfilamiento como un caso extremo de la comparativa internacional. Además, se observan los procesos por los cuales la educación superior chilena pasa de tener un rol estatal central a uno periférico, en el marco de la aplicación de políticas e incentivos de expansión, privatización y modernización desde el decenio de 1980.

La segunda parte, profundiza en el proceso de consolidación de la universidad neoliberal chilena. Por medio del análisis de sus elementos constituyentes y potenciadores, relacionados con una expansión desregulada y regulación tardía que potenciaron la consolidación de la mercantilización del sistema.

La tercera, y última parte del capítulo, se centra en la configuración de la relación universidad - mercado laboral, como expresiones del lente economicista a través del cual se perfila la instalación de la noción de empleabilidad y la crisis de legitimidad de las lógicas del sistema que nutrieron los movimientos estudiantiles de 2011 y las reformas de 2018.

2.1 El mercado universitario chileno en contexto

2.1.1 De la institución a la organización: la transformación de la universidad

Las tensiones y los principales rasgos del momento de desarrollo actual de las universidades a nivel global, abordados en el capítulo previo, están presentes en el sistema de educación superior chileno. Inclusive, con la particularidad de encontrarse especialmente acentuadas debido a que se desenvuelven en el marco de un sistema económico de orden neoliberal. Donde se privilegia la autorregulación de los mercados, por lo que las universidades operan en un ambiente altamente competitivo (Brunner, 2009; Bernasconi, Fernández y Follegati, 2018; Espinoza, 2017).

Es así que la investigación comparada sobre educación superior tiende a ubicar a la universidad chilena como un caso extremo. Dicha peculiaridad se puede observar gráficamente en la posición que ocupa en la esquina del mercado en el triángulo de Clark, compuesto por las esquinas del mercado, la oligarquía académica y el Estado (en Brunner, 2009), en la consideración de "excepcional" que Castro y Levy (2000) asignaron a su orientación de mercado, en el contexto de las reformas Latinoamericanas en educación superior. Así como también, en la contundente encarnación del modelo de universidad emprendedora de Clark que le ha valido ser examinada como ejemplo (Clark, 2004); en el hecho de que se ubica entre los sistemas más caros y privatizados del mundo (OECD, 2018; Rodríguez, 2012); y en que posee subsidio financiero estatal para las universidades privadas (Bernasconi, Fernández y Follegati, 2018).

En este contexto y en concordancia con las tendencias actuales que presentan los sistemas de educación superior en perspectiva internacional (Bertelsen, 1998; Frost, Hattke y Reihlen, 2016; Krücken y Meier, 2006; Meyer y Ramírez, 2010; Seeber *et al*., 2015; Shin y Teichler, 2014), la universidad chilena exhibe direcciones de desarrollo que se pueden resumir en:

- la centralidad del su rol para la satisfacción de demandas sociales y productivas;
- la renovada concepción de su quehacer formativo centrado en los estudiantes como clientes, sujetos de derechos;
- la necesidad de acreditar pertinencia social de la formación y la investigación que realizan, enfatizando en valor extrínseco del conocimiento;
- interrelacionado con todo lo anterior, el desafío de transitar el camino hacia su trasformación en una organización completa o, dicho de otro modo, en un actor racional.

A partir de la consideración de la universidad chilena como expresión icónica de las transformaciones de prisma economicista que experimenta la universidad, cabe profundizar en el hecho de que, hasta mediados del siglo pasado, la universidad fue considerada como una institución social altamente estable (Kerr, 2001). Posicionada como un tipo de organización excepcional y específica (Musselin, 2007), caracterizada por su acoplamiento suelto (Weick, 1976), es decir, por la independencia de sus unidades básicas entre sí y por su tecnología poco clara, por tanto, difícilmente estandarizable. Además, por estar motivada intrínsecamente por su naturaleza preservadora, transmisora y creadora de conocimientos, que pone en el núcleo de sus actividades la enseñanza y la investigación (Kehm, 2011). Así como también por ser particularmente resistente a cambios y estar marcada por aspectos institucionales, fundacionales, históricos de su tiempo de instalación y también por las características de los actores individuales que trabajan en ella (Musselin, 2007; Clark, 1983).

La noción de excepción organizacional de la universidad fue acuñada en el contexto de la investigación organizacional de base sociológica que tiene su origen en la segunda mitad del siglo XX en los Estados Unidos. En ella se sitúan los postulados de Gross (1968), quien destaca que la universidad tendía a no ser vista como una organización formal, siendo tratada principalmente como: instituciones dedicadas a realizar funciones esenciales para la sociedad y como comunidades constituidas como el espacio para que diversas individualidades pudieran establecer sus objetivos. Todo ello, relacionado con principios tradicionales de la universidad como el valor intrínseco del conocimiento y la búsqueda de la verdad.

En perspectiva historiográfica y desde la mirada a sus funciones, el desarrollo transformador de la universidad se puede agrupar en tres fases para sintetizar su persistencia y flexibilidad: *la universidad medieval*, *la universidad humboldtiana* y *la universidad emprendedora*, de acuerdo con Delmestri, Oberg y Drori (2015):

i. la primera fase se concibe desde el predominio de la religión en el contenido y la forma de la academia y la autonomía profesional de los académicos;
ii. la segunda, como aquella que proporcionó la forma más ideal y unificadora de universidad moderna, que remite a la influencia de la Ilustración y la consolidación de los estados-nación desde principios del siglo XIX. Por la cual se adicionó la

investigación científica a la misión primaria de la universidad, que hasta ese entonces era la enseñanza; y

iii. la tercera, como aquella donde la universidad se dispone abierta, ocupando un rol instrumental con su entorno a través de la instalación del imperativo de pertinencia social de su quehacer, la comercialización del conocimiento académico y la innovación. En relación a los efectos del proceso de expansión y masificación de la educación superior desencadenado luego de la Segunda Guerra Mundial, contexto en el que se incorpora una tercera misión a sus objetivos.

Desde la perspectiva los desarrollos socioculturales del siglo XX, las transformaciones experimentadas por la universidad emprendedora están marcadas por la hegemonía globalizada del neoliberalismo y el contexto de la economía del conocimiento. La primera, centrada en la economización de diversas esferas de la sociedad, que influencian de forma creciente la educación superior y la gobernanza de las universidades. La segunda, en la importancia del conocimiento como eje central para el progreso de las sociedades contemporáneas. Ambos, macro-fenómenos sociales de alcance global, sitúan a la universidad en una posición central para el desarrollo económico y social. Entonces, para el análisis de la universidad actual resulta fundamental considerar, no sólo el impacto de su expansión, sino también, las explicaciones teóricas que dan cuenta de este proceso que podría considerarse revolucionario (Hüther y Krücken, 2018).

En este sentido, una aproximación analítica recurrente es la que proviene de las teorías de capital humano y las proyecciones de recursos humanos, por su amplia difusión e influencia internacional. Puesto que constituyen marcos de entendimiento a partir de los cuales se fundamenta el incremento del rol del conocimiento y su función en relación con la distribución del poder, desde la necesidad de contar con una mayor proporción de graduados universitarios para responder a las necesidades de los sectores económicos en proceso de cambio (Teichler, 2009). Por tanto, la expansión de la educación superior en general, y de la universidad, en particular, a través de esta perspectiva se sustenta en el convencimiento de que es relevante para el crecimiento económico.

Otra significativa fuente de conceptualización y examen de este fenómeno proviene de las teorías de modernización (Hüther y Krücken, 2018). En términos generales, conciben la expansión de la educación superior como un efecto del proceso de desarrollo secuencial, por el cual se transita hacia la sociedad moderna, desde la sociedad industrial y la preindustrial.

Estas líneas de interpretación se relacionan con el convencimiento de que el proceso modernizador implica la introducción de nuevos requerimientos funcionales, como el incremento de la igualdad de oportunidades para la generación de condiciones de integración de los sujetos en una sociedad crecientemente compleja. Tarea frente a la cual el crecimiento de la cobertura de la educación superior se ubica como un mecanismo clave de respuesta. En el entendimiento de que permite una mayor producción de graduados con alta capacitación y porque, con ello, se incrementaría la equidad de oportunidades. Desde este ángulo, la expansión de la educación superior en general, y de la universidad, en particular, se aprecia desde su injerencia para el progreso de la sociedad, de acuerdo con Hüther y Krücken (2018).

A su vez, las teorías de conflicto aportan una visión de contraste, por tanto, menos optimista

al examinar la expansión desde la articulación de procesos de poder, dinero y prestigio dentro de las sociedades. En el sentido de que "la diferenciación de los sistemas de educación superior no es un proceso social neutral, sino que una batalla por el control de las posiciones sociales entre grupos específicos" (Hüther y Krücken, 2018, p. 44). Por ello, respecto de las dos aproximaciones de corte funcional -que interpretan la expansión como un fenómeno positivo *per se* para necesidades y requerimientos diversos-, la teoría del conflicto argumenta que las inequidades existentes son reproducidas.

Respecto de su autoridad y alcance actuales, las características dominantes del campo global de las universidades corresponden a los patrones aparentemente contradictorios de isomorfismo y heterogeneidad, según observan Drori, Delmestri y Olberg (2016). Esto, debido a que comparten un conjunto de características comunes, que encarnan un significado universalizado y civilizacional que se ha mantenido y que va mucho más allá de los detalles de sus funciones económicas o políticas (Meyer, Ramírez, Frank y Schofer, 2007; Ramirez y Meyer, 2013). En esa línea, Drori, Delmestri y Olberg (2016, p. 168) concluyen que:

> The social role assigned to universities —as a site for teaching and research and lately as delivering social import— is at the roots of its continuous legitimacy. This institutional character of the university is, therefore, anchored in an institutionalized narrative of the social role of the university.

De modo que, por un lado, las universidades reflejan el despliegue de estrategias organizacionales para su supervivencia. Mientras que, por otro, demuestran su coincidencia con el tejido normativo de la sociedad mundial en la era actual, en términos de Meyer, Ramírez, Frank y Schofer (2007). En la medida en que el entorno penetra en la organización "creando los lentes a través de los cuales los actores ven el mundo y las estructuras, acción y pensamiento" (DiMaggio y Powell, 1991, p. 13).

Esta investigación estima que dichos lentes corresponden a una lógica institucional dominante que enfatiza la mercantilización y el nuevo administrativismo (Frost, Hattke y Reihlen, 2016). Lógica que condiciona la configuración y reconfiguración de actores y factores externos e internos, que juegan un rol importante en la determinación de su voluntad y capacidad de cambio.

Esta investigación entiende la mercantilización de la universidad como un proceso subyacente a su desarrollo actual, que comprende una multidimensionalidad de acciones de liberación, privatización y comercialización, caracterizadas por Verger (2013). De acuerdo con el mismo autor, dichas acciones convergen a la hora de acentuar las dinámicas de competencia en los sistemas de educación superior y favorecer que nuevos actores privados se incorporen en su campo.

Se trata de un proceso de cambio de alcance global y que se puede observar, a simple vista, en la creciente incorporación de estrategias, recursos, estilos de liderazgo y modos de gestión transferidos desde el sector comercial a las universidades. Relacionado con el hecho de que durante las últimas décadas se ha transitado desde un tipo de organización para la cual la administración no constituía un aspecto relevante ni un fin en sí mismo, hacia una donde la sobre-administración está ganando terreno con rapidez inusitada. A partir de lo cual se grafica

la deconstrucción de la universidad como excepción organizacional (Musselin, 2007).

El mencionado proceso de cambio implica un tránsito -en diverso grado- desde la universidad como institución a la universidad como organización. Y, con ello, la adquisición de la cualidad de actor (Krücken y Meier, 2006). Dicha actoría[19] describe trasformaciones que apuntan hacia la configuración de organizaciones integradas, orientadas a resultados y competitivas, para las cuales la gestión y el liderazgo juegan un rol cada vez más relevante (Krücken, 2011).

En la conceptualización aportada por Brunsson y Sahlin-Andersson (2000), esta dinámica transformadora ha sido conceptualizada como el proceso de convertir a las universidades en organizaciones completas. De este modo, se asume que los cambios sustanciales -que la universidad ha experimentado y sigue experimentando- la presionan. En términos generales, a superar la excepción y especificidad que caracteriza su lógica institucional en reconfiguración, para avanzar hacia convertirse en un actor organizacional u organización completa. Entendiendo por ello: ser más racional, coherente y moderna, como cualquier otro tipo de organización.

De acuerdo con Brunsson y Sahlin-Andersson (2000), lo que influiría en el proceso de transformación de las universidades en organizaciones completas o configuración como actor organizacional, son tres componentes generales: 1) identidad, 2) jerarquía y 3) racionalidad. Aspectos que se pueden observar con diversos ajustes por los cuales manifiestan sus niveles de completitud, que Seeber *et al*. (2015) plantean como dimensiones clave para el estudio de las formas organizacionales en educación superior:

- La *construcción de identidad* comprende las particularidades que constituyen una organización, por tanto, implica un determinado nivel de autonomía recursos colectivos y la determinación de límites de acción internos y de interacción con el entorno. Así como también respecto de cómo es definida por sus marcos conceptuales y cómo se configura como una entidad diferente de otras, es decir, cómo representa la idea de ser especial. Enfatiza el aspecto simbólico y cognitivo de la organización.
- La *construcción de jerarquía* remite a la noción de que las organizaciones coordinan actividades/acción, aspecto clave para la configuración de la organización. Toma lugar en la centralización de tareas y responsabilidades y el fortalecimiento de los roles de gestión que activan y desarrollan una estrategia y perfil organizacional.
- La *racionalidad* refiere a los procesos que enfatizan estructuras organizacionales de medios y fines. Esto implica que se asume que las organizaciones tienen intencionalidad manifiesta en sus objetivos y propósitos y que dicha intencionalidad representa un tipo de proceso jerárquico o por el cual la política organizacional es transformada en acción.

En vista de dichos aspectos, se espera que las organizaciones completas tengan la capacidad de reflexionar sobre su especificidad, su misión particular, en qué se diferencia de otras del mismo campo. Que cuenten con estructuras jerárquicas con tareas, responsabilidad y roles configurados estratégicamente. Y, que su toma de decisiones sea racional, intencionada

[19] En inglés *actorhood*.

estratégicamente e impersonal para que prevenir las injerencias de poder que podrían tener algunos de sus participantes.

De acuerdo con Jongbloed (2015), este proceso de cambio organizacional implica que múltiples s*takeholders* se involucran en la organización, gestión y el liderazgo de la universidad. Por lo cual, el marco discursivo de la universidad emprendedora va de la mano con profundas variaciones en cómo los *stackeholders* observan el propósito de la universidad en términos de sus expectativas, preferencias e interpretaciones, como resultado del incremento de la complejidad de las estructuras de gobernanza y procesos.

Desde una aproximación de multinivel de la gobernanza en universidades, Frost, Hattke y Reihlen, 2016) grafican las implicancias del escenario actual por medio de la configuración de tres niveles de respuesta que consisten en: (1) el desarrollo de capacidades organizacionales y estrategias que les permitan responder a desafíos de su entorno; (2) la creación de estructuras y procesos organizacionales que permitan la implementación de estas estrategias a nivel meso; y (3) la introducción de mecanismos ajustados para guiar y controlar el comportamiento de los participantes al nivel micro.

En esa línea, la naturaleza de la conjunción de factores externos e internos que orientan procesos de adaptación y cambio en la universidad actual la han convertido en lo que se denomina "organizaciones híbridas" (Jongbloed, 2015), impulsadas por dos paradigmas de control: regulaciones gubernamentales y fuerzas de mercado. De ese modo, la universidad entendida como una organización incompleta, se caracteriza por su hibridez por cuanto debe combinar estos dos mecanismos de control y balancear sus objetivos de investigación, enseñanza y servicio a la sociedad. Viéndose permanentemente desafiada en la construcción de su identidad.

En relación con ello, Krüeken y Meier (2006) destacan el incremento de la rendición de cuentas organizacional, un mayor énfasis en la definición de objetivos y el administrativismo, como elementos básicos de los modelos globales de modernización de la educación superior. Aspectos de desarrollo de la universidad moderna de acceso masivo que van más allá de las diferencias nacionales de los sistemas (Elken y Rosdal, 2017).

La rendición de cuentas organizacional comprende la documentación de uso del financiamiento organizacional y sus resultados derivados, en relación al propósito de incrementar su pertinencia social (Langer, 2008) y la efectividad del uso de sus recursos. En directa asociación a ello, emergen procesos de estructuración formal por los cuales la organización se expande, transforma y diferencia (Krücken y Meier, 2006). A partir de una mayor racionalización de los componentes de la estructura y sus relaciones funcionales que apuntan a la formalización y estandarización de prácticas. Lo que, a su vez, se evidencia en el establecimiento de nuevas capacidades de gestión para diverso rango de tareas que están ubicadas en subunidades específicas (Elken y Rosdal, 2017).

La formalización y estandarización de prácticas en la estructura organizacional tiene correlato con los objetivos de la organización, en la medida en que a la racionalidad implicada en esos procesos le subyacen ajustes y control de los objetivos, que se manifiesta en una tendencia configurarlos a partir de un componente altamente cuantitativo, en términos de

indicadores. De esta manera, los resultados de la universidad pueden ser estandarizables, funcionales a propósitos diversos que van desde la medición y evaluación (rendición de cuentas), hasta el marketing y la diferenciación vertical (popularizada por medio de los rankings internacionales de universidades y los sistemas de certificación externa de calidad). Otro aspecto constituyente de este tipo de procesos modernizadores dice relación con los procesos de profesionalización de la gestión universitaria que han ido desarrollando las universidades de todo el mundo.

Manifestaciones concretas de la influencia de las fuerzas modernizadoras imperantes, se expresan en aspectos ya referidos en el capítulo 1, a saber: el capitalismo académico, la consolidación de la universidad emprendedora, como el modelo referencial más difundido, la mercantilización y la desagregación (o *unbundling*) de la educación superior. La desagregación refiere a la división de funciones en paquetes o módulos unitarios individuales, describibles y predictibles (McCowan, 2017; Robertson y Komljenovic, 2016).

En relación con lo anterior, el panorama de las universidades potencia la configuración de mecanismos de diferenciación vertical, por los cuales universidades de alto prestigio son representadas como modelos globales que establecen el canon o la regla de medida para las organizaciones del campo. De acuerdo con Drori, Delmestri y Olberg (2016), esto produce un isomorfismo intenso, en cuanto muchas universidades de rango medio promulgan las características de aquellas consideradas como las mejores del mundo.

Lo anterior da cuenta de un rasgo de nuestro tiempo que se sitúa a la base de las premisas de políticas y prácticas modernizadoras que interpelan a la universidad acerca de: la necesidad de asegurar la calidad, la consecuente reforzada valoración de la calidad y la instrumentalización de la calidad como señalizador. Esta característica del entorno institucional de las universidades da cuenta de que la enseñanza y la investigación se han logrado mantener en el núcleo de sus actividades, a pesar de las múltiples obligaciones adicionales que le son atribuidas actualmente. No obstante, lo apartemente nuevo es que ahora las universidades también están enfocadas en la calidad de estas actividades, al punto en que se les exige que tengan este enfoque (Filippakou, 2011).

De acuerdo con Buendía (2007), la idea de calidad proviene del ámbito empresarial del sector productivo de bienes y se ha aplicado también al de servicios, con el propósito de hacerlos más eficientes y eficaces. Entonces, su renovada y prioritaria importancia sería otra expresión del hecho de que las universidades experimentan la tendencia de incorporar lenguajes, actitudes y comportamientos tomados desde el sector empresarial. Porque la conciencia sobre la calidad respecto de este tipo institucional es un tema de preocupación nuevo, al menos, desde la perspectiva de su configuración como imperativo. No obstante, hasta antes del periodo de expansión, diversificación y diferenciación de la oferta y masificación de su acceso, la calidad era considerada un atributo intrínseco de la universidad. Un aspecto identitario propio de su excepcionalidad organizacional que no estaba disociado de la idea misma de universidad.

> Nowadays, the need to ensure ‘quality’ has become a central practice in universities. But this shift has not come alone, for it comes with profound epistemological and social consequences. Quality regimes influence intimately the manner in which we

construct and organise higher education (Filippakou, 2011, p. 15).

La calidad como imperativo ha logrado un status de regla general, en el marco de los procesos de modernización de alcance global. Siendo legitimada como un mito racionalizado de la universidad emprendedora que encarna y justifica los elementos característicos de las políticas de modernización, en la medida en que ellos tributan con el incremento y aseguramiento de la calidad. Esto genera una dinámica tautológica por la cual la calidad se disocia de la universidad para luego ser es integrada a ella través de instrumentos de modernización que, a su vez, hacen parte de mecanismos de aseguramiento de la calidad. De ahí que la actual valoración y exigencia de calidad se convertiría en otro modo de denominar a los procesos de rendición de cuentas organizacional, definición de objetivos y administrativismo.

2.1.2 Del Estado docente al Estado evaluador

Los rasgos de desarrollo de la universidad chilena la posicionan como expresión de su era. Ello, en la medida en que consideran aspectos normativos, regulatorios y cognitivo-culturales del entorno institucional global que, a la base, impulsan procesos de mercantilización. Esto es, "la transformación de la educación en mercancía, es decir, en un servicio que se compra y se vende en un entorno competitivo y que tiende a regirse por las leyes del mercado" (Verger, 2013, p. 270), configurando un cambio radical para las universidades, por el cual sus funciones básicas pasan a ser definidas como bienes para ser producidos, envasados y comercializados, atribuyendo a la universidad una instrumentalización económica (Bertelsen, 1998; Verger, 2013).

El rol del Estado, como agente clave en la mercantilización, se observa en los principales hitos que han marcado el desarrollo de la educación superior en Chile. Entre esos hitos destacan: la configuración y consolidación del núcleo base de universidades del sistema y, posteriormente, en su expansión, diversificación y diferenciación (Brunner, 2009).

Desde la perspectiva del análisis organizacional, el proceso de configuración del sistema de educación superior chileno da cuenta del estado de latencia del proceso de transformación de sus universidades en organizaciones completas, en términos de Brunsson y Sahlin-Andersson (2000). A saber, en entidades integradas, orientadas a resultados, que se comportan estratégicamente para posicionarse en relación con otras organizaciones con las cuales compiten (Krücken y Meier, 2006).

En el origen del proceso de transformación de las universidades chilenas hacia organizaciones completas, se observa el impacto coercitivo y normativo de reformas legales de alcance nacional. Relacionadas con la reducción del financiamiento estatal de las universidades y los procesos de mercantilización, en el marco de procesos de modernización inspirados en la influencia del *New Public Management*, referido en el capítulo 1.

Estos cambios de la universidad chilena dejan al descubierto la metamorfosis de la idea de universidad institucionalizada desde el tiempo de fundación de su núcleo base. Un arreglo que instaló un imaginario de universidad cercana al modelo Napoleónico, vinculada al rol fundador, formador y financiador del Estado, en perspectiva de sus funciones e histórico

vínculo con el entorno (Bernasconi, 2015). En línea con investigaciones de Brunner (2009), Kosmutzky (2012) y Sporn (2009), se observa que aspectos determinantes de las configuraciones identitarias de las universidades, se construyen a través de una fuerte relación con sus orígenes históricos, así como a sus perfiles temáticos y ubicación geográfica.

A partir de la consideración de esos aspectos, la construcción de la identidad de la universidad chilena se observa separada en *universidades tradicionales* o *universidades CRUCH*[20] y *universidades privadas*. Situación que se sustenta en componentes multidimensionales que se comienzan a constituir dicotómicamente a partir de la expansión, la diversificación y el aumento de la diferenciación interinstitucional del campo, que comenzó a inicios de la década de 1980. Periodo desde el cual se volvió complejo referir indistintamente a todas sus universidades desde ese único término. Con lo cual se fue configurando una peculiaridad del sector universitario local que remite a: concepciones entorno a roles y relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad, en las que se interrelacionan componentes idiosincráticos, políticos y funcionales, que se abordan a continuación.

Tal como en el resto de Latinoamérica, la universidad chilena proviene de la Iglesia Católica de tiempos coloniales. Sus antecedentes se remontan a las universidades conventuales Santo Tomás de Aquino (1622) y el Convictorio San Francisco Javier (1623) que con autorización papal brindaban formación en Arte y Teología a los miembros de sus órdenes religiosas (los Dominicos de Santiago y los Jesuitas, respectivamente). Funcionando como entidades de carácter privado de régimen intraclaustral y gratuitas (Vera, 2015). Ambas universidades conventuales dieron paso a la creación de la Universidad de San Felipe en 1747 (Brunner, 1986) que las absorbió, impartiendo carreras liberales como derecho, matemáticas y medicina, funcionando con autorización real y siendo costosa y altamente selectiva (Vera, 2015).

Tras la independencia nacional, la Universidad de San Felipe fue reformada y refundada en 1842 como la Universidad de Chile, de propiedad estatal, secular y liberal, fundada y financiada por el Estado. Durante 46 años fue la única universidad del país hasta la fundación de la Universidad Católica de Chile en 1888; de origen confesional, propiedad privada y también fundada y financiada por el Estado. Desde la historiografía, se argumenta que su instalación fue interpretada como un mecanismo de protección de sus tradicionales y múltiples influencias frente a la educación Estatal, acusada de estimular una perspectiva antirreligiosa (Krebs, Muñoz y Valdivieso, 1988) y como un modo de defensa de la hegemonía social de la clase dirigente (Stuven, 2011).

Con la presencia de la Universidad Católica se instauraron las bases para la configuración de un sistema universitario dentro del cual las universidades de propiedad estatal y privada coexistieron desde sus inicios, compartiendo un fuerte carácter público basado en una estrecha relación con el Estado que participaba en su creación y las financiaba. Aspecto que constituye una particularidad del caso chileno en la comparativa internacional, pues de acuerdo con Fernández (2013) en América Latina una situación similar sólo ocurre en

[20] En referencia a la membresía de ciertas universidades al Consejo de Rectores de las Universidades (CRUCH) chilenas que, hasta 2018, estuvo circunscrito a las 8 universidades del núcleo base y sus 8 derivadas creadas con anterioridad a 1980.

Colombia:

> (…) a diferencia de la gran mayoría de los países de Latinoamérica y del mundo, desde comienzos del siglo XX el Estado ha contribuido con recursos públicos al financiamiento de las instituciones privadas. A medida que avanzó el nuevo siglo, todas las universidades particulares fundadas hasta antes de las reformas del año 1980 fueron accediendo paulatinamente a un financiamiento fiscal que se tornó cada vez más regular y estable, aunque en su conjunto fue siempre menor al otorgado a la Universidad de Chile (Fernández, 2013, p. 151).

Desde la incorporación de la tercera universidad del país, la Universidad de Concepción (1919) hasta la fundación de la Universidad del Norte (1956), se configuró lo que Brunner identifica como el "núcleo institucional básico" (2007, pp. 156-157); un grupo de ocho universidades que se mantuvo por 25 años, en condiciones de operación relativamente estables, fundadas en el rol central del Estado que asumía la responsabilidad de la educación. Situación expresada en lo que se conoce como "Estado docente", en referencia al hecho de que el Estado asumía la responsabilidad de asegurar la educación superior como un deber supremo del país y se hacía cargo de la mayor parte de su financiamiento. Esta postura promovía que el ingreso a la universidad se centrara en los méritos académicos de los estudiantes:

> Por un lado, a partir de su entendimiento como un derecho de los individuos en condiciones de ejercerlo, correspondiendo al Estado asegurar el acceso a ella a través de las instituciones de enseñanza superior (…). Por otro lado, considerando que en esa línea cabía al Estado financiar la oferta de ese servicio, garantizando la gratuidad para los estudiantes. Un criterio que se extendió a todas las universidades en la medida en que el Estado asume casi de manera completa su financiamiento (Brunner, 2009, p. 156).

Brunner (2009, pp. 156-163) describe el patrón de desarrollo del núcleo básico de la educación superior chilena a partir de cinco características principales, sintetizadas a continuación:

Baja diferenciación interinstitucional. Rasgo distintivo basado en la influencia del modelo napoleónico[21] de universidad que, en el contexto de construcción de la república, la concibió como "el brazo educativo del Estado para la promoción de la unidad nacional y la ciudadanía iluminada" (Bernasconi, 2008, p. 27) lo que sirvió de modelo para su configuración, organización y enfoque, tal como ocurrió en el resto de la región. Así, la incorporación de nuevas universidades involucró la participación y autorización del Estado, en su creación,

[21] En referencia al Modelo Napoleónico que fortalece la relación entre las universidades y el proyecto de Estado-Nación por el cual se enfatiza competencias técnicas de alto nivel y la educación profesional. Asociado a instituciones de educación superior públicas cuyos títulos y grados son acreditados y validados por el Estado, en un sistema altamente centralizado donde la práctica profesional es controlada por consejos profesionales, organizada y dirigida por el gobierno y que el modelo -relativamente formal- se centra en la rutina aprendizaje por sobre la investigación y pensamiento independiente (Sam y Sijde, 2014).

gobierno y financiamiento. De hecho, tanto las universidades estatales como las privadas (confesionales y no confesionales) llegaron a ser dependientes del financiamiento público. Sumado a ello, su rol como formadoras de las élites profesionales y seculares, especialmente de funcionarios públicos, llevaron a que a todas se les atribuyera la noción de *universidades públicas* (Bernasconi, 2008).

Alta diferenciación intrainstitucional. Consistente en las adaptaciones de cada universidad a sus entornos locales en asumir sus desafíos de desarrollo, principalmente en el caso de las universidades que desplegaron sedes regionales.

Orientación netamente profesional de la enseñanza ofrecida. En relación con la inspiración de la universidad chilena por el modelo napoleónico, la mayor proporción de matrículas se concretaba en programas de estudio centrados en habilitar para el trabajo (carreras profesionales, semiprofesionales y técnicas). "Dando a la universidad de la época su típica fisionomía docente, con énfasis en la titulación profesional y su régimen de cátedras, escuelas y facultades, ocupadas por un cuerpo de enseñantes reclutados de entre los profesionales con éxito en sus respectivos campos" (Brunner 2009, p. 160).

Coordinación provista por las jerarquías institucionales y el mercado de demandas estudiantiles. Otra particularidad de la universidad chilena del núcleo base es su diferenciación horizontal. Es decir, su disposición identitaria basada en un funcionamiento independiente y autónomo, condicionado por su ubicación geográfica y con recursos económicos asegurados por el Estado. Por tanto, se desenvolvía en un entorno institucional no competitivo que se sostenía en las características idiosincráticas, funcionales y políticas de cada una. "Coordinadas entre sí nada más que por la jerarquía implícita en la escala de prestigios institucionales y repartiéndose el mercado de las demandas estudiantiles en función de sus mundos sociales y geográficos de referencia" (Brunner, 2009, p. 163).

Lenta expansión y modernización endógenamente generada. La interrelación de las características antes mencionadas favoreció el hecho de que las condicionantes de cambio organizacional se presentaran en dinámicas de carácter endógeno, impulsadas por sus propias necesidades, ritmos y formas. En relación a que operaban en entornos relativamente estables y protegidas por su autonomía, político-estatalmente consagrada (Brunner, 2009, p. 166).

A partir de los rasgos observados, el arraigo de las características del tiempo de creación del sistema se tradujo en la institucionalización de una idea de universidad que se podría resumir en los siguientes componentes:

- educación superior como derecho, subvencionado/financiado por el Estado;
- modelo napoleónico /necesidades nacionales; y
- carácter público y autonomía de la provisión, como aspectos independientes de la naturaleza estatal o privada de la propiedad.

Dichas características del sistema adoptaron una expresión institucional en la figura del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Agencia creada por ley en 1954 con el objetivo de que las universidades base del sistema asumieran un rol coordinador liderado por la Universidad de Chile. Desde entonces, este consejo ha encabezado la

coordinación del sistema a pesar de que las condiciones de operación, la relación de las universidades con el Estado y el panorama de la oferta, se amplió drásticamente desde inicios de la década de 1980.

A partir de sus características, el CRUCH pasó a representar la idea de universidad institucionalizada. Tan potente que perdura en la investigación, en las estadísticas oficiales, en los discursos políticos, mediáticos y cotidianos. También en el texto de la primera y única ley específica sobre educación superior del sistema (Ley 21.091 de 2018).

Entre las décadas de los años 60 y 70 las matrículas crecieron con la introducción de campus regionales con universidades derivadas del núcleo base. No obstante, en los años 70 solo el 5% de la población entre 18 y 24 años tenía acceso a la educación superior (Campbell, Méndez y Sousa, 2005, p. 11). Manteniéndose como un sistema de nivel de acceso "elite" (Trow, 1974), hasta que a inicios de la década siguiente se adoptaron medidas para absorber la persistencia de una creciente demanda por educación superior no cubierta.

La reacción por parte del sistema era necesaria pero el Estado no contaba con suficientes recursos para asumir ese desafío (Brunner, 1986). En un periodo que experimentaba una fuerte crisis social y polarización política marcada por el Golpe de Estado de 1973, que introdujo una dictadura militar hasta 1990. Durante esos años, los diversos ámbitos de la vida nacional fueron alterados por la situación política del país que, en términos generales, se tradujo en la reducción de las libertades individuales y de la autonomía de todo tipo de organizaciones. Afectando particularmente a las universidades por su rol en la transmisión, reproducción y creación de ideas y conocimientos.

Uno de los principales factores de cambio del periodo se gestó de la mano de la cooperación y transferencia de conocimientos externos desde el sector universitario. Concretamente, por medio de la introducción de ideas y reformas neoliberales que configuraron el modelo económico que caracterizó al régimen militar (Bernasconi, 2015b; Levy, 1986) y que están en la base del sistema económico que el país tiene en la actualidad (Espinoza, 2017).

En su origen se encuentra la influencia de un grupo de economistas chilenos que, en los años 80, gestaron un proceso de transferencia ideológica e institucional entre la Universidad de Chicago y la Universidad Católica de Chile. En ese intercambio se introdujeron las ideas neoliberales que modificaron drásticamente la economía del periodo y determinaron las direcciones de su desarrollo en las décadas posteriores (Valdés, 1995). De acuerdo con Espinoza (2017), ese grupo de economistas promovió un nuevo régimen de financiamiento que perseguía tres metas: (1) reducir el costo fiscal por alumno; (2) incrementar gradualmente los ingresos institucionales vía aranceles y matrícula; y (3) fortalecer el régimen de ayudas estudiantiles, principalmente los créditos financieros. En el marco de la transformación del modelo económico, el panorama de la educación superior cambió sustancialmente desde 1981:

> En la educación superior chilena existe un antes y un después de la macro reforma que se inicia a fines del año 1981 bajo el régimen militar liderado por Pinochet, de inspiración neoliberal, y que tuvo un enorme impacto en los sectores educación, salud y previsional. Hasta ese entonces la universidad había sido concebida como parte de

> la estructura del Estado con un claro sentido de servicio público (Espinoza, 2017, p. 95).

En ese periodo se pasó de un sistema unitario de financiamiento estatal, compuesto únicamente por universidades a uno binario de financiamiento mixto tanto para el sector privado como el estatal. Esto, con el objetivo de expandir y diversificar la matrícula de educación superior que experimentaba una creciente demanda, al tiempo que la relevancia de su vínculo funcional con las necesidades cambiantes del mercado laboral y el desarrollo económico adquirió una reforzada prioridad (Bernasconi y Rojas 2004; Brunner, 1986).

La necesidad de ampliar y ajustar la oferta de educación superior para el desarrollo económico y social del país se abordó a través de una serie de reformas orientadas a su privatización. A través de ellas, la configuración del sistema fue radicalmente transformada (Holm-Nielsen, Thorn, Brunner y Balán, 2005), en la medida en que sus aplicaciones significaron: (1) la reducción del financiamiento Estatal; (2) la apertura a la inversión privada (Bernasconi, 2005; Brunner, 1986); y (3) la creación de nuevos tipos de instituciones: Institutos Profesionales (IPs) y Centros de Formación Técnica (CFT) y el reconocimiento como tales de los establecimientos de la Orden y de las Fuerzas Armadas.

Como consecuencia, el Estado comenzó a ocupar un rol subsidiario orientado a definir el marco en el cual deben operar las iniciativas privadas y los organismos intermediarios. Esta situación condujo a la transición del control estatal de la educación en todos sus niveles a un sistema altamente privatizado y coordinado por el mercado (Brunner 2009), lo que confluyó en la introducción de pagos de matrículas y aranceles en todos los proveedores del sistema. Con ello, el arraigo de aspectos idiosincráticos de la universidad chilena, institucionalizados en la figura del CRUCH, fueron drásticamente trastocados.

Desde la incorporación de universidades privadas al sistema, tras las reformas de los años 80, se produjo una diferenciación explícita entre las universidades creadas previamente a esa fecha y las creadas con posterioridad. En un lado quedaron lo que en Chile se representa como *universidades tradicionales*, en referencia a las universidades del CRUCH. En el otro lado, quedaron las nuevas universidades referidas como *no tradicionales* o *privadas.* Al respecto, Fernández (2013, p. 154) expone lo siguiente:

> (…) esta distinción es relevante para el análisis por dos razones, primero, porque incluye dentro de las universidades "públicas" a un grupo que en rigor no lo es (en la medida en que no pertenecen al Estado), pero al que históricamente se le ha asignado ese carácter. Segundo, porque les escamotea un posible carácter público a las nuevas universidades privadas, las que hacen un esfuerzo permanente para intentar reivindicar esa condición.

El subsistema universitario pasó a ser representado de modo dicotómico al diferenciar entre universidades tradicionales y universidades no tradicionales. Las primeras asociadas a calidad como organizaciones excepcionales y las segundas asociadas a ausencia de calidad como organizaciones comerciales. Al menos, durante las primeras dos décadas del periodo privatizador expansivo de la provisión.

En consecuencia, un debate sobre el carácter público de las universidades privadas y estatales en el país ha caracterizado las décadas posteriores a las reformas de 1980. Dicho debate se ha presentado en distintos niveles y diversos contextos, principalmente en relación a la política pública (Brunner y Peña, 2011). En él se evidencia la necesidad de ciertos actores organizacionales de aferrarse a la idea de universidad representada por el núcleo base del sistema.

Este aferrarse a su origen daría cuenta de una estrategia de mantención de beneficios y estatus que presenta, al menos, dos fuerzas conductoras: 1) la necesidad de continuar con asignación de recursos estatales, y 2) la necesidad de mantención de su imagen asociada a *lo tradicional y público*, como atributos positivos para competir en el mercantilizado sistema de educación superior al que fueron expuestas desde los años 80.

Los argumentos empleados para mantener sus privilegios y estatus han apelado a una subjetivación del análisis de aspectos cuantitativos-estructurales del sistema, como se observa en Brunner y Peña (2011). Por lo que, tal como explica Fernández (2013; 2016), en el contexto chileno la expresión *público* no se utiliza como sinónimo de *estatal*, como suele ocurrir en otros países. Pues, este atributo tan peculiar (el carácter *público*), erigido sobre las diversas universidades del núcleo base (de propiedad estatal y privada, seculares y laicas) no podría ser transferido a las otras universidades (de propiedad privada, seculares y laicas), simplemente porque las condiciones del tiempo de su creación fueron otras; unas donde el Estado cedió su protagonismo al mercado.

2.2 Consolidación de la universidad neoliberal chilena

2.2.1 Expansión desregulada

El cambio del rol del Estado frente a la educación superior marcó profundamente la conceptualización misma del sistema, generando en ella una fisura que se manifiesta hasta hoy. Dicho efecto puso en jaque las concepciones fundantes de esa relación, en un periodo autoritario en el que la política pública pasó de considerar a la educación superior como un derecho social a un beneficio privado.

Esta fisura en la historia reciente de la educación superior chilena se fue profundizando debido a los problemas de calidad de la provisión, de costos y de nivel de endeudamiento de familias y estudiantes, instalados durante los primeros quince años posteriores a las reformas de los años 80.

La aplicación de las reformas privatizadoras[22] dieron paso a un crecimiento drástico en el número de proveedores de educación superior, con una inusitada rapidez y contundencia cuantitativo-estructural. “Apelando a la libertad de enseñanza, se redujo ostensiblemente el gasto público en educación superior. Así, se construyó un sistema basado en la competencia y en el criterio de autofinanciamiento vía aranceles” (CNAP, 2007, p. 16).

El reducido financiamiento Estatal de la época se entregaba mediante el Aporte Fiscal Directo

[22] Decretos con Fuerza de Ley No. 1 de 1980 y No. 5 de 1981, del Ministerio de Educación Pública.

(AFD) y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI). El AFD fue diseñado como el principal instrumento de financiamiento basal que el Estado destina a las universidades del CRUCH y desde 1989 fue ampliado a todos los tipos institucionales del sistema.

El AFI fue configurado como un subsidio de libre disponibilidad, asignado en un 95% conforme a criterios históricos y el 5% restante de acuerdo con indicadores de desempeño anuales; relacionados con la matrícula estudiantil, el número de académicos con postgrado y el número de proyectos y publicaciones de investigación de excelencia. El AFI fue diseñado con el objetivo de mejorar la calidad de la docencia de pregrado, mediante la promoción de la competencia entre las instituciones de educación superior por captar a los mejores alumnos (Brunner, 2008).

La competitividad del sistema se sustentaba y fomentaba por sus propias características. En primer lugar, por la necesidad de captar estudiantes para contar con ingresos por aranceles y, con ello, sostener el financiamiento de las operaciones organizacionales. En segundo lugar, por la existencia de incentivos como el AFI, que se asignaban en relación a la matrícula de los estudiantes con mejor resultado en la prueba de selección universitaria del país (Barroilhet, 2019).

El ritmo de crecimiento del sistema derivó en que el procedimiento de evaluación se relajó y el sistema empezó a perder credibilidad (Bernasconi y Rojas, 2004). Por tanto, el efecto de las problemáticas derivadas de su rápida expansión y su falta de regulación generaron, a partir de la década siguiente, un impulso regulador centrado en la preocupación por la calidad de la oferta y la estabilidad del sistema. De acuerdo con Levy (1986, p. 81) "el sistema educativo chileno se consideró excesivamente pesado y los estudios empíricos han cuestionado en particular los efectos distributivos de la educación superior".

Este crecimiento se desarrollaba en paralelo a que la financiación pública bajó un 40% entre 1981 y 1990 (Bernasconi, 2005), se instaló el cobro de aranceles, surgieron sistemas de financiamiento para los estudiantes (vía becas y créditos) y se desencadenó un proceso competitivo. Así, un importante número universidades que no logró adaptarse al creciente mercado educativo y fue desapareciendo.

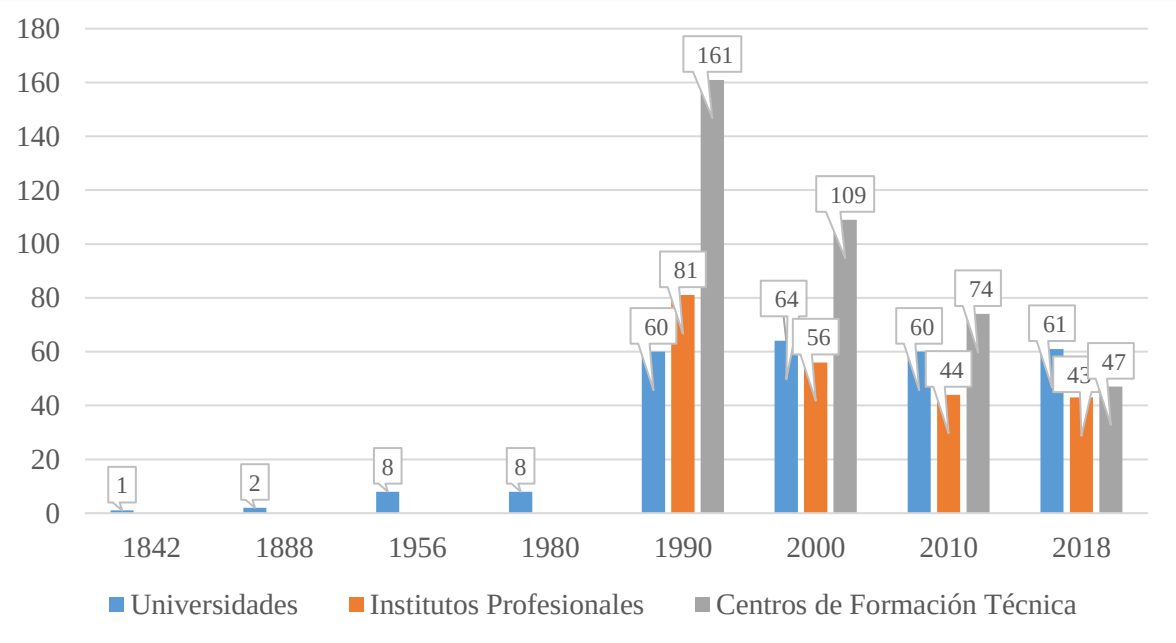
Al cumplirse una década del inicio del proceso de reformas, Chile pasó de un sistema compuesto por 8 universidades en 1981 a uno de 303 instituciones de educación superior en 1991. Periodo a partir del cual las fuerzas de competencia del mercado y su autorregulación también dejaron en evidencia la fragilidad económica de la nueva provisión. Los números de la expansión inicial gradualmente se fueron reduciendo por la desaparición de algunos proveedores incapaces de subsistir en ese mercado.

En menos de diez años, la calidad pasó de ser concebida como un atributo indisociable de la universidad a una necesidad prioritaria respecto de las nuevas universidades del sistema. Principalmente, porque se esperaba que el mercado regulara sin mediación estatal, lo que se hizo insostenible frente a la excesiva inestabilidad y baja legitimidad de los nuevos actores de ese campo.

Durante los quince años posteriores a la implementación de las reformas privatizadoras del

sistema la preocupación, los debates sobre educación superior fueron ampliamente acaparados por la necesidad básica de incrementar la calidad. En esa línea, los esfuerzos políticos se centraron en la configuración de mecanismos regulatorios orientados a: garantizar estabilidad, equidad y calidad dentro de la reestructuración y el desarrollo del sistema educativo (Bernasconi y Rojas, 2004; Brunner, 2009).

Gráfico 2.1
Evolución instituciones de educación superior en Chile 1842 – 2018



Fuente: elaboración propia con información SIES (2019).

En efecto, el Estado introdujo gradualmente mecanismos diseñados para aumentar el control sobre la autorización y evaluación para la creación de las nuevas instituciones (Bernasconi y Rojas 2004). Al tiempo en que el fenómeno de expansión de la oferta -vía nueva provisión privada- fue reforzando la valoración como referente positivo de las universidades del núcleo base, en contraste con las nuevas. Las primeras, representando valores tradicionales de bienestar social y, las segundas, intereses mercantilistas inéditos en relación a la educación superior.

En ese contexto, se promulgó la Ley N°19.962 (Orgánica Constitucional de Educación de 1990) que fijó los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles de enseñanza básica y media. Además de regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento y normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. Adicionalmente, creó el Consejo Superior de Educación (actualmente Consejo Nacional de Educación, CNED) como una nueva agencia encargada de garantizar los niveles mínimos de calidad, autorizar o rechazar el funcionamiento de universidades e institutos profesionales, supervisar el desempeño de las entidades autorizadas, recomendar sanciones, proporcionar información pública sobre el sistema, y funcionar como organismo consultor del Ministerio de Educación, MINEDUC.

Uno de los hitos del periodo se gestó en 1998 a través del diseño y la implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (MECESUP). Por medio de un acuerdo de asistencia técnica y financiera entre el Gobierno de Chile y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento del World Bank. Por el cual, gradualmente se instalaron instrumentos de financiamiento competitivo y de rendición de cuentas en el sistema.

> El Programa se diseñó originalmente en términos de tres problemas básicos de la educación superior: baja calidad y relevancia de la oferta educativa; falta de equidad en el ingreso al sistema y su desarticulación. Sin embargo, en el proceso de su instalación terminó orientando su accionar a la solución principalmente de la calidad (Ministerio de Educación, 2004, p. 4).

El programa MECESUP implicó el potenciamiento de la transformación de las universidades en universidades emprendedoras y la profundización de sus procesos de evolución hacia organizaciones completas. Por la vía de instalar la planificación estratégica, la toma de decisiones basada en evidencia y los indicadores de desempeño (tasas de retención y titulación estudiantil, por ejemplo), como requerimientos para el financiamiento competitivo. Con lo cual se pasó de un sistema de asignación de recursos basado en criterios históricos y sin rendición de cuentas, a uno de asignación por resultados.

En su primera fase MECESUP impulsó el desarrollo de tres áreas específicas del sistema: coherencia y eficacia, calidad y relevancia, y equidad, a través de lo que se denominó Fondo Competitivo. Un mecanismo de asignación de recursos que financió acciones de mejoramiento académico e infraestructura en las universidades del CRUCH. El programa fue considerado altamente exitoso, lo que impulsó al Ministerio de Educación a replicar su funcionamiento en tres fases denominadas MECESUP 1999-2005, MECESUP2 2006-2011 y MECESUP3 2012-2016.

En su segunda fase, MECESUP se centró en la idea de apoyar el desarrollo del país hacia una economía basada en el conocimiento, mediante el fortalecimiento del sistema de educación terciaria. Incrementando la efectividad de su financiamiento público a través de una mayor rendición de cuentas sobre el desempeño. Se implementó el Fondo Competitivo que pasó a denominarse fondo de innovación académica (FIAC), con la implementación experimental de Convenios de Desempeño, en un número limitado de universidades acreditadas del Estado. Para promover procesos de innovación respecto de la armonización curricular, la formación doctoral y fortalecer las redes colaborativas.

El objetivo principal de MECESUP3 fue ayudar a las instituciones de educación terciaria a alcanzar la excelencia. A partir del entendimiento de que una institución de educación terciaria es excelente cuando produce graduados que, a través de su experiencia educacional, logran adquirir conocimientos y habilidades relevantes y de alta calidad. Además de institucionalizar el financiamiento por resultados como un rasgo estándar e instrumento familiar.

En base a la descripción de Brunner (2009, p. 156) respecto del patrón de desarrollo del núcleo básico de la educación superior, las características del desarrollo posterior a las

reformas de 1981 hasta la primera década del siglo XXI podrían expresarse comparativamente, como se sintetiza a continuación:

Tabla 2.1
Patrones de desarrollo de la universidad chilena

Rasgos característicos 1842 -1980	Rasgos característicos 1981-2011
- Núcleo base, sistema unitario (universitario)	- Contorno expandido, sistema binario (universidades y entidades técnico-profesionales)
- Baja diferenciación interinstitucional	- Alta diferenciación interinstitucional
- Alta diferenciación intrainstitucional	- Baja diferenciación intrainstitucional
- Orientación netamente profesional de la enseñanza ofrecida	- Amplitud de la orientación formativa del sistema
- Coordinación provista por las jerarquías institucionales y el mercado de demandas estudiantiles	- Coordinación provista por instrumentos de política y condicionada por mercados de demandas estudiantiles, sociales y productivas
- Lenta expansión y modernización endógenamente generada.	- Rápida expansión y modernización exógenamente generada.

Fuente: elaboración propia, a partir de Brunner 2009, pp. 156-163.

Alta diferenciación interinstitucional. Una vez autorizada la creación de universidades por parte de privados y con bajos requerimientos para operar, se genera un mercado universitario de mayor diferenciación cuyas entidades presentan variedad de estrategias de competencia. Todas ellas desplegaron maniobras comerciales que se diferenciaron por aspectos, tales como: niveles de selectividad, recursos financieros disponibles para sostenerse, amplitud disciplinar y carácter de la oferta académica, ubicación geográfica, intereses y/o afiliaciones que representaban, entre otros. Las universidades que hasta entonces ostentaban el carácter de universidades tradicionales o públicas, quedaron protegidas en la figura del CRUCH configurando una identidad grupal de referencia. Mientras que las nuevas universidades se instalaron como *las otras*: un cuerpo homogéneo de entidades de segunda categoría. Esto derivó en que se activaran fuertes mecanismos de competencia al interior de cada grupo y, a su vez, entre ellos.

Baja diferenciación intrainstitucional. Las reformas que permitieron la expansión del sistema vía comercialización y las políticas modernizadoras de regulación correctiva que fueron introducidas en las décadas de 1990 y 2000, confluyeron en procesos de isomorfismo organizacional. Por los cuales la universidad chilena fue adoptando las características del modelo de universidad emprendedora y, con ello, activando comportamientos similares y transformaciones en sus elementos organizacionales.

Amplitud de la orientación formativa del sistema. A la tradicional orientación profesional de la enseñanza ofrecida se suma el creciente rol del sector técnico-profesional y el fortalecimiento de la investigación y el posgrado para crear nuevo conocimiento y capital humano avanzado. La matrícula de pregrado se divide entre formación universitaria, técnica y profesional. La matrícula en posgrado crece en un número significativo de universidades. Éste último, además, se posiciona como fuente de ingresos económicos y fuente de prestigio, según en énfasis de las estrategias de las distintas universidades.

Coordinación provista por instrumentos de política y condicionada por mercados de demandas estudiantiles, sociales y productivas. En un mercado universitario altamente competitivo, la diferenciación vertical se establece como un rasgo de construcción característico. Para poder ubicarse en posiciones competitivas, la universidad despliega estrategias adaptación y/o flexibilidad frente a requerimientos del entorno institucional que influyen en ella y en la que ella también influye. En este escenario, las universidades con mayor capital simbólico[23] cuentan con mayor poder de negociación o resistencia a los requerimientos del entorno. Por tanto, su acción –si bien está influenciada por su entorno institucional- se moldea desde dentro, es decir, primeramente, ajustadas a sus lógicas organizacionales, en consideración de sus propias características como prisma de apropiación/significación del entorno institucional. Mientras que las universidades carentes de prestigio o que se encuentran empeñadas en incrementarlo, se disponen hacia fuera, ajustadas en función de las lógicas institucionales (entendidas como sistemas de creencias y prácticas asociadas que predominan en un campo organizacional y que, por tanto, moldean el comportamiento de los actores organizacionales de apropiación/significación de su acción.

Expansión explosiva y modernización exógenamente generada. Las interrelaciones de las características antes mencionadas favorecieron el hecho de que las condicionantes de cambio organizacional se presentaran en dinámicas de carácter exógeno. Impulsadas por la necesidad de que las universidades operasen como instrumento de producción y trasferencia de conocimiento. Así los procesos de liberación, desregulación y comercialización generaron dinámicas que redundaron en que éstas pasaran de operar en un entorno relativamente estable a uno inestable, coordinado por el mercado.

2.2.2 Regulación tardía y la ideología del desempeño

El proceso de expansión desregulada derivó en la implementación de estrategias de ajuste y modernización que sentaron las bases de lo que sería un cuerpo de coordinación del sistema. El que ha promovido progresivamente fuerzas de desarrollo isomórfico al entorno institucional de las universidades por la vía de la legitimación de ciertas prácticas como más eficientes y legitimas que otras.

Uno de los principales protagonistas de este fenómeno es el programa MECESUP, debido a que -tanto a nivel macro como meso- sus efectos han sido claves para activar el despliegue de arreglos materiales y la reconfiguración de sistemas normativos. Específicamente en la institucionalización del modelo de universidad emprendedora por la vía de instrumentalizar

[23] Desde la noción de capital simbólico de Bourdieu donde se entiende como un concepto relacional; un modo de enfatizar ciertos rasgos relacionales del capital en general, en Fernández (2012).

la calidad como señalizador, en el marco de procesos de rendición de cuentas y de diferenciación vertical.

Un ejemplo de que sus premisas modernizadoras lograron trascender más allá del impacto local de sus proyectos de financiamiento competitivo, es el rol que jugó en la ejecución de un plan experimental de acreditación institucional voluntaria (derivado de la primera fase de MECESUP). Con el cual se dio inicio a la configuración de lo que posteriormente se convirtió en el Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (SINACES), que dio origen a dos nuevas estructuras formales de coordinación del sistema: la Comisión Nacional de Acreditación y el Sistema Nacional de Información sobre Educación Superior del Ministerio de Educación.

El debate político en torno a la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad se sustentó en los mismos objetivos del MECESUP, en el sentido de responder a la necesidad de mejorar la calidad de la educación para formar más y mejores profesionales, en función de las sociedades y economías del conocimiento. Entonces, la calidad no sólo se mantuvo como una de las temáticas principales en las discusiones sobre educación superior, sino que adquirió un rol protagónico durante la década del 2000.

El texto del mensaje presidencial que acompañó la presentación del proyecto de Ley destinado a establecer el SINACES (Lagos, 2003), fundamentó su argumento en tres ejes:

- que para lograr igualdad de oportunidades de desarrollo personal y profesional es indispensable establecer mecanismos que aseguren calidad de la oferta educativa sobre la base de criterios de validez general;
- que para facilitar la toma de ediciones sobre la educación superior chilena (dada su diversidad de proveedores, amplia y variada oferta de programas de estudios y el creciente número de vacantes), se necesita información sobre sus características, implicancias y calidad; y
- que dichas transformaciones y requerimientos se enmarcan en el contexto de los procesos de globalización, ejemplificados en referencia al establecimiento de sistemas de acreditación de educación superior en otras regiones del mundo.

Finalmente, la Ley (20.129) fue promulgada en 2006 creando dos nuevos organismos de coordinación del sistema: la Comisión Nacional de Acreditación CNA) y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES).

La CNA se estableció como un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, con la función de verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos y de las carreras y programas que estos ofrecen. En específico, asumió las tareas de coordinar el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, desarrollar la función de evaluación institucional, autorizar y supervisar las agencias acreditadoras de programas de estudios, estudiar y proponer sistemas y mecanismos de habilitación profesional y de certificación de competencias en el caso de estudios técnicos, desarrollar los procesos obligatorios de evaluación y acreditación que se implementen. Además de asesorar al gobierno en materias de regulación.

Con la creación de la CNA la supervisión de la oferta académica del sistema fue incrementada por la instalación de procesos de acreditación de calidad. Que, si bien, eran de carácter voluntario, se difundieron rápida y ampliamente en el sistema. Especialmente, en el subsector universitario dado que representó una influencia normativa y coercitiva relevante para la legitimidad de la provisión.

Si bien la calidad fue asumida como un tema de primera relevancia no se formalizó un concepto de referencia que guiara su apropiación. No figuraba explícitamente definida en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18.962 (1990), ni tampoco lo hizo luego en la Ley que estableció el sistema nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129 (2006).

En las definiciones que realiza la CNA sobre el objeto de la acreditación institucional y de la acreditación de programas de estudio de pregrado y posgrado se aprecia un énfasis en dos vías: 1) *evaluación de la consistencia interna* (en base al cumplimiento de sus propósitos) y 2) *evaluación de la consistencia externa* (en relación con estándares nacionales e internacionales consensuados por la comunidad académica, disciplinaria o profesional).

> La calidad se define como la articulación y consistencia entre el logro de los propósitos que son definidos por las carreras e instituciones y la satisfacción de los requerimientos sociales para la formación del capital humano, que se objetivan en los criterios de evaluación externos (CNAP, 2007, p. 68).

Al respecto, Scharager (2017, p. 69) deduce que esta postura hacia la calidad "presupone que el Estado observa mientras que el mercado regula, lo que está alineado con los dogmas de una economía neoliberal".

Por su parte, la Ley General de Educación N°20.370 (2009), definió calidad de la educación como uno de los principios inspiradores del sistema, frente a su deber de:

> (…) propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley (Art 3°, letra c).

Para Scharager (2017, p. 69) "el problema de la calidad se entiende nuevamente como la elaboración de mecanismos de comparación entre entidades en un contexto de competencia y mercado", una interpretación que se ajusta al contexto neoliberal chileno que permea los diversos ámbitos de la acción social.

En concordancia con lo anterior, un examen crítico de Barroilhet (2019) concluye que el modo de clasificación e información de los veredictos de acreditación institucional[24] habría fomentado el hecho de que la acreditación se expresara en términos de ranking. Propiciando el establecimiento de una racionalidad instrumental de diferenciación vertical en el sistema.

[24] Planteados en escala numérica de 0 a 7, siendo 7 la evaluación más positiva, al igual que la escala de evaluación tradicional del sistema educativo nacional.

A la luz de lo examinado, la preocupación por la calidad aparece como respuesta a la necesidad de aportar información a los mercados universitarios e instrumentos de política para justificar la aplicación de reformas modernizadoras. Aquello, como si se tratara de transformaciones que no dan cabida a cuestionamientos por cuanto su necesidad se da por entendida, dotada de un manto de neutralidad ausente de disputas ideológicas. Fenómeno que no tiene relación con la realidad social, en la medida en que la universidad juega un rol central para la consecución de diversos intereses de múltiples actores y de variada naturaleza. Por lo cual resulta particularmente interesante observar la neutralización de la calidad desde su dimensión discursiva, como postula Filippakou (2011).

Un aspecto tan crucial como la calidad de la educación superior en nuestros días, es particularmente sensible debido a las presiones sin precedentes de la universidad enfrentada a dinámicas neoliberales que marcan las transformaciones socioculturales imperantes. De ahí que la calidad, en el marco de la universidad actual, es instrumentalizada como señalizador de las credenciales que otorga.

Reconociendo que los debates en torno a la multiplicidad de aproximaciones conceptuales a la calidad en educación superior son un ámbito de amplia y abierta discusión, que puede ir desde referirla como un concepto relativo a uno absoluto. Para ahondar en sus características en educación superior se recoge el ilustrativo aporte de Harvey y Green (1993, pp. 11-29). Por medio del cual se presentan seis enfoques acerca de la calidad, entendiéndola como un concepto relativo y asumiendo que uno o más de estos enfoques pueden estar presentes individual o simultáneamente:

- *Calidad como algo excepcional*: que toma la noción de calidad como algo especial, distintivo y elitista; como *excelencia* en referencia a alta calidad y como calidad excepcional, en relación a cumplir con un conjunto de estándares requeridos (mínimos).
- *Calidad como perfección (o consistencia):* este enfoque está configurado por las nociones interrelacionadas de cero defectos (conformidad con las especificaciones en lugar de superar los estándares elevados) y cultura de calidad, en la que todos los miembros de la organización son responsables de la calidad, en perspectiva de algo *hecho bien a la primera*, Harvey y Green (1993, p. 15).
- *Calidad como aptitud para el propósito:* este enfoque relaciona la calidad con el propósito de un producto o servicio. Sugiere que la calidad sólo tiene significado en relación con el propósito del producto o servicio. Por tanto, se juzga en la medida en que el producto o servicio logra su propósito, aunque este puede ser planteado desde perspectivas diferentes porque depende de la naturaleza de dicho propósito. Así, se puede distinguir entre la orientación hacia la misma organización y hacia fuera de ella. Una calidad orientada al cumplimiento de la calidad organizacional, entonces difiere significativamente de cómo se expresa la calidad orientada a la satisfacción de los consumidores.
- *Calidad como valor por dinero:* ve la calidad como retorno de la inversión o calidad como el precio que se puede pagar. Ha sido un enfoque altamente popular por el cual se vincula la educación con la relación calidad-precio a través de la demanda de eficiencia y efectividad. Entre los años 80 y 90 en Europa la perspectiva de valor por dinero está presente en la noción de rendición de cuentas, alineada con los gobiernos

interesados por aumentar los resultados de la educación superior reduciendo inversión adicional. Por lo que la operativiza como mecanismos de control y auditoría por medio de instrumentos específicos como: (1) indicadores de desempeño, destinados a monitorear eficiencia y (2) manifiestos que presentan la política organizacional sobre lo que se brinda como servicio, por lo que comprenden textos como modelos educativos, estatutos y principios, planes de desarrollo, entre otros (Harvey y Knight, 1996, pp. 6-7).

- *Calidad como transformación:* es una noción de calidad como cambio de un estado a otro; un cambio cualitativo. Ve la educación como procesos participativos que ubican al estudiante en el centro de procesos continuos de transformación no restringidos a lo aparente o físico sino también de trascendencia cognitiva. Al respecto, Harvey y Knight (1996) identificaron los siguientes elementos de calidad transformadora en la educación superior: *mejorar* y *empoderar al participante*.

La aproximación predominante de la calidad que tiende a darse en el contexto chileno se relaciona con la noción de ajuste a los propósitos, complementada por la de calidad como valor por dinero. La primera se observa en el énfasis que se aplica en la operativización de los procesos de evaluación de calidad (Barroilhet, 2019) y también en el hecho de que es la noción compartida por los profesionales que están a cargo de ese aspecto, al interior de las organizaciones educativas de nivel terciario (Scharager, 2017). La segunda, aparece en la evaluación de la eficiencia por medio de rendición de cuentas e indicadores de desempeño específicos en materia económica, administrativa, formativa y académica.

> Existe consenso en el medio especializado de que el SNACES ha favorecido la instalación de un conjunto de mecanismos al interior de las instituciones de educación superior orientados al mejoramiento de la calidad. (…) Sin embargo, también resulta evidente que estos procesos han derivado en una creciente burocratización e instrumentalización de la gestión académica, cuyo fin último es conseguir la acreditación, lo que se homologa a una "garantía o sello de calidad" (Scharager, 2017, p. 79).

Adicionalmente, la investigación de Scharager (2017) constata que la predominancia de este despliegue de la ponderación de la calidad y su evaluación ha confluido en la reducción del poder de los cuerpos académicos. Debido a que aspectos de su gestión son transferidos a un emergente tipo de participantes de la organización; a profesionales no académicos que incorporan estrategias de gestión más orientadas a lo administrativo y enfatizan los aspectos técnicos e instrumentales. Aquello, en concordancia con lo que se ha documentado en otros sistemas que también han experimentado los efectos de la instalación de mecanismos de fortalecimiento de la eficiencia y la eficacia, en el marco de la implementación de políticas modernizadoras que enfatizan la rendición de cuentas organizacional, el ajuste de objetivos y el administrativismo (Schneijderberg, 2017).

> Dado que los procesos de acreditación se basan en los propósitos institucionales y en criterios de consistencia interna, la acreditación tampoco ha contribuido a generar una cultura de excelencia académica, sino que más bien a la búsqueda de la suficiencia o al logro de estándares mínimos para aprobar los requerimientos de los procesos de evaluación externa (Rodríguez, 2012, p. 128).

Desde la perspectiva de los efectos de la puesta en marcha y el funcionamiento del sistema de aseguramiento de la calidad -en los términos de su institucionalización antes caracterizada- se desprende que rasgos de mercado han sido potenciados en su desarrollo. Una manifestación de ello es la presencia de la calidad como tópico de la publicidad de las universidades. Un ámbito en el que estas despliegan estrategias propias de organizaciones de carácter comercial para posicionar y diferenciar sus productos. Por medio de estrategias de marketing que operan como instrumentos de señalización de cierto capital simbólico existente y/o deseado. Además de la configuración de atributos específicos para construcción y diferenciación de marca.

Durante la última década la publicidad de la educación superior, en específico, de las universidades, ha sido abordaba tanto cuantitativa como cualitativamente. En esa tarea se han explorado los niveles de gasto publicitario del sector, su nivel de presencia respecto de otras organizaciones y los periodos en que este tipo de marketing tiene mayor despliegue. Así como también las formas en que la educación superior emerge en los discursos de su publicidad, sus temas, descriptores, atributos y estrategias discursivas (Simbürger, 2013; Zapata y Tejeda, 2016; Wörner Santander y Arancibia, 2016).

Una etnografía visual de la publicidad sobre educación superior en el transporte público de la ciudad de Santiago realizada por Simbürger (2013), exploró las dimensiones textuales y visuales de la publicidad desde la perspectiva del análisis crítico del discurso. Entre sus principales conclusiones destaca que la mayoría de los discursos reflejan la idea de la universidad emprendedora; que tanto universidades públicas como privadas están presentes en la publicidad, aunque estas últimas son las que dominan en este ámbito; que las universidades se enfocan principalmente en el prestigio y las percepciones de la calidad que posee su oferta formativa; y que se encontraron referencias a los resultados previstos de la educación superior, entre ellos, a empleabilidad.

A su vez, Wörner, Santander y Arancibia (2016) identificaron una correlación entre calidad universitaria (definida en base a una categorización provista de indicadores externos), distribución de ingresos presupuestarios y gastos en avisaje. En esa línea, concluyeron que "el sector universitario ha adoptado los métodos de marketing imperantes en el mundo de los negocios contemporáneos, entre ellos, la publicidad y el avisaje". Además, destacan la identificación de dos casos extremos: universidades (mayoritariamente de regiones y tradicionales) en que el avisaje es escaso o casi nulo y otras que lo utilizan intensivamente, dentro de los cuales hay 12 que invierten más del 5% de sus ingresos presupuestarios en ello. Estas últimas, en su totalidad universidades privadas creadas después de 1980 que se ubican en los grupos más bajos en términos de su certificación de calidad.

A su vez, un análisis sistemático de la publicidad de las universidades en el marco de la indagación acerca de publicidad engañosa de esas organizaciones, realizado por Zapata y Tejeda (2016), permitió generar un panorama general acerca del tema en Chile y un marco conceptual para su examen. Entre sus principales hallazgos destacan la presencia de tres tipos de mensajes recurrentes:

- *de tipo aspiracional*, relativos a las oportunidades y desarrollo de un futuro exitoso, donde la superación personal es tomada como un elemento clave.

- *de orden económico*, que hacen referencia a descuentos, becas y facilidades de pago de los estudios ofrecidos.
- *acerca de contribuciones de la universidad a su entorno social o nacional*, mediante una variedad de actividades que va desde la investigación, extensión o derechamente a la formación de profesionales con cierto perfil.

Estos tres tipos de mensajes aparecen en parte importante del avisaje de las universidades analizadas. Son mensajes usuales que repiten diversos eslóganes, citas de personalidades, referencias a la misión organizacional o estadísticas que dan cuenta de las oportunidades de desarrollo profesional, económico o impacto social que se alcanzaría en las universidades. Respecto de los principales atributos de dichos mensajes, Zapata y Tejeda (2016) observan avisos principalmente de orden racional, esto es, que mencionan datos cuantitativos de oferta académica, como: empleabilidad y beneficios económicos (usualmente reforzados con números y porcentajes favorables de la institución) para argumentar que se trata de una organización con positivos resultados. El llamado que hacen es, por lo general, a matricularse en la universidad y en alguna de sus sedes y/o programas.

En línea con lo anteriormente abordado, esta investigación considera que la preocupación por la calidad y sus efectos organizacionales, como mecanismo de señalización para competir en el mercado de la educación superior, estaría vinculada al fenómeno de la desagregación. Que, en términos generales, refiere a la adopción de estrategias propias del ámbito comercial, que se aplican para adecuar la entrega de productos a modalidades flexibles y que implican la separación de elementos de un producto y/o la descomposición de un producto en múltiples productos, con la finalidad de incrementar las oportunidades de venta y/o posicionamiento.

Así, desde la observación del fenómeno de la desagregación, se observan modificaciones a la estructura formal de las universidades por la creación de nuevas capacidades organizacionales. Dentro de las cuales una relevante proporción comprende capacidades de gestión especializada que se pueden agrupar en base a sus objetivos:

- *de currículo*: capacidades de gestión para el desarrollo curricular,
- *de docencia:* capacidades de gestión para el desarrollo de la docencia,
- *de investigación*: capacidades de gestión para la innovación y la transferencia,
- *transversales*: capacidades de gestión para el relaciones internacionales o interinstitucionales, vinculación con graduados, análisis institucional, desarrollo estudiantil, aseguramiento de la calidad.

Destaca la creación de unidades de gestión para abordar temas de recolección y análisis de datos (Rivera, Astudillo y Fernández, 2009); otras para desarrollar y supervisar procesos de acreditación y la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad (Scharager, 2017; Scharager y Rodríguez, 2019). Así como también para realizar seguimiento a graduados y servicios de inserción laboral (Orellana, 2010). Estas nuevas capacidades organizacionales destinadas a realizar tareas especializadas de la gestión universitaria, están directamente relacionadas con requerimientos derivados de las políticas de modernización de la educación superior en Chile. De hecho, un número considerable fue creado con financiamiento del programa MECESUP.

> The enthusiastic espousal of neo-liberal ideas by university administrators accelerates this process, as they adopt a corporate style of management and employ the language and logic of business to redefine priorities and reshape procedures, work-force and curriculum. Market discourse is revolutionising what we are and do as centres of higher learning, and carries serious implications for autonomy, jobs and academic freedom (Bertelsen, 1998, p. 131).

Este tipo de fenómenos implica la incorporación de nuevos participantes, configuración de incipientes perfiles profesionales y la reconfiguración de las dinámicas de la estructura jerárquica y de las relaciones entre los participantes de la organización. Todo ello, dispuesto en miras al contexto evaluador desde el cual se ha impulsado su necesidad de emergencia.

2.3 Vinculación universidad - mercado laboral

2.3.1 Mercados en disputa y cuestionamientos al modelo

En el centro de su configuración, la idea de universidad chilena representa una serie de tensiones principalmente derivadas de relación con el Estado y la sociedad, cuyos orígenes son múltiples y pueden rastrearse desde las condiciones de su tiempo de fundación, la institucionalización de la universidad chilena y los radicales efectos de las reformas privatizadoras de la década de 1980, visto en los ítems previos de este capítulo.

El principal debate en Chile sobre la configuración de la estructura regulativa del sistema está conectado con el significado de la educación pública. Es por ello que la naturaleza gratuita esperada de la provisión pública y la participación del Estado en todos los sectores de educación superior ha sido un tema en juego durante las últimas tres décadas.

Desde que el Estado cede espacio al mercado y este último se posiciona como entorno de operación de la educación superior chilena, los mercados ocupacionales, institucionales y de consumo coexisten y operan interconectados como componentes clave; desplegando dinámicas de coordinación basadas en la lógica del intercambio comercial. De este modo, la universidad chilena comprende organizaciones flexibles, competitivas, económicamente restrictivas, diferenciadas verticalmente (por su calidad, prestigio y nivel de selectividad) y distribuidas de modo centralizado en el territorio nacional, que representan diversas expresiones del modelo conceptual de universidad emprendedora (Clark, 1998).

El sistema se caracteriza por ser uno de los más privatizados del mundo. Alrededor del 68% de todos los gastos en instituciones educativas provienen de hogares y otras entidades privadas, entorno al 90% de la provisión es privada (OCDE, 2018) y el 84% de los estudiantes asiste a organizaciones privadas.

Actualmente, la provisión se compone de organizaciones educativas de nivel terciario agrupadas en dos subsistemas explícitamente diferenciados; el universitario y el técnico-profesional e incluye a proveedores de educación superior de las fuerzas armadas y de orden. La Ley sobre Educación Superior (2018) define los objetivos del primero a partir de su quehacer, es decir, de lo que ésta contribuye en cuanto cultivo, creación, preservación y

transmisión de conocimiento. A su vez, los objetivos del segundo, son definidos desde lo que hacen sus profesionales (graduados) a través de su contribución al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales, así como también respecto de crear, preservar y transmitir conocimiento.

En 2018 la matrícula total del sistema alcanzó los 1.262.771 estudiantes, distribuidos 59,4% en Universidades, 29,7% en Institutos Profesionales y 18,8% en Centros de Formación Técnica. De ellos, el 94,1% en pregrado y el 3,7% en posgrado. La cobertura en educación superior alcanzó el 40% respecto de la edad de cohorte (jóvenes entre 18 y 24 años), de acuerdo con el reporte SIES[25] (2018 b).

Tabla 2.2
Matricula de educación superior por tipo de institución, año 2018

Tipo de institución	Pregrado	Posgrado	Postítulo	Matrícula Total
Centros de Formación Técnica	136.773	-	11	136.784
Institutos Profesionales	373.669	-	1.793	375.462
Universidades	677.981	46.820	25.724	750.525
Total general	**1.188.423**	**46.820**	**27.528**	**1.262.771**

Fuente: elaboración propia en base a datos de SIES (2018b).

Al finalizar la primera década del siglo XXI la universidad chilena se mantuvo como la institución de educación superior de referencia desde donde se definen las pautas de acción y los estándares de calidad de todo el sistema. Como subsistema se compone de 57[26] universidades vigentes, de las cuales el 31,5% (18) son de propiedad estatal y 68,4% (39) de propiedad privada[27], en suma, concentra un 59% de la matricula total del nivel terciario.

Todas las universidades presentan cobro de aranceles (que ubican a este subsector entre los más costosos del mundo). A ellas acceden estudiantes de variado rendimiento previo y de diverso contexto social, económico y cultural. Quienes, por un lado, deben afrontar múltiples mecanismos de segmentación para su ingreso, como son: los requisitos de selectividad, las oportunidades de financiamiento, el costo, la ubicación geográfica, el prestigio y la oferta académica. Por otro lado, deben sobrellevar ventajas o desventajas en su proceso formativo a partir de variables macrosociológicas y microsociológicas que pueden afectar su rendimiento académico, como son: el capital social, económico y cultural (Carrasco, 2008). Además de otros aspectos exógenos y circunstanciales, que pueden influir directamente la permanencia del estudiante en la universidad, dada la escasa protección social que brinda el Estado.

En vista de sus direcciones de desarrollo, esta investigación concluye que las decisiones

[25] En referencia al informe matrícula 2018 en educación superior en Chile de junio 2018.
[26] A diciembre de 2018, sin contar las universidades en proceso de cierre a esa fecha.
[27] De las 27 universidades de propiedad privada, 15,7% (9) son parte del grupo de universidades CRUCH y 52,6% (30) son privadas creadas con posterior a las reformas de 1980 y 1981.

acerca de la expansión y la configuración del sistema han contribuido a que la universidad mantenga su posición de referente institucional. Además de que la diversificación institucional se habría constituido como un mecanismo de control de las posiciones sociales de los grupos de poder, que redundó en el reforzamiento del capital simbólico de las universidades elitistas.

Lo primero, en relación al hecho de que el estatus de la universidad se mantuvo como referente institucional de su nivel educativo, a pesar del argumento funcional de ampliar el acceso a una mayor diversidad de estudiantes. Situación que Goedegebuure y Meek (1994) grafican como una pirámide dado que las universidades quedan situadas en lo alto y las otras entidades del sistema quedan debajo, de acuerdo al capital simbólico que cada cual representa. Lo segundo, se relaciona con los problemas de legitimidad asociados a la cuestionada calidad, pertinencia y sustentabilidad experimentados por las universidades privadas post 1981, que las desplazó como entidades de segunda categoría.

En cuanto a sus características de composición y magnitud, desde un énfasis funcional, el sistema da cuenta de que su papel en la sociedad es crucial en la medida en que permite incrementar sustancialmente el capital humano calificado, requerido para el desarrollo económico y social de las políticas modernizadoras en curso. Todo esto, ocurre en el marco de lógicas de reproducción de inequidad y segregación, sostenidas en el hecho de que el sistema de educación superior se compone de entidades de heterogénea calidad. Cuyas características permiten ampliar -en diversa medida- las oportunidades de sus estudiantes y graduados, a partir de factores externos a su control que están relacionados con el capital cultural, social y económico de origen, en una sociedad escasamente meritocrática.

En este contexto, las universidades tradicionales y de mayor prestigio juegan un rol especial debido a que brindan formación de posgrado, desarrollan investigación, promueven innovación y transferencia tecnológica. Por lo cual tendrían potencial para aspirar a perfilarse como *universidades de clase mundial*[28], una tipología promovida internacionalmente como referente de la competitividad de los sistemas de educación superior. Mientras que las universidades privadas, en su mayoría, están orientadas principalmente a la docencia de pregrado con un alto carácter profesionalizante de habilitación para el trabajo.

En cuanto al grado y el modelo de crecimiento, el desarrollo del sistema se sustenta en la participación privada en la propiedad de las entidades educativas, en el aporte privado en el financiamiento y financiamiento estatal a la demanda (créditos y subsidios). El grado de crecimiento del sistema ha permitido alcanzar el nivel de acceso masivo de la edad de cohorte y su diversificación institucional se traduce en una proporción relativamente equilibrada entre los subsectores universitario y técnico-profesional.

A pesar de la heterogeneidad de entidades del sistema, el modelo imperante se ajusta a las características de la universidad emprendedora. Por lo cual se desprende que las organizaciones educativas de este nivel establecen estrategias de operación tendientes a la captación de recursos adicionales de fuentes no tradicionales para compensar la disminución de los recursos provenientes del Estado, por un lado, y para sobrevivir en un mercado

[28] En referencia al concepto acuñado por Salmi (2009).

altamente competitivo, por otro. Las universidades emprendedoras tienen en común un núcleo de gobierno fuerte, una periferia de desarrollo amplia, un centro académico motivado, una base de financiación diversificada y una cultura emprendedora integrada, de acuerdo con Clark (1998b). En suma, un enfoque que enfatiza: la orientación hacia el mercado de sus acciones, la maximización del potencial de comercialización de sus ideas y la creación de valor en la sociedad (Tarapuez, Osorio y Parra, 2012).

Desde la guía dominante de las teorías de capital humano, el rol del conocimiento y su función como fuente de ventaja competitiva para la economía, han logrado ser posicionados como prioridad en la agenda política nacional y en el actuar de los órganos coordinadores del sistema. Desde esta perspectiva, tomando las ideas de Rodríguez (2012), al sistema se le ha atribuido un conjunto de deberes centrales para el progreso de la nación, tales como:

- generar mayores niveles de competitividad en el país (por medio de la investigación, desarrollo e innovación);
- constituirse en una fuente esencial de oportunidades de formación continua y movilidad social;
- velar por la calidad y pertinencia de su oferta académica impacten sobre la capacidad competitiva del país y permitan la inserción exitosa en el mercado del trabajo; y
- vincularse con su entorno, aportando al desarrollo de la cultura, las artes, las letras y el desarrollo territorial.

Desde el ángulo de las teorías de modernización, el examen del desarrollo secuencial de la educación superior chilena tiene que ver con la instalación de requerimientos funcionales (altamente relacionados con los efectos del programa MECESUP), tales como:

- mejorar la calidad formativa;
- optimizar sus condiciones de operación;
- aumentar la pertinencia social del quehacer de las entidades educativas, en relación a su vinculación con las necesidades nacionales y regionales;
- equidad, para que los estudiantes puedan acceder a entidades educativas de características similares en cuanto a calidad, pertinencia social.

Las optimistas orientaciones antes mencionadas entran en cuestionamiento al observar las implicancias del desarrollo de la educación superior chilena desde las teorías de conflicto. Por cuanto, las relaciones de poder, dinero y prestigio que se han producido y reproducido estas últimas décadas dan cuenta de un sistema en crisis (Picazo y Pierre, 2016). Aquello, porque la aplicación de las premisas de capital humano y modernización no han logrado los cambios sustanciales que subyacen a sus objetivos y necesidades de desarrollo (Espinoza, 2017).

Es así como, a pesar de que el sistema exhibe un crecimiento amplio en cuanto a cobertura y en otros aspectos[29], éste tiene una problemática de arrastre: altos niveles de segregación e

[29] Tales como: efectos positivos de movilidad social, avances en investigación, innovación y transferencia, incremento en la formación de investigadores (mayor número de programas y estudiantes de doctorado nacional), ajustes en los modos de operación organizacional, adecuación de

inequidad. Al respecto, Rodríguez (2012) concluye que:

> La condición socioeconómica determina las posibilidades de elección real de los estudiantes; si los costos de la educación no se pueden estandarizar ya que el capital social, económico y cultural de la población estudiantil es un determinante estructural de sus posibilidades de aprendizaje; si no existe una perfecta movilidad de recursos en el sistema de educación superior; si existen costos elevados de traslado para los usuarios del sistema; y si la asimetría de información que existe en el sistema no permite a los estudiantes y a sus familias adoptar, necesariamente, las mejores decisiones, entonces no se le puede pedir al mercado que obre no sólo uno, sino que varios milagros simultáneos (p. 134).

Durante la última década se ha ido profundizado el cuestionamiento al sistema y también la experimentación de periodos de intensa discusión pública. En los cuales, se sitúan en el centro las necesidades de reposicionar este nivel educativo como un derecho social (Picazo y Pierre, 2016) y restituir la responsabilidad del Estado en materias como: garantizar la existencia de una oferta gratuita y de calidad para todos los chilenos (Espinoza, 2017).

Los hitos del periodo están marcados por los llamativos movimientos de descontento ciudadano, de 2006 y 2011, que lideraron los estudiantes secundarios y universitarios, respectivamente. La relevancia de esos movimientos radicó en que configuran escenarios de protesta colectiva inéditos en el país desde la recuperación de la democracia. A su vez, uno de sus principales rasgos distintivos corresponde al hecho de que no se originaron como consecuencia de una crisis económica o política concreta, sino más bien en la acumulación de efectos negativos del modelo de modernización. En esa línea, "los movimientos estudiantiles hacen parte de una continuidad histórica de movilización y de deslegitimación de la modernización liberal chilena sobre un diagnóstico compartido de injusticia social y de negación de derechos sociales", argumentan Picazo y Pierre (2016, p. 100).

Entre los principales aspectos en crisis, Espinoza (2017, p. 94) destaca:

> (…) la debilidad del mercado para lograr un desarrollo equilibrado, con equidad y con una adecuación oportuna a las demandas relevantes; el crecimiento desregulado (cobertura y plataforma institucional) con implicancias sociales negativas; el alto nivel de endeudamiento de los estudiantes y sus familias con la banca privada; la segmentación de la oferta para distintos sectores sociales; la heterogeneidad en la calidad de la docencia; la desarticulación entre los distintos niveles formativos; la instrumentalización de la investigación y la extensión; y, la pérdida de una mirada integral del desarrollo societal-nacional que trascienda los intereses individuales y que responda a las reales necesidades del país.

Las exigencias actuales, entonces, están centradas en recuperar lo se había perdido durante las décadas previas y eliminar consecuencias negativas del modelo imperante. A las que Picazo y Pierre (2016) adicionan: la amplitud de la brecha de desigualdad social, el

objetivos y mecanismos de rendición de cuentas, entre otros.

desfinanciamiento del sistema público, la privatización de sus destinos sociales y el miedo al futuro.

En relación con el movimiento estudiantil universitario de 2011 existe consenso acerca de que la educación superior como *problema social* fue reformulado como *derecho social* (Picazo y Pierre, 2016; León, 2018). De hecho, León (2018) postula que desde entonces el debate de las políticas públicas educacionales quedó fijado entorno a la expresión referencial: *la educación no es un bien de consumo sino un derecho social*.

En esa línea, durante el periodo 2014-2018 se comenzó a gestar un proyecto de reforma a la educación superior que incluyó la implementación gradual del régimen de gratuidad para financiar los estudios (León, 2015). Dicho proceso representa un giro en la dirección opuesta al modelo neoliberal vigente desde el año 1981, frente al cual existen interpretaciones variadas en la investigación especializada (Espinoza, 2017).

Independiente del nivel de impacto que puedan tener las reformas recientes y en curso, lo cierto es que la universidad chilena está particularmente condicionada por su entorno institucional a adoptar comportamientos y estrategias propios de las organizaciones completas, es decir, a desenvolverse como actores racionales en un contexto mercantilizado.

Un aspecto central en la crisis es el desarrollo con equidad, el que directa o indirectamente la literatura vincula con los resultados de la experiencia formativa del nivel terciario y las oportunidades y los beneficios -de diversa índole- éste que conlleva. Desde esa perspectiva lo que se pone en cuestionamiento es la atribución del éxito o fracaso de los estudiantes a ellos mismos, como si los aspectos que caracterizan las dinámicas de reproducción y ampliación de brechas de inequidad no tuvieran injerencia en sus resultados. En la posibilidad de valerse -sin desventajas- de las funciones preparadora y distribuidora de estatus de la educación superior respecto del mundo del trabajo (Teichler, 2015).

Así, aunque el acceso a la universidad se ha masificado, la finalización de los estudios es algo que a una gran parte del estudiantado no le resulta posible. Al tiempo en que las diferencias entre calidad y capital simbólico que representan las distintas universidades influyen (en reducir o ampliar) oportunidades y beneficios derivados. De hecho, esas diferencias también tienen efectos en las remuneraciones de los graduados, así como otros factores de inequidad social que aplican en Chile.

2.3.2 Mecanismos de instalación de la empleabilidad

En sintonía con las tendencias internacionales Chile, presenta notables cambios en el vínculo de las universidades con su entorno. En un escenario donde la pertinencia de la educación superior para el mercado laboral ha cobrado una mayor centralidad en las discusiones, políticas, prácticas de aseguramiento de la calidad y compromisos de responsabilidad social de este tipo de organizaciones educativas (Scharager y Aravena, 2010).

De hecho, su pertinencia para el mercado laboral ha sido integrada como requerimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y del Sistema de Información sobre Educación Superior. Además de ser asumida como uno de los objetivos específicos de programas de

financiamiento competitivo y como contenido para la formulación de rankings de diferenciación vertical de universidades.[30]

Las características de esta situación están fuertemente vinculadas a lineamientos de políticas de desarrollo económico y social, centradas en incrementar el acceso y la calidad de la educación superior. En ese sentido, la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo no es abordada desde la amplitud conceptual que permite el constructo *mundo del trabajo,* sino que se expresa en términos de *mercado laboral*.

En este contexto, la calidad ha sido emplazada como imperativo y ha ido marcando pauta en relación a los aspectos relevantes para la evaluación de la relación educación superior - mercado laboral en Chile. Derivado de la visión de su desempeño como un aspecto central para la valoración de la pertinencia de la formación que se brinda.

> El sistema de educación superior chileno carece de un marco regulatorio adecuado, lo que ha redundado en grandes disparidades con respecto a la calidad de los programas de estudio y en una diversificación de la oferta extremadamente poco transparente. Una de las resultantes de esta situación han sido las incongruencias entre las competencias de los egresados y las necesidades del ámbito laboral (CNED, 2014, p. 6).

La información sobre el mercado laboral en Chile se ha ubicado tradicionalmente bajo la responsabilidad y alcance del Ministerio del Trabajo y Previsión Social (MINTRAB) y del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). Estas entidades están llevando a cabo iniciativas de carácter nacional para fortalecer la inserción laboral y las trayectorias académicas y laborales en Chile.

El SENCE se encuentra promoviendo el desarrollo de un Sistema Nacional Integrado de Información sobre el Mercado de Trabajo y lidera la configuración de una Política Pública Nacional de Intermediación Laboral, para superar las falencias informativas existentes (Orellana y Serhati, 2017). Dichas falencias tienen que ver con: falta de articulación a nivel nacional entre las entidades que recopilan e informan sobre destinos y oportunidades ocupacionales de la población y la ausencia de información detallada sobre procesos de búsqueda de empleo, transiciones laborales, condiciones de trabajo, uso de competencias. Entre otros aspectos que pueden contribuir a retroalimentar el sistema educativo, ampliar políticas de capacitación, desarrollar políticas de desarrollo de carrera y orientación profesional a lo largo de la vida, en suma, contribuir a incrementar el potencial de empleo y trabajo.

En el ámbito de la educación superior, las iniciativas que ponen de relieve la necesidad de información sobre los graduados se introdujeron alrededor de 2006, con el establecimiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que incluyó la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y del Servicio de Información sobre la Educación Superior (SIES). Con ello, se introdujo la necesidad de obtener

[30] En referencia a rankings de empleabilidad locales, tales como los generados por la plataforma web mifuturo.cl del Ministerio de Educación y otros provistos por medios de comunicación.

información sobre el desempeño de los graduados para proporcionar retroalimentación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y, el SIES implicó la puesta en marcha de un sistema nacional de información que dispusiera, para el público general, datos cuantitativo-estructurales del sistema y estudios derivados.

En el origen de las iniciativas de información sobre graduados y empleo que actualmente posee el SIES, se ubica el recurso digital denominado mifuturo.cl (creado en 2003 como futurolaboral.cl) para ofrecer información sobre tasas de empleo y retorno económico de graduados de diversos planes de estudios y tipos institucionales. Durante su desarrollo, el *buscador de empleabilidad e ingresos* -que era sólo uno de sus productos informativos- asumió progresivamente el rol de referente principal de mifuturo.cl. De hecho, actualmente es su recurso de mayor visibilidad, con el cual aborda datos cuantitativos sobre ingresos, tasa de empleo y tiempo de inserción laboral por plan de estudios, ámbito disciplinar/profesional y tipo de provisión.

Esta herramienta se fue consolidando como una fuente de información pública que contribuyó sustancialmente al posicionamiento del constructo *empleabilidad de carreras*[31]. Que en Chile es comúnmente referenciado por los medios de comunicación social y la publicidad, como información para la toma de decisión respecto del ingreso a los estudios terciarios (aspecto que se detalla en el siguiente capítulo).

Paralelo a mifuturo.cl, existen dos plataformas web oficiales especialmente enfocadas a informar la elección de los estudios superiores en Chile: ojodondeestudias.cl de la CNA y eligecarrera.cl del CNED. Sin embargo, ninguno de ellos se centra en informar sobre empleabilidad como lo hace mifuturo.cl. La primera, tiene el propósito de diferenciar verticalmente la oferta formativa desde una configuración dicotómica de la oferta, argumentando que "los programas de estudios no acreditados no cuentan con garantía de calidad"[32]. Mientras que, en el segundo caso, se presenta un enfoque de orientación vocacional y educativa para apoyar el autoconocimiento y el conocimiento de la oferta formativa para la toma de decisiones sobre estudios terciarios.

A pesar de que los tres recursos informativos digitales antes mencionados tienen como rol central brindar información para la elección vocacional frente al ingreso a la educación superior, mifuturo.cl se ha logrado mantener como el recurso de mayor visibilidad pública e impacto mediático. Esto lo ha conseguido por medio de reportes sobre lo que denomina *empleabilidad e ingresos,* a través de los cuales obtiene presencia en los medios de comunicación nacionales. En dichos informes se utiliza una aproximación monodimensional de carácter cuantitativo acerca de la empleabilidad en formato de ranking, sobre una metodología de cálculo que sólo contempla el dato de cuántos y por cuánto declaran renta (por el salario mínimo o superior) los graduados chilenos.

La información que ofrece mifuturo.cl tiene sólo un papel referencial, es decir, no prospectivo. Se centra en una noción economicista de empleabilidad (basada en estado ocupacional, salario y tiempo invertido en la inserción laboral) para abordar lo relacionado

[31] El término *carreras* acá se emplea como sinónimo de *programas de estudios de pregrado*.
[32]Texto tomado de la página principal de ojodondeestudias.cl en diciembre de 2019.

con el empleo de graduados. Sin considerar información sobre: procesos de búsqueda; transición de la educación superior al empleo y empleos posteriores; condiciones de trabajo; uso y percepción de conocimientos y habilidades; satisfacción con la calidad y contenidos de los programas de estudio; prospección de las necesidades del mercado laboral de los egresados por regiones del país, disciplina, capacitación profesional y sectores económicos; transformación, eliminación y emergencia de áreas ocupacionales y los perfiles profesionales. Tampoco considera el impacto de las condiciones de enseñanza, los planes de estudio y los modelos de enseñanza y aprendizaje.

De lo anterior se desprende que la instalación de la empleabilidad como concepto, instrumento de política y práctica en la educación superior chilena ha sido altamente influenciada por órganos de gobierno, desde premisas de la teoría del capital humano que destacan los aspectos cuantitativos de la relación educación superior – mercado laboral. Las características de su configuración se desprenden de la influencia de políticas supranacionales que, por medio de la relación entre el Gobierno de Chile y el World Bank, dieron cabida a la introducción de instrumentos y mecanismos de modernización, que ajustaron el entendimiento de la empleabilidad como un indicador de calidad deseado en el entorno institucional de las universidades.

También se puede observar que la CNA adoptó la noción de empleabilidad, tal como delinea mifuturo.cl. A partir de ello, su aproximación monodimensional se ha explicitado y formalmente instalado dentro de los criterios de evaluación y rendición de cuentas de entidades universitarias y sus programas de estudios (aspecto que será profundizado en el siguiente capítulo).

En este contexto, las universidades se enfrentan al desafío de generar respuestas a la necesidad de indicadores de empleabilidad, en los términos economicistas provistos por los órganos coordinadores del sistema, particularmente, por la CNA y el SIES. Como consecuencia, estas respuestas tienden a posicionar la empleabilidad como atributo informativo de calidad, relevante para el prestigio organizacional y, por tanto, para la diferenciación de tipo ranking entre las instituciones educativas.

El profundo efecto de la introducción de la empleabilidad desde esta perspectiva se manifiesta como dispositivo dominante para la activación y visibilización de un accionar específico en las universidades, expresado en la emergencia de respuesta organizacionales diferenciadas y especializadas.

El primer efecto concreto relacionado, dice relación con la necesidad de instalar mecanismos de seguimiento de los graduados a nivel organizacional para generar información sobre mercado laboral, para rendición de cuentas y para fortalecer la preparación de sus estudiantes para el trabajo. En dicho ámbito, cada casa de estudios tiene la autonomía para diseñar y administrar los instrumentos que considere apropiados para su uso interno, así como también para la rendición de cuentas. Los criterios que guían ese quehacer son altamente condicionados por requerimientos de la CNA puesto que demanda la existencia de estudios formales de ese tipo para obtener información acerca de lo que denomina *características de empleabilidad*. Sin embargo, la CNA no provee una definición de empleabilidad ni directrices para una comprensión común de dichas características.

Los estudios de seguimiento a graduados están bajo la responsabilidad de las organizaciones educativas y, en la mayoría de los casos, son administrados por unidades centrales responsables de la recopilación, el procesamiento y el análisis de datos institucionales (oficinas de análisis institucional o equivalentes). Por otras unidades de gestión responsables a la vinculación con ex alumnos. Y, por otras unidades de gestión relacionadas con aspectos académicos y curriculares. Este tipo de estructuras comprenden capacidades de gestión relativamente nuevas en el panorama organizacional (Rivera, Astudillo, Fernández, 2009; Scharager, 2017; Scharager y Rodríguez, 2019; Maturana *et al*., 2018)

A pesar de que en la mayoría de las instituciones de educación superior existen unidades de nivel central encargadas del seguimiento a graduados, esas nuevas capacidades de gestión no han logrado evitar la superposición de esfuerzos a nivel de la unidad académica. Ya que, con frecuencia, las encuestas de graduados también se diseñan y aplican a nivel local, desarticuladamente de los esfuerzos de nivel central para generar instrumentos y resultados estandarizables.

La base de este problema frecuente puede explicarse por la ausencia de una integración orgánica de valores y orientaciones respecto de este tipo de iniciativas; que finalmente suelen ser llevadas a cabo por académicos y/o profesionales de la gestión que representan diferentes culturas de trabajo y enfoques del quehacer académico. Entonces, autoridades, académicos y profesionales de la gestión se enfrentan a los retos de: (1) reflexionar sobre la pertinencia de los instrumentos de seguimiento a graduados y su adaptación a las características organizacionales particulares, protegiendo su coherencia interna; (2) articular e integrar los esfuerzos organizativos para utilizar permanentemente los datos recolectados para sus procesos de autoevaluación y la configuración de mecanismos de aseguramiento interno de la calidad; y (3) coordinar esfuerzos de colaboración interinstitucional, a fin de permitir la multiplicación de capacidades y el análisis comparativo de datos.

También están en juego otras cuestiones, específicamente: la ausencia de micropolíticas que guíen las capacidades y actividades relacionadas con las tecnologías organizacionales a este respecto. Junto con la necesidad de articulación de sus propósitos con la naturaleza del quehacer de las unidades académicas en el diseño y aplicación de encuestas, de modo que logren resguardar las características de cada nivel de estudios y tipo de programa. Ya que uno de los principales problemas en el seguimiento a graduados radica en considerar al pregrado como referencia para los niveles de postgrado; pasando por alto las diferencias de la naturaleza del tipo de proceso formativo y, luego, en las características de la transición, inserción y las trayectorias académico-laborales de jóvenes investigadores y doctorandos, por ejemplo.

En la actualidad, la información sobre empleo y trabajo de graduados es limitada. En primer lugar, porque Chile no tiene estudios de seguimiento a nivel nacional. En segundo lugar, porque la información disponible se limita a las características cuantitativas básicas del empleo de los graduados, sobre la base de información obtenida de las instituciones de educación superior (que informan quienes son sus ex alumnos) y del Servicio de Impuestos Internos, que cuenta con la información de los ingresos declarados anualmente por ellos. En relación con lo anterior, las instituciones de educación superior han sido directamente interpeladas a generar respuestas a la necesidad de cumplir con positivos indicadores respecto

de la empleabilidad.

A modo de síntesis del presente capítulo, se expone que la universidad chilena constituye un mercado, no uno "perfecto" desde el análisis económico, pero ciertamente un mercado. Desde esta perspectiva, independiente del nivel de completitud o racionalidad de la acción que presente una determinada universidad chilena, estas operan en un mercado que se relaciona con otros mercados en dinámicas orientadas por la racionalización comercial propia de las lógicas institucionales imperantes.

Con lo cual se pone en evidencia que las aproximaciones conceptuales acerca de la universidad (como institución social) y del mundo del trabajo (como una noción amplia en referencia a la vida activa de las personas) no permiten realizar el análisis situado que requiere la observación concreta de sus relaciones, en la actualidad. Ello, porque las características del conocimiento y del trabajo para las economías y sociedades contemporáneas, con particular énfasis en Chile, han resignificado a estos campos de la acción social como mercados, a saber: *mercado universitario* y *mercado laboral*.

Lo anterior, implica que las disputas históricas derivadas de la relación entre universidad y trabajo no han cesado, ni en el plano de las ideas entorno a ellas ni tampoco en el plano material de su relación. No obstante, de su resignificación como mercados se desprende un cambio relevante que implica una homologación de estatus, por el cual, la que antes era considerada una institución social u organización excepcional, ahora es considerada un agente de mercado más, en un entorno socioeconómico mercantilizado.

De ahí proviene la noción *mercados en disputa* que titula esta investigación, con la cual se busca representar el estado de tensión entre fuerzas diversas que luchan por imponerse sobre otras. Dado que el término disputa se emplea para significar lucha, combate, discusión de ideas o pensamientos acerca de algo; implicando que los actores en disputa, ya sean individuales o colectivos, se disponen en confrontación por alcanzar y/o imponer algo que desean.

La irrupción de la agenda de empleabilidad como expresión de las influencias normativas, cognitivo-culturales y coercitivas de la ideología del desempeño en educación superior, simboliza los aspectos en crisis del sistema. Por lo cual, la indagación de sus efectos permite extrapolar este fenómeno a otros similares basados en la configuración, difusión e instalación de otras agendas o imperativos que se posicionan como canon en el entorno institucional. Tal como ocurriría con el asunto de la calidad, así como también podría ser con la internacionalización, la innovación y la trasferencia. Entre otros aspectos propios del quehacer universitario que actualmente también son sujeto de agendas globales y expresiones de respuesta organizacional manifestadas en acciones de desagregación.

Capítulo 3
El lenguaje de la empleabilidad: aspectos centrales de su agenda en Chile

Este capítulo examina los aspectos centrales de la agenda de empleabilidad en Chile. Esto, a través de la construcción discursiva de la noción de empleabilidad como referente de la relación educación superior – mundo del trabajo. Aquello, en el marco del entendimiento de las instituciones como estructuras sociales multifacéticas y durables, conformadas por elementos simbólicos, actividades sociales y recursos materiales, cuyo contexto es relevante en la conformación de estructuras y procesos organizacionales (Scott, 1998).

Para abordar esta tarea, se desarrolló una aproximación textual y discursiva enfocada en la indagación acerca de cómo se configura la noción de empleabilidad en campos de la vida social que tienen una influencia relevante en la construcción de la realidad social.

Se adopta un entendimiento del lenguaje como estructura gramatical e ideológica que cambia de acuerdo al contexto cultural (Chomsky, 1992) y que el modo de articular el lenguaje despliega funciones que articuladamente apoyan el desempeño de actividades e identidades sociales y la afiliación humana dentro de culturas, grupos e instituciones (Gee, 2014). A su vez, se aborda el discurso como el lenguaje en uso, por tanto, como una forma de acción y práctica social que tiene un rol constitutivo en procesos de construcción del conocimiento, regulación de las relaciones sociales y configuración de las identidades (Fairclough, 1993; 2005).

Las manifestaciones discursivas son comprendidas como expresiones de poder articuladas en forma de elementos lingüístico/semióticos que moldean su posición en relación con otros actores sociales. Pues se trata de representaciones que se desenvuelven en las esferas de lo público y lo privado; expresadas a través del lenguaje que, en cuanto modo de acción social, se encuentra históricamente situado en una relación dialéctica con otras facetas de lo social (Fairclough, 2003).

En concordancia, el discurso no se considera como una mera manifestación o expresión del mundo social en el que esta investigación está interesada, sino que constitutivo de él. En palabras de Santander (2011, p. 210), su análisis resulta importante "para tratar de leer la realidad social" y, también, necesario debido a "la opacidad que acompaña naturalmente a los procesos discursivos". Esto, desde el reconocimiento de que los discursos presentan ambigüedad y, por tanto, requieren un esfuerzo inferencial para brindarles significado.

Se presenta el análisis de un corpus configurado por textos y géneros discursivos que representan el capital simbólico de campos particularmente influyentes en la configuración de imaginarios, identidades y comportamientos sociales de interés para esta investigación. Los que -para efectos analíticos- se han delimitado conceptualmente en tres: *discurso oficial*, *discurso experto* y *discurso mediático*. Constructos a través de los cuales se accede al estudio de configuraciones de la noción de empleabilidad que poseen una alta influencia en el entorno institucional de las universidades chilenas.

Las conclusiones del análisis efectuado dan cuenta de pautas discursivas hegemónicas que refuerzan en *status quo* de la educación superior chilena a través de su configuración como un ámbito comercial de la acción social, que se funda en una visión economicista de las trayectorias educativas y laborales de los sujetos. Estas pautas hegemónicas que se manifiestan en el lenguaje de la empleabilidad presuponen, desde un enfoque macrosocial, que la inversión en educación debe ser retribuida no sólo en beneficio del graduado, sino también por el funcionamiento del sistema económico y del sistema de empleo. Al tiempo que, desde un enfoque psicosocial, presuponen que la motivación primaria de los estudiantes es eminentemente funcional y de naturaleza económica, tanto respecto de la educación como del trabajo. Lo anterior, se sustenta en el posicionamiento del mito racionalizado consistente en asegurar la inversión vía incorporación de habilidades, destrezas y atributos adicionales, que estaría contenido en la difusión internacional de la agenda de empleabilidad.

El lenguaje de la empleabilidad

Las características del sistema de educación superior chileno que lo distinguen como uno privatizado, costoso, competitivo, neoliberal y de alta inequidad social, resultan clave en la configuración de las respuestas que las universidades despliegan frente a requerimientos de su entorno institucional. Así como también las propias dinámicas organizacionales internas y el contexto sociohistórico en que se sitúa su desarrollo actual.

Esta postura implica, por un lado, reconocer los efectos condicionantes de su base ideológica en relación con los vínculos contemporáneos entre la universidad y el mercado laboral. Por otro lado, supone la consideración de las influencias a las que la educación superior local está particularmente expuesta, como son: las fuerzas del mercado capitalista imperante que han sido integradas en la estructura del sistema y han dado paso a esquemas de rendición de cuentas y competencia (por prestigio, recursos y estudiantes).

En esta investigación se ha puesto en relieve el consenso en torno a la existencia de una agenda de empleabilidad de alcance global, enmarcada en el discurso dominante acerca de los resultados esperados de la educación superior (Teichler, 2018). Reforzada por distintos canales, entre los que destacan los medios de comunicación masivos, y que se caracteriza por un alto nivel de ambigüedad (opacidad) por el cual su uso suele darse por entendido como un anhelo global.

Justamente en relación a dichas características del discurso de la empleabilidad y la opaca aparente obviedad de sus positivas implicancias, el presente capítulo desarrolla una aproximación textual y discursiva enfocada a analizar críticamente su construcción. De modo de examinar cómo las relaciones de poder operan, por medio del lenguaje, en la configuración de discursos y significaciones hegemónicas. Ello, acerca de determinadas cosmovisiones que se legitiman a sí mismas (Nokkala y Saarinen, 2018) y las implicancias tiene dicha construcción discursiva para el entorno institucional de las universidades chilenas.

De este modo, el capítulo permite ahondar, empírica y analíticamente, en disputas en torno a la idea de universidad en relación con el mundo del trabajo que se producen y reproducen en disputa de hegemonía. Ello, en atención a la perspectiva teórico-metodológica del análisis crítico del discurso en cuanto "estudia primariamente el modo en que el abuso del poder

social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político" (Van Dijk 1999, p. 23).

Así como también, en consideración de las contribuciones del análisis crítico del discurso en ámbitos relacionados con esta investigación, tales como: la investigación psicosocial sobre el mundo del trabajo (Stecher, 2010), la investigación sobre políticas públicas en educación superior (Saarinen, 2007), el estudio de la publicidad de la educación superior (Simbürger, 2013; Wörner, Santander y Arancibia, 2015), el examen de cambios discursos en las definiciones de empleabilidad (Boden y Nedeva, 2010) y el análisis del discurso organizacional en estudios organizacionales (Fairclough, 2005).

De acuerdo con la síntesis de Stecher (2010, pp. 97-98), algunos de los principales postulados teóricos que caracterizan el análisis crítico del discurso se observan en los siguientes tres aspectos:

- desarrolla una teorización que releva la relación dialéctica entre el discurso y las estructuras sociales, dando cuenta del modo como el discurso, en tanto práctica social históricamente situada es, por un lado, modelado y determinado por las macro y micro estructuras en las que está inserto. Al mismo tiempo que contribuye activa y creativamente a la construcción, sostenimiento y trasformación social;
- plantea que el discurso es una de las dimensiones de la vida social, pero que esta última, en ningún caso puede reducirse al lenguaje o más en general a la semiótica. Lo discursivo es un momento de la vida social que incide en los otros momentos o elementos no discursivos, al mismo tiempo que es modelado por estos últimos; y
- estudia las relaciones entre lenguaje y poder, buscando relevar el modo en que el discurso juega un rol central en los mecanismos de dominación y control social característicos de las sociedades capitalistas.

Este tipo de análisis, entonces, estudia la interacción social cuando adopta una forma lingüística e interpreta el discurso como una forma de práctica social de carácter simbólico (Van Dijk, 1999). Permite indagar en los efectos de los discursos en las prácticas sociales. Por lo cual, en esta investigación se le considera particularmente apropiado para contribuir al estudio de las organizaciones universitarias, entendidas como construcciones sociales mediadas por discursos. Así como también productoras y reproductoras de éstos en la interacción de su componente humano (Ocampo-Salazar, Gonzales-Miranda y Gentilin, 2016).

En este contexto, el análisis crítico del discurso contribuye al estudio de las respuestas organizacionales de las universidades a los requerimientos de la agenda de empleabilidad, tomando en consideración las relaciones entre estructura (en énfasis en las pautas hegemónicas) y agencia (con énfasis en procesos y eventos). Al respecto, se estiman ilustradores los siguientes postulados de Balsa (2011):

> Los procesos de construcción de las significaciones están preñados de lucha por el poder; y esto ocurre desde los planos más macrosociales hasta los más microsociales. En cuanto a las clases, en la medida en que las distintas clases usan una misma lengua, el signo es arena de la lucha de clases. Lo que la clase dominante hace es buscar

> adjudicarle al signo una significación única, funcional a la preservación de sus intereses de clase. Pretende apagar y reducir la lucha de valoraciones sociales que se verifica en el signo, volviéndolo monoacentual, universal y ahistórico. Es que un discurso logra convertirse en discurso dominante cuando logra que se fijen como válidas determinadas significaciones de los signos y no otras (p. 80).

En una revisión reciente acerca del análisis del discurso en la investigación en educación superior, realizada por Nokkala y Saarinen (2018) se reconoce que la investigación en este ámbito típicamente utiliza datos textuales y que principalmente se refiere al estudio de políticas. En ese ámbito, destacan que el análisis del discurso ha aportado a revelar contextos y maneras en que la construcción de la política en educación superior hace parecer inevitables ciertas realidades sociales.

En el análisis crítico del discurso los textos son vistos como constructores, reproductores y transformadores de estructuras sociales, relaciones y procesos. Entonces, "se asume que su análisis tiene el potencial de relevar cómo el control y la dominación social se ejercen, negocian y resisten en la sociedad" (Nokkala y Saarinen, 2018, p. 16).

En vista de los aportes del análisis del discurso en la investigación en educación superior y hallazgos previos de la investigación sobre el lenguaje de la empleabilidad (Arora, 2015; Matherly y Tillman, 2015), se llegó a la conclusión de que el discurso político es relevante. Pero no suficiente para examinar las relaciones de poder latentes en torno a la noción de empleabilidad, porque en su reproducción interactúan otros actores influyentes que aportan múltiples y disímiles entendimientos. En consecuencia, la construcción discursiva de la empleabilidad es abordada desde la consideración de ciertos textos y géneros discursivos cuyas condiciones de producción se encuentran muy pauteadas dentro de un marco institucional o dentro de determinados roles sociales, altamente relevantes en la configuración del imaginario social al respecto.

A partir de dicha estrategia, resultaron de particular interés tipos textuales y géneros discursivos que cuentan con una alta potencialidad hegemónica por la legitimación social y capacidad coercitiva y normativa que puedan poseer; por la naturaleza de su macropropósito comunicativo (tales como presentar hechos, establecer normas, persuadir); y por el amplio alcance de su circulación en diversas esferas de la vida social que son parte del entorno institucional de las universidades. En concordancia, la selección de la muestra se enfocó en tres ámbitos de la interacción social: la prensa, la política pública y la investigación educativa local. Identificados a través de las siguientes categorías conceptuales definidas en esta investigación:

- *Discurso experto*. Proveniente del ámbito científico, integrado por artículos académicos que mencionan empleabilidad en el contexto del tratamiento de temas relacionados con la educación superior local;
- *Discurso oficial*. Proveniente del ámbito estatal y gubernamental, integrado por políticas, leyes, normas, cuentas públicas, manuales y guías, sobre educación superior; y
- *Discurso mediático*. Proveniente del ámbito de la comunicación social masiva, integrado por noticias de prensa escrita y televisión acerca de educación superior.

El tipo de muestra utilizada fue no probabilística, compuesta por un corpus de tipologías textuales asociadas a los tres discursos categorizados para el presente análisis. La aproximación investigativa es inductivista con categorías de análisis que se trabajaron de modo emergente que permitieron ir analizando y conceptualizando el conocimiento obtenido para la realización de análisis crítico del discurso (Santander, 2011). La metodología de trabajo fue cualitativa, de carácter descriptivo y diseño no experimental o correlacional, dado que los fenómenos fueron observados en un determinado periodo de tiempo, sin su manipulación ni control.

Tabla 3.1
Estructura analítica de los discursos de empleabilidad como parte del contexto institucional de las universidades chilenas

Categorías analíticas	Características	Tipos de textos y géneros discursivos involucrados	Corpus de análisis
Discurso oficial	Aproximación desde los actores clave en la estructura y coordinación del sistema	Leyes y normativas Formularios Guías Manuales	Ley sobre educación superior Documentos de la CNA, del CNED y del SIES, cuentas públicas presidenciales
Discurso experto	Aproximación desde la investigación educativa local	Artículos científicos	Artículos (indexados y no indexados)
Discurso mediático	Aproximación desde los medios de comunicación social: prensa	Noticias	Noticias (de prensa escrita y de tv)

Fuente: elaboración propia.

El análisis se centró en identificar y luego examinar menciones explícitas a empleabilidad en relación a educación superior y también referencias a la temática empleo o trabajo de graduados. De acuerdo con lo mencionado en párrafos anteriores, las herramientas teórico-metodológicas desplegadas se desprenden del análisis crítico del discurso, para analizar la relación entre el suceso discursivo particular, las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan y generan.

En primera instancia, se identificó el tema, es decir, la información conocida (en algún grado) o asumida como tal por cuanto supone un conocimiento previo por parte de los interlocutores o presuposición de lo que se habla. En segunda instancia, se identificaron los remas o aquello que se dice sobre el tema (Pinuer, 2007). Los temas y remas se agruparon en categorías conceptuales emergentes con el propósito de permitir la sistematización del análisis. Posteriormente, se identificaron todas las referencias explicitas a empleabilidad, empleo y trabajo de graduados para profundizar en sus configuraciones discursivas desde análisis de nivel semántico y sintáctico. El primero de ellos, se ocupa de aspectos del significado de las

palabras, ya sea denotativo (tipo de significado de una palabra que es objetivo en cuanto opera como un significado universal para todos los conocedores de una lengua) o connotativo (sentido asociado, expresivo o adicional que posee una palabra o frase según el contexto). El segundo, aborda las relaciones de concordancia y jerarquía de las palabras agrupadas que conforman los textos.

3.1 El discurso experto y su avance hacia un entendimiento multidimensional

3.1.1 Empleabilidad como asunto de competencias y formación

Aquello que se ha conceptualizado como discurso experto, responde al examen acerca de lo que dice la investigación educativa local sobre empleabilidad en educación superior en Chile. Para ello, se analizaron artículos académicos que, como tales, comprenden textos y géneros discursivos caracterizados por desplegar el macropropósito comunicativo de la persuasión, por medio de un modo de organización discursiva principalmente argumentativa (Parodi, Ibáñez y Venegas, 2009). Esto significó la identificación y revisión bibliográfica de publicaciones con referato y sin referato que abordan explícitamente empleabilidad y/o el tema empleo y trabajo de graduados, ya sea como aspecto central o derivado, en la investigación educativa local.

La selección de artículos contempló revisión de los buscadores Scielo, WoS, del portal del Sistema de Información de Educación Superior, del Ministerio de Educación, del Consejo Nacional de Educación y de la Comisión Nacional de Acreditación. Como consecuencia se identificó y accedió a 75 publicaciones (artículos indexados, capítulos de libros e informes de investigación) datadas entre 2003 y 2018. Dentro de ese grupo, 66 presentaron menciones explícitas a empleabilidad.

Tabla 3.2
Frecuencia de temáticas que contextualizan las referencias a empleabilidad en la literatura local periodo 2003 - 2018

	N	%
Educación superior y mundo del trabajo	42	63,64
Aseguramiento de la calidad	8	12,12
Currículo	5	7,58
Política Pública	4	6,06
Educación Técnico Profesional	2	3,03
Publicidad	2	3,03
Desarrollo de Carrera	1	1,52
Gobernanza	1	1,52
Inclusión	1	1,52

Fuente: elaboración propia.

De la revisión bibliográfica se desprende que en Chile la palabra empleabilidad comenzó a ser mencionada a principios de la década de 2000. En el contexto de investigaciones

empíricas de énfasis cuantitativo acerca de la temática empleo y trabajo de graduados, centrados en un enfoque de capital humano sobre los rendimientos económicos de la educación superior. Mayoritariamente, a través de la evaluación de los salarios y el estatus ocupacional de los graduados como indicador de la calidad de los programas educativos.

Como antecedente respecto de la investigación sobre graduados, empleo y trabajo en Chile, destacan las contribuciones de Mizala y Romaguera (2004) por su estudio de los retornos económicos de los profesionales chilenos. Así como también Rappaport, Benavente y Meller (2004) por el diseño de un ranking de universidades basado en los niveles de salarios de sus graduados. Por el cual formulan una diferenciación vertical en términos de universidades de "primera", "segunda" y "tercera clase", ubicando el salario y estado ocupacional de los graduados como mecanismo de señalización de la calidad de la formación y la "clase" de la casa de estudios.

Desde sus primeros años de presencia en la investigación educativa se observa el uso de la empleabilidad como noción de sentido común o dada por entendida, carente de sustento teórico. No problematizada como concepto, instrumento de política ni de práctica, en la mayoría de los casos. De hecho, del universo de publicaciones analizadas (n=66) se observa que en 43 casos (65%) no se explica o define el término, sino que sólo se menciona.

En esos casos, el análisis textual y discursivo permite detectar que en el 84%, empleabilidad se infiere desde una aproximación cuantitativa monodimensional que la sitúa desde la perspectiva del empleo de graduados (preocupaciones por salario, inserción laboral y situación ocupacional). En dicho periodo de emergencia, su modo de figurar en los textos es mayoritariamente como un sustantivo sinónimo de empleo:

> La empleabilidad de los periodistas preocupa también más allá de las fronteras del país (Délano, Niklander y Susacasa, 2004).
>
> (…) mejores posibilidades de empleabilidad para sus egresados, expectativas de remuneraciones más altas y una mayor facilidad para encontrar trabajo (Von Chrismar y Valdés, 2003).

En el periodo (2003 - 2009) una serie de documentos e informes no indexados sobre empleo y trabajo de graduados lograron alta difusión pública por contar con el patrocinio del Ministerio de Educación (Meller y Rapapport, 2008; Meller, 2009; Meller, Lara y Valdés, 2009; Meller y Brunner, 2009; Schelee y Brunner, 2009). Dichos documentos, planteados explícitamente desde la perspectiva de capital humano, derivaron del proyecto que establecería un observatorio del empleo en Chile y que finalmente creó la plataforma informativa del Ministerio de Educación, futurolaboral.cl. Recurso *web* actualmente operativo como mifuturo.cl que informa sobre empleabilidad de graduados en el país. Los documentos referidos en el mencionado contexto, fueron claves en el posicionamiento temático de la agenda de empleabilidad. Así como también en su instalación y legitimación desde una perspectiva monodimensional, asociada a los siguientes tres tópicos:

- rol de la formación terciaria en el aumento de la probabilidad de encontrar empleo;

- evaluación de la calidad formativa a partir de los niveles de salarios de los graduados; y
- relevancia de que el país contara con información sistematizada sobre los resultados de los graduados en el sistema de empleo.

Dentro de ese set de trabajos vinculados a la política pública, el informe "Educación terciaria y mercado laboral - Formación profesional, empleo y empleabilidad. Una revisión de la literatura internacional" de Schelee y Brunner (2009), cobró predominante relevancia por la amplitud de su análisis y su caracterización de las tendencias internacionales (a modo de estado del arte).

> Hoy en día existe un debate mundial sobre la empleabilidad de graduados y, en general, sobre el objetivo de la educación superior con relación al mercado laboral. Dado que la transición al mercado laboral se ha puesto más compleja y duradera por graduados, se discute la necesidad de modificar los programas de educación superior y adaptarlos mejor a los requisitos de los empleadores (Scheele y Brunner, 2009, p. 1).

Al finalizar la primera década del siglo XXI, aparece la publicación digital "Futuro Laboral 2009/2010: Profesionales y Técnicos en Chile. Información Fundamental" visibilizada como un recurso informativo referente del portal futurolaboral.cl, donde se incluyó información general sobre el sistema de educación superior. Además de análisis cuantitativos de ingresos mensuales, dispersión y empleabilidad por programa de estudio y una definición de empleabilidad como "la probabilidad de encontrar un empleo" (Meller y Brunner, 2009, p. 14).

Dicha publicación reforzó la legitimación de la noción hegemónica de empleabilidad en educación superior en Chile como resultado y señalizador cuantitativo de la calidad de la formación, desde la perspectiva de capital humano. Ello, en la medida en que fue apropiada por el Ministerio de Educación a través de su Sistema de Información sobre Educación Superior.

En relación con lo anterior, resulta particularmente interesante el efecto del trabajo de Patricio Meller por su alta difusión mediática y por la explícita aplicación de la teoría de capital humano en el entendimiento de la educación como mecanismo de retribución económica. Su obra en este ámbito temático sumó artículos, libros (Meller, 2009; Meller y Brunner, 2009; Meller, 2010) y también apariciones en prensa que le valieron una amplia difusión que transcendió la academia y que aportó con un componente escaso en ese entonces: una definición explícita de empleabilidad.

En su obra, Meller concibió la empleabilidad en educación superior como indicador; operacionalizado para la medición de la proporción de titulados de un programa de estudios de pregrado que logra encontrar un empleo al cabo del primer año de su titulación. A partir de lo cual, su interpretación y operacionalización del concepto se concretó en términos de *posibilidad de encontrar o tener un empleo*.

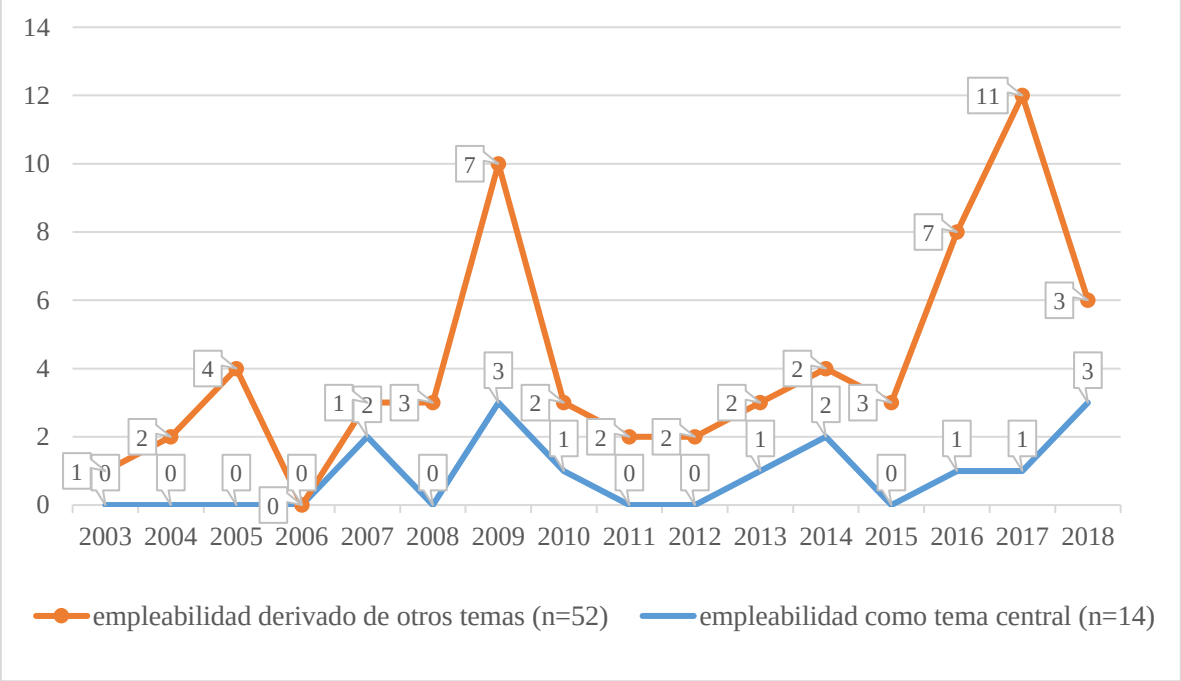
En consideración de las perspectivas internacionales de ese periodo, la definición de

empleabilidad propuesta por Meller en 2009 resulta innovadora. Pues, hasta entonces, las aproximaciones dominantes acerca de ese concepto que estaban siendo desarrolladas por organismos supranacionales como la Comisión Europea e internacionales como UNESCO y también por la literatura educativa especializada, se encontraban alineadas con el discurso de las competencias. En asociación a la idea de empleabilidad en relación al desarrollo de habilidades, destrezas y atributos del estudiante y/o graduado, a diferencia de lo planteado por Meller.

Es más, observada desde la perspectiva comparada del trabajo especializado en educación superior sobre esas materias (Behle *et al*., 2016; Hager y Beckett, 2019; Heijde y Van Der Heijden, 2006; Knight y Manze, 2003b; Teichler, 2018), la postura de Meller se podría evaluar como una conceptualización reduccionista, en cuanto propone un modo de calcular probabilidades de inserción laboral en base a datos limitados de empleo y salario de graduados. No obstante, el trabajo de Meller logró alta influencia en el tratamiento mediático y público sobre rentabilidad de la educación superior y empleabilidad. Específicamente, en el lenguaje del recurso digital mifuturo.cl y, como consecuencia, también en el de los medios de comunicación social.

A pesar de la amplia difusión y visibilidad de su definición de empleabilidad esta no presenta una acogida significativa en el discurso experto, a diferencia de lo que ocurre con el discurso oficial y el mediático, como se verá más adelante en el capítulo. Si bien esta perspectiva sigue teniendo presencia no refleja una línea de investigación dominante o de tendencia en la investigación educativa local.

Gráfico 3.1
Producción académica que aborda empleabilidad en educación superior en Chile



Fuente: elaboración propia.

De modo paralelo en la década de 2000, se identifica un cuerpo de literatura que brinda mayor complejidad y fundamentos epistemológicos al debate. En ese cuerpo de literatura se observa que a pesar de abordar el tema desde diversos énfasis y perspectivas disciplinares se perfila coincidencia respecto de comprenderlo en relación a procesos de formación y capacitación, en el marco de aproximaciones multidimensionales (Alda y Bargsted, 2005; Aliaga y Schalk, 2010; Brunner, 2008; Castañeda y Sánchez, 2009; Fernández y Romero, 2005; Fernández, 2007; Sisto, 2009; Thieme, 2007). La mayoría de esos artículos derivan de prácticas concretas por las cuales sus autores expresan estrategias curriculares, extracurriculares y/o co-curriculares experimentadas en sus universidades de afiliación. Con interés común en indagar acerca de factores que interfieren en el empleo de graduados, asociando empleabilidad al desarrollo de competencias y a dinámicas estructura-agencia.

Este tipo de publicaciones de aproximación multidimensional a la empleabilidad lograron una visibilidad menor debido a que su circulación no transcendió el ámbito académico, a diferencia de aquellas realizadas en el marco del proyecto que creó mifuturo.cl del Ministerio de Educación. No obstante, su aporte es particularmente significativo debido a que ampliaron la problematización del tema, que -sin pretensión de exhaustividad absoluta- se procede a ilustrar con los siguientes ejemplos:

- La temprana problematización de empleabilidad como expresión de calidad de Alda y Bargsted (2005) por medio de una conceptualización integrada aplicada a la educación: “el desarrollo de una carrera laboral satisfactoria, donde la persona busca, accede y desarrolla oportunidades de trabajo gratificantes, en base a decisiones de formación y movilidad laboral, logrando un cierto grado de certeza respeto de contar con recursos personales que permitan el logro de sus objetivos laborales” (p. 265).
- La evidencia que aporta Thieme (2007) respecto de que la presencia de competencias de empleabilidad no sólo se relaciona con las iniciativas de cada casa de estudios, sino que también con características de los propios estudiantes.
- La consideración de empleabilidad desde la perspectiva de la equidad en Espinoza y González (2012) y Espinoza (2015; 2017).
- La distinción entre concepciones de empleabilidad objetiva, vinculada a aspectos objetivos como las condiciones laborales, y de empleabilidad percibida, basada en las creencias de los trabajadores respecto de las expectativas sobre el desarrollo profesional de Bargsted (2017), en referencia a la propuesta de Van Der Heijde y Van der Heijden (2006) acerca de la operacionalización y la medición de la empleabilidad desde una perspectiva de competencias y multidimensionalidad.
- La empleabilidad como aspecto relevante para la elección vocacional, considerada información de orden socioestructural sobre lo que el estudiante no tiene control (Zúñiga, Carrasco y Espinoza, (2014).
- La utilización de la noción de empleabilidad en el marco de las estrategias de avisaje publicitario de las universidades en Simbürger (2013) y Zapata y Tejeda (2016).

En la revisión de todos los artículos académicos que cuentan con referencias explícitas a empleabilidad como tema central o relacionado, se observa una variada distribución en cuanto al ámbito temático de la investigación en educación superior que los enmarca. La mayoría de ellos se trata de la relación entre educación superior y mundo del trabajo, aseguramiento de la calidad, aspectos curriculares y política pública.

3.1.2 Preocupación por factores que influyen en el desempeño de graduados

En el ítem previo se argumentó que la empleabilidad ha perfilado las características de su tratamiento textual y discursivo durante cerca de dos décadas, en las cuales ha sido abordada a través de aproximaciones que esta investigación distingue en: un enfoque dominante de carácter economicista, que la configura como un fenómeno objetivo y monodimensional; operativizado en las tasas de empleo y el salario de graduados. Y, otro, proveniente del enfoque educativo que, en términos generales, concibe empleabilidad como un fenómeno subjetivo y multidimensional vinculado al desarrollo de competencias o habilidades, destrezas y atributos, enmarcados en procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el total de publicaciones incluidas en esta revisión, entre las que se incluyen unas donde la empleabilidad es tema central (n=14) y otras donde es un tema derivado o simplemente un término referenciado (n=52), las aproximaciones predominantes, antes mencionadas, aparecen con variado nivel de frecuencia, relacionándose con diversas epistemologías y focos de indagación.

En ese sentido, se identifican aspectos comunes que permiten agruparlos por sus focos temáticos de investigación como criterio de clasificación. Aquello, a partir del examen de sus preguntas de indagación y/o problemáticas que buscan abordar y/o responder. Como consecuencia, se formula la siguiente clasificación de focos temáticos en orden de mayor a menor frecuencia de apariciones:

- factores que influyen en el resultado de los graduados en el mercado laboral (que pueden referir a programas de estudios, proveedores educativos y/o estudiantes y graduados);
- información sobre el mercado laboral de graduados;
- atributos señalizadores de calidad (que pueden referir a programas de estudios, proveedores educativos y/o estudiantes y graduados);
- educación técnico-profesional; y
- factores que influyen en la elección de los estudios terciarios.

Los artículos que se centran en factores que influyen en el resultado de los graduados en el mercado laboral, abordan influencias desde los ámbitos individual, organizacional y social, tanto por separado como integradamente. En esta línea, se observan estudios acerca del rol de estudiantes y/o graduados en la inserción y las trayectorias laborales desde la perspectiva de su preparación para el trabajo (MideUC, 2008). Así como también sobre el rol de los proveedores educativos en el desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades, vinculación con el medio, mecanismos de inclusión y servicios de apoyo estudiantil (Aliaga y Schalk, 2010; Castañeda y Sánchez, 2009; Fleet *et al*., 2017; Orellana, 2010; Schurch, 2013; Thieme, 2007).

En este grupo de publicaciones, también se observan indagaciones entorno a influencias del entorno social como estructuras de inequidad, información y costos de carrera, oferta de carreras y calidad de la educación superior (Bargsted, 2017; Castillo y Rodríguez, 2016; Cifuentes, Villarroel y Geeregat, 2018; Didier, 2016; Espinoza, 2017; Espinoza, 2018; Geeregat Cifuentes y Villarroel, 2016; Redondo, 2005; Sisto, 2009; Soto, 2011; Valdés,

2018).

La producción académica que se caracteriza por su interés en la información sobre el mercado laboral de graduados, suele tratarse del análisis de datos cuantitativos sobre empleo. Por tanto, se definen por tratar la inserción laboral y el estado ocupacional de graduados de pregrado y posgrado (Délano, Niklander y Sucasa, 2004; González y Jiménez, 2014; Meller y Rappaport, 2008; Meller, Lara y Valdés, 2009; Meller, 2009; Meller y Brunner, 2010; Rappaport, Benavente y Meller, 2004; Walczak, Detmer, Zapata, Lange y Reyes, 2017).

En este cuerpo de literatura centrado en la información sobre el mercado laboral, también se observan investigaciones que amplían el análisis desde la profundización en aspectos como las condiciones laborales y relevancia de los estudios, respecto del tipo y nivel de trabajo desempeñado (Bargsted, 2017; Espinoza, 2015; Makrinov, Scharager y Molina, 2005; Moscoso y Espinoza, 2017; Salinas y Romani, 2017; Soto, 2011; Vargas *et al*., 2015).

Los textos que se centran en aspectos de señalización de la calidad de las universidades, sus programas de estudio, estudiantes y/o graduados se enmarcan en el contexto de la información disponible para la selección de estudios terciarios. Tema frente al cual se relacionan investigaciones acerca de la publicidad de las universidades (Simbürger, 2013; Zapata y Tejeda, 2016), la clasificación de las organizaciones de nivel terciario por parte de la política pública (Lavados, Durán, Espinoza y González, 2016), el aseguramiento de la calidad (Céliz y Véliz, 2017; Fundación Chile, 2007; Orellana, Guzmán, Bellei, Carera y Torres, 2017; Riveiro y Hurtado, 2015; Zapata y Classing, 2016), la inserción laboral y el seguimiento a graduados (Angulo y Redon, 2011), y la gobernanza (Fernández, 2009). En este grupo también se pueden considerar las publicaciones que abordan el retorno económico de los programas de estudio (Meller y Rapapport, 2008; Mizala y Lara, 2013; Schurch, 2013).

Adicionalmente, se identifica una serie de publicaciones caracterizadas por proveer revisiones de literatura o meta-análisis sobre educación superior y mundo del trabajo (Alda y Bargsted, 2005; Brunner, 2009; Scheele y Brunner 2009; Vega *et al*., 2012) y sobre empleabilidad (Orellana, 2018). Además de la mención de empleabilidad en el marco del tratamiento de los temas definidos por la naturaleza del subsistema técnico-profesional de educación superior (Von Chrismar, 2006).

Al realizar un análisis acotado a las 14 publicaciones que tratan empleabilidad como tema central también se observa que en una proporción significativa de casos (7) ésta no es definida. Sólo se menciona, dándose por entendida, problematizada principalmente desde una aproximación cualitativa (en 8 de los 14 casos). Asociada a un atributo de los graduados (12) y centrada en el desarrollo de competencias y en el estado ocupacional o empleo.

Destaca el hecho de que en estas publicaciones cuyo tema central es la empleabilidad, ésta parece como un atributo de los estudiantes y/o graduados. Por tanto, como una cualidad que ostentan y desarrollan las personas. En relación con ello, las reflexiones de los diversos autores la abordan como un fenómeno relacional que vinculan a influencias de factores endógenos y exógenos.

En los 14 artículos que presentan empleabilidad como tema central, los factores que influyen

en los resultados de los graduados en el sistema de empleo se ubican como el enfoque dominante. Cabe destacar que, en este subgrupo, no se aborda la empleabilidad como atributo señalizador de calidad, ni tampoco como factor de influencia en la selección de estudios terciarios.

En términos generales, se concluye que la relevancia de la empleabilidad en el discurso experto está dada por que se le atribuye un rol relevante en los resultados de los graduados en el empleo. Las actividades que se examinan en este discurso dicen relación con el proceso de inserción laboral, las trayectorias y las condiciones laborales.

A su vez, las identidades que se construyen en estos textos son principalmente las de los graduados de la educación superior, cuyos desafíos en términos de empleo pueden provenir de aspectos tanto endógenos como exógenos.

Tabla 3.3
Publicaciones que abordan empleabilidad en educación superior como tema central y/o título 2007 - 2018

Título publicación	Aproximación	Año	Autoría
Competencias laborales y de empleabilidad en la educación vocacional.	Factores que influyen en resultados de graduados en el empleo: desarrollo de competencias	2007	Fernández
El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. Un estudio empírico.	Factores que influyen en resultados de graduados en el empleo: agencia y estructura	2007	Thieme
Seguimiento de Titulados Universitarios: Análisis de perfiles de competencias inserción laboral y empleabilidad (por áreas de conocimiento) en la Universidad de Valparaíso.	Factores que influyen en resultados de graduados en el empleo: desarrollo de competencias	2009	Castañeda y Sánchez
Empleabilidad de los egresados de la educación técnica superior y profesional vocacional	Retorno económico de carreras	2009	Von Chrismar
Educación terciaria y mercado laboral: Formación profesional, empleo y empleabilidad. Revisión de la literatura internacional.	Meta análisis/revisión bibliográfica	2009	Schelee y Brunner
E2: empleabilidad temprana y emprendimiento. Dos grandes desafíos en la formación superior en chile.	Factores que influyen en resultados de graduados en el empleo: desarrollo de competencias	2010	Aliaga y Schalk

Asistir a la educación superior, ¿tiene algún efecto sobre la empleabilidad e ingresos de los graduados?	Retorno económico de carreras	2013	Mizala y Lara
Empleabilidad, ingresos y brechas: un análisis comparativo.	Retorno económico de carreras	2014	Rodríguez y Castillo
Empleabilidad: Eje vertebrador para Duoc UC	Factores que influyen en resultados de graduados en el empleo: desarrollo de competencias	2014	Vial y Sánchez
Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados de pedagogía	Factores que influyen en resultados de graduados en el empleo: agencia y estructura	2016	Geeregat, Cifuentes y Villarroel
El impacto de las competencias personales y del valor de mercado de la profesión en la empleabilidad objetiva y la percepción de oportunidades de carrera en profesionales jóvenes.	Factores que influyen en resultados de graduados en el empleo: agencia y estructura	2017	Bargsted
Challenges faced by Engineering Schools regarding Economic Growth and Employability	Factores que influyen en resultados de graduados en el empleo: agencia y estructura	2018	Valdés
Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior	Meta análisis/revisión bibliográfica	2018	Orellana
¿Influye la universidad en la empleabilidad exitosa de los titulados de pedagogía?	Factores que influyen en resultados de graduados en el empleo: agencia y estructura	2018	Cifuentes, Villarroel y Geeregat

Fuente: elaboración propia.

Las relaciones sociales erigidas en estos textos sitúan a la educación superior como un mecanismo de preparación para el trabajo; dispuesta de modo analítico; examinada a partir de la agencia de los estudiantes y/o graduados, así como también en consideración de su relación con aspectos de la estructura social.

En el contexto de la dimensión política de su construcción, en este discurso, la empleabilidad se da por entendida con una connotación de algo positivo, deseado y esperado que se desarrolla o no en el marco del proceso formativo. En esa línea, los aspectos conectados a empleabilidad son el desarrollo de determinadas competencias, los currículos y los tipos de formación (universitaria o técnico-profesional), tendencias del mercado laboral asociadas a ciertas profesiones y/o disciplinas y la agencia. El sistema de signos recurrente en las publicaciones especializadas privilegia la estructura de estudio con el despliegue de premisas, cálculos y evidencias.

3.2 El discurso oficial y la expresión de la ideología del desempeño

3.2.1 Empleabilidad como imperativo exógenamente instalado

El discurso oficial en esta investigación comprende textos y géneros discursivos que se caracterizan por ostentar una posición hegemónica respecto de otros, en la medida en que se sitúan como referencia para el establecimiento de patrones de conducta y definiciones acerca de fenómenos de la vida social. Un ejemplo de ello es el lenguaje jurídico porque dispone de poder organizador de la vida social, a través de su aplicación como fuerza coercitiva y normativa que controla los arreglos sociales.

A partir de este planteamiento se han seleccionado textos y géneros discursivos que poseen poder organizador de la vida social y que, además, son considerados oficiales por contar con reconocimiento estatal y/o de alguna organización gubernamental para ejecutar sus acciones en cumplimiento con el marco legal vigente. En concordancia, se contempló la revisión de textos de leyes y normas que regulan el sistema, así como también manuales, formularios y guías que utilizan los órganos de coordinación del sistema para operacionalizar la política pública.

La relevancia del estudio de este tipo de textos para analizar la construcción discursiva de empleabilidad se fundamenta en que el capital simbólico del contexto de su emisión y de sus emisores representa el ejercicio de un alto nivel de poder social. Relevante en la configuración de estructuras discursivas hegemónicas acerca de la educación superior chilena.

La operativización de los criterios de delimitación y selección del corpus se fundó en la estructura legal del sistema de educación superior, específicamente, en sus órganos de coordinación. Para ello, se tomó como punto de partida la Ley sobre Educación Superior y el conjunto de organismos y servicios públicos con competencia en el sistema. Dichos organismos y servicios, a diciembre de 2018, son el Ministerio de Educación encargado de proponer las políticas para la educación superior y coordinar a los órganos del Estado que componen el sistema), la Comisión Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional de Educación, que a su vez conforman el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Por lo tanto, aquello que se aborda a través de la categoría discurso oficial, refiere a textos y géneros discursivos que se caracterizan porque sus macropropósitos comunicativos son regular y ejecutar procedimientos (Parodi, Ibáñez y Venegas, 2009). El modo de organización de este tipo de discurso tiende a ser descriptivo, su contexto de circulación ideal es el universal (dispuesto para todo tipo de lector al igual que en el caso del discurso mediático) y su escritor es experto (abogados, especialistas en educación, administradores públicos, etc.).

Dentro de este discurso se seleccionaron los textos que mencionan empleabilidad en relación a educación superior y también aquellos que explícitamente hacen alusión al tema empleo o trabajo de graduados.

En la revisión completa del corpus asociado al discurso oficial se observa que empleabilidad no emerge como tema específico, sino que lo hace como un aspecto derivado dentro del tratamiento de otros temas. Comienza a figurar en discursos oficiales durante los primeros años de la década de 2000, a través del diseño e implementación del programa MECESUP para la modernización de la educación superior en Chile (Reich, s/f).

Desde entonces, la noción de empleabilidad en el discurso oficial se fue configurando como un indicador positivo y deseado. De tendencia a ser enunciado como un término de sentido común o dado por entendido, asociado a la tasa de empleo de graduados. Esto, en el contexto de la instalación del sistema de aseguramiento de la calidad, en relación con discusiones en torno al vínculo entre la educación superior y el mercado laboral, y la necesidad de contar con información sistematizada sobre graduados.

Ámbito regulatorio

Al internarse en los textos de la Ley sobre Educación Superior 21.091 (2018), se observa que el discurso oficial en su ámbito regulatorio marca el aspecto político del entendimiento de la relación entre la educación superior y el mercado laboral en Chile. Esto, por cuanto hace latente una representación de universidad tradicional desprendida del valor extrínseco del conocimiento. Este fenómeno se expresa por medio de una construcción discursiva opaca del vínculo entre esos dos ámbitos de la acción social, particularmente en relación al rol de la universidad en la preparación para la vida activa.

En la Ley sobre Educación Superior 21.091 (2018) se establecen descripciones y caracterizaciones generales acerca de la educación superior, del sistema de educación superior y los organismos que lo componen, sus dos subsistemas y los proveedores educativos que los conforman. Entre otros aspectos que dicen relación con modificaciones en la institucionalidad del sistema, los mecanismos de financiamiento, la formación técnico-profesional y el sistema de aseguramiento de la calidad.

En el texto de la mencionada ley se articula una definición de universidad que la ubica en un nivel superior respecto de los otros tipos organizacionales que conforman el sistema. No sólo porque ella puede otorgar todo tipo de certificaciones educativas de nivel terciario sino porque su rol se dispone disociado del mundo del trabajo. Esto ocurre, en la medida en que su relación con el mundo del trabajo aparece invisibilizada por el uso de enunciados generales sobre su misión, rol social, tareas y la naturaleza de la formación de graduados y profesionales.

Dicho fenómeno queda en evidencia en la definición de misión de la universidad por el énfasis central que le otorga al cultivo, la preservación y la trasmisión de conocimiento, seguido en un segundo plano por la formación de graduados y profesionales. Así como también por el hecho de que no se hace referencia a ninguna relación explícita entre su misión y el sector productivo, mercado laboral o mundo del trabajo. Todo ello, a diferencia de lo que ocurre en las definiciones de misión de los institutos profesionales y los centros de formación técnica, donde el énfasis central está invertido. Ubicando a la formación de profesionales como primer aspecto y en segunda instancia, el cultivo, la preservación y la trasmisión de conocimiento.

Las misiones diferenciadas por tipo institucional que brinda el texto de la ley establecen la contribución que cada una de ellas debe hacer al país. De este modo, en lo que opera como un mecanismo de opacidad del alcance relacional de su deber, a la universidad se le asigna el deber de contribuir a "los intereses y necesidades del país y sus regiones", mientras que para las instituciones técnico-profesionales su deber se enuncia respecto de contribuir "al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país (…) y vincularse con el mundo del trabajo" (Artículo 3° de la Ley 21.091, 2018).

La misma ley es la única legislación que presenta alusiones a empleabilidad en educación superior. En este contexto, aparece referida en el Artículo 16° que anuncia características y contenidos de una Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional, por parte del Ministerio de Educación, y en el Artículo 54° que estipula los aspectos que se califican como publicidad engañosa.

La primera referencia, se sitúa en los ámbitos de fortalecimiento de la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional que tiene por propósito incrementar la articulación entre el sistema educativo, su vinculación con la educación universitaria y las necesidades nacionales y regionales, "facilitando la formación para el servicio del país y la construcción de trayectorias formativas y laborales coherentes y pertinentes a las necesidades de las personas, del sector público y privado, de los sectores productivos y de la sociedad en general". Específicamente, en el contenido establecido en su letra g) empleabilidad es comprendida en referencia al desarrollo de competencias:

> Una estrategia de inserción laboral y fomento de la empleabilidad dirigida a los estudiantes y los trabajadores para potenciar el desarrollo de sus trayectorias educativo-laborales (Artículo 16° letra g, Ley 21.091, 2018).

En la segunda referencia, empleabilidad aparece como un atributo señalizador asociado a uso publicitario/comunicacional, susceptible de uso erróneo y engañoso que emerge sin ser definido. Desde el análisis de presuposiciones del enunciado, la interpretación de empleabilidad latente en este artículo implicaría: información acerca de perspectivas generales de empleo futuro de estudiantes en relación al tipo de institución y carrera a la que ellos pertenezcan. Por tanto, se trataría de un atributo de connotación proyectiva del empleo, lo que -a su vez- manifestaría la normalización de la empleabilidad como un atributo de los graduados dado por entendido en el sistema. Esto, a pesar de que anteriormente había sido asociado al desarrollo de competencias.

En consecuencia, según este último artículo de la ley citado, cada casa de estudios podría presentar datos de empleabilidad e investigación sobre parámetros distintos, en la medida que esos conceptos no están definidos en la Ley. Pues la letra c) del artículo 54° refiere a "perspectivas generales de empleabilidad", sin explicitar qué es, con qué y cómo se deben medir.

Consejo Nacional de Educación

De las siete cuentas públicas que tiene disponible -a diciembre de 2018- el Consejo Nacional de Educación, empleabilidad aparece en dos. La primera, del período 1990/2009, en la

enumeración de las áreas temáticas que abordó su convocatoria a investigación, y la segunda, en la cuenta de 2014. En ambos casos, empleabilidad figura como sustantivo para referir a elementos de política pública en educación superior y resultados de los estudiantes, de los cuales las casas de estudios no se deberían desligar. Entonces, nuevamente se observa ausencia de un desarrollo conceptual de la empleabilidad como tal. Pero sí se manifiesta que se trata de una responsabilidad de las instituciones de educación superior y que ella se articula desde la noción de ajuste y/o desajuste entre características de los graduados y las necesidades del mercado laboral. Esta reflexión remite a una lógica lineal de las competencias adquiridas frente a los campos ocupacionales, desde la cual la educación terciaria se configura discursivamente en subordinación al mercado laboral.

Ministerio de Educación

El análisis de discurso de los recursos informativos disponibles en mifuturo.cl, que es la principal fuente oficial de información sobre empleabilidad en educación superior en Chile, da cuenta de que ésta tampoco cuenta con una definición de empleabilidad. En su lugar, lo que brinda es una descripción de su uso como indicador:

> Empleabilidad al 1er año: Corresponde al porcentaje de titulados de las cohortes 2013, 2014 y 2015 que, teniendo información sobre ingresos, obtuvieron ingresos iguales o superiores al sueldo mínimo en el primer año después de su titulación (SIES, 2018).

De esa descripción se desprende que empleabilidad refiere a la situación ocupacional de los graduados, basada en datos de remuneraciones acerca de quienes declaran ingresos a través del Servicio de Impuestos Internos. Desde ese ángulo, empleabilidad es utilizada como sinónimo de empleo después del primer año de graduación, en diversos tipos de textos (notas de prensa, testimonios, reportes e informes) que se ponen a disposición pública en su sitio *web* y se envían directamente a los medios de comunicación.

El significado denotativo de esta definición de empleabilidad operativizada por mifuturo.cl, deriva de las ideas contenidas en las pioneras investigaciones e iniciativas académicas sobre empleabilidad en Chile, caracterizadas por una aproximación cuantitativa centrada en los retornos económicos (Meller y Brunner, 2009). Por tanto, con énfasis en configurar la empleabilidad como atributo señalizador de calidad en el sistema y como información prospectiva del empleo, en atención a la noción de empleabilidad de Meller (2009) como probabilidad de encontrar empleo.

La información que brinda mifuturo.cl sobre empleabilidad es organizada como rankings de programas de estudios de pregrado, en términos de aquellos que tienen más o menos empleabilidad. Este lenguaje (como se verá en la sección 3.3) es recogido por el discurso periodístico que lo transforma en el modo recurrente de representar esta temática en los medios de comunicación social.

A modo de síntesis del apartado, se concluye que la emergencia y el tratamiento de la empleabilidad en el discurso oficial se caracteriza por emerger en el marco de tres temáticas presentadas a continuación, en orden de relevancia:

- información sobre el mercado laboral de función prospectiva;
- atributos señalizadores de calidad -que pueden referir a programas de estudios, proveedores educativos y/o estudiantes y graduados-;
- características de la educación técnico-profesional.

El discurso oficial, en el ámbito de los actores relevantes del sistema, marca el aspecto político del entendimiento de la relación entre la educación superior y el mercado laboral en Chile, donde se hace latente una idealización de la concepción de universidad desprendida del valor extrínseco del conocimiento. Al mismo tiempo en que se representa una perspectiva monodimensional de carácter cuantitativa acerca de la empleabilidad, disociada de los procesos formativos, medida y evaluada por sus niveles de retorno económico. Todo esto, configura un discurso hegemónico, propicio para que la empleabilidad tienda a ser referida como si se tratara de un asunto vinculado únicamente a los graduados y/o los estudiantes que se encuentran en las etapas finales de sus estudios (énfasis en los resultados).

3.2.2 Preocupación por la señalización de calidad

Con la finalidad de situar la construcción discursiva de la empleabilidad en el discurso oficial chileno, resulta fundamental hacer un especial énfasis en los mecanismos de política pública que fueron clave en su instalación y configuración como agenda.

El Programa MECESUP ha sido altamente influyente en la incorporación de la empleabilidad en la política, la investigación y la gestión universitaria, donde destaca su influencia en el establecimiento de una comprensión de empleabilidad como sinónimo de empleo. Ligada al énfasis de otra noción asociada: *empleabilidad pertinente*, con la cual se quiso poner acento en una pretensión de ajuste entre las características de lo estudiado y las características del empleo de los graduados. Aunque su propuesta de empleabilidad pertinente no se detectó abiertamente descrita en los documentos consultados.

En sus lineamientos formales (términos de referencia MECESUP 2011—2014) se establece que el programa busca avanzar hacia la resolución de problemas estructurales, lograr un mejoramiento significativo del aprendizaje estudiantil y de la eficiencia docente. Así como también "asegurar y mejorar la calidad de los grados y títulos ofrecidos por las IES[33] y su empleabilidad (…)" (MECESUP, 2011, p. 1).

En esa línea, el programa advierte como *nudos críticos* de sus fondos concursables, la importancia de intervenir y ayudar a resolver problemáticas de la calidad del aprendizaje y la gestión en las instituciones de educación superior. Entre las deficiencias diagnosticadas al respecto, figura una que establece "la formalización de mecanismos y facilidades de apoyo a la empleabilidad e inserción laboral de graduados y titulados, y el seguimiento de ex-alumnos" (MECESUP, 2011, p. 3).

Los lineamientos formales del periodo 2011-2014 del programa también definen indicadores de desempeño relevantes para la política pública que las instituciones de educación superior deberán incluir. Entre los cuales figura: "mejorar las tasas de empleabilidad pertinente", sin

[33] Instituciones de educación superior.

brindar lineamientos ni definición de empleabilidad. En relación con ello, el mismo programa en su informe final (MECESUP, 2014), reconoce la ausencia de conceptualización de empleabilidad y se plantea este aspecto como un desafío.

> Para cualquier continuidad del MECESUP se deberían incorporar y operacionalizar los conceptos de empleabilidad y ocupabilidad a la discusión de los objetivos y finalidades del Programa. Se trata de reconocer que el objetivo no es sólo mejorar la oferta educativa de las IES, sino que ésta sea de relevancia para las personas que estudian y para la sociedad (MECESUP, 2014, p. 7).

Comisión Nacional de Acreditación CNA

La Comisión Nacional de Acreditación, organismo que tiene el objetivo de verificar y promover la calidad de la educación superior, utiliza referencias a empleo de graduados y empleabilidad de forma recurrente en el marco de su quehacer. Esto, a través de criterios, guías e instrumentos estandarizados de recolección de información para procesos de autoevaluación y acreditación de programas y las organizaciones de educación terciaria del sistema.[34][35] Aunque cabe destacar que la CNA no presenta una conceptualización explícita de empleabilidad ni tampoco lineamientos de cómo espera que las organizaciones lo operacionalicen ni con qué parámetros se debería evaluar.

A diciembre de 2018, las cuentas públicas de la Comisión Nacional de Acreditación CNA presentan sólo una referencia a empleabilidad en el año 2009 (p. 10):

> (…) Así, el rol de las instituciones de educación superior en la sociedad del conocimiento es crucial y diverso, con impactos sensibles sobre áreas clave para el desarrollo de los países. Las instituciones de educación superior proveen de formación de alto nivel a la población de un país, a la vez que lideran los procesos de creación e innovación en el conocimiento. La evidencia empírica logra mostrar los efectos de estas actividades a nivel de la rentabilidad, empleabilidad**,** productividad y equidad. Pero también, los alcances de la educación superior son claros a nivel del fortalecimiento de la democracia (…).

A su vez, en el marco de la operacionalización de su quehacer, la CNA presenta referencias y requerimientos sobre empleabilidad y empleo de graduados, tanto en los procesos de acreditación institucional como de programas de estudio.

Los documentos que la CNA pone a disposición pública, para la preparación de procesos de autoevaluación y acreditación institucional, de pregrado y de posgrado, se componen de una serie de textos normativos y orientadores de carácter general entre los que se encuentran: reglamentos, guías y criterios, que permiten ilustrar la labor de los proveedores de educación superior para la preparación de los documentos formalmente requeridos para iniciar procesos de acreditación.
Adicionalmente, en cada proceso de acreditación se deben elaborar fichas, formularios e

[34] A noviembre de 2018.
[35] A pesar de que existe un glosario de pregrado.

informes que reportan el levantamiento y análisis crítico de información cuantitativa y cualitativa a través de formatos predefinidos y estandarizados por la CNA, que corresponden a: Ficha de Incorporación al Proceso, Formulario de Antecedentes e Informe de Autoevaluación.

El Formulario de Antecedentes es un documento de estructura estandarizada que contempla temas, ítems, figuras, tablas, fórmulas de cálculo, algunas definiciones tipo glosario e instrucciones de rellenado, y todos sus contenidos son obligatorios de abordar. Este instrumento tiene el objetivo de generar un reporte detallado de información agrupada en seis criterios comunes de evaluación, a saber: definición conceptual, contexto institucional, características y resultados del programa, cuerpo académico, recursos de apoyo y capacidad de autorregulación.

El Informe de Autoevaluación comprende un análisis crítico de los datos presentados en el Formulario y se caracteriza por incorporar resultados de sondeos de opiniones de actores relevantes del funcionamiento y entorno de lo que se someta a acreditación. Si bien, su estructura no está determinada por un formato estándar, los criterios e ítems que debe abordar están formalmente estipulados. A su vez, la Ficha de Incorporación al proceso es un formulario de síntesis que caracteriza al programa o proveedores que solicitan entrar a proceso de acreditación.

La relevancia de estos documentos es alta debido a sus efectos coercitivos y normativos, en la medida en que las organizaciones educativas de nivel terciario deben dar cuenta de sus características y desempeños en los términos de forma y fondo preestablecidos por la CNA. Entonces, esto provoca la instalación de enunciados y expresiones del ente evaluador externo en el lenguaje de los reportes de los proveedores, quienes internamente adaptan sus usos terminológicos a los delineados externamente.

En el ámbito de la acreditación institucional, el tema del empleo de graduados es abordado en el Reglamento sobre Áreas de Acreditación Institucional (CNA, 2013) para indagar en la existencia de "mecanismos que le permiten atender de manera eficaz a sus estudiantes, considerando la retroalimentación proveniente de sus egresados" (p. 5).

En esa línea, la Guía para la Evaluación Interna de Universidades (CNA, s/f d), en su ítem Docencia de Pregrado (p. 22) establece el requerimiento de la existencia y utilización de información para mejorar la calidad de la docencia impartida y que, en ese tema, deben contemplarse dos fuentes principales de información: 1) los procesos o resultados de actividades de investigación o desarrollo que se lleven a cabo en la propia institución o fuera de ella, y 2) la retroalimentación proveniente de egresados, empleadores y otros actores del medio externo.

Las referencias explicitas a empleabilidad realizadas por la CNA se observan a través de guías, manuales y lineamientos de acceso público que tiene disponible en su sitio *web* para orientar la conducción de los procesos de acreditación e informar acerca de qué criterios realiza sus evaluaciones, como se puede apreciar en el siguiente caso:

> Reunión con titulados. Busca indagar en información relativa al seguimiento de

> titulados, el uso de la información proveniente de éstos, la empleabilidad y en la progresión de los estudiantes hacia su titulación (CNA, s/f, p. 31).

En materia de acreditación de pregrado y en concordancia con lo visto anteriormente, el documento Criterios de Evaluación de Carreras Pregrado (CNA, 2015, ítems 10 y 11), atribuye a los programas de estudio el deber de contar con "información y análisis de la opinión y seguimiento de egresados y empleadores" y "conocer las tasas de ocupación y características de empleabilidad de sus titulados/graduados" para retroalimentar el perfil de egreso y el plan de estudios, "realizando el ajuste necesario entre la formación impartida y los requerimientos del medio laboral".

El Formulario de Antecedentes para Pregrado, a diferencia de lo que ocurre con los de Magíster[36] y Doctorado[37], no sólo presenta menciones a empleabilidad, sino que estas aparecen en numerosas ocasiones, mayoritariamente a través de la expresión: "características de empleabilidad", en un uso que podría interpretarse como sinónimo de empleo. Interpretación que es reforzada en el texto de las indicaciones para completar una tabla sobre información de graduados donde explica que "Empleabilidad laboral por cohorte es el porcentaje de titulados de la cohorte que se encuentra actualmente empleado".

La noción de empleabilidad entonces, emerge en el contexto de la información sobre empleo de graduados como sinónimo de empleo (o estado ocupacional). No obstante, el mismo formulario también se habla de "tasas de ocupación y características de empleabilidad de la carrera o programa", lo que indicaría que la empleabilidad no sólo sería observable como indicador cuantitativo sino también en cuanto a ciertas condiciones que le son atribuidas (pero no explicitadas). Mientras que las tasas de ocupación serían únicamente un indicador cuantitativo.

En acreditación de posgrado, el documento Criterios Vigentes para la acreditación de programas de posgrado (CNA, 2013b, ítem e, letra c) acerca de la progresión de los estudiantes y evaluación de resultados, se realizan alusiones a la temática empleo de graduados por medio de la expectativa de que las universidades cuenten con políticas y mecanismos de seguimiento. Al especificar el propósito de dicha actividad, se efectúan diferenciaciones nítidas entre formación académica y profesional de posgrado. Definiendo los componentes del seguimiento de doctorado y magíster académico de la misma forma, esto es, con énfasis en que el seguimiento de graduados debería generar antecedentes acerca de la pertinencia de la formación recibida respecto de las exigencias del medio científico disciplinario. Mientras que, para el caso de los magister profesionales, se manifiesta el deber de considerar como indicador de resultados la inserción laboral de los graduados en términos cualitativos acerca del grado de mejora de las condiciones laborales.

Una situación equivalente ocurre en el ítem sobre vinculación con el medio, debido a que se hace una diferencia muy similar entre la formación académica y la profesional. De modo que para magister académico y doctorado se espera que existan políticas y mecanismos para

[36] En referencia al Formulario obligatorio a partir del 1 de septiembre de 2018 actualizado al 30 de abril de 2018, descargado de CNA-Chile el 27.11.18. URL: https://www.cnachile.cl pestaña acreditación de posgrado.
[37] Ídem.

fomentar la incorporación de sus estudiantes y académicos en actividades de carácter internacional, que facilite el cumplimiento de los objetivos del programa y le permita insertarse en la actividad científica internacional. A su vez, para magíster profesional se específica que esas políticas y mecanismos deberían vincular a estudiantes y profesores con el medio laboral, en orden al propio carácter del programa.

Estas diferencias dan cuenta de un tratamiento opaco para aludir al mercado laboral de graduados de doctorado y magíster académico y de un tratamiento transparente para el caso de magister profesional. De modo que, frente al último caso, se remite a lo que sería "su naturaleza" para argumentar la estrecha relación que debe tener con el medio laboral. Esto da cuenta de la presuposición de que los estudios de doctorado o magister académico sólo pueden generar graduados para dedicarse a la academia como trayectoria aceptada; como si la carrera académica no fuera un tipo de desempeño laboral en un mercado laboral altamente especializado.

En los documentos sobre criterios vigentes para la acreditación de programas de posgrado, la Guía para la Autoevaluación de doctorado y magíster (CNA, s/f b, c) y el texto que establece la Operacionalización de los Criterios de Acreditación para la Evaluación de Programas de Posgrado (CNA, 2016), se presenta el mismo fenómeno, en su ítem progresión de estudiantes y resultados, acerca del tema empleo de graduados. Pues, todos los requerimientos del proceso se plantean en los mismos términos para los tres tipos de posgrados (magister profesional, magíster académico y doctorado) con la excepción de que para magíster profesional se adiciona el requerimiento de indicadores de inserción laboral y cambios observados en sus condiciones laborales.

En los Formularios de Antecedentes de doctorado y magíster no hay menciones a empleabilidad o empleo de graduados. Lo único relacionado es la tabla Seguimiento de graduados con la solicitud de indicar, según año de graduación, la situación previa al ingreso al programa y la situación ocupacional posterior a la graduación.

A la luz de lo expuesto se observa que el discurso oficial en el ámbito de los órganos coordinadores del sistema, operacionaliza el vínculo educación superior - mercado laboral a través de la empleabilidad como un concepto ambiguo. Ese tratamiento tiene efectos relevantes respecto de su forma de visibilización y apropiación por parte de los proveedores educativos, en cuanto se enmarcan en un sistema de aseguramiento de la calidad que establece los parámetros evaluativos del sistema.

A modo de síntesis del apartado, lo que el discurso oficial nos dice sobre empleabilidad es que en torno a ella se instala una noción de indicador de calidad, que se operacionaliza simultáneamente como atributo de las instituciones de educación superior y de los graduados.

Las actividades que se construyen en este discurso tienen en común el acto de rendir cuentas y argumentar. Las identidades que se erigen son principalmente las tipologías de instituciones educativas de nivel terciario, programas de estudios y niveles formativos, respecto de su vínculo esperado con el mundo del trabajo. Diferenciados intencionalmente entre aquello que posee un énfasis académico y aquello que posee uno profesional, puesto que en este último se asume que la empleabilidad adquiere una mayor relevancia en la configuración identitaria

de lo abordado.

Las relaciones sociales construidas en estos textos sitúan a la educación superior como un campo de acción mediado por estructuras evaluativas y clasificatorias, que mandatan una disposición funcional de su quehacer. Esto, en relación con el sistema de empleo, siendo la empleabilidad parte de sus funciones.

La dimensión política de la construcción de empleabilidad en este discurso, naturaliza y normaliza esta noción con una connotación positiva, como si se tratara de algo deseado y esperado que se puede evaluar a través del seguimiento de graduados. En esa línea, los aspectos conectados a empleabilidad son de carácter cuantitativo (situación ocupacional, tasa de empleo, tiempo en encontrar empleo, salario). El sistema de signos recurrente en las publicaciones especializadas privilegia la estructura de reporte con el despliegue de datos, cifras y cálculos.

3.3 El discurso mediático y el reforzamiento de la ideología del desempeño

3.3.1 Empleabilidad como racionalidad economicista

Transversal en esta investigación, se postula que la noción de empleabilidad en educación superior se ha instalado como una agenda de carácter global potenciada, promovida y difundida por organismos públicos y privados de nivel supranacional, internacional y nacional. En un escenario donde logra eco en diversos ámbitos de la acción social, tales como: la academia, instrumentos regulatorios y coordinadores del sistema, y los medios de comunicación masivos.

Desde la perspectiva de la teoría de la fijación de la agenda (McCombs y Shaw, 1993) esta investigación ha puesto el énfasis en el papel de los medios por su influencia en las percepciones cognitivas acerca de cuáles son los temas más importantes (Erbring, Goldenberg y Miller, 1980).

De acuerdo con Alsina (2005), los medios de comunicación se sitúan como los transmisores de la realidad social. En ellos se despliega el discurso periodístico informativo que tiene como particularidad pretensiones referencialistas y cognitivas, y se auto define como el transmisor de la actualidad, lo que corresponde a un saber muy específico, pero también ambiguo que define del siguiente modo:

> (…) no ya como todo aquello que sucede en el mundo y que pudiera ser transformado en noticia, sino únicamente los acontecimientos a los que tienen acceso los *mass media*, aun así "la actualidad", transmitida en forma de noticias, no es más que una pequeña parte de estos acontecimientos (p. 11).

En el marco del consumo de medios de comunicación masivos, particularmente del discurso periodístico, según explica Alsina (2005), el público accede a una actualidad que delimita, en cierta medida, el horizonte cognitivo.

El análisis textual y discursivo que se presenta bajo la denominación discurso mediático

refiere a aquellos textos y géneros discursivos de circulación universal que corresponden a lo que se denomina género periodístico informativo (Van Dijk, 1990). Entonces, la noticia se enmarca como género periodístico, caracterizado porque su discurso se organiza, predominantemente, de modo narrativo y descriptivo para dar cuenta de hechos o acontecimientos y es producido por escritores especializados, en este caso, periodistas (Sosa, 2000).

La indagación para configurar el universo de análisis se acotó a todas aquellas noticias que, explícitamente, abordan empleabilidad como tema central o derivado en relación a temáticas de educación superior difundidas entre enero 2017 y diciembre 2018. Se revisaron medios de comunicación de prensa escrita de alcance nacional y significativo nivel de tiraje (El Mercurio, La Tercera, Las Últimas Noticias, La Cuarta, La Hora y Publimetro). También se revisaron noticias de televisión de señales abiertas dispuestas en formato texto en las páginas web de los canales de televisión nacionales con mayores niveles de audiencia del segmento noticioso (Canal 13, Televisión Nacional de Chile, Megavisión y Chilevisión). Como resultado, 94 notas de prensa fueron seleccionadas para el análisis.

En el discurso mediático la empleabilidad es visibilizada, principalmente, en el marco de los procesos de postulación y admisión de la educación superior. Entonces, es posicionada cíclicamente en un periodo que va desde noviembre hasta marzo de cada año, con un momento *peak* que se ubica en torno a las fechas de rendición de la prueba de selección universitaria y las fechas de postulación a la educación superior (noviembre - enero). Periodos en los cuales la empleabilidad es posicionada como uno de los principales temas de la agenda pública.

En ese contexto la empleabilidad aparece como tema central o derivado en la mayoría de las noticias analizadas, como una propiedad de los programas de estudios disponibles en el sistema. Dotada de un contenido semántico y contexto discursivo de orden pragmático, alusivo a la situación ocupacional o empleo de los graduados. Aquello, en el interés por generar noticias que prospecten las posibilidades laborales futuras de los estudiantes, usando datos de mercado laboral asociados a programas de estudios y tipos institucionales.

Las características de su visibilidad mediática se relacionan, entonces, con la fijación de temas que hace el discurso periodístico en torno a factores relevantes para la selección de estudios terciarios. Este fenómeno tematiza la mayoría de las noticias analizadas (91 de 94) y puede apreciarse en sus titulares, lo que corresponde al primer nivel informativo del relato periodístico y ofrece una visión concisa del asunto noticioso, de acuerdo con Makuc (2013).

Similar a lo que ocurre en los discursos experto y oficial, se observa la suposición de la empleabilidad como un término de sentido común que se da por entendido en la mayoría de las notas de prensa revisadas. En efecto, del total de ellas, en 85 (90%) no se explica ni define el término, denotando una aproximación recurrente que sitúa empleabilidad como sinónimo de empleo frente a preocupaciones por salario, inserción laboral y situación ocupacional.

Los rasgos característicos de la fijación de la agenda de empleabilidad, en este sentido, tienen directa relación con un discurso economicista centrado en posicionar la importancia de datos de retorno económico y costos de inversión como los aspectos fundamentales a considerar

para elegir estudios terciarios. Como si los resultados económicos de la educación superior (que en estas noticias se circunscriben a empleo y salario) fueran transferibles a todos los graduados sólo por estudiar un determinado programa de estudios. De hecho, empleabilidad figura principalmente en el marco de noticias centradas en informar sobre propiedades de los programas de estudio, que serían relevantes para elegir qué estudiar en educación superior (en 82 de los 94 casos).

Dentro de este grupo se observa un tratamiento altamente homogéneo dado porque, las propiedades de los programas de estudios que se destacan, corresponden a aquellas de un mismo tipo o clase: tasa de empleo y salarios. Dichas propiedades aparecen mencionadas juntas o por separado en la mayoría de las noticias de esta temática. La revisión de los textos da cuenta de que esta situación se relaciona con una producción noticiosa que opera ajustándose isomorfamente a las informaciones sobre empleo y salario de graduados que brinda el discurso oficial desde el sitio *web* mifuturo.cl.

Tabla 3.4
Tema y rema de noticias seleccionadas

Tematización	**Rematización**	**N° de casos**
Factores relevantes para la elección de estudios terciarios	carreras con más empleo	28
	carreras con más empleo y salario	27
	carreras con más salario	9
	características de una carrera	5
	información oficial disponible UES	3
	valor de la carrera y proyección laboral	3
	carreras saturadas	3
	carreras más rentables	2
	carreras con menor salario	1
	valor de carrera y proyección salarial	1
	procesos de toma de decisión	3
	formación para el trabajo	2
	universidades con prestigio de empleabilidad	2
	consejos para postular a la educación superior	1
	empleos con más empleo y salario	1
Factores relevantes para el éxito profesional	características de una ocupación	2
	proceso de transición al empleo	1
N° total de casos		**94**

Fuente: elaboración propia.

Dicho fenómeno contribuye al posicionamiento hegemónico de la noción monodimensional de empleabilidad y su tratamiento como indicador. En efecto, sólo en el 2,1% de las notas tematizadas como factores relevantes para la elección de estudios terciarios la empleabilidad es asociada a competencias. Mientras que en el 97,8% de los casos restantes ésta emerge como indicador de empleo en términos de: *índice de empleabilidad, datos de empleabilidad, tasas de empleabilidad, información de empleabilidad, grado de empleabilidad*, sin aportar informaciones ni análisis complementarios acerca de condiciones laborales o ahondar en razones por las cuales se explicarían ciertos salarios y tasas de empleo. Adicionalmente, se

observa el uso recurrente de adjetivos calificativos de evaluación (*buena – mala, mejor – peor*) y de adjetivos calificativos de dimensión (*alta – baja, mayor – menor, mucha – poca*) para calificar la empleabilidad, como en los siguientes casos:

> Las carreras con mejores sueldos y más pega [Titular]. (…) Para ordenar la información sobre el universo de posibilidades, buenas y malas, que entregan las distintas entidades de educación superior, existen portales como mifuturo.cl del Ministerio de Educación, que actualizaron sus bases de datos sobre los salarios de todas las carreras criollas que se imparten y de su empleabilidad (11.12.2018, La Cuarta).

> Descubre cuáles son las carreras universitarias con peor empleabilidad e ingresos en el mercado [Titular]. (…) Por ejemplo, según los datos del portal mifuturo.cl del MINEDUC la carrera universitaria con peor empleabilidad al primer año de titulado es Técnico en Deporte Recreación y Preparación Física con sólo un 38,60% (30.12.2017, El Mercurio).

> PSU 2018: estas son las carreras con mayor y menor empleabilidad [Titular] (16.11.2018. 24 Horas).

Este tipo de tratamiento noticioso de la empleabilidad desplaza la visibilidad de otros aspectos que también podrían ser considerados relevantes para la elección de estudios superiores, como son: las características del contenido de programas de estudio, campos ocupacionales, aspectos vocacionales y motivacionales de los estudiantes, satisfacción laboral, entre otros.

Esta característica del discurso mediático de la empleabilidad da cuenta de que en el centro de este tipo de noticias se encuentra una lógica de diferenciación vertical de programas de estudios y proveedores educativos, representados en relación de comparación explicita de la oferta educativa, propicia para la configuración patrones de competencia. Entonces, es predominantemente configurada como una propiedad cuantitativa de los programas de estudios y de proveedores de educación superior, instrumentalizada simultáneamente como señalizador de calidad y proyección del empleo futuro de graduados.

En este sentido, se observa la determinante influencia del Ministerio de Educación, a través del portal mifuturo.cl, en el estilo y el contenido de los textos noticiosos analizados y específicamente, en el modo de interpretación de la empleabilidad que ellos representan. Puesto que en su mayoría proveen datos de lo que denominan empleabilidad a través de una inferencia proyectiva del empleo futuro de graduados en la reproducción y difusión del "ranking de empleabilidad y salarios", emitido por mifuturo.cl, como información oficial para divulgación pública cada año.

De hecho, se observan titulares y textos del cuerpo de las noticias que se basan en comunicados de prensa de mifuturo.cl (citada como fuente en el 64% del corpus). Relevante en este sentido es que una significativa proporción de noticias son redactadas de modo casi idéntico y publicadas de manera simultánea por diversos medios de comunicación. Esto da cuenta de la normalización que hace el discurso periodístico de los datos de mifuturo.cl y su

ubicación como fuente legitimada para fijar temas y tratamientos de los mismos. De hecho, solamente en una de las 94 noticias analizadas se incorpora algún tipo de reflexión, en torno al dato de empleabilidad que brinda mifuturo.cl, en línea con explicar una inconsistencia entre esos datos e información desde el ámbito profesional de referencia:

> ¿Cómo se calcula la empleabilidad de las carreras? [Titular] (…) Desde el Mineduc indican que la información sobre empleabilidad e ingresos considera prácticamente el total de los titulados de las instituciones de Educación Superior que tienen inicio de actividades en el Servicio de Impuestos Internos. (…) Esto explicaría que algunas carreras tengan un porcentaje tan alto, como fue el caso de enfermería, que en la medición anterior tenía un 97,6% de empleabilidad al primer año. Sin embargo, quienes conocen su realidad laboral indican que es una profesión con mucha demanda y sobreoferta de profesionales (30.11.2017, El Mercurio).

También se da el hecho de que numerosas notas de prensa usen como fuente de datos la información provista por el portal mifuturo.cl pero que la idea de empleabilidad que manifiestan no sea coincidente. Tal como se observa en los tres ejemplos siguientes donde dicha noción se construye en tres acepciones distintas: *como campo laboral*, *posibilidad de encontrar trabajo* y *empleo*, respectivamente.

> El portal mifuturo.cl, realizó un ranking con las carreras de pedagogía con mayor campo al primer año de egreso y los mejores sueldos al cuarto año (06.12.2017, T13).

> Desde comienzos de esta década el sitio mifuturo.cl del Mineduc actualiza, una vez al año, estadísticas sobre sueldos y empleabilidad de todas las carreras de la educación superior chilena. ¿Su meta? Ayudar a que los estudiantes elijan mejor (18.11.2017 Las Últimas Noticias).

> (…) Hay varias opciones que tienen un 100% de empleabilidad al primer año de egreso, aunque también hay otras que no superan el 20% de sus egresados con empleo (16.11.2018, 24 Horas).

Resulta particularmente interesante que dentro de las noticias que sitúan a la empleabilidad como un factor relevante para la elección del programa de estudio de pregrado, existen casos donde se adopta una estrategia comunicativa que no es propia de la noticia como género periodístico, caracterizada por el macropropósito comunicativo descriptivo. Por el contrario, en esos casos las noticias se presentan como textos argumentativos que buscan convencer al lector más que darle cuenta de un estado de cosas. Dicha situación se observa, por ejemplo, en la interpelación directa que realiza el periodista a través de la emisión de sus opiniones y recomendaciones al lector ideal (futuro estudiante de educación superior), como se ejemplifica a continuación:

> Hay una serie de indicadores que debes considerar a la hora de escoger tu futura profesión. (…) Si estás preocupado, estás dudando entre dos o tres carreras, acá encontrarás las que tienen mayor empleabilidad (…). Además de conocer la posibilidad de encontrar empleo, es importante saber las futuras remuneraciones (25.10.2018, La Cuarta).

> Ya con los resultados de la PSU [Prueba de Selección Universitaria] en la mano, son miles los jóvenes chilenos que deben decidir qué carrera estudiar, siempre teniendo en cuenta el nivel de empleabilidad de las profesiones que escojan, una de las variables más recurrentes en cada uno de los postulantes a las universidades del país (27.12.2017, Chilevisión noticias).
>
> Años de acreditación, empleabilidad e ingreso esperado al salir, son los principales puntos que un postulante debe considerar (26.12.2018, Ahora noticias).

El discurso periodístico en este caso toma partido de la situación y se sitúa como una voz autorizada para establecer lo que el estudiante debe hacer y a qué debe dar importancia. En este proceso se observa que la motivación estudiantil por estudios terciarios está discursivamente construida como la noción de *homo economicus* (Lorenc Valcarse, 2014), en la consideración del retorno económico como la principal motivación por la educación. Esta característica del discurso de la empleabilidad en la prensa chilena da cuenta de un tipo de comportamiento que responde a condiciones históricas y sociales que caracterizan al país y su educación superior, por la centralidad y dominación de las lógicas de mercado. Asimismo, da cuenta de cómo la ideología del desempeño se manifiesta como discurso hegemónico en diversos ámbitos de la acción social.

De modo marginal, existen notas tematizadas como factores relevantes para el éxito profesional (3 de 94) donde empleabilidad aparece asociada a características de campos ocupacionales específicos, que necesitan y/o tienen la capacidad de absorber un número de graduados creciente al cual ofrecer positivas condiciones de trabajo (en alusión a remuneraciones y perspectivas de desarrollo profesional). Así como también acerca de procesos de transición desde la educación superior al empleo.

Las principales fuentes de información citadas en las notas de prensa que abordan empleabilidad tienen en primer lugar, como ya se ha indicado, al Ministerio de Educación a través de su portal mifuturo.cl. En segundo lugar, a autoridades del mismo ministerio y de agencias de coordinación del sistema como el Consejo Nacional de Acreditación. En tercer lugar, a estudiantes y graduados que brindan testimonios sobre su inserción y desempeño laboral. Además de jefes de programas de estudio, directores de colegios profesionales, representantes de organizaciones sociales vinculadas a la educación superior (Educación 2020, Fundación para una Carrera) y profesionales de recursos humanos. A lo que se suma la citación de reportes y estudios de diversas fuentes no gubernamentales (como rankings y estudios de empleabilidad).

3.3.2 Preocupación por la rentabilidad de la elección vocacional

El trasfondo de la emergencia de la empleabilidad como un factor que influye en la elección de estudios terciarios posiciona la información del mercado laboral como condicionante del éxito de los graduados en el empleo. Por lo que esta línea argumentativa se puede interpretar como expresión de la normalización de las desigualdades sociales que se reproducen en el sistema de educación superior.

Por un lado, porque considera la presuposición de empleabilidad y salario como proyección

del empleo futuro como únicos aspectos que intervienen en el éxito de los graduados, descartando aspectos como el proceso formativo, las características y las circunstancias individuales y sociales. Por otro, porque la connotación proyectiva que brinda el empleo, sobre la base de aspectos externos al estudiante y/o graduado, implica la supresión de la consideración de la agencia.

Esto último, se traduce en que el empleo de los graduados no tiene que ver con sus capacidades sino con la estructura social dada, en este caso, por el mercado laboral y sus cambiantes requerimientos. Ello, se relaciona con el hecho de que a pesar de que este tipo de noticias tiene un carácter orientador (debido a que están estructuradas para contribuir a informar el proceso de elección vocacional), sólo en el 5,3% se hacen referencias efectivas a aspectos propios de la orientación vocacional, que permiten explorar la oferta educativa desde el autoconocimiento y las características e intereses personales, como aspectos válidos y relevantes para la elección vocacional.

De lo anterior, se interpreta que el discurso mediático sobre empleabilidad se erige como reproductor de inequidades sociales al presentar una visión del comportamiento vocacional reducida a la motivación de rentabilidad económica y al estatus laboral asalariado. No obstante, esos aspectos, que son enfatizados como relevantes para todos los estudiantes en transición a la educación superior, no aplican para quienes cuentan con recursos económicos suficientes para estudiar y mantenerse.

De este modo, el discurso mediático realza que quienes tienen menos recursos (principalmente económicos) tienen menos factores que considerar para la elección de estudios terciarios. Esto lo hace por medio de la normalización de la preocupación primaria en las garantías de cubrir los costos asociados al proceso formativo, la inserción socio-laboral y la rentabilidad económica positiva. Desde esta aproximación discursiva, subyace la normalización de una realidad social donde unos estudian lo que quieren y otros estudian lo que pueden. A continuación, un ejemplo:

> Empleabilidad e ingreso promedio de los egresados [Titular]. (…) Para evitar futuras estrecheces y agobios de tipo económico, lo prudente es cotejar los futuros ingresos y la capacidad de pago con la magnitud de la deuda a contraer. La magnitud de la deuda se estima multiplicando el valor del arancel por los años de duración real de la carrera elegida. Para encontrar este tipo de datos conviene visitar el sitio web del Ministerio de Educación www.mifururo.cl. Un punto interesante es que (…) una misma carrera puede tener diferentes niveles de empleabilidad e ingresos dependiendo del tipo de institución donde se estudia. En general, los egresados de instituciones reconocidas como ‘buenas formadoras’ por los empleadores encuentran trabajo pronto y ganan más (22.11.2018, El Mercurio).

Si bien se ha visto que la mayor parte de las noticias analizadas trata sobre programas de estudios, también ocurre que en algunos casos son las mismas universidades las que resultan tematizadas. En ambas situaciones sucede que la empleabilidad es concebida como una particularidad o un atributo externo al graduado, por cuanto se asocia directamente a los programas de estudio y a las universidades.

A su vez, el tratamiento de la empleabilidad como algo que tienen las carreras y las universidades, puede ser apreciado como una referencia indirecta al rol del credencialismo (Collins, 1979) en los resultados de los graduados en el sistema de empleo. Y, por tanto, a una implícita insuficiente meritocracia por la cual factores externos al individuo serían también altamente relevantes para su prospección de oportunidades.

> Ranking QS 2018: Estas son las universidades del mundo con mayor empleabilidad para sus titulados [Titular]. (…) también la empleabilidad puede tener directa relación con la casa de estudio de la cual egresamos. Las opciones laborales de un profesional egresado de una universidad pueden ser muy diferentes a las de otro titulado en otro plantel (12.09.2017, Ahora noticias).

> ¿Cuál es la universidad con la mejor reputación del mundo a la hora de conseguir empleo? [Titular]. (…) Las hay buenas, mejores y excelentes. Pero de todas las que existen, ¿cuál es la que si aparece en un currículo tiene más capacidad de predisponer favorablemente a los empleadores? (16.09.2018, T13).

A la luz del análisis del discurso mediático de la empleabilidad, se concluye que su relevancia está dada porque se le atribuye un rol clave en la elección de estudios terciarios, sobre la perspectiva dominante de prevenir errores al elegir un programa de estudios que no posea una positiva proyección laboral. Las actividades que la prensa resalta, mayoritariamente, dicen relación con el proceso de admisión a la educación superior generando la idea de que la empleabilidad es algo que es parte de ese proceso.

Las identidades que se construyen en estas noticias son principalmente las de los estudiantes secundarios que están por entrar a la educación superior, cuyas motivaciones atribuidas son económicas (salario y estatus). Las relaciones sociales que son construidas en estos textos sitúan a la educación superior y su oferta formativa similar a un proveedor comercial, dispuesta de modo comparativo; evaluada y dimensionada a partir de atributos cuantitativos.

Desde la dimensión política, lo que se comunica y lo que se da por sabido considera positivo usar datos de empleo y salarios de graduados para proyectar éxito o fracaso futuro de nuevos estudiantes de la educación superior. Normaliza que hay programas *malos* y otros *buenos* y que los resultados de los graduados en el empleo figuran altamente vinculados con la credencial obtenida (tipo de proveedor y de programa de estudio cursado). Lenguaje en el cual los programas de estudios son cosificados como productos, configurados como una inversión funcional a las necesidades de un mercado laboral donde los graduados se insertan o no, sin influir en él. Características que, en suma, ubican a la educación superior y sus graduados en lugar de subordinación respecto de los requerimientos del mercado laboral que la condiciona.

Los aspectos que la prensa conecta con la empleabilidad son: éxito profesional, calidad de los programas de estudios y de los proveedores educativos, toma de decisiones. Lo que desconecta son los componentes de la elección vocacional, el contenido de los programas de estudios, las tendencias del mercado laboral y las competencias de empleabilidad. Este tipo de notas presenta en numerosas oportunidades el uso de tablas o listas de información como rankings, porcentajes y números.

Tabla 3.5
Síntesis de análisis de temas y remas en corpus examinado para los discursos oficial, experto y mediático

	Temas	**Remas**	**Función de la empleabilidad**	**Atributo de**
Discurso oficial	Información sobre el mercado laboral de graduados: indicadores	Salario y tasa de empleo de graduados por carrera como factores relevantes para evaluar calidad educativa	Como indicador que permite la señalización de la calidad	Los programas de estudios y/o las organizaciones de educación superior
Discurso experto	Información sobre programas de estudios: indicadores	Factores relevantes que influyen en el desarrollo de competencias de empleabilidad	Como competencias	Los estudiantes y/o graduados Los procesos formativos
	Información sobre programas de estudios: formación y aspectos relacionales	Factores relevantes que influyen en el resultado de los graduados en el mercado laboral	Como indicador que permite referir a los resultados de los graduados en el sistema de empleo	Los estudiantes Los programas de estudios
Discurso mediático	Información sobre programas de estudios: indicadores	Salario y tasa de empleo de graduados (empleabilidad) por carrera como factores relevantes para la toma de decisiones sobre qué estudiar en educación superior	Como indicador que permite la proyección de resultados futuros de los estudiantes	Los programas de estudios y/o las organizaciones de educación superior

Fuente: elaboración propia.

En vista de la revisión conducida por este capítulo, se concluye que similar a lo ocurrido a nivel internacional con la difusión e instalación de la empleabilidad en educación superior, esta ha logrado instalarse en discusiones de nivel macro, meso y micro, también en Chile. Está presente en un amplio rango de ámbitos de la vida social como son los medios de comunicación, las políticas públicas, la producción científica, discusiones políticas, demandas estudiantiles, preocupaciones familiares y conversaciones coloquiales en general. Está integrada en los organismos coordinadores y evaluadores del sistema de educación superior a través de mecanismos de rendición de cuentas. Instrumentalizada como indicador para ser medida y evaluada con fines que van desde la retroalimentación curricular hasta el marketing institucional.

En un sistema de tipo binario como el chileno, que es altamente orientado por el mercado, segmentado, poco articulado entre los diversos tipos institucionales y que exhibe una concepción de la universidad eminentemente tradicional, la introducción de la noción de empleabilidad viene a anular las discusiones en torno a la relación educación superior - mundo del trabajo, como campos de la acción social en disputa. Esto, en la medida en que, al usarse como referente de dicha relación, produce un efecto de normalización de la aproximación economicista subyacente. Así, su efecto radica en situar a la universidad en posición de subordinación respecto de las necesidades del mercado laboral y del desarrollo nacional, en los términos en que son definidos por las políticas supranacionales y nacionales que han sido aludidas en los capítulos 1 y 2.

En el análisis de la configuración discursiva de la empleabilidad en los discursos experto, oficial y mediático ésta emerge en el contexto de una ideología del desempeño que interpela a las universidades a extender su responsabilidad más allá del proceso formativo posterior a la graduación para contribuir a optimizar la inversión y el retorno económico de la educación superior. Al tiempo que posiciona la relevancia de la oferta de información pública para proyectar los resultados del empleo de graduados.

Empleabilidad, entonces, se ha posicionado como un enunciado de circulación universal. De hecho, es referido en noticias y campañas publicitarias, con particular presencia en época de procesos de admisión a la educación superior. A pesar de la variedad de actores involucrados el lenguaje de la empleabilidad muestra una peculiar característica: tiende a ser dado por entendido como algo positivo y deseado respecto de estudiantes, graduados, programas de estudios e instituciones de educación superior.

El análisis de nivel semántico derivado de la revisión de los discursos oficiales, expertos y mediáticos deja en evidencia que la hegemonía discursiva de este enunciado comprende un significado denotativo que la representa como situación ocupacional o empleo. Esto, a pesar de poseer un significado eminentemente connotativo, de tendencia a emerger instrumentalizado como resultado, indicador y atributo, articulado a través del fenómeno de cambio semántico de metonimia, por el cual se designa una cosa o idea por el nombre de otra, de modo que la noción de empleo es reemplazada por la de empleabilidad.

En algunos casos se observa la metonimia de tipo sinécdoque, es decir, aquella a través de la cual ocurre una significación simultánea por la que se designa el todo por la parte. Esto ocurre cuando empleabilidad se menciona para referir a todo el rango de aspectos contenidos en la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo.

Al igual que en revisiones internacionales como la de Artess, Hooley y Mellors-Bourne, (2017), independiente del nivel de explicitación de las definiciones de empleabilidad utilizadas por los discursos mediáticos, experto y oficial, en Chile se observan dos aproximaciones de empleabilidad nítidas que coexisten y que conceptualmente esta investigación propone agrupar en la distinción: cuantitativa, asociada al empleo de graduados y cualitativa, vinculada al desarrollo de competencias, destrezas y atributos específicos.

En el análisis de nivel sintáctico, se observa que empleabilidad tiende a aparecer focalizada como atributo de los programas de estudios, de las casas de estudio, de estudiantes y

graduados. Siendo frecuentemente situada como un sustantivo que remite a la atribución de pertinencia de la educación superior frente las necesidades sociales y productivas, específicamente del mercado laboral. En esta línea, se identifica que se tiende hacer uso de adjetivación calificativa al respecto. Fenómeno que ocurre con especial predominancia en los discursos mediáticos y oficiales, a través de los cuales la empleabilidad es mayoritariamente presentada con carácter evaluativo y en términos dicotómicos, tales como*: peor*, *mejor*, *mayor, menor, alta, baja, buena, mala*. Esto, con una modalidad o intención comunicativa declarativa de empleabilidad como: nivel, índice, indicador, atributo.

Desde la perspectiva pragmática, que se centra en el análisis de cómo el contexto influye en la interpretación de significado, cabe destacar que factores extralingüísticos que pueden condicionar el uso del lenguaje son clave en las construcciones discursivas de empleabilidad analizada. Principalmente debido a la influencia de determinados actores sociales en la instalación, visibilización y representación de la empleabilidad en el contexto de la educación superior.

El discurso oficial destaca por sus efectos en el discurso mediático. Este último, caracterizado por un entendimiento de empleabilidad opaco, no definido explícitamente, concerniente a empleo o situación ocupacional, y en relación directa con salario de graduados. Esto, con el propósito explícitamente declarado de entregar información *útil* y *clave* para la toma de decisiones respecto de la selección de estudios terciarios. En una postura que posiciona explícitamente los criterios vocacionales (de orden personal) en subordinación a criterios económicos configurados por la lógica de la rentabilidad económica proyectada de los programas de estudios y los proveedores que los ofrecen.

Capítulo 4
Nuevas capacidades organizacionales para la empleabilidad: instalación, desarrollo y funcionamiento

El presente capítulo establece un panorama de referencia nacional acerca de la creación de nuevas capacidades organizacionales configuradas en torno al fortalecimiento de la empleabilidad en las universidades chilenas. Efectúa un examen de dinámicas de cambio y adaptación relacionadas con su rol y manifestación organizacional como incipiente ámbito especializado de la gestión.

Para realizar esta tarea se adoptó una aproximación empírica[38] que tuvo por objeto analizar aspectos centrales de la instalación, el desarrollo y el funcionamiento de capacidades organizacionales que -de manera centralizada y específica- operan con el objetivo explícito de *fortalecer la empleabilidad*. Unidades de gestión de reciente emergencia en las universidades locales que esta investigación denomina genéricamente como *servicios de carrera*.

Para ello se empleó una estrategia de investigación por etapas, conocida como método cuantitativo-cualitativo (Padgett, 2016). Las técnicas de recolección de información constaron de un cuestionario, validado por expertos y con ítems de distintas naturalezas (Yorke, 1987), y entrevistas en profundidad (Flick, 2014). Este tipo de metodología permitió no sólo describir los servicios de carrera, sino, además, indagar en aspectos claves de su configuración, funcionamiento y apropiación institucional en un contexto determinado (Thyer, 2010). Contribuye a responder al objetivo de la investigación desde la vereda del relato de las instituciones sobre la base del estudio de casos múltiples (Eisenhardt y Graebner, 2007) no experimental, transeccional descriptivo, que aborda muestras no probabilísticas intencionales.

Las preguntas conductoras se centraron en ¿Qué origina la instalación de nuevas capacidades de gestión para abordar la preocupación por fortalecer la empleabilidad? ¿Qué roles cumplen y dónde se ubican en la estructura organizacional? ¿Qué funciones, actividades y tareas asumen? ¿Cómo están configurados sus equipos? ¿Qué cambios han experimentado en los últimos años?

El proceso de recopilación de información contempló tres fases: (1) realización de un catastro de las universidades chilenas que cuentan con servicios de carrera a nivel central, por medio de consultas directas y revisión de información disponible en sus documentos oficiales de acceso público y páginas *web*; (2) aplicación de un cuestionario[39] en línea y de auto aplicación a los encargados de los servicios de carrera, que comprendió preguntas abiertas, de selección múltiple y de escala de calificación; y 3) entrevistas semi estructuradas a

[38] Realizado entre diciembre de 2017 y marzo de 2019.

[39] Diseñado a partir de la revisión de la literatura internacional referida a la caracterización de servicios de carrera en educación superior (Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Bridgstock y Jackson, 2019; Romero y Figuera, 2018; Watts y Butcher, 2008) y validado con criterio experto.

autoridades y profesionales de seis universidades cuyos servicios de carrera se ajustaron al criterio de casos típicos tras el análisis de los resultados de la fase 2.

En la primera fase se obtuvo información sobre 51 universidades (de un universo de 57 que se encontraban vigentes[40]), donde se constató que el 85,96% (49) cuenta con una capacidad organizacional del tipo servicio de carrera. En la segunda fase, se obtuvo respuesta de 34 universidades, equivalentes al 69,38% del universo posible definido para este estudio. Finalmente, en la tercera fase, se realizaron 18 entrevistas semi-estructuradas a representantes de seis universidades con servicios de carrera considerados casos típicos. Por cada caso se entrevistó a su vicerrector(a) académico(a) o equivalente, al director(a) del área responsable del servicio de carrera y al jefe(a) de dicho servicio, para complementar la fase previa con visiones de multinivel de la gestión.

La técnica de análisis fue el análisis de contenido puesto que permite una clasificación e interpretación del material (Kuckartz, 2014) favoreciendo la generalización y comparación de los resultados obtenidos (Flick, 2014), y de éstos con los resultados de la fase anterior. En el caso de la presente investigación, permitió no sólo categorizar conceptos y significados asociados al fortalecimiento de la empleabilidad, sino además su contrastación organizacional e implicancias en la ejecución de estrategias asociadas.

4.1 Desarrollo organizacional en contexto de mercados en disputa

4.1.1 Influencias desde el entorno institucional de las universidades

En línea con lo planteado en capítulos previos, el desarrollo de capacidades organizacionales especializadas para abordar la empleabilidad en las universidades se relaciona con los cambios significativos que éstas han venido experimentando durante las últimas décadas. En un contexto institucional caracterizado principalmente por la masificación de su acceso, la centralidad de su relevancia para el progreso de las sociedades del conocimiento, múltiples requerimientos (de rendición de cuentas, pertinencia social y modernización de la gestión) de su entorno que la interpela, y la creciente complejidad de su quehacer (Krücken, Blumen y Klöke, 2013).

Las preocupaciones por la pertinencia de la provisión educativa han ido introduciendo mecanismos de evaluación externa y la predominancia de una aproximación funcional respecto de las necesidades del entorno. Al tiempo en que el aporte financiero desde el Estado a las universidades tiende a ser cada vez más acotado, consolidando la asignación de recursos concursables y los instrumentos de rendición de cuentas, de acuerdo con lo abordado en los capítulos 1 y 2. Es así como, a pesar de las diferencias sustanciales que puede haber entre países acerca de los desarrollos de sus sistemas de educación superior, la panorámica internacional da cuenta de una dinámica de competitividad potente y el creciente rol de la dirección y la gobernanza para la universidad de nuestros días.

A partir del entendimiento de las universidades como actores organizacionales influidos por su entorno institucional y que también influyen en éste, los fenómenos antes mencionados

[40] Sin considerar cuatro universidades que se encontraban en proceso de cierre a julio de 2018.

brindan evidencia sobre relevantes efectos en sus elementos constitutivos (Enders, Kehm y Schimank, 2015). Las múltiples transformaciones que están ocurriendo en las universidades son variadas en número, ámbitos, naturaleza y profundidad. El elemento clave que ha permitido sobrellevar sus permanentes ajustes y adaptaciones es su componente humano, en tanto da vida y sustenta a la organización.

De ahí que la complejidad de la gobernanza universitaria actual no sólo se expresa en diversos modelos, sino que también lo hace a través del despliegue de procesos de diferenciación y especialización de funciones, tareas y roles de sus participantes (Krücken, Blumen y Klöke, 2013).

Factores clave para el entendimiento de dichas transformaciones son: la reconceptualización y reconfiguración de la dirección estatal de los sistemas de educación superior y la introducción de modelos de gestión privados (Meek *et al*., 2010). Expresiones que se dan en el marco de una dinámica de cambio que tiene un fuerte fundamento ideológico neoliberal, en la medida en que la modernización y racionalización de la gestión se han vuelto instrumentales para que las organizaciones de educación terciaria puedan responder a requerimientos sociales, culturales y productivos (Tight, 2019).

En este escenario, se observa la adopción de estrategias propias del sector empresarial para señalizar las características de las universidades, como son: la introducción de misión, visión y plan estratégico organizacional. Aspectos de reciente difusión, pero ya institucionalizados, que se relacionan con la sostenida instalación de estándares impuestos externamente en aspectos como: excelencia, calidad, empleabilidad, internacionalización, interdisciplina, trasferencia, productividad y sostenibilidad económica, entre otros. Todos ellos, componentes del capital simbólico relevante para el posicionamiento de la universidad contemporánea. Y, en consecuencia, fuerzas de impulso para la reconfiguración de sus elementos constitutivos, cuyos efectos organizacionales son particularmente notorios en su tecnología y participantes cuando se trata de la extensión o adición de nuevas tareas al quehacer organizacional.

Lo anterior, se relaciona con lo expuesto en el capítulo 2 en referencia a las transformaciones de la universidad actual que transita hacia una organización completa. En la medida en que se encuentra en procesos de ajuste de su racionalidad, de construcción de identidad y de jerarquía, en los términos que esta investigación ha adoptado (Brunsson y Sahlin-Andersson, 2000). En este sentido, cabe destacar que la creación de nuevas capacidades para fortalecer la empleabilidad exhibe un comportamiento propio de las organizaciones: su actoría. Considerando que se genera acción racional en los aspectos que Scott (1998) nota como los sellos distintivos de las organizaciones, a saber:

- Que persiguen metas explícitas y específicas;
- Que presentan inclinación hacia la formalización (estructuras y procedimientos); para guiar las decisiones y las acciones;
- Que moldean significativamente la escala, el ritmo y el patrón mediante los cuales persiguen sus metas; y
- Que son afectadas por conexiones verticales - por ejemplo, lazos de propiedad y control-, así como por vínculos horizontales y por influencias locales y no locales.

La amplitud, el reforzamiento y/o la desagregación de algunas de sus funciones son parte de un tipo de desarrollo organizacional específico, propio de la multiplicidad de tareas de la universidad actual, cuyos ejes principales siguen siendo la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, dado su efecto señalizador, ámbitos de acción como las oficinas de transferencia tecnológica y aquellas dedicadas al fortalecimiento de la empleabilidad, parecen adquirir una particular relevancia para el acervo de capital simbólico de las universidades.

Entre esos cambios, se observan transformaciones organizativas y ocupacionales dentro de los ámbitos de gestión y administración que concentran el interés de este estudio. Específicamente, respecto de la emergencia de unidades configuradas para abordar aspectos específicos del quehacer organizacional. Tal como se observa en universidades de todo el mundo que, durante las últimas décadas, han ido creando unidades de gestión en áreas diversas como: relaciones internacionales, innovación y transferencia tecnológica, análisis institucional, comunicaciones y marketing, vinculación con el medio, aseguramiento de la calidad, entre otras.

De acuerdo con lo expuesto en los capítulos previos, la experiencia internacional da cuenta de una tendencia en los sistemas de educación superior a desplegar estrategias para abordar requerimientos derivados de la relación educación superior - mundo del trabajo, actualmente mediada por la agenda de empleabilidad como puente de ese vínculo. Desde un amplio consenso en torno a que -independiente de la postura epistemológica con que se examine la relación entre la universidad y el mundo del trabajo- la universidad de nuestros días está desafiada a fortalecer los procesos formativos y la integralidad de la experiencia estudiantil para potenciar las oportunidades y el desempeño de los graduados. Desde la perspectiva del análisis organizacional adoptado por esta investigación, dichas acciones estarían influidas por modelos normativos y cognitivo-culturales acerca de cómo proceder, a fin de velar por su legitimidad en consideración de su campo organizacional.

La investigación en educación superior destaca el posicionamiento internacional de la empleabilidad como proceso y experiencia formativa, asociada a la metacognición (Römgens, Scoupe y Beausaert, 2019; Yorke y Harvey, 2005). Por tanto, a la necesidad de activar el potencial y empoderar a estudiantes y graduados para que enfrenten positivamente sus transiciones educativas y laborales. Desde esta perspectiva, empleabilidad se enmarca en las premisas de las teorías de carrera y la orientación profesional (McMahon, 2017; Savickas, 2005), donde la carrera se comprende como un aspecto del desarrollo general del individuo, constituido por una serie de sucesivas elecciones a lo largo de la vida, mediante el cual el sujeto evalúa cómo poder mejorar el ajuste entre sus metas cambiantes y las realidades del trabajo. Por tanto, representa un planteamiento educativo que pone acento en la dimensión orientadora y formativa de la educación como preparación para el trabajo.

A nivel de la gestión organizacional, los componentes de la empleabilidad comprenden una amplia gama de atributos, comportamientos y habilidades asociados que se agrupan de acuerdo a los intereses y perspectivas de cada organización. La revisión temática de Artess, Hooley y Mellors-Bourne (2017) identificó los aspectos que suelen ser parte de los ámbitos de desarrollo de empleabilidad en la literatura y los agrupó en diez áreas:

- confianza, resiliencia y adaptabilidad;

- experiencia y redes;
- atributos y capacidades;
- habilidades técnicas y transferibles especializadas;
- conocimiento y aplicación;
- comportamientos, cualidades y valores;
- emprendimiento y espíritu empresarial;
- orientación y gestión profesional;
- auto-conciencia social y cultural; y
- reflexión y articulación.

De acuerdo con la misma revisión de Artess, Hooley y Mellors-Bourne (2017, p. 17), muchas de estas áreas son esencialmente agrupaciones dentro de una amplia gama de atributos, comportamientos y habilidades asociados a la noción de empleabilidad. Una lista compuesta de atributos de graduados, que se extrae del marco citado anteriormente, describe un rango extenso de habilidades, atributos, actitudes y comportamientos que tienen relevancia para el empleo, pero también relevancia para otros ámbitos como la educación superior, la vida familiar y la ciudadanía:

- Aspiración
- Autonomía
- Gestión de la carrera
- Habilidades de comunicación
- Creatividad
- Habilidades de pensamiento crítico
- Conocimiento del cliente
- Alfabetización digital
- Eficiencia
- Inteligencia emocional
- Empresa y emprendimiento
- Ética
- Flexibilidad y adaptabilidad
- Dar y recibir comentarios
- Pensamiento independiente
- Iniciativa y autodirección
- Habilidades interpersonales
- Habilidades lingüísticas (especialmente habilidades lingüísticas)
- Multitarea
- Alfabetización numérica
- Conciencia de la oportunidad
- Actitud positiva
- Habilidades de presentación
- Solución de problemas
- Conocimientos profesionales
- Habilidades de investigación
- Resistencia
- Autogestión
- Inteligencia social

- Trabajo en equipo
- Gestión del tiempo
- Voluntad (y capacidad) para aprender
- Ética de trabajo
- Habilidades de escritura

En relación con los componentes de la empleabilidad, de la mano de su amplia difusión, se ha ido documentando la existencia de una problemática recurrente en su conceptualización, diseño y aplicación en iniciativas y programas concretos (Hinchliffe, 2006; Suleman, 2018; Smith, Bell, Bennett y McAlpine, 2018; Tomlinson, 2012).

En primer lugar, destacan las críticas a lo que sería una inconsistente implementación de iniciativas de empleabilidad en las universidades debido a que suelen encontrarse configuradas en base a la apropiación del discurso de las competencias desde un tratamiento superficial, alejado de metodologías de enseñanza-aprendizaje pertinentes que pueden ser provistas por la investigación y práctica educativa. Hager y Holland (2006) grafican esta situación argumentando que aquello que suele denominarse competencias genéricas, habilidades blandas o habilidades transversales se ha convertido en un diverso tipo de atributos deseables, que suelen tratarse agrupadamente, sin distinciones, como si se tratara de una misma especie de aspectos.

Esta investigación vislumbra que lo anterior se relaciona con que la apropiación de la empleabilidad por parte de las universidades ha tendido a ser disociada de sus componentes formativos, en el marco del ímpetu funcional que le atribuyó el discurso hegemónico con el cual fue introducido en la agenda internacional de empleabilidad en educación superior.

De este modo, los aportes de la investigación educativa, basados en teoría, centrados en capacitar a los individuos para tomar decisiones informadas y transiciones relacionadas con sus aprendizajes y su trabajo, tales como: las teorías de carrera, el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional, se fueron invisibilizando en el discurso de la agenda de empleabilidad (desarrollado en el capítulo 1). A pesar de contar con investigación y prácticas relacionadas y encontrarse en el origen de los servicios de carrera de las universidades a inicios del siglo XX.

En ese marco, el movimiento de educación para la carrera brinda contenido teórico y metodológico en lo que respecta a la formación y el desarrollo estudiantil integrador de capacidades, atributos y aprendizajes para la planificación del proyecto vital, considerando las posibilidades de desempeño ocupacional desde una perspectiva amplia (Rodríguez, 2002). A la vez que la orientación profesional adquiere una gran relevancia para facilitar el que las personas reconozcan sus capacidades e intereses, tomen decisiones formativas y de empleo, y gestionen el propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como otros procesos en los que se ponen en juego las propias competencias (Álvarez y Bisquerra, 2012). Entonces, se habla de empleabilidad como desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera, pues se trata de planteamientos orientados a crear un fuerte vínculo entre la actividad formativa y la vida activa, que prepare para el trabajo y estimule el desarrollo de la carrera (McCarthy, 2016).

El proceso de invisibilización del sustento teórico de la empleabilidad en educación superior opera como una estructura de dominación discursiva (observada internacionalmente y también en Chile), que induce a la reproducción de los problemas antes descritos. Todo esto, a la luz del énfasis puesto en la educación superior como factor clave para el desarrollo económico, la multiplicación de los ámbitos ocupacionales de los graduados, el acelerado ritmo de la creación y destrucción de empleos, la internacionalización y globalización de productos y mercados, y las crisis económicas, como las amenazas del contexto que las universidades deberían disipar. En alineación con su debido aporte a la planificación de la *mano de obra*, como prioridad clave para la política y la organización de la educación superior moderna masiva.

El principal ejemplo acerca del efecto de invisibilización de dichos aportes se observa en las críticas al uso simplista y recurrente de la empleabilidad como sinónimo de empleo, principalmente en las agendas políticas y mediáticas, tanto a nivel internacional, como a nivel local. De ahí se desprende que la empleabilidad se ha posicionado como referente conceptual de la relación entre educación superior y mundo del trabajo desde una perspectiva que deja fuera el atributo clave de ese vínculo: su multidimensionalidad, al no diferenciar empleo (estado ocupacional) de empleabilidad (herramientas y preparación) para las transiciones educacionales y laborales. Al tiempo en que una importante cantidad de literatura la interpreta desde la perspectiva de la demanda y, por tanto, como una requerida subordinación de la universidad a los requerimientos del sector productivo, de acuerdo a lo expuesto en los capítulos previos.

4.1.2 Operativización de la agenda de empleabilidad a nivel organizacional

Tras veinte años de la introducción de la empleabilidad en educación superior, a nivel de gestión universitaria, existe fuerte consenso respecto de que se trata de algo mucho más complejo que obtener un empleo. Por lo cual, se espera que las universidades no sólo centren su foco en apoyar a los estudiantes/graduados a la inserción laboral, sino apoyarlos para construir transiciones ocupacionales positivas y con sentido para ellos mismos, de modo de participar de un modo significativo en la sociedad. En concordancia con recomendaciones de organismos internacionales que tienen relación directa con la promoción de políticas públicas relacionadas (como la Organización Internacional de Trabajo) y también la investigación especializada (Tomlinson y Holmes, 2017; Bridtock y Jackson, 2019; ICCDPP, 2019).

En concordancia, tanto la exploración bibliográfica internacional como el estudio del caso chileno -que se expondrá en los siguientes ítems de este capítulo- dan cuenta de que existen importantes diferencias entre países a la hora de operativizar estrategias orientadas al fortalecimiento de la preparación para el trabajo y empleo de graduados.

A nivel de la gestión universitaria, se trata de un ámbito incipiente que esta investigación refiere genéricamente como *servicios de carrera*, en alusión a la denominación internacionalmente difundida que posee. Una descripción general de este tipo de servicios ampliamente compartida es la siguiente:

> (…) la ayuda a los individuos, familias y comunidades a aprender sobre educación y trabajo, cómo hacer transiciones exitosas y cómo construir sus

> carreras. Se puede ofrecer a través del sistema educacional, en los servicios de empleo y en los lugares de trabajo (ICCDPP, 2017, p. 3).

En efecto, un relevante número de iniciativas en *career guidance* y *career development*, han sido creadas (como reformulaciones de servicios ya existentes o como nuevos servicios) en diversos países. Adoptando la agenda de la empleabilidad a través de la creación y/o fortalecimiento de nuevas capacidades organizacionales dedicadas específicamente a esas tareas.

De acuerdo con Dey y Cruzvergara (2016), las preocupaciones actuales de este tipo de servicios han estado directamente influenciadas por agendas externas adoptadas por las universidades, respondiendo a requerimientos de gobiernos y agencias internacionales que destacan la relevancia de cinco aspectos clave:

- empleabilidad;
- emprendimiento o autoempleo;
- planificación del desarrollo personal;
- necesidad de interesar a los empleadores; y
- la gestión de redes y comunidades.

Respecto del quehacer y los desafíos de estas capacidades organizacionales, estudios comparativos realizados durante la última década (BIS, 2011; HEA, 2013; Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017), han identificado aspectos comunes que suelen estar presentes tanto en la literatura relacionada como en los programas concretos de empleabilidad que se realizan en las universidades.

En primer lugar, identifican la tendencia a asumir que la incorporación de empleabilidad en la educación superior implica desarrollar conocimientos, habilidades, experiencias, comportamientos, atributos, logros y actitudes. Esto, para que los graduados puedan hacer transiciones y contribuciones exitosas, beneficiándose tantos ellos como la economía y sus comunidades. Es decir, un planteamiento basado en las premisas de las teorías de carrera que se expresan en el desarrollo de carrera y la orientación profesional como ámbitos de investigación y prácticas concretas. En esa línea, se observa consenso acerca de la consideración de los siguientes tres aspectos clave:

- que la empleabilidad sería relevante para todos los estudiantes, en todos los niveles, tanto para pregrado como postgrado;
- que para abordarla de manera efectiva debería estar definida e integrada en políticas, procesos y prácticas de aprendizaje y enseñanza. Particularmente en el currículo, donde debería ser considerada a lo largo del ciclo de vida de los estudiantes, desde el comienzo hasta el fin de sus estudios;
- que todos los interesados, incluyendo personal académico y de apoyo, estudiantes, servicios de carreras, asociaciones de estudiantes y los empleadores deberían tener un papel que desempeñar en la incorporación de la empleabilidad, debiendo participar en ello.

En segundo lugar, se vislumbran tendencias y desafíos asociados al rol y el funcionamiento

de los servicios de carrera, que se sintetizan en:

- integrar la empleabilidad en el plan de estudios y asegurar que los estudiantes puedan hacer una conexión entre resultados de empleabilidad y su disciplina;
- brindar una gama de oportunidades co-curriculares y extra-curriculares para que los estudiantes mejoren su empleabilidad;
- proporcionar a los estudiantes conexiones reales con los empleadores y reales experiencias del mercado laboral;
- apoyar a los estudiantes para que aumenten su confianza y autoeficacia a través de los estudios;
- fomentar la reflexión y aumentar la capacidad de los estudiantes para articular y comunicar sus aprendizajes a los empleadores;
- fomentar la movilidad de los estudiantes y su perspectiva global;
- concebir el rol de los servicios de carrera de un modo amplio y transversal en la organización, de modo que estos sean utilizados como estructuras de coordinación para las estrategias de empleabilidad de cada universidad.

La difusión global de los servicios de carrera en las universidades constituye una tendencia que evidencia fuerzas de impulso isomorfas. Este tipo de servicios cuenta con una taxonomía institucionalizada y ampliamente difundida en sistemas de educación diversos.

La significancia de este tipo de respuestas organizacionales a la agenda de empleabilidad permite observar la capacidad de adaptación de la universidad moderna masiva para fortalecerse como una institución clave para el desarrollo de la sociedad y economía del conocimiento. Ello, en la medida en que ofrece ayuda a los estudiantes a cubrir necesidades relacionadas con el entorno socio político que Didier (2016) sintetiza en tres problemas propios de la economía política actual:

- la capacidad de insertarse laboralmente después de finalizar los estudios superiores;
- la posibilidad de acceder a empleo después de experimentar periodos de desempleo; y
- las competencias que se requieren en el desarrollo de carrera para permanecer inserto en el mercado laboral.

Además de generar capacidades para el desarrollo mismo de la organización en la medida en que los servicios de carrera pueden promover reformas necesarias en la enseñanza y mejorar las tasas de empleo de sus graduados, todo ello, con un consecuente incremento del prestigio organizacional.

A pesar de las diferencias entre países y entre universidades, la investigación comparada (Vuorinen y Saukkonen, 2006; Romero y Figuera, 2018; Bridtock y Jackson, 2019; Martin, Bell, Bennett y McAlpine, 2018), da cuenta de que los servicios de carrera suelen estar configurados como unidades de gestión, que se pueden observar a través de tipos de programas que manifiestan tres grandes énfasis:

- *para la inserción estudiantil y el rendimiento académico*, dirigidos a ayudar a afrontar la toma de decisiones académicas y transitar entre los ciclos formativos;

- *para la inserción laboral,* dirigidos a apoyar un proceso activo de exploración para la carrera y dotar de competencias para lograr la inserción socio-laboral; y
- *para el desarrollo profesional a lo largo de la vida*, dirigidos a apoyar un proceso activo de exploración para la carrera y dotar de competencias para la inserción socio-laboral.

En esa línea, la revisión internacional de los servicios de carrera da cuenta de que en el despliegue de su actuar se tiende a exhibir una interpretación del ciclo de vida estudiantil en tres fases, a la luz de la naturaleza de las transiciones que éstos van experimentando.

La primera de estas fases se ubica en el periodo de transición a la educación superior. Por tanto, implica servicios de orientación vocacional y profesional que suelen estar contenidos en actividades de puertas abiertas y visitas a colegios, como las más frecuentes. Ello, en términos de considerar la educación universitaria como un medio para un fin y no como un fin en sí mismo, como suele ocurrir con servicios de carrera alojados al interior de los establecimientos educacionales o desde el gobierno, como ocurre en Chile con mifuturo.cl y eligecarrera.cl dependientes del Ministerio de Educación (Orellana, Gallardo, Cuneo, Latorre y Pantoja, 2019).

La segunda refiere al lapso de tiempo en que los estudiantes se encuentran en el proceso formativo. Entonces, implica servicios que las universidades poseen para ayudar a sus estudiantes con apoyo al aprendizaje y orientación acerca de los programas de estudio y sus características. En algunas universidades, estas iniciativas se despliegan dentro de una misma unidad de gestión centralizada, al tiempo en que en otros casos estas constituyen servicios diferenciados y separados en distintas unidades de servicio dentro de la estructura organizacional. En este contexto, se suelen presentar distintos énfasis de acuerdo a cada universidad. Así, por ejemplo, la estrategia se puede concentrar en el ingreso a la universidad y durante el primer ciclo de los estudios o también en una visión amplia de actividades adecuadas para todo el ciclo de vida estudiantil.

La tercera se ubica al término de los estudios, en el proceso de inserción al mercado laboral y desarrollo de carrera posterior. Corresponde a los servicios diseñados para ayudar a los estudiantes a preparar su transición al trabajo. En algunos casos, estos servicios se encuentran integrados dentro de un amplio rango de otros servicios estudiantiles mientras que, en otros casos, estos existen de forma separada. En general, presentan una considerable variación en el rango de actividades que desarrollan. Algunas son principalmente de colocación laboral; otras son servicios de orientación profesional que incluyen actividades de colocación laboral; algunas realizan poca o nula colocación laboral y privilegian las iniciativas de desarrollo de carrera y orientación profesional.

A la luz de las tres fases de interpretación del ciclo de vida estudiantil por la cual los servicios de carrera diseñan sus estrategias y las aproximaciones generales de empleabilidad en educación superior[41], es posible delinear un rango de desarrollo de los servicios de carrera que van desde unidades de injerencia acotada a unidades de injerencia amplia y despliegue

[41] que en términos generales se han sintetizado en el capítulo 1 como aproximaciones monodimensional y multidimensionales.

transversal en la organización.

Figura 4.1
Transiciones relevantes para los servicios de carrera universitarios

Prospectos	Ciclo de vida del estudiante	Graduados
Transición a la educación superior	Transición a la universidad y primer ciclo Transiciones entre ciclos formativos Transición al mundo del trabajo	Transiciones ocupacionales

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que las iniciativas de preparación para el trabajo, en términos de desarrollo de carrera y orientación profesional, pueden estar presentes también en etapas ubicadas fuera del proceso formativo. Como es, por ejemplo, lo que ocurre con servicios de orientación vocacional, exploración para la carrera e inserción laboral que, juntos o por separado, las universidades llevan a cabo por los servicios de carrera o también por otras unidades, tales como: oficinas de admisión, comunicación, difusión y/o marketing. También por medio de actividades de difusión de la oferta educativa o por los servicios de carrera respecto de sus acciones para apoyar a los graduados.

En este sentido, la caracterización seminal que brinda Watts (1997) en su estudio acerca de las direcciones estratégicas de los servicios de carrera en educación superior, realiza una clasificación de estos servicios a partir de su relación con el proceso formativo y en el énfasis que adoptan para apoyar los procesos de transición. Dicha clasificación de Watts identifica siete modelos de servicios de carrera agrupados entre aquellos que se basan en una fuerte integración con la institución, es decir, que se enfocan en fases del ciclo de vida estudiantil y aquellos que se basan en la entrega de servicios posterior a la graduación (Watts, 1997, pp. 39-44):

En el primer grupo, se ubican los modelos de:

- *Guía integrada*: como un servicio integral o proceso de guía continuo desde que el estudiante entra hasta que sale de la institución.
- *Inserción laboral integrada*: como una operación de inserción laboral que incluye posiciones laborales relacionadas con los cursos académicos y empleos part-time o temporales.
- *Currículum*: como un servicio designado para apoyar a los departamentos académicos en la incorporación de herramientas para potenciar la empleabilidad y el desarrollo de la carrera profesional a través de intervenciones en los programas.
- *Organización de aprendizaje*: como un servicio diseñado para potenciar el desarrollo de todos los miembros de la organización, que incluye contactar con investigadores, académicos, otro tipo de funcionarios y también estudiantes.

El segundo grupo se compone por los modelos de:

- *Apoyo extendido*: como un servicio para apoyar a los estudiantes no sólo en su salida de la institución sino también en el periodo inicial de su carrera.

- *Apoyo permanente*: diseñada a apoyar a los graduados en el desarrollo de su carrera, posiblemente como una acción estratégica para posicionar la institución en relación a la educación continua o también como una oportunidad para que las herramientas del servicio sean altamente publicitadas en base a generar ingresos.
- *Alumni*: como un apoyo de largo plazo y red de contacto como estrategia para mantener el vínculo con los egresados.

La difusión de los servicios de carrera en las universidades de diversas regiones del mundo tiene directa relación con el hecho de que en más de una treintena de países existen políticas públicas (principalmente en la forma de "estrategias nacionales") de desarrollo de carrera y orientación profesional (Watts, 2002; Yoon, Hutchison, Maze, Pritchard y Reiss, 2017), lo que impulsa su desarrollo en distintos contextos relacionados con la educación, la capacitación y el trabajo. De hecho, en algunos sistemas educativos se instauró como aspecto obligatorio para las universidades que contaran con servicios de carrera, de manera adicional a los servicios del mismo tipo que brinda el sector público y privado (aspecto detallado en el ítem 1.3.2 del capítulo 1).

Los modelos de empleabilidad basados en este enfoque que destacan por su influencia son: DOTS Análisis (Law y Watts, 1977), USEM (Knight y Yorke, 2003) y CareerEDGE (Dacre Pool y Sewell, 2007). Todos ellos aportan una visión centrada en el desarrollo de la persona desde una concepción integrada del aprendizaje, desplegada a través de programas que, de acuerdo con Rodríguez (2002, p. 119), contemplan los siguientes componentes de orientación profesional:

- *orientación personalizadora*, ligada al conocimiento de sí mismo;
- *orientación profesionalizadora*, relacionada con el conocimiento acerca del trabajo;
- *orientación exploratoria*, vinculada al desarrollo de destrezas para planificar y tomar decisiones;
- *un currículo activador*, en relación a que comprenda acciones dispuestas para conocer el mundo ocupacional.

Desde la perspectiva comparada se identifica la existencia de una amplia gama de niveles de desarrollo y énfasis en los servicios de carrera y que en numerosos países estos serían insuficientes e inadecuados, puesto que el tipo de orientación disponible se limita mayormente a la elección de los estudios u orientación vocacional (ICCDPP, 2019). Fenómeno que Watts distingue como "lo que parece ser una respuesta a la idea de que los estudiantes pueden manejar su propia transición al mundo del trabajo sin ningún apoyo" (2002, p. 6).

Considerando los elementos internos constituyentes de las organizaciones (Scott, 1998), se observa que, en los sistemas de educación superior de los países con mayor tradición y desarrollo en esta materia, como son los casos de Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Finlandia, Canadá, Dinamarca, existe una fuerte legitimación del fortalecimiento de la empleabilidad, en términos de capacidades para desarrollo de carrera, integrado al proceso formativo. Puesto que se constituye como objetivo específico que justifica recursos, comprende actividades y cierta tecnología. Además de perfilar grupos de participantes especializados con la tarea de dar vida a los servicios de carrera, relacionándose con su

operación, impacto, evaluación y permanencia.

La existencia de este tipo de servicios y sistemas de apoyo ha adquirido un rol estratégico dentro de las políticas nacionales y organizacionales orientadas a facilitar la transición al empleo y promover el desarrollo profesional de los graduados. En efecto, se enmarca dentro de la emergencia y consolidación de un campo de investigación, práctica y políticas públicas que se expresan en el trabajo de organizaciones como la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) y el *International Center for Career Development and Public Policy* (ICCDPP), programas de posgrado y certificaciones, *journals* especializados, seminarios, centros de investigación y organismos de influencia internacional como la Organización Internacional del Trabajo, que contribuyen a la legitimación de este ámbito de la gestión, política e investigación educativa.

Los desarrollos en este ámbito han llegado a tal punto de sofisticación en Reino Unido, que existen esfuerzos centralizados y coordinados para promover un entendimiento común sobre empleabilidad entre los distintos *stakeholders* puesto que se plantea como un aspecto que no sólo es del interés del sector educativo, sino también del gobierno, empleadores, estudiantes y graduados[42]. Así como también, establecer estándares de calidad de servicios y desempeño profesional relacionado, además de un marco de empleabilidad nacional para guiar la implementación de los programas de desarrollo de carrera en sus organizaciones universitarias.

Cabe destacar que los servicios de carrera están altamente relacionados con el estado de las iniciativas de desarrollo de carrera y orientación profesional existentes, a nivel macro, en cada país. Puesto que existen casos en que se observa presencia de políticas nacionales en esta materia, que regulan y definen las funciones y actividades de los servicios de carrera tanto en el sistema educativo como en los de capacitación y empleo. Así como también hay ejemplos de ausencia de políticas nacionales al respecto, como ocurre con el caso de Chile (Orellana y Serhati, 2017), donde las iniciativas que las instituciones de educación superior realizan al respecto corresponden a la apropiación que individualmente cada organización realiza del tema.

Diversas revisiones (Bridtock y Jackson, 2019; Farenga y Quinlan, 2019) coinciden en que en países donde la tradición y los estados de desarrollo de los servicios de carrera universitarios son incipientes, se puede apreciar la tendencia a prestar una provisión de servicios limitada a la asistencia en la búsqueda de empleo, constituidas como capacidades organizacionales diferenciadas que asumieron una perspectiva más comprensiva de sus funciones (integrados en las transiciones educativas). Lo anterior se podría entender como una etapa inicial en este ámbito de acción de las universidades, dado que suele ser relacionado con la etapa final de los estudios, en forma de intervenciones breves para la inserción laboral. Especialmente, en países donde la orientación educativa, vocacional y profesional no se encuentra institucionalizada como aspecto estratégico de desarrollo del sistema educativo, como ocurre en el caso chileno.

[42] Para mayor abundamiento ver las iniciativas *Framework for embedding employability in higher education*, URL: www.heacademy.ac.uk y *Vitae researcher development framework*, URL: www.vitae.ac.uk.

A pesar de ello, la evolución de los servicios de carrera -en general- muestra disposición hacia una gradual integración de sus funciones con la operativa organizacional mayor de las universidades. Inclusive adquiriendo un rol estratégico dentro de las políticas organizacionales orientadas a facilitar la transición al empleo y promover el desarrollo profesional de estudiantes y graduados. Lo que estaría fundado en la consideración de su rol como un componente clave para contribuir a la eficacia del proceso formativo, por su contribución a los resultados de los graduados en el sistema de empleo y, con ello, a la equidad e inclusión social (Brennan y Naidoo, 2008; Hooley, Sultana y Thomsen, 2019; Martin, 2018).

4.2 Gestión de la empleabilidad en las universidades chilenas

4.2.1 Origen y desarrollo de los servicios de carrera

La aproximación al origen y el desarrollo de los servicios de carrera en las universidades chilenas, implica la consideración del contexto nacional en materia de políticas públicas sobre educación, capacitación y trabajo. Así como también, el estatus de los ámbitos de la investigación y prácticas especializadas en la preparación para la vida activa.

En primer lugar, destaca el hecho de que el país no cuenta con un sistema integrado de información sobre mercado laboral que permita una visión amplia y detallada de las trayectorias ocupacionales de los graduados y su relación con características del empleo, el trabajo, la educación y otros factores de contexto (Orellana, 2019).

En segundo lugar, resulta clave contemplar que Chile no cuenta con política pública de orientación profesional,[43] ni tampoco con una estrategia nacional sobre la materia, a diferencia de lo que ocurre con otros países que han incrementado los niveles de acceso a la educación superior.

En tercer lugar, la orientación profesional como ámbito de formación no cuenta con una presencia significativa en programas de nivel de pregrado y se caracteriza por un énfasis predominante en orientación para la toma de decisiones vocacionales de niños, niñas y jóvenes en etapa escolar inicial, primaria y secundaria, sin perfilarse como campo de especialización laboral específico.

Lo anterior se relaciona con el hecho de que el estatus de los profesionales de la orientación en sus diversas expresiones (educativa, vocacional y profesional), no posee un carácter estratégico para los sistemas educativos y de empleo, encontrándose enfocado en la orientación vocacional. Si bien ésta última ha sido particularmente importante para apoyar los procesos de elección vocacional para el ingreso a la educación terciaria, el incremento de los graduados que acumula el país releva la importancia de integrar la orientación profesional para apoyar sus procesos de desarrollo de carrera (Orellana, Gallardo, Cuneo, Latorre y Pantoja, 2019).

Respecto de la situación de la orientación profesional en Chile destacan las Oficinas

[43] También denominada en Chile como *orientación ocupacional, laboral, desarrollo de carrera*.

Municipales de Intermediación Laboral (conocidas como sistema OMIL) como la estructura de servicios de carrera más extendida en Chile. Ellas están disponibles a través de los gobiernos locales (municipalidades) y brindan servicios abiertos a toda la población. En general, sus programas y servicios se centran en inserción laboral, ofrecen principalmente información y ofertas de empleo, generalmente para ocupaciones que requieren poca o ninguna cualificación. Su ámbito de acción actual es limitado por cuanto no comprende necesidades de mayor diversidad de grupos de la población.

La revisión de políticas públicas relacionadas y de iniciativas concretas que se realizan a nivel estatal, indican que Chile se encuentra en una situación desafiante al respecto. Dada por la ausencia de trabajo articulado entre los ministerios relacionados, la falta de lineamientos de política acerca de la materia y una perspectiva expresada en dos focos que no dan espacio significativo la orientación profesional y el desarrollo de carrera: (1) *intermediación laboral*, representada por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social y (2) *elección vocacional*, representada por el Ministerio de Educación. De este modo, el ámbito de la política pública presentaría una aproximación limitada frente a las transformaciones derivadas del acceso masivo a la educación superior y los desafíos del mundo del trabajo del siglo XXI, complejizando complejizan las trayectorias profesionales con inusitada rapidez.

En casos como el chileno, esta situación implica una presión adicional a las universidades, desafiadas a:

- *abordar la empleabilidad como respuesta a la expresión dominante de nivel de sistema* que la operacionaliza como indicador de calidad a partir de su interpretación como sinónimo de empleo, ligada al salario, estatus ocupacional y tiempo de inserción laboral. Explícita y formalmente instalada en criterios de evaluación de carreras y proveedores, por parte de los sistemas de acreditación nacional y de información sobre educación superior del Ministerio de Educación; y
- *conciliar ese tipo de respuesta con aquellas* (en diversa medida instintivas y/o racionales) que derivan de la naturaleza de su quehacer y desarrollo orgánico, por tanto, que pueden involucrar también procesos formativos, desarrollo estudiantil y docente.

En consecuencia, la situación nacional referida conforma un escenario propicio para que la empleabilidad tienda a ser referida como si se tratara de un asunto vinculado únicamente a los graduados y/o los estudiantes que se encuentran en las etapas finales de sus estudios (énfasis en los resultados). Disociada de su tratamiento desde la experiencia formativa (énfasis en el proceso) que pone en el centro la permanente adquisición de destrezas, habilidades y atributos para la gestión del proyecto vital.

De hecho, los antecedentes de lo que hoy se configura como servicios de carrera en las universidades chilenas, provienen de iniciativas de vinculación con graduados para la realización de encuestas y de apoyo en la búsqueda de empleos de tiempo parcial para contribuir a financiar los estudios.

Previo a la década de 2000, el apoyo que la gran mayoría de las instituciones chilenas otorgaba a sus estudiantes se realizaba por medio de incipientes servicios de información

sobre ofertas de empleo (denominados bolsas de empleo). Unos operaban bajo el alero de los servicios de apoyo estudiantil, por lo que se enfocaban en difundir ofertas de empleo de tiempo parcial para estudiantes. Mientras que otras se realizaban a través de Centros de Alumnos y Asociaciones de Ex alumnos que -no siendo parte de la estructura formal de la organización- disponían de ofertas de empleo para alumnos y graduados, en el marco del funcionamiento de sus redes de colaboración propias. Por lo tanto, aquellas iniciativas correspondían a respuestas funcionales a necesidades locales de cada casa de estudio, que -hasta entonces- no eran parte de políticas organizacionales específicas ni contaban con tecnologías, objetivos, participantes (personal) ni estructura jerárquica asociados a su quehacer.

Dado que en esta investigación se considera *servicios de carrera* como nombre genérico para aludir a las unidades de servicio de nivel central que brindan algún tipo de apoyo para la preparación para el trabajo en las universidades chilenas, es posible argumentar que su configuración comienza a gestarse durante la primera mitad de la década del 2000. En ese periodo, la sistematización de la entrega de información sobre ofertas de empleo pasó a ocupar un rol central, asociado al objetivo de apoyar la colocación laboral. Principalmente, debido la amplia difusión en formato digital que adquirieron las bolsas de empleo de la mano de la aparición de un servicio digital estándar para las universidades[44] y la masificación del internet en el país, en torno al año 2003 (Orellana, 2010).

De modo coincidente con la emergencia y gradual adición de requerimientos de los instrumentos de evaluación externa, rendición de cuentas y financiamiento concursable que se fueron consolidando como reglas del juego del sistema, adquiriendo una alta fuerza coercitiva y normativa en las universidades. De ahí que la creación de este tipo de servicios -en la mayoría de los casos- se origina en el despliegue de respuestas organizacionales a requerimientos de empleabilidad configurados como un imperativo derivado de otro, más amplio: el mejoramiento de la calidad y eficiencia, instalado desde el Programa MECESUP (detallado en el capítulo 2).

A partir de los resultados de la investigación que nutren el presente capítulo, se observa que la concreción de ese comportamiento organizacional implicó la puesta en marcha de estrategias de internalización, que consisten en la "incorporación de actores, materiales y procesos significativos que afecten su desempeño y supervivencia" (Scott, 2005, p. 447). A su vez, estos se caracterizaron por ser instrumentales a la cobertura de la necesidad puntual de información sobre resultados de sus graduados en el sistema de empleo, lo que se tradujo en el establecimiento de estrategias de recolección y/o actualización de información de contacto de los graduados, de nivel básico. Por lo tanto, en sus inicios, la mayoría de estas áreas de gestión surgen como unidades monofuncionales destinadas a prestar servicios internos para la misma organización.

[44] Un hito en ese periodo fue la asociación entre el portal de empleos *trabajando.com* (creado en 1999) y la red de cooperación universitaria Universia Chile (creada en 2001), por la cual *trabajando.com* pasó a convertirse en la plataforma de las bolsas de trabajo virtuales de instituciones asociadas a la red. En un proceso que durante su primer año de ejecución implicó la creación de bolsas de trabajo digitales para 20 universidades (Orellana, 2010).

Tras la amplia difusión de las bolsas de empleo como servicios en línea de las universidades, la necesidad de contar con información segmentada y confiable sobre el desempeño de los graduados en el ámbito laboral sirvió de impulso para adicionar tareas de seguimiento (para actualización de datos de contacto), a las áreas que contenían el servicio de bolsa de empleo. Esto derivó en que -a mediados de esa década- comenzara la creación de subunidades específicamente centradas en el relacionamiento con los graduados.

A partir de ello, paulatinamente, estas subunidades comenzaron a ampliar sus actividades y funciones como servicios externos, es decir, para estudiantes y graduados, basados en el apoyo a la inserción laboral, por la vía de: la organización de ferias laborales para realizar procesos de reclutamiento masivo y la ejecución de acciones de fidelización o marketing organizacional para potenciar los lazos con sus ex alumnos. En esa etapa, los incipientes servicios de carrera mostraron la tendencia a ser ubicados dentro de direcciones de nivel central tales como: rectoría, comunicaciones y marketing (o equivalente) y vinculación con el medio (Orellana, 2010).

Tabla 4.1
Porcentaje de servicios de carrera creados por periodo

Periodo	% de servicios de carrera creados
1995-1999	2,94%
2000-2005	2,94%
2006-2010	23,53%
2011-2015	58,82%
2016-2018	11,76%
Total	**100% (N=34)**

Fuente: elaboración propia.

En torno a 2006 (paralelo al establecimiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y del Sistema de Información sobre Educación Superior), las bolsas de empleo fueron integradas a este tipo de subunidades como el único servicio o como el de mayor relevancia, a veces, junto a otros servicios relacionados con información para la inserción laboral, el marketing organizacional o fidelización y seguimiento a graduados. Dicho proceso, se expresó también en su potenciamiento dentro de la estructura organizacional como nuevos subservicios o capacidades de gestión dependientes.

Al finalizar la década de 2010 los servicios de carrera de las universidades chilenas daban cuenta de una alta heterogeneidad de nombres junto con aproximaciones operativas declarativamente centradas en apoyar la empleabilidad (entendida como inserción laboral). Aunque, de facto, más amplias que ello, al integrar funciones concernientes al marketing y la difusión puesto que su mayoría se caracterizaba por presentar una visibilidad potenciada hacia el exterior, tendiente a lograr un triple objetivo: reconocimiento de sus usuarios directos (los graduados), también de sus posibles usuarios (los futuros estudiantes y los estudiantes vigentes) y para acreditar su acción en este ámbito ante entes evaluadores externos.

Esta investigación da cuenta de que, a 2018, la mayoría de las universidades cuenta con un servicio de carrera, en diverso grado de desarrollo y de variadas características, que se constituye como una unidad de gestión multifuncional. Que, a la base, realiza acciones informativas y de intermediación laboral para apoyar la inserción al empleo de estudiantes y graduados, a nivel central de la organización. Y que, además, se articula con otras áreas de gestión para contribuir a la operativa organizacional interna.

Tabla 4.2
Catastro de Servicios de Carrera en universidades chilenas

Universidades	**Total vigentes**	**Con servicio de carrera**	**Sin servicio de carrera**	**Sin información**
Estatales CRUCH	18	16	2[45]	0
Privadas CRUCH	9	9	0	0
Privadas	30	24	-	6
Total	**57**	**49**	**2**	**6**

Fuente: elaboración propia con información obtenida desde diversas fuentes: web *sites* institucionales, consultas por Sistema de Transparencia del Estado de Chile (OIRS) y consultas directas vía correo electrónico.

El 60,61% surgió como un área totalmente nueva y, el resto (39,39%), como la agrupación de tareas que se realizaban en otra(s) área(s) ya existente(s) que realizaba(n) tareas vinculadas al apoyo estudiantil relacionadas con exploración para la carrera, inserción laboral y análisis institucional o equivalente. El 90% cuenta con infraestructura propia para el trabajo de su equipo y sitio *web*.

Respecto de cómo emergieron en las distintas universidades, los relatos de sus encargados dan cuenta de alta coincidencia en los accionares organizacionales del periodo de emergencia, como se ejemplifica con las siguientes citas tomadas con criterio de representación de casos típicos:

> Partió al alero de un centro de ex alumnos, luego fue creada como una unidad que año a año ha ido tomando más fuerza. Se creó, cambió de nombre y luego se volvió a formar con el mismo nombre (…).
>
> Se generó con una perspectiva del orgullo del *alma mater*. El sentido del ex alumno, muy desde lo norteamericano, tocaba -sobre todo- el sentido de pertenencia, el orgullo por su institución. De hecho, pertenecía al área de marketing (…).
>
> Surge a raíz de los primeros procesos de acreditación institucional -entiendo que cerca del año 2004- donde se comienza a desarrollar básicamente esta concepción de recuperar los datos de los egresados. Así, todo esto nace a través de la corporación de ex alumnos; se adopta una bolsa de empleo. Y, al poco andar en torno a 2006-

[45] Dos universidades nuevas que respondieron vía Sistema Público de Transparencia (OIRS) que no cuentan con un área de gestión de empleabilidad. En ambos casos argumentaron que esa área no existe debido a que la institución aún no cuenta con graduados.

> 2007, ya se estaba trabajando más en la fidelización de los ex alumnos, pero también en prestarles apoyo para que pudieran cambiarse de trabajo o encontrar trabajo (…).

Los periodos de mayor creación de este tipo de unidades (quinquenios 2006-2010 y 2011-2015 que suman el 82,3% del total de servicios de carrera), coinciden, por un lado, con las fechas de instalación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y del Sistema de Información sobre Educación Superior, en 2006. Por otro lado, con la introducción de instrumentos de financiamiento competitivo como el Fondo de Innovación Académica (FIAC) del Programa MECESUP del Ministerio de Educación, que demanda la adición de políticas y acciones de vinculación con los graduados para configurar indicadores de empleabilidad, como: resultado de retroalimentación acerca de los destinos laborales, situación ocupacional y otras características de su empleo y trabajo.

De hecho, en 11 casos (el 32,35%) se constata que su instalación derivó de proyectos de financiamiento externo, específicamente de MECESUP. Este fenómeno representa la influencia de un condicionamiento externo derivado de lineamientos de política pública, que promovieron explícitamente la instalación de mecanismos de vinculación con graduados para el levantamiento de información sobre sus resultados en el empleo.

De los 11 servicios de carrera creados a través de proyectos MECESUP, siete corresponden a universidades estatales CRUCH, una a universidades privadas y tres a universidades privadas CRUCH. Estas nuevas unidades organizacionales fueron creadas entre 2008 y 2016, con particular presencia en el periodo 2011-2015 donde se concretó la creación del 81% de ellas. Mismo fenómeno se observa para todo el grupo de universidades encuestadas que, agregadamente, concentran el 58,82% de la creación de servicios de carrera en el mismo periodo.

La influencia de los lineamientos MECESUP (detallados en el capítulo 3), en relación a su concepción de la empleabilidad como indicador y sinónimo de tasa de empleo, se refleja en que los servicios de carrera creados con financiamiento de ese origen presentan un focalizado énfasis en el fin del periodo formativo y en el periodo posterior a la graduación. De esto se desprende el hecho de que la fuente de financiamiento ha sido un factor preponderante en el tipo de lineamiento con el cual se dispone la creación, instalación y funcionamiento de estas nuevas capacidades organizacionales. De hecho, dentro del subgrupo de servicios de carrera creados en el contexto de programas de mejoramiento institucional de MECESUP, 10 de los 11 cuentan con este tipo de enfoque.

Relacionado con lo anterior, el énfasis en los graduados y los datos post-graduación instalados desde instrumentos de política pública se puede visualizar, también, en los nombres con que han sido denominadas este tipo de unidades. Se trata de un aspecto que destaca por presentar alta heterogeneidad, como grafica la siguiente lista:

- Ex alumnos,
- Alumni,
- Centro de Desarrollo Laboral,
- Centro de Desarrollo Profesional,
- Seguimiento a Graduados y Titulados,

- Red de Egresados,
- Programa de Desarrollo de Carrera,
- Egresados,
- Empleabilidad y Egresados,
- Seguimiento de Egresados y Vinculación con Empleadores,
- Gestión del Talento.

A partir de la diversidad de denominaciones, es posible configurar tres tipologías de referencias que ejemplifican el variado énfasis que adoptan para su visibilización como unidad de servicio:

- Aquellas que perfilan su visibilidad a partir de su público objetivo, tales como: Graduados, Alumni, Ex Alumnos, Egresados;
- Aquellas que lo hacen a través de la referencia de ámbitos de acción, tales como: Seguimiento a Graduados, Vinculación con Egresados; y
- Aquellas que lo hacen relevando sus estrategias de gestión, tales como: Desarrollo Laboral, Profesional y de Carrera, Gestión del Talento.

El público objetivo y los ámbitos de acción que destacan con mayor frecuencia son aquellos que representan una aproximación focalizada hacía el fin del ciclo formativo y el periodo posterior a la graduación. Adecuado al entendimiento dominante sobre la empleabilidad en educación superior en Chile, como aspecto monodimensional propio de la aproximación de prisma economicista del contexto de su emergencia y que mantiene una relevante influencia en la actualidad.

Sólo el 6% de los servicios de carrera cuenta con planes especiales para grupos específicos. Como, pueden ser, mujeres madres, estudiantes trabajadores, personas con discapacidad, migrantes, pueblos indígenas y diversidad sexual.

Todos los servicios de carrera ofrecen información sobre oportunidades laborales y actividades de apoyo a la inserción laboral (como ferias de empleo presenciales o virtuales). El 79,41% conduce iniciativas para el desarrollo de habilidades, destrezas y atributos de empleabilidad, que entre las más frecuentes declaran: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, autoconocimiento, creatividad, autoempleo y emprendimiento.

El 65,63% de los servicios de carrera establece que el periodo a partir del cual brindan sus servicios está en la etapa final de los estudios y posterior a la graduación. Mientras que respecto del periodo hasta el cual operan, la mayoría de los casos (el 93,76%) indicó que lo hace después del egreso, los primeros años posterior a la graduación y a lo largo de la vida. En esa misma línea dominante de aproximación al tema, dos universidades nuevas que respondieron que no cuentan con un área de gestión de empleabilidad, argumentaron que ello se debe a que la institución aún no cuenta con graduados.

Durante la última década, los servicios de carrera manifiestan un giro hacia la profesionalización de su gestión por la vía de revisión de buenas prácticas y tendencias internacionales, realización de referenciamiento o *benchmarking*, para el ajuste de sus características como servicio y también por la vía de la especialización de su personal. En

este sentido, el 60,61% indica que el diseño de sus servicios se inspira en enfoques o métodos específicos, dentro de los cuales mencionan: modelos de formación por competencias y educación para la carrera y orientación profesional. Aunque esto no ha respondido a mandatos específicos o estrategias formales de la organización en esta materia, sino a la evolución de la gestión organizacional especializada en la temática y los grados de autonomía para su tratamiento que posean los participantes que tienen injerencia directa en la planificación, el diseño y la operación del servicio de carrera.

4.2.2 Estabilidad y tendencias

La configuración de los servicios de carrera en Chile ha tendido a darse a partir de la instalación de la empleabilidad como un imperativo altamente asociado a influencias normativas y coercitivas, derivadas de la emergencia y consolidación de mecanismos de rendición de cuentas (en general) y la instauración del sistema de aseguramiento de la calidad (en particular). En un contexto donde la noción de empleabilidad presenta una excesiva dispersión de interpretaciones, dentro de las que subyacen aproximaciones derivadas de la teoría de capital humano, consideradas insuficientes para abordar de modo comprehensivo la preparación para el trabajo en contextos educativos (Marginson, 2017).

Lo anterior se ve graficado en el hecho de que los 34 servicios de carrera que participaron en este estudio poseen un rol organizacional que, explícitamente, declara encontrarse altamente relacionado o centrado en el fortalecimiento de la empleabilidad. Al tiempo que la mayoría de ellos (el 51,52%) indica que no cuenta con una interpretación ni definición de consenso para trabajar la empleabilidad. Rasgo que se explica por la predominancia de un uso dado por entendido del constructo; como sinónimo de empleo o tasa de empleo, en el marco de la coexistencia de diferentes interpretaciones de empleabilidad entre las universidades y también al interior de ellas. En efecto, una de las principales dificultades que manifiestan los servicios de carrera se relaciona con el hecho de la falta de entendimientos de consenso sobre el tema, a nivel organizacional.

Un ejemplo recurrente en este sentido, es el uso como indicador de tasa de empleo que realizan las áreas de análisis institucional, a diferencia del uso del concepto como competencias y preparación para el trabajo que puede estar latente en unidades académicas y también en algunos servicios de carrera. Esto se grafica por el hecho de que para la evaluación de la empleabilidad en las universidades el 54,55% indica que la entiende como *tasa de empleo*, el 33,33% como *herramientas y preparación* y el 12,12% restante *de ambas maneras*. Esto se puede explicar, en parte, por el hecho de que la evaluación de la empleabilidad a nivel organizacional es mayoritariamente realizada por áreas distintas al servicio de carrera que tienen el rol de realizar análisis y estudios internos.

A la luz de lo expuesto, queda en evidencia que a nivel de sistema existe una problemática terminológico-conceptual en el estudio y la operatividad de la empleabilidad en Chile, que se expresa en la coexistencia de múltiples aproximaciones no confluyentes acerca de sus implicancias y alcances.

En el análisis de sus lineamientos estratégicos (en la consideración relacional de su rol, objetivos, públicos objetivos, estrategias y el diseño de sus acciones), es posible distinguir

que los servicios de carrera chilenos tienden a enmarcarse en tres ámbitos de acción, que pueden estar presentes agregada o desagregadamente y en diversa medida: *herramientas y preparación para el trabajo*; *seguimiento y estudios de graduados*; y *fidelización y marketing.*

El ámbito herramientas y preparación comprende lo relacionado con la transición al empleo y el desarrollo de carrera, por lo que puede ir desde iniciativas acotadas a inserción laboral hasta otras más amplias con múltiples focos destinados a la exploración personal y el desarrollo de competencias, destrezas y atributos para la empleabilidad. Si bien las acciones para fortalecer la preparación para el trabajo no responden a una preocupación reciente para las universidades chilenas, si lo es su forma de evaluación normalizada actual, que tiende a ser cuantitativa, informada como: tasa de empleo, niveles de salario y tiempo transcurrido entre la graduación y la inserción laboral por programa de estudio. Ello, principalmente, relacionado con la conceptualización de empleabilidad aportada por el Sistema de Información sobre Educación Superior.

El ámbito seguimiento y estudios de graduados aborda las iniciativas de recolección de información sistemática sobre la situación de los graduados en el sistema de empleo. Su consolidación como una actividad formalmente instaurada en la gestión universitaria nacional, proviene de la influencia normativa y regulatoria que ha ejercido el Sistema Nacional de Acreditación, a través de los procesos de acreditación de programas de estudios e instituciones. En definitiva, se configuró como fuente de información en el contexto de procesos de autoevaluación y retroalimentación curricular. Este ámbito suele ser evaluado internamente a partir del volumen de datos de contacto actualizado de los ex alumnos y de respuestas obtenidas en la aplicación de consultas dirigidas a ellos.

El ámbito fidelización y marketing se relaciona con los vínculos emocionales de los graduados con su casa de estudio. Es una noción que proviene del marketing refiere a la lealtad a un determinado producto, servicio o marca. Cada universidad presenta antecedentes distintos en esta materia. En algunos casos, se vincula a iniciativas de ex alumnos para la creación de asociaciones o agrupaciones destinadas a configurar una comunidad de graduados en vínculo con la universidad. En otros casos, responde a iniciativas intencionadas para potenciar la oferta de educación continua (cursos de especialización, diplomados y magísteres). También en este contexto se identifican acciones tendientes a generar apoyo financiero en forma de donaciones de los exalumnos. Si bien este ámbito no corresponde a un requerimiento explícito de los procesos de acreditación, suele ser evaluado e informado también en el marco de iniciativas de vinculación con el medio externo de las universidades, tal como ocurre con el ámbito de seguimiento y estudios de graduados.

Desde una visión general, queda en evidencia que los servicios de carrera locales incorporaron funciones adicionales a las que poseen típicamente sus pares de referencia internacional. Así lo relacionado con el desarrollo de carrera y la orientación profesional corresponde a uno de los tres ámbitos de acción de la unidad, no el único ni el ámbito macro de acción. Y éste, a su vez, es abordado desde una aproximación limitada, considerando estándares internacionales al respecto (Romero y Figuera, 2018), dado que -en su mayoría- apuntan principal y casi únicamente a la inserción laboral.

Los tipos de servicios que brindan se caracterizan por estar dispuestos en dos vías de acción: (1) unas internas, orientadas a la satisfacción de necesidades operativas de la misma organización; y (2) otras externas, definidas por su propósito de cubrir necesidades de estudiantes y/o graduados.

Las primeras, suelen comprender las iniciativas de seguimiento a graduados (creación y mantención de bases de datos, elaboración de encuestas, procesamiento, análisis de datos y elaboración de informes derivados) para retroalimentación organizacional. Las segundas, suelen brindar apoyo en las materias típicas de los servicios de carrera (orientación vocacional, exploración para la carrera e inserción laboral). Aunque circunscritas a inserción laboral y exploración para la carrera, dado que actividades de orientación vocacional suelen estar ubicadas en unidades diferentes (como ocurre con las unidades dedicadas a las comunicaciones, la difusión y el marketing y otras dispuestas para el apoyo al rendimiento académico).

Las fases del ciclo de vida estudiantil en que se aplican las actividades de estos servicios en el escenario chileno también varían en relación a lo indicado en las tendencias internacionales. Principalmente porque la mayoría comprende la realización de servicios que se centran en los graduados y con posterioridad a la graduación. Sin embargo, la variedad de casos que existe en el contexto nacional, permite distinguir los siguientes momentos del desarrollo estudiantil contemplados por los servicios de carrera de las universidades:

Tabla 4.3
Orientación de los servicios de carrera en relación a las etapas del proceso formativo

Inicio y primer ciclo o etapa inicial de los estudios (generalmente hasta el segundo año)	**De preparación para la inserción laboral** (etapa intermedia y final de los estudios)	**Post-graduación** (etapa que comprende meses hasta años posteriores a graduación)
Transversal durante todo el proceso formativo (con actividades diferenciadas por periodos inicio, intermedio y final de los estudios)		

Fuente: elaboración propia.

En función de las características recién señaladas, dentro de las principales actividades realizadas por los servicios de carrera se identifican iniciativas tendientes a apoyar la exploración de la carrera, es decir, la preparación para las trayectorias educativas y laborales. Así como también, a asistir la inserción laboral a través de información sobre empleo, estrategias de búsqueda y postulación, siendo esta última la que concentra la mayor frecuencia de actividades asociadas. Por lo que la configuración de su público objetivo tiende a ser altamente delimitada a quienes están prontos a graduarse o son recién graduados.

De las diez actividades realizadas con mayor frecuencia, sólo dos (charlas y asesoría personalizada o grupal), corresponden a iniciativas de exploración de la carrera. Así también ocurre con la actividad menos aplicada: las mentorías, instancias de desarrollo personal diseñadas para que una persona con experiencia o con mayor conocimiento sobre un

determinado campo ocupacional se vincule directamente con otra menos experimentada para trasmitir sus aprendizajes y recomendaciones. En síntesis, las actividades de exploración de carrera, propias de modelos de gestión que trabajan integrando diversos aspectos de la experiencia formativa, corresponden a las que se ofrecen con menor frecuencia en los servicios de carrera chilenos.

Tabla 4.4
Frecuencia y porcentaje de las actividades para el fortalecimiento de la empleabilidad implementadas por los servicios de carrera

	Actividades	**N°**	**%**
De exploración para la carrera	Charlas, seminarios o talleres informativos	29	85%
	Asesoría personalizada o grupal	20	59%
	Networking (redes)	15	44%
	Promoción de la innovación y el emprendimiento	14	41%
	Recopilar y entregar información sobre oportunidades de empleo y mercado laboral	14	41%
	Promoción de experiencias tempranas como voluntariados y actividades de aprendizaje y servicio	13	38%
	Asistencia personalizada para la identificación del perfil profesional y planificación de carrera	13	38%
	Mentorías	3	9%
De inserción laboral	Gestión de bolsa de empleo institucional	27	79%
	Ferias laborales	25	74%
	Apoyo personalizado o grupal para la realización de curriculum vitae	23	68%
	Gestión de comunidades o redes sociales	23	68%
	Alianzas con posibles empleadores	22	65%
	Fidelización de graduados	22	65%
	Asistencia para la preparación de entrevistas de trabajo	21	62%
	Gestión de alianzas con empleadores	20	59%
	Organizar acciones de intermediación o reclutamiento laboral en campus	16	47%
	Recopilar y entregar información sobre creación y puesta en marcha de proyectos empresariales	10	29%
	Asistencia para financiamiento y postulación para proyectos	8	24%
De seguimiento a graduados	Realizar informes, análisis y estudios con resultados del seguimiento a graduados	25	74%
	Actualización de bases de datos de graduados	24	71%
	Diligenciar encuestas de seguimiento a graduados	22	65%
	Gestión de alianzas con organizaciones externas	17	50%
	Colaborar en el desarrollo de actividades formativas para el desarrollo de habilidades de empleabilidad	14	41%
	Búsqueda de donaciones para la institución	6	18%
	Apoyo a la capacitación docente en materia de fortalecimiento de la empleabilidad	5	15%
	Otro	2	6%

Fuente: elaboración propia.

En línea con investigaciones previas al respecto y la información acerca de énfasis de acción y alcance de las actividades realizadas a nivel local, esta investigación propone una tipología para su examen: *servicios de apoyo integrado* y *servicios de apoyo focalizado*, sobre la base de diferenciar los servicios de carrera entre aquellos que se integran en el ciclo de vida del estudiante y aquellos que se disponen hacia la graduación y con posterioridad a ella.

Los *servicios de carrera focalizados*, que son los más frecuentes en el subsistema universitario (79,4%), se caracterizan por su valoración y configuración de la empleabilidad como resultado e indicador cuantitativo. Entonces, establecen y despliegan su accionar teniendo como propósito central la inserción laboral. La configuración de su público objetivo tiende a ser altamente delimitada a quienes están prontos a graduarse o son recién graduados. De ahí que comprenden las iniciativas acotadas a un resultado específico.

Los *servicios de carrera integrados* (que corresponden al 20,6% de los casos) se caracterizan por diseñar y disponer de su quehacer a partir de una visión de proceso formativo y experiencia estudiantil amplia y secuencial. Su objetivo central es favorecer la exploración para la carrera como proceso continuo, nutrido por experiencias diversas que aporten al autoconocimiento y conocimiento de las oportunidades del entorno, entre otros aspectos complementarios para fortalecer los procesos de toma de decisiones que no se agotan en la inserción laboral.

La identificación y caracterización de las tipologías de servicios de carrera, a su vez, permite generar una sub-clasificación que da cuenta de cuatro énfasis de acción diferenciables, que este estudio identifica como sus modelos de gestión.

De este modo, dentro de los servicios de carrera de apoyo integrado se presentan los modelos de:

- *Guía integrada.* Servicios que orientan la integración de sus actividades durante todo el proceso formativo y también pueden brindar servicios a graduados. Se trata de un apoyo que entiende la experiencia estudiantil de modo secuencial y se dispone desde el ingreso a los estudios. En este grupo se observan servicios de apoyo a departamentos académicos en el desarrollo de competencias o herramientas de empleabilidad y/o de desarrollo de carrera a través de intervenciones co-curriculares y extracurriculares, así como también pueden ser curriculares; e
- *Inserción laboral integrada*. Servicios que orientan la integración de sus actividades durante el proceso formativo y también pueden brindar servicios a graduados. Se trata de un apoyo que entiende la experiencia estudiantil de modo secuencial y se dispone posterior al primer año o desde la etapa intermedia de los estudios, lo que le distingue de los servicios de carrera de guía integrada.

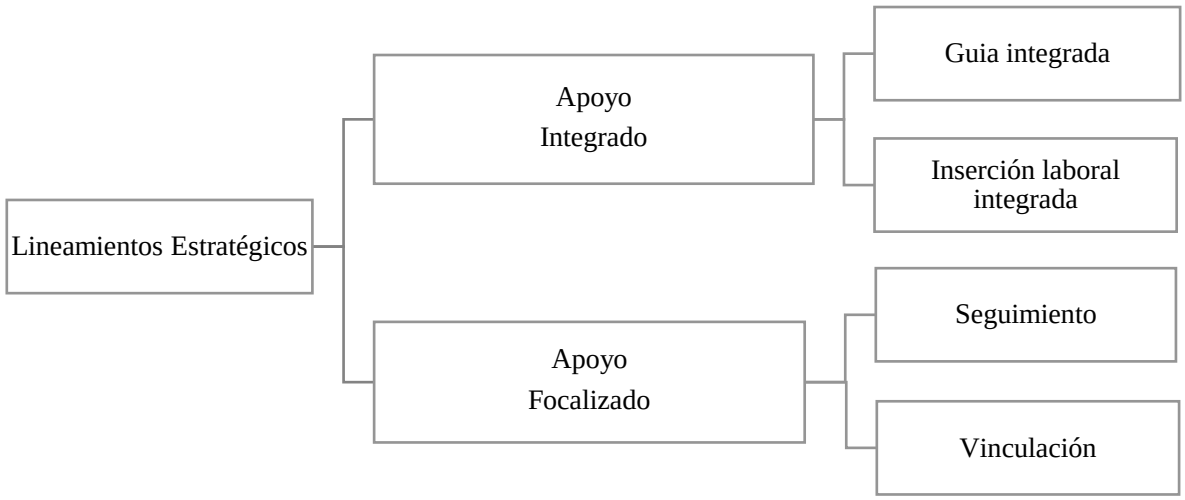
A su vez, dentro de los servicios de carrera de Apoyo Focalizado, se distinguen los modelos de:

- *Seguimiento.* Plantean sus actividades principalmente como instancias de autoevaluación y retroalimentación curricular para departamentos académicos y de docencia. Su aporte al fortalecimiento de la empleabilidad se ubica como un objetivo

relevante de sus funciones, pero no necesariamente central. Ofrecen apoyo a estudiantes en ciclo final y a graduados que se encuentran en la etapa inicial de sus carreras académico/profesionales, principalmente a través de intervenciones extracurriculares.

- *Vinculación.* Tiene como estrategia central el establecimiento y mantenimiento de un contacto permanente con graduados. Usualmente proveen servicios y beneficios a estudiantes en ciclo final y a graduados que se encuentran en la etapa inicial de sus carreras académico/profesionales. Recurrentemente a través de intervenciones extracurriculares de carácter comunicacional con fines de fidelización y marketing.

Figura 4.2
Modelos de gestión de los servicios de carrera en universidades chilenas



Fuente: elaboración propia.

Actividades asociadas a cada uno de esos modelos se encuentran de forma agregada y también desagregada en los servicios de carrera estudiados. Se observan servicios de carrera que sólo realizan actividades en materia de inserción laboral, otros que suman el seguimiento a graduados, unos que solamente realizan actividades de fidelización, y otros que brindan todo tipo de acciones para apoyar la preparación para el trabajo e inserción laboral. Por tanto, la configuración del servicio de carrera es altamente variable y el énfasis dado por el ámbito de acción que le caracteriza no resulta una limitante para el diseño y despliegue de sus actividades.

A la luz de los referentes teóricos y metodológicos revisados, estos servicios se encontrarían en un estado de desarrollo inicial. Tienen el potencial de complejizarse, abordando una aproximación evolutiva del desarrollo experiencial a lo largo de la vida, que comprende el proceso a través del cual las personas logran un entendimiento de sí mismas, de cómo se relacionan con el mundo del trabajo y su rol en él. Todo esto, acompañado de una mayor integración organizacional del rol de los servicios de carrera en aspectos curriculares, co-curriculares y extracurriculares.

4.3 Integración organizacional de la gestión de la empleabilidad

4.3.1 Empleabilidad como ámbito de profesionalización de la gestión

A través de este estudio se ha expuesto que la complejidad de la universidad moderna masiva ha contribuido a que ciertos aspectos de su quehacer hayan pasado a ampliar o reforzar sus ámbitos de acción. Impulsando la instalación de nuevas capacidades organizacionales para aportar a la consecución de sus objetivos, altamente mediados por influencias de su entorno institucional. Un fenómeno que, desde la perspectiva de la investigación, tiene el potencial de contribuir a un mayor entendimiento de sus dinámicas de cambio y adaptación organizacional.

De acuerdo con lo presentado a lo largo del presente capítulo, en línea con el comportamiento organizacional de universidades en otras regiones del mundo, en Chile también se ha experimentado el despliegue de estrategias organizacionales para abordar requerimientos derivados de la relación entre educación superior y mundo del trabajo. Es así como en menos de 15 años las universidades han generado respuestas organizacionales a la agenda internacional de empleabilidad adecuada a su manifestación local.

Se ha observado el fenómeno de instalación, difusión y desarrollo por el cual los servicios de carrera han llegado a ser parte de un desarrollo organizacional altamente especializado y extendido en las universidades chilenas. Se ha visto que su emergencia deriva de requerimientos múltiples, asociados a ámbitos de acción relacionados con recopilar y procesar información sobre el desempeño de los graduados en el empleo, realizar actividades de fidelización con el alma mater y ejecutar iniciativas de apoyo al fortalecimiento de herramientas y preparación para el trabajo.

Los desarrollos descritos ponen en evidencia que estas nuevas capacidades se constituyen como espacios de profesionalización de la gestión que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas. Sus tareas se encuentran en la interface de las actividades tradicionales de docencia e investigación, que experimentan problemas de legitimación interna, respecto de la agencia de sus equipos en la integración de sus objetivos con la consecución de la misión organizacional.

De acuerdo con Schneijderberg (2017), la diferenciación y profesionalización de la gestión universitaria constituye un cambio en un ámbito de desenvolvimiento transversal en estas organizaciones. Esto, en la medida en que su configuración busca abordar los desafíos crecientes y cada vez más complejos que enfrenta el sector. De ahí que su relevancia se vincula con la necesidad de fortalecer y generar capacidades para sostener su rápida expansión. Y, con ello, contribuir al resguardo de su legitimidad desafiada por desempeños estandarizados y altamente institucionalizados, planteados no sólo por las mismas universidades, sino también por el entorno.

La investigación acerca del auge de ámbitos de gestión especializada en universidades chilenas tiene antecedentes en Rivera, Astudillo y Fernández (2009), en el estudio de la configuración y el quehacer de oficinas de análisis institucional. Así como también en el examen de la profesionalización y configuración de unidades de gestión de la calidad

académica en Scharager (2017). Ambos estudios coinciden en que este tipo de respuestas están extendidamente integradas como un mecanismo de adaptación organizacional que ha ido modificando la configuración interna de las universidades con particular rapidez.

A partir de consultas acerca de la composición de los equipos de trabajo de los servicios de carrera, se observa que éstos son conducidos por profesionales universitarios (94%) y que la mayoría de ellos cuenta con estudios de posgrado (59,4%) con magíster y (3,1%) con doctorado y que este tipo de cargo es ocupado principalmente por mujeres (76,4%).

Quienes lideran los servicios de carrera tienden a representar una posición jerárquica variada en la denominación de sus cargos. Entre ellos hay directores o jefes, encargados y analistas, siendo las direcciones y coordinaciones las más frecuentes (con 46% y 30% de los casos, respectivamente). En este grupo, la formación de pregrado más recurrente es la del ámbito de las ingenierías (32,2%), seguida por psicología (16,1%), administración y recursos humanos (16,1%) y periodismo (12,9%). Además de profesionales de otras disciplinas del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, específicamente, de antropología, educación, trabajo social, arquitectura, traducción y administración pública.

A su vez, quienes componen los equipos corresponden a profesionales de diversas áreas del conocimiento, principalmente provenientes de las ciencias sociales y las humanidades (comunicadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales). Seguidos por profesionales del ámbito de la ingeniería y la administración. Al tiempo en que su tamaño presenta una media de 3 personas. El 51,5% de ellos van de 1 a 3 personas, el 42,4% entre 4 y 7 personas, y el 6,1% restante por más de 7 personas.

Tabla 4.5
Áreas de la organización con las que está formalmente vinculado el quehacer del servicio de carrera (respuestas múltiples)

Áreas con las que se relaciona	**N**	**%**
Ex alumnos	25	74%
Aseguramiento de la calidad	20	59%
Educación continua y posgrado	19	56%
Análisis institucional	19	56%
Asuntos comunicacionales y/o marketing	17	50%
Asuntos estudiantiles	14	41%
Desarrollo curricular	14	41%
Apoyo a la docencia	12	35%
Asuntos internacionales	10	29%
Otra(s)	7	21%
Ninguna otra	0	0%

Fuente: elaboración propia

Por parte de los encargados de los servicios de carrera, existe consenso pleno respecto de que sus propósitos son de carácter transversal, por lo que sus iniciativas pueden ser articuladas y complementadas por la labor de las unidades académicas y también de otras unidades de

gestión. En este último aspecto, reconocen que su labor se relaciona con la de otras áreas de la organización con las que poseen una vinculación formal.

Las principales áreas de servicios de la organización con las cuales se vinculan corresponden a: ex alumnos, aseguramiento de la calidad, educación continua y posgrado, análisis institucional y comunicaciones y marketing. Destaca que el 80% de los encuestados considera que la empleabilidad se ha posicionado como tema y ámbito de acción en su universidad, principalmente debido a los requerimientos de acreditación.

En relación a los principales cambios que experimentan estos servicios, sus encargados presentan total acuerdo acerca de que las tareas y responsabilidades están siendo gradualmente incrementadas. Así como también, su relevancia para procesos de autoevaluación y acreditación institucional y de programas de estudio de pregrado y posgrado. Al tiempo en que exhiben un aumento notable en el número de usuarios de sus servicios. Sin embargo, los encargados de esas áreas también concuerdan en que esos incrementos -en términos de posicionamiento y alcance- no se condicen con incrementos necesarios en el número de profesionales del área. De hecho, sólo el 23% declara que ha visto ampliar su equipo.

En relación con lo anterior, sólo el 13% considera que la contribución que hace su unidad a la consecución de la misión es debidamente reconocida a nivel organizacional. El 46,67% estima que es medianamente reconocida y el 21% restante estima que es básicamente, insuficientemente o no reconocida del todo.

> La gestión del área creo que no es muy valorada, responde a medidas tal vez reactivas frente al contexto de lo que está pasando. La valoración que está instalada en el discurso no está instalada en la real práctica, entonces sigo considerando que mientras no existan políticas. Mientras no existan reglamentos que indiquen que sea necesario que las unidades académicas se apropien y comiencen a instalar la temática, seguirá instalada solamente en el discurso (encargado de servicio de carrera, Universidad Privada CRUCH).

> Hay una legitimación institucional mayor respecto de los años anteriores. Siempre se vio esta área como una patita más de marketing, de hecho, nos costó mucho a nivel interno –y al día de hoy- nos cuesta hacer entender a la academia que somos una unidad de profesionales que estamos para apoyarlos (…) y no una productora de eventos (encargado de servicio de carrera, Universidad Privada).

> En términos generales, el rol del área, se concibe utilitaristamente porque le permite levantar información para actualizar mallas curriculares en sus procesos de acreditación. Le permite tener algún tipo de posicionamiento si es que sus egresados han llegado a cargos importantes en empresas de renombre, pero en términos internos yo creo que no hay una concepción de cómo crear la vinculación con el mundo del trabajo (encargado de servicio de carrera, Universidad Estatal CRUCH).

Entre los principales desafíos de integración y legitimidad organizacional que estas unidades presentan, se identifican tres aspectos interrelacionados:

- *dificultades de legitimidad interna* de los servicios de carrera por la tendencia de asociar su quehacer con iniciativas que únicamente se vinculan con agentes externos a la organización (graduados y empleadores);
- *resistencia del cuerpo académico* de trabajar con los servicios de carrera para el fortalecimiento de la empleabilidad; y
- *carencia de un entendimiento compartido* por los actores relevantes (estudiantes, académicos, otros profesionales de la gestión universitaria, ex alumnos y empleadores) acerca de la noción de empleabilidad en ese contexto.

En vista de los desarrollos expuestos, se percibe que este tipo de áreas da cabida a la emergencia de nuevos participantes que vienen a ampliar y diversificar el componente humano de la organización. Ello, enmarcado en el incremento en la presencia de cargos no académicos en las universidades que se han establecido para operar como puente articulador entre las tareas nucleares de la organización con el liderazgo y la gestión.

Los nuevos profesionales de la educación superior que se encuentran trabajando en los servicios de carrera presentan roles en diversos ámbitos. Principalmente brindan servicios a estudiantes, graduados y a la misma organización, realizan labores de gestión para recolectar, procesar y difundir información relevante para la toma de decisiones. También conducen tareas híbridas de gestión y servicios por las cuales deben diseñar y desarrollar estrategias y programas, para lo cual pueden disponer de cierta autonomía y creatividad en el perfilamiento de las iniciativas de su área.

La totalidad de los encargados de los servicios de carrera consultados concuerda con que este tipo de ámbito ocupacional le ha significado reconocerse como un especialista del tema (dependiendo del énfasis central de su unidad). Sus labores están altamente acotadas a un ámbito de acción altamente específico, desde el cual debe posicionar su liderazgo para que la contribución de su unidad sea diferenciable de otros ámbitos de la gestión y servicios, de modo de experimentar una integración funcional en la organización.

> Una gran dificultad para nosotros es instalar un paradigma de que nuestro rol o que el rol incluso de la institución es favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso del estudiante y que el egreso es más que titularse: es la transición al mundo del trabajo en sus particularidades. Instalar esa noción ha sido complejo porque las autoridades tienen la sensación de que ya hacen la pega que tienen que hacer (encargado de servicio de carrera, Universidad Privada CRUCH).
>
> Un gran desafío para nuestro posicionamiento es la existencia de una cultura academicista instalada, que considera que este tipo de iniciativas están fuera del currículo. Además del desconocimiento de qué significa la empleabilidad, cómo se desarrolla y que no es igual a empleo (encargado de servicio de carrera, Universidad Privada).
>
> Nuestra primera traba ocurrió en el sentido de cómo hacemos entender a los docentes que nuestros estudios son de gestión para la toma de decisiones y no para hacer una investigación académica (encargado de servicio de carrera, Universidad Estatal CRUCH).

En este contexto emerge la idea de cambio cultural, asociado a la concepción organizacional que tienen los servicios de carrera en la actualidad respecto de lo que era hace una década. Periodo en que eran consideradas como algo externo al quehacer central de docencia e investigación de las universidades, asociadas a la realización de eventos y el marketing organizacional. Los participantes consultados coinciden en que un aspecto clave para avanzar en una mayor integración organizacional del rol de los servicios de carrera pasa por un entendimiento de empleabilidad más allá de tasa de empleo o situación ocupacional que sea compartido a nivel organizacional. En ese sentido, destacan la importancia de discutir acerca de la relación entre la universidad y el mundo del trabajo y en base a qué racionalidad la primera se dispone frente a la segunda.

4.3.2 Dinámicas de comportamiento organizacional exhibidas

A la luz de lo examinado en este capítulo, la creación de nuevas capacidades para abordar el fortalecimiento de la empleabilidad -como un fenómeno masivo en la universidad chilena- constituye una manifestación concreta del incremento de la rendición de cuentas organizacional, de un mayor énfasis en la definición de objetivos y del espacio que ha ido ganando el administrativismo. Todos ellos, considerados elementos básicos de los modelos globales de modernización de la educación superior (Krüeken y Meier, 2006; Ramírez, 2010).

A partir de los patrones de instalación y rasgos de desarrollo exhibidos, esta investigación postula que la creación de este nuevo tipo de unidades de servicios especializadas se ajusta al fenómeno de la desagregación en educación superior (Robertson y Komljenovic, 2016). En referencia a la adopción de estrategias propias del ámbito comercial que se aplican para flexibilizar la entrega de productos o servicios mediante la separación de sus elementos constitutivos y/o su descomposición en múltiples productos o servicios para incrementar sus oportunidades de comercialización.

Los servicios de carrera como expresiones del fenómeno de desagregación en educación superior resultan, en este caso, particularmente interesantes por su capacidad explicativa. En primer lugar, porque en sus inicios la instalación de los servicios de carrera como una nueva capacidad organizacional se constituyó como una respuesta a los requerimientos del entorno institucional, condicionadas por fuerzas normativas y regulatorias. En segundo lugar, porque dichas respuestas han ido siendo ajustadas a través del despliegue de un comportamiento isomorfo, que esta investigación identifica en tres etapas:

- *De instauración formal:* por la cual se instala una nueva capacidad organizacional específica en la estructura organizacional.
- *De ajustes*: en la que se evalúan los resultados de su instauración y se aplican medidas de ajuste para mejorar los resultados. Este proceso se ha caracterizado por la generalización del ejercicio de referenciamiento (*benchmarking*) que es una técnica proveniente de la administración de empresas por la cual las organizaciones buscan mejorar sus resultados de negocio, por la vía de la realización de procesos estructurados de comparación entre organizaciones para identificar prácticas influyentes, realizar su análisis y luego, a partir de ello, fijar y/o ajustar un accionar competitivo para la propia organización. Se trata de una técnica que desde hace

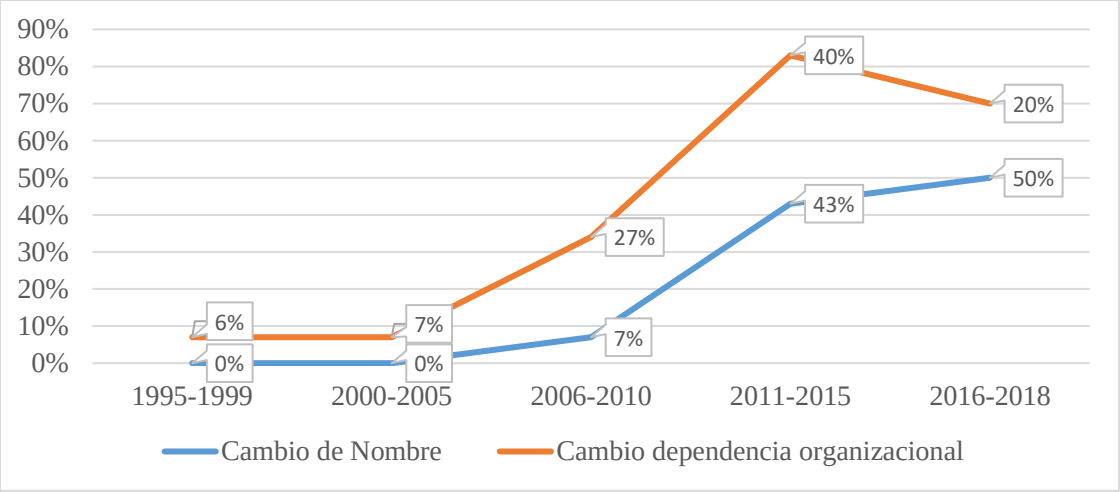
aproximadamente tres décadas se aplica en universidades y en iniciativas de investigación sobre educación superior comparada (Alstete, 1995), al punto en que actualmente hacen parte de uno de los rasgos característicos de la gestión universitaria a nivel internacional (OECD, 2017).

- *De profesionalización:* sin desmedro de la realización permanente de acciones de referenciamiento para el ajuste de estrategias y objetivos, la etapa de profesionalización de la gestión por la cual han transitado los servicios de carrera da cuenta de la configuración de espacios de profesionalización de la gestión que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas.

Ejemplo de la desagregación mencionada son los casos de servicios de carrera focalizados, dispuestos para fortalecer la empleabilidad y que, al mismo tiempo, encarnan un rol sustancial para el despliegue de las estrategias de marketing y comercialización organizacional. De hecho, este tipo de modelo corresponde a los que -en el periodo inicial de instalación de servicios de carrera- representaron la tendencia a ser creados bajo la dependencia jerárquica del área central de comunicación y marketing o equivalente.

De hecho, el 44,12% de los servicios de carrera existentes a la fecha ha cambiado de dependencia jerárquica en los últimos años. En esta tendencia destaca el desplazamiento de las direcciones y vicerrectorías de comunicación o equivalente como área de dependencia organizacional, dando paso a direcciones y vicerrectorías relacionadas, en primer lugar, con asuntos académicos y, en segundo lugar, con vinculación con el medio.

Gráfico 4.1
Porcentaje de cambio de nombre y cambio de dependencia organizacional de los servicios de carrera por período



Fuente: elaboración propia

En el 14 (41,18%) de los 34 casos estudiados estos servicios de carrera han experimentado cambios de nombre desde su creación. En su mayoría, son modificaciones que reflejan un reposicionamiento jerárquico que muestra una tendencia a incrementar su estatus organizacional, al menos, desde la perspectiva de la estructura social de la organización.

Durante la última década han tendido a pasar de ser subservicios a programas, unidades, oficinas y direcciones, que se reconocen formalmente vinculadas con el quehacer de otras estructuras de gestión de la universidad. En efecto, 9 de los 14 casos de cambio de nombre responden al aumento de jerarquía del área y los 5 restantes a modificaciones en su énfasis de acción.

Las modificaciones que los servicios de carrera han experimentado en nombres y dependencia organizacional dan cuenta de la experiencia de procesos de ajuste y profesionalización por los cuales se tiende a apuntar hacia una mayor integración con el ciclo formativo y también con las iniciativas organizacionales de vinculación con el medio externo (o tercera misión).

A lo largo del capítulo, se constata que la instalación de la empleabilidad en las universidades expresa la emergencia de un tipo de respuesta organizacional específica que se relaciona con la búsqueda de la eficiencia, el ajuste de los objetivos y la configuración de su identidad. Aquello, en respuesta a requerimientos configurados en términos ajenos a su idiosincrasia (principalmente, desde el exterior de la organización). Fenómeno que implica -en alguna medida- cambio y adaptación organizacional y que ocurre por la vía de la desagregación.

A pesar de su rápida y amplia difusión en el sistema, los servicios de carrera presentan dificultades de legitimación organizacional, lo cual deja en evidencia la necesidad compartida (de nivel macro, meso y micro) de un entendimiento comprehensivo acerca de la empleabilidad. Por un lado, para armonizar el tratamiento del tema dentro del sistema de educación superior, y, por otro, para facilitar la articulación e integración de su gestión con los ámbitos tradicionales del quehacer universitario (enseñanza e investigación).

Se concluye que presentan un anclaje organizacional heterogéneo y problemas de legitimación interna. Al tiempo en que se erigen como espacios de profesionalización de la gestión que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas.

Escenario en el cual se vislumbra la necesidad de generar condiciones para un entendimiento más complejo sobre el rol de la formación y experiencia universitaria global, en el posicionamiento de la orientación y la preparación para el trabajo como un aspecto transversal que cuenta con herramientas específicas para su despliegue en contextos educativos.

Por último, surge la necesidad de estudiar los efectos normativos y regulatorios de requerimientos externos a las universidades, como ha ocurrido con la configuración dominante de la empleabilidad como imperativo de la educación superior, en general, y de la universidad moderna de acceso masivo, en particular, en relación a los debates contemporáneos acerca de su pertinencia social.

Capítulo 5
Empleabilidad: implicancias de cambio y adaptación organizacional

El presente capítulo ahonda en el análisis del origen, desarrollo y estatus de la empleabilidad como aspecto de la evolución de la estructura formal de las organizaciones universitarias chilenas. Ello, desde el examen de dinámicas de cambio y adaptación organizacional en relación con las formas de apropiación de la agenda de empleabilidad en el sector universitario local, con énfasis en los participantes como elementos clave de la organización.

Se realiza dicha tarea a partir de la selección de tres casos para proveer comparaciones y proposiciones teóricas desarrolladas a partir de ellos, con el fin de construcción de teoría y verificación de las interpretaciones y las propuestas conceptuales emergentes del análisis de los casos (Eisenhardt y Graebener, 2007). Esto se realiza por medio de una aproximación fundada en los aportes del análisis organizacional de enfoque sociológico, específicamente, desde la premisa neoinstitucionalista de que las organizaciones son sistemas abiertos en contacto con su entorno. Parte de un campo organizacional donde enfrentan influencias de las instituciones (DiMaggio y Powell, 1991; Meyer y Rowan, 1977; Scott, 1998). Y que, a su vez, las instituciones son estructuras sociales multifacéticas y durables, conformadas por elementos simbólicos, actividades sociales y recursos materiales, cuyo contexto es relevante en la conformación de estructuras y procesos organizacionales (Scott, 1998).

Las dinámicas de cambio y adaptación organizacional se observan con foco en la toma de decisiones y en la toma de acción por parte de las organizaciones. La aproximación a la noción de cambio organizacional que se aplica, es aquella que enfatiza legitimidad e isomorfismo. Una perspectiva indagatoria motivada por la intención de profundizar en la definición de los procesos por los cuales las instituciones conforman estructura y acción organizacional (DiMaggio y Powell, 1991).

Powell y DiMaggio (1991) postulan que el cambio organizacional varía en su sensibilidad a las condiciones técnicas y que, además, está vinculado a la manera en cómo los acuerdos institucionales influyen en la acción colectiva, a la persistencia de las instituciones, a sus efectos prácticos, al rol de las élites en el mantenimiento de las instituciones. Y, finalmente, a las condiciones en que los dirigentes de las organizaciones conducen a la renovación de las reglas y a la posibilidad de crear un nuevo orden institucional.

En este capítulo el análisis se estructura en base a los elementos de las organizaciones postulados por Scott (1998), a saber: *estructura social*, *participantes, objetivos, tecnología* y *entorno* (detallados en el capítulo 1), tomando en consideración las relaciones entre estructura (con énfasis en las pautas hegemónicas) y agencia (con énfasis en procesos y eventos). La recolección y el examen de la información considerada proviene de la revisión de documentos internos de políticas y lineamientos organizaciones, tales como: proyectos educativos, planes de desarrollo, declaraciones de misión, visión y de principios y valores. Además de entrevistas semiestructuradas, realizadas a participantes (autoridades y profesionales) ubicados en distintos espacios de la estructura jerárquica de la organización:

nivel directivo superior (vicerrectores académicos o equivalentes), nivel directivo no superior o nivel directivo intermedio (directores de las áreas que alojan los servicios de carrera) y nivel ejecutivo (encargados o jefes de los servicios de carrera).

La estructura del capítulo inicia con una caracterización de los casos seleccionados para profundizar en consideración de las lógicas institucionales, entendidas como el sistema de creencias y prácticas asociadas que predominan en un campo organizacional. En primera instancia, se examina cómo los casos configuran su posicionamiento organizacional frente al mundo del trabajo y la empleabilidad, en términos declarativos. En segunda instancia, se indaga en la noción de empleabilidad desde su dimensión operativa, a través del análisis de sus racionales de instalación y las particularidades de su despliegue organizacional en los elementos de la organización. Finalmente, se indaga acerca de cómo la organización brinda contenido a la empleabilidad y su gestión, para examinar en qué medida las nuevas capacidades organizacionales para fortalecer este aspecto constituyen cambio organizacional.

5.1 Hacia el entendimiento de las lógicas institucionales

5.1.1 Tres aproximaciones a los mercados en disputa

Existe consenso en la investigación especializada en educación superior acerca de que en el entorno actual de las universidades en todo el mundo coexisten fuerzas particularmente desafiantes y condicionantes respecto de su quehacer. Es así como la trasformación de la universidad, en términos de institución excepcional o comunidad a universidad como organización, es ampliamente reconocida. De hecho, la universidad actual tiende a ser vista como una organización "de orientación a la práctica, empresarial, comercial y, a menudo, con fines de lucro", Drori, Delmestri y Olberg (2016, p. 167).

En observación del cambio en las universidades como proceso institucional, Mazza, Quattrone y Riccaboni (2008) constatan que existe acuerdo respecto de que la universidad como institución se ha distinguido por su persistencia y expansión. Al tiempo en que ha experimentado relevantes procesos de diversificación y diferenciación que se expresan en la drástica ampliación cuantitativa de su presencia, del alcance de su quehacer y también de sus objetivos. No sólo manteniéndose como una institución social relevante, sino que, además, posicionándose en el centro del desarrollo de las sociedades actuales.

En términos generales, las universidades componen un campo diferenciado que se encuentra sujeto a una serie de medidas de modernización de alcance global que se asocian al rol crucial de la planificación estratégica (incremento de la racionalidad) y a la construcción y gestión de marca (mayor distinción identitaria). En el marco de intensas presiones normativas tendientes a la profesionalización de su gestión (Drori, Delmestri y Olberg, 2016).

En este contexto, el entendimiento de campo organizacional se asume en referencia a aquellas organizaciones que, en conjunto, constituyen un área reconocida de la vida institucional DiMaggio y Powell (1991). En el caso de las universidades, la configuración de su campo se caracteriza por la naturaleza de su quehacer centrado en la creación, difusión y aplicación del conocimiento. Lo que las conecta, como productores de conocimiento y de graduados, con

el Estado (como el principal arquitecto del sistema educativo), con las asociaciones profesionales, con los órganos de financiamiento y evaluación, con empresas privadas y públicas, y con el público en general, de acuerdo con Reihlen y Wenzlaff (2016).

Los actores organizacionales como las universidades, ya sea actuando colectiva o individualmente, están involucrados en la creación y reproducción de lógicas institucionales. Es decir, a sistemas de creencias y prácticas asociadas que predominan en un campo organizacional y que estructuran las interacciones en un campo organizacional (Scott *et al*., 2000). Y que, a su vez, están moldeadas por la lógica institucional. Entonces, desde esta perspectiva, la aparición de nuevos actores y cambios en las relaciones de autoridad entre los actores ampliaría modificaciones en las lógicas institucionales, así como también, en los sistemas de gobernanza (Reihlen y Wenzlaff, 2016).

Las lógicas institucionales, a nivel macro, influencian el comportamiento individual y organizacional a través de mecanismos como la socialización, formación de identidad, clasificación social y categorización, o disputas por estatus y poder (Thornton y Ocasio 2008 en Reihlen y Wenzlaff (2016). En esa línea, resulta clave considerar las lógicas de gobernanza que, a nivel meso, se relacionan con la forma en que son definidas e implementadas las estrategias y estructuras para el logro de los objetivos de la organización, con énfasis en aquellas que están contenidas en sus marcos legales y documentos estatutarios y que moldean su gobernanza.

Las universidades contemporáneas son gobernadas por una combinación de lógicas parcialmente en disputa que pueden ser diferenciadas por: el origen de los procesos de establecimiento y ajuste de objetivos, que pueden ser definidos interna o externamente, y por el alcance de la participación de *stakeholders* que pueden ser diversos o heterogéneos (Frost, Hattke y Reihlen, 2016).

Desde la aproximación teórica adoptada en esta investigación, se considera a las universidades como organizaciones incompletas que se encuentran desafiadas por el entorno institucional a lograr su completitud (Brunsson y Sahlin-Andersson, 2000) o convertirse en actores organizacionales (Krücken y Meier, 2006). Es decir, a transformarse en entidades integradas y orientadas a resultados, que se comportan estratégicamente para posicionarse en relación con otras organizaciones con las cuales compiten.

El estudio de las formas organizacionales de este capítulo se centra en una tipología de universidades chilenas tomada a partir de la observación de su vínculo con las lógicas institucionales coexistentes en la actualidad. Esto es, con los "sistemas de creencias y prácticas asociadas que predominan en un determinado campo organizacional" (Scott *et al*., 2000, p. 170) y dimensiones clave para examinar los niveles de completitud o actoría de las organizaciones universitarias: identidad, jerarquía y racionalidad, tomadas de los aportes de Brunsson y Sahlin-Andersson (2000) y Seeber *et al*. (2015).

Desde las perspectivas de las lógicas institucionales que los casos representan, se aborda la tipología que tradicionalmente se emplea a nivel local para caracterizar -de modo general- la diferenciación interinstitucional del subsistema universitario, a saber: *universidades estatales*, *universidades privadas dependientes* (ambos tipos asociados al grupo de

universidades tradicionales CRUCH) y *universidades privadas independientes*. Pues, si bien existe una amplia literatura con propuestas de clasificación de las organizaciones de educación superior en Chile (Brunner, 2009; Bernasconi, 2006, Améstica, Gaete y Linas-Audet, 2014; Muñoz y Blanco, 2013; Fernández, 2018), esta investigación está interesada en aquella que se relaciona con aspectos clave que remiten a aspectos diferenciadores y característicos, asociados a las ideas e imaginarios de universidad que coexisten en Chile actualmente.

Desde el análisis de los niveles de actoría presentes en universidades, la identidad se relaciona con aspectos simbólico-cognitivos de la organización. Implica poseer una percepción de ser especial o diferente de otras entidades, tener autonomía, controlar sus recursos internos y límites claros que le protejan de la influencia externa. Por su parte, la jerarquía tiene que ver con la coordinación de tareas y responsabilidades. Implica la centralización de la coordinación y los controles de poder por medio de patrones coherentes y estratificados de liderazgos, donde los roles de gestión son fortalecidos para dirigir la acción y desarrollar estrategias organizacionales. A su vez, la racionalidad remite a la intencionalidad que tienen las organizaciones en cuanto trabajan para el cumplimiento de especificados objetivos o propósitos. Se trata de procesos que enfatizan estructuras de sentido del objetivo y la adopción de significados formales o informales, Brunsson y Sahlin-Andersson (2000) y Seeber *et al*. (2015).

Los tres casos examinados corresponden a universidades adelantadas en la instalación y la puesta en marcha de servicios de carrera en su estructura organizacional, respecto de sus pares nacionales. Crean el área a partir de necesidades y gatillantes diversos, pero en todos los casos con el explícito propósito compartido de fortalecer la empleabilidad. Aunque su tecnología, participantes, objetivos y estructura social expresa procesos de apropiación y operacionalización heterogéneos.

Los casos 1 y 2 son universidades pertenecientes al núcleo base del sistema, es decir, son parte del grupo de universidades más antiguo del país que sentaron las bases de lo que es el actual subsistema universitario. Ambas son asociadas a la noción de *universidades tradicionales* o *CRUCH* que comprende dos tipologías: universidades estatales y universidades privadas dependientes (creadas por ley, que reciben aporte estatal directo, por cuanto fueron creadas y se desarrollaron en un contexto en que la educación superior era considerada una responsabilidad Estatal, previo al proceso de reformas de expansión y privatización experimentada por el sistema a inicio de la década de 1980). Por su parte, la Universidad 3 pertenece al grupo de universidades que fueron creadas posterior a las reformas de la expansión y privatización de la década de 1980 (fenómeno detallado en el capítulo 2).

La Universidad 1 se caracteriza por contar con alto prestigio local e internacional. A pesar de ser una de las más antiguas, no fue pionera en la creación de un área de gestión que trabajara, a nivel central, el tema de la empleabilidad. Hecho que se concretó en 2011 al interior de su Vicerrectoría Académica.

Tanto en esa área como en otras de la organización, la Universidad 1 tenía conocimiento acerca de que en otras universidades nacionales y extranjeras se estaban creando unidades

para gestionar la empleabilidad, desde inicios de la década del 2000. También se tenía conciencia de que en sus diversas unidades académicas (Facultades) coexistía una amplia variedad de iniciativas relacionadas con la empleabilidad de estudiantes y graduados, aunque con dispares niveles de calidad y profundidad. En ese sentido, tenían diagnosticada la necesidad de sistematizar la información histórica sobre graduados y avanzar hacia una integrada forma de realizarles seguimiento para posibilitar retroalimentación curricular desde ese ámbito. Sin embargo, no fue hasta 2010, que esta casa de estudios determinó instalar su propia unidad de gestión de nivel central que abordara esos aspectos en un marco general de fortalecimiento de la empleabilidad.

La Universidad 2 también se caracteriza por un alto prestigio nacional e internacional. Fue pionera en la instalación de un área de gestión centrada en fortalecer la empleabilidad desde su administración central, desde su Dirección de Asuntos Estudiantiles en 2006.

Clave en la génesis de la creación de su servicio de carrera fue la alta autonomía que, en ese entonces, tenía la dirección que le dio origen en la estructura jerárquica. Desde dicha dirección, la Universidad 2 desplegaba sus políticas de desarrollo estudiantil y vida universitaria, tomando como referentes a universidades estadounidenses de alto prestigio internacional. En este contexto, identificaron que -en comparación con sus referentes- no estaban abarcando la oferta de servicios de apoyo a toda la trayectoria de los estudiantes porque, hasta esa fecha, no consideraban la preparación para la inserción laboral dentro de las políticas de apoyo al desarrollo estudiantil. Entonces, a partir del interés por cumplir con estándares internacionales y ofrecer un servicio de excelencia, se instaló la necesidad de ampliar su ámbito de acción a través de la creación de un servicio de carrera inspirado en los *career services* norteamericanos.

La Universidad 3 es más joven que las universidades que conforman los dos casos anteriores y que representan referentes fundacionales y tradicionales del sistema universitario nacional. Al igual que la Universidad 2, es otra de las pioneras en la instalación de servicios de carrera de modo centralizado en su organización. Este caso es parte del grupo de universidades privadas sin aporte estatal directo, creadas tras las reformas de la expansión del sistema.

En relación con ello, cabe destacar que las universidades privadas independientes emergieron asociadas a desregulación y baja calidad, en contraste con el alto prestigio de las universidades del núcleo base del sistema, de las cuales los casos 1 y 2 son parte. Por lo tanto, la Universidad 3 -así como todas las universidades privadas creadas desde las reformas de los años 80-, se desarrolló en un entorno altamente competitivo, orientado por el mercado y carente de prestigio. Desafiada por un imaginario social que las configuró como representación de lo opuesto de la idea de universidad chilena institucionalizada, atribuida a las universidades tradicionales. Debido a ello, al igual que las otras universidades de su grupo, ha debido realizar un despliegue estratégico para subsistir, legitimarse y consolidarse. Fenómeno que se observa en la alta relevancia que dentro de su jerarquía organizacional ha tenido y aún tiene su área de comunicaciones y marketing, en función de la necesidad de posicionamiento de marca, para construir/incrementar el prestigio vía una configuración identitaria estratégica.

En esa línea, la Universidad 3 se define por estar dispuesta en observación de su entorno,

atenta a identificar aspectos diferenciadores e integrar desarrollos innovadores del sistema para fortalecer su posicionamiento. Al igual que la Universidad 2, esta organización identificó referentes internacionales de alto prestigio en búsqueda de buenas prácticas y estrategias que pudieran ser aplicables a su quehacer. En específico, tomó como referencia a universidades estadounidenses y a la Universidad 2 para crear un área de gestión destinada a fortalecer la empleabilidad.

En estas tres universidades se observan las funciones tradicionales de la universidad moderna que, en términos generales, comprenden: docencia, investigación y la tercera misión en sus definiciones misionales. Aunque este último aspecto en la Universidad 1 se enuncia como "extensión", en la Universidad 2 como "transferencia" y en la Universidad 3 como "vinculación con el medio". Al mismo tiempo en que todas ellas manifiestan aspirar a la realización de sus labores con "excelencia".

Las diferencias más claras que se observan en sus textos declarativos y descriptivos se encuentran en sus visiones de futuro, donde se pueden distinguir dos tipologías de motivaciones: una que se proyecta en base a la historia, identidad, misión y rol social de la universidad (caso 1) y otra que se proyecta desde el incremento de la posición de prestigio o reconocimiento organizacional respecto de sus pares, denotando énfasis en una disposición de competitividad (casos 2 y 3). Estas tipologías de motivaciones dan cuenta de tres formas organizacionales distintas que plantean con heterogéneo énfasis la construcción de su identidad, jerarquía y racionalidad.

Así, la Universidad 1 se plantea explícitamente por sobre las necesidades inmediatas del entorno, en función de aspectos internos. Dando cuenta de una lógica institucional tradicional de la idea de universidad chilena vinculada al conocimiento como valor en sí mismo y la autonomía como valor fundamental. Por lo tanto, se trata de una universidad que, por su naturaleza, resiste a desprenderse de su especificidad y excepción organizacional para avanzar a transformarse en una organización completa. Por lo cual se sitúa en disputa a las lógicas institucionales al no disponerse en subordinación a las dinámicas de las políticas de modernización universitarias. Adaptándose funcionalmente a ellas como estrategia de resguardo de su identidad y supervivencia.

La Universidad 1 tiene una identidad consolidada, posee alto control de sus recursos internos y opera con límites claros y fijos. La jerarquía que compete a la coordinación de tareas y responsabilidades, roles de gestión y liderazgo, se caracteriza por contar con niveles de centralización, coordinación y control funcionales al logro de sus objetivos. Dada su identidad centrada en una cultura académica tradicional, esta organización posee liderazgos distribuidos en diversos lugares de la estructura jerárquica. Además, en ella coexisten diversas culturas disciplinares que representan alta diversidad de actores con poder, situación que favorece la ocurrencia del fenómeno de desacoplamiento o acoplamiento suelto (Weick, 1976). A partir de lo cual se infiere que en esta universidad el nivel racionalidad implicado en su actuar es *mediano.* Por cuanto su actuar está fuertemente influido por aspectos culturales-cognitivos y normativos relacionados con su propia identidad, pero al mismo tiempo presenta rasgos de universidad emprendedora.

A su vez, la Universidad 2 se sitúa explícitamente en función a aspectos internos y externos

de la organización. Encarna la lógica institucional de la universidad emprendedora de Clark (1998) en una expresión amplia, abordando el conocimiento como valor de intercambio, destacando la autonomía como valor fundamental y también exhibe desacoplamiento o acoplamiento suelto, dada su fuerte cultura académica tradicional. No se sitúa desde una postura de disputa frente a las lógicas institucionales. Más bien avanza hacia la completitud organizacional incorporando comportamientos racionalizados como estrategia de supervivencia y competitividad.

La Universidad 2 también tiene una identidad consolidada y posee alto control de sus recursos internos y opera con límites claros y fijos. La configuración de su jerarquía se basa en niveles de centralización, coordinación y control superiores que los de la Universidad 1. Pues más allá de cumplir un rol funcional, en esta organización esos aspectos tienen una alta relevancia en línea con la búsqueda de eficiencia, que corresponde a uno de los rasgos distintivos de su identidad. De ahí que en ella se percibe un grado mayor de racionalidad que en la Universidad 1, gracias a la disposición de la jerarquía organizacional que brinda alta relevancia al administrativismo y la profesionalización de su quehacer.

La Universidad 3 convive altamente relacionada con aspectos internos y externos de la organización y se desenvuelve como una universidad emprendedora, significando el conocimiento como valor de intercambio. Desplazando la autonomía de sus participantes académicos como un aspecto de menor relevancia frente a un alto nivel de administrativismo centralizado que, en ella, opera como regla de funcionamiento.

La Universidad 3 tiene una identidad no consolidada en proceso de configuración, dada su relativamente joven existencia y por el hecho de que las universidades de su grupo (privadas independientes) han sido objeto de críticas, denuncias, desconfianza y reputación negativa. Posee alto nivel de control sobre sus recursos internos y opera con limites maleables y un alto nivel de flexibilidad, para adaptarse a los requerimientos cambiantes del entorno institucional en el que busca legitimación. Se caracteriza por ser altamente jerárquica (en cuanto a que los roles de liderazgo y gestión están altamente diferenciados y son validados verticalmente como tales por los miembros de la organización). Además, cuenta con un alto nivel de administrativismo como regla de funcionamiento para la consecución eficiente de los objetivos planificados. Al igual que la Universidad 2, se asocia a la idea de universidad emprendedora, aunque exhibe mayores niveles de racionalización en su accionar, puesto que se plantea en función de objetivos dispuestos principalmente por influencias externas a la organización. Esto, derivado de un comportamiento organizacional basado en una alta racionalización como estrategia de supervivencia y competitividad.

A modo de ilustrar sintéticamente las características generales que se han presentado acerca de cada uno de los tres casos, se realizó una clasificación basada en: (1) el tipo de universidad a la que se asocia cada caso (estatal, privada dependiente o privada independiente); (2) el estado de desarrollo de los elementos clave que esta investigación contempla para examinar sus niveles de actoría (construcción de identidad, jerarquía y racionalidad); (3) otros aspectos diferenciadores como su antigüedad, tamaño (número de estudiantes), ubicación geográfica y nivel de certificación de calidad (graficada conceptualmente como baja, media o alta, de

acuerdo a los resultados de acreditación[46] que poseen.

Tabla 5.1
Síntesis caracterización de las formas organizacionales tomadas como casos

	Universidad 1.	**Universidad 2.**	**Universidad 3.**
Tipo	Estatal	Privada dependiente	Privada independiente
Identidad	Altamente distintiva. Alto control de recursos internos, posee límites fijos y flexibilidad mediana	Altamente distintiva. Alto control de recursos internos y posee límites fijos, flexibilidad mediana	Funcionalmente distintiva. Alto control de recursos internos, posee límites maleables y flexibilidad alta
Jerarquía	Funcional centralización, coordinación y control	Significativa centralización, coordinación y control	Alta centralización, coordinación y control
Racionalidad	Mediana Se planea explícitamente por sobre las necesidades inmediatas del entorno, en función de aspectos internos. Lógica institucional tradicional de la universidad: conocimiento como valor en sí mismo. Universidad en disputa. Jerárquica. Administrativismo funcional	Mediana Se planea explícitamente en función a aspectos internos y externos de la organización. Lógica institucional de la universidad emprendedora: conocimiento como valor de intercambio. Jerárquica. Alto nivel de administrativismo	Alta Se planea en función a aspectos externos de la organización. Lógica institucional de la universidad emprendedora: conocimiento como valor de intercambio. Altamente Jerárquica. Administrativismo como regla de funcionamiento
Antigüedad	Núcleo base del sistema (creada entre 1988 y 1956)	Núcleo base del sistema (creada entre 1988 y 1956)	Creada post 1981
Ubicación	Región Metropolitana	Región Metropolitana	Nacional
Número de estudiantes	35 – 45 mil	35 – 45 mil	45 – 55 mil
Certificación de calidad	Alta	Alta	Alta

Fuente: elaboración propia.

De la caracterización de los tres casos se desprende que cada uno representa distintos arreglos

[46] Los resultados de acreditación refieren a la evaluación externa conducida por la Comisión Nacional de Acreditación como "acreditación institucional", cuyos resultados son públicos y se expresan en una escala que va de 0 a 7, siendo 7 la evaluación máxima.

organizacionales que dan cuenta de tres estados de completitud diferentes, dentro de un marco común significativo de racionalidad. Puesto que las tres universidades presentan características de la universidad emprendedora por el hecho de operar en el sistema chileno que las sitúa en posición de competencia por recursos, prestigio y resultados.

5.1.2 Posicionamiento organizacional frente al mundo del trabajo

La revisión de sus declaraciones de misión, visión y propósitos arroja que en ninguno de los tres casos se hace referencia explícita al mundo del trabajo (o a alguna conceptualización similar) y tampoco a empleabilidad. Esto es muy similar a lo que ocurre en el texto de la normativa vigente sobre educación superior en el país (Ley sobre Educación Superior N°21.090 de 2018, abordada en el capítulo 3) que tampoco refiere directamente el rol de las universidades en relación con el ámbito laboral de los graduados, sino que se centra en caracterizar la naturaleza de su quehacer vinculado a un compromiso general con la sociedad en la que está inserta.

Las referencias más cercanas que se observan emergen en el contexto de la relación con el mercado laboral para la configuración, actualización y validación de los perfiles de egreso de sus planes de estudios de pregrado y posgrado. Asociado a la tercera misión de las universidades (o vinculación con el medio, como se denomina en Chile), en línea con los requerimientos que ha ido estandarizando el Sistema Nacional de Acreditación.

En sus principales documentos de políticas internas todas ellas dan relevancia a la consideración de fenómenos y desarrollos globales y locales de la sociedad actual, que estarían incidiendo en sus funciones tradicionales. En este contexto, ocurre algo muy similar a lo que se desprende de sus declaraciones de visión, dado que se pueden agrupar en dos los tipos de aproximaciones diferenciadas respecto de la postura organizacional ante las influencias y dinámicas del entorno, que cada una destaca.

Por un lado, se identifica una postura organizacional que se sitúa por sobre las demandas externas (específicamente aquellas provenientes del sector productivo) desde su independencia para responder en atención central a su misión, por tanto, desde el prisma de su quehacer (caso 1).

> (…) compromiso de ser una universidad que, abierta al mundo y sin desatender las demandas que provienen del ámbito productivo, no se restrinja a las condiciones que plantea el mercado laboral y el sistema social del trabajo, y proyecte los horizontes de expectativas de los sujetos individuales y sociales que la conforman, a partir de la indagación libre y creadora y la discusión pública y plural en torno a los problemas, objetivos y metas del país, en un contexto inclusivo y sustentable (Universidad 1).

Mientras que también se identifica una postura organizacional que se reconoce condicionada por el entorno y desafiada a responder a los requerimientos que este le establece (casos 2 y 3). Manifestando una disposición de subordinación a los requerimientos del entorno (aunque entre los casos 2 y 3 esa disposición se manifiesta en distinto grado).

> (…) El escenario que la sociedad del conocimiento está definiendo para las instituciones de educación superior es de una dinámica no vista con anterioridad, en cuanto a su masificación, restricciones de financiamiento y a la necesidad de generar una oferta académica vinculada a los requerimientos de capital humano futuro. De acuerdo a la UNESCO las universidades deberán ser más flexibles y adaptables a las necesidades de la sociedad, hecho que puede llevarlas a establecer nuevos modelos educativos (Universidad 2).

> (…) emerge el cuestionamiento sobre el rol de la educación superior y cuáles son las nuevas directrices que deben adoptar las instituciones educacionales para estar acorde a las demandas de los modelos sociales-económicos imperantes (Universidad 3).

La revisión documental también permite observar que las referencias tanto implícitas como explícitas sobre la relación del quehacer organizacional con el desempeño ocupacional de sus graduados se aborda desde marcos conceptuales delimitados. De ahí que, en concordancia con las diferenciaciones conceptuales y declarativas que se identificaron en los párrafos anteriores, nuevamente se pueden agrupar en dos los tipos de referencias que emergen en sus principales documentos de políticas internas en esta materia.

El modo de enunciación de lo relacionado con la vida activa de los graduados, aparece referenciado en términos de: *mundo del trabajo*, *mercado laboral y ámbito laboral*. A nivel de análisis textual se observa que dichas referencias no son utilizadas como sinónimo, ya que con la expresión *mundo laboral* se plantea una aproximación amplia del trabajo que incorpora sus diversas manifestaciones (asalariadas y no asalariadas). En cambio, con *mercado laboral* se establece la relación con el sector productivo, el trabajo asalariado; relacionado con una dimensión económico-transaccional del trabajo, situado con carácter de mercado. Otras expresiones relacionadas, tales como: *ámbito laboral*, se asocian a la concepción amplia de trabajo, como otro modo de hablar del mundo del trabajo en general.

Entonces, un cuerpo de referencias (asociado a la Universidad 1) se compone de conceptos y frases que abordan el desempeño de los graduados desde una perspectiva que enfatiza sus trayectorias y motivaciones para la vida activa, como se puede observar en los siguientes pasajes:

> (…) implica hacer viable el ingreso, progreso, egreso, ocupación y desarrollo profesional continuo de todos los estudiantes, removiendo obstáculos que dificulten su participación plena y creativa en el mundo cultural, social y laboral en el contexto de desarrollo de sus proyectos de vida (Universidad 1).

> (…) intencionar la formación de los estudiantes como ciudadanos integrales y globales, a través del desarrollo de competencias genéricas necesarias para la interacción en el mundo académico y del trabajo (Universidad 1).

> (…) lejos de restringirse a satisfacer de manera refleja los requerimientos del mercado laboral, establece el fundamento de una formación que prepare a las personas para la reflexión crítica y la acción propositiva y creadora en su medio

(Universidad 1).

El otro cuerpo de referencias observado (asociado a las universidades 1 y 2) comprende conceptos y frases que tratan el desempeño de los graduados desde una perspectiva que enfatiza su rol como factor de producción. En relación a las formulaciones que abordan el deber organizacional de preparar para el trabajo (en términos generales), pero desde una perspectiva economicista que se explicita en oraciones como las siguientes:

> (…) Es por ello que, con el propósito de fortalecer la formación del capital humano y responder a las demandas de la sociedad, la Universidad ha expandido permanentemente el número de sus programas académicos en los diferentes niveles de educación superior (Universidad 2).

> (…) De allí que se comprenda que la formación de los futuros profesionales supondrá una atención de relevancia a la construcción de sus perfiles de egreso, con especificación de los atributos que efectivamente serán requeridos. Atributos que serán definidos considerando los planteamientos de los empleadores, los egresados, y las recomendaciones que indiquen los observatorios de capital humano, nacionales e internacionales (Universidad 2).

> Las carreras o programas […] se estructuran en base a perfiles de egreso que combinan, por una parte, la satisfacción de los requerimientos de los ámbitos de trabajo que esperan al egresado, como asimismo las particularidades de la propuesta formativa de la Universidad, que pretende preparar profesionales no sólo para las ocupaciones existentes, sino también capaces de generar alternativas de emprendimiento y de adaptarse a nuevos escenarios de trabajo y estudio (Universidad 3).

Desde la perspectiva de sus participantes (basado en opiniones y reflexiones recogidas de las entrevistas en profundidad realizadas a actores clave de los casos estudiados), se exhiben distintos niveles de coherencia interna acerca de la percepción sobre el posicionamiento organizacional de sus universidades frente al mundo del trabajo.

Los casos 1 y 2 presentan un alto nivel de coherencia semántica entre todos los participantes entrevistados acerca de este aspecto, quienes coinciden en destacar que actualmente dicha relación no es abordada explícitamente por que se encuentra contenida dentro de la aproximación general de su tercera misión. Ligado a ello, los entrevistados manifiestan posturas de autocrítica respecto de la relevancia que, en ese contexto, tendría el mundo del trabajo actualmente para la organización. Si bien, se reconoce como un aspecto latente, contenido dentro de la relación con el entorno, no estaría siendo lo suficientemente explícito en relación con fenómenos del contexto interno, local, regional, internacional y global actual que convocarían a posicionarla en una ubicación más concreta.

En ese sentido, existe coincidencia sobre la necesidad de avanzar en un mayor posicionamiento de ese aspecto al interior de la organización, actualmente centrado en formación de excelencia y desarrollo integral de los estudiantes. Se reconoce una necesidad de avanzar por sobre iniciativas acotadas dirigidas a responder a requerimientos inmediatos

del mercado del trabajo. Además, existe conciencia acerca de que la composición del alumnado ha cambiado y que, en atención a ese fenómeno, la organización tiene que ejecutar acciones tendientes a brindar mayores oportunidades de ingreso y progresión académica a perfiles de estudiantes que, hasta hace poco tiempo, no eran parte de su comunidad y que necesitan mayores servicios de apoyo y acompañamiento académico para que puedan graduarse y, luego, tener oportunidades equivalentes.

Todos los entrevistados de las universidades 1 y 2 manifiestan la percepción de que el mundo del trabajo (en términos de mercado laboral) constituye una preocupación que ha comenzado a crecer al interior de sus organizaciones. Indican que esto conlleva que la temática ya no está siendo únicamente asociada a iniciativas extracurriculares diseñadas para graduados o estudiantes que están en la etapa final de sus estudios. Por lo cual, se estima que la visión al respecto se ha ampliado y complejizado desde la preocupación de contribuir a una mayor equidad e inclusión social, observable en las oportunidades de sus graduados en el mercado laboral y que el principal aspecto pendiente de avanzar es una mayor relación con los empleadores. No obstante, en ambos casos se reconoce que en la medida en que no existen problemas de inserción laboral ni tasa de empleo de graduados, este aspecto del desarrollo organizacional:

- mantiene la tendencia a quedar excluido de políticas, lineamientos y mandatos concretos para su potenciamiento y
- se transforma en una tarea de posicionamiento permanente acotada al equipo del servicio de carrera, convencido de que su relevancia y tratamiento organizacional debería verse incrementado y mayormente profesionalizado.

En la Universidad 3, los entrevistados también configuran la percepción del posicionamiento organizacional respecto del mundo del trabajo dentro del marco de sus vínculos con el medio externo en general. No obstante, en este caso el mercado laboral adquiere una centralidad mayor, por cuanto se concibe instrumentalizado como indicador de desempeño y legitimador de la calidad de la formación. De ahí que constituye lineamientos de política, indicadores de gestión y también de evaluación de desempeño de académicos y autoridades.

Si bien en sus declaraciones de misión, visión, proyecto educativo y plan de desarrollo el vínculo con el mercado laboral no se hace explícito, en las entrevistas este tema aparece como un aspecto considerado altamente estratégico. De hecho, la tasa de empleo de graduados es uno de los indicadores de lo que denominan *éxito de gestión,* que la administración central mide anualmente para evaluar el desempeño de las autoridades académicas. En consecuencia, ese hecho contribuye al posicionamiento permanente del equipo del servicio de carrera, convencido de que su relevancia y tratamiento organizacional debería verse mayormente profesionalizado.

Los resultados de los graduados en el sistema de empleo y la relación con los empleadores corresponden a los ámbitos de desarrollo que son vistos como deficientes por los participantes de las universidades 1 y 2, pero que concentra especial relevancia para los de la Universidad 3. Lo que resulta concordante con el examen de los instrumentos e iniciativas organizacionales de las cuales cada caso dispone para ello.

En síntesis, las percepciones de los participantes sobre el posicionamiento organizacional

frente al mundo del trabajo manifiestan diversos mecanismos de ajuste latentes. En los casos 1 y 2, imperan fuerzas normativas como aspecto subyacente a la necesidad de incrementar la consideración del mundo del trabajo en el quehacer organizacional, impulsada por las prospecciones de sus participantes acerca de las necesidades sociales, culturales y productivas contemporáneas y el compromiso social de su universidad con el desarrollo del país. No se observa un interés estratégico, integrado ni intensionado acerca del vínculo de la universidad con el mundo del trabajo. Lo que da cuenta de la fuerte apropiación de la lógica institucional derivada de la idea de universidad tradicional chilena, cuyo estatus la ubica por sobre una aproximación instrumental del rol de la universidad.

Por su parte, el caso 3 presenta particularidades que lo distinguen ampliamente de los otros dos casos. Dichas particularidades constan de un acercamiento basado en fuerzas regulatorias y coercitivas que posicionan el rol de la organización respecto del mundo del trabajo de modo explícito, intencionado, integrado y reglamentado, como parte de políticas y mecanismos de funcionamiento formalizados. Estrategia que se complementa con mecanismos de planificación y control que contienen dispositivos de naturaleza coercitiva para que los desempeños esperados en este ámbito se cumplan, de acuerdo a lo prospectado para cada periodo.

5.2 Institucionalización de la empleabilidad

5.2.1 Instalación y posicionamiento organizacional

En concordancia con la aproximación teórica para el análisis organizacional que se aplica en esta investigación, el fenómeno de la institucionalización se aborda en consideración de los aportes de Meyer y Rowan (1977), quienes la definen en relación a procesos por los cuales obligaciones, realidades o procesos sociales, adquieren un estatus de regla en el pensamiento social y en la acción. Definición complementada por Tolbert y Zucker (1983) con la identificación de tres indicadores de prácticas institucionalizadas: ser ampliamente seguidas, ser indiscutidas y exhibir permanencia.

Desde esta perspectiva y de acuerdo a los hallazgos presentados en los capítulos 3 y 4, se concluye que la agenda de empleabilidad se encuentra institucionalizada. Impulsada por un componente normativo predominante, asociado a los resultados esperados de la educación superior, que se plantean en disposición instrumental a las premisas economicistas hegemónicas. Ello, desde un énfasis monodimensional que concibe las funciones de la universidad acotadas, principalmente, a la adición de valor de uso (como inversión) para la búsqueda de retorno económico y a su capacidad formativa como instrumento del mercado laboral para la producción de capital humano.

Si bien las universidades, por definición, no se plantean en directa relación con el mundo del trabajo, la empleabilidad es posicionada en ellas como un imperativo altamente seguido, normalizado (como si se tratara de algo bueno en sí mismo) y permanente.

> A nivel central diría que la empleabilidad viene más bien del diálogo con la política pública, con el financiamiento MECESUP, es decir, con el financiamiento que viene desde el Ministerio de Educación que, a su vez, está

muy influenciado por el World Bank (Universidad 1, Vicerrector).

En concordancia con la cita anterior, se observa que la institucionalización de la empleabilidad no surgió desde las universidades, ni fue una respuesta de ellas a las demandas del mercado laboral. Habría sido principalmente introducida en el proceso de racionalización de los requerimientos que se han formulado a la educación superior durante las últimas décadas (UNESCO, 1998; Martin, 2018). En relación con la responsabilidad de incrementar la preparación para el empleo y trabajo de graduados y la necesidad de que la educación superior prospecte las necesidades del entorno social y productivo.

La exploración, a nivel de sistema, acerca de la instalación y el funcionamiento de servicios de carrera en universidades chilenas, presentado en el capítulo previo, confirma un tipo de desarrollo organizacional altamente especializado y extendido en ese campo. Cuya emergencia, en general, se vincula a intereses periféricos o no prioritarios de las organizaciones universitarias que tienden a constituirse en nuevas capacidades organizacionales formales, una vez que se han transformado en requerimientos externos institucionalizados.

A su vez, a nivel organizacional, la agenda de empleabilidad ha logrado insertarse en la estructura formal de las universidades chilenas a través del despliegue de procesos por los cuales es operativizada en sintonía con su entendimiento compartido como imperativo. Apoyado por intereses organizacionales ligados al posicionamiento (prestigio), en función de la diferenciación vertical y competitividad de mercado, legitimado por el discurso de la pertinencia y responsabilidad social (tercera misión) que caracteriza la universidad contemporánea. Rasgos que, de acuerdo a lo planteado en el capítulo 3, se cristalizan en el discurso hegemónico de carácter economicista con el cual la empleabilidad emerge como expresión de una ideología del desempeño que interpela a las universidades a extender su responsabilidad más allá del proceso formativo para contribuir a optimizar el retorno económico de este nivel educativo.

De hecho, los procesos relacionados con la instalación y el funcionamiento de nuevas unidades de gestión en la estructura formal de la organización tienen que ver con preocupaciones organizacionales enmarcadas en su tercera misión. En todos los casos, la incorporación de estas nuevas capacidades implicó procesos de revisión del quehacer organizacional al respecto (tipo diagnóstico) y de revisión de prácticas y programas concretos del entorno internacional y nacional. Esto se realizó en los tres casos a través de procesos de *benchmarking* o referenciamiento, que dan cuenta del arraigo de dispositivos propios del sector empresarial adoptados por las universidades como ha ocurrido con otros aspectos, tales como: el establecimiento de misiones organizacionales, la formulación de planes estratégicos, productos publicitarios y *branding* (Kosmützky, 2016; Drori, Delmestri y Oberg, 2013).

En la indagación acerca de las formas de apropiación de la empleabilidad, se toma como punto de partida la conceptualización de los principales aspectos constituyentes de la relación entre educación superior y mundo del trabajo. Por lo tanto, en este apartado, cobra particular relevancia la dimensión política de la construcción discursiva de la empleabilidad (profundizada en el capítulo 3), que pone de manifiesto que el entorno institucional de las

universidades presenta fuerzas de influencia y ajuste en ámbitos declarativo (normativo) y latente (cognoscitivo), que coexisten y permiten -en la formalidad- proteger a la universidad de los requerimientos asociados a empleabilidad o a su relación con el mundo del trabajo en general. Dado que, desde el ámbito normativo, por su naturaleza, eso no le correspondería en la medida en que se trata de una relación social exclusivamente esperada para las organizaciones no universitarias dedicadas a la formación técnico-profesional.

La Universidad 1 determinó instalar su propia unidad de gestión de nivel central que aborda la empleabilidad en 2011. El aspecto gatillante para la incorporación formal de esta nueva capacidad organizacional tuvo relación con la influencia de fuerzas coercitivas y normativas derivadas de mecanismos de control externo. Específicamente, debido a la dependencia de recursos provistos por el Ministerio de Educación que requerían la instalación de la empleabilidad como un indicador de desempeño para acceder a una asignación de financiamiento estatal. Por lo que la Universidad 1, se vio impelida a comprometer la implementación de un sistema para generar información sobre empleabilidad. En ese contexto, la Comisión Nacional de Acreditación, a través del acuerdo de acreditación institucional, le planteó la necesidad de estandarización de mecanismos de vinculación con graduados y empleadores.

Esta universidad no estaba obligada a requerir el fondo estatal que demandaba la creación del indicador de empleabilidad, ni tampoco estaba obligada a responder al requerimiento de la Comisión Nacional de Acreditación. No obstante, ambos mecanismos de control externo ejercieron presiones normativas en la universidad, al determinar normas y valores, así como también, modos referenciales de hacer las cosas. Por un lado, porque comprenden un nivel relevante de dependencia de intercambio por parte de la universidad, por cuanto ambos mecanismos de control externo le significan aspectos clave para su subsistencia en materia de financiamiento y señalización de prestigio. Por otro lado, porque el sistema de control externo obtiene sus resultados esperados, en este caso, de fortalecimiento y mejoramiento de la calidad.

En ese caso, los procesos directamente relacionados con la instalación y la puesta en funcionamiento de su servicio de carrera no respondían a un aspecto específico ni prioritario surgido internamente para abordar en el periodo. De hecho, no estaba contenido en ningún tipo de mandato de sus autoridades, por lo cual se deduce que la preocupación por la empleabilidad en esta universidad no corresponde a un desarrollo orgánico ni a una extensión de sus funciones.

En consecuencia, la creación del servicio de carrera en la Universidad 1, deja en evidencia que los procesos que intervinieron en la modificación de su estructura formal por motivo de la empleabilidad, manifiestan diversas dinámicas internas. Unas que se vinculan a la obtención de financiamiento externo y, otras, a la existencia de sistemas de evaluación externa. Reflejando lo que sería un comportamiento adaptativo.

Las características de las formas de apropiación del imperativo de empleabilidad por parte de esta universidad se fundan en la necesidad interna de contar con información acerca de los graduados que pudiera contribuir a informar la toma de decisiones de sus autoridades. Por tanto, implicó el establecimiento de un catastro de sus graduados, una base de datos con

la información de datos de contacto, diseñar mecanismos de consulta a graduados para sistematizar la información que ellos brindan sobre su experiencia posterior a la universidad. Y, hacer todo ello, considerando las características de la organización y sus componentes principales: su ámbito académico/disciplinar como centro.

Al igual que en el caso anterior, la Universidad 2 es una de las que concentra una mayor proporción de graduados del sistema (también debido a su antigüedad y tamaño), no presentaba problemas de inserción laboral de graduados, tenía el interés de mejorar los mecanismos de apoyo estudiantil que tenía vigentes y se disponía atenta en observación de referentes extranjeros para comparar su quehacer, cuando en 2006 instaló su servicio de carrera.

De hecho, la iniciativa de crear su servicio de carrera deriva de proceso de visita a universidades estadounidenses para la observación de buenas prácticas y modelos de gestión en materia de apoyo al desarrollo estudiantil. Contexto en que representantes de la Dirección de Asuntos Estudiantiles observaron, en terreno, que en las universidades de ese país existían oficinas diseñadas para apoyar las transiciones formativas y ocupacionales de los estudiantes, desde el inicio de sus estudios hasta la graduación y con posterioridad a ella. Con lo cual tomaron conciencia acerca de la existencia de un entendimiento ampliado del apoyo estudiantil en todas las etapas formativas que era más ambicioso que el ostentado por su universidad hasta entonces. En consecuencia, se diagnosticaron en falta por el incumplimiento del estándar autoimpuesto de estar al nivel de las universidades de referencia, lo que dio paso a la necesidad interna de extender la mirada hacia la transición al mundo laboral, tomando como ejemplo los *career services* de las universidades norteamericanas. Esto ocurrió a nivel de un área directiva de rol específico y complementario de las áreas centrales de la estructura jerárquica que gozaba de amplia autonomía y capacidad de acción.

En este caso, los procesos directamente relacionados con la instalación y la puesta en funcionamiento de su servicio de carrera corresponden a dinámicas internas. Las que se relacionan en primer lugar, con intereses y motivaciones de los participantes de la organización y, en segundo lugar, con la actoría del área donde surge el servicio.

En efecto, se deduce que la preocupación por la empleabilidad en este caso no corresponde a una extensión de sus funciones, ni a la manifestación de un desarrollo orgánico previo, al tiempo de su creación y puesta en marcha. Sino más bien, a la acción de un área específica que decide apropiarse del tema a nivel organizacional, como una respuesta mimética derivada del comportamiento adaptativo y de supervivencia de la organización. Altamente influenciado por el contexto competitivo en el que se encuentra y por fuerzas internas de profesionalización de su equipo.

De este modo, la creación del servicio de carrera en la Universidad 2 corresponde a un fin en sí mismo: contar con un sistema de apoyo estudiantil de estándar internacional, a la vanguardia. Su creación fue posible gracias a la autonomía y disposición de recursos que poseía el área que le dio vida de acuerdo con sus dinámicas institucionalizadas de cambio y adaptación organizacional, frente a aspectos que se estaban evaluando cómo potenciar. Pero que no constituían prioridad organizacional porque no se relacionaba directamente con la enseñanza e investigación, con problemas concretos, ni con una inquietud organizacional del

periodo.

Las características de las formas de apropiación de la agenda de empleabilidad en la Universidad 2 se fundan en la necesidad interna de estar a la vanguardia en materia de apoyo al desarrollo estudiantil. Por tanto, de una necesidad que responde directamente a un ámbito del quehacer organizacional. Eso implicó la necesidad de contar con un equipo para que asumiera funciones especializadas para el diseño y la implementación de los servicios derivados. En primera instancia, contemplando las características del alumnado de pregrado y, en segunda instancia, las características de la organización y sus componentes principales: el ámbito académico/disciplinar como aspecto relevante pero no central.

Frente a este tipo de toma de decisiones y modo de accionar, se observa una estrategia de adaptación organizacional gatillada por el interés de mantener las condiciones de comparación con otras universidades al que subyace una postura de competitividad y mejora continua.

Al igual que en los dos casos anteriores, el servicio de carrera de la Universidad 3 se originó como un área de gestión nueva. Su instalación se condujo en el marco de iniciativas comunicacionales y de marketing, que se disponían en relación con el cumplimiento de estándares de modelos organizacionales basados en la observación de universidades estadounidenses y la Universidad 2 como referentes.

Las características del tiempo de creación del servicio de carrera de la Universidad 3 se desprenden de la finalización de un proceso de acreditación institucional, donde la entidad evaluadora externa estableció como principales debilidades: la inexistencia de un modelo educativo explícito, de políticas de nivelación y apoyo a los estudiantes y de políticas de vinculación con el medio. En un momento en que la universidad contaba con heterogéneos intentos por mantener bases de datos de graduados que carecían de actualización. Porque se trataba de un aspecto que no había sido considerado como tarea formal de gestión, ni a nivel de unidades académicas, ni a nivel de la administración central.

Identificada la debilidad y establecido el propósito interno de subsanarla, la Universidad 3 se dispuso a observar cómo abordaban esos temas algunas universidades estadounidenses y la Universidad 2. A través de un estudio de *benchmarking* adecuado a un proceso de carácter publicitario de mayor alcance que la creación del servicio. Esto, por la vía de establecer un doble propósito de posicionamiento:

- de marca, para potenciar la oferta de capacitación y educación continua y
- de identidad proyectada, para que la universidad fuera asociada determinado estatus social y calidad.

En la instalación del servicio de carrera de la Universidad 3 operaron fuerzas de ajuste miméticas inspiradas en las universidades de referencia. Proceso en que prevaleció el modelo norteamericano de *Alumni,* basado en el posicionamiento de marca (o fidelización) a partir del incremento de la lealtad del cliente por la marca y/o servicio, de modo que cada venta se convierta en el principio de la siguiente. Este tipo de estrategia apunta a crear una relación emocional con la universidad a partir de la entrega de beneficios y la idea de pertenencia a un grupo exclusivo.

En consecuencia, la Universidad 3 creó una unidad encargada de temas relacionados con empleabilidad dependiente de su Vicerrectoría de Comunicaciones a través de una subunidad con estatus de dirección. Durante sus primeros dos años de funcionamiento operó a través de dos líneas de acción (información sobre ofertas de empleo y apoyo a la inserción laboral). Su posicionamiento se realizó por medio del establecimiento de tres marcas distintas: una para englobar todas las tareas del servicio de carrera y las otras dos para referir diferenciadamente las líneas de acción del servicio. Así, la instalación de servicio de carrera en esa universidad evidencia la puesta en marcha de una estrategia comunicacional que representó a su nueva capacidad institucional como si se tratara de tres subunidades de gestión independientes pero articuladas. Generando una imagen sobredimensionada de lo que se había creado en este ámbito de gestión, que le significó problemas de articulación y posicionamiento interno desde el inicio.

La instalación del servicio de carrera de la Universidad 3 cumplió un doble propósito: corregir la debilidad que en materia de vinculación con graduados fue diagnosticada en el proceso de acreditación institucional y sobredimensionar comunicacionalmente un proceso de formalización de la estructura organizacional que le permitiera un mejor posicionamiento en el contexto nacional.

En esta universidad, la empleabilidad fue considerada un foco central de su servicio de carrera desde su creación en 2009 hasta su ajuste en 2017, sin contar con una definición o noción determinada de empleabilidad para guiar sus tareas. Por lo que, en su ausencia, la interpretación se dio por entendida como tasa de empleo o sinónimo de empleo, en línea con los discursos hegemónicos (abordados en el capítulo 3).

En 2017 la universidad realizó un cambio de estrategia en este ámbito de la gestión, a través del cual, su servicio de carrera fue reformulado y cambió de dependencia organizacional, dejando de pertenecer a la Vicerrectoría de Comunicaciones y pasó a ubicarse dentro de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio. A partir de esas modificaciones, el servicio de carrera desarrolló una nueva estrategia de gestión que modificó radicalmente el foco y modo de posicionamiento organizacional de la unidad. Pasando del énfasis en fidelización y marketing al de capacitación y preparación para la inserción laboral, como servicio estratégico para el fortalecimiento de mecanismos de aseguramiento interno de la calidad.

En este caso, los procesos directamente relacionados con la instalación y la puesta en funcionamiento de su servicio de carrera corresponden a dinámicas internas centradas en la necesidad de posicionamiento de marca frente a sus graduados y de marketing organizacional.

En consecuencia, se deduce que la preocupación por la empleabilidad en este caso no corresponde a una extensión de sus funciones, ni a la manifestación de un desarrollo orgánico previo, al tiempo de su creación y puesta en marcha. Sino más bien, a la acción de un área específica que decide apropiarse del tema a nivel organizacional, como una respuesta mimética derivada del comportamiento adaptativo y de supervivencia de la organización, altamente influenciado por el contexto competitivo en el que se encuentra.

Al igual que ocurre en el caso 1, la creación del servicio de carrera en esta universidad

corresponde a un medio para un fin mayor. Como tal, se trataba de un aspecto específico y prioritario identificado para abordar en el periodo, por lo cual estaba contenido en el mandato de sus autoridades. En consecuencia, se determinó crear esta área como un mecanismo de valorización publicitaria y comercial, que no se relacionaba directamente con la enseñanza. Más bien buscaba prevenir problemas que dañaran su imagen (mejorar resultados de acreditación) y diferenciarse de otras universidades privadas independientes, que también se encontraban en búsqueda de incrementar su prestigio.

Las características de las formas de apropiación de la agenda de empleabilidad en la Universidad 3 se fundan en la necesidad interna de posicionamiento de marca. Por lo tanto, se caracteriza por considerar, en primer plano, el perfilamiento de las características deseadas de sus graduados. Y, en segundo plano, las características de la organización y sus componentes principales: las unidades académicas y otras áreas de gestión relacionadas como calidad.

5.2.2 Servicios de carrera como nuevas capacidades organizacionales

De acuerdo a lo visto en el capítulo previo, la rápida institucionalización de la agenda de empleabilidad se evidencia en la explosiva creación de servicios de carrera en casi la totalidad de las universidades chilenas, a partir de 2006. Para profundizar en el examen de su instalación, desarrollo y funcionamiento en los casos seleccionados, se retoma la caracterización de los elementos de la organización postulada por Scott (1998) para el análisis de las organizaciones, introducida en el capítulo 1, a saber:

i) *la estructura social*, constituida por los aspectos modelados o regularizados de las relaciones existentes entre los participantes de una organización, que pueden agruparse en la estructura normativa y la estructura de comportamiento de la organización;
ii) *los participantes*, quienes corresponden a los actores sociales que realizan contribuciones a la organización, por lo que con su actuar constituyen y moldean la estructura y sustentan su estructura social de la organización;
iii) *los objetivos*, es decir, las concepciones de fines deseados que los participantes intentan lograr a través del desempeño de sus tareas y actividades;
iv) *la tecnología*, entendida como todo aquello que permite realizar el trabajo de la organización. Está contenida en sus capacidades materiales tangibles e intangibles, también comprende las actividades realizadas para generar el trabajo de la organización; y
v) *el ambiente*, elemento externo a la organización que brinda el marco de acción del desenvolvimiento organizacional, entendido como el específico ambiente físico, tecnológico, cultural y social en el cual existe y al que debe adaptarse la organización.

Por medio de la consideración de los elementos de la organización en el análisis de los casos, se busca proveer de un mismo marco analítico que facilite la comparativa de hallazgos. Dentro del prisma analítico que brinda el análisis organizacional de aproximación sociológica que transversalmente se expresa en este libro.

La Universidad 1

En la Universidad 1 los objetivos del servicio de carrera se centran en el macropropósito de generar evidencia sistematizada sobre la situación ocupacional de los graduados de la universidad, considerada información relevante para el análisis, el diagnóstico y la toma de decisiones a nivel central y también de unidades académicas. En concordancia, sus objetivos específicos son seguimiento a graduados, retroalimentación curricular y aumento de la empleabilidad.

Desde la estructura normativa de valores, la Universidad 1 ejecutó el mandato de instalar el indicador de empleabilidad y sistematizar el seguimiento a graduados por medio de la creación de un área específica, dependiente de la Vicerrectoría Académica, conformada por un profesional con apoyo administrativo. En la configuración del área, se contrató a un profesional sociólogo para que realizara un análisis de lo que ocurría en el mundo, en Chile y al interior de las diversas unidades de gestión y académicas de la universidad. Desde el inicio de esta área, el foco se ubicó en el seguimiento, es decir, en todo lo relacionado con el contacto y la obtención de información de los graduados. Adicionalmente las estrategias generales con que se planteó la gestión de los distintos componentes del proyecto, fueron articuladas en base a lineamientos de lo que la universidad denominó "Modelo Integral de Desarrollo del Estudiante"; una visión del proceso formativo de aproximación sistémica centrada en el estudiante.

Desde la perspectiva de la estructura de comportamiento, el servicio de carrera en la Universidad 1, que finalmente fue instaurado en 2013, opera como un área de gestión totalmente nueva que cuenta con dependencias específicas para operar y que no ha cambiado de alineación jerárquica desde su creación. Se trata de una subunidad dentro de la Vicerrectoría Académica que actualmente está organizacionalmente definida como el área que contribuye al fortalecimiento de la empleabilidad, aunque ese aspecto no corresponde a su objetivo central. Sus vínculos formales con otras áreas de la universidad son principalmente con otras subunidades (desarrollo curricular, asuntos comunicacionales y marketing, apoyo a la docencia, posgrado e investigación, ex alumnos, análisis institucional y aseguramiento de la calidad), así como también con unidades académicas (o facultades).

En relación con la tecnología de su servicio de carrera, la Universidad 1 tiene una aproximación formalmente consensuada y explícita acerca de empleabilidad que está vinculada a la situación ocupacional de los graduados. Esto desde la perspectiva de las capacidades de ocuparse o emplearse, en relación con las competencias profesionales y personales de los estudiantes. Aunque la empleabilidad adquiere una connotación diferente cuando se trata de someterla a evaluación, pues en ese contexto es considerada como indicador de tasa de empleo de graduados.

El trabajo de este servicio de carrera se realiza a través de estudios de seguimiento a graduados, procesamiento y análisis de datos, preparación de informes de resultados y articulación entre las diversas áreas de la Dirección de Pregrado de la Vicerrectoría Académica. Enfocada en ofrecer información agregada y desagregada a las autoridades centrales y a las unidades académicas para la toma de decisiones. Para ello, se encarga de todos los procesos requeridos para operacionalizar el sistema de seguimiento a graduados

(actualización de datos de contacto, creación de bases de datos, actualización de bases de datos, contacto con graduados, elaboración y aplicación del instrumento de seguimiento, análisis y sistematización de resultados del seguimiento, elaboración de informes, difusión de resultados, etc.). Esas tareas están a cargo de dos profesionales no académicos que poseen conocimiento técnico, competencias y acceso a equipamiento pertinente para concretar las actividades.

En la Universidad 1 los mencionados profesionales responsables de esta unidad cuentan con estudios de posgrado (Magister) y formación en ciencias sociales. Se caracterizan por abordar las temáticas y tareas asociadas a su rol desde una postura integradora de fundamentos académicos y requerimientos operativos. Por lo cual, para diseñar y planificar sus iniciativas se basan en revisión de literatura especializada y la aplicación de modelos específicos.

Este modo de actuar se desprende de una postura de la Vicerrectoría Académica que considera estratégicamente el rol de los profesionales de la gestión y de este tipo de unidad para la consecución de sus propósitos misionales. Esto lo hace sobre la base del reconocimiento de las características organizacionales particulares de esa universidad, donde existe una oligarquía académica consolidada, con la cual se debe llegar a acuerdo y establecer trabajo colaborativo. Entonces, la principal estrategia del equipo de profesionales no académicos del servicio de carrera consiste en fundamentar con evidencia científica los proyectos y acciones que constituyen su quehacer. Con el propósito de legitimar su agencia por la vía de la adaptación a las lógicas organizacionales, donde cada unidad académica cuenta con altos grados de independencia y modos de hacer las cosas profundamente arraigados en sus culturas internas influenciadas por sus dinámicas disciplinares.

Esta forma de relacionamiento con el resto de la universidad fue determinada por los académicos que ocupan los cargos directivos en la vicerrectoría de la que depende el servicio de carrera, tras un proceso de revisión de las permanentes dificultades de posicionamiento que enfrentaban las unidades y subunidades de nivel central de la organización. Una problemática que impedía generar las condiciones para que las medidas de modernización en curso lograran su integración organizacional.

La autoimagen de este equipo es de *especialistas* o *expertos* en seguimiento a graduados y empleabilidad. Se plantean como facilitadores de procesos relevantes para la consecución de la misión organizacional y se ubican bajo la dirección de académicos que cuentan con doble nombramiento, es decir, que tienen responsabilidades académicas y también de liderazgo y gestión.

La Universidad 2

Los fines deseados del servicio de carrera de la Universidad 2 se centran en el fortalecimiento de la empleabilidad de estudiantes. Entendiendo ello como la preparación de los sujetos para enfrentar el mundo del trabajo y, en específico, sus ocupaciones o empleos. Sus objetivos específicos son: inserción laboral y desarrollo de carrera desde el enfoque de transiciones educativas y ocupacionales.

La estructura normativa de valores en torno al servicio de carrera de la Universidad 2 se

configura a partir de una necesidad de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de esta universidad de ampliar los servicios de apoyo a la transición al mundo del trabajo. Desarrollo que tuvo lugar en tiempos en que Asuntos Estudiantiles tenía el estatus de una Dirección General de la universidad por lo que contaba con una posición destacada en la jerarquía organizacional y una alta autonomía, sostenida por el hecho de que las autoridades entendían que su rol no interfería con las actividades centrales de la organización (la docencia y la investigación).

Desde su puesta en marcha, el foco del servicio de carrera se ubicó en la preparación para la inserción laboral. Para lo cual se articuló con los otros servicios de apoyo estudiantil, con la finalidad de contar con servicios de apoyo disponibles desde el ingreso hasta el término de los estudios, a disposición de las unidades académicas y los estudiantes en general.

La estructura de comportamiento de la Universidad 2 se erige sobre la instauración del servicio de carrera como un área de gestión totalmente nueva, con dependencias específicas para operar que no ha cambiado de nombre ni de dependencia jerárquica desde su creación. En la actualidad, se visualiza como un área dedicada al fortalecimiento de la empleabilidad, como aspecto central de su gestión.

Sus vínculos formales con otras áreas de la organización se establecen principalmente con las unidades académicas (decanos, directores de docencia, jefes de programas de estudios). Y, en segundo, plano con otras unidades de gestión, entre las que destacan aquella que se encarga de realizar análisis de datos organizacionales para reportes externos y externos a nivel centralizado.

Por un lado, este servicio de carrera se caracteriza por ir a la vanguardia nacional en la profesionalización de su gestión y variedad de iniciativas que desarrolla. Pero, por otro lado, presenta un bajo nivel de integración organizacional que permite resguardar la capacidad de acción del área. Y, con ello, también los desarrollos orgánicos relacionados con su sofisticación y la profesionalización de su equipo, que le han valido un significativo nivel de reconocimiento externo de pares. Al tiempo en que esta situación le implica un permanente esfuerzo de posicionamiento interno.

Considerando la tecnología, este servicio de carrera cuenta con un entendimiento consensuado y explícito sobre empleabilidad que se relaciona con el desarrollo de habilidades, destrezas y atributos para las transiciones laborales. Su trabajo se realiza por medio del diseño y la ejecución de servicios ofrecidos a estudiantes de pregrado y posgrado. Estos servicios comprenden asesorías individuales, talleres grupales, corrección de curriculum vitae, mentorías y simulación de entrevistas laborales, entre las más destacadas.

Basa su enfoque en aportes de las teorías de carrera, concretamente en la educación para la carrera y la orientación profesional. Su equipo está compuesto por profesionales del área de la psicología que cuentan con formación y estudios altamente pertinentes para abordar con fundamentos teóricos y herramientas especializadas sus tareas.

El equipo del servicio de carrera de la Universidad 2 se compone de dos profesionales del ámbito de la psicología laboral y uno de la psicología educativa con grado de magíster, que

tiene el rol directivo. El equipo tiene una composición relativamente estable por cuanto la mayoría de miembros se mantienen en los cargos desde 2012. Situación que les ha permitido construir capacidades internas y especializarse en las materias que abordan.

Su aproximación al trabajo que realizan es basada en la literatura y buenas prácticas documentadas de otras universidades nacionales y extranjeras. Esta característica la han desarrollado espontáneamente, debido a la alta vinculación de los estudios y la formación de los miembros del equipo con la configuración del objetivo y los servicios del área, la existencia de incentivos -de su jefatura- para avanzar en su especialización y profesionalización, y el establecimiento de una relación de confianza y autonomía en las capacidades de trabajo de cada cual, como sello de su estilo de gestión y liderazgo.

La autoimagen de este equipo es de *especialistas* o *expertos* en desarrollo de carrera y empleabilidad frente a la implementación de mecanismos de apoyo a las transiciones laborales a disposición de la universidad (unidades académicas, estudiantes, otras áreas de gestión). Se proyectan como facilitadores de procesos relevantes para la consecución de la misión organizacional y son liderados por un profesional no académico con cargo directivo.

La Universidad 3

Las concepciones del propósito general que posee el área actualmente se centran en el fortalecimiento de la empleabilidad de sus estudiantes, desde la perspectiva de proceso de desarrollo de herramientas y capacidades para enfrentar el mundo laboral. Sus objetivos específicos (en orden de prioridad) actualmente son: inserción laboral, seguimiento a graduados y fidelización.

En cuanto a la estructura normativa de valores, cabe destacar que la Universidad 3 presenta cambios de nombre, de dependencia jerárquica, de rol y estrategia en sus 10 años de existencia. Inicialmente fue definida por un énfasis comunicacional y de marketing, al interior de la Vicerrectoría de Comunicaciones, para diferenciarse de las demás universidades como una organización vanguardista de estándar internacional en esta materia.

A poco andar de su creación, este servicio de carrera fue experimentando un proceso de valoración negativa en la estructura social. Principalmente porque fue quedando en evidencia que su relevancia y disposición estaba sobredimensionada en relación a lo que de facto era y hacía. Esta situación se expresó en un bajo nivel de integración organizacional y mínima valoración de sus funciones por parte de otros participantes de la organización. Principalmente porque sus iniciativas eran consideradas muy alejadas de los aspectos centrales del propósito formativo.

En 2017 se realizó una renovación del área en el marco de una nueva estrategia centrada en la modernización organizacional. Dicho cambio estaba asociado a incrementar la profesionalización de la gestión, la rendición de cuentas y efectuar un consecuente ajuste de objetivos. A diferencia de lo ocurrido al tiempo de su creación, en lugar de realizar un *benchmark* para explorar qué hacen otras universidades de referencia al respecto, esta vez, se realizó un diagnóstico interno, acompañado de revisión de literatura especializada en el tema, buenas prácticas extranjeras y nacionales y los objetivos organizacionales.

Como consecuencia, se realizó una planificación estratégica para que el servicio pudiera avanzar hacia un mayor posicionamiento e integración organizacional. Por la vía del establecimiento de nuevos objetivos, estrategias, acciones, indicadores y metas, articuladas con los lineamientos del plan de desarrollo organizacional, de modo de optimizar la gestión y la rendición de cuentas, en concordancia con las lógicas organizacionales imperantes. Situando en el centro de su rol, el fortalecimiento de la empleabilidad, en segundo plano, la retroalimentación curricular a partir del seguimiento a graduados y, en tercero, la fidelización, como ultima prioridad estratégica.

Desde la perspectiva de su estructura de comportamiento, destaca el hecho de que desde su creación en 2009 hasta 2016, que es la etapa en que el servicio se centró en fidelización, éste fue configurando una imagen interna de área dedicada a las comunicaciones y el marketing. Por tanto, separada de los aspectos misionales de la organización (docencia, investigación y extensión). De hecho, se le reconocía como una "productora de eventos" por su visibilización relacionada a la convocatoria de actividades con ex alumnos, cuyo impacto era escasamente valorado por otras áreas de la gestión y por el cuerpo académico como un aporte al quehacer organizacional. Todo ello porque, en la práctica, sus tareas principales eran organizar cenas y encuentros de ex alumnos, gestionar la publicación de una revista digital con experiencias y recomendaciones de ex alumnos y mantener un portal de ofertas de empleo, junto a la realización de ferias laborales y talleres de inserción laboral.

La reformulación experimentada en 2017 puso como eje la información proveniente de las acciones de seguimiento de graduados para delinear y ajustar sus estrategias y objetivos. Desde entonces se ha profundizado en iniciativas de orientación personalizada y grupal de preparación para la inserción laboral y el desarrollo de carrera. Además, en el mantenimiento de algunas acciones de fidelización. Es así como se encuentra experimentando un reposicionamiento en la estructura jerárquica, donde se presenta como un servicio interno -de carácter transversal y especializado- que tiene la potencialidad de colaborar con las unidades académicas y con otras áreas de gestión, tales como: aseguramiento de la calidad y posgrados y educación continua.

La tecnología del servicio de carrera de la Universidad 3 se basa en un entendimiento consensuado entre sus miembros sobre empleabilidad -que al igual que en el caso de las otras dos universidades- se relaciona con el desarrollo de habilidades, destrezas y atributos para las transiciones laborales. Realiza su trabajo a partir de lineamientos formalizados en un plan estratégico propio, definido en tres ejes, que en orden de relevancia comprenden: fortalecimiento de la empleabilidad, seguimiento a graduados y fidelización, claramente diferenciados en lineamientos internos.

Durante su primera etapa, el equipo estaba compuesto por un publicista (su director) y dos profesionales de apoyo del ámbito de la ingeniería comercial y de los recursos humanos. Actualmente, se compone de 5 profesionales de las áreas de comunicaciones, salud y recursos humanos, cuya antigüedad como equipo tiene 3 años. Sus lineamentos de operación son planteados desde su jefatura, posición ocupada por un profesional del área de recursos humanos que cuenta con estudios de magíster en desarrollo de carrera y orientación profesional. El proceso de definición y ajuste de su accionar se basa en la revisión de literatura especializada, de tendencias y de la observación permanente de buenas prácticas de

universidades extranjeras y nacionales, por un lado, y del análisis de necesidades internas, por el otro.

La autoimagen que exhibe el equipo es de *profesionales de apoyo especializados*, dispuestos en función de articularse con las diversas áreas de la organización para contribuir a la misión organizacional.

5.3 ¿Cambio organizacional?

5.3.1 Cómo brindan contenido a la empleabilidad y su gestión

Tal como se observa en la exploración panorámica del subsector universitario presentada en el capítulo 4, la empleabilidad como tópico -dentro de los tres casos explorados en profundidad- emerge en relación a su posicionamiento en el ámbito organizacional, impulsado por exigencias de evaluación externa y de disponibilidad de información derivados de la instalación del Sistema de Acreditación Nacional y del Sistema de Información sobre Educación Superior.

En esa línea, la noción de empleabilidad surge de mecanismos de control externo a las universidades y se posiciona organizacionalmente como indicador cuantitativo de resultado, respecto de preocupaciones sobre la calidad de la formación y la pertinencia de los programas de estudios, en relación con las necesidades del mercado laboral. El trasfondo de su configuración es la teoría de capital humano y su enfoque centrado en los retornos económicos de la educación (abordados en el capítulo 3).

> Uno de los compromisos que habrían quedado de la acreditación 2011 era el vínculo con los egresados que no estaba institucionalizado (Universidad 1, Vicerrector).

> Siendo bien transparente, te diría que el contexto externo ha delimitado con total claridad para dónde ir la gestión de esta área (Universidad 3, Director de área).

> Siempre hay influencias macro pero que van como enmarcando un poco el rumbo, pero que son más macro. Creo que lo más visible, tangible y tangente es la acreditación como efecto importante (Universidad 2, Encargado de servicio).

En el caso de la Universidad 1, el concepto de empleabilidad aparece como un término intencionadamente evitado. A nivel estratégico y táctico de la gestión, los entrevistados reconocen la dificultad que genera su uso en la gestión académica interna. Esto, debido a que la interpretación dada por entendida del término, a nivel de sistema, no se adecúa a la situación interna de la organización. Por lo que coinciden en expresar que se ha optado por utilizar, en su reemplazo, el término: *ocupación*.

> De momento, nosotros lo llamamos ocupación porque dadas las características de esta universidad, muchos de los jóvenes van a estudios de posgrado y los estamos midiendo, entonces, en un sentido más amplio. Ahora, la ocupación es alta en la universidad, no tenemos ese problema. Eso se puede ir complementando con otros análisis y es ahí donde tenemos espacio por avanzar para entender el fenómeno de la

> ocupación. Hay siempre tantos problemas internos que, poner tu mirada en lo que ocurre después, es fundamental. Si bien partimos en 2013, estamos dando los primeros pasos en esa materia (Vicerrector).
>
> Nosotros no hablamos tanto de empleabilidad porque para algunos de nuestros programas, no aplica. Sino que hablamos de ocupación, la ocupación es mucho más amplia, tiene que ver obviamente con ejercer tu rol para el cual te formaste, por lo tanto, ahí la ligación con la empleabilidad es directa. Pero si tú eres un licenciado en historia, la empleabilidad probablemente no es directamente condición para un licenciado en historia, a lo mejor la condición básica de diseño es que haya una continuidad de estudios y a eso le llamamos ocupación (Director de área).

A nivel operativo de la gestión no se realiza esa distinción explícita acerca de la preferencia de hablar de ocupación en lugar de empleabilidad, se habla de empleabilidad desde la perspectiva de capacidades y preparación para el empleo. Independiente de ello, esta temática se aborda a nivel organizacional, principalmente, desde el desarrollo curricular. Sin perjuicio de que cada unidad académica pueda desplegar iniciativas de este tipo, así como también co-curriculares o extra curriculares.

El fortalecimiento de la empleabilidad es integrado en la relevancia del proceso formativo como una experiencia global, ligada a la pertinencia de la formación y los estudios para las trayectorias ocupacionales de sus estudiantes y graduados. En consecuencia, en este caso, la empleabilidad no corresponde a un aspecto que en sí mismo constituya una preocupación específica, por ello no es sujeto de políticas internas como tal. Entonces, este modo de brindar contenido a la preparación para el trabajo (evitando el uso del término empleabilidad), da cuenta de una apropiación organizacional centrada en aspectos internos de la organización. Específicamente, de sus componentes misionales e identitarios que la distinguen de las otras universidades del país.

Lo anterior se expresa en que el área que a nivel central aborda la empleabilidad no está basada directamente en ese aspecto. Sino que, en la recolección de información de seguimiento de los graduados para generar información de retroalimentación curricular, para la toma de decisiones en el ámbito académico. Entonces, la empleabilidad no corresponde a un término (adecuado a las expresiones impuestas exógenamente y normalizadas en el entorno institucional) utilizado para responder ritualmente a los requerimientos coercitivos y las fuerzas normativas del entorno organizacional.

En la Universidad 2, los entrevistados usan el término empleabilidad con distintos énfasis, evidenciando apreciaciones diversas dentro de la misma organización. A nivel táctico, el vicerrector o equivalente lo refiere como algo que se da por entendido: como la capacidad de los graduados de obtener un empleo que esté relacionado con su formación y estudios. Mientras que en los niveles táctico y operativo emerge como: el desarrollo de herramientas y preparación para el mundo del trabajo, no restringidas al ámbito laboral, sino que en perspectiva de trayectorias ocupacionales a lo largo de la vida.

> La respuesta va a ser un poco obvia, pero lo asocio con la capacidad de nuestros egresados de tener un empleo en sintonía con sus intereses, con lo que han estudiado.

> No sólo emplearse. Una empleabilidad que se relacione con lo que se ha formado. Dentro de empleabilidad, considero lo que es emplearse en lo tradicional formal como también considero lo que se relaciona con proyectos propios: ser uno mismo su empleador (Vicerrector).
>
> Asocio empleabilidad a un conjunto de cosas: a conocimiento, herramientas, actitudes que facilitan que una persona se pueda desarrollar fluidamente en distintos ambientes post universitarios. No sólo asociado a un tema laboral, sino a los distintos caminos que uno pueda desarrollar de forma independiente una vez terminada la educación superior (Director de área).
>
> Empleabilidad lo asocio a desarrollo y competencia o a la preparación de los sujetos para enfrentar el mundo del trabajo y más allá del mundo del trabajo: un puesto de trabajo. Y cómo me relaciono con ese rol que tengo en la sociedad (Encargado de servicio).

A nivel organizacional, en la Universidad 2 no existen lineamientos, política ni una definición orientadora explícita ni de consenso sobre empleabilidad. El modelo educativo no hace mención a este aspecto, pero sí se explicita como un indicador de resultado. En cambio, se plantea que dentro de la formación se incluye preparación para el trabajo como parte de la preparación integral que brinda la universidad, por medio de sus planes de estudios y mecanismos de acompañamiento de la experiencia estudiantil.

En términos generales, no constituye una preocupación organizacional la empleabilidad ni la preparación para el trabajo en sí mismas. Las iniciativas que en este aspecto se realizan tienden a ser ubicadas en el ámbito extra curricular, aunque también tienen presencia en lo curricular y co-curricular, gracias al desempeño de su servicio de carrera. Cuya principal estrategia es vincularse directamente con las unidades académicas para explorar los mecanismos de introducción del desarrollo de destrezas de empleabilidad en el currículo, co-currículo y otros aspectos de la experiencia estudiantil general. En consecuencia, el contenido que se le brinda internamente a la empleabilidad en esta organización varía en relación al ámbito de la gestión y el nivel de la estructura jerárquica donde se consulte.

Tal como en los casos anteriores, los entrevistados del caso 3 también usan el término empleabilidad con distintos énfasis, evidenciando apreciaciones diversas dentro de la misma universidad. A pesar de que, a nivel organizacional, sí existen lineamientos, políticas y una definición orientadora explícita sobre el tema. Esto ocurre porque la definición orientadora no es de pleno consenso, según indican el encargado del servicio de carrera y el director del área que lo acoge.

> Veo la empleabilidad como calidad de los procesos formativos. El rol fundamental de una universidad es formar profesionales y si éstos no se emplean, entonces es un fracaso. Así que las altas tasas de empleabilidad representan un éxito en el proceso formativo de los estudiantes, por lo tanto, son de prioridad (Universidad 3, Vicerrector).
>
> Empleabilidad para el caso nuestro, es como lo que se entiende tradicionalmente por

> empleabilidad: el porcentaje de los titulados que forman parte de la fuerza de trabajo y que están trabajando de manera pertinente en las carreras que estudiaron, es así de simple (Universidad 3, Director de área).
>
> Entiendo la empleabilidad como ese todo que no culmina con obtener un empleo, todo el proceso completo que va desde tu formación hasta tu jubilación como algo constante (Universidad 3, Encargado de servicio).

En las universidades 1 y 2 no existe una definición orientadora de empleabilidad formalizada para su entendimiento y operacionalización. La idea con la cual se trabaja en el servicio de carrera emerge del consenso entre los participantes de esa unidad y tiene relación con la formación disciplinar y experiencia de los miembros del equipo, pero no es la aproximación imperante en la organización. En la Universidad 1 esta definición es conocida y compartida por la autoridad de nivel directivo superior, adoptada como lineamiento organizacional no formalizado. Mientras que en la Universidad 2, su autoridad de nivel directivo superior no la comparte, por tanto, no alcanza a constituirse como un lineamiento organizacional.

En cambio, en la Universidad 3, si hay una definición orientadora de empleabilidad que se encuentra formalizada. Esta no emergió del consenso entre los participantes del ámbito de su gestión sino de la idea de empleabilidad hegemónica, normalizada en el campo de la educación superior chilena (aquella proveniente del Ministerio de Educación). Esta definición es compartida por la autoridad nivel directivo superior, adoptada como lineamiento organizacional e instrumento de valuación de desempeño. No obstante, sus participantes del nivel ejecutivo no la comparten del todo, porque tienen un entendimiento más amplio de aquel que es instrumentalizado como indicador de desempeño y que constituye el lineamiento organizacional.

A nivel declarativo, en los tres casos, la empleabilidad no se construye como una preocupación organizacional en sí misma. Se definen desde la naturaleza de su quehacer, comprometidas con el desarrollo de sus estudiantes y la sociedad, en términos amplios (misión, visión). Por tanto, las tres universidades caracterizan sus propósitos, principios y proyecciones sobre la idea de universidad tradicional chilena que no se dispone en relación explicita con el trabajo. Ello, a pesar de que no todas sus formas organizacionales sean de facto relacionadas con esa lógica institucional específica. De hecho, la Universidad 3 representa lo opuesto a la universidad tradicional chilena, desde la perspectiva del desplazamiento hacia el mercado con comportamientos propios de la universidad emprendedora de alto administrativismo.

Sólo a nivel declarativo de premisas, lineamientos y estrategias de operativización de su quehacer (proyectos educativos), es cuando el trabajo aparece como un aspecto del entorno que es considerado como altamente relevante. En las universidades 1 y 2 estas apreciaciones se formulan desde una postura pasiva, en términos de manifestar que se espera que adquiera mayor relevancia, de acuerdo con las necesidades que las transformaciones sociales y el campo irán introduciendo. Mientras que la Universidad 3, presenta una postura proactiva que da cuenta de que el mercado laboral, no sólo es más central de lo que se deduce de sus textos normativos. Es considerado un ámbito del entorno que puede tener directa injerencia en el comportamiento organizacional, por cuanto se erige como un factor de evaluación

condicionante de su quehacer global.

En la Universidad 2 ocurre la situación similar, pero a la inversa. En el proyecto educativo de esa universidad el mercado laboral adquiere una mayor relevancia que la que tendría a nivel organizacional, de acuerdo con los entrevistados. En efecto, el texto del proyecto educativo denota explícitamente vinculación con el mercado laboral para la formación de capital humano. Una asociación de ideas que no se condice con la construcción discursiva de su misión, visión y plan de desarrollo, altamente consistentes y coherentes con la idea de una universidad tradicional que sitúa al desarrollo integral de las personas y la sociedad, en un primer plano, similar a la Universidad 1. Por lo tanto, dichas expresiones de su documento de modelo educativo aparecen como un planteamiento poco representativo del sistema de creencias y accionar específico en torno a esa materia.

En síntesis, las universidades examinadas coinciden en presentar una postura identitaria que se relaciona con la idea de universidad tradicional chilena en la que el mundo del trabajo no aparece como fin ni condicionante. Sin embargo, en su comportamiento organizacional, este ámbito del entorno está adquiriendo mayor relevancia y ya es parte de acciones específicas para abordarlo. Fenómeno que se expresa en concordancia con las características de cada una, considerando las visiones dominantes observadas en el análisis documental y en el contenido de las entrevistas en profundidad.

Así, las universidades 1 y 2 se orientan desde una aproximación normativa a la satisfacción de los requerimientos de desarrollo integral de la persona para que pueda relacionarse empoderadamente con el entorno. Mientras la Universidad 3 lo hace principalmente para la satisfacción de requerimientos de competitividad.

Las diferencias en los modos de apropiación de la empleabilidad a nivel terminológico-conceptual se relacionan con las estrategias de gobernanza de cada una de estas organizaciones, donde se observa una gradualidad representada por cada caso.

La Universidad 1 se plantea principalmente desde dentro. Poniendo énfasis en las especificidades que configuran su identidad, en sus formas de organización, misión y plan de desarrollo actual. Entonces, incorpora este término desde un uso ritual, destinado a la comunicación hacia fuera de lo que internamente se determinó trabajar con otro concepto, que es el de ocupación. Situación que evidencia una adaptación de su lenguaje para responder en los términos impuestos por los órganos coordinadores y evaluadores del sistema.

Esta situación da cuenta de un proceso interno de análisis, discusión e intencionalidad en la apropiación de la temática de empleabilidad, a partir de sus propias dinámicas y características organizacionales. Un proceso que ha ocurrido al interior de la Vicerrectoría Académica cuya injerencia es altamente relevante en el quehacer de la organización, puesto que trabaja con los aspectos centrales del quehacer misional, como son: el currículo y la docencia.

A su vez, la Universidad 2, a nivel organizacional asume empleabilidad como reflejo de los lineamientos del discurso dominante de nivel de sistema respecto de la empleabilidad. Principalmente, debido a que así lo incorpora su área de gestión central dedicada al análisis

y procesamiento de datos organizacionales, desde donde asume la empleabilidad como indicador de empleo o tasa de empleo y así lo comunica internamente en la organización. Aproximación que resulta simplista desde la perspectiva del servicio de carrera de esta misma universidad que comprende la temática desde un enfoque formativo.

Similar al caso anterior, la Universidad 3 también presenta esos dos modos de apropiación del concepto de empleabilidad. En una situación muy similar, el primer enfoque mencionado se posiciona como aquel generalizado en la organización. Mientras que el segundo, se circunscribe al trabajo del equipo del servicio de carrera. En este caso dicho comportamiento es de peculiar relevancia por cuanto esta universidad cuenta con una definición institucional de empleabilidad que es vinculada a desempeños deseados de nivel general de la organización y también de nivel específico, por programa académico.

En los tres casos se observa una problemática terminológica-conceptual en torno a la empleabilidad, expresada en la conciencia de que el termino se interpreta y se operativiza de diversas maneras al interior de la organización. Siendo la aproximación dominante aquella que coincide con la de sentido común o dada por entendida que está presente en el entorno institucional. No obstante, la injerencia que ello tiene en la gestión del tema a nivel centralizado, varía dependiendo de la jerarquía organizacional de la unidad que lo trabaja. En ese sentido, las diferencias de posicionamiento organizacional de la empleabilidad en estas universidades se relacionan principalmente con la estructura jerárquica que ocupa el área, en cuanto esté más o menos relacionada con aspectos centrales de su arreglo misional.

En relación a ello, su configuración como una necesidad de rendición de cuentas, se ha traducido en problemas de legitimación y de operacionalización interna de los servicios de carrera. Pues, todos ellos presentan problemas de articulación, posicionamiento, visibilidad y validación interna justamente porque trabajan con un tema que remite a un imaginario colectivo ajeno al quehacer organizacional que se tiende a asociar a una connotación informativa en lugar de formativa.

5.3.2 Asimilación de las nuevas capacidades organizacionales

La creación de unidades de gestión de nivel central que abordan empleabilidad en los casos estudiados en detalle constituye la instalación de nuevas capacidades organizacionales, por cuanto consiste en la adición de elementos de la organización (tecnologías, objetivos, participantes y estructura jerárquica) formalmente constituidos. No obstante, cabe mencionar que algunas de las actividades básicas que fueron incorporadas a los servicios de carrera ya contaban con algún tipo de antecedente estas organizaciones, tales como: seguimiento a graduados (en los casos 1 y 3) y difusión de ofertas de empleo (en los casos 2 y 3). Aunque se trataba de actividades no asumidas formalmente en objetivos y tecnologías de la organización. Por tanto, carentes de lineamientos generales, articulación con otras áreas académicas y/o administrativas y de cualquier tipo de sistematización para el uso estratégico de los resultados derivados de esas acciones.

En estos tres casos examinados en profundidad, la empleabilidad es apropiada de modo heterogéneo. En las universidades 1 y 3 ocurre una asociación directa a ex alumnos, concordante con la referencia de los discursos hegemónicos sobre este tema a nivel nacional.

En esos casos, sus unidades fueron diseñadas con el propósito de ejecutar actividades que implicaban establecer relacionamiento con, con énfasis informativos y autoevaluativos. Mientras que en el caso 2, la empleabilidad se comprende como un aspecto a desarrollar en los estudiantes con énfasis informativos y formativos.

Al respecto, en los tres casos analizados ocurre el mismo fenómeno:

- a nivel organizacional se cuenta con una idea (dada por entendida) de la empleabilidad;
- la jerarquía organizacional que ocupa el área de gestión que aborda empleabilidad a nivel central, genera un efecto directo en las potencialidades de integración de sus actividades y funciones dentro de las lógicas organizacionales (legitimación).

Por defecto, estas nuevas capacidades parten y desarrollan su accionar con el desafío de lograr legitimidad interna como aspecto clave para su subsistencia y desarrollo. Debido a que se tratan de áreas de gestión que no tributan con las funciones de docencia e investigación centrales de la universidad que están compuestas por equipos de profesionales no académicos.

La estructura de tareas de los servicios de carrera de estas universidades presenta diversas expresiones. En los tres casos, se realizan actividades tendientes a ayudar a estudiantes a fortalecer competencias y habilidades para la inserción laboral y, en dos casos, el servicio de carrera está encargado del seguimiento a graduados. Tanto en enfoque como en tipo de actividades, estas tres universidades varían ampliamente su trabajo. Aunque en todos los casos sus universidades consideran a estas áreas como las que se dedican a fortalecer la empleabilidad.

La estructura de tareas concreta depende en gran medida de las circunstancias locales, tomando como ejemplo lo que realizan en estas materias universidades de referencia. Esta heterogeneidad en la estructura de tareas se relaciona con la falta de posicionamiento interno y la ambigüedad que experimenta su configuración en la estructura social de la organización. Es así como estas unidades experimentan un bajo nivel de integración organizacional.

Lo anterior se grafica en la forma en que las universidades abordan la evaluación de los resultados de empleabilidad. Principalmente porque estos son discutidos y medidos desde un entendimiento distinto al de empleabilidad que presentan los servicios de carrera que, irónicamente, son presentados como los encargados organizacionales de realizar la gestión especializada del tema.

> Tenemos muchas prioridades que están explicitas en el plan estratégico actual, son once y la relación con graduados es la once. Por ejemplo, cuando hablo con directores de carrera y les digo que tenemos que hacer esto, me dicen: esto lo tengo muy claro, está dentro de mis prioridades, pero es la última (Universidad 3, Director de área).

> La mirada principal de esta universidad es de empleabilidad como tasa de ocupación, cuántos egresados están trabajando, y dónde trabajan, y cuánto se demoran en encontrar trabajo, cuánto ganan, incluso se les pregunta si trabajan en el sector público

> o privado (Universidad 2, Encargado de servicio).

Desde una visión macro de la evaluación de los resultados de empleabilidad, se observa que su importancia está dada, principalmente, por motivaciones de índoles: *informativas* y *reformadoras.* Las primeras, para nutrir procesos de información internos y externos, asociados a procesos de evaluación estandarizados y actividades de publicidad. Las segundas, para retroalimentar procesos de diseño y rediseño curricular.

Dependiendo del anclaje organizacional y la naturaleza de sus tareas, la relevancia que adquieren estas unidades resulta variada. Pues, al estar asociadas a las actividades misionales de la organización y ubicarse en el área que estructura dichos aspectos, su existencia se concibe articulada con el quehacer académico. Mientras que en los casos en que esta área se ubica en ámbitos de menor centralidad para la consecución de la misión organizacional, su articulación con otras áreas de la organización resulta ser un desafío mayor y permanente, no un atributo característico.

La problematización de la empleabilidad como imperativo de las instituciones de educación superior introducido por agentes externos, es abordada desde diversos niveles de complejidad, dependiendo del nivel de la gestión en que se ubican los participantes entrevistados. Por ejemplo, en la Universidad 1 los entrevistados de nivel táctico y estratégico de la gestión elaboran una conceptualización argumentada, detallada y situada más contundente que la conceptualización que brinda el representante de la gestión operativa. Mientras que en la Universidad 2 y 3 ocurre al revés, dado que el entendimiento de la empleabilidad desde una conceptualización fundamentada se da a nivel operativo de la gestión, quedando en evidencia un desajuste importante con la concepción del tema que tienen sus autoridades superiores.

Consultados sobre cómo evalúan el posicionamiento organizacional que tiene el servicio de carrera en su universidad, todos coinciden en relatar una experiencia de posicionamiento difícil y en permanente trabajo. El hecho de ser un área de gestión compuesta por profesionales no académicos y plantear sus objetivos desde requerimientos externos a la organización configuran un entorno adverso para su posicionamiento.

En este sentido los entrevistados encargados de área y directores de área presentan un alto nivel de conciencia acerca de la naturaleza híbrida y problemática de sus perfiles ocupacionales, en línea con lo que recoge la literatura local al respecto acerca de unidades similares (Scharager y Rodríguez, 2019).

Los tres equipos de los servicios de carrera estudiados explican que han debido desplegar estrategias de relacionamiento con otras áreas de gestión de la organización, así como también, con el cuerpo docente y las autoridades de las unidades académicas. Existe coincidencia respecto de que la relevancia del área se encuentra en permanente incremento de valoración y que sus actividades e impacto se amplían, pero que su valoración interna de nivel organizacional no sigue esta misma tendencia.

> Hemos tenido muchas trabas para nuestro posicionamiento, una de ellas consistió en que las jefaturas de carreras (académicos a los que se le asignan cargos directivos de

> toma de decisión), cuestionaban la validez de nuestro estudio de seguimiento a graduados porque los analizaban desde una perspectiva científica. Entonces, el primer desafío fue cómo hacer entender que este estudio tiene el propósito de informar la gestión para la toma de decisiones, es decir, no hacer una investigación científica con ellos. (…) eso implica que en esta universidad tengo que ir unidad por unidad académica, convenciendo, explicando y atendiendo a todas las consultas derivadas de eso para que reconocieran nuestro estudio como tal (Universidad 1, Encargado de servicio).
>
> El desafío de posicionamiento para nosotros te diría que es instalar un paradigma de que el rol [de nuestro servicio], o que incluso el rol de la institución, es favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso del estudiante, y que el egreso es más que titularse; es la transición al mundo del trabajo en sus particularidades. Instalar esa noción ha sido complejo con las autoridades locales (decanos y académicos) y a nivel de autoridades centrales es mucho más difícil (Universidad 2, Encargado de servicio).
>
> Tenemos una diversidad bastante grande. Tenemos a gente que lo tiene súper concientizado y otros a los que tenemos que explicarles de qué se trata, no lo entienden (Universidad 3, Director Área).

Consultados acerca de los mayores desafíos que enfrenta la universidad en relación con el fortalecimiento de la empleabilidad, los entrevistados de los tres casos expresan preocupaciones que se pueden diferenciar en dos frentes:

- posicionar la relevancia del mundo del trabajo a nivel organizacional y, relacionado con ello, avanzar hacia un entendimiento compartido acerca de empleabilidad, tanto para su despliegue en los discursos como en las prácticas concretas; y
- posicionar la labor y relevancia del área a nivel organizacional, en el sentido de lograr un mayor conocimiento de sus funciones e implicancias para la consecución de la misión organizacional y, con ello, avanzar hacia una mayor legitimidad interna. Esto último, relacionado con la necesidad de potenciar la visibilidad y la articulación del quehacer de estas unidades de gestión especializada con al cuerpo académico y con otras áreas de gestión vinculadas a procesos académicos y curriculares.

A su vez, en la Universidad 3 se da cuenta de que la relación entre la organización y el mundo del trabajo es un aspecto relevante, que es parte de los lineamientos de política y resultados internos esperados. Por lo que los desafíos en materia de fortalecimiento de la empleabilidad están asociados, principalmente, a la necesidad de ampliar la cantidad y el detalle de información que se tiene de la situación ocupacional de sus graduados.

En los casos donde se identifica que los servicios de carrera tienen una mayor dificultad de posicionamiento y el fortalecimiento de la empleabilidad se reconoce como muy importante pero poco abordado, los vicerrectores transmiten una idea compartida de universidad. En el sentido de que existe amplia conciencia acerca de la importancia del fortalecimiento de la empleabilidad de los estudiantes en la actualidad pero que ese aspecto no es parte de una política específica porque estaría contenido en su relación general con el entorno. Porque en línea con aspectos identitarios de la organización, esto no se considera un fin en sí mismo

dado que sus fines son mucho más amplios y menos concretos (Universidad 1 y 2). Comportamiento que ocurre de modo opuesto en la Universidad 3, donde el vicerrector académico refleja una idea de universidad mucho más articulada con las necesidades del mercado laboral y reconoce que el tema es directamente abordado como un ámbito de acción que permite el logro de resultados estratégicos.

En este sentido, se vislumbran dos aproximaciones a la tipología de universidad emprendedora planteada por Clark (1998). Una ideológicamente emprendedora y otra operacionalmente emprendedora. La primera, en referencia a la Universidad 3, por cuanto se concibe como una universidad emprendedora cuyos elementos organizacionales se disponen desde una clara conciencia de sus particularidades en esa línea. En los otros dos casos, si bien también operan como universidades emprendedoras, éstas se plantean desde una noción tradicional de universidad. Es decir, aunque operan en los mismos parámetros de desempeño y competencia que la Universidad 3, su autoimagen se aferra a una concepción de la universidad que se ubica por sobre necesidades o circunstancias inmediatas.

De acuerdo a lo planteado en el presente capítulo, se observa cómo las lógicas organizacionales moldean la forma de apropiación y desenvolvimiento de las actividades asociadas a la empleabilidad, como un ámbito de acción incipiente de la gestión universitaria local.

Las tres universidades examinadas muestran procesos de racionalización sustentados en diversas motivaciones y expresados con variados énfasis, teniendo en común el hecho de que sus servicios de carrera operan, en gran medida, como un recurso de legitimidad dado por la institucionalización de la empleabilidad como un imperativo de la educación superior en general.

La creación formal de nuevas capacidades organizacionales para la gestión de la empleabilidad a nivel central, si bien, aporta a la clarificación de estructuras jerárquicas y la centralización de procesos, pueden ser fuente de desacoplamiento en la estructura organizativa formal y la práctica. Tal como se documenta en dos de los tres casos profundizados, que presentan mayor acoplamiento suelto, dificultades de legitimidad e integración organizacional.

En la medida en que la creación de servicios de carrera corresponde a procesos de formalización de la estructura organizacional -cualquiera que sea el resultado (desacoplamiento o no)- implica procesos de cambio organizacional en algún grado.

Al respecto, la universidad que elabora su cambio organizacional desde la predominancia de un comportamiento basado en el conocimiento de sí misma por sobre el conocimiento de otras organizaciones similares, es aquella que presenta un nivel de desacoplamiento menor. Si bien responde a los requerimientos del entorno en materia de empleabilidad, lo hace desde las lógicas organizacionales (sus necesidades internas). Manifestando un comportamiento adaptativo que aporta al fortalecimiento de sus elementos constitutivos.

A pesar de que las universidades chilenas pueden ser consideradas referentes de la idea de universidad emprendedora de Clark (1998) y, por tanto, avanzar rápidamente hacia su

transformación en organizaciones completas, la racionalidad de sus acciones es significativamente mediada por el entorno institucional. A través de lo cual se direcciona un comportamiento altamente homogéneo entre las organizaciones que son parte del campo.

Ese tipo de comportamiento se plasma en el proceso de isomorfismo representado por la creación de servicios de carrera que -a pesar de presentar alta heterogeneidad en sus configuraciones internas- se identifican a sí mismos con el objetivo compartido de *fortalecer la empleabilidad*; a pesar de no contar con entendimientos compartidos sobre el tema ni sobre la forma de abordarlo a nivel organizacional. De esto se desprende que ese tipo de respuestas organizacionales derivan del accionar de mecanismos coercitivos, miméticos y normativos, instalados a partir del mito racionalizado de *asegurar la inversión vía incorporación de habilidades, destrezas y atributos adicionales*. Dispuesto desde la aproximación de la teoría de capital humano como el planteamiento condicionante de la educación superior chilena en su relación con el mundo del trabajo, en relación a presiones de alcance global contenidas en la agenda de empleabilidad.

Conclusiones

La investigación que ha dado origen a esta tesis surge desde una aproximación crítica a dinámicas de cambio y adaptación organizacional en universidades, por las cuales éstas aparentan responder isomorfamente a agendas de alcance global; cuyas implicancias y contenido suelen darse por entendidos y asumidos como genuinas aspiraciones globalmente compartidas.

El ángulo a través del cual se decidió acceder al examen de la realidad social de interés para esta investigación es la relación universidad – mundo del trabajo. De particular relevancia por su capacidad de contribuir a evidenciar interacciones entre nuevas ideas, entornos e históricas formas de institucionalización que han sostenido los desarrollos de la educación superior contemporánea. Fundamentalmente, porque abordar dicha relación evoca aspectos centrales de estos campos de la acción social, tales como la posición y el significado que cada uno de ellos representan en la sociedad. Dando realce a la reflexión en torno la naturaleza y valoración del conocimiento. Así como también a la idea, el rol y las funciones de la universidad en un determinado contexto histórico-social.

Como referente institucional de la educación superior, la universidad inicia el siglo XXI desde una posición central para la economía y sociedad del conocimiento, tras experimentar un explosivo proceso de expansión iniciado a mediados del siglo anterior. En tiempos en que el conocimiento -producto primario de la universidad- es valorado como parte de una dinámica de competitividad global, delineada por una cultura política fuertemente dominada por valores y preceptos de la doctrina económica.

En esta investigación las características de dicho contexto se representaron a partir de la noción *ideología del desempeño* para graficar la valoración instrumental del conocimiento como producto primario de la universidad, que deriva de la economización de diversas esferas de la sociedad que influencian de modo creciente su entorno institucional. Configurando un escenario en que el valor extrínseco del uso del conocimiento se ha visto reflejado en posturas normativas que son potenciadas por organizaciones supranacionales, internacionales y nacionales, además de otros variados *stakeholders*.

Es así como la universidad de nuestros días se caracteriza por la masificación de sus niveles de acceso, la centralidad de su relevancia para el progreso socioeconómico y la emergencia de múltiples requerimientos externos que han contribuido a complejizar su quehacer. Condicionantes que, en conjunto, ejercen una influencia significativa en el incremento de la tensión existente entre sus propias fuerzas internas de desarrollo y las fuerzas externas, tanto para sobrellevar su subsistencia como para su estabilidad e institucionalización.

La diversidad de aspectos en juego y la pluralidad de partes interesadas en las direcciones de desarrollo específicas de la universidad, denotan que se encuentra aparente y permanentemente desafiada a reconsiderar sus objetivos fundamentales. De esta línea argumentativa se desprende que, más allá de las posturas filosóficas respecto de la educación superior en la sociedad, su posicionamiento como un aspecto determinante para el empleo y

el trabajo de los graduados, se ha transformado en una de las características de la universidad moderna de acceso masivo.

A través de esta investigación se observa que la relación universidad – mundo del trabajo se encuentra mediada por la institucionalización de una agenda de alcance global en torno a la noción de empleabilidad. Que, en términos generales, corresponde al modo de representación de un requerimiento específico a las universidades, fundado en la necesidad de reforzar la preparación de los graduados para el mercado laboral.

De este modo, la integración de la empleabilidad se configura como un desafío multidimensional para las universidades por el cual son interpeladas a extender su responsabilidad más allá del periodo formativo. En línea con la instalación del énfasis contemporáneo en la existencia de atributos relevantes para el trabajo y las trayectorias educativas y laborales.

Este auge de los atributos de los graduados se enmarca en una redefinición de las funciones de enseñanza-aprendizaje de las universidades que plantea un cambio de paradigma. Un cambio que implica avanzar desde un énfasis en los contenidos disciplinares y de la profesión, hacia un énfasis en la centralidad de la experiencia estudiantil y la relevancia de meta-capacidades psicosociales u otras competencias, habilidades, disposiciones y atributos genéricos para fortalecer el desempeño de los graduados.

A pesar de la rápida y amplia expansión que exhibe su operacionalización, como concepto, instrumento de política y prácticas concretas en educación superior, ha sido y sigue siendo blanco de críticas de la investigación especializada. Fundamentalmente, debido a que su configuración de mayor visibilidad tiende a plantearse desde el ámbito de las políticas públicas, sobre bases conceptuales de la teoría de capital humano que han demostrado ser insuficientes para su aplicación comprehensiva.

En relación con ello, las críticas a su conceptualización y las múltiples problemáticas asociadas a su integración en la educación superior se pueden sintetizar en:

- su recurrente interpretación monodimensional centrada en la inserción laboral de los graduados e indicadores cuantitativos de resultados (situación ocupacional, tasa de empleo, tiempo en encontrar el empleo, salario); y
- en la tendencia a presentar un tratamiento disociado de sus aspectos formativos constituyentes, lo que redunda en iniciativas de impacto superficial y principalmente de carácter informativo en lugar de formativo.

Este tipo de problemáticas se relacionan con que el posicionamiento de la noción de empleabilidad ha ido aparejado de un proceso de invisibilización de los aportes de la investigación educativa especializada. Específicamente, de las contribuciones teóricas y metodológicas que brindan contenido a ese constructo desde un enfoque educativo, tales como: las teorías de carrera, el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional.

En sintonía con las tendencias internacionales Chile presenta notables cambios en el vínculo

de las universidades con su entorno, particularmente, respecto de la relevancia que adquieren para ella los requerimientos económicos, sociales y productivos. De hecho, su pertinencia para el mercado laboral ha sido integrada como requerimiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y del Sistema de Información sobre educación superior. Además de ser asumida como objetivo específico de programas de financiamiento competitivo y como contenido para la formulación de rankings de diferenciación vertical de universidades.

Similar a lo ocurrido a nivel internacional con la difusión e instalación de la empleabilidad en educación superior, en Chile también ha logrado asentarse en discusiones de nivel macro, meso y micro. De esta manera, está presente en un amplio rango de ámbitos de la vida social como son los medios de comunicación, las demandas estudiantiles, las preocupaciones familiares y conversaciones coloquiales en general.

En el análisis de la configuración discursiva de la empleabilidad en Chile (en los discursos experto, oficial y mediático), se observa que esta emerge en el contexto de una ideología del desempeño que interpela a las universidades a extender su responsabilidad más allá del proceso formativo, para contribuir a optimizar la inversión y el retorno económico de la educación superior. Al mismo tiempo que se posiciona la relevancia de la oferta de información pública para proyectar los resultados del empleo de graduados.

Los aspectos centrales de su configuración tienden a reproducir premisas propias del mercado capitalista, que también se han identificado en el contexto internacional de la agenda de empleabilidad y se encuentran cuestionadas por la investigación especializada en educación superior. Dichas premisas se suelen expresar en términos de:

- Asociar la responsabilidad del empleo en el individuo;
- fortalecer la hegemonía capitalista de justificación del *status quo*;
- ubicar las supuestas necesidades de los empleadores por sobre las de estudiantes y graduados; y
- representar al estudiante como consumidor cuya motivación intrínseca sería la búsqueda de salario y estatus.

Independiente del nivel de explicitación de las definiciones de empleabilidad utilizadas por los discursos mediático, experto y oficial, se observan dos aproximaciones de empleabilidad nítidas que coexisten y que conceptualmente se propone agrupar en la distinción: *cuantitativa*, asociada al empleo de graduados y *cualitativa*, vinculada al desarrollo de competencias, destrezas y atributos específicos.

La aproximación cualitativa de la empleabilidad es principalmente planteada por el discurso experto, en el cual tiende a concebirse como un asunto de competencias y formación, desde la perspectiva del estudio de factores que influyen en el desempeño de los graduados. Por su parte, la aproximación cuantitativa es representada por el tratamiento del tema que se hace en los discursos oficial y mediático, aunque ambos con distinciones en sus enfoques.

En el discurso oficial la empleabilidad se erige como expresión de la ideología del desempeño imperante en el sistema de educación superior local, por el cual esta emerge como un

indicador exógenamente instalado para responder a preocupaciones por señalización de calidad de la oferta formativa. En este sentido, el discurso oficial destaca por sus efectos en el discurso mediático, puesto que este último, se caracteriza por abordar la temática desde una racionalidad economicista que centra su preocupación en la rentabilidad de la elección vocacional.

A pesar de la variedad de actores involucrados, el lenguaje de la empleabilidad muestra una peculiar característica: tiende a darlo por entendido como algo positivo y deseado respecto de los estudiantes, los graduados, los programas de estudios y las instituciones de educación superior. Es así como su institucionalización en Chile aparenta la nulidad de las discusiones en torno al vínculo educación superior - mundo del trabajo como campos de la acción social en disputa. Esto, debido a que su uso como referente de dicho nexo produce un efecto de normalización de la aproximación economicista que sitúa a la universidad en posición de subordinación frente a necesidades externas de oferta y demanda.

Estas pautas hegemónicas que se manifiestan en el lenguaje de la empleabilidad presuponen, desde un enfoque macrosocial, que lo invertido en educación debe ser retribuido no sólo en beneficio del graduado, sino también en el funcionamiento del sistema económico y del sistema de empleo. Del mismo modo, desde un enfoque psicosocial, consideran que la motivación primaria de los estudiantes es eminentemente funcional y de naturaleza económica, tanto en lo referente a la educación como al trabajo.

En relación con lo anteriormente expuesto, se evidencia que la agenda de empleabilidad porta una enorme fuerza de cambio que desafía a las universidades a ser flexibles y adaptar la forma en que operan, están organizadas y se definen. Así como también, el alcance de sus ámbitos de acción, para avanzar hacia su transformación en actores racionales competitivos. Al mismo tiempo que otros mecanismos similares (en la forma de otras agendas inclusive) coexisten en el entorno institucional de las universidades, tanto a nivel internacional como local, en el marco de los procesos de expansión y modernización de la universidad actual.

A nivel organizacional, esta investigación se centró en un comportamiento reciente de las universidades chilenas por las cuales han decidido poner en marcha nuevas capacidades organizacionales con el propósito explícito de fortalecer la empleabilidad (servicios de carrera). Al respecto, los resultados del estudio del panorama nacional determinaron que los servicios de carrera:

- Son parte de un desarrollo organizacional altamente especializado y extendido en las universidades chilenas;
- su emergencia deriva de requerimientos múltiples, asociados a ámbitos de acción relacionados con: recopilar y procesar información sobre el desempeño de los graduados en el empleo, realizar actividades de fidelización y ejecutar iniciativas de apoyo al fortalecimiento de herramientas y preparación para el trabajo;
- se constituyen como espacios de profesionalización de la gestión que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas, cuyas tareas se encuentran en la interface de las actividades tradicionales de docencia e investigación; y
- presentan dificultades de legitimación e integración organizacional.

El estudio de las condiciones de su creación y configuración da cuenta de que estos servicios no provienen de desarrollos orgánicos de las universidades. Sino que corresponden a respuestas organizacionales a presiones de origen exógeno que manifiestan fuerzas, principalmente, coercitivas y normativas para su apropiación.

De hecho, en su gran mayoría, los servicios de carrera han sido creados específicamente como resultado de presiones de modernización y rendición de cuentas, que condicionan la entrega de recursos para el funcionamiento y la subsistencia de las universidades. De ello deriva que las características de su instalación, énfasis de acción y modelos de gestión estén significativamente delineadas a partir de lo que indican explícita o implícitamente los actores institucionales relevantes para el campo.

Los servicios de carrera se relacionan con aspectos internos de la organización por la vía de: 1) las características de su integración, su disposición en la estructura jerárquica y su despliegue en relación a aspectos idiosincráticos en el posicionamiento de su rol organizacional, y 2) los mecanismos de ajuste que han experimentado este tipo de respuestas organizacionales en su instauración y desarrollo.

Así se observa que su desarrollo se ha ido ajustando principalmente en procesos de isomorfismo mimético dispuestos de forma imitativa respecto de otros servicios de carrera del mismo tipo que se consideran referenciales. Y, en segundo plano, por procesos de isomorfismo normativos y coercitivos por los cuales adoptaron determinadas características influenciadas por lo que se considera como necesario, pertinente y se establece como canon en el entorno institucional.

El hecho de que casi la totalidad de las universidades chilenas posean capacidades organizacionales destinadas a fortalecer la empleabilidad da cuenta de su institucionalización como agenda. Sin embargo, se trata de una agenda que presenta sustentos débiles y difusos por carecer de bases epistemológicas validadas por el campo, en la medida en que se enmarca en los discursos hegemónicos de la política pública y los medios de comunicación.

La apropiación organizacional de los servicios de carrera da cuenta de que, a pesar de exhibir heterogéneas formas de configuración de la empleabilidad experimentan dos situaciones comunes: 1) la existencia de una idea -dada por entendida- de empleabilidad a nivel organizacional que no necesariamente se asemeja al entendimiento que cada servicio de carrera tiene acerca del mismo término; y 2) la necesidad de permanente legitimación organizacional. Esto último, debido a que generan resistencia en el cuerpo académico y en algunas autoridades porque su accionar no se visualiza relacionado directamente con las funciones de docencia e investigación centrales de la universidad. Al tiempo en que muestran que a pesar de la diversidad de motivaciones, énfasis y estrategias que distinguen el accionar de cada uno de sus servicios de carrera, éstos operan, en alguna medida, como recurso de legitimidad a nivel de campo organizacional. Ello, en respuesta a la institucionalización de un imperativo de la educación superior en general.

Los actores directamente involucrados en la gestión de la empleabilidad plantean un fuerte consenso respecto de que se trata de algo mucho más complejo que obtener un empleo. Por lo cual se espera que las universidades no sólo centren su foco en apoyar a los

estudiantes/graduados a la inserción laboral, sino también a construir transiciones ocupacionales positivas y con sentido para ellos mismos. Escenario en el que vislumbran la necesidad de generar condiciones para un entendimiento integrador sobre el rol de la orientación y la preparación para el trabajo como un aspecto transversal, que cuenta con herramientas específicas para su despliegue en contextos educativos.

Derivado de lo anterior, queda en evidencia la necesidad compartida (de nivel macro, meso y micro) de un entendimiento comprehensivo acerca de la empleabilidad. Por un lado, para armonizar el tratamiento del tema dentro del sistema de educación superior, y, por otro, para facilitar la articulación e integración de su gestión con los ámbitos tradicionales del quehacer universitario (enseñanza e investigación).

A la luz de los referentes teóricos y metodológicos de las teorías de carrera y la orientación profesional revisados (Romero y Figuera, 2018), estos servicios se encontrarían en un estado de desarrollo inicial en el caso chileno. Por lo que tienen el potencial de complejizarse, abordando una aproximación evolutiva del desarrollo experiencial continuo, a lo largo de la vida, que comprende el proceso a través del cual las personas logran un entendimiento de sí mismas, de cómo se relacionan con el mundo del trabajo y su rol en él, desde la perspectiva de proceso formativo.

A pesar de su alta visibilidad y sus amplios efectos organizacionales, la cuestión de la empleabilidad no corresponde a la adición de una nueva función a las universidades, sino que constituye un aspecto que históricamente ha sido parte de su desarrollo.

En un contexto en el que la universidad y el mercado laboral han sido homologados en términos de mercados, la creación de nuevas capacidades organizacionales para fortalecer la empleabilidad se ajusta al fenómeno de la desagregación en la educación superior. Este fenómeno corresponde a la adopción de una estrategia propia del ámbito comercial, consistente en la separación de los elementos constitutivos en múltiples productos o servicios con el fin de flexibilizar su entrega y así incrementar sus oportunidades de comercialización.

Adicionalmente, de modo trasversal en esta investigación se ha observado que las problemáticas derivadas de la empleabilidad como concepto, instrumento de política y práctica concreta en educación superior son similares en distintos sistemas de educación superior de diversas partes del mundo. Así también, los casos internacionales coinciden con lo experimentado en el caso chileno, en relación con la instrumentalización de la empleabilidad como discurso de política pública que, a pesar de realzar la adquisición de herramientas y de mayor preparación para el trabajo, ha tendido a verse reducida a indicadores cuantitativos de resultados en el empleo. Así como también a simplificarse a la transferencia de aprendizaje en prácticas y programas concretos.

En consecuencia, la problematización de la empleabilidad circunscrita a la educación superior manifiesta que esta tiene origen, características e implicancias específicas que convocan a la investigación especializada a evitar su uso laxo y descontextualizado (como concepto, práctica e instrumento de política). Por lo que requiere atender a un mayor diálogo interdisciplinar para el fortalecimiento de las bases propias de conocimiento, con lo cual se busca avanzar hacia la superación de falencias ya documentadas en la literatura especializada

y reducir aquellas asociadas a su aplicación en prácticas educativas concretas.

Los estudios de casos conducidos en esta investigación dan cuenta de que las respuestas organizacionales de las universidades a la agenda de empleabilidad presentan comportamientos recurrentes. Por lo que, a pesar de exhibir variedad de énfasis, poseen aspectos comunes que pueden ser analíticamente agrupados.

Estos comportamientos recurrentes se relacionan con dificultades de diversa índole que esta tesis concibe conceptualmente como *el problema de la cuestión de la empleabilidad*, en tanto los comportamientos organizacionales reproducen un cuerpo homogéneo de problemas derivados de su integración como concepto, instrumento de política y prácticas concretas en educación superior. Esta conceptualización se basa en expresiones concretas de la agenda de empleabilidad que han sido documentadas en la literatura internacional y que también se han identificado en el caso chileno a través de esta investigación. A partir de estas consideraciones, se propone una configuración del problema en tres dimensiones: *terminológica-conceptual*, *ideológica* y *operacional*.

La dimensión de carácter terminológico-conceptual refiere a las dificultades en la utilización de los términos y los intentos por establecer criterios lingüísticos consensuados para la designación y la descripción de la empleabilidad como concepto en educación superior. Pone énfasis en los factores condicionantes de su normalización terminológica y en las implicancias derivadas de sus rasgos hegemónicos. Esta dimensión se puede graficar en la pregunta por *cómo se manifiesta la empleabilidad a través del lenguaje.*

La dimensión de carácter ideológico remite a las posturas que se adoptan respecto de las significaciones de la empleabilidad en educación superior, en perspectiva de la filosofía de la educación superior. Esta dimensión se puede graficar en la pregunta por *las relaciones de poder que establece una determinada postura al respecto*.

La dimensión de carácter operacional alude a la concreción de acciones o programas de empleabilidad en las universidades. Esta dimensión se puede graficar en la pregunta por *cómo se materializa la empleabilidad en acciones concretas*.

Las dimensiones del problema de la cuestión de la empleabilidad se formulan como resultado de las revisiones documentales y de los estudios empíricos realizados en esta tesis. Se plantean como parte de las conclusiones por cuanto integran los hallazgos de cada uno de los capítulos desarrollados, en el convencimiento de que tienen la potencialidad de contribuir al examen de las respuestas organizacionales de las universidades a los requerimientos de su entorno. En especial, se considera que estas dimensiones pueden contribuir al conocimiento de respuestas que comprenden la adición de nuevas capacidades organizacionales, que se relacionan directamente con agendas externamente instaladas y globalmente potenciadas. Aquello, debido a que las dinámicas de su instalación y difusión exógenamente conducidas podrían extrapolarse a aspectos tales como el aseguramiento de la calidad, la internacionalización, la innovación y la trasferencia. En primer lugar, porque se trataría de aspectos intrínsecos de la universidad, como es su relación con el mundo del trabajo. En segundo lugar, porque darían cuenta de procesos de emergencia, instalación y operativización similares en cuanto agendas.

En vista de los aportes de la teoría neoinstitucional en el estudio de las organizaciones, transversal en esta investigación, las dimensiones del problema de la empleabilidad se observan desde la perspectiva de los mecanismos de ajuste que presenta, es decir, desde su modo de apropiación organizacional. Esta perspectiva se justifica en la consideración de esferas institucionales o campos organizacionales específicos donde ocurren procesos de isomorfismo por medio de la incorporación de reglas institucionales dentro de las estructuras propias. Lo que vuelve más homogéneas a las organizaciones, es decir, más similares en estructura con el paso del tiempo (Scott, 1998).

Tabla
Dimensiones de la cuestión de la empleabilidad en educación superior

Dimensiones	**Rasgos problemáticos distintivos**	**Mecanismo de ajuste predominante**
Terminológica-conceptual	- Tendencia a ser enunciada como sinónimo de empleo o tasa de empleo (designándola con el nombre de otra cosa) - Tendencia a ser utilizada como concepto vacío (sin referencia teórica) - Tendencia a ser erigida como concepto engañoso (que comprende excesiva polisemia)	Mimético
Ideológica	- Tendencia a ser utilizada como concepto dado por entendido y neutral (sin orientación epistemológica) - Tendencia a ser presentada como argumento para la subordinación de universidad al mercado laboral (aproximación economicista) - Tendencia a representar el éxito profesional a partir del salario y el estatus como si se tratara de la motivación principal de los estudiantes y graduados (perspectiva monodimensional)	Normativo
Operacional	- Baja integración y legitimidad organizacional de su manifestación organizacional - Tendencia a la disociación de la empleabilidad respecto de procesos de enseñanza aprendizaje en actividades asociadas - Predominancia de iniciativas limitadas a la inserción laboral y elección vocacional en actividades asociadas	Mimético

Fuente: elaboración propia.

Para DiMaggio y Powell (1983) el isomorfismo se despliega por medio de mecanismos conductores que se tipifican en: 1) miméticos o imitativos, resultantes de cuando una

organización simplemente elije copiar o imitar otra, 2) coercitivos, resultantes de cuando una organización adopta estructuras o procedimientos porque está obligada a hacerlo, y 3) normativos, que ocurren cuando una organización adopta procedimientos o formas porque se supone que ellas son superiores (Scott, 1998).

En la dimensión terminológico-conceptual, el mecanismo de ajuste predominante que opera es el de tipo mimético, expresado en una apropiación prácticamente mecánica que reproduce la empleabilidad en ausencia de su conceptualización. Este mecanismo de ajuste es principalmente influenciado por los discursos hegemónicos instalados desde la política pública que encuentran eco y difusión en el discurso mediático, y que conjuntamente instalan pautas de construcción discursiva. Estas pautas discursivas luego se ven reflejadas en los usos y problemas terminológico-conceptuales relacionados con la empleabilidad en las universidades.

En la dimensión ideológica aplica un mecanismo de ajuste primordialmente normativo, sustentado por la institucionalización del mito racionalizado en torno a los beneficios del fortalecimiento de la empleabilidad, que esta investigación plantea en los siguientes términos: *asegurar la inversión vía incorporación de habilidades, destrezas y atributos adicionales*. Este mito se sustenta en las bases ideológicas economicistas, mediante las cuales se enraíza su instalación y, con ello, las tensiones y disputas que comprende su integración en este nivel educativo.

Desde el plano de la dimensión operativa se propone que el mecanismo que juega un rol determinante es el mimético, por el cual se institucionaliza un accionar específico de la gestión universitaria: el referenciamiento. Que, al igual que ocurre en otro tipo de organizaciones, consiste en la ejecución de arreglos organizacionales fundados en acciones de comparación sistemática de prácticas consideradas buenas o ejemplificadoras. Por las que adaptan determinadas características y estrategias de otras organizaciones, consideradas de referencia por su alto prestigio, en la medida en que representan un estado deseado de la organización.

En el caso de la universidad chilena situada en contexto de mercado, queda en evidencia que la conceptualización de la universidad como institución social y del mundo del trabajo como una noción amplia en referencia a la vida activa de las personas, no permite realizar el análisis situado que requiere la observación concreta de sus relaciones en la actualidad. Aquello porque, en el contexto de la ideología del desempeño, las características del conocimiento y del trabajo para las economías y sociedades contemporáneas han resignificado estos campos de la acción social como mercados, a saber, *mercado universitario* y *mercado laboral*.

Lo anterior implica que las disputas históricas derivadas de la relación entre universidad y trabajo no han cesado, ni en el plano de las ideas en torno a ellas ni tampoco en el plano material de su relación. No obstante, de su resignificación como mercados se desprende un cambio relevante: una homologación de estatus por el cual, la que antes era considerada una institución social u organización excepcional, ahora es considerada un agente de mercado más, en un entorno socioeconómico mercantilizado.

Desde esta perspectiva, independientemente del nivel de racionalidad de la acción que

presenten las universidades chilenas, estas operan en un mercado que se relaciona con otros mercados en dinámicas orientadas por la racionalización comercial de sus disposiciones o esquemas de conducta imperantes. De ahí proviene la noción de mercados en disputa, que titula esta tesis, para representar el estado de tensión entre fuerzas diversas que luchan por imponerse sobre otras. Entonces, la palabra disputa es utilizada para significar lucha, combate, discusión de ideas o pensamientos acerca de algo. Por tanto, implica que los actores en disputa, ya sean individuales o colectivos, se disponen en confrontación por alcanzar y/o imponer algo que desean.

En consecuencia, el hecho de que la noción hegemónica de empleabilidad sea construida y operativizada desde las premisas dominantes de la teoría de capital humano simboliza los aspectos en disputa en torno a la idea de universidad moderna de acceso masivo y también los aspectos en crisis del sistema chileno. Así, el presente examen de las respuestas organizacionales de las universidades, desde una acercamiento concreto y altamente delimitado, permite evidenciar el significativo efecto de las presiones del entorno institucional en las universidades. Al mismo tiempo, revela las formas en que las disputas son invisibilizadas e ideológicamente neutralizadas bajo el manto de aspiraciones globales supuestamente compartidas, como ocurre con la agenda de empleabilidad.

Bibliografía

Acosta, A. y Buendía, A. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de la Educación Superior*, 45 (179), pp. 9-23.

Alda, R. y Bargsted, M. (2005). La difícil integración entre empleabilidad y competencias: reflexiones sobre el desarrollo de la identidad como eje integrador. *Pensamiento educativo*. 36, pp. 257-275.

Aliaga, C. y Schalk, A. (2010). E2: Empleabilidad temprana y emprendimiento. Dos grandes desafíos en la formación superior en Chile. *Calidad en la Educación*. 33, pp. 319-337.

Allen, J. y van der Velden, R. (2007). *The flexible professional in the knowledge society: General results of the reflex project.* Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht: University of Maastricht.

Alsina, M. (2005). *La construcción de la noticia.* Barcelona: Paidós.

Alstete, J. (1995). Benchmarking in higher education: adapting best practices to improve quality. ERIC Digest.

Altbach, P. (2014). The emergence of a field: research and training in higher education. *Studies in Higher Education,* 39 (8), pp. 1306-1320.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos.* Madrid: Wolters Kluwer.

Amaral, A. y Magalhães A. (2013). Higher education research between policy and practice. En Kehm B.M. y Musselin C. (Eds.) *The Development of Higher Education Research in Europe. Higher Education Research in the 21st Century Series*. Rotterdam: Sense Publishers. Pp. 43-59.

Améstica Rivas, L., Gaete Feres, H., y Llinas-Audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare Revista chilena de ingeniería,* 22 (3), pp. 384-397.

Amética, L., Llinas-Audet, X. y Sánchez, I. (2014). Retorno de la educación superior en Chile. Efecto en la movilidad social a través del estimador de diferencias en diferencias. *Formación Universitaria,* 7 (3) pp. 23-32.

Arora, B. (2015). A Gramscian analysis of the employability agenda. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (4), pp. 635-648.

Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2 (3), pp. 193-216.

Artess, J., Hooley, T. y Mellors-Bourne, R. (2017). *Employability: A Review of the Literature 2012-2016.* York: Higher Education Academy.

Arulmani, G., Bakshi, A., Leong, F. y Watts, A. (2014). *Handbook of career development. International perspectives.* New York: Springer International Publishing.

Balsa, J. (2011). Aspectos discursivos de la construcción de la hegemonía. *Identidades,* 1 (1), pp. 70-90.

Bargsted, M. (2017). Impact of personal competencies and market value of type of occupation over objective employability and perceived career opportunities of young professionals. *Journal of Work and Organizational Psychology,* 33 (2), pp. 115–123.

Barnett, R. (1990). *The idea of higher education.* Maidenhead: SRHE. Open University Press.

Barnett, R. (2000). *Realizing the university. In an age of supercomplexity.* Buckingham: SRHE. Open University Press.

Barroilhet, A. (2019). Problemas estructurales de la acreditación de la educación superior en Chile: 2006-2012. *Revista Pedagogía y Enseñanza Didáctica del Derecho* 6 (1), 2019, pp. 43-76.

Bastalich, W. (2010). Knowledge economy and research innovation. *Studies in Higher Education*. 35 (7), pp. 845-857.

Bastedo, M. (2012). *The organization of higher education. Managing colleges for a new era.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Bautista-Cerro, M. J. (2014). (Re)Construction of the concept of employability from universities curriculum greening as a key element. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 139, pp. 536-542.

Becker, G. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.

Behle, H., Atfield, G., Elias, P., Gambin, L., Green, A., Hogarth, T., Purcell, K., Tzanakou, C. y Warhurst, C. (2016). Reassessing the outcomes of higher education. En Case, J. y Huisman, J. (Eds.) *Researching higher education international perspectives on theory, policy and practice.* London: SRHE, Routledge. Pp. 114-131.

Bell, D. (1976). *The coming of post-industrial society.* New York: Basic Books.

Ben-David, J. y Zloczower, A. (1962). *La universidad en transformación.* Barcelona: Seix Barral.

Bennett, D., Knight, E., Divan, A., Kuchel, L., Horn, J., Reyk, D. van, y da Silva, K. B. (2017). How do research-intensive universities portray employability strategies? A review of their websites. *Australian Journal of Career Development*, 26 (2), pp. 52–61.

Bernasconi, A. (2005). Private higher education with an academic focus: Chile's new exceptionalism. En *Private Higher Education with an Academic Focus: Chile's New Exceptionalism.* Leiden, The Netherlands: Brill, Sense.

Bernasconi, A. (2006). La difícil tarea de clasificar universidades. *Calidad en la Educación*, (25), pp. 81-96.

Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review*, 52 (1), pp. 27-52.

Bernasconi, A. (2015 b). Private higher education in Chile: the new exceptionalism. *International Higher Education*, 32.

Bernasconi, A. (2015). Is there a Latin American university model? *International Higher Education*, (52).

Bernasconi, A. y Rojas, A. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003.* Paris: UNESCO.

Bernasconi, A., Fernández, E. y Follegati, L. (2018). Erario público e iniciativa privada. el origen del financiamiento estatal a las universidades particulares en Chile. *Universum*, 33 (1), pp. 15-40.

Bertelsen, E. (1998). The real transformation: the marketisation of higher education. *Social Dynamics*, 24 (2), pp. 130-158.

Bimbaum, R. (1983). *Maintaining diversity in higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

BIS. (2011). *Supporting graduate employability: their practice in other countries. Research paper 40*. London: BIS.

Boden, R. y Nedeva, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate 'employability'. *Journal of Education Policy*, 25 (1), pp. 37-54.

Bonilla-García, M. y López-Suárez, Ana. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, 57, pp. 305-315.

Borgen, W. A. y Hiebert, B. (2003). *Career development for policy makers and service providers: Enhancing the legitimacy of an increased range of educational and career alternatives.* Paris: UNESCO.

Brankovic, J. y Kolster, R. (2016). A few words on that thing called Bildung. En Cloete, Nico *et al*. (Eds.) *Pahtways throuh higher education research. A festschrift in honour of Peter Maassen.* Oslo: University of Oslo. Pp. 137-142.

Branson, C. M., Franken, M. y Penney, D. (2016). Middle leadership in higher education: A relational analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), pp. 128–145.

Brennan, J. y Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement of (and/or) prevention of equity and social justice. *Higher Education*, 56 (3), pp. 287-302.

Brennan, J.; Kogan, M. y Teichler, U. (1996). Higher education and work: a conceptual framework. En Brennan, J., Kogan, M. y Teichler, U. (Eds.). *Higher education and work.* London y Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, pp. 1-24.

Bridgstock, R. y Jackson, D. (2019) Strategic institutional approaches to graduate employability: navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41 (5), pp. 468-484.

Broucker, B. y De Wit K. (2015), New public management in higher education. En Huisman J., de Boer H., Dill D.D. y Souto-Otero M. (Eds.) *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance.* London: Palgrave Macmillan. Pp. 57-75.

Brown, B. y Baker, S. (2007). *Philosophies of research into higher education.* London: Bloomsburry Publishers.

Brubacher, J. (1984). *Filosofía de la enseñanza superior.* México D. F.: Editores Asociados Mexicanos.

Brunner, J. J. (1986). *Chile. Informe sobre la educación superior en Chile.* Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13 (2), pp. 451-486.

Brunner, J. J. (2009). *Educación superior en Chile. Instituciones mercados y políticas institucionales 1967-2007.* Santiago: Universidad Diego Portales.

Brunner, J. J. y Peña, C. (2011). *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, J.J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior.* Santiago: Universidad Diego Portales.

Brunsson, N. y Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing organizations: the example of public sector reform. *Organization Studies,* 21 (4), pp. 721–746.

Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, pp. 28-34. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.

Burke, C, Scurry T, Blenkinsopp J. y Graley K. (2017). Critical perspectives on graduate employability. En Tomlinson, M. y Holmes, L. (Eds.) *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate.* London: Palgrave Macmillan. Pp. 87-107.

Cai, Y. (2012). *Understanding employers' perceptions of international graduates: An*

investigation of the employment prospects of Finnish-educated Chinese graduates in Finnish companies operating in China. Tampere: Tampere University Press.

Cai, Y. (2013). Graduate employability: a conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65, pp. 457-469.

Cai, Y. y Mehari, Y. (2015). The use of institutional theory in higher education research. En Huisman J. y Tight, M. *Theory and Method in Higher Education Research*, Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited, pp. 1-25.

Campbell, J., Méndez, A. y Sousa, P.G. (2005). La educación superior en Chile: continuidades y desafíos. *Fundamentos en humanidades* 6 (1), pp. 247-255.

Carrasco, G. (2008). *Informe final. Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes.* Lima: DESCO.

Case, M. y Huisman, J. (2016). *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice.* London: SRHE.

Castañeda, P. y Sánchez, M. (2009). Seguimiento de titulados universitarios: análisis de perfiles de competencias inserción laboral y empleabilidad (por áreas de conocimiento) en la Universidad de Valparaíso. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2 (4), pp. 121-131.

Castillo, V. y Rodríguez, C. (2016). Los problemas del stock en campos profesionales difusos: oferta educativa en Trabajo Social. *Estudios Pedagógicos.* 42 (1), pp. 37-52.

Castro, C. y Levy, D. (2000). *Myth, Reality, and Reform: Higher Education Policy in Latin America.* Washington D. C.: Inter-American Development Bank.

Céliz, S. y Véliz, D. (2017). *La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología (Vol. N°5).* Santiago: CNA-Chile.

Charmaz, K. (2014). Grounded theory in global perspective: reviews by international researchers. *Qualitative Inquiry*, 20 (9), pp. 1074–1084.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento.* Barcelona: Planeta-De Agostini.

Cifuentes, G., Villarroel, M. y Geeregat, O. (2018). ¿Influye la universidad en la empleabilidad exitosa de los titulados de pedagogía? *Estudios pedagógicos*. 44 (1), pp. 207-224.

Clark, B. (1983). *The higher education system*. California: University of California Press.

Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation.* Oxford: IAU Press – Pergamon.

Clark, B. (2004). Delineating the character of the entrepreneurial university. *High Education Policy*, 17, pp. 355-370.

Clark, B. (2008). University transformation for the Twenty-First Century. En Clark, B. (Ed.). *On Higher Education. Selected Writing 1956-2006.* Baltimore: Johns Hopkings University Press.

Clarke, M., Hyde A. y Drennan J. (2013). Professional identity in higher education. En Kehm B. y Teichler U. (Eds) *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective, vol 5.* Dordrecht: Springer. Pp. 7-21.

Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43 (11), pp. 1923-1937.

Clegg, S. (2012). Conceptualising higher education research and/or academic development as 'fields': a critical analysis. *Higher Education Research & Development*, 31 (5), pp. 667-678.

Clegg, S. y McAuley, J. (2005). Conceptualising middle management in higher education: a multifaceted discourse. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27 (1), pp.19-34.
CNA. (2009). *Cuenta Pública 2009.* CNA-Chile. Disponible en: https://www.cnachile.cl
CNA. (2013). Resolución exenta DJ N°01. Aprueba reglamento sobre áreas de acreditación acorde al artículo 17° de la Ley 20.129. CNA-Chile.
CNA. (2013). Resolución exenta DJ N°006-4. Aprueba criterios para la acreditación de programas de posgrado. CNA-Chile.
CNA. (2015). Criterios de Evaluación Carreras Pregrado Resolución DJ-0009-4. CNA, Chile.
CNA. (2016). Operacionalización de Criterios de Evaluación para la Acreditación de Programas de Postgrado: Doctorado, Magíster Académico y Magíster Profesional. CAN-Chile.
CNA. (s/f). Guía para la evaluación externa de universidades. CNA-Chile.
CNA. (s/f b). Manual para la elaboración del informe de autoevaluación de programas de doctorado. CNA-Chile.
CNA. (s/f c). Manual para la elaboración del informe de autoevaluación de programas de magíster. CNA-Chile.
CNA. (s/f d). Guía para la evaluación interna acreditación institucional universidades. CNA-Chile.
CNAP. (2007). *CNAP 1999–2007. El modelo chileno de acreditación de la educación superior.* Santiago: Maval.
CNED. (2014). *Consejo Nacional de Educación, Cuenta Pública 2014*. CNED.
Coetzee, M. (2014). *Psycho-social career meta-capacities. Dynamics of contemporary career development.* Cham: Springer International Publishing.
Cole, D. y Hallett R. (2019). The language of employability. En Higgs, J., Crisp, G. y Letts, W. (Eds). *Education for Employability (Volume 1).* Leiden: Brill, Sense.
Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
Cuenca, A. (2016). Desigualdad de oportunidades en Colombia: impacto del origen social sobre el desempeño académico y los ingresos de graduados universitarios. *Estudios pedagógicos,* 42 (2), pp. 69-93.
Dacre Poll, L. y Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education and Training*, 49 (4), pp. 277-289.
De Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 8 (2), pp. 241-248.
Délano, M., Niklander, K. y Susacasa, P. (2007). Los periodistas recién titulados y el mercado laboral. *Calidad en la Educación*, (27), pp. 206-234.
Delmestri, G., Oberg, A. y Drori, G. (2015). The unbearable lightness of university branding. *International Studies of Management y Organization*, 45 (2), pp. 121-136,
Dey, F. y Cruzvergara, C.Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New Directions for Student Services,* pp. 5-18.
Didier, N. 2016. Dinámica de empleabilidad en jóvenes urbano populares. *Praxis.* 17 (28), pp. 43-66.
Dill, D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, 10 (3–4), pp. 167–185.

DiMaggio, P. y Powell, W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociologicas Review*, 48, pp. 147-60.

DiMaggio, W. y DiMaggio, P. (1991). *The new institutionalism in organizational analysis.* Chicago: University of Chicago Press.

Diver, A. (2019) Introduction. En Diver A. (Ed.) *Employability via Higher Education: Sustainability as Scholarship.* Springer International Publishing.

Drori, G. S., Delmestri, G., y Oberg, A (2013). Branding the university: relational strategy of identity construction in a competitive field. En Engwall L. y Scott, P. (Eds.). *Trust in Higher Education Institutions.* London: Portland Press. Pp. 134–147.

Drori, G.S., Delmestri, G. y Oberg, A. (2016). The iconography of universities as institutional narratives. *Higher Education,* 71, pp. 163-180.

Eisenhardt, K. y Graebner, M. (2007). Theory building from cases: opportunities and challenge. *The Academy of Management Journal*, 50 (1), pp. 25-32.

Elken, M. y Røsdal, T. (2017). Professional higher education. Institutions as organizational actors. *Tertiary Education and Management,* 23 (4), pp. 376-387.

Enders, J. (2007). The Academic Profession. En Forest J.J.F. y Altbach P.G. (Eds.). *International Handbook of Higher Education. Springer International Handbooks of Education, vol 18*. Dordrecht: Springer. Pp. 5-21.

Enders, J. (2015). Una "carrera armamentista" en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, 4 (176), pp. 83-109.

Enders, J., Kehm B.M. y Schimank U. (2015). Turning universities into actors on quasi-markets: how new public management reforms affect academic research. En Jansen D., Pruisken I. (Eds). *The Changing Governance of Higher Education and Research. Higher Education Dynamics, vol 43*. Cham: Springer. Pp. 89-104.

Erbring, L., E.N. Goldenberg y A.H. Miller (1980). Front-page news and real-world cues: a new look at agenda-setting by the media. *The American Political Science Review*, 74, pp. 16-49.

Espinoza, O. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de los Resultados. *Propuesta Educativa*. 43, pp. 46-64.

Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los "Chicago Boys". *Laplage em Revista,* 3 (3), pp. 93-114.

Espinoza, O. (2018). Valoración de la formación académica y de la inserción laboral en titulados de pedagogía en educación básica en Chile. *Educação em Revista*. 34.

Espinoza, O. y González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, 22, pp. 68-94.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research.* London: Routledge.

Fairclough, N. (2005). Peripheral vision: discourse analysis in organization studies: the case for critical realism. *Organization Studies,* 26 (6), pp. 915–939.

Farenga, S. y Quinlan, K. (2016). Classifying university employability strategies: three case studies and implications for practice and research. *Journal of Education and Work*, 29 (7), pp. 767-787.

Fernández, B. (2007). Competencias laborales y de empleabilidad en la educación vocacional. *Calidad en la Educación,* 27, pp. 36-51.

Fernández, B. y Romero, R. (2005). Cooperación entre instituciones de educación superior y de enseñanza media técnico-profesional: la formación ética como competencia laboral. *Calidad en la Educación*, 23, 179-193.

Fernández, E. (2009). Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior. Fleet, N. (Eds). *En Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias.* Santiago: CNA-Chile.

Fernández, E. (2013). Desarrollo de la educación superior privada en Chile 1980-2010: entre el Estado y el mercado. En Silas, J. C. (Ed). *Estado de la Educación Superior en América Latina*. Tlaquepaque: ITESO. pp.149-185.

Fernández, E. (2016). *El silencio de los culpables. El debate sobre lo público y lo privado en la Educación Superior chilena.* Clase magistral Universidad Católica del Maule, Talca.

Fernández, E. (2018). Política pública, mercado y diversidad institucional: las complejidades de clasificar instituciones de educación superior. El ejemplo chileno. *Innovar*, 28, (67), Pp. 147-158.

Fernández, E. y Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Innovar*, 22 (46), pp. 87-97.

Fernández, J. M. (2012). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Revista de Sociología*, 98 (1), pp. 33-60.

Filippakou, O. (2011). The idea of quality in higher education: a conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (1), pp. 15-28.

Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. y Cutipa, J. (2017). *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. (Vol. N°6).* Santiago: CNA-Chile.

Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa.* España: Ediciones Morata.

Forrier, A. y Sels, L. (2003). The concept employability: a complex mosaic. *Int. J. Human Resources Development and Management*, 3 (2), pp.102-124.

Frank, D. y Meyer, J. (2010). University expansion and the knowledge society. En Meyer, J. y Ramírez, F. (Eds.). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.

Frost, J., Hattke, F., y Reihlen, M. (2016). *Multi-level governance in universities. strategy, structure, control. Springer* International Publishing Switzerland.

Fundación Chile. 2017. *Hacia un sistema de formación para el trabajo en Chile: rol de los sectores productivos.* Santiago: Fundación Chile.

Garsten, C. y Jacobsson, K. (2004). *Learning to be employable new agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world.* London: Palgrave Macmillan UK.

Gawrycka, M., Kujawska, J. y Tomczak, M. (2019). Competencies of graduates as future labour market participants – preliminary study. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*.

Gazier, B. (2006). *An analysis of employability in the context of globalisation in the European Union.* Bruselas: European Comission.

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis. Theory and methods.* London: Routledge.

Geeregat, O., Cifuentes, G., Villarroel, M. (2016). Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados de pedagogía. *Rev. Actual. Investig. Educ.* 16 (1), pp. 1-19.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
Goedegebuure, L. y Meek, L. (1994) Pyramids, prisons, and picturesque housing: a discussion on diversity in higher education. *Higher Education in Europe,* 19 (4), pp. 37-50.
González, H. y Jiménez, A. (2014). Inserción laboral de nuevos investigadores con grado de doctor en chile. *Journal of Technology Management y Innovation*. 9 (4), pp. 132-148.
González, J. y Ledezma A. (2009). Guidance and counselling in Latin America: General considerations about the criteria of coherence, cooperation and quality. *Orientación y Sociedad.* 9, pp. 1-10.
Green, W. y Whitsed, G. (2015). *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines*. Leiden: Bill/Sence.
Gross, E. (1968). Universities as organizations: a research approach. *American Sociological Review*, 33 (4), pp. 518-544.
Gumpert, P. (2007). *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
HEA. (2013). *Defining and developing your approach to employability*. London: Higher Education Academy.
Hager, P. y Beckett D. (2019 b). Issues concerning related topics such as skills, competence, abilities and capabilities. En Hager, P. y Beckett, D. (Eds) *The Emergence of Complexity. Perspectives on Rethinking and Reforming Education.* Springer International Publishing. Pp. 55-81.
Hager, P. y Beckett D. (2019). Fresh approaches to agency and learning. En Hager, P. y Beckett, D. (Eds) *The Emergence of complexity. Perspectives on rethinking and reforming education.* Springer International Publishing. Pp. 221-247.
Hager, P. y Holland, S. (2006). *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer International Publishing.
Hancock, S., Clegg, S., Crossouard, B., Kahn, P. y Weller, S. (2016). Who is the newer researcher into higher education? Locating ourselves in shifting terrains. *Higher Education Research & Development*, 35 (2), pp. 282-295.
Hansen, E. (2006). *Career Guidance: A resource handbook for low- and middle-income countries.* Ginebra: ILO.
Harteis, C., Rausch, A. y Seifried J. (2014). *Discourses on professional learning. On the boundary between learning and working.* Springer Netherlands.
Harvey, L. (2000). New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary education and management*, 6 (1), pp. 3-17.
Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), pp. 9-34.
Harvey, L. y Night, P. (1996). *Transforming higher education.* London: SRHE.
Hasse, R. y Krücken, G. (2008). Systems theory, societal contexts, and organizational heterogeneity. En Greenwood, R., Oliver, C. y Suddaby, R. *The SAGE handbook of organizational institutionalism.* London: SAGE Publications. Pp. 539-559.
Hawthorn, R., Kidd, J., Killeen, J., Law, B. y Watts, A. (2002). *Rethinking career education and guidance.* London: Routledge.
Heijde, C.M.V.D. y Van Der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resourse Management*, 45, pp. 449-476.
Herr, E.L., Rayman, J.R., y Garis, J. (1993). *Handbook for the college and university career*

Centre. Michigan: Greenwood Press.
Higgs, J., Letts, W. y Crisp, G. (2019). *Education for employability (Volume 2): Learning for future possibilities. (Practice Futures).* Rotterdam, The Netherlands: Brill, Sense.
Hillage, J. y Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis.* London: Department for Education and Employment.
Hinchliffe, G. (2006). Graduate employability and lifelong learning: a need for realism? En Hager, P. y Holland, S. (Eds.). *Graduate attributes, learning and employability.* Dordrecht: Springer International Publishing.
Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.).* Psychological Assessment Resources.
Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process? *Studies in higher education,* 38 (4), pp. 538-554.
Holm-Nielsen, L., Thorn, K., Brunner; J. J. y Balán, J. (2005). Regional and international challenges to higher education in Latin America. En De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J., y Knight, J. (Eds.). *Higher Education in Latin America.* Washington D. C.: World Bank. Pp. 39-69.
Hooley, T., Sultana, R. y Thomsen, R. (2019). *Career guidance for social justice contesting neoliberalism.* London: Routledge.
Huisman, J. (1998). *Differentiation and diversity in higher education systems.* En Smart, J.C. (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research, Vol. XIII.* Bronx, New York: Springer.
Hüther, O. y Krücken, G. (2018). *Higher education in Germany: recent developments in an international perspective.* Springer International Publishing AG.
ICCDPP. (2017). *Career development at the crossroad communiqué 2017*. Seúl: ICCDPP.
ICCDPP. (2019). *Career development at the crossroad communiqué 2019*. Tromso: ICCDPP.
Jones, E. (2016). Mobility, graduate employability and local internationalization. En Jones, E., Coelen, R., Beelen, J. y de Wit, H. Eds. *Global and local internationalization*. Sense Publishers. Pp. 107-116.
Jones, E., Coelen, R., Beelen, J. y de Wit, H. (2016). *Global and local internationalization.* Sense Publishers.
Jongbloed, B. (2015). Universities as hybrid organizations. International Studies of *Management & Organization*, 45 (3), pp. 207-225.
Jungblut, J. y Vukasovic, M. (2018). Not all markets are created equal: re-conceptualizing market elements in higher education. *Higher Education*, 75 pp. 855-870.
Karseth, B. y Nerland, M. (2016). Building the academic field of higher education: New times – enduring challenges? En Cloete, N., Goedegebuure, L., Gornitzka, A., Jungblut, J. y Stensaker, B. (Eds). *Pathways through higher education research a festschrift in honour of Peter Maassen.* Oslo: University of Oslo. pp. 122-126.
Kehm, B. (2015). The influence of new higher education professionals on academic work. En Teichler U. y Cummings W. (Eds). *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective, vol 14.* Springer International Publishing. Pp. 101-111.
Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior: sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: Octaedro.
Kehm, B. y Musselin, C. (2013). *The development of higher education research in Europe.*

25 Years of CHER. Leiden: Bill, Sense.
Kehm, B. y Teichler, U. (2013). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Dordrecht: Springer.
Kerr, C. (1962). *The uses of the university*. Harvard: Harvard University Press.
Klumpp, M. y Teichler, U. (2006). Experten fur ¨das hochschulsystem. Hochschulprofessionen zwischen wissenschaft und administration. En Kehm, B., Mayer, E. y Teichler, U. *Hochschulprofessionen—zwischen Wissenschaft und Administration,* 2–3. hi hochschule innovativ 16—Darmstadt-Kassel-Runde Series. Bonn: Lemmens.
Knight, P. y Yorke, M. (2003 b). *Learning curriculum and employability in higher education.* London: Routledge UK.
Knight, P. y Yorke, M. (2003) Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education,* 8 (1), pp. 3-16.
Kogan, M. y Brennan, J. (1993). Higher education and the world of work: an overview. *Higher Education in Europe*, 18 (2), pp. 2-23.
Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I. y Henkel, M. (2000). *Transforming Higher Education. A Comparative study.* London: Jessica Kingsley Publishers.
Kosmützky, A. (2016). Mission statements and the transformation of German universities into organizational actors. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47 (1), pp. 41-66.
Krebs, R., Muñoz, A. y Valdivieso, P. (1998). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1888-1988.* Santiago: Alfabeta.
Kristensen, J., Nørreklit, H. y Raffnsøe-Møller, M. (2011). *University performance management. The silent managerial revolution at Danish universities.* Copenhagen: DJØF Publishing.
Krücken, G. (2003). Learning the `New, New Thing': On the role of path dependency in university structures. *Higher Education*, 46, pp. 315-339.
Krücken, G. (2011). *A European perspective on new modes of university governance and actorhood.* UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education.
Krücken, G., Blümel, A. y Kloke, K. (2013). The managerial turn in higher education? on the interplay of organizational and occupational change in German academia. *Minerva*, 51, pp. 417-442.
Krücken, G., y Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. En Drori, G., Meyer, J. W. y Hwang, H. (Eds.). *Globalization and organization: World society and organizational change.* Oxford: Oxford University Press. Pp. 241–257.
Kuckartz, U. (2014). Qualitative text analysis: a guide to methods, practice & using software. London: SAGE Publications.
Labraña, J. (2016). El concepto de sistema de los sistemas de educación superior: el caso chileno. *Calidad en la Educación*, 44, pp. 276-299.
Lagos, R. (2003). Historia de la Ley N° 20.129. 1. Primer Trámite Constitucional: Cámara de Diputados. Santiago, abril 02 de 2003. Mensaje Nº 512-348/ a S.E. la Presidenta de la H. Cámara de Diputados.
Langer, A. (2008). El sistema científico y las universidades: revisión de teorías y enfoques en América Latina y Argentina. En Riquelme, G. (Ed.). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores. Pp. 23-74.

Lavados, H., Durán, A., Espinoza, O. y González, L. (2016). *Propuesta de una categorización de universidades para facilitar la generación de políticas de educación superior efectivas en Chile*. Santiago: CPU.

Law, B. y Watts, A. (1977). *Schools, careers and community: Study of some approaches to careers education in schools.* London: CIO Publishing for the GSBE.

León, J. J. (2015). Marco jurídico y regulación: la educación superior como derecho social fundamental. En Bernasconi, A. (Ed.). *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis.* Santiago: Ediciones UC, pp. 109-172.

Levy, D. (1986). *Higher education and the state in Latin America. Private challenges to public dominance.* University Chicago Press.

Ministerio de Educación República de Chile. (1990). Ley orgánica constitucional de enseñanza N°18.962. *Diario Oficial de la República de Chile*. 10 de abril de1990.

Presidencia de la República de Chile (2006). Ley N°20.129 Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial de la República de Chile.* 17 de noviembre de 2016.

Ministerio de Educación República de Chile. (2018). Ley 21.091. Sobre Educación Superior. *Diario Oficial de la República de Chile*. 29 de mayo de 2008.

Ministerio de Educación República de Chile. (2009). Ley General de Educación N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile. 12 de septiembre de 2009.

Lorenc Valcarse, F (2014) El homo oeconomicus como monstruo antropológico: variaciones sobre la sociología francesa y la teoría de la acción. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales UBA*, 85, pp. 84-91.

Luhmann, N. (1997). Globalization or world society: how to conceive of modern society? *International Review of Sociology*, 7 (1).

Lyotard, J-F. (1984). *The postmodern condition; a report on knowledge.* Manchester: Manchester University Press.

Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: unbundling and the rise of the para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65, pp. 59-73.

Makrinov, N., Scharager, J. y Molina, L. (2005). Situación actual de una muestra de psicólogos egresados de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Psykhe*. 14 (1), pp. 69-77.

Makuc, S. (2013). Análisis del discurso periodístico en la prensa regional de magallanes: variación sintáctica y tema en los titulares. *Magallania*, 41(2), pp. 119-126.

Manzanares, A. y Sanz, C. (2016). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. Ciudad Real: UCLM.

Marginson, S. (2017). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 44 (2), pp. 287-301.

Marginson, S. (2017 b). The world-class multiversity: global commonalities and national characteristics. *Frontiers Education China*, 12, pp. 233–260.

Martin, M. (2018). Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability. Paris, UNESCO.

Martin, S., Bell, K., Bennett, D. y McAlpine, A. (2018). *Employability in a global context: evolving policy and practice in employability, work integrated learning, and career development learning.* Wollongong, Australia: Graduate Careers Australia.

Matherly, C.A. y Tillman M.J. (2015). Higher education and the employability agenda. En Huisman J., de Boer H., Dill D.D. y Souto-Otero M. (Eds.). *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance.* London: Palgrave Macmillan.

Maturana, D., Jaramillo, C., Bertholet, D., López, J., Jiménez, J. y Valencia, L. (2018). *Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior. (Vol.N°12).* Santiago: CNA-Chile.

Mazza, C., Quattrone, P. y Riccaboni, A. (2008). *European universities in transition issues, models and cases.* Cornwall: MPG Books, Ldt. Bodmin.

McCarthy, J. (2016). La orientación profesional y las habilidades para la gestión de la carrera. Una perspectiva internacional. En A. Manzanares y C. Sanz (Eds.), *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* Ciudad Real: UCLM. Pp. 49-64.

McCash, P. (2018). *Career development at depth: A critical evaluation of career development theory from the perspective of analytical psychology*. Essex: University of Essex.

McCombs, M.E. y D.L. Shaw (1993). The evolution of agenda setting research: twenty-five years in the marketplace of ideas. *Journal of Communication*, 43, pp. 58-67.

McCowan, T. (2017). Higher education, unbundling, and the end of the university as we know it. *Oxford Review of Education*, 43 (6), pp. 733-748.

McMahon, M. (2017). *Career counselling. constructivist approaches.* London: Routledge.

McQuaid, R. W. y Lindsay, C. D. (2005). The concept of employability. *Urban studies*, 42(2), pp. 197-219.

MECESUP. (2014). *Informe final de evaluación programa mejoramiento de la calidad y equidad de la educación*. Santiago: MINEDUC.

MECESUP. 2011. *Términos de referencia convenios de desempeño calidad del aprendizaje y gestión concurso especial FIAC 2011*. Santiago: MINEDUC.

Meek, V., Goedegebuure, L. y Huisman, J. (2000). Understanding diversity and differentiation in higher education: an overview. *Higher Education Policy*, 13, pp. 1-6.

Meller, P., Lara, B. y Valdés, G. 2009. *Comparación intertemporal de ingresos y probabilidad de empleo por carrera, al primer año de titulación*. Santiago: MINEDUC.

Meller, P. (2009). *Análisis empírico y conceptual del mercado de carreras técnicas. Centro de economía aplicada.* Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

Meller, P. (2010). *Carreras universitarias: rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago: Uqbar editores.

Meller, P. y Bunner, J.J. (2009). *Futuro Laboral 2009/2010. Profesionales y técnicos en Chile: información fundamental.* Ministerio de Educación, Facultad de Ingeniería de la Universidad de Chile y CPCE de la Universidad Diego Portales.

Meller, P. y Rappoport, D. (2008). ¿Son siempre las universidades la mejor opción para un título profesional? Evidencia chilena. *El Trimestre Económico*, 75 (300), pp. 897-929.

Melo-Silva, L., Bonfim, T., Esbrogeo, M. y Soares, D. (2003). Um estudo preliminar sobre práticas em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1-2), pp. 21-34.

Melo-Silva, L., Lassance, M. y Soares, D. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), pp. 31-52.

Meyer, J., Ramirez, F., Frank, D. y Schofer, E. (2007). Higher education as an institution. En Gumport, P. (Ed.). *Sociology of higher education: Contributions and their contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Pp. 187–221.

Meyer, J., y Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), pp. 340-363.

MideUC. 2008. *Percepción de la calidad actual de los titulados y graduados de la educación superior chilena.* Santiago: MideUC.

Ministerio de Educación. (2004). Informe final de evaluación programa mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Santiago: MINEDUC.

Mizala, A y Lara, B (2013): Asistir a la educación superior, ¿tiene algún efecto sobre la empleabilidad e ingresos de los graduados? En Irigorin, M., del Valle, R. y Ayala, C. *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago: Foro Aequalis.

Mizala, A. y Romaguera, P. 2004. Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos. En Brunner, J.J. y Meller, P. (Eds). *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública.* Santiago: Ril Editores.

Mora, J.G; Schomburg, H. y Teichler, U. (2013). *Empleo y trabajo de los graduados universitarios. Conclusiones de diferentes estudios.* Barcelona. Octaedro– ICE.

Moreau, M. y Leathwood, C. (2007). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), pp. 305-324.

Moscoso, K. y Espinoza, I. 2017. Odontólogos: ¿Cuántos somos y en qué lugar de Chile ejercemos nuestra profesión? *Rev. Clin. Periodoncia Implantol. Rehabil. Oral.* 10 (2), pp. 75-76.

Muñoz, M., y Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la educación*, (38), pp. 181-213.

Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations? En Krücken G., Kosmützky A. y Torka M. (Eds.). *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*, Bielefeld: Transcript Verlag, pp. 63-84.

Naidoo, R. y Jamieson I. (2005). Knowledge in the Marketplace: The Global Commodification of Teaching and Learning in Higher Education. En Ninnes P., Hellstén M. (Eds). *Internationalizing Higher Education. CERC Studies in Comparative Education, vol 16*. Dordrecht: Springer.

NCHE. (1997). *The Dearing Report. Higher education in the learning society. Main Report.* London: Her Majesty's Stationery Office.

Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa. Barcelona.

Newman, J. H. (2016). *La idea de una universidad.* Santiago: Ediciones UC. (Trabajo original publicado en 1852).

Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Revista de Sociología*, 1 (68), pp. 141-168.

Nokkala, T., y Saarinen, T. (2018). Discourse analysis in higher education research: Theory and method. En Pekkola, E., Kivistö, J., Kohtamäki, V., Cai, Y. y Lyytinen, A. (Eds.). *Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation: An advanced reader for PhD students*. Tampere: Tampere University Press. Pp. 13-28.

Nybom, T. (2007) A rule-governed community of scholars: the Humboldt vision in the history of the European university. En Maassen P. y Olsen J. (Eds.). *University Dynamics and European Integration. Higher Education Dynamics, vol 19.* Dordrecht: Springer.

Ocampo-Salazar, C., Gonzales-Miranda, D. y Gentilin, M. (2016). El discurso en el estudio de las organizaciones. Una revisión de la literatura. *Cuadernos de Gestión*, 16 (1), pp. 15-42. Vizcaya: Euskal Herriko Unibertsitatea.

OECD. (1998). *Redefining tertiary education.* Paris: OECD Publishing
OECD. (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias.* Paris: OECD Publishing.
OECD. (2004 b). *Career guidance. A handbook for policy makers*. Paris: OECD Publishing
OECD. (2004 c). *Career guidance and public policy bridging the gap.* Paris: OECD Publishing.
OECD. (2011). *Towards an OECD skills strategy.* Paris: OECD Publishing
OECD. (2017). Benchmarking higher education system performance: conceptual framework and data, enhancing higher education system performance. OECD Paris.
OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing.
ILO. (2013). *Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: ¿Qué? ¿Por qué? y ¿Cómo? Guía sobre competencias clave.* Ginebra: ILO.
Oliveira, A. (2014). *A history of the work concept from physics to economics*. Dordrecht: Springer International Publishing.
Orellana, N. (2010). *Transición Educación Superior-Empleo: ¿Qué Servicios de Apoyo Ofrecen las Instituciones Chilenas?* Disponible en: http://www.brunner.cl/?p=1867
Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. *Calidad en la Educación*, 48, pp. 273-291.
Orellana, N. (2019) Empleo y trabajo de graduados en Chile. ¿Qué sabemos y necesitamos saber? Revista Educación Superior en América Latina. 6, pp. 40-43.
Orellana, N. y Serhati, J. (2017). *Career development country report Chile.* Niza: ICCDPP.
Orellana, N., Gallardo, G., Cuneo, I., Latorre, R. y Pantoja, P. (2019*). Country report. Career development and public policy Chile*. Tromso: ICCDPP.
Orellana. V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B. y Torres, F. (2017). *Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. (Vol. N°7).* Santiago: CNA-Chile.
Padgett, D. (2016). *Qualitative methods in social work research: Challenges and rewards. Third edition.* USA: SAGE Publications.
Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas, R. (2009). El corpus PUCV-2006 del español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Literatura y lingüística*, (20), pp. 75-101.
Pedersen, O. (1997). *The first universities: Studium generale and the origins of university education in Europe.* Cambridge: Cambridge University Press.
Picazo, M. y Pierre, C. (2016). La educación como derecho social: La construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 25, pp. 99-120.
Pinuer, C. (2007). Análisis sintáctico funcional: principios, perspectivas y casos. *Estudios filológicos*, (42), pp. 175-190.
Ramírez, F. (2010). Accounting for excellence: transforming universities into organizational actors. En Portnoi L.M., Rust V.D. y Bagley S.S. (Eds). *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon. International and Development Education.* New York: Palgrave Macmillan.
Ramírez, F. y Meyer, J. (2010). *La educación en la sociedad mundial: teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.
Ramirez, F. y Meyer, J. (2013). Universalizing the university in a world society. En Shin, J. C. y Kehm, B. (Eds.). *Institutionalization of world-Class university in global*

competition. Dordrecht: Springer. Pp. 257–273.
Rappaport, D., Benavente, J. y Meller, P. (2004). *Rankings de universidades chilenas según los ingresos de sus titulados. Documentos de Trabajo*. Santiago: Banco Central de Chile.
Rascovan, S. y Del Compare, M. (1999). La orientación vocacional en la Argentina. *Revista da ABOP*, 3 (1), pp. 191-201.
Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década.* 13 (22), pp. 95-110.
Reich, R. (s/f). *Programa MECECSUP2. Diez años de implementación.* Santiago: CSE.
Reihlen, M., y Wenzlaff, F. (2016) Institutional change of European higher education: the case of post-war germany. En Frost J., Hattke F. y Reihlen M. (Eds.). *Multi-Level Governance in Universities. Higher Education Dynamics, vol 47.* Springer International Publishing. Pp. 19.48.
Rentería, E. y Malezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7 (2), pp. 319-334.
Rider, S., Hasselberg, Y. y Waluszewski, A. (2013). *Transformations in research, higher education and the academic market the breakdown of scientific thought.* Springer Netherlands.
Ripmeester, N. (2016): Internationalization and employability. En Jones, E., Coelen, R., Beelen, J. y de Wit, H. (Eds). *Global and local internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers. Pp. 121-127.
Riveiro, R. y Hurtado, C. 2015. Indicadores de resultados de los programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Calidad en la Educación,* 43, pp. 17-55.
Rivera, F., Astudillo, P. y Fernández, E. (2009). Información y toma de decisiones: oficinas de análisis institucional en universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 30, pp. 161-178.
Robertson, S. y Komljenovic, J. (2016). Unbundling the university and making higher education markets. En Verger, A., Lubiesnski, C. y Steiner-Khamsi, G. (Eds.). *World Yearbook of Education 2016.* London: Routledge. Pp. 211-227.
Rodríguez, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? Ingeniare. *Revista chilena de ingeniería,* 20 (1), pp. 126-135.
Rodríguez, M. L. (2002). *Educación para la carrera y diseño curricular.* Barcelona: Universitat de Barcelona.
Romero, S. y Figuera, P. (2018). Orientación en la universidad. En Manzanares, A. y Sanz, C. Eds. *Orientación profesional fundamentos y estrategias.* Castilla la Mancha, UCL. Pp. 163- 192.
Römgens, I., Scoupe R., y Beausaert S. (2019). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace, *Studies in Higher Education*.
Rosser, V. J. (2004). A national study on mid-level leaders in higher education: the unsung professionals in the academy. *Higher Education,* 48 (3), pp. 317-337.
Rothblatt, S. (2012). Clark Kerr's world of higher education reaches the 21st Century. Dordrecht: Springer.
Rothwell, A. y Rothwell, F. (2017). Graduate employability: A critical oversight. En Tomlinson, M. y Holmes, L. (Eds.). *Graduate employability in context. Theory,*

research and debate. London: Palgrave Macmillan. Pp. 41-63.
Saarinen, T. (2007). *Quality on the move: discursive construction of higher education policy from the perspective of quality*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
Salinas, P. y Romani, G. 2017. Proyección laboral de las estudiantes mujeres en carreras mineras en la educación superior chilena. *Formación Universitaria*. 10 (3), pp. 31-48.
Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities. Directions in Development; human development.* Washington D. C.: World Bank.
Salmi, J. (2017). *El imperativo de la educación superior. Conocimiento y habilidades para el desarrollo.* Santiago: Ediciones Diego Portales.
Sam, C. y Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education,* 68 (6), pp. 891–908.
Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio* 41, pp. 207-224.
Saunders, A. (2011). Revisiting the skills agenda: a complicated geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 35 (4), pp. 465-477.
Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En Brown, S.D. y Lent, R.W. (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work.* Hoboken: John Wiley & Sons Inc. Pp. 42–70.
Scharager, J. y Aravena, M. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior. Un estudio exploratorio. Calidad en la educación (32), 16-42.
Scharager, J. (2017). *La profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015.* Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
Scharager, J., y Rodríguez A. (2019). Identidad profesional de los administradores de la calidad en universidades chilenas: entre la invisibilización y la burocratización. Calidad en la Educación, 50, pp. 254-283.
Scheele, J. y Brunner, J. J. (2009). *Educación terciaria y mercado laboral: formación profesional, empleo, y empleabilidad. Revisión de la literatura internacional.* Santiago: Universidad Diego Portales.
Schneijderberg C. y Merkator N. (2013). The new higher education professionals. En Kehm B. y Teichler U. (Eds). *The academic profession in Europe: new tasks and new challenges. The changing academy – the changing academic profession in international comparative perspective, vol 5.* Dordrecht: Springer.
Schneijderberg, C. (2017) Higher education professionals: a growing profession. En Shin J.C. y Teixeira P. (Eds). *Encyclopedia of international higher education systems and institutions.* Dordrecht: Springer.
Schomburg, H. (2007). The professional success of higher education graduates. *European Journal of Education.* 42 (1), pp. 35-57.
Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51.1 (1961): 1-17.
Schurch, R. (2013). El retorno de las carreras: un estudio de caso de los factores que inciden en las remuneraciones de universitarios recién titulados. *Calidad en la Educación*. 38, pp. 215-244.
Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Ginebra. WEF.
Schwarz, S. y Teichler, U. (2000). *The institutional basis of higher education research. experiences and perspectives.* Dordrecht: Springer.
Scott, P. (1984). *The crisis of university.* London: Croom Helm.

Scott, R. (1998). *Organizations. Rational, natural and open systems.* London: Prentice-Hall.
Scott, R. (2005). Organizaciones: características duraderas y cambiantes. *Gestión y Politica Pública*, XIV (3), pp. 439-463.
Scott, R. (2015). Organization theory and higher education. *Journal of Organizational Theory in Education*. 1 (1), pp. 68-76.
Scott, R., Ruef, M., Mendel, P.J. y Carmona, C.C. (2000). *Institutional change and healthcare in organizations: from professional dominance to managed care.* Chicago: University of Chicago Press.
Seeber, M., Lepori, B., Montauti, M., Enders, J., de Boer, H., Weyer, E., Bleiklie, I., Hope, K., Michelsen, S., Nyhagen Mathisen, G., Frølich, N., Scordato, L., Stensaker, B., Waagene, E., Dragsic, Z., Kretek, P., Krücken, G., Magalhães, A., Ribeiro, F., Sousa, S., Veiga, A., Santiago, R., Marini, G. y Reale, E. (2015). European universities as complete organizations? understanding identity, hierarchy and rationality in public organizations. *Public Management Review*, 17 (10), pp. 1444-1474.
Shin, J.C. y Kim Y. (2014). Economic crises and the post-massification of higher education. En Shin J. C., Teichler U. (Eds.). *The future of the post-massified university at the crossroads. Knowledge studies in higher education, vol 1*. Springer International Publishing.
Shin, J. C. (2014). The scholarship of teaching, research, and service. En Shin, J.C. y Teicher, U. (Eds.), *The future of the post-massified university at the crossroads. Knowledge studies in higher education, vol 1*. Springer International Publishing. Pp. 75-84.
Shin, J. C. y Teichler, U. (2014). *The future of the post-massified university at the crossroads. Knowledge studies in higher education, vol 1*. Springer International Publishing.
Shin, J. C., Toutkoushian, R. y Teichler, U. (2011). University rankings. Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education. Dordrecht: Springer.
SIES. (2019). Compendio histórico estadísticas institucionales. Disponible en: https://www.mifuturo.cl/compendio-historico-de-educacion-superior/
SIES. (2018 b). Matricula de educación superior por tipo de institución, año 2018. Disponible en: www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/
SIES. (2018). Metodología buscador de empleabilidad e ingresos 2017-2018. Santiago: SIES-MINEDUC. Disponible en: www.mifuturo.cl
SIES. (2018b). Reporte Matricula Total 2018. Disponible en: http://www.mifuturo.cl
Simbürger, E. (2013). Moving through the city: visual discourses of upward social mobility in higher education advertisements on public transport in Santiago de Chile. *Visual Studies*. 28 (1), pp. 67-77.
Sisto, V. 2009. Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en chile: desafíos para la investigación. *Universum*, 24 (2), pp. 192-216.
Slaughter, S. y B. Cantwell. (2011). Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*, 63, pp. 583–606.
Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
Smith, M., Bell, K., Bennett D y McAlpine, A. (2018). *Employability in a global context: evolving policy and practice in employability, Work Integrated Learning and Career Development Learning.* Wollongong: University of Wollongong.
Sosa, N. (2000). Estrategias retóricas en la construcción de la actualidad periodística. Análisis de la noticia de la prensa. En Gimate, A. (Comp.). *Ensayos semióticos.* Puebla: Universidad de Puebla. Pp. 107–115.

Soto, A. 2011. Narrativas de profesionales chilenos sobre sus trayectorias laborales: la construcción de identidades en el trabajo. *Psykhe*. 20 (1), pp. 15-27.

Spence, S. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*. 87, (3), pp. 355-374.

Sporn, B. (2009). Gobierno y administración: tendencias estructurales y organizacionales. En Fleet, N. (Eds). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago: CNA-Chile. Pp. 69-96.

Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo: discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9 (1), pp. 93-107.

Stuart, M. (2012). *Social mobility and higher education: the life experiences of first-generation entrants in higher education.* California: Trentham Books.

Stuven, A. M. (2011). Estado docente y libertad de enseñanza: El conflicto por el control del espacio público chileno en el siglo XIX. En Brunner, J. J. y Peña, C. (Eds.). *El Conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Investigación en Educación*, 14 (1), pp. 67-84.

Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76 (2), pp. 263–278.

Sultana, R. (2017). *Career Guidance and livelihood planning across the Mediterranean. Challenging transitions in south Europe and the MENA Region*. University of Malta, Malta. Rotterdam: Sense Publishers.

Sun, V.J. y Yuen, M. (2012). Career guidance and counselling for university students in China. *International Journal Adv. Counselling*, 34, pp. 202-2010.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En Brown, D. y Brooks, L. *The Jossey-Bass management series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 197–261.

Tarapuez, E., Osorio, H. y Parra, R. (2012). Burton Clark y su concepción acerca de la universidad emprendedora. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Universidad de Nariño*, 8 (2), pp. 103-118.

Teichler, U. (2005). *Qualifizierung für eine professionelle Hochschulgestaltung: Neue Studienangebote in Deutschland'*. Presentación en taller de Universidad de Kassel el 24 de octubre de 2005 (manuscrito no publicado).

Teichler, U. (2009). *Higher education and the world of work. Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings.* Rotterdam: Sense Publishers.

Teichler, U. (2013). *Sistemas de educación superior.* Barcelona: Octaedro.

Teichler, U. (2015). Higher education and the world of work: The perennial controversial debate. En Shin, J. C., Postiglione, G. y Huang, F. (Eds.). *Mass higher education development in East Asia.* Cham: Springer International Publishing. Pp. 269-288.

Teichler, U. (2015 b), Changing perspectives: the professional relevance of higher education on the way towards the highly-educated society. *European Journal of Education*, 50, pp. 461-477.

Teichler, U. (2018). *Higher Education and Graduate Employment. Changing Conditions and Challenges. INCHER Working Paper Nr. 10.*

Teichler, U. y Sadlak, J. (2000). *Higher education research. Its relationship with policy and practice.* Oxford: Pergamon.

Teixeira, P. (2013). Reflecting about current trends in higher education research. En Kehm B. y Musselin C. (Eds.). *The development of higher education research in Europe. Higher education research in the 21st century series*. Rotterdam: Sense Publishers. Pp. 103-121.

Thieme, C. 2007. El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. Un estudio empírico. *Revista OIKOS*. 11 (24), pp. 47-72.

Tholen, G. (2015). What can research into graduate employability tell us about agency and structure? *British Journal of Sociology of Education,* 36 (5), pp. 766-784.

Tholen, G., Brown, P., Power, S. y Allouch, A. (2013). The role of networks and connections in educational elites' labour market entrance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 34, pp. 142–154.

Thyer, B. (2010). *The Handbook of Social Work Research Methods. Florida State University. Second edition*. Florida: SAGE Publications.

Tight, M. P. (2003). *Researching higher education.* London: SHRE.

Tight, M. (2012). *Researching higher education.* London: SRHE.

Tight, M. P. (2018). *Higher education research: the developing field*. London: Bloomsbury.

Tight, M. (2019). The neoliberal turn in higher education. *Higher Education Quarterly*. 73, pp. 273– 284.

Tolbert, P. S. y Zucker, L. G. (1983). Institutional sources of change in the formal structure of organizations: The diffusion of civil service reform, 1880-1935. *Administrative Science Quarterly*, 28, pp. 22-39.

Tomlinson, M. (2010). Investing in the self: structure, agency and identity in graduates' employability. *Education, Knowledge and Economy*, 4 (2), pp. 73-88.

Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: a review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy,* 25, pp. 407-431.

Tomlinson, M. (2017). Introduction: Graduate employability in context: charting a complex, contested and multi-faceted policy and research field. En Tomlinson, M. y Holmes, L. (Eds.). *Graduate employability in context. Theory, research and debate*. London: Palgrave Macmillan. Pp. 1-40.

Tomlinson, M. y Holmes, L. (2017). *Graduate employability in context. Theory, research and debate.* Palgrave Macmillan UK

Trow, M. (1974). *Problems in the transition from elite to mass higher education', in policies for higher education.* Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris 26th—29th June. 1973, pp. 55—101. Paris: OECD.

Uenishi, M. (2011). Career support in universities. *Japan Labor Review*. 8 (1), pp. 85-102.

UNESCO. (1998). *Higher education for the twenty-first century vision and action. A European agenda for change for higher education in the Xl century.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (1998 b). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe.* UNESCO, Paris.

UNESCO. (2002). *Handbook on career counselling: a practical manual for developing, implementing and assessing career counselling services in higher education settings.* Paris: UNESCO.

UNESCO, EC, OECD, ILO, ETF y CEDEFOP. (2019). *Investing in career guidance.* Paris: UNESCO.

Vaira, M. 2009. Towards unified and stratified systems of higher education? system

convergence and organizational stratified. En Kehm B. M. y Stensaker B. (Eds.) *University rankings: diversity and the new landscape of higher education*. Leiden: Bill, Sence Publichers. Pp. 135-153.

Valdés, G. 2018. Challenges faced by engineering schools regarding economic growth and employability. *Revista chilena de ingeniería.* 26 (1), pp. 2-5.

Valdés, J. (1995). *Pinochet's economists: the Chicago school of economics in Chile.* Cambridge: Cambridge University Press.

Valiente, O. (2014). The OECD skills strategy and the education agenda for development. International. *Journal of Educational Development*, 39, pp. 40-48.

Van der Heijde, C. (2014). Employability and self-regulation in contemporary careers. En Coetzee, M. (Ed.) *Psycho-social career meta-capacities dynamics of contemporary career development.* Springer International Publishing.

Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Compresión, estructura y producción de la información.* Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, pp. 23-36.

Vargas, P., López, N., Urrutia L., Acevedo, J., Sandoval D. y Cortés, B. (2015). Actividad laboral de médicos egresados de la Universidad de Chile generaciones 2007 a 2010: análisis según sede y año de egreso. *Revista médica de Chile*. 143 (10), pp. 1286-1294.

Vera, J. (2015). *El sistema de admisión a la universidad: Permanencia y cambio.* Santiago: Universidad de Chile, Editorial universitaria.

Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la educación superior, *Revista de Educación* 360, pp. 268-291.

Von Chrismar, M., y Valdés, F. (2003). Entorno internacional del Instituto Profesional DUOC UC. *Calidad en la Educación*, (19), pp. 159-169.

Vuorinen, R. y Saukkonen, S. (2006). *Guidance services in higher education. Strategies, design and implementation.* Jyvaskyla University Press.

Walczak, M., Detmer, A., Zapata, G., Lange, M. y Reyes, M. (2017). *Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile. (Vol. N°8).* Santiago: CNA-Chile.

Warton, S. (2017). Reflection in university and the employability agenda: a discourse analysis case study. *Reflective Practice.* 18, (4), pp. 567-579.

Watts, A. (1997). *Strategic directions for careers services in higher Education.* Cambridge, AGCAS.

Watts, A. (2002). *Career guidance and public policy: global issues and challenges.* Paris: OECD.

Watts, A. (2006). *Career development learning and employability. Learning and employability. Series Two*. The Higher Education Academy.

Watts, A. y Butcher, V. (2008). *Break-out or Break-up? Implications of Institutional Employability Strategies for the Role and Structure of University Careers Services.* Cambridge: HECSU.

Watts, A. y Sultana, R. (2004). Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. *International Journal Education Vocational Guidance.* 4, pp. 105.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), pp. 1-19.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62, (4), pp.

377-396.
Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing identities in higher education: The rise of third space professionals*. London: Routledge.
World Bank. (2000). *Higher education in developing countries.* Washington D. C.: The World Bank.
World Bank. (2003). *Public policies and career development: A framework for the design of career information, guidance and counselling services in developing and transition countries.* Washington D. C.: The World Bank.
World Bank. (2004). *Public policies for career development: case studies and emerging issues for designing career information and guidance systems in developing and transition economies.* Washington D. C.: The World Bank.
Wörner, C., Santander, P. y Arancibia, L. (2015). La irrupción del marketing como estrategia para capturar estudiantes: publicidad y avisaje en la educación superior chilena. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), pp. 29-46.
Yang, E., Min Lee, S., y Sung-Sik, A. (2012). Career centers in higher education in South Korea: past, present, and future. *Asian Journal of Counselling*, 19 (1), pp. 53–73
Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje.* Bilbao: Universidad de Deusto.
Yoon, H., Hutchison, B., Maze, M., Pritchard, C., Reiss, A. (2017). *International practices of career services, credentials, and training. Broken Arrow*. National Career Development Association.
Yorke, D. (1987). Indicators of institutional achievement: some theoretical and empirical considerations. *Higher Education*, 16 (1), pp. 3-20.
Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: what it is - what it is not.* York: The Higher Education Academy.
Yorke, M. y Harvey, L. (2005). Graduate attributes and their development. *New directions for institutional research*, 128, pp. 41-58.
Zapata, G. y Clasing, P. (2016). *El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile.* Santiago: CNA-Chile.
Zapata, G. y Tejeda, I. (2016). Publicidad engañosa en educación superior: definiciones, regulación y una revisión de la publicidad en prensa escrita. *Calidad en la Educación*, 44, pp. 197-242.
Zúñiga, C., Carrasco, E. y Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la educación*, 40, pp. 95-128.

Artículos de prensa

Admisión 2019: Consejos para postular a la educación superior. (26 de diciembre de 2018). *Ahora noticias.*
Cavali, P. (18 de noviembre de 2017). Ranking 2017: la empleabilidad de todas las carreras universitarias. *Las Últimas Noticias.* p. 14.
Clasifican a las carreras con mayor y menor empleabilidad en Chile. (27 de diciembre de 2017). *CHV Noticias.*
Descubre cuáles son las carreras universitarias con peor empleabilidad e ingresos en el mercado. 30 de diciembre de 2017. *El Mercurio.* mercado.html

Empleabilidad e ingreso promedio de los egresados. (22 de noviembre de 2018). *El Mercurio.* Especial índices Educación Superior, p.2.

Henríquez, R. (11 de diciembre de 2018). Las carreras con mejores sueldos y más pega. *La Cuarta.*

Iberti, C. (25 de octubre de 2018). Ranking: Las carreras con mayor empleabilidad y las con mejor remuneración. *La Cuarta.*

PSU 2018: estas son las carreras con mayor y menor empleabilidad. 16 de noviembre de 2018. *24 Horas.*

Proceso de admisión 2018: ¿Cómo se calcula la empleabilidad de las carreras? 30 de noviembre de 2017. *El Mercurio.*

Ranking QS 2018: Estas son las universidades del mundo con mayor empleabilidad para sus titulados. (12 de septiembre de 2017). *Ahora noticias.*

¿Cuál es la universidad con la mejor reputación del mundo a la hora de conseguir empleo? (16 de septiembre de 2018). *T13.*

¿Pensando en estudiar pedagogía? estas son las carreras del área con mejor empleabilidad. 6 de diciembre de 2017. *T13.*

Samenvatting

Conflicterende markten: Organisatorische reacties van Chileense universiteiten op de agenda van arbeidsinzetbaarheid

Dit proefschrift verkent de relatie tussen de universiteit en de wereld van werk. Hiertoe wordt de dynamiek van organisatorische aanpassing en verandering geanalyseerd die de Chileense universiteiten zich de afgelopen twee decennia eigen hebben gemaakt. De nadruk ligt hierbij op de studie van de installatie, ontwikkeling en werking van nieuwe organisatorische capaciteiten bij de universiteiten. Dit alles vindt plaats in de context van de institutionalisering van een wereldwijde agenda voor *employability* of arbeidsinzetbaarheid.

Het gekozen uitgangspunt van dit onderzoek is de relatie tussen de universiteit en de wereld van werk. Hiermee kan worden aangetoond hoe nieuwe en historische vormen van institutionalisering interageren in de context van de ontwikkelingen van het hedendaagse hoger onderwijs. De analyse van deze relatie faciliteert tevens de identificatie van de maatschappelijke positie en betekenis die in een specifieke sociaalhistorische context wordt toegekend aan de universiteit, in het bijzonder met betrekking tot haar rol en taken. Ten slotte draagt dit uitgangspunt bij aan de totstandkoming van een beschouwing van de aard en waardering van kennis in de samenleving.

De geschetste benadering wordt in onderzoek in het hoger onderwijs gebruikt als een thematisch interdisciplinair veld. Het onderzoek wordt in het bijzonder gevoed door de ontwikkelingen op het gebied van de studie van de relaties tussen het hoger onderwijs en de maatschappij. In de afgelopen twee decennia is deze studie verrijkt met bijdragen vanuit de sociologie, psychologie, pedagogische wetenschappen, bedrijfskunde, geschiedschrijving, economie en andere disciplines en sub-disciplines.

Centraal in dit onderzoek staat het wereldwijde fenomeen van de uitbreiding van het hoger onderwijs; een ontwikkeling die gedurende de afgelopen zeventig jaar heeft plaatsgevonden. Deze trend vergrootte de druk op de universiteiten, doordat een systeem ontstond van een steeds groter wordende hoeveelheid externe vereisten, die gericht waren op het dirigeren van haar taken om haar maatschappelijke relevantie aan te tonen. Dientengevolge hebben overheden over de hele wereld moderniseringsbeleid gevoerd om de efficiëntie, kwaliteit en verantwoordingsplicht in het hoger onderwijs te vergroten. Het betreft beleidsmaatregelen die voornamelijk bedacht zijn vanuit het dominante perspectief van de economische doctrine. Deze maatregelen hebben geleid - en blijven leiden - tot snelle en significante veranderingen in de overtuigingssystemen en praktische toepassingen die al eeuwenlang worden geassocieerd met de universiteit als institutie.

De implementatie van dergelijk beleid brengt enorme veranderingskrachten met zich mee, die universiteiten uitdagen om flexibel te zijn en hun werkwijze, hun organisatie, de wijze waarop ze zich profileren en de reikwijdte van hun werkterrein aan te passen. Dit alles zodat de universiteiten vordering maken met hun transformatie naar rationele en competitieve actoren.

In dit onderzoek gaat de aandacht in het bijzonder uit naar de veranderingen die de hedendaagse universiteit doormaakt op het gebied van management en bestuur. Het gaat daarbij met name over de introductie en het functioneren van nieuwe capaciteiten die de organisatiestructuur van universiteiten over de hele wereld uitbreiden. Deze uitbreiding valt onder meer waar te nemen op het gebied van internationale betrekkingen, technologieoverdracht, communicatie en marketing, kwaliteitsborging, arbeidsinzetbaarheid en de ontwikkeling van de studenten.

Het onderzoek is juist op dit fenomeen gericht, omdat het de differentiatie- en professionaliseringsprocessen vertegenwoordigt, die tot een radicale verandering in de transversale ontwikkeling van deze organisaties leiden. Dit houdt voornamelijk verband met de noodzaak om de interne capaciteiten te configureren, zodat de instellingen de complexe uitdagingen van de sector het hoofd kunnen bieden. Deze uitdagingen liggen niet alleen bij de universiteiten zelf, maar ook bij hun omgeving.

In de context van het ontwikkelproces van nieuwe organisatorische capaciteiten, wordt een specifieke capaciteit zichtbaar, die bijzonder interessant blijkt voor dit onderzoek, aangezien verband houdt met de resultaten van het hoger onderwijs en een mogelijke uitbreiding van de taken van de universiteit. Het betreft het vermogen om studenten en afgestudeerden beter voor te bereiden op werk. De aandacht voor managementtaken en werkzaamheden die worden geassocieerd met het vergroten van het arbeidsinzetbaarheid is de afgelopen twee decennia wereldwijd sterk toegenomen.

Arbeidsinzetbaarheid of *employability* is een begrip dat in de eerste helft van de twintigste eeuw is ontstaan in de context van de economische discipline. Het begrip dook eind jaren negentig via publiek beleid op in het hoger onderwijs. Door de introductie van de stelling dat het studenten en afgestudeerden ontbrak aan bepaalde capaciteiten, vaardigheden en eigenschappen die noodzakelijk zijn om te kunnen voldoen aan de eisen van de arbeidsmarkt, verkreeg het begrip arbeidsinzetbaarheid in korte tijd brede bekendheid. Vanaf dat moment werd het door supranationale, internationale en nationale organisaties, met brede media-aandacht, gestimuleerd en geprofileerd als een wereldwijde ambitie.

Iets meer dan twintig jaar na het ontstaan, is arbeidsinzetbaarheid als concept, beleidsinstrument en toepassing een maatstaf geworden van de relatie tussen het hoger onderwijs en de wereld van werk. Zo groeide het geleidelijk uit tot een internationale agenda met een specifieke toepassing binnen het hoger onderwijs en een capaciteit die universiteiten zeer graag wilden.

Door het concept in brede zin te interpreteren als een agenda, ofwel als het geheel van zaken, onderwerpen en taken dat volbracht dient te worden, kan worden opgemerkt dat de agenda voor arbeidsinzetbaarheid momenteel wordt erkend en geanalyseerd als zijnde een leidende richtingwijzer. Over het algemeen wordt het beschouwd vanuit het perspectief van het algemeen belang en ingezet als een instrument om externe druk uit te oefenen, opdat de verschillende hoger onderwijssystemen bepaalde gedragingen adopteren ten behoeve van het versterken van de arbeidsinzetbaarheid.

Het feit dat arbeidsinzetbaarheid onderdeel is geworden van de hoger onderwijssystemen

komt meestal tot uiting in tweesporige initiatieven. Het betreft dan enerzijds initiatieven gericht op het versterken e/o toevoegen van datgeen dat verondersteld wordt te ontbreken aan de opleidingservaring, om zo de kansen van afgestudeerden op de arbeidsmarkt te vergroten. Anderzijds zijn ze veelal gericht zijn op het benadrukken van de prestaties van Hoger onderwijsinstellingen.

Dit alles vindt plaats in een sterk concurrerende institutionele omgeving in een periode waarin het hoger onderwijs zich in verschillende regio´s ter wereld richting massale en universele toegankelijkheid beweegt en haar centrale rol bij de ontwikkeling van natiestaten weet te consolideren. Tegelijkertijd is er, als gevolg van de maatschappelijke integratie van technologische vooruitgang en het bijkomende het verdwijnen, ontstaan en veranderen van banen en beroepen, sprake van toenemende onzekerheid over de veranderende dynamiek op de arbeidsmarkt.

Vergelijkbaar met het internationale fenomeen van de verspreiding en de integratie van de arbeidsinzetbaarheid-agenda in het Hoger onderwijs, wordt het in Chili inmiddels ook beschouwd als een thema dat het algemeen belang dient en de politieke, academische en organisatorische sfeer overstijgt. Hierdoor heeft het onderwerp zich in een breed scala aan maatschappelijke levensgebieden gemanifesteerd, zoals: de media, eisen van studenten en bezorgdheid binnen gezinnen.

Op nationaal niveau zijn echter geen empirische studies beschikbaar die de installatie en ontwikkeling van de kwestie van arbeidsinzetbaarheid in het Chileense Hoger onderwijs analyseren. Hetzelfde geldt voor de specifieke gevolgen die het fenomeen met zich meebrengt voor de organisatorische ontwikkeling van de universiteiten. Daarom is het algemene doel van dit onderzoek bijdragen aan inzicht in de dynamieken van organisatorische verandering en aanpassing van Chileense universiteiten. Deze bijdrage komt tot stand middels de analyse van de installatie, ontwikkeling en het functioneren van nieuwe organisatorische capaciteiten die de arbeidsinzetbaarheid beogen te versterken.

In deze studie worden drie specifieke onderzoeksdoelstellingen uitgewerkt. Ten eerste wordt beoogd een bijdrage te leveren aan de conceptualisering van de belangrijkste componenten van de relatie tussen het Chileense Hoger onderwijs en de wereld van werk. Dit vergemakkelijkt het vergroten van het begrip en de karakterisering van de mechanismen die eraan hebben bijgedragen dat arbeidsinzetbaarheid een duurzame rol is gaan spelen in de organisatorische ontwikkeling van de universiteiten. Ten tweede wordt getracht een theoretisch kader te ontwikkelen dat de analyse van de reacties van de universitaire instellingen op de veranderende omgeving – vanuit het perspectief van hun relatie tot de wereld van werk – mogelijk maakt. Zo wordt getracht een bijdrage te leveren aan het systematisch onderzoek naar de effecten van de arbeidsinzetbaarheid-agenda van universiteiten. De derde specifieke doelstelling omvat de identificatie van de organisatorische aspecten en voorzieningen, die op significante wijze interveniëren bij de differentiatie van de manieren waarop de arbeidsinzetbaarheid-agenda door de Chileense universiteiten wordt toegeëigend en de gevolgen daarvan op organisatieniveau.

Op basis van het bovenstaande wordt het onderzoek gekaderd door de volgende drie contextuele factoren: a) de internationale tendens van commercialisering van hoger

onderwijs en de opmerkelijke ontwikkeling van dit proces in de Chileense casus, b) de heersende discoursen over het functioneren van het hoger onderwijs met betrekking tot de wereld van werk en de toenemende relevantie van het concept van arbeidsinzetbaarheid, en c) de dynamiek van organisatorisch verandering binnen de Chileense universiteiten vanuit het perspectief van managementtheorie en professionalisering van bestuur.

De leidende onderzoeksvragen hierbij zijn: Waarom werden nieuwe organisatorische capaciteiten geïntroduceerd ten behoeve van het vergroten van de aandacht van de universiteiten voor de arbeidsinzetbaarheid van hun afgestudeerden? In welke mate houdt het antwoord op deze vraag verband met interne en externe aspecten van de organisatie en op basis van welke aanpassingsmechanismen vindt het plaats? Betekent de installatie van deze nieuwe capaciteiten dat er binnen Chileense universiteiten sprake is van institutionalisering van een agenda op het gebied van arbeidsinzetbaarheid? Houdt de bezorgdheid over arbeidsinzetbaarheid in dat de universiteiten een nieuwe rol wordt opgelegd?

Het onderzoek bestaat uit verschillende fases. Ten eerste worden de centrale aspecten van de wereldwijde opkomst en verspreiding van arbeidsinzetbaarheid als concept, praktijk en beleidsinstrument in het hoger onderwijs geëvalueerd. Vervolgens wordt een karakterschets gepresenteerd van de Chileense casus, waarin de op economische grondbeginselen gestoelde transformatie die universitaire instellingen wereldwijd momenteel ondergaan, op iconische wijze tot uitdrukking komt. Tevens wordt gedetailleerd empirisch onderzoek gedaan naar de centrale aspecten van de discursieve opbouw van de Chileense arbeidsinzetbaarheid-agenda. De nationale context werd gekenmerkt door de installatie en toepassing van nieuwe organisatorische capaciteiten om de arbeidsinzetbaarheid binnen universiteiten te versterken. Ten slotte wordt een diepgaande analyse uitgevoerd van de oorsprong, ontwikkeling en status van deze organisatorische capaciteiten in relatie tot de evolutie van de formele structuur van deze instellingen.

Het eindresultaat van dit onderzoek omvat een analyse van de rol die de arbeidsinzetbaarheid-agenda speelt bij de positionering van de universiteit als bepalende actor voor de toegang tot banen en werkgelegenheid voor afgestudeerden. Daarnaast wordt zowel een karakterschets, als een probleemomschrijving gegeven van de impact van deze agenda op de specifieke organisatorische reacties die kenmerkend zijn voor de moderne en massaal toegankelijke universiteit.

In hoofdstuk 1 worden de centrale aspecten van de debatten over de relatie tussen hoger onderwijs en de wereld van werk uiteengezet. Hiermee wordt beoogd de opkomst van arbeidsinzetbaarheid als concept, toepassing en beleidsinstrument binnen het hoger onderwijs te contextualiseren. Het valt op dat de massale en efficiënte wereldwijde verspreiding van de agenda tegenstrijdig is met de sterke kritiek op haar ontwikkeling. Deze kritiek is gebaseerd op de aard van de mechanismen die haar interpretatie conditioneren en het ontbreken van een interdisciplinair dialoog bij de behandeling ervan. Geconcludeerd wordt dat arbeidsinzetbaarheid in deze context de neiging heeft zich te presenteren als een instrumenteel onderdeel van de verantwoording die universiteiten dienen af te leggen over hun onderwijs- en leerprocessen. Tegelijkertijd wordt het begrip arbeidsinzetbaarheid doorgaans behandeld vanuit een zwakke conceptuele basis en wordt het losgekoppeld van onderwijskundig onderzoek.

In het eerste deel van hoofdstuk 1 wordt beargumenteerd dat arbeidsinzetbaarheid als concept, toepassing en beleidsinstrument in het hoger onderwijs functioneert als indicator van een gewenste toestand, die zowel van de universiteiten, als van studenten en afgestudeerden aanpassing vraagt. Dit vertaalt zich in organisatorische veranderingen die de werkbaarheid van arbeidsinzetbaarheid faciliteren. Deze veranderingen zijn voornamelijk gebaseerd op de grondslagen van de *Human Capital* theorie, waarbij de nadruk ligt op het economisch rendement van formeel onderwijs en haar relatie met de verhoging van de individuele productiviteit en economische groei. Op deze manier worden de vaardigheden beoordeeld die direct inzetbaar zijn bij het verrichten van werk. De doelstellingen van hoger onderwijs raken ondergeschikt aan zowel de verwachtingen van werkgevers, als aan de individuele capaciteiten die iemand succesvol maken op de arbeidsmarkt.

In het tweede deel van het hoofdstuk wordt ingegaan op het concept van arbeidsinzetbaarheid in de internationale context van onderzoek in het hoger onderwijs. Er blijkt sprake te zijn van een verschuiving van de predominantie van de pijlers van de *Human Capital* theorie naar een meer complex begrip van deze relatie. Geconcludeerd wordt dat arbeidsinzetbaarheid in het hoger onderwijs zowel een specifieke oorsprong kent, als specifieke kenmerken en consequenties heeft. Hierdoor is het binnen gespecialiseerd onderzoek van belang om, enerzijds, een onvoldoende afgebakend en niet in de context passend gebruik van het concept te vermijden en, anderzijds, om de interdisciplinaire dialoog te vergroten. Dit dialoog is noodzakelijk om de kennisbasis over de details van arbeidsinzetbaarheid als concept, toepassing en beleidsinstrument te versterken. Tevens wordt duidelijk dat er internationale consensus bestaat over het belang van het verrijken van de onderwijsprocessen en het integrale karakter van de studie-ervaring. Dit om de kansen en prestaties van de afgestudeerden in de context van kennissamenlevingen en economieën te verbeteren.

In paragraaf drie van dit hoofdstuk worden de problematische aspecten omtrent het idee van arbeidsinzetbaarheid en de debatten die het onderwerp ontketent, geanalyseerd vanuit het perspectief van de instrumentele component die wordt geassocieerd met de extrinsieke waarde van kennis. Tevens worden de oplossingen bestudeerd, die universiteiten - door middel van het ontwikkelen van organisatorische capaciteiten – wereldwijd hebben gepresenteerd om de arbeidsinzetbaarheid te versterken. Ook wordt geconcludeerd dat de conceptuele basisprincipes, die verband houden met de hypotheses van de *Human Capital* theorie, zich hebben bewezen als zijnde ontoereikend om breed te kunnen worden toegepast.

Hoofdstuk 2 karakteriseert het Chileense hoger onderwijs als een iconische uitdrukking van de op economische grondbeginselen gestoelde transformatie die de sector wereldwijd momenteel doormaakt. Opgemerkt wordt dat de relatie tussen het hoger onderwijs en de wereld van werk sterk wordt beïnvloed door geïnstitutionaliseerde ideeën over de universiteit. De recente ontwikkelingen die het Chileense systeem heeft doorgemaakt, blijken te hebben bijgedragen aan een herdefiniëring van die relatie. Dit houdt direct verband met de bekrachtiging van haar status. Daar waar ze voorheen werd beschouwd als een maatschappelijke instelling of uitzonderlijk organisatie, wordt ze vandaag de dag gezien als slechts één van de marktspelers. Dit alles vindt plaats in een sterk gecommercialiseerde context waarin de basisprincipes van de *Human Capital* theorie een hegemoniale positie innemen.

De eerste paragraaf van hoofdstuk 2 analyseert de situatie van de Chileense universiteiten in het kader van de context van de ontwikkelingen en aanpassingen die in het hoger onderwijs hebben plaatsgevonden. In het bijzonder wordt aandacht besteed aan de gevolgen van de uitbreidings-, privatiserings- en moderniseringsmaatregelen die in de jaren tachtig van de vorige eeuw werden genomen. Vanaf die periode wordt de notie van de Chileense universiteit in de greep gehouden van de noodzaak van strategische ontwikkeling ten behoeve van haar aanpassing en overleving. Dit leidde tot veranderingen ten behoeve van de configuratie van geïntegreerde, resultaatgerichte en concurrerende organisaties. Om dit te bereiken, begonnen management en leiderschap een steeds relevantere rol te spelen.

In de tweede paragraaf wordt het consolideringsproces van de neoliberale Chileense universiteit onderzocht. Als gevolg van ongereguleerde expansie en laattijdige regulering werd de consolidering van de vercommercialisering van het systeem versterkt. Tevens wordt ingegaan op de rol van overheid als actor in deze processen, waar de intrede van moderniseringsmechanismen ook onder gerekend kunnen worden. Door een concurrerend financieringssysteem in te voeren en consolideren en kwaliteit in te zetten als toetsingscriterium, werd de concurrentie in het hoger onderwijs versterkt. Dit alles vond plaats in de context van *accountability* processen en verticale differentiatie waardoor universiteiten op basis van kwaliteit werden gerangschikt.

Paragraaf drie van het hoofdstuk gaat in op de relatie tussen de universiteit en de arbeidsmarkt, vanuit het perspectief van de spanningen die het idee van de Chileense universiteit in de context van haar relatie met de overheid en maatschappij oproept. Aan de recentelijke transformaties van het Chileense neoliberale systeem ligt het dominante prisma van de *Human Capital* theorie ten grondslag. Het bovenstaande heeft ertoe geleid dat de rol en functie van kennis als bron van concurrentievoordeel voor de economie, op succesvolle wijze zijn gepositioneerd als prioriteit op zowel de nationale politieke agenda, als in het handelen van de coördinerende instanties van het systeem. In deze paragraaf wordt geconstateerd dat de installatie van arbeidsinzetbaarheid op de agenda van het Chileense hoger onderwijs sterk is beïnvloed door supranationaal beleid. Deze invloeden hebben bijgedragen aan de conceptualisering van arbeidsinzetbaarheid als een eendimensionale indicator van gewenste kwaliteit.

In hoofdstuk 3 worden de belangrijkste componenten van de arbeidsinzetbaarheidsagenda in Chili bestudeerd. Hiertoe het discours dat collectieve actoren die grote invloed hebben op de institutionalisering ervan hanteren, geanalyseerd. Onder deze actoren vallen overheidsorganen, de academische beroepsgroepen en journalisten. Op basis van deze categorisering conceptualiseert het onderzoek de verschillende discursieve constructies van deze collectieven van actoren als officieel discours, het discours van deskundigen en het media-discours. Uit de analyse blijkt het bestaan van dominante discursieve patronen. Deze patronen versterken de *status quo* in het Chileense hoger onderwijs door het academisch onderwijs te positioneren als een commerciële ruimte van maatschappelijke actie, waarbij een op economische grondslagen gestoelde visie aan de basis ligt van de leer- en werktrajecten van de doelgroep. In het discours van deskundigen wordt arbeidsinzetbaarheid vaak benaderd als een opleidingskwestie, die valt onder het onderwijzen en aanleren van bepaalde vaardigheden en competenties. Deze publicaties richten zich voornamelijk op de studie van de factoren die de werkprestaties van afgestudeerden beïnvloeden.

In de tweede paragraaf van hoofdstuk 3 wordt het officiële discours geanalyseerd. Het wordt als zodanig beschouwd, omdat het het door de overheid erkende discours is en legitimiteit heeft om haar acties in overeenstemming met het huidige wettelijke kader uit te voeren. Dit discours is gebaseerd op teksten en tekstuele genres als wetten, leidraden, voorschriften, resoluties, normen, taakomschrijvingen en jaarrekeningen van coördinerende organen van het systeem. De aspecten binnen het officiële discours die verband houden met arbeidsinzetbaarheid zijn kwantitatief van aard, waarbij te denken valt aan de beroepssituatie, arbeidsparticipatie, de tijd die het kost om werk te vinden en het salaris van de afgestudeerden. Een relevante rol wordt hier toegekend aan arbeidsinzetbaarheid als prestatie-indicator van hoger onderwijsinstellingen.

De derde paragraaf behandelt het media-discours op basis van vierennegentig geschreven artikelen en televisieberichtgeving waarin expliciet aandacht is besteed aan arbeidsinzetbaarheid, als centraal thema of als thema voortkomend uit nieuws over het hoger onderwijs. De componenten die het media-discours verbindt met arbeidsinzetbaarheid zijn; professioneel succes, de kwaliteit van zowel de opleidingsprogramma´s als van de aanbieders van onderwijs en allerhande informatie over arbeidsinzetbaarheid en besluitvorming. In deze context wordt arbeidsinzetbaarheid als relevant beschouwd vanwege haar sleutelrol als kwaliteitsindicator. Dit discours normaliseert het idee dat er *slechte* en *goede* aanbieders van academisch onderwijs zijn en dat de werkprestaties van afgestudeerden sterk afhankelijk zijn van het behaalde diploma. Hierdoor heeft deze discursieve benadering de neiging om de individuele kwaliteiten van de studenten onzichtbaar te maken.

Hoofdstuk 4 schetst de nationale context van de installatie en het functioneren van de nieuwe organisatorische capaciteiten die gericht zijn op het versterken van de arbeidsinzetbaarheid binnen Chileense universiteiten. Deze organisatorisch capaciteiten worden in dit onderzoek op globale wijze omschreven als 'loopbaandiensten'. Het blijkt dat, ondanks hun snelle en brede verspreiding in het systeem, de loopbaandiensten moeilijkheden opleveren op het gebied van organisatorische legitimiteit. Tegelijkertijd blijkt (op macro-, meso- en microniveau) een gedeelde behoefte te bestaan aan een ruimer begrip van arbeidsinzetbaarheid. Dit, enerzijds, om binnen het hoger onderwijssysteem tot afstemming te komen over de behandeling van het thema en, anderzijds, om de geleding en integratie van de wijze waarop het onderwerp wordt gemanaged in de traditionele academische disciplines (onderwijs en onderzoek) te vergemakkelijken.

In het eerste deel van het hoofdstuk wordt de invloed van de institutionele omgeving van de universiteiten op de voornaamste manifestaties van de notie van arbeidsinzetbaarheid op organisatieniveau gecontextualiseerd. Hierbij wordt vastgesteld dat de notie van arbeidsinzetbaarheid in het proces van toe-eigening door de universiteiten ontkoppeld dreigde te worden van haar vormende componenten. Dit proces voltrok zich vanuit de verspreiding van arbeidsinzetbaarheid als beleidsagenda in het kader van de functionele kracht van het dominante op economische grondslagen gestoelde discours. Tevens wordt betoogd dat loopbaandiensten van universiteiten een geïnstitutionaliseerde taxonomie vertonen, die veel voorkomt in diverse onderwijssystemen. Daarom vormt de wereldwijde verspreiding van dit soort diensten een trend die het bestaan van isomorfe drijvende krachten aantoont.

Het tweede deel van het hoofdstuk zet uiteen hoe loopbaandiensten onderdeel zijn geworden van een zeer gespecialiseerde en wijdverbreide organisatorische ontwikkeling binnen Chileense universiteiten. Deze organisatorische ontwikkeling hangt sterk samen met een veelvoud aan vereisten, als: feedback op het curriculum, het creëren van een relatie met afgestudeerden en marketing. Dit komt meestal tot uiting in initiatieven die informatie over werk en banen van afgestudeerden verzamelen en analyseren, in activiteiten die de verbondenheid beogen te vergroten en in arbeidsbemiddelingsinitiatieven. Deze diensten blijken met name gericht te zijn op het eind van het studietraject en de periode na het afstuderen. Ze vertonen echter heterogene prioriteiten en strategieën.

In het laatste deel van hoofdstuk 4 wordt beargumenteerd dat de loopbaandiensten tegen een aantal obstakels op het gebied van organisatorische legitimiteit aanlopen. Deze obstakels houden verband met de volgende drie factoren: Ten eerste, de neiging om hun reikwijdte te begrenzen tot initiatieven die buiten de cyclus van de studieperiode vallen. Ten tweede, het verzet van de academische organen van de hoger onderwijsinstellingen tegen samenwerking met de loopbaandiensten en, ten derde, het ontbreken van een gedeeld begrip van arbeidsinzetbaarheid onder relevante actoren (studenten, academici, andere universitaire managementprofessionals, alumni en werkgevers). Daarnaast laten de beschreven ontwikkelingen zien dat de loopbaandiensten worden ingericht als ruimtes voor professionalisering van het universitair management. Daarom bieden ze ruimte voor de opkomst van nieuwe gespecialiseerde niet-academische beroepsmatige identiteiten, wiens taken op het raakvlak liggen van traditionele onderwijs- en onderzoeksactiviteiten.

Hoofdstuk 5 verdiept de analyse van de oorsprong, ontwikkeling en status van arbeidsinzetbaarheid als onderdeel van de evolutie van de formele structuur van universitaire organisaties. De deelnemers worden hierbij beschouwd als sleutelcomponenten van de organisatie.

Om tot vergelijkingen en theoretische stellingen te komen, worden drie geselecteerde casussen bestudeerd. De focus van de analyse ligt op de dynamiek van organisatieverandering en aanpassing, vanuit een notie van organisatieverandering die de nadruk legt op legitimiteit en isomorfisme. Dit onderzoeksperspectief wordt ingegeven door de intentie om dieper in te gaan op de processen die een rol spelen bij de vorming van de structuur en het handelen van de organisaties.

Het eerste deel van hoofdstuk 5 biedt een contextualisering van de casussen vanuit het perspectief van sociologische organisatieanalyse. Dit, met het doel om een conceptueel kader te creëren ten behoeve van de analyse van de dynamieken van verandering en organisatorische aanpassing die verband houden met het verbeteren van de arbeidsinzetbaarheid. Hieruit wordt geconstateerd dat de drie casussen overeenkomen met universiteiten die verder gevorderd zijn met het installeren en opstarten van loopbaandiensten dan andere Chileense aanbieders van academisch onderwijs. Bij alle drie deze universiteiten is sprake van organisatorische regelingen, die het doel hebben om de arbeidsinzetbaarheid te verbeteren en die wat betreft hun actie binnen een gemeenschappelijk kader van rationaliteit opereren. Dit, ondanks het feit ze vanuit hun herkomst worden gekenmerkt door verschillende behoeften en motieven.

In de tweede paragraaf wordt de organisatorische positionering van elk van de bestudeerde casussen jegens de arbeidswereld en de notie van arbeidsinzetbaarheid gecontextualiseerd. Er blijkt sprake te zijn van de volgende twee organisatorische posities: Een eerste waarbij de instelling het voldoen aan externe eisen als van ondergeschikt belang beschouwt en de prioriteit legt bij het handelen in lijn met haar missie en eigenzinnige kenmerken. Vanuit de tweede organisatorische positie laat de desbetreffende universiteit zich kenmerken als zijnde geconditioneerd door haar omgeving en uitgedaagd om te voldoen aan extern gestelde eisen, waarbij de bereidheid bestaat zich ondergeschikt te maken aan die vereisten.

Ten slotte wordt in het derde deel van hoofdstuk 5 ingegaan op de organisatorische assimilatie van de loopbaandiensten. Uit het onderzoek blijkt duidelijk dat dit type capaciteiten binnen de organisatie onvoldoende tot uiting komen. Tevens ervaren deze diensten problemen op het gebied van legitimiteit en organisatorische integratie.

Deze problemen houden verband met het feit dat de bedrijfsvoering van arbeidsinzetbaarheid geen deel uitmaakt van de organische ontwikkeling van de organisatie, maar eerder overeenkomt met een legitimiteitsmiddel op organisatieniveau. Geconcludeerd wordt dat de belangrijkste onderliggende motivatie voortkomt uit externe vereisten die worden gesteld vanuit de institutionalisering van arbeidsinzetbaarheid als een algemene verplichting van het hoger onderwijs.

Samenvattend kan worden gesteld dat, de filosofische standpunten met betrekking tot de functies van het hoger onderwijs overstijgend, haar positionering als een bepalende factor voor de werkgelegenheid en het werk van afgestudeerden één een van de kenmerken van de moderne – massaal toegankelijke – universiteit werd.

De conceptualisering van de universiteit als een maatschappelijke instelling enerzijds en de wereld van werk als een brede notie van het actieve leven van mensen anderzijds, verhindert de analyse die noodzakelijke is voor de studie van hun huidige relaties. Dit komt doordat de kenmerken van kennis en werk voor de hedendaagse economieën en samenlevingen, deze gebieden van maatschappelijke actie hebben geherdefinieerd als markten, te weten de *markt voor universitair onderwijs* en de *arbeidsmarkt*. Deze herdefiniëring vond plaats in de context van de predominantie van de instrumentele waardering van kennis en de economisering van verschillende domeinen van het sociale leven.

Het voorgaande impliceert dat de historische spanningen en geschillen die voortvloeien uit de relatie tussen universiteit en werk niet zijn opgelost, noch op het gebied van de ideeën die over hen bestaan, noch op het concrete vlak van hun relatie. Echter, uit hun herdefiniëring als markten blijkt een relevante verandering: de status van de universiteit werd bekrachtigd. Daar waar ze voorheen werd beschouwd als een maatschappelijke instelling of een uitzonderlijke organisatie, wordt ze nu beschouwd als niet meer dan één van de marktspelers in een gecommercialiseerde sociaaleconomische omgeving.

In deze context werd het begrip arbeidsinzetbaarheid geconsolideerd als maatstaf voor de relatie tussen het onderwijs en wereld van arbeid, hetgeen zeer duidelijk waarneembaar is en concrete organisatorische gevolgen heeft. Aangezien het een component betreft die vanuit historisch perspectief is geïntegreerd in haar ontwikkeling, betekent het bovenstaande echter

niet dat aan de universiteiten een nieuwe rol is toegekend.

Met het oog op de homologatie van de universiteit en de arbeidswereld als zijnde markten, stelt dit onderzoek dat de effecten van de arbeidsinzetbaarheid-agenda worden beïnvloed door het fenomeen van ontvlechting (*unbundling)* binnen het hoger onderwijs. Van dit fenomeen is sprake wanneer een commerciële strategie wordt aangenomen, die bestaat uit het scheiden van de samenstellende elementen van verschillende producten of diensten om hun commercialiseringsmogelijkheden te vergroten.

Vanuit dit perspectief wordt opgemerkt dat Chileense universiteiten - ongeacht het rationaliteitsniveau van het gedrag dat ze vertonen - opereren in een markt die gerelateerd is aan andere markten, waarbij sprake is van een dynamiek die is gericht op de commerciële rationalisering van hun gesteldheid of paradigma´s van gangbaar gedrag. Hier ligt de oorsprong van de notie van conflicterende markten - hetgeen de titel van dit proefschrift is. De term conflicterende markten vergemakkelijkt de weergave van het spanningsveld tussen verschillende krachten die met elkaar in strijd zijn om aan de ander hun wil op te leggen. Het woord conflict wordt gebruikt om een strijd, gevecht, geschil of discussie over bepaalde ideeën of denkwijzen aan te duiden. Het impliceert daarom dat de betrokken actoren die in conflict zijn, hetzij individueel of collectief, de confrontatie met elkaar aangaan om iets te bereiken e/o hetgeen ze willen bereiken op te leggen aan de andere actoren.

In die zin symboliseert het feit dat de heersende notie van arbeidsinzetbaarheid is geconstrueerd en geoperationaliseerd aan de hand van de dominante aannames van de *Human Capital* theorie, de conflicterende perspectieven omtrent het idee van een moderne en massaal toegankelijke universiteit, alsmede de componenten van het Chileense systeem die in zich in crisis bevinden. Dit onderzoek – dat wordt gekenmerkt door een concrete en sterk afgebakende benadering - naar de organisatorische reacties van de universiteiten, toont derhalve de significante impact aan van de druk die de institutionele omgeving uitoefent op de universiteiten. Tegelijkertijd laat het de verschillende manieren zien waarop conflicten onzichtbaar worden gemaakt en vanuit ideologisch perspectief worden geneutraliseerd onder het mom van veronderstelde gedeelde wereldwijde ambities, zoals het geval is met de agenda van arbeidsinzetbaarheid.

Summary

Contested markets: Organisational responses of Chilean universities to the employability agenda

This research explores the relationship between universities and the world of work. It does so by examining the dynamics of adaptation and organisational change adopted by Chilean universities over the last two decades, focusing on the study of the set up, development and functioning of new organisational capacities at universities in the framework of the institutionalisation of a global employability agenda.

The relationship between universities and the world of work has been chosen as the starting point for this research to demonstrate how new and historic forms of institutionalisation have interacted in contemporary higher education development. Examining this relationship means that the social position and meaning that the roles and functions university is given in specific historical-social contexts can be identified. It also provides an opportunity to reflect on the nature and value of knowledge in society.

An approach that involves higher education as a thematic interdisciplinary research field is used. Specifically, this research feeds off developments in the study of the relationship between higher education and society. Over the last two decades, this study has included contributions from disciplines and sub-disciplines like sociology, psychology, education sciences, administration, historiography and economics, among others.

One of the main considerations for this research is the global phenomenon of higher education expansion over the last 70 years. This trend has put pressure on universities as a result of the creation of more and more external requirements aimed at guiding what they do to demonstrate their place in society. As a result, governments worldwide have passed modernisation policies to increase higher education's efficiency, quality and accountability. These policies were mainly drawn up using the prevailing economic doctrine and both influenced and continue to influence the rapid and significant modifications made to the belief systems and practices that have been associated with universities as institutions for centuries.

Implementing these policies brought with it an enormous amount of change, challenging universities to be flexible and to adapt how they operate, are organised, define themselves and the scope of their field of action in order to move forward and become competitive rational actors.

For this research, the changes that contemporary universities undergo from a management and administrative point of view are of particular interest. Specifically, the setting up and functioning of new capacities added to their organisational structure worldwide should be mentioned, as seen in areas such as international relations, technological transfer, communications and marketing, quality assurance, student development and employability, among others.

Specifically, this phenomenon encompasses the main focus of this research because it represents the differentiation and professionalisation that has led to a radical change in these organisations' transversal development - mainly the need to come up with internal capabilities to overcome the sector's complex challenges. These challenges are not only posed by universities themselves but by the environment.

In the creation of new organisational capabilities, one of these capabilities is particularly interesting as far as this research is concerned, since it is associated with higher education results and a possible expansion of university functions. It is aimed at improving students' and graduates' preparation for work, an area that has acquired global visibility over the last two decades, with the aim of boosting employability.

Employability as a notion emerged during the first half of the twentieth century in the context of economics. The field of higher education as part of public policy was incorporated at the end of the nineties. This concept has spread rapidly and widely due to the introduction of the premise that students and graduates lack some of the abilities, skills and attributes needed to meet job market requirements. As a result, employability has been encouraged and promoted as a global aspiration by supranational, international and national bodies with a wide media coverage.

Just over 20 years since it emerged, employability as a concept, political instrument and higher education practice has been turned into a reference point for the university-world of work relationship. As something highly desirable for universities, it has gradually become part of the international agenda specifically applied to higher education (Arora, 2015; Artess, Hooley and Mellors-Bourne, 2017; Cole and Hallet, 2019; Diver, 2019; Higgs, Letts and Grisp, 2019; McQuaid and Lindsay, 2005; Matherly and Tillman, 2015; Wharton, 2017).

Broadly understanding the concept as a group of measures that have to be carried out, it can be seen that the employability agenda is currently recognised and analysed as one of universities' guiding principles. Generally referred to as common sense, it is operationalised as an instrument of external pressure that different higher education systems react to.

Its roots in higher education are usually expressed through two types of initiative. On one hand, there are the initiatives aimed at strengthening the educational experience and/or providing what is missing, in order to achieve positive results in the graduate job market. On the other hand, others are aimed at becoming higher education performance indicators. All of this occurs in a highly competitive institutional environment.

All this is taking place at a time when higher education is advancing towards mass universal access in different parts of the world, consolidating its importance to nations' development. At the same time, there is increasing uncertainty associated with the changing dynamics of the job market, involving the elimination, creation and modification of jobs and occupations as a result of the technological advances integrated into society.

As has occurred internationally with the spread and insertion of employability into higher education, this has turned into something that is of real public interest, going beyond what is political, academic or organisational. As a result, it exists in a wide range of different areas

of everyday life, such as the media, as part of student demands and as something that concerns families.

However, on a national level, there are no empirical studies that analyse the insertion and development of employability in Chilean higher education or its specific implications for universities' organisational development.

As a result, the main aim of this research is to help understand the dynamics of change and organisational adaptation in Chilean universities by analysing the insertion, development and functioning of new organisational capabilities to boost employability.

Three main aims are tackled. The first involves the conceptualisation of the main aspects of the relationship between higher education and the world of work in Chile. This helps portray and understand its rationales and how it is incorporated into university development. The second specific aim involves developing a framework of analysis to study how university organisations respond to the changing environment and their relationship with the world of work, in order to contribute to the systematic study of the effects of university employability agendas. The third specific aim involves identifying the organisational aspects and mechanisms that significantly affect differentiation between appropriation of the employability agenda in Chilean universities and its implications at an organisational level.

Therefore, this research is framed in a context that contemplates three factors: a) the commercialisation of higher education as an international trend and its specific development in the case of Chile, b) the hegemonic discourse about the functions of higher education in the world of work in a framework in which the notion of employability is becoming more and more relevant and c) the dynamics of organisational change in Chilean universities from a *managerialism* and management professionalisation perspective.

The questions driving this research are as follows. Why have new organisational capacities been introduced to improve university concerns for graduate employability? To what extent is this response related to the organisation's internal and external aspects and which adjustment mechanisms does it use to operate? Does the insertion of these new capabilities express the institutionalisation of an employability agenda at Chilean universities? Does a concern for employability indicate universities have taken on a new function?

The study involves several different research phases. A revision was carried out of the main aspects of the emergence and spread of employability as a concept, practice and political instrument in higher education worldwide. The Chilean case was looked into as an iconic example of the economic transformations that the global university sector is currently experimenting. A detailed empiric examination of the main aspects of the discourse on the employability agenda in Chile was carried out. The national scenario was described in terms of the insertion and functioning of new organisational capacities to boost employability at universities. Finally, the origin, development and status of these organisational capacities in relation to the evolution of the formal structure of said organisations was studied in depth.

As a result of this research, an analysis of the role of the employability agenda in positioning universities as something decisive when accessing graduate employment and work is

provided. In addition, the effects of this agenda on the provision of specialist organisational responses is described and problematised as one of the characteristics of modern universities with mass access.

Chapter 1 goes over the main aspects of the debate involving the relationship between higher education and the world of work, aiming to put the emergence of employability in higher education as a concept, practice and political instrument into context. In this area, there is a contradiction between its widespread and effective international spread and the fact that the mechanisms that condition how it is interpreted and the lack of interdisciplinary dialogue about how it is dealt with it have been highly criticised. The conclusion is that employability in this context tends to present itself as an instrument for university accountability in teaching and learning processes. At the same time, it indicates that the notion of employability is usually based on weak and disassociated concepts taken from educational research.

The first section of Chapter 1 argues that employability as a higher education concept, practice and political instrument is the indicator of an expected state that implies the adaptation of both universities themselves and their students and graduates. This translates into organisational changes meaning employability can be operationalised. These changes are mainly based on human capital theory guidelines, in which the economic returns of formal education and its link to an increase in individual productivity and economic growth is emphasised. The aims of higher education are usually subordinated both to employers' expectations and to the individual characteristics that make a person successful in the job market.

The second section focuses on examining the notion of employability in the framework of research into higher education from an international perspective. A change to the main guidelines of human capital theory is identified, with a move towards a more complex understanding of this relationship. The conclusion reached indicates that employability in higher education has specific roots, characteristics and implications. On one hand, this requires specialist research to avoid a lax and decontextualized use of the concept and, on the other, an increase in interdisciplinary dialogue. This dialogue is needed to strengthen the basis of knowledge about the special features of employability as a concept, practice and political instrument. In addition, there is seen to be international consensus on the relevance of enriching educational processes and the integrity of students' experience in order to improve graduate opportunities and performance in society and knowledge economies.

This chapter's third section examines the problematic aspects of the notion of employability and the debates arising from it as a result of the instrumental component associated with the knowledge's extrinsic value. It includes an international revision of the answers universities have provided, developing organisational capabilities to strengthen employability. In addition, it is concluded that the conceptual basis linked to premises from human capital theory is insufficient to be applied comprehensively.

Chapter 2 depicts Chilean higher education as an iconic example of the economic transformations the sector is currently undergoing globally. It can be seen that the relationship between higher education and the world of work is strongly mediated by institutionalised ideas of university. It is concluded that recent developments in the Chilean

system have helped bring significant new meaning to this relationship by homologising its status. What was previously considered a social institution or exceptional organisation is now just another actor in the market. All this occurs in a highly commercial environment where the premises of human capital theory are hegemonically positioned.

Chapter 2's first section puts the situation of universities in Chile into context. The developments and adjustments the higher education system has experienced are examined. Special attention is paid to the effects of the expansion, privatisation and modernisation reforms launched in the eighties. From this period onwards, the notion of Chilean universities is framed by the need for strategic development for their adaptation and survival. This has led to transformations directed at creating integrated organisations with a focus on results and a competitive edge. To achieve this, management and leadership have come to play ever more important roles.

The second section explains the neoliberal Chilean university consolidation process. This is the result of unregulated expansion and late regulation that improved the consolidation of system commercialisation. In addition, the role of the state as an agent in these processes is dealt with, including the insertion of modernisation mechanisms. These have strengthened competition by implementing and consolidating a competitive financing system and exploiting quality as an indicator. All this has occurred in the framework of university accountability and vertical differentiation processes on a scale from high to low quality.

The chapter's third section examines the university-job market relationship through the tension created between Chilean universities and their relationship with state and society. Recent transformations in the neoliberal Chilean system underscore the dominant aspects of human capital theory. This has led to the role of knowledge and its function as a source of economic competitive advantage positioning themselves as a priority. This has occurred both in the national political agenda and through the actions of the system's coordinating bodies. In this section, it is stated that the insertion of the employability agenda into Chilean higher education has been highly influenced by supranational policies. These influences have contributed to the conceptualisation of employability as a mono-dimensional indicator of desired quality.

Chapter 3 examines the main aspects of the employability agenda in Chile. To this end, its discursive construction is analysed in collective actors that have a high influence on its institutionalization. These actors correspond to the government units and professional groups of academics and journalists that this research has conceptualised as being part of the official, expert and media discourses. This analysis shows that there are hegemonic discourse guidelines, which reinforce the status quo in Chilean higher education by presenting it as a commercial environment for social action, based on the economic vision of its subjects' educational and work trajectories.

Chapter 3's first section is focused on expert discourse through a bibliographical revision. This includes 66 national publications that explicitly tackle employability and/or graduate employment and work as a main or secondary topic. This discourse shows that employability tends to be tackled as an educational matter linked to both education and certain learning capabilities. These works are mainly focused on studying the factors that influence graduate

performance.

Chapter 3's second section explores the official discourse, considered as such because it has legitimate state recognition and acts in compliance with the current legal framework. This discourse is compiled using texts and materials such as laws, guides, decrees, resolutions, norms, terms of reference and annual accounts from the system's coordinating bodies. In this discourse, the aspects related to employability are quantitative, such as employment status, employment rate, time taken to find work and graduate salaries. Employability is assigned a relevant role as a performance indicator for higher education organisations.

The third section comprises the media discourse, with 94 press and television articles explicitly tackling employability as a main or secondary topic in higher education news. The aspects the media discourse associates with employment include professional success and the quality of both study programs and educational providers, as well as information related to employability and decision making. In this context, employability is relevant because of its key role as an indicator of quality. This discourse normalises the fact that the academic offer can be *good* or *bad* and that graduate employment results are very much linked to the qualification obtained. Therefore, this treatment of the discourse tends to overshadow student agency.

Chapter 4 takes a look at the national scenario and the insertion and functioning of the new organisational capabilities that tackle boosting employability in Chilean universities. In research, these are generally called 'career services'. It is stated that, despite spreading rapidly and widely through the system, career services have organisational legitimisation difficulties. The shared need (at a macro, intermediate and micro level) for a comprehensive understanding of employability is also revealed. On one hand, this means the topic is dealt with uniformly within the higher education system. On the other hand, it facilitates their administrations' interaction and integration with more traditional university tasks (for example, education and research).

This chapter's first section puts the influences from universities' institutional environments when demonstrating the notion of employment at an organisational level into context. In their appropriation by universities, it can be seen that career services have tended to disassociate from educational components, in the framework of the dominant economic discourse's functional impact and their diffusion as an agenda. In addition, it is argued that career services at universities exhibit institutionalised and widespread taxonomy in different education systems. Therefore, global spread of this type of service is a trend that shows isomorphic impulse strength.

The chapter's second section shows how career services have come to be part of a highly specialised and widespread kind of organisational development at Chilean universities. This is closely related to multiple requirements, such as curriculum feedback, establishing links with graduates and marketing. This is usually manifested by carrying out recompilation and information analysis initiatives on graduate employment, loyalty activities and initiatives supporting insertion into the job market. It can be seen that these services mainly focus on the end of studies and on the period after graduation. However, they do put an emphasis on action and heterogenous strategies.

In Chapter 4's last section, it can be seen that career services exhibit organisational legitimisation problems. These difficulties are associated with three factors: 1) the tendency to limit their scope to initiatives after completion of the student life cycle, 2) the academic body's resistance to working with career services and 3) the absence of a shared understanding of employability between the relevant actors (students, academics, other professionals in university administration, former students and workers). In addition, the development described shows that career services set themselves up as an opportunity to make university management more professional. Therefore, there is room for new specialised non-academic professional identities to emerge, whose tasks are situated somewhere in the crossover between traditional teaching and research activities.

Chapter 5 looks deeper into the origins, development and status of employability as part of the evolution of university organisations' formal structures. This emphasises participants as key elements to the organisation. This task is carried out by selecting three cases for theoretical comparisons and proposals. The focus of the analysis is on the dynamics of change and on organisational adaptation, using a notion of organisational change that emphases legitimacy and isomorphism. This research slant is motivated by the intention of looking further into the processes that define structure and organisational action.

Chapter 5's first section provides case context from a sociological organisational analysis perspective. The aim is to create a conceptual framework in which to analyse the dynamics of change and organisational adaptation in relation to improving employability. As a result, it can be seen that the three cases come from universities that, compared to their peers in Chile, have already made advances in inserting and implementing career services. These three universities have organisational arrangements whose shared aim is to boost employability and operate within a common framework of rationality, despite the fact that their needs and triggers have different emphases.

In the second section, the organisational position of each of the case studies in the world of work and employment is put into context, with two organisational positions recognised. One goes beyond external demands to mainly respond to the idiosyncrasies of their individual missions and characteristics. Another organisational position is conditioned by the environment and faces the challenge of responding to the requirements this establishes for it, showing a willingness to subordinate itself to these requirements.

Finally, Chapter 5's third section examines career services' organisational assimilation. It is evident that this type of capability involves a weak kind of organisational interaction, as well as legitimacy and organisational integration difficulties. These are related to the fact that managing employability is not an organic development but rather a resource for legitimacy at an organisational field level. It concludes that the main underlying motivation is provided by the external requirements of employability institutionalisation as an imperative of higher education in general.

In summary, beyond the philosophical positions held on the functions of higher education, positioning them as a determining factor for graduate employment and work has become one of the characteristics of modern universities with mass access.

The conceptualisation of university as a social institution and of the world of work as a widespread notion in people's everyday life does not currently allow for a situated analysis that requires relationship observation, due to the fact that the characteristics of knowledge and work in contemporary economies and societies have given new meaning to these fields of social action as markets (namely the *university market* and the *job market).* This is in a scenario where the instrumental valuation of knowledge and the economisation of different spheres of social life predominate.

All this implies that the historical tension and disputes in the relationship between university and work have not ceased to exist, either on the plane of the ideas that are based on them or on a material plane. However, giving them new meaning as markets brings about a relevant change: status standardisation, with what was previously considered a social institution or exceptional organisation now considered just another market agent in a commercialised socioeconomic environment.

In this scenario, the notion of employability has been inserted as a reference point within the educational-world of work relationship, becoming highly visible and having definite organisational effects. However, this does not imply the addition of a new university function, due to the fact that this aspect has historically been integrated into its development.

Given the homologation of universities and the world of work in market terms, this research proposes that the effects of the employability agenda should adjust to the higher education unbundling phenomenon. This refers to adopting an appropriate commercial strategy consistent with separating constitutive elements into multiple products or services with the aim of increasing opportunities for commercialisation.

Irrespective of the level of rationality in Chilean university actions, from this perspective it can be seen that these operate in a market related to other markets, in dynamics shaped by the commercial rationalisation of dominant aptitudes or behavioural blueprints. From this comes the notion of the contested market that is in the title of this thesis, representing the tension between the different forces that try to impose themselves over others. The word contested is used to mean a struggle and the discussion of ideas or thoughts about something. Therefore, it implies that the actors in dispute - whether individuals or groups - enter into confrontations to achieve and/or impose whatever they want.

In this sense, the fact that the hegemonic notion of employability is constructed and put into operation using the dominant premises of human capital theory symbolises the contested aspects, based on the idea of the modern university with mass access and also on the aspects that are in crisis in the Chilean system. Therefore, this examination of universities' organisational responses - using a specific and extremely defined approach - allows for the visualisation of the significant effect of the pressure that comes from universities' institutional environments. At the same time, it reveals the ways in which these disputes become invisible and are ideologically neutralised under the blanket of supposedly shared global aspirations, such as what occurs with the employability agenda.

Curriculum Vitae

Natalia Orellana was born in Santiago, Chile on 31 March, 1982. She obtained her degree in Social Communication and the professional title of Journalist in 2006 at the Pontifical Catholic University of Valparaíso (Chile). In 2009 she was granted with the scholarship Young Professional Leaders of Developing Countries by the German Exchange Service (DAAD) to conduct postgraduate studies. In 2011 she received a Master of Art degree on Higher Education Research from the Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) at the University of Kassel (Germany). The same year she conducted the university leadership programme, UNILEAD, at University of Oldenburg (Germany). She is currently board member at the International Centre for Career Development and Public Policy (ICCDPP). She also serves as academic manager at the Faculty of Letters of the Pontifical Catholic University of Chile and as executive director at OCIDES Foundation.