



Universiteit
Leiden
The Netherlands

**Entre la utopía tecnocrática y la colegialidad académica:
aseguramiento interno de la calidad en universidades chilenas**
Valdés Raczynski, F.

Citation

Valdés Raczynski, F. (2023, October 26). *Entre la utopía tecnocrática y la colegialidad académica: aseguramiento interno de la calidad en universidades chilenas*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3646082>

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/1887/3646082>

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

Introducción

La masificación de la educación superior, combinada con la globalización, y los cambios en las organizaciones de la sociedad contemporánea han alterado la relación entre los Estados y las instituciones de educación terciaria.¹ Ha crecido el deseo por alcanzar los beneficios que provee la educación universitaria y por tanto, se le demanda a las instituciones de educación superior mayor transparencia, rendición de cuentas y responsabilidad social. Aparejado a estos fenómenos, se discute acerca de la irrupción tecnológica, del financiamiento y la sostenibilidad del sistema de educación superior, además de las oportunidades que los estudiantes tienen para acceder, progresar y graduarse exitosamente en él. También se observa un incremento de instituciones de educación superior privadas, más susceptibles a la competencia y a los vaivenes del mercado (Brunner, 2006) y la población estudiantil resulta progresivamente más diversa.

El impacto de estos cambios tiende a reformatear la gobernanza de las instituciones, crear un nuevo orden social, más tecnocrático, y en el caso de las universidades parece alejarla del ideal humboldtiano y de la organización académica tradicional. De la razón autónoma se deriva a la universidad racionalizada, que debe ser eficiente, efectiva y que modifica las condiciones de los académicos y los desplaza del lugar central que tenían respecto a la formulación y evaluación de políticas en la educación superior (Frank y Meyer, 2020). Las universidades se vuelven entidades decisivas para el Estado, la sociedad civil y los mercados. En este contexto, los sistemas de educación superior son objeto de continuas reformas para alcanzar la universalidad del acceso; modifican su institucionalidad y se tornan más diferenciados. Fenómenos consecuentes con estos hechos son la pérdida de la colegialidad académica al interior de las universidades, la fragmentación acelerada del conocimiento y las disciplinas, y la desprofesionalización de la enseñanza (Becher y Trowler, 2008). De esta forma, la calidad de las universidades y sus programas se convierte en una preocupación central, pública y socialmente compartida.

Hasta la década de 1980, las instituciones de educación superior de los Estados Unidos y el Reino Unido eran las únicas en el mundo con una asentada tradición en el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad. Contrariamente, la mayoría de los sistemas de educación superior de otros lugares evolucionaron sin mecanismos formales de garantía externa de calidad hasta los años noventa (Lemaitre, 2014). Desde entonces, siguiendo el ejemplo anglosajón y sus buenos indicadores de desempeño, los sistemas de aseguramiento de la calidad se han ido estableciendo en casi todos los países, adquiriendo distintos enfoques, propósitos, grados de formalidad, procedimientos e instrumentos (Dill y Beerkens, 2010). En efecto, en la literatura especializada existe una variedad y creciente complejidad de definiciones de la calidad que, sin consenso teórico, da lugar a distintas aproximaciones para su aseguramiento. Y las discusiones giran en torno al contraste entre problemáticas singulares o ampliamente compartidas sobre la calidad, pero sobre todo se debate si estos sistemas conducen, o no y en qué medida, a mejorar la educación superior y la formación estudiantil.

¹ En este texto se usan intercambiamente los términos educación superior y educación terciaria.

Desde la década de 1990, las políticas públicas y los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior han tendido a expandirse, sofisticarse y han evolucionado con dinamismo para responder a la masificación, la diferenciación de las instituciones, la globalización y el mayor interés de los Estados en las organizaciones académicas. Las modificaciones empujan a nuevas adaptaciones en la estructura y en la cultura organizacional universitaria.

Existen dos tipos de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, estrechamente relacionados, que buscan responder a las demandas de la agenda global y cambiante. Los sistemas externos de aseguramiento de la calidad (SEAC), que son aquellos que se establecen a nivel nacional o supranacional para resguardar la idoneidad de los certificados que confieren las instituciones de educación superior. En general, se valen principalmente de procesos de acreditación para cumplir su cometido. En algunos países surgen por iniciativa estatal, en otros, por parte de las mismas instituciones de educación superior asociadas a ellos, por agencias privadas o ambas. Los sistemas internos de aseguramiento de la calidad (SIAC) refieren al segundo tipo y son aquellos diseñados por las mismas universidades. Corresponden a procesos de revisión interna, realizados dentro de las instituciones para sus propios fines (INQAAHE, 2013). Estos sistemas se formalizan o institucionalizan alentados por las exigencias de los SEAC.

Desde hace aproximadamente dos décadas, las formas de los SEAC están siendo cuestionadas, aunque paradójicamente la política pública les otorga un lugar preponderante para que las instituciones evidencien responsabilidad y rendición de cuentas a la sociedad. Se les critica desde distintas perspectivas: por alentar los rankings y la estandarización de universidades que son diversas en cuanto a propósitos, tamaño, disciplinas y estudiantes; por generar comportamientos ceremoniales para mostrar que se cumplen las normativas externas; producir reticencia y fatiga académica por el trabajo burocrático que demandan, entre otros. Adicionalmente, los SEAC son dinámicos y modifican sus criterios y estándares evaluativos ante las distintas demandas de la política pública que los sustenta. Invariablemente, cuando los gobiernos regulan cualquier aspecto de la educación superior (frecuente en un entorno cambiante), ello conlleva alguna modificación de los SEAC y obliga a generar respuestas por parte de las universidades. En muchas ocasiones, las nuevas exigencias tensionan la institución, sobre todo cuando ellas implican rutinas que, de algún modo, alejan del quehacer propiamente académico.

Para avanzar en calidad, y revertir o atenuar las dificultades señaladas, las mismas agencias nacionales o supranacionales de la calidad han querido indicar a las universidades que no deben ser receptoras pasivas de los controles y exigencias de los SEAC. Por tanto, se les motiva a asumir su propia responsabilidad sobre la calidad como activas contribuyentes a una tarea que les es propia. Así, se originan los SIAC con distintos grados de formalidad que, conceptualmente, serían más consistentes con una noción de calidad transformadora y prospectiva, incidente en la mejora de la docencia y el aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente, en varios países, el desarrollo de los SIAC es requerido por sus respectivos SEAC. En el caso europeo, derivado del Proceso de Bolonia, esta tendencia se inicia en el año 2005. En Chile tal exigencia es reciente, producto de la última reforma a la educación superior del año

2018. Pese al incremento de los SIAC, resulta debatible si ellos pueden *per se* contribuir a la mejora institucional sin ser percibidos como nueva burocracia al interior de las instituciones. Asimismo, se debate si contribuyen a mejorar la formación de los estudiantes y a desarrollar una cultura interna de calidad según suelen proclamar las agencias nacionales o supranacionales. También se advierte que, tanto los SEAC como los SIAC, afectan de algún modo las culturas académicas introduciendo comportamientos y valores derivados del gerencialismo del *New Public Management*, ajenos al compromiso y al sentido académico original de las universidades. La variedad y disonancia de expectativas respecto de estos sistemas internos generan interrogantes para las cuales no existen respuestas únicas. Se hace necesario ahondar en casos y contextos universitarios específicos, donde ocurre la configuración de los SIAC, la que necesariamente será afectada por el cambiante entorno dentro del cual se desenvuelven las instituciones.

El sistema de educación superior chileno posee un desarrollo y características particulares que inciden en la adopción y despliegue de los SIAC. Se halla conformado por 147 instituciones terciarias, la mayoría creada a partir de la década de 1980. 55 de ellas corresponden a universidades, de las cuales 18 son de propiedad estatal y las restantes privadas. Algunas de estas últimas son dependientes, pues reciben aportes directos del Estado, mientras las demás son privadas independientes. La mayor parte de la matrícula universitaria se concentra en Chile en instituciones privadas que participan en un amplio y segmentado mercado de educación superior de gran dinamismo, pero hasta hace poco con insuficiente regulación. Luego de varios años de discusión parlamentaria, se aprobó finalmente una nueva ley de educación superior (2018), que busca encauzar la diversidad institucional del sistema y resguardar su desarrollo conforme a estándares de calidad congruentes con el interés público (Bernasconi Ramírez, A. et al., 2020).

La presente investigación estudia la incidencia que, según la literatura internacional, poseen los SEAC en la configuración de los SIAC. Para ello se analizan las dinámicas y relaciones entre los modelos de SEAC y de SIAC y se contrastan casos, sobre todo europeos y de Asia-Pacífico donde existe mayor investigación sobre esta materia. Luego, se profundiza en los SIAC que comienzan a ocupar un lugar relevante en las agendas nacionales de la educación terciaria. Particularmente se analiza el caso de algunas universidades chilenas, donde se indaga cómo han recibido y se adecuan a las nuevas exigencias del SEAC chileno que les exige evidenciar que poseen un SIAC conforme a los criterios y los estándares definidos por la agencia de acreditación. ¿Cómo responden las universidades y desde qué perspectiva se adaptan al nuevo marco regulatorio? ¿Qué modificaciones organizacionales, de comportamiento y cultura ocurren en ellas al momento de configurar y luego poner en acción sus SIAC? ¿Cómo se caracterizan los SIAC en desarrollo, a qué premisas y expectativas responden?

Las respuestas a estas interrogantes y el estudio en profundidad de los modelos internos de aseguramiento de la calidad y de las culturas de calidad académica en que aquellos operan, permiten a su vez abordar la cuestión central de esta tesis; cual es, cómo se afecta la cultura de calidad académica de una universidad cuando se configura e institucionaliza su SIAC. Y, en relación con esto, de qué modo las propias universidades pueden analizar críticamente sus SIAC y orientar su potencial para una mejor docencia y formación.

La mayoría de los estudios sobre políticas y sistemas de aseguramiento de la calidad abordan el fenómeno desde la perspectiva de los SEAC y sus procedimientos de gestión de la calidad. Este trabajo, en cambio, analiza y discute sobre los SIAC y cómo se afecta o fortalece la cultura de calidad académica. Interesa profundizar en estas materias porque suele sostenerse que los sistemas de aseguramiento de la calidad, especialmente los SIAC, contribuyen al desarrollo de una cultura de calidad institucional. No obstante, el impacto que ejercen es ampliamente discutido y la incidencia en el compromiso académico es escasa, más aún cuando la formalización de los SIAC es inducida externamente. En tal sentido, esta investigación considera la dimensión regulatoria, normativa, cognitiva y cultural de los SIAC, sin dar por sentados los efectos de ninguna.

Conforme con estos objetivos, el marco conceptual adopta una perspectiva de análisis más desde lo práctico y simbólico de la calidad universitaria. Por una parte, la mirada del trabajo de calidad, documentada en la literatura de *quality work* cuyos hallazgos caracterizan las microculturas académicas al interior de las universidades. Por otra, la de la cultura de calidad, integrada al ser de la universidad, situada y subjetivamente compatible con el cuerpo académico de la misma. Conceptualmente, de acuerdo con Harvey (2006), una cultura de calidad posee rasgos transformacionales y dice relación con la formación y progresión estudiantil, muy distinto al enfoque de calidad como rendición de cuentas, que exige procesos burocráticos típicamente incentivados por los SEAC.

El trabajo de campo de base de esta tesis se realiza en tres universidades chilenas: una estatal, una privada dependiente y otra privada independiente.² Las tres se emplazan en diferentes lugares del territorio nacional, pero son similares en cuanto a su tamaño en términos de matrícula y cuerpo académico, además de estar acreditadas en niveles avanzados o de excelencia.³ Todas se rigen por el mismo marco regulatorio promulgado por la Ley de Educación Superior del año 2018, cuyo SEAC exige a cada universidad chilena la configuración de un SIAC. De este modo, se indaga sobre las modificaciones organizacionales, de comportamiento y culturales que ocurren en estas universidades al configurar sus SIAC.

El primer capítulo estudia los modelos de aseguramiento de la calidad de la educación terciaria, externos e internos, y las dinámicas entre ellos. Existe abundante literatura sobre los SEAC que se han desarrollado a nivel nacional y supranacional para resguardar la idoneidad de los certificados que confieren las instituciones de educación superior. Los SIAC han sido menos estudiados, pero se crean y formalizan para responder a las exigencias de los SEAC.

No existen modelos ideales de SEAC ni de SIAC aunque, de algún modo, se encuentran inextricablemente interrelacionados (Vroeijenstijn, 2008). Para que estos sistemas estimulen el

² En el caso de Chile, las universidades estatales son creadas por ley del Estado, se hallan bajo la tutela de éste y reciben su financiamiento preferente; las universidades privadas dependientes son de creación y propiedad privada, pero reciben un financiamiento estatal significativo en la medida que se reconoce que proveen bienes públicos; por último, las universidades privadas independientes son creadas y controladas por personas o entidades privadas sin fines de lucro y no reciben financiamiento directo del Estado.

³ En Chile las instituciones de educación superior son acreditadas por un determinado número de años según su desempeño. Aquellas acreditadas por 4 o 5 años en todas las dimensiones aplicables corresponden al tramo de acreditación “avanzada”; del mismo modo, aquellas acreditadas por 6 o 7 años en todas las áreas de evaluación aplicables reciben acreditación de “excelencia” (siete es el número máximo de años).

desarrollo de una cultura de calidad requieren sintonizar sus exigencias con las creencias y valores institucionales (EUA, 2006; Bendermacher et al., 2016). No obstante, la generación de nuevos procesos de monitoreo y la gestión de datos e información sobre el desempeño generan una percepción de control y pérdida de libertad por parte de los académicos (Stensaker et al., 2011; Beerkens, 2018; Harvey y Williams, 2010; Williams, 2016). En efecto, Clark (1991) y otros autores (Kuh y Witt, 1988; Harvey y Stensaker, 2008) llaman la atención sobre la perspectiva simbólica de las organizaciones que ha sido sistemáticamente subestimada, pese a ser un factor determinante para la autoidentificación, la cohesión social y la motivación de sus miembros (Dill, 2018), todas variables decisivas de una cultura de calidad como se verá más adelante.

Una revisión en profundidad de políticas de aseguramiento interno de la calidad a nivel comparado, en lo que respecta a la docencia, permite visualizar tres tipos de dinámicas en la configuración de los SIAC, según sea la incidencia de la política externa en estos sistemas. En primer lugar, Reino Unido constituye un caso donde existe una fuerte incidencia externa, orientada por el *New Public Management* (NPM), en la remodelación organizacional de las instituciones y la configuración de sus SIAC. Contrariamente, existen disímiles casos de alineación interna. Taiwán es uno de ellos, a través de la implementación de procesos de auto acreditación que impulsan a la creación de SIAC y adoptan una perspectiva gerencial para alcanzar los estándares de su SEAC. Otro ejemplo es el de grupos o microculturas académicas que destacan por su trabajo de calidad y cuyos SIAC responden a motivaciones intrínsecas de cada institución. La Liga Europea de Universidades de Investigación (LERU) coincide con esta visión y, por lo mismo, es crítica de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad puramente instrumentalistas. Una tercera dinámica intenta balancear las perspectivas externas e internas anteriores. Tal es el caso de la Agencia Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) que fomenta el diseño de SIAC que alcancen los estándares exigidos, al tiempo que sean coherentes con la cultura institucional en la que se desarrollan. Las Normas y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad (ESG), consensuadas en la Asociación de Universidades Europeas (EUA), dan cuenta del doble propósito de esta “*soft law*” (Kohoutek et al., 2017).

El marco conceptual con que culmina el primer capítulo identifica factores externos e internos que ayudan a caracterizar el contexto de la organización universitaria, su cultura académica y la configuración de su SIAC. Los factores externos se refieren al régimen de regulaciones a las cuales las instituciones han de sujetarse. No es fácil equilibrar adecuadamente las fuerzas del Estado, del mercado y de la profesión académica. Las regulaciones externas son necesarias para ofrecer confianza y legitimidad a la sociedad (Beerkens y Groeneveg, 2022), pero no parecen incidir verdaderamente en el núcleo de la calidad (Enders y Westerheijden, 2017). El riesgo es que las universidades desarrollen una cultura de mero cumplimiento, en lugar de una mayor capacidad de autorregulación y mejora de los aprendizajes como teóricamente se espera de un SIAC transformador.

Los factores internos se abordan desde una perspectiva cultural integrada que identifica el carácter de la universidad (Tierney, 1988) desde su génesis, actores y momentos cruciales (Clark, 1972), y la interrelación entre variables de contexto internas y su orientación valórica (Bendermacher et al., 2017), perspectivas que permiten una mirada comprensiva de la

institución. La autonomía institucional y académica; la estructura organizacional de la universidad contemporánea (Lazega 2005; 2020); el liderazgo académico (Rodríguez-Ponce et al., 2022) son algunos de los factores internos más relevantes que contribuyen, o inhiben, la configuración de los SIAC en coherencia con la cultura académica institucional.

La tipología de Harvey y Stensaker (2008) ilustra de manera simplificada la construcción cultural de la calidad en las instituciones de educación superior. Combina grados de control grupal con la intensidad de las reglas externas, de donde resultan cuatro tipos de respuestas institucionales: regenerativa, receptiva, reproductiva y reactiva. Las características de cada tipo permiten investigar cómo la estructura organizacional y la cultura académica se combinan en diferentes SIAC. En su conjunto, los factores del SIAC permiten vincular los elementos estructurales y gerenciales con los culturales institucionales para estimar su contribución a, o inhibición del, desarrollo de una cultura de calidad académica.

Por último, el marco conceptual propone tres variables de cultura de calidad académica, estrechamente relacionadas, como lente analítico para argumentar acerca de la distancia entre dicha cultura y la configuración de los SIAC. Esa brecha ha sido poco estudiada (Leiber, Stensaker y Harvey, 2015), aunque es sabido que la cultura aclara, otorga significado y refuerza valores esenciales del trabajo académico (Clark, 2008). La primera es la integración social y refiere fundamentalmente a los vínculos entre los miembros (Dill, 2012). La segunda, la colegialidad académica, de origen humboldtiano y que integra la razón, lo cultural y normativo, y deriva en responsabilidades compartidas (Dill, 2018; 2020). Por último, la construcción de significados que refiere al sentido del trabajo académico (Dill, 2007; Dill y Beerkens, 2010) y refuerza las dos variables anteriores.

Luego, el segundo capítulo revisa los cambios y transformaciones, lentos y progresivos, del SIAC en la educación superior chilena. En Chile, hacia fines del siglo XIX, y luego durante gran parte del XX, lo que actualmente llamamos “aseguramiento de la calidad” residía fundamentalmente al interior de las instituciones. En particular, era el catedrático su principal guardián y gozaba de autonomía para sus lecciones, selección de textos e investigación. Además, los catedráticos participaban del gobierno universitario y ejercían otros cargos políticos o de responsabilidad civil y gozaban de alto prestigio. En el caso chileno, tempranamente la cátedra se integró a una facultad lo que posibilitó introducir el control entre pares y una cierta competencia por el prestigio frente a los estudiantes y los colegas, todo lo cual reducía su carácter de monopolio desregulado. Similar a lo que ocurre actualmente, en esos espacios es donde se producían las discusiones ideológicas y donde se resguardaba colegiadamente la calidad de la formación. El Estado fue activo en la promoción y racionalización de iniciativas educativas diversas, posiblemente consciente de que las políticas educativas debían adaptarse a la realidad del país (Serrano, 1994). La especialización y experiencia como requisitos para la designación de los miembros de las facultades y la contratación de profesores extranjeros fueron de la mayor importancia para el desarrollo y resguardo de la calidad.

A la primera universidad estatal, la Universidad de Chile (1843), se le dotó de una misión relevante y se hicieron serios esfuerzos para adecuarla a la realidad chilena: alejada del mundo y sin tradición académica, pero con dirigentes que tuvieron altas expectativas sobre su misión.

Aunque la idea inicial era alcanzar un modelo universitario más bien napoleónico, los hechos hicieron ver que la academia alejada de la docencia merecía reparos en un país pequeño y con escasos recursos. De esa forma, se creó una institucionalidad intelectual relativamente sólida, que asumió patrones científicos universales, que no se restringía a letrados y eclesiásticos, y que generó un espacio de creación intelectual que aspiraba al prestigio y la excelencia académica. Desde 1877 también se admitió a estudiantes mujeres.

En 1888 se crea la primera universidad privada, la Pontificia Universidad Católica de Chile, como un esfuerzo de los grupos conservadores para contrarrestar el dinamismo de la educación estatal y con el objetivo de formar una clase dirigente con valores católicos. Luego, al sumarse nuevas instituciones, surge un incipiente SEAC por cuanto la examinación para la promoción y la titulación de dichas universidades era ejercida por la primera universidad estatal que actuaba como superintendencia.

Parecido a lo ocurrido en otros países, los exámenes fueron centro de disputas doctrinarias que enfrentaban dos principios de la universidad: la libertad de enseñanza y la racionalización de los estudios. De allí deriva la nueva legislación de 1879 que crea el Consejo de Instrucción Pública para la examinación como control externo de calidad. La protección estatal no contravenía la libertad académica, sólo se exigía el examen que comprobara la suficiencia del estudio. Se forjaba así una cierta ideología de la educación chilena como una tradición patriótica, ilustrada, meritocrática y progresista (Serrano, 1994).

Sólo después de 1950, las seis universidades no estatales existentes adquieren autonomía para aplicar sus propios exámenes y para otorgar títulos y grados reconocidos oficialmente. Al mismo tiempo, la secularización de la sociedad trajo aparejados conflictos políticos e ideológicos, y también la “cuestión social”, que derivaron en modificaciones a la forma original de resguardo de la calidad a través de la cátedra y en nuevas demandas sociales hacia la universidad.

No obstante, el golpe de Estado del año 1973 interrumpe abruptamente la democracia y el intento de renovación que las universidades debatían intensamente desde los años 1968 y 1969. La cátedra pierde autonomía y el resguardo de la calidad deja de residir al interior de la universidad para ser traspasado al gobierno militar. El sistema disminuye la matrícula y el financiamiento y pierde dinamismo. Profesores, funcionarios y estudiantes fueron expulsados en un proceso de depuración ideológica y los rectores fueron reemplazados por delegados del régimen. En ese tiempo de desinstitucionalización universitaria emergieron voces de defensa de la institución, entre ellas, tal vez la más recordada es la del filósofo Jorge Millas. Abogó por la idea esencial de universidad: su autonomía del poder político, su misión académica y la integración de los saberes (Millas, J., 1981). La “universidad vigilada”, en cambio, se entendió bajo la dictadura militar como un asunto de orden público que ignoró el aseguramiento interno y lo reemplazó por el disciplinamiento coercitivo externo.

En 1981 se introduce la Ley de Universidades que incentiva el ingreso de nuevos proveedores privados de educación superior, lo cual da lugar a un amplio y competitivo mercado, con disímiles niveles de calidad. Hasta entonces, existían en Chile dos universidades estatales y seis privadas que, de facto, actuaban todas como entidades de carácter público y se hallaban en

conjunto sometidas a un régimen similar de vigilancia. Junto a un crecimiento moderado e inorgánico y a la progresiva segmentación social de la matrícula de acuerdo con el ingreso de las familias, se instala gradualmente la preocupación por la calidad, aunque sin traducirse en medidas legales.

Desde los años noventa, con el retorno a la democracia, la calidad en la educación se tornó en una prioridad de la política pública. Se reorientaron las políticas, se adoptaron medidas inmediatas en beneficio de las universidades y se incrementó el control conforme al contexto. Se crea el Consejo Superior de Educación (CSE), un organismo estatal autónomo predecesor del Consejo Nacional de Educación (CNED), para llevar a cabo los procesos de licenciamiento y supervisión de nuevas instituciones privadas, previo al otorgamiento de su autonomía. A su vez, la masificación de la matrícula requería mayor orientación y control, además de agregar componentes de protección social y de corrección de desigualdades para paliar los efectos generados por la competencia.

En suma, con el retorno a la democracia se alcanzó libertad y estabilidad política, pese a que el legado de reformas se mantuvo invariable, y se configuró un escenario dinámico y de múltiples oportunidades que incidieron en el fortalecimiento del sector. El auge del mercado de la educación superior vino aparejado de un desarrollo sin precedentes que exhibe indicadores positivos en todas las áreas (Bernasconi, 2009). Sin embargo, en los hechos, se ampliaron significativamente el número de programas sin los debidos resguardos de calidad, se incrementó la matrícula inorgánicamente y el Estado estuvo desprovisto de herramientas para hacer frente a esos fenómenos.

La acreditación emergió como la solución moderna al problema de la calidad y se entendió que el aseguramiento de la calidad dependía en primer término de las propias instituciones. Para fomentar aquello, se introdujeron otras iniciativas complementarias de control externo, que legitimaron estos procesos y llevaron a consagrar legalmente el SEAC el año 2006, con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Se definió que la estimación de la calidad de una institución o programa se verificaba mediante la evaluación de su nivel de consistencia interna, es decir el funcionamiento de acuerdo con sus propósitos, y externa, frente a las demandas del sector público y de la sociedad. Esa doble perspectiva presumía la existencia de un SIAC para el cumplimiento del propio proyecto, aunque no recibió esa denominación explícitamente.

A poco andar, la CNA comenzó a mostrar cierta incapacidad para detectar cambios y necesidades del entorno y realizar ajustes en sus procedimientos e instrumentos, sobre todo en lo relativo a la acreditación institucional. Ningún gobierno, desde el año 2006, logró un diagnóstico acabado y compartido de la situación. Por tanto, tampoco se hicieron cargo adecuadamente del problema. Pese a los desacuerdos, la incidencia del SEAC se extendió rápidamente y generó modificaciones organizacionales y culturales al interior de las instituciones. Cabe destacar que tanto el año 2006 como el 2011 los estudiantes salieron a las calles demandando educación de calidad, pública y gratuita. En efecto, el informe de la OECD del año 2012 concluía, premonitoriamente, que eran necesarios cambios radicales y urgentes al SEAC que no estaba logrando sus propósitos (OECD, 2012). La CNA incrementó sus exigencias

para reposicionar la acreditación como un valor diferenciador; sin embargo, puso su énfasis en la viabilidad financiera postergando la preocupación por el desarrollo académico.

Con estos antecedentes, el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) prometió un cambio paradigmático de las políticas de educación superior, que abandonaría el modelo neoliberal por otro socialdemócrata, además de transitar de un sistema mixto de provisión, coordinado por el mercado, a uno regulado y financiado por el Estado. El año 2015 se inició así el largo debate sobre una nueva reforma a la educación superior que culminó, con la ley del año 2018. Críticos y defensores del “neoliberalismo” simplificaron el debate, encerrados en sus trincheras discursivas en torno a la gratuidad, el lucro y lo público, invisibilizando el trasfondo de la reforma y perjudicando la resolución de controversias. Desde las universidades algunas voces alertaron sobre el riesgo de eludir los temas de fondo. Por ejemplo, Hugo Herrera argumentó que la universidad como “espacio público de la razón y el pensamiento excepcional” requiere autonomía política, económica y espiritual. Esclarece también el sentido de lo público, más bien como función o modo de actuar y no como propiedad del Estado. Contrario a este pensamiento, Fernando Atria sostiene que el neoliberalismo significa la negación de lo público en beneficio de los intereses individuales expresados en el mercado (Atria, 2016).

La reforma quedó finalmente consagrada mediante la ley 21.091, aunque no se consensuó un diagnóstico ni tampoco una mirada prospectiva de la educación superior chilena. El único consenso relativo fue respecto al amplio espacio de coordinación que ocupaba el mercado (Brunner, 2008; Bernasconi, 2015) y la necesidad de regularlo. En lo sustantivo, el nuevo marco modificó la institucionalidad, el financiamiento y actualizó el SEAC, incluyendo a los SIAC como una dimensión adicional de acreditación, bajo la premisa de que la calidad como consistencia interna y externa había sido insuficiente.

La implementación de la ley ha sido problemática, incluso considerada desde interpretaciones ideológicas dispares. Del mismo modo, la CNA evidenció desde el comienzo su debilidad técnico-política y la ausencia de una noción compartida sobre la universidad y el sentido del aseguramiento externo e interno de la calidad. Luego de reiteradas críticas respecto de sus lineamientos sobre el SEAC arribó, con ayuda de un Grupo Asesor externo el año 2021, a una propuesta de nuevos criterios y estándares con mayor grado de aceptación. En cuanto al SIAC, la CNA introdujo exigencias relativas a los responsables de su implementación, los mecanismos y a la sistematicidad en su aplicación. Por tanto, otorgó al SIAC un carácter burocrático y de control centralizado.

El tercer y cuarto capítulos analizan los hallazgos del trabajo de campo. El primero se adentra en la recepción de la reforma de la educación superior chilena, incluido el SEAC, por parte de las universidades que son objeto de este estudio y la manera cómo se han adecuado al nuevo entorno regulatorio. El segundo, profundiza en la configuración de los SIAC.

Para situar en contexto el caso de cada universidad estudiada, el tercer capítulo utiliza el marco conceptual de Tierney (1988); luego, para analizar la aproximación institucional se adoptan las tipologías de cultura de calidad de Harvey y Stensaker (2008) y los tipos de respuesta en función

de la gestión, el trabajo y la cultura de calidad que plantea el marco teórico desarrollado en el capítulo primero.

En el caso de la universidad estatal, ésta ha debido adecuarse a mayores exigencias respecto de las otras, pues a la reforma general introducida por la ley de 2018 se añade un nuevo marco regulatorio exclusivo para las universidades estatales. En general, en la universidad estatal predomina una noción de calidad que requiere mayor control y evaluación por parte de autoridades y administrativos. Visualiza un sistema integrado de aseguramiento de la calidad con una estructura burocrática de soporte, coherente con la cultura institucional. Se advierte una aproximación cultural receptiva en el sentido de buscar cumplir con el imperativo estatal, e identificar oportunidades de mejoramiento a partir de las nuevas exigencias. La institución ha reaccionado rápidamente para poder dar cuenta que ha institucionalizado aquello que la ley exige. Desde el año 2020, creó una nueva unidad administrativa especializada, dependiente directamente de su rectoría para responder al nuevo SEAC y SIAC, y aspira a completar un complejo cuadro de mando integral de todo el quehacer institucional.

Las respuestas de la universidad estatal suponen comprender la calidad de acuerdo con un marco externo al cual es necesario adherir, rendir cuentas y demostrar cumplimiento. Ello requiere una estructura organizacional, normas, instrumentos y procedimientos debidamente diseñados al interior de la institución. En efecto, la mayor parte de la literatura sobre aseguramiento de la calidad adopta esta perspectiva: se requiere una gestión y estructura institucional que se acople con el SEAC. Estas adecuaciones se dan al mismo tiempo en que se aplica la política de gratuidad universal y progresiva establecida por la misma reforma. La implementación de esta última política ha traído aparejado un paulatino desfinanciamiento de la universidad, que no alcanza a cubrir sus costos y la obliga a prestar servicios y competir por fondos concursables externos.

La universidad privada dependiente se aproxima de manera distinta a las adecuaciones exigidas por la ley: estando atenta a los requerimientos externos, parece priorizar y preservar su atención sobre su propio plan de desarrollo. Las características del entorno y los liderazgos explican, en gran parte, el contexto en el cual se sitúa esta institución. Similar a la universidad estatal, se halla preocupada por la sostenibilidad institucional en el contexto de la política de gratuidad. Adicionalmente, y distinto a la estatal, le preocupa también la disputa sobre lo público que ha vuelto a abrirse, siendo esta una universidad considerada tradicionalmente como proveedora de bienes públicos, condición que se habría vuelto dependiente de la mirada del gobierno de turno. Pese a las dificultades, destaca la cultura integrada (Sporn, 1996), que permite lidiar de mejor forma con la incertidumbre y complejidad.

La respuesta cultural de la universidad privada dependiente es más bien regenerativa, aunque no exclusivamente. Entre instancias regenerativa y receptiva, busca oportunidades de desarrollo, pero prima el plan interno inspirado por la misión institucional. Esta universidad creó una unidad centralizada que consolida las responsabilidades en torno al desarrollo estratégico, análisis institucional y aseguramiento de la calidad, que recoge lo que en la práctica acostumbran a hacer en estas instancias. En este caso, prima la perspectiva de la cultura académica por sobre la gestión o el trabajo de calidad. El quehacer universitario parece

impregnado de significado lo cual contribuye a nutrir la cultura institucional (Dill, 1982). Desde esta perspectiva, instrumentos y mecanismos gerenciales no constituyen evidencia de calidad necesariamente. Por ejemplo, la integración social e interdependencia de los miembros parece constituir el marco cultural dentro del cual se están resolviendo los cambios.

Por último, la universidad privada independiente evidencia aproximarse al SEAC y a los cambios normativos desde una perspectiva regenerativa con algunos rasgos reactivos. Incide el contexto de reacreditación institucional en el que se hallaba inserta al momento de realizarse el estudio de este caso. Se encuadra dentro del tipo ideal que, a partir de las exigencias externas, encuentra oportunidades para aprender y autoanalizarse. Al mismo tiempo, reacciona críticamente frente a nuevas demandas que, en ocasiones, son percibidas desmedidas e innecesarias (Newton, 2000). En general, adopta un enfoque práctico, funcional a lo que se espera con el fin de evitar generar mayor burocracia.

Las adecuaciones de la universidad privada independiente son más bien funcionales y dependen de la agencia de las personas que ostentan cargos de responsabilidad. Desde la perspectiva del trabajo de calidad, la noción de calidad es dinámica y resulta de acciones coordinadas de sus miembros y, habitualmente, depende de microculturas académicas. En este sentido, lo observado no alcanza a abarcar todo aquello que implica el trabajo de calidad, el cual se asegura, teóricamente, mediante una serie de rutinas y actividades que se dan por sentadas al interior de la institución, otorgándole sentido y estabilidad (Elken y Stensaker, 2020).

En general, se observa que el trabajo de ajuste institucional en torno al nuevo marco regulatorio ha sido un asunto disputado a nivel directivo y administrativo de cada institución. Los docentes, en cambio, no reportan mayor afectación, de hecho, muchos desconocen los contenidos e implicancias de la reforma. Por último, si bien todas las universidades anhelan la consolidación de una cultura de calidad, proceden de distintas maneras: la estatal modifica su organización y gestión sobre todo; la privada dependiente se esfuerza por cambios que susciten adhesión previo a ser institucionalizados y, en ese sentido, más coherentes con la propia cultura institucional; por último, la privada independiente se aproxima de modo más funcional, distante de la gestión y la cultura, *ad portas* de su proceso de reacreditación institucional.

Respecto a la configuración de los SIAC que aborda el cuarto capítulo, se identifican similitudes y divergencias entre los casos de las universidades chilenas y la experiencia comparada. El incremento de los SIAC formalizados y alentados por los SEAC (Martin, 2018); ideados a nivel central de las instituciones; y con algún nivel de afectación de la cultura universitaria (Vukasovic, 2014), parecen ser una tendencia global. No obstante, en el caso chileno los antecedentes ponderados para definir lo que se quería alcanzar fueron limitados y se desconoció la complejidad de los efectos que un determinado diseño de SEAC puede producir en las instituciones y en la configuración y desarrollo de sus SIAC. Asimismo, estos sistemas internos se vinculan en Chile preferentemente con la gestión y los procedimientos institucionales, ignorando la cultura y las características del quehacer académico donde —en teoría— se aplican. Posiblemente, el gran alcance que adquirió la provisión privada de educación superior en Chile contribuyó a relevar ese sesgo gerencial del aseguramiento interno de la calidad.

Para ahondar en este fenómeno, se analiza la aproximación al SIAC de vicerrectores y directivos bajo el enfoque de Bendermacher et al. (2017), aunque simplificado. Respecto de la cultura de calidad estos autores precisan que la interrelación entre variables de contexto internas y su orientación valórica está estrechamente vinculada con el liderazgo y la comunicación e incidirían en la cultura organizacional. En la medida que esas variables correlacionan positivamente se presume la existencia de una cultura de calidad institucional y el SIAC podría promoverla. De esta hipótesis, la investigación refrenda que las acciones que despliegan las autoridades de las tres universidades tienen por objeto principal responder al SEAC. La configuración del SIAC se ordena en tal sentido, pero existen diferencias según el énfasis puesto en el control o la flexibilidad para lograrlo; en su alcance y también respecto al grado de participación de los profesores y demás miembros de la universidad. Asimismo, es posible identificar liderazgos que exhiben una alternancia de rasgos transaccionales y transformacionales que inciden en el diseño e implementación del respectivo SIAC. No existe la opción de no poseer un SIAC y, por tanto, se opta por resolver este desafío centralizadamente y, en ciertas instancias, se congrega para ello a algunos decanos o profesores.

Bajo la premisa que un SIAC efectivo y promotor de calidad académica requiere ser ejercido por cuerpos académicos cohesionados y colegiados (Dill, 2018), el estudio indaga también la perspectiva de los decanos y profesores sobre la configuración de los SIAC. En términos generales, la pertenencia a un tipo específico de universidad no parece incidir en la opinión de los encuestados. La disonancia entre el cumplimiento legal y la perspectiva de los académicos afecta la cultura académica y arriesga socavar los esfuerzos que realizan en función de la calidad de la docencia e investigación. La optimización del quehacer académico es un trabajo complejo y por eso, históricamente, se ha delegado su resguardo a las facultades. En este sentido, Dill (2018) sugiere que, para preservar la cultura académica, los principios de bienes comunes de Elinor Ostrom (2009) pueden orientar el diseño del SIAC mediante acciones colegiales llevadas a cabo por los mismos académicos. Comunidades académicas activas, con capacidad de autogobierno, confianza y reciprocidad pueden decidir, adherir y aplicar reglas adecuadas.

En suma, las nociones del SIAC de los académicos de jornada entrevistados,⁴ independiente de la universidad a la que pertenecen, son más bien colegiales que formalmente establecidas. Aún existen tradiciones colegiales y patrones colectivos de normas deontológicas que actúan como marco de referencia, pese a que las universidades se han complejizado. Además, la mayoría de los profesores alude a comités o consejos como instancias de cooperación, deliberación y decisión que inciden en la formación de los estudiantes. Asimismo, valoran las instancias de participación y coinciden en que para asegurar la calidad se requiere involucrar activamente el liderazgo colegiado de los académicos (Dill y Beerkens, 2012). Todo lo cual presupone la vinculación de los miembros, es decir un cierto nivel de integración o cohesión social en función del compromiso académico y liderazgos que lo alienten.

Culmina el cuarto capítulo con algunos dilemas entre estructuras organizacionales y culturas académicas. En efecto, en la tarea de definiciones e institucionalización de los SIAC contribuyen de manera directa las autoridades y directivos. Los docentes están escasamente involucrados

⁴ Los 40 entrevistados corresponden a directivos y académicos denominados “jornada”, es decir que dedican 23 o más horas semanales al trabajo universitario.

en la formalización, pese a que tienen mucho que aportar para lograr un SIAC institucionalizado que no contravenga la cultura académica. En este proceso, las autoridades tienden al diseño de un sistema que se inserte visiblemente en la estructura organizacional. La gran mayoría de los profesores de todas las universidades identifican, en cambio, que el aseguramiento interno de la calidad ocurre en lo cotidiano, tanto en contextos formalmente establecidos como en instancias no establecidas prescriptivamente. En este sentido, visualizan con sorprendente claridad los riesgos y ventajas de los SIAC conforme a su configuración, sea esta más burocratizada o integrada en las prácticas colegiales propias de la cultura académica. En el caso de los decanos, que también ejercen docencia, adoptan una posición de cooperación y armonización de perspectivas, pues visualizan la conveniencia de balancear la tensión producida entre la fragmentación administrativa y la cultura académica. De todos modos, sus perspectivas, que son similares a las de los directores de doctorado, evidencian mayor complejidad argumentativa y se sitúan más próximas a las de los académicos.

Finalmente, el último capítulo discute e integra los hallazgos del trabajo en terreno a la luz del marco conceptual y, cuando es posible, los contrasta con algunas investigaciones recientes sobre cultura de calidad y desarrollo de los SIAC, fundamentalmente europeas y norteamericanas, por no existir estudios al respecto en Latinoamérica. De este modo, se explora la relación entre variables de contexto de cultura de calidad y su relación con los SIAC. Las tres variables analizadas- cohesión social, colegialidad académica y construcción de significados- repercuten sobre la cultura de calidad universitaria. Aunque inextricablemente imbricadas, en este capítulo ellas se separan en tres secciones para profundizar en cada una y estimar su potencial de orientación prospectiva para las universidades.

En primer término, se aborda la variable de la integración social y su vínculo con la cultura académica. Luego, la relación entre esa variable y la colegialidad académica. Y se concluye destacando su relevancia para la configuración de los SIAC de carácter transformacional. En efecto, el nivel de intensidad de la cultura de calidad estaría determinada, en gran parte, por los vínculos que se establecen entre los miembros de la organización (Dill, 2018). No es posible monitorear ni evaluar esta variable mediante los procedimientos utilizados por los SEAC. Distintamente, esta variable es continua, requiere de pares que se guarden respeto mutuo, no es vertical ni prescriptiva, es verbal y presencial. Las regulaciones públicas y las fuerzas del mercado muestran no ser suficientemente eficaces para gestionar y proporcionar bienes públicos complejos como es la educación superior de calidad (Hess y Ostrom, 2007). Por tanto, para incrementar la cultura de calidad es necesario resolver colectivamente los dilemas que enfrenta la academia y ello presupone compromiso e integración social.

La colegialidad como segunda variable de cultura de calidad, parece ser un atributo correlacionado con la cohesión social en el contexto organizacional y cultural de las universidades. Del trabajo de campo resulta claro que las condiciones clásicas o humboldtianas del trabajo académico, a saber, plena autonomía, libertad académica, diálogo entre pares, colegialidad y preocupación por la formación integral, siguen siendo anheladas como una constante de la tradición universitaria. Asimismo, lo que caracteriza al contexto social que hace posible la cohesión y colegialidad no es la ausencia de conflictos, si no el tipo de relaciones que establecen los individuos de la organización para trabajar conjuntamente. Podría argumentarse

que la colegialidad humboldtiana fue una especie de SIAC de la docencia y del aprendizaje de su tiempo, pues era la mirada académica la que prevalecía y en el poder de los catedráticos residían las decisiones universitarias. Un importante factor de protección de ese entramado colegial fue el reconocimiento de la autonomía universitaria por parte del Estado, así como el hecho que las universidades solían ser pequeñas y elitistas.

Por lo mismo, resulta razonable proponer para las universidades chilenas con capacidad de autogobierno, la adopción de un renovado formato colegial (Östling, 2018) que sirva como un marco meta regulatorio (Beerens y Groeneveg, 2022) alternativo o complementario de SIAC, pues devuelve la responsabilidad personal y colectiva a las comunidades académicas (Dill, 2018). El ejercicio de la colegialidad en las universidades garantiza la calidad mediante el respeto a normas, criterios y valores que acuerdan y asumen quienes ejercen la docencia e investigación. De acuerdo con los hallazgos del trabajo de campo, actualmente ello ocurre, pero dentro de entornos universitarios burocratizados, en los cuales la jerarquía y las diferencias de poder entre niveles representan una realidad micropolítica con la que los organismos colegiados deliberan y deben lidiar. Consistente con este nuevo entorno universitario, este trabajo propone asumir el cambio de contexto y resignificar la colegialidad que sobrevive en él. En este sentido, el capítulo profundiza en la relación entre colegialidad académica y burocracia en las organizaciones contemporáneas. La coexistencia combinada de estos dos enfoques y la dinámica entre ellos permiten dilucidar un nuevo orden social específico, progresivamente más complejo, gerencial y tecnocrático a la vez que colegial entre pares expertos, en los distintos niveles de la organización (Lazega, 2020).

Como tercera variable de cultura de calidad, íntimamente relacionada con la cohesión social y la colegialidad, la construcción de significados coadyuva o acrecienta el sentido del trabajo académico, aunque paradójicamente ha sido subestimada por la investigación (Clark, 1991). Si se busca institucionalizar un SIAC de carácter transformador, necesariamente ha de ser conversado y acordado con el cuerpo académico, de modo que este comprometa su adhesión y le otorgue un sentido coherente con su cultura. En cambio, si sólo se busca cumplir con los nuevos criterios y estándares dispuestos por el SEAC, entonces podría configurarse un SIAC ceremonial y de mero cumplimiento, al alero de una unidad administrativa *ad hoc*. En la práctica, las universidades persiguen ambos objetivos respecto de los SIAC y, por tanto, los arreglos internos se mueven en un continuo entre un polo de carácter transformacional y otro de cumplimiento administrativo.

La interacción de las tres variables de cultura de calidad académica en base a los hallazgos de la literatura y del trabajo de campo, permiten concluir que, en su conjunto, ellas pueden resultar orientadoras para fortalecer la cultura de calidad y consolidar un SIAC transformador, independiente de la universidad de que se trate. Asimismo, el trabajo sugiere analizar prospectivamente los SIAC, en la medida que vayan institucionalizándose, considerando la cultura institucional y sus variables, además de las formas de organización y cooperación universitaria, más o menos burocratizadas y colegiales, conforme a las características propias y las políticas de SEAC aplicables según sea el caso.

La última sección de la tesis aborda algunas disquisiciones y proporciona elementos de juicio en base a la literatura y a los resultados de esta investigación. En primer lugar, desde la perspectiva de la política pública, el desafío en materia de aseguramiento de la calidad es balancear la necesaria función regulatoria del Estado con procesos e instrumentos ajustados y pertinentes a la institución universitaria. En segundo lugar, los responsables del aseguramiento de la calidad, a nivel del SEAC y al interior de las universidades, han de encontrarse en una tarea común: dar cuenta responsablemente de lo que hacen. Enseguida, la cuidadosa consideración y reflexiva ponderación de la cultura académica y del entorno universitario contemporáneo se constituyen en elementos claves si se desea avanzar en calidad académica o transformacional. Finalmente, se sugiere a las universidades un lente analítico para discutir en torno a sus SIAC más alineado con su cultura académica, de lo que habitualmente promueven los SEAC.

En ningún caso se propone transformar las variables de calidad investigadas en rutinas burocráticas ni en nuevos indicadores de los SIAC, sino de proveer un lente analítico que permita comprender con mayor profundidad la organización académica e indagar acerca de la proximidad o distancia que tienen los SIAC (en desarrollo) de las universidades chilenas respecto de su cultura de calidad institucional. Asimismo, discutir en qué medida se avanza con un SIAC de cumplimiento o un SIAC de características transformacionales. Posiblemente, ni el Estado ni el mercado den valor al análisis de estas variables de cultura de calidad, mas ellas resultan beneficiosas para las propias universidades y su anhelo de avanzar hacia una auténtica cultura de la calidad.

Para finalizar, se exponen sumariamente las principales conclusiones esperando que sirvan para motivar nuevas investigaciones y contribuir a la discusión que tienen en las agencias de calidad y las universidades.

Expectativa e incidencia paradójica de los SIAC: se espera que los SIAC incrementen la calidad de las instituciones y, con ese fin, se exige su existencia a través de los SEAC. No obstante, los SIAC tienen escasa incidencia en la optimización de la formación de los estudiantes si no logran alentar el compromiso académico. En la experiencia comparada, los SEAC exigen SIAC con un doble propósito: para enfatizar que las universidades son las primordiales responsables de su calidad y para morigerar la pesada carga burocrática que aquellos imponen a las instituciones. En Chile, en cambio, se exige los SIAC para fortalecer el SEAC y señalar que la calidad es importante en la educación superior. Independiente de las razones de origen, resulta discutible si los SIAC logran, o lograrán (en el caso chileno), cumplir los propósitos señalados y, en ocasiones, incluso podrían producir efectos no deseados.

Perspectiva miope de los SEAC y SIAC: en el caso chileno se espera incrementar la calidad mediante un fortalecido SEAC, que incluye una dimensión de SIAC, con nuevos procedimientos de carácter performativo, al alero de un Estado más poderoso y coordinador de la educación superior. Es cierto que los instrumentos de mercado no aseguran por si solos la calidad de la educación superior, al tiempo que la autorregulación puede generar una aplicación indulgente de estándares de calidad. No es fácil pues balancear adecuadamente estas dinámicas, pero tampoco es factible desprenderse de ellas. Adicionalmente, un SIAC efectivo ha de estar integrado a la cultura de calidad universitaria, que no se impone ni transfiere, pues es una

construcción de creencias y prácticas compartidas situadas en un contexto institucional. Desconocer la perspectiva cultural y los aspectos de contexto al configurar los sistemas de resguardo de la calidad, arriesga con reducirlos a meros mecanismos y dispositivos de control, rendición de cuentas y cumplimiento, sin incidencia en los significados del quehacer académico, núcleo de la calidad.

Falaz relación causa efecto entre los SIAC formalmente establecidos y la cultura académica: la configuración e institucionalización de los SIAC y el fortalecimiento de la cultura de calidad académica corresponden a procesos distintos. El primero dice relación con procedimientos de responsabilización y de rendición de cuentas; el segundo, con el crítico compromiso de los académicos para mejorar continuamente su trabajo. La cultura de calidad no se alcanza mediante un SIAC que se formaliza. En el caso chileno, los SIAC universitarios han de cumplir criterios y estándares de calidad preestablecidos que giran en torno a políticas y procedimientos administrativos. Por su parte, la evidencia indica que, desde el punto de vista cultural, la calidad queda a mejor resguardo si el énfasis está puesto en los profesores. Aunque hay pocos estudios acerca de las normas éticas colectivas que guían el desempeño académico, se observa que los acuerdos sobre prácticas adecuadas evolucionan al interior de las universidades y no por exigencias administrativas externas. El desarrollo de una cultura de calidad es un anhelo de las universidades, razón por la cual se proponen variables culturales como lente analítico para la configuración de SIAC de carácter transformador. Para ninguno de estos procesos (SIAC y cultura académica) existe un modelo ideal a seguir y tampoco sus desarrollos ocurren lineal, uniforme e irreversiblemente. En suma, lo relevante es que las variables de calidad que se sugieren reflejen el compromiso del cuerpo académico, asunto crítico para que una universidad desarrolle una cultura de calidad propia e, idealmente, establezca un SIAC de carácter transformacional coherente con ella.

Preservación e innovación de ideales clásicos universitarios: los académicos han de tener autonomía, libertad académica y capacidad de autogobierno para deliberar y resolver colegiadamente los asuntos relativos a la calidad del quehacer esencial de la universidad. La búsqueda colegiada e independiente de objetivos comunes está íntimamente ligada a la tradición humboldtiana. Adentrarse en los alcances contemporáneos de esta tradición permiten comprender y valorar el poder transformador de la cultura y del trabajo académico. De hecho, las discusiones y preocupaciones acerca del aseguramiento de la calidad en las universidades se alimentan de esa suerte de caja de resonancia histórica, en la que el pasado orienta el presente. No obstante, esa posibilidad de preservar y actualizar antiguos ideales académicos puede verse disminuida o fortalecida de acuerdo con los arreglos políticos y la estructura organizacional de las universidades. Es necesario ponderar que la universidad contemporánea se ha racionalizado, ha de ser eficiente y, en consecuencia, las condiciones académicas se han desacoplado del ideal tradicional. Así, en el entorno universitario se combinan actualmente dos modelos ideales de organización y cooperación, la burocracia y la colegialidad académica. Como se ha explicado, los modelos tecno-burocráticos resultan limitados en su capacidad para preservar, profundizar o reforzar la cohesión social, la colegialidad y la construcción de significados. Por lo mismo, es necesario asumir que ambos modelos han de regularse conjuntamente para balancear el trabajo rutinario y el académico. Es ese contexto, en el que los académicos se hallan insertos en sus unidades de trabajo y dentro de las cuales deliberan horizontalmente entre pares. Como

muestra esta investigación, allí es posible crear un ambiente que fomenta un modo de proceder hacia lo que se comparte como óptimo y que aspira a la calidad como un ideal académico.