



**Entre la utopía tecnocrática y la colegialidad académica:
aseguramiento interno de la calidad en universidades chilenas**

Valdés Raczyński, F.

Citation

Valdés Raczyński, 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).

Capítulo 4

Configuración del aseguramiento interno de la calidad en universidades chilenas

El presente capítulo consta de tres secciones, que refieren a la configuración de los SIAC desde distintas perspectivas, tanto de autoridades, directivos y docentes entrevistados para este estudio, como de autores de la literatura revisada. La primera sección, a nivel conceptual, analiza las definiciones establecidas por el marco jurídico chileno y su discusión, comparándolas con la experiencia internacional. Como resultado, se describen algunas similitudes entre los casos y se precisan diferencias que resultan relevantes por las causas que motivan la configuración de los SIAC.

Luego, se indaga en el diseño e introducción de los SIAC en las universidades y se observa de qué manera estos responden, principalmente, a los correspondientes SEAC. Las perspectivas de autoridades y directivos permiten ahondar en este fenómeno, y para ello se analizan en función de los liderazgos que ejercen, pudiendo incidir, según sus características, en la promoción o inhibición de una cultura de calidad.

Posteriormente, se revisa de manera extensa la perspectiva de los profesores, siguiendo sobre todo a Dill (2012, 2018 y 2020) y la literatura sobre el trabajo de calidad analizada en el primer capítulo. Se identifican propuestas aglutinadoras y coincidentes entre docentes de las distintas universidades acerca de las normas y creencias que guían la cultura académica, así como las reglas en uso y prácticas docentes, la preservación y cultivo de la colegialidad académica, el liderazgo y la integración social. Por último, se revisan los dilemas suscitados en las universidades que intentan desarrollar culturas de calidad y se precisan escenarios posibles con relación al SIAC y su configuración.

4.1 Configuración normativa del SIAC

Esta sección indaga la configuración de los SIAC en las universidades. Para ello, se explican sumariamente algunos contrastes relevantes de la configuración del SIAC en la normativa chilena respecto de la literatura comparada y acerca del modo en que las instituciones diseñan e implementan sus SIAC. Asimismo, se da cuenta de algunas similitudes entre las experiencias de adopción de estos sistemas. Luego se analiza parte del debate en torno a la nueva Ley de educación superior, para dilucidar qué se entendió y se esperó —teóricamente— de los SIAC en la discusión previa a su consagración legal.

Finalmente, a través de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, se indaga en el significado y relevancia que las autoridades —directivos y académicos universitarios— le otorgan al SIAC, y cómo esas nociones se relacionan con su diseño, implementación y desarrollo.

4.1.1 Contrastes y similitudes con la experiencia comparada

Los SIAC son aquellos sistemas creados por las mismas universidades, habitualmente bajo la influencia de las normas y exigencias provenientes de los SEAC, pero orientados por comportamientos y valores intrínsecos de cada institución (Harvey y Stensaker, 2008). Estos sistemas adquieren su denominación y se institucionalizan hace dos décadas, cuando la Asociación de Universidades Europeas (European University Association, EUA) advirtió que el sector europeo de educación superior estaba en riesgo de desarrollar SEAC extremadamente gravosos para las instituciones. Empero, desde una perspectiva conceptual sobre la calidad (Harvey, 2006), es posible afirmar que la institución universitaria ha tenido seriamente arraigada en su misión y visión —al menos en la historia académica occidental— un cierto orden institucional autónomo (Nybom, 2003), una especie de guardián que busca custodiar la nobleza y la virtud del quehacer universitario y evitar que este se desnaturalice.

Considerando la trayectoria universitaria, frente a la problemática derivada de los SEAC, la EUA concluyó que la forma de evitar riesgos era promoviendo el desarrollo, al interior de las universidades, de sistemas de resguardo de la calidad robustos, guiados por imperativos académicos en lugar de meramente económicos (Harvey, 2018). Adicionalmente, se presume que dichos sistemas internos tienen el potencial para contribuir, de mejor modo, al desarrollo y mejoramiento de la docencia y el aprendizaje (Tavares et al., 2017), incidencia ampliamente discutida desde la perspectiva de los SEAC (Beerkens, 2018).

Ante la alerta de la EUA, fundada sobre la experiencia crítica de las mismas universidades, muchas agencias de calidad iniciaron un progresivo ajuste de criterios de evaluación de los SEAC, con el fin de dar preeminencia a la consideración de los SIAC por sobre otros aspectos. Las primeras orientaciones para esos efectos dieron origen, el año 2005, a las Normas y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad (Standars and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG), las que fueron actualizadas por las hoy vigentes, que datan del 2015 (ENQA, 2015), como se señaló en el primer capítulo.

De manera análoga, el Consejo de Acreditación para la Educación Superior de los Estados Unidos (Council for Higher Education, CHEA), acordó el año 2015—con sus asociados internacionales— que el principio fundamental de calidad en la educación superior consistía en que los proveedores de la educación superior deben ser los primeros responsables de asegurar y lograr la calidad de la formación que imparten.¹ De modo similar, algunas experiencias de países del Asia Pacífico, como el caso de Taiwán (revisado con mayor profundidad en el primer capítulo), dejan al descubierto que los reclamos por parte de las universidades para que disminuyeran las molestas o pesadas disposiciones del SEAC, derivaron en el reemplazo —bajo algunas

¹ https://www.chea.org/sites/default/files/pdf/Principles_Papers_Complete_web.pdf

condiciones— del sistema externo por mecanismos internos denominados de “autoacreditación” (Hou et al., 2014).

En suma, el giro que se ha intentado dar a la trayectoria de los SEAC ha reconsiderado el resguardo interno que, paradojalmente, parecía estar desvaneciéndose, entre otras razones, por la acción del mismo sistema externo. Estas modificaciones dan cuenta de distintas formas que buscan balancear la perspectiva de control externo —propia del SEAC, que exige responsabilidad y transparencia de cara a la sociedad— con la de autorregulación, capacidad con la que han de desempeñarse las instituciones, en coherencia con sus respectivas misiones, objetivos y cultura (Santos, 2011). En este contexto, algunas universidades han argumentado que los SEAC deberían focalizarse sólo en verificar la existencia y efectividad de los SIAC, y abogan por SEAC corregulados (Russell Group, 2014, 2015 y 2016; AAU, ACE, Association of Public Land-Grant Universities, 2015). Aunque esta postura es más frecuente en universidades de extensa trayectoria, alto desempeño y dedicadas a la docencia e investigación, da cuenta que las instituciones entienden y estiman necesaria la regulación externa, pero al mismo tiempo desean persistir en aquella garantía original interna y defender el aseguramiento interno de la calidad como algo propio de su quehacer. De modo similar, otros autores sugieren —como resguardo interno de la calidad— la responsabilidad colegiada (Dill, 2020) o el control lateral sobre la provisión de un bien público como es la educación superior (Beerkens, 2021).

Los SIAC al interior de las universidades se han extendido de manera significativa en la última década, motivados por la exigencia explícita del SEAC del respectivo Estado o región (Martin, 2018), y se han determinado como estándar o criterio de evaluación externa. Por tanto, actualmente coexisten dos tipos formalmente establecidos de marcos de aseguramiento de la calidad: los externos y los internos. Funcionan simultáneamente, pero buscan la calidad desde perspectivas diferentes, pues son distintos entre ellos respecto a cómo la definen, promueven y gestionan (Paintsil, 2016). Junto con estos desarrollos, también se han incrementado las publicaciones especializadas sobre estos sistemas internos, mostrando que este campo de estudio se vuelve cada vez más relevante para la educación superior y las políticas públicas de este nivel educativo y, progresivamente, se encuentran más regulados (Steinhardt et al., 2016). Teóricamente, el resguardo de la calidad a través de los SIAC se desarrolla desde una perspectiva más prospectiva que retrospectiva (Biggs, 2001), es decir, el foco estaría más orientado a la mejora y desarrollo institucional y a una noción de calidad transformadora, mientras que el de los SEAC se acercaría más a la rendición de cuentas (Smeby y Stensaker, 1999).

Las universidades chilenas también están avanzando en el desarrollo y formalización de sus SIAC, alentadas por el nuevo SEAC adoptado como parte de la reforma a la educación superior, aunque entrará en vigencia en octubre del año 2023. No obstante, al indagar en estos desarrollos, los antecedentes comparados anteriormente expuestos no parecen explicar de forma adecuada ni suficiente el sentido que la legislación chilena quiso darle a estos sistemas internos. Un análisis de la historia de la Ley permite concluir que la definición en torno a la dimensión de aseguramiento interno de la calidad sufrió varios cambios durante la larga discusión parlamentaria, lo cual denota algunas ambigüedades conceptuales. En ocasiones, ausencia de información y antecedentes, y en otras, escaso consenso respecto al diagnóstico del problema de la calidad de la educación superior que se deseaba resolver. Definitivamente, en el

caso chileno, la intención fue fortalecer el SEAC como política de regulación de la calidad y no morigerar sus procedimientos evaluativos, como ocurrió en la experiencia europea, norteamericana y de algunos países de Asia Pacífico. En otras palabras, la expectativa en el caso chileno fue que, exigiendo adicional y formalmente un SIAC, se fortalecería la calidad de las instituciones de educación superior, el SEAC y —consecuentemente— la calidad del sistema en general. Finalmente, como se reseñó en el segundo capítulo, el SIAC en Chile fue introducido legalmente como una dimensión de evaluación del SEAC, en conjunto y en paralelo con otras, como un componente adicional respecto del cual se prevé resolver los casos de aquellas instituciones de baja calidad.

Desde esta perspectiva, interesa investigar el SIAC normativo o institucionalizado de las universidades, y también aquel que podríamos llamar de carácter “académico cultural”, que se supone ha persistido en la historia de la institución universitaria. Asimismo, este trabajo intenta identificar si los SIAC logran considerar y fomentar el desarrollo de esa capacidad académica para asegurar internamente la calidad de la institución.

4.1.2 Configuración de SIAC en la discusión parlamentaria

Los dilemas y desafíos que trajo aparejados la reforma a la educación superior en materia de aseguramiento interno de la calidad fueron revisados hacia el final del segundo capítulo. Esta sección, en particular, intenta dilucidar el significado y sentido del SIAC a partir de la discusión previa, e indagar en qué medida se consideró la experiencia chilena, la experiencia comparada, la combinación de ambas, o bien la ausencia de dicha información en la adopción de la nueva norma jurídica.

De la historia de la Ley se desprende que la propuesta de cambios en la educación superior arranca con la premisa que la institucionalidad y el marco regulatorio no han permitido el desarrollo de políticas públicas de acuerdo con el tamaño y complejidad del sistema chileno, lo cual ha terminado afectando a los estudiantes y sus familias. En particular, se consideró que el marco regulatorio y la capacidad fiscalizadora han sido débiles e incapaces de resguardar suficientemente la fe pública. Por tanto, se presume que se requiere consolidar un sistema de educación superior que aporte al desarrollo social, cultural y económico del país y sus regiones, pero que tenga la capacidad de generar políticas públicas acordes a las necesidades y desafíos y que promueva el mejoramiento continuo de la calidad de todas las instituciones.²

En materia de calidad, se reconoce que el SEAC ha contribuido a lo largo de los años a la mejora de las instituciones de educación superior y al desarrollo de sistemas de evaluación internos y externos. Sin embargo, se critica que una institución que no obtiene acreditación pueda seguir impartiendo carreras y programas de estudios. Se señala que ello ha provocado un desarrollo heterogéneo de la calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior. El hecho de que alrededor del 10% de la matrícula concurre a instituciones no acreditadas y que el 40% de ellas ha sido acreditada por menos de cuatro años, son cifras que se utilizan como respaldo para

² Historia de la Ley 21.091, BCN, 2018. En <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

demonstrar aquello. Además, “aunque no de manera equilibrada en el sistema, se ha internalizado que los procesos de acreditación son parte de la política de regulación de la calidad”.³ En el debate, tempranamente se asumió que el sistema de educación superior está “conformado por una diversidad de instituciones, tanto de carácter público como privado”⁴

También hubo amplio consenso inicial respecto de que la acreditación institucional debía ser obligatoria para todas las instituciones de educación superior autónomas (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), aunque dicho proceso debía reconocer las particularidades de cada una de ellas según su tipo. Se añadió a dicha obligatoriedad el carácter de “acreditación integral”, aludiendo a que las instituciones debían ser evaluadas exhaustivamente en todo su quehacer administrativo y académico, lo cual ha de incluir la evaluación de un porcentaje representativo de programas de la institución. Adicionalmente, se acordó fortalecer la institucionalidad con la Subsecretaría y la Superintendencia de educación superior y hubo consenso en que se requería una nueva o remozada agencia que contribuyera a una mayor transparencia del sistema. Al mismo tiempo, aunque con más disensos que consensos, se fue afinando lo que sería el título V de la Ley 21.091, referido al financiamiento institucional para la gratuidad, mediado por intensas discusiones respecto del lucro, las que terminaron zanjándose con su prohibición efectiva.

El “aseguramiento interno de la calidad” se propuso como un aspecto nuevo a considerar por parte del SEAC y se describió como una dimensión que “dice relación con las políticas de mejoramiento de la calidad definidas por la propia institución y las acciones que desarrolla para monitorear su avance”.⁵ Se añadió que “en esta dimensión, los criterios de evaluación deben referirse, al menos, a la definición y aplicación sistemática de las políticas de mejoramiento de la calidad, prioridades de la planificación estratégica, evaluación y resultados de las acciones desarrolladas, y existencia de un sistema de información que soporte las decisiones institucionales y permita a las autoridades superiores monitorear el avance hacia las metas establecidas”.⁶ Otro aspecto diferenciador del SEAC, desde el inicio, fue el énfasis que se otorgó a la contribución pertinente que han de hacer las instituciones a nivel local y regional. De hecho, en la descripción de los grados para la acreditación conforme a tres tramos, se encuentra la consideración del nivel de desarrollo alcanzado en este desempeño.

En la medida que avanzó la discusión parlamentaria, la acreditación institucional integral se fue precisando y, junto con ello, también se fue delineando la implicancia de los SIAC. En los documentos de la historia de la Ley no se encuentra información respecto a la ponderación de experiencia comparada, sólo se reconoce que la trayectoria del SEAC nacional ha favorecido el desarrollo de sistemas internos de evaluación y, posteriormente, se decide que el “aseguramiento interno de la calidad” ha de constituir una dimensión evaluativa de dicho sistema externo. También se precisa que la acreditación institucional consistirá, entre otros, en “el análisis de mecanismos internos para el aseguramiento de la calidad, considerando tanto su existencia como su aplicación y resultados, y su concordancia con la misión y propósito de las

³ Historia de la Ley 21.091, BCN, 2018: 199. En <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

⁴ Historia de la ley 21091, BCN, 2018: 170. En <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

⁵ Historia de la Ley 21.091, BCN, 2018: 29. En <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

⁶ Historia de la Ley 21.091, BCN, 2018: 29. En <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

instituciones de educación superior".⁷ Luego, a esta nueva dimensión se la denomina "mecanismos de aseguramiento interno de la calidad".⁸ Por lo tanto, los SIAC se concibieron desde el inicio principalmente desde una perspectiva procedural y de gestión institucional. No obstante, algunos invitados a las sesiones de discusión parlamentaria sugirieron ampliar y precisar esas aproximaciones al SIAC.

Por ejemplo, Alfonso Muga, entonces presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), valoró el carácter obligatorio e integral que se estaba pensando para la acreditación institucional, pero sugirió precisar conceptualmente algunos aspectos del SIAC e intentó hacer ver el alcance cultural que este tendría y, en consecuencia, las clarificaciones y moderación necesarias que había que prever en su implementación:

"Conceptualmente, la acreditación integral pretende verificar la existencia de sistemas internos de mejora continua de la calidad de las instituciones; dicho de otro modo, que éstos sean parte natural del quehacer en la gestión académica y administrativa. El ajuste será lento y pausado, pues tenderá a cambiar culturas y formas de concebir el mejoramiento continuo en todos los niveles. Por lo tanto, debe haber suficiente claridad sobre los alcances de la evaluación integral, sobre el nivel de profundidad que se requiere en cada nivel y área o dimensión a ser evaluada, y sobre el rol que le caben a los distintos actores internos involucrados: facultades, departamentos, direcciones, entre otros".⁹

El presidente de la CNA consideró que el SEAC que se estaba ideando era de gran magnitud, difícil de implantar en un período acotado y que el excesivo número de programas a considerar podría resultar contrario a los objetivos deseados, generando distorsiones sobre el desarrollo institucional. Instó, por tanto, a precisar cómo se concibe un SIAC, sus efectos y la lógica de su evaluación, y advirtiendo que la acreditación institucional integral no debía ser solamente la sumatoria de evaluaciones de programas, sino un proceso articulado hacia el cual transitar. Básicamente, intentó aclarar que evaluar todo no significa necesariamente evaluar bien, ni dotar de mayor calidad al sistema. Desde el punto de vista práctico, también enfatizó en el análisis de la factibilidad de implementación de la nueva política.

Efectivamente, formar comités de pares idóneos para la acreditación institucional integral en todas las áreas y evaluar los SIAC en los términos propuestos, no sería una tarea sencilla. El cambio a una acreditación institucional integral debía ser evaluado con mayor detención, pues sus consecuencias, relativas a los énfasis y decisiones que toman las instituciones en función de la forma de evaluar, impactan inevitablemente en el largo plazo, con la dificultad de rectificar un marco legal así concebido.

José Joaquín Brunner también fue invitado al congreso en su calidad de director del programa de doctorado en Estudios de la Educación Superior de la Universidad Diego Portales. En suma, señaló que había interrogantes de forma y fondo de toda índole, relativas al diagnóstico, a la

⁷ Historia de la Ley 21.091, BCN, 2018: 124. En <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

⁸ Historia de la Ley 21.091, BCN, 2018: 175. En <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

⁹ Alfonso Muga fue invitado a la discusión parlamentaria el 8 de agosto de 2016, ver <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

meta de la reforma y a sus contenidos en materia de gobernanza y economía política. Todo ello, hizo ver, siembra confusión e incertidumbre en las instituciones. Recordó, desde una perspectiva más amplia, que la educación superior es parte del patrimonio nacional, fruto de una larga y rica historia, y que es una pieza clave para el desarrollo del país.

*“La educación superior... merece ser tratada con respeto, reflexivamente, a la luz de sus propias tradiciones y de la capacidad de autogobierno de las comunidades que la forman”.*¹⁰

Brunner puntualizó, además, una serie de temas hasta entonces ignorados, entre ellos, la necesidad de profundizar en el régimen de aseguramiento de la calidad. A su juicio, era necesario robustecer la independencia de la agencia que opera el SEAC, el control interno de calidad en cada institución, la evaluación de pares y velar por que los procesos de acreditación fuesen comprensibles. Además, hizo ver la complejidad del sistema de educación superior y cómo la diversidad de instituciones, el impulso a la investigación, el financiamiento, la arquitectura de títulos y grados, los tipos y modalidades de formación, entre otros, han de considerarse en conjunto en una reforma integral y de largo aliento, como se deseaba para la educación superior. Varias de las recomendaciones de Brunner iban en sentido contrario a la discusión parlamentaria, a pesar de ser coherentes con la trayectoria nacional alcanzada y con la evidencia comparada, tanto de los SEAC como de los SIAC.

De manera similar, respecto al SIAC, el rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Ignacio Sánchez, señaló que le sorprendía que la dimensión de aseguramiento interno de la calidad fuera considerada como un ámbito de la evaluación disociado del resto. En su opinión, debería ser considerada como “un área que se inserta transversalmente en las políticas de la institución”.¹¹

Asimismo, el rector de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Claudio Elórtegui, señaló que le llamaba la atención que esta nueva dimensión fuera independiente de las otras dimensiones, toda vez que el aseguramiento de la calidad tiene un carácter transversal en los procesos institucionales. Advirtió que, así concebida, se corría el riesgo de que las instituciones de educación superior generaran “un aparato de gestión ensimismado que no permearía las otras áreas de desarrollo institucional”.¹²

Las otras dimensiones de acreditación, aunque eran relativamente previsibles por la trayectoria del SEAC, fueron definidas con posterioridad al SIAC. La dimensión que sufrió mayores cambios, tanto en su denominación como en su conceptualización a lo largo del proceso de discusión parlamentaria, fue efectivamente la dimensión de aseguramiento interno de la calidad. Analizado en retrospectiva, ello resulta sintomático de una dimensión sobre la cual no parece haber habido claridad ni consenso y que, evidentemente, no tiene la misma naturaleza que las otras (docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; vinculación con el medio e investigación, creación y/o innovación). Finalmente,

¹⁰ José Joaquín Brunner fue invitado a la discusión parlamentaria el 12 de septiembre de 2016, ver <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

¹¹ Historia de la Ley 21.091, BCN, 2018: 417. En <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

¹² Historia de la Ley 21.091, BCN, 2018: 1.167. En <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

se concluyó que “el sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad institucional debe abarcar la totalidad de las funciones que la institución desarrolla, así como las sedes que la integran y deberá aplicarse sistemáticamente en todos los niveles y programas de la institución de educación superior. Los mecanismos aplicados deberán orientarse al mejoramiento continuo, resguardando el desarrollo integral y armónico del proyecto institucional”.¹³

Analizados los antecedentes, es posible identificar una similitud de la noción de SIAC que se concibe en Chile con experiencias comparadas investigadas en este trabajo: el desarrollo de alguna forma de aseguramiento interno de la calidad es reconocido en el diagnóstico de la reforma como un logro del SEAC, que había sido implementado de manera piloto inicial y legalmente desde 2006. En efecto, se valoró que el SEAC haya alentado el desarrollo de sistemas de evaluación interna en las instituciones. De los antecedentes, pareciera ser que dicha experiencia se quiso conservar e introducir formalmente para robustecer la evaluación del SEAC. Hasta acá, ello resulta coherente con el incremento de estos sistemas internos, con distintos niveles de formalización en las instituciones de educación superior, que evidencia la experiencia de otras regiones estudiadas (Martin, 2018).

Por otra parte, como no se logró un diagnóstico compartido sobre el estado del arte de la educación superior chilena y sus necesidades, y por tanto se careció de una carta de navegación compartida y suficientemente clara para proyectar su futuro desarrollo, los antecedentes ponderados para definir lo que se quería alcanzar también fueron limitados en materia de calidad y de aseguramiento interno de la calidad de las instituciones. Sin un consenso en el diagnóstico, las sugerencias realizadas por los expertos —que coincidían respecto a la transversalidad del SIAC y las dificultades que tendría como dimensión adicional de evaluación— fueron ignoradas, incomprendidas o parcialmente consideradas. También pareciera que se desconoció la complejidad de efectos que un determinado diseño de SEAC puede producir en las instituciones y la configuración y desarrollo de sus SIAC.

De las conceptualizaciones que se fueron afinando acerca del SIAC, es posible advertir cierta ambigüedad y una tendencia permanente a vincular estos sistemas únicamente con la gestión y los procedimientos institucionales, ignorando la cultura y las características del quehacer académico donde —en teoría— se aplican. También distan significativamente de la perspectiva de Dill (2018) en cuanto al SIAC, como posible gobernanza colectiva, mediante un riguroso trabajo entre pares para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, es poco probable que el SIAC se configure en sinergia con el sentido y dirección de la comunidad universitaria que ha de ejercer docencia e investigación de calidad (Harvey y Stensaker, 2008). Estos hechos revelan que no hubo —o al menos no la suficiente— consideración de otras experiencias, aunque, como se ha visto, la eficacia de las políticas de garantía de calidad depende en gran medida de prácticas basadas en evidencia (Beerken, 2015). Según advirtió un rector, bajo esta concepción del SIAC, se arriesga que este sistema se torne en una nueva unidad burocrática ensimismada en la estructura institucional, que no aporta al mejoramiento de la calidad educativa. Teóricamente, un SIAC concebido de esta manera se aleja de la cultura institucional (Bendermacher et al., 2016), de aquel sólido conjunto de valores y normas

¹³ Historia de la Ley 21.091, BCN, 2018: 2.309. En <https://www.bcn.cl/historiadaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

propriamente universitarios descritos por Clark (1991). Además, algunos piensan que la exigua orientación que enfrenta la implementación del nuevo marco regulatorio, tanto en el ámbito del financiamiento, investigación y calidad, hace evidente que la voz de la educación superior está ausente de la dirección que toman las políticas sectoriales (Salazar y Rifo, 2020).

No obstante, al momento de la implementación de la política, cuando la agencia de calidad (CNA) ha debido definir criterios y estándares, y aún debe avanzar en el diseño de procedimientos para su concreción, se abre un abanico de posibilidades para ajustar y profundizar su significación para las instituciones. De cualquier modo, de acuerdo con esta investigación, que el SIAC sea una dimensión de evaluación en paralelo con otras —que a la vez se superponen— genera el riesgo de ser redundante, que su arraigo en la cultura académica resulte incierto y que la estimación de su desarrollo sea un desafío.

Si bien la exigencia de esta nueva dimensión entrará en vigor hacia finales del año 2023, es posible advertir —a través del trabajo de campo realizado— que las instituciones invariablemente se adelantan a debatir, ordenar y decidir sobre sus SIAC (Bendermacher et al., 2016). En los siguientes apartados se revisará la perspectiva de los SIAC que responden principalmente al SEAC, refrendada en gran parte de la literatura y consignada por los propios entrevistados, estos últimos, autoridades y directivos de las universidades. Finalmente, se aborda la perspectiva de los académicos, quienes —con agudeza intelectual— se sitúan distantes de los anteriores.

4.2 Configuración institucional de los SIAC

Bajo la premisa que la configuración formal o institucionalizada de los SIAC en las universidades responde en alguna medida, y tal vez principalmente, a los SEAC (Dill, 2018), las definiciones y creencias institucionales inciden en dichas respuestas (Harvey y Stensaker, 2008). En cuanto a la institucionalización del SIAC, en el caso europeo, efectivamente las instituciones generaron nuevas estructuras y procedimientos de resguardo de la calidad, al tiempo que impulsaron otras dimensiones de desarrollo, como lo son la esfera cultural y la cognitiva (Vukasovic, 2014).

Esta sección da cuenta de los principales arreglos institucionales reportados por las autoridades y directivos de las universidades chilenas estudiadas. En efecto, los tipos de respuestas institucionales a la reforma —y al SEAC en particular— varían de acuerdo con la institución. De manera similar, respecto a los SIAC, las divergencias se observan en las fisionomías que van adquiriendo los respectivos sistemas internos y su alcance. La mayoría de las autoridades estima que los SIAC deben abarcar todo el quehacer universitario y ser organizados y coordinados centralmente. Otros directivos piensan que los SIAC han de estar ligados principalmente al aseguramiento de la calidad de los aprendizajes. No obstante, los casos estudiados coinciden con estudios comparados, en cuanto a que es a nivel de gobierno central desde donde se construyen mecanismos de monitoreo y resguardo de la calidad, para cumplir formalmente con la exigencia de poseer un SIAC institucional (Goff, 2017), y que la aproximación regulatoria y normativa del SIAC termina afectando de algún modo la cultura universitaria (Vukasovic, 2014). De igual modo, las acciones emprendidas en torno a los SIAC por parte de las universidades

estudiadas convergen en la generación de revisiones procedimentales y afinamiento de conceptos, sobre la base de lo que hasta entonces cada una ha desarrollado en materia de gestión interna de la calidad. Por lo tanto, los arreglos son principalmente organizacionales y normativos, con características distintivas conforme a las nociones que en ellos subyacen.

4.2.1 SIAC que responde a SEAC

La noción de aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena ha significado, principalmente, un conjunto de procesos mediante los cuales se gestiona la calidad, pensando que de ese modo se resguarda la formación impartida. Así también lo ha comprendido la CNA, que se encuentra diseñando la implementación de la nueva “acreditación institucional integral”.¹⁴ En los últimos meses ha definido “preguntas orientadoras para las instituciones de educación superior”, acompañadas de “ejemplos de evidencia” y “definiciones de términos relevantes”.¹⁵ Respecto a la dimensión de aseguramiento interno de la calidad (SIAC), es posible concluir que esta será evaluada principalmente a través de la muestra intencionada de programas (como un estudio de caso) que debe exhibir procedimientos para el diseño y actualización curricular; procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen el logro de los perfiles de egreso; académicos suficientes e idóneos; y la gestión de recursos operativos y académicos. Estos lineamientos no eran conocidos al momento de realizar las entrevistas durante el año 2021, por lo tanto, las respuestas obtenidas recogen genuina y libremente lo que las instituciones vislumbraban entonces sobre los SIAC.

Se podría señalar que en Chile —distinto a lo que consigna la literatura sobre SEAC de la experiencia comparada— no se llegó a analizar ni a discutir en torno a la clásica dicotomía entre rendición de cuentas al Estado evaluador y el mejoramiento de la formación estudiantil, dilema típico en la discusión que han suscitado los SIAC en distintos países (Beerkens, 2015). Ello explica que, en Chile, la decisión de exigir los SIAC a las universidades fuera más bien política e impulsada como un procedimiento específico y simbólico, para dar cuenta a la sociedad que la calidad es importante y que se debían resolver problemas existentes, aunque estos fueron vagamente delineados al tomar dicha decisión. Además, es necesario recordar que, durante la última década, el SEAC sufrió una fuerte deslegitimación en Chile, por lo que —para restablecer la confianza pública— los parlamentarios consideraron que la exigencia del SIAC podía ser parte de la solución legal.

Los estudios comparados evidencian que el origen de los SIAC, con esa denominación, se encuentra en las mismas agencias de calidad que en las últimas décadas han indicado a las instituciones de educación superior que no deben ser receptoras pasivas de los controles y exigencias de los SEAC (EUA, 2002). En consecuencia, las organizaciones han sido incentivadas a asumir institucionalmente la responsabilidad sobre la calidad como activos contribuyentes a la tarea que les es propia (ENQA, 2005; Harvey y Stensaker, 2008; EUA, 2012; ESG, 2015). Por esta razón, los SEAC tanto de Estados Unidos como de Europa han intentado cambiar su trayectoria de desarrollo, desde sistemas más prescriptivos de acreditación y evaluación hacia sistemas más

¹⁴ Ley 21.091, capítulo IV, Art. 12 quinqueis (2018).

¹⁵ Presentación Acreditación Institucional Integral, CNA, agosto 2022.

cercanos a la auditoría, con mecanismos que combinan la verificación externa y el reconocimiento de que la calidad es responsabilidad de las mismas instituciones (Lemaitre y Zenteno, 2012). Desde la mirada de Harvey (2020), los SIAC constituyen la respuesta reactiva al SEAC, con el fin de recuperar la noción intrínseca de calidad, aquella que busca asegurar efectivamente los procesos formativos. No obstante las diferencias de origen, e independientemente de las razones que los crean, en Chile —al igual que a nivel mundial— se evidencia un incremento progresivo en la configuración de SIAC (Pratasavitskaya y Stensaker, 2010), caracterizados por un denominador común: han de alinearse con el respectivo SEAC (Vroeijenstijn, 2008). Posiblemente, el gran alcance e incidencia que adquirió la provisión privada de la educación superior en Chile, contribuyó también a relevar el aseguramiento interno de la calidad como nueva exigencia.

A continuación, se describe cómo las universidades avanzan con sus arreglos institucionales para responder a la exigencia de contar con un SIAC propio y alineado, tal como señalan los responsables de la dirección de aseguramiento de la calidad de las universidades:

“Lo importante es el alineamiento que debe exhibir el SIAC y eso hay que comunicarlo y socializarlo con la comunidad universitaria... en realidad esto estaba, pero ahora lo dejamos por escrito” (B3M).

“El SIAC debe cumplir ciertos estándares que permitan adecuarse a las exigencias externas y, al mismo tiempo, adecuarse a los propios objetivos y, bueno, entre medio hay varios bemoles... pero en definitiva recoge experiencias, ordena e institucionaliza” (C3H).

La necesidad de alineación es manifestada por todas las autoridades y la mayoría de los directivos de todas las universidades como una meta a alcanzar, previo a la presentación del respectivo proceso de acreditación institucional. Desde esta perspectiva, la aproximación al SIAC guarda relación con el nivel de consistencia o conformidad externa (Harvey y Green, 1993) y resulta ser más bien retrospectiva, pues serviría más para el *accountability* que para orientar procesos de transformación o indicar cómo se incrementa la calidad formativa (Biggs, 2001).

Las universidades convergen al señalar que poseen un SIAC informal o sin esa denominación, previo a la reforma de la educación superior. Todas reportaron estar en proceso de afinar, revisar y ordenar conceptos y procedimientos en torno al desafío de institucionalizar el SIAC y clarificar su alcance. Un profesor titular y exrector lo expresa con estas palabras:

“El manejo de la calidad no ha estado claro. Con la ley no hemos ajustado ni misión ni visión institucional, pero sí tenemos que definir nuestro SIAC, su política y su gestión. Hasta ahora hablábamos de calidad para las acreditaciones, ahora con la ley tenemos que formalizar el aseguramiento de la calidad de la propia universidad” (B5H3).

Coherente con las conclusiones del capítulo precedente, la receptividad y, por tanto, la valoración del SIAC en los términos exigidos, varía según sea la institución y el entrevistado. Por ejemplo, un vicerrector piensa que contar con un SIAC significa un avance relevante, porque los asemeja al caso europeo.

“Me gusta la introducción del SIAC porque me gusta el modelo europeo. Exige una dirección transversal que vela porque los procesos internos tengan ciertos estándares mínimos de transparencia, respuesta oportuna y coordinación. La dirección de aseguramiento de la calidad actúa como ente auditor y contralor interno y cada unidad tributa con esa unidad en lo que les pida” (A1H).

Pese al anhelo manifestado por la autoridad en cuanto a la necesaria transparencia y coordinación interna, lo señalado sobre la unidad de calidad sería más afín a un SIAC fragmentado burocráticamente. Se entiende que ha de actuar como unidad inspectora del quehacer universitario en sus distintos ámbitos, perspectiva que dista de las nueve orientaciones de la agencia ENQA.¹⁶ Básicamente, los estándares europeos para SIAC señalan que las universidades deben contar con una política de aseguramiento interno de la calidad que sea pública y parte de su gestión estratégica; que es necesario disponer de procesos para el diseño y aprobación de programas académicos; que la docencia y el aprendizaje estén centrados en el estudiante y que ello se refleje en metodologías y evaluaciones; que las universidades cuenten con normativas para delinear la admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes; que se garanticen las competencias del profesorado; que cuenten con los recursos y apoyos a los alumnos; que se recoja y analice información relevante sobre los programas y otras actividades universitarias; ser transparentes con la información pública y realizar seguimiento continuo y periódico para la mejora continua de la oferta formativa. En este contexto, la aguda reflexión de una profesora titular y de trayectoria, se anticipa a posibles consecuencias de un SIAC concebido burocráticamente:

“Creo que todo el SIAC se armó como una respuesta a la ley, pero no como una respuesta propia y al final corre el riesgo de ser un sistema jerárquico y gestionado por directivos” (B6M1).

La mayoría de las autoridades universitarias estiman que el nuevo sistema debe abarcar todo el quehacer universitario, a lo que algunos le llaman SIAC integral o SIAC integrado. En consecuencia, se sostiene que la estrategia deseable para su instalación debe ser organizada y coordinada centralizadamente, de forma que la calidad resulte demostrable (Goff, 2017).

“Este SIAC debe cruzar todas las dimensiones de acreditación, especialmente desafiante será la vinculación con el medio y la medición de su impacto. Habrán tres elementos centrales en el SIAC: las disposiciones, la gestión y la evaluación de la calidad. Todas las unidades, cualesquiera sean, deben identificar esos tres elementos. Seguramente tendrá que haber un operador central que monitoree el tablero completo” (A3H).

Bajo esa premisa, las instituciones han emprendido cambios con el fin de que el SIAC sea identificable, externa e internamente, en la estructura organizacional, y apreciable en hitos y procedimientos o diagramas de flujo. Una autoridad lo explicó como un gran instrumento de medición y control:

¹⁶ <https://www.enqa.eu/>

“A nivel de académicos es importante que piensen que hay una gran evaluación o un sistema que los mira para detectar cuando se alejan de lo que la universidad ha definido como meta” (A3H).

Pero para algunos, aunque el SIAC pueda explicarse en un esquema, ha de ser más prospectivo y debe ser planteado como un resguardo de la calidad formativa, cuya responsabilidad es de todos los involucrados. En estos términos, se aleja de la noción de SIAC panóptico y centralizado:

“El SIAC sirve para subir los estándares de la formación, debe tener una bajada en cada programa, es el profesor el que lo sostiene y hace monitoreo del aprendizaje y sus resultados de manera regular” (C1M).

Algunas universidades han explorado la posibilidad de certificar externamente el SIAC —o parte de él— para evidenciar su cumplimiento, aunque ninguna ha iniciado el proceso con ese fin. En su mayoría, se considera positivo que el Estado regule y exija más de lo que lo ha hecho hasta ahora. Pese a las coincidencias para institucionalizar el SIAC conforme al SEAC, en la práctica, los respectivos SIAC van adquiriendo distintas fisonomías conforme a sus idearios. Ello se observa fundamentalmente en las estructuras organizacionales, más o menos descentralizadas, y en el énfasis que adquieren, entre control y flexibilidad, para demostrar calidad a la agencia gubernamental. En lo que sigue, se indagará en estos rasgos desde la perspectiva de las autoridades y directivos universitarios.

4.2.2 Perspectiva de las autoridades y directivos

Uno de los hallazgos relevantes del estudio realizado por Bendermacher, Egbrink, Wolfhagen, Lepping y Dolmans (2017) sobre cultura de calidad en las instituciones de educación superior, consiste en la hipótesis, respaldada en teorías sicológicas, de que la interrelación entre variables de contexto internas y su orientación valórica está estrechamente relacionada con el liderazgo y la comunicación, e incidirían en la cultura organizacional. El liderazgo se vincularía con el grado de identidad, compromiso institucional y empoderamiento que genera en las personas que son parte de la comunidad universitaria. La comunicación interna también tendría relación con el grado de empoderamiento y compromiso. En la medida que estas variables correlacionan positivamente, la universidad podría exhibir mayor capacidad de mejora en sus prácticas y se presume una mayor cultura de calidad institucional. Potencialmente, el SIAC podría constituirse en un sistema promotor de dicha cultura. También se concluye que el fomento de la colaboración y el cultivo de las relaciones personales merecería mayor atención al interior de las instituciones. De manera similar al trabajo de Bendermacher et al. (2017), Dill (2018) afirma que el incremento de la cohesión social abre mayores posibilidades de agregar valor a un grado o programa académico.

Desde esta hipótesis de relación entre variables que inciden en la cultura de calidad, se revisará en esta sección la perspectiva de las autoridades y directivos en la configuración del SIAC institucional. La investigación refrenda que las acciones que ellos despliegan tienen por objeto principal responder al SEAC, como se revisó en el apartado anterior. Más allá de lo que piensan

y del modo en que se llevan a cabo las acciones en torno al SIAC, es posible identificar liderazgos y estrategias de comunicación diferentes. Por lo tanto, se analiza la aproximación de vicerrectores y directivos desde la propuesta de Bendermacher et al. (2017) —aunque simplificada para estos efectos— que sostiene que dichas variables son los principales *drivers* de promoción de una cultura de calidad institucional. Cabe recordar que, de acuerdo con Harvey y Stensaker (2008), la cultura de calidad institucional también refiere a la búsqueda de excelencia y prestigio. En consecuencia, las variables señaladas se entremezclan, según estos autores, con la conciencia de las autoridades universitarias respecto de la necesidad de desarrollar una cultura interna de calidad que colabore con ello.

4.2.2.1 Entre el control y la flexibilidad

Las acciones y opiniones de vicerrectores y directivos se asemejan en cuanto se orientan al objetivo de conformar un SIAC, sin embargo, se diferencian según su énfasis en el control o la flexibilidad para lograrlo. En general, la universidad estatal valora que el Estado exija los SIAC, porque ello evidenciaría mayor regulación y vigilancia. En tanto, para las autoridades de las universidades privadas, la configuración de los SIAC se asume como un desafío institucional exigido y a la vez propio. Si bien todas conciben estos mecanismos internos como sistemas virtuosos, difieren en su alcance y también respecto de la participación que deben tener los profesores y demás miembros de la institución en ellos.

En cuanto a las autoridades de la universidad estatal, llama la atención la alta expectativa que expresan acerca del impacto que el respectivo SIAC tendría sobre la institución:

“Con o sin ley deberíamos tener un SIAC que (el Estado) lo esté mirando siempre, es como lo mínimo. Antes de la ley de 2018 nos manejábamos con datos, pero más intuitivamente. Esta será una nueva forma de mirar y evaluar, con propósitos y sustento, que es lo que se requiere” (A1M). En una línea similar, otro vicerrector de la misma universidad explica que el SIAC resguardará que los procesos cumplan con un mínimo de calidad, transparencia y pertinencia al territorio. Añade que:

“Debemos recordar que nos debemos al territorio, ir a preguntar qué necesitan, y eso no nos puede hacer olvidar la internacionalización. El SIAC debe enfatizar en el carácter de universidad pública” (A1H).

La dirección de aseguramiento de la calidad de la universidad estatal señala directamente el foco en el control, al aludir que es necesario crear conciencia que algo (el Estado) los vigila. La dirección de docencia, por su parte, valora que sea la ley la que fuerce las mejoras institucionales:

“Es bueno que las cosas dejen de hacerse sólo de manera oral y por costumbre y que se nos obligue a meternos en diagramas de flujo y evaluar si estamos siendo eficientes. Creo que la ley nos está forzando a la sistematización de manera potente y eso que se visibilice día a día” (A4M).

En suma, para las autoridades de la universidad estatal la exigencia del SIAC “*impulsa y obliga para ir acortando brechas*” (A1H) en distintos ámbitos del quehacer institucional, con la esperanza que la nueva estructura permee “*la cultura y después se haga como natural*” (A1H).

Por su parte, las autoridades de la universidad privada dependiente sostienen que el SIAC facilita que la gestión de la calidad deje de estar únicamente en el discurso y se plasme en “*un ejercicio cultural*” (B1H). Desde esta perspectiva, si bien es exigido externamente y se entiende como un sistema que abarca distintos ámbitos del quehacer universitario, se visualiza como un trabajo que requiere de la propia creatividad, mediación y convocatoria.

“*El modelo del SIAC tiene que tener el tinte que diga la forma de hacer las cosas acá y eso implica considerar un trabajo de política y entre pares*” (B1H).

En este contexto, consideran que la participación de los decanos y profesores es fundamental. Explican que en los últimos años se ha avanzado a través de la adjudicación de Fondos de Desarrollo Institucional (FDI) del Ministerio de Educación, relacionados con proyectos de mejora de la calidad. Ello ha contribuido a que programas como ingeniería (que alberga el 40% de la matrícula de la universidad) y otros de pedagogía se aventuraran a definir e implementar sus propios SIAC. Pero la unidad de aseguramiento de la calidad aclara:

“*Hay que reconocer que los FDI nos han ayudado para ir difundiendo qué es un SIAC, al menos de nombre... Más que definir institucionalmente a cada facultad o carrera su SIAC, se ha levantado lo que cada programa en realidad hace. No se trata de forzar a un proceso que no tiene sentido. Lo que sí hemos intentado añadir desde el nivel central, son los indicadores. Inicialmente eran muchos, pero de a poco se han delimitado los más relevantes, y en eso las autoridades han tenido mucho que señalar*” (B3M).

Aseguran que avanzar con la institucionalización del SIAC requiere cuidado, aunque demore. Reconocen que configurar el sistema no es completamente novedoso, pues consiste en explicitar lo que, en general, la universidad realiza. El desafío es más bien lograr describir un SIAC que recoja esa tradición y que su implementación resulte a medida o acorde a la comunidad universitaria.

“*Cuando entiendes la lógica de la gestión entre pares, todo se facilita. Tenemos que construir con la participación de todos, a través de encuestas sobre cómo mejorar el desempeño académico*” (B1H).

Del mismo modo, quieren implementar un programa de formación de directivos en el SIAC. Al momento de las entrevistas, los lineamientos para el mismo estaban siendo elaborados por el Consejo General de Calidad, recientemente conformado para estos efectos, y en el cual participa el rector, vicerrectores y un directorio de vinculación con el medio.

Alternativamente, la universidad privada independiente avanza en la configuración de un SIAC cuyo foco se circumscribe al aseguramiento de la calidad de los aprendizajes. Desde la vicerrectoría explican que su carácter es más bien académico y se ha configurado aparejado de

un amplio Centro de Aprendizaje. En torno a dicha unidad se organiza una unidad curricular, otra de apoyo académico y una tercera de registro. En su conjunto, estas unidades contribuyen al logro de los perfiles de egreso declarados, a la medición de procesos y resultados de cada programa.

“Se trata que todos estos procesos sean regulares, que podamos decir ‘así funciona la universidad’... y que lo administrativo sea administrado con criterios más académicos” (C4M).

Deliberadamente, intentan evitar que la configuración del SIAC sea percibido como nueva burocracia, y para ello consideran irrelevante que los profesores desconozcan la denominación del sistema. Lo importante es que los profesores perciban un funcionamiento sistemático que gira en torno a las necesidades de los programas. En este contexto, han reforzado los consejos de las facultades, el contacto con los egresados y han introducido asesores externos vinculados a la industria y al mercado laboral. No obstante, reconocen algunas tensiones:

“Algunos profesores han criticado estos cambios, porque perciben que van perdiendo terreno como académicos y dicen que la institución se organiza en una lógica empresarial que les es ajena, y en la cual los estudiantes son clientes, no aprendices, y pierden poder de decisión dentro de la universidad” (C1M).

En efecto, explican que profesores “emblemáticos” ya no ocupan cargos de decisión, y que esas responsabilidades han sido traspasadas a unidades académico-administrativas. Consideran que ello redundará en mayor eficiencia y eficacia, pese al desacuerdo de algunos. Desde la perspectiva de los estudios realizados por Dill (2018), el riesgo de las universidades gobernadas *managerialmente* consiste en socavar la influencia de los académicos y, por tanto, también sus esfuerzos para mejorar la calidad de la docencia.

En cuanto al alcance de los SIAC, la universidad estatal y la privada dependiente comparten la noción de un sistema que vele por el quehacer universitario en general. No obstante, la visión de la estatal es fundamentalmente desde la estructura organizacional, y la de la privada dependiente complementa e intenta armonizar aquella visión con los elementos culturales institucionales que suscitan compromiso e identidad (Bendermacher et al., 2017). La universidad privada independiente, en cambio, concibe un SIAC acotado que se intenta resolver mediante una estructura administrativa y académica simple que, incluso, pase desapercibida para el cuerpo académico.

En suma, desde la perspectiva de las autoridades, el SIAC constituye un mecanismo de control de la calidad, aunque el modo y objeto de dicho ejercicio difiera entre ellas. Al mismo tiempo, la exigencia normativa del SIAC era entonces (en el año 2021) lo suficientemente ambigua como para ser interpretada con flexibilidad por las instituciones. El liderazgo de las autoridades se ejerce bajo esta premisa y se avanza bajo el argumento que es legalmente mandatorio, combinado con la capacidad de convocatoria y persuasión en función del alcance del SIAC definido. Se presume que la universidad estatal se esfuerza por una implementación literal de

la nueva exigencia, que es más regulada en su caso.¹⁷ Las universidades privadas, en tanto, configuran sus SIAC con mayor creatividad y flexibilidad, creando o reorganizando su estructura organizacional y definiendo su alcance conforme a su propia interpretación. Para la universidad estatal y la privada dependiente, el SIAC debe considerar todas las áreas que la acreditación institucional señala, es decir, gestión institucional, docencia, investigación y vinculación con el medio. La privada independiente acota su SIAC fundamentalmente a la docencia, la que estima como la función basal universitaria.

4.2.2.2 Entre la transacción y la retórica transformacional

En el trabajo de campo realizado, es posible identificar autoridades y directivos que ejercen liderazgos que alternan rasgos transaccionales y transformacionales que inciden en la institucionalización, comunicación e implementación del SIAC. En todos los casos estudiados, parece necesaria la complementación de ambos tipos de liderazgos, aunque se ejerzan o expresen con énfasis distintos.

De las entrevistas con autoridades y directivos de los tres tipos de universidades, se desprende, en primer término, una aproximación transaccional: es necesario cumplir con el SIAC y no existe la opción de soslayarlo. La universidad estatal y la universidad privada independiente lo están configurando centralizadamente, como una política y estrategia institucional de arriba hacia abajo. La universidad estatal debe evidenciar una nueva estructura organizacional, en cambio, la privada independiente realiza arreglos organizacionales, aprovechando sus capacidades ya instaladas. En ambos casos, pareciera ser que la comunicación interna ocurre a nivel de rectoría y algunos directivos, sin considerar al cuerpo académico, lo que atiende a distintas razones.

La universidad estatal estima que el SIAC es un mecanismo de verificación de cumplimiento que será completamente conocido cuando termine de afinarse y, entonces, los profesores deberán situarse a su alero. En palabras de una vicerrectora:

“El SIAC llegará e impactará a los profesores de todas maneras, porque les exige mayor cumplimiento de lineamientos, les mostrará un nivel superior... la estructura es súper importante” (A1M).

En la misma perspectiva, el director de aseguramiento de la calidad de la misma universidad aclara:

“Existían muchas instancias que ahora estamos intentando articular para armar el SIAC, verificable y mostrable para los pares. La idea es que cuando este sistema esté andando, refleje el sello formativo y la gente entienda cómo debe contribuir a él, como un gran macroproceso que debe generar resultados. Esto se ha construido top down, pero se combina con la planificación estratégica institucional que se trabaja bottom up... requiere mucha explicación a

¹⁷ Ley 21.094 sobre universidades estatales, 2018. En <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253&idParte=9920281&idVersion=2021-06-04>

“las unidades académicas, tenemos que informarlo para que le den vida... pero ahora estamos viendo la forma para no intervenir el trabajo académico y la docencia” (A3H).

En cambio, la privada independiente explica que los actores relevantes para institucionalizar el SIAC han sido los directores de docencia de cada facultad y los decanos. La unidad central de docencia, dependiente de la vicerrectoría académica, explica con quiénes se trabaja:

“Es clave el director de docencia de cada facultad y su respectivo decano. Este último es elegido por el rector y la junta directiva, por lo tanto, su mirada es distinta a la del académico tradicional” (C4M).

Y el director de aseguramiento de la calidad de la universidad complementa:

“Ahora se trata de consolidar mecanismos y contar con un sistema de verificación de procesos educativos centrales. Se reproduce mucho de lo que exige la acreditación institucional. Hay que identificar, en cada facultad, quién tiene la cualidad de entender la globalidad para que el SIAC muestre ‘los árboles del bosque’, porque las resistencias de los académicos se dan en los microprocesos de SIAC” (C3H).

La universidad privada dependiente se esmera en ejercer un liderazgo más transformacional que transaccional. Para sus autoridades, la participación de todos los decanos, profesores y administrativos es fundamental y argumentan que de ese modo el SIAC será verdaderamente institucional. La clave es dar suficiente espacio para su concreción, según sea la unidad académica de que se trate, la idea es *“avanzar cuidando que nadie esté en contra”* (B3M). De las entrevistas sostenidas en esta universidad, se reiteran nociones semejantes a la visión de Clark (1991), en cuanto al sentido de creencias y relatos compartidos como coadyuvantes para el desarrollo de su propia saga institucional.

Al mismo tiempo, y aunque prima *de facto* el carácter transaccional, la expectativa de todas las universidades respecto del SIAC es que genere cambios, lo cual moviliza y motiva que las autoridades expresen discursos de carácter transformacional. Algunos lo expresan como el inicio de una nueva etapa:

“Llegó a su fin esa década en que el profesor e investigador estaba aislado en su laboratorio y no sabe qué hace el del lado. No más free riders, no más feudos, este es un desafío colectivo e intercomunicado” (A1H).

“Vamos impulsando para ir acortando brechas... esperando que la cultura después haga que todo esto sea natural” (A1H).

Aunque se configure como una nueva y centralizada estructura organizacional, se afirma que los SIAC afectan directamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes:

“Hemos ido avanzando para tomar decisiones que afecten el proceso formativo... tenemos que tener información y esa información leerla con mucha responsabilidad, para que las acciones o

estrategias a definir que generemos soluciones la problemática de los aprendizajes que hemos detectado” (A1M).

“La vertiente de SIAC es administrativa y académica. Debemos profundizar en el cumplimiento del perfil de egreso, mejorar las evaluaciones docentes y dar cuenta de cómo se logran las competencias” (A3H).

Por último, vincular a los SIAC como parte de una etapa del desarrollo institucional para alcanzar mayores niveles de calidad, también está en el discurso:

“Tenemos una historia y una tradición, a partir del 2021 asumió el nuevo rector y casi todas las autoridades son nuevas. El SIAC también lo es y se va clarificando y nos ayuda a ver la institución integralmente y que el análisis institucional efectivamente dialogue con la calidad” (B3M).

En suma, autoridades y directivos se encuentran cooperando para institucionalizar sus SIAC en torno a unidades centralizadas. Priman en ese trabajo liderazgos más bien transaccionales, ante el inminente requisito de implementar el propio sistema. Se intenta lograr sistematicidad en procesos y obtención de resultados ligados al quehacer universitario para evidenciar que se cuenta con un SIAC. En la práctica, las acciones emprendidas son mayoritariamente burocráticas, refrendando que no sólo es el Estado el que las impulsa, sino también las universidades las que las crean y fomentan vigorosamente (Hou et al., 2018). En este contexto, en general los profesores no participan ni son convocados. Con todo, autoridades y directivos expresan altas expectativas respecto del carácter prospectivo y transformacional que un sistema como este, en régimen, podría exhibir.

4.3 SIAC cultural

Como se ha revisado, el diseño de los SIAC está fuertemente influido por el SEAC y otros factores institucionales. Sin embargo, para ser efectivos e incidir positivamente en la calidad académica, requieren ser ejercidos por cuerpos académicos colegiados y cohesionados en las universidades (Dill, 2018). En este sentido, este apartado indaga en la perspectiva de decanos y profesores sobre SIAC, por corresponder al grupo mayoritario de los entrevistados en las universidades estudiadas. Ello resulta de particular interés, pues con frecuencia se asume —como evidencia la aproximación de autoridades y directivos analizada— que una cultura de cumplimiento que cuenta con políticas, procedimientos e instrumentos formalmente establecidos, resuelve o garantiza calidad académica en la medida que su implementación ocurre de manera sistemática.¹⁸ Esa estrategia resulta probadamente efectiva en Chile para la evaluación externa con motivo de la acreditación, pero no coincide con la perspectiva cultural y práctica que prevalece entre los profesores. Es más, la cultura de cumplimiento arriesga socavar los necesarios esfuerzos que realizan, o han de realizar, los académicos para mejorar o incrementar

¹⁸ Introducción de criterios y estándares de calidad para las instituciones y programas de la CNA (2022), en: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/INTRODUCCI%c3%93N%20A%20LOS%20CRITERIOS%20Y%20EST%c3%81NDARES%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACI%c3%93N.pdf>

la calidad de la docencia e investigación y, por tanto, también puede ir en detrimento del trabajo propiamente universitario y afectar la cultura académica.

La mejora del quehacer académico es un trabajo complejo y esa es la razón por la cual, históricamente, se ha delegado su resguardo a las facultades o unidades académicas. Coherente con esta línea que apela al factor cultural, Dill (2018) sugiere que para preservar la cultura académica y evitar su menoscabo, los “principios de bienes comunes” de Elinor Ostrom (2009) orientan el diseño de SIAC mediante acciones colegiales llevadas a cabo por los mismos académicos (Ostrom, 2009). El siguiente apartado permite verificar en gran parte estos supuestos. A través de las entrevistas sostenidas con profesores de jornada completa y vasta trayectoria en las universidades (muchos de los cuales también son o han sido directores de programa), se indaga en las aproximaciones que tienen al SIAC, la relación de este con la cultura y el trabajo académico y en qué medida, como pares académicos, pueden comunicar y difundir actitudes y normas que promueven la calidad del desempeño docente.

En términos generales, la pertenencia a un tipo específico de universidad no parece incidir mayormente en las opiniones de los encuestados. Además, gran parte de los docentes consultados no tenían noción sobre el SIAC que se concretará institucionalmente a partir de octubre del año 2023. Todos participaron activamente en las entrevistas, mostrándose interesados y extendiéndose más allá del tiempo inicialmente presupuestado. Probablemente, esta instancia les permitió manifestar su opinión acerca de normas y valores propios de la academia que —pese a su relevancia— no se discuten con frecuencia o han sido postergados en las instituciones.

Finalmente, el presente capítulo culmina problematizando la relación entre estructura organizacional y cultura académica, sus tensiones, contradicciones y la posible armonización para efectos de configurar un SIAC.

4.3.1 Perspectiva de los académicos

De acuerdo con varios autores, para que los SIAC sean adecuados y orienten al mejoramiento institucional, sin ser percibidos como nueva burocracia, requieren la preexistencia de una cultura institucional de calidad (Vettori et al., 2007; Harvey y Stensaker, 2008), la que se manifiesta, esencialmente, mediante actitudes de compromiso y participación de los distintos miembros universitarios en el trabajo considerado o acordado de calidad (Bendermacher, 2016). Dill (2018), por su parte, sugiere que los SIAC sean entendidos como una oportunidad para volver a construir y fortalecer la gobernanza colectiva de los académicos, con el fin de mejorar los aprendizajes. Dicho de otro modo, la configuración de un SIAC eficaz requeriría de una comunidad de académicos activa, con capacidad de autogobierno, confianza y reciprocidad; y que decidida, adhiera y aplique reglas académicas adecuadas. Frecuentemente, las nociones del SIAC y las prácticas docentes asociadas a ellos, reportan un SIAC más cultural que formalmente establecido y con ciertas semejanzas en todas las universidades.

Aunque gran parte de los académicos no tenía información sobre el SIAC que se exigiría a las instituciones en el contexto de la acreditación (la entrevista fue la ocasión para explicárselos), en términos generales, coinciden con los planteamientos precedentes. En efecto, tienden a identificar a los SIAC más con una cultura que con mecanismos, y que obedecen a una tradición académica que parece necesario custodiar. La mayoría refiere que son los docentes quienes sustentan la calidad y que es deseable que estos ejerzan docencia e investigación, como lo demuestran elocuentemente las citas que siguen:

“Independiente de los criterios de acreditación, el aseguramiento interno de la calidad para mí es cultural, estoy convencido de que en los académicos está la calidad, debemos responder al valor que agregamos” (C2H1).

“El fuerte del aseguramiento interno de la calidad son los profesores especialistas en las áreas de los programas que desarrollan y con trayectoria en el ámbito. Profesores con su foco y especialización. Llevo cuarenta años, suficientes para darme cuenta de que lo importante es que tengan perfil investigador, además de hacer docencia. Y es que la investigación es una buena preparación y presta alero a los programas” (B2H1).

Es posible advertir que el ideal humboldtiano de unidad entre docencia e investigación parece sobrevivir, ser punto de referencia y hacer sentido a los académicos de las distintas universidades estudiadas. Y aunque la calidad interna se asocie sobre todo a una tradición académica, es decir, a una cultura con ciertas características, ello no entra en contradicción con que muchos reconozcan que requiere de procedimientos, sistematicidad y algunos parámetros.

Una docente, directora de un programa de humanidades, y ex decana de otra universidad, explica el último proceso de acreditación que libremente inició y cómo la desilusionante experiencia se opone al desarrollo de una cultura interna de calidad:

“La calidad académica tiene que ver más con una cultura que con indicadores. Mi experiencia acreditando el magíster que dirijo fue un rotundo fracaso. Realmente yo tenía interés de validarla con pares, pero me lo rechazaron en la admisibilidad porque un número no les coincidió. Algo grave está pasando, parece que la CNA o no entiende o está muy contaminada... falta cultura de evaluación de par. No porque cambie la ley habrá cultura de calidad” (C5M).

Dada la extensión y variedad de opiniones recogidas, los principales hallazgos desde el punto de vista de los académicos se ordenan, en adelante, conforme a ideas aglutinadoras que han sido extraídas principalmente del trabajo de Dill (2018 y 2020) y de la literatura sobre trabajo de calidad (Roxa y Martensson, 2011; Elken y Stensaker, 2018; Vukasovic, 2014; Bloch et al., 2021), que indaga concretamente sobre las prácticas docentes y nociones de calidad acordadas en la cotidianidad.

4.3.1.1 Cultura de calidad académica guiada por normas y creencias

Indefectiblemente, para los entrevistados la cultura o tradición académica está relacionada al aseguramiento interno de la calidad, sin ser lo mismo. La cultura de calidad se asume como un contexto existente, cuyo rasgo peculiar es que los esfuerzos se orientan a una docencia e investigación de alto nivel, sustentada en normas disciplinares e institucionales compartidas — dentro de la unidad académica, escuela o facultad — que no se encuentran necesariamente escritas ni formalizadas. Dicha cultura suele identificarse con una tradición académica más menos consolidada y afectada por variables internas y externas. Por su parte, la institucionalización del SIAC, que en algunos suscita cierto temor por la eventual introducción de procedimientos ajenos y burocráticos, conlleva el desafío de explicar a la agencia acreditadora lo que habitualmente se hace por parte de la academia para asegurar la calidad de la docencia e investigación. En suma, la formalización del SIAC es visualizada por los docentes como una tarea principalmente administrativa en la que deben colaborar, ya sea explicitando el modo en que se implementa el quehacer universitario, o bien demostrando que ese proceder ocurre continua y sostenidamente. En palabras de un profesor:

“El SIAC debe implementarse en cada facultad, pero básicamente entiendo que se trata de mostrar que no sólo tengamos procesos, si no que sean sistemáticos” (A2H2).

Por tanto, no se duda respecto a la existencia y aplicación de resguardos de calidad, más bien surge la preocupación acerca de lo que implica evidenciarlo al ente regulador. En vínculo con ello, la formalización del SIAC también emerge aparejada de críticas que no son aisladas y que, contrariamente a lo manifestado por gran parte de las autoridades, siembran dudas respecto de sus efectos e incidencia en la cultura académica. En ocasiones, esas críticas tienen relación con otros aspectos del sistema de educación superior, de la reforma o del SEAC, o bien, de las necesidades de la industria o de la sociedad en general.

“La acreditación institucional integral deja de prestarle atención al chequeo por programa y me pregunto si eso será bueno, creo que no y tengo aprehensiones respecto a cómo lo pueden hacer los pares... Tal vez SIAC debería ser distinto en pregrado y postgrado. En pregrado se debería asegurar que la formación responde a las necesidades del mundo profesional y social; en postgrado, velar por la generación de conocimiento y publicaciones” (C6H1).

De otro modo, la siguiente opinión de un profesor expresa también dudas en cuanto al SIAC institucionalizado como promotor de calidad. Se piensa que resulta discutible la incidencia sobre la formación de los alumnos, sobre quienes, además, se desliza una caracterización generacional.

“No sé si tener un SIAC nos lleve a tener calidad, tengo aprehensiones con estos sistemas y supersistemas que traen nuevos procedimientos de monitoreo y auditoría. Y al final, lo que sigue mal, sigue mal. Los alumnos no se benefician de estos sistemas. Estoy de acuerdo con que debemos dar cuenta pública de lo que se hace para no caer en la autocomplacencia, pero la calidad tiene que ver con ser responsable con lo que uno hace... Creo que hay mucho que acordar,

porque hay un problema generacional: los estudiantes no tienen conciencia que educar es caro y que deben responder con responsabilidad, el problema es de inflación de derechos” (B6H3).

Un profesor y decano del área de las ciencias sociales agrega que es necesario contextualizar más ampliamente la necesidad de institucionalizar el SIAC, la nueva exigencia no es puntual, tiene relación con una serie de modificaciones sistémicas que afectan la administración y la cultura institucional:

“Han cambiado procesos administrativos con los estudiantes, la comunicación e información oportuna, en definitiva, se trata de evitar exponer a la universidad a potenciales denuncias. Suena todo burocrático, pero ayuda a fortalecer protocolos y procesos. Hay un cambio cultural respecto de cómo deben operar, con ciertos estándares de servicio, mayor transparencia... el alumno se empodera y para los profesores no hay más libertades, hay menos y ello quita dinamismo... lo que está sucediendo no nos favorece y el sistema de educación superior da la impresión de que se está contrayendo” (C2H2).

Las altas expectativas sobre los SIAC expresadas por las autoridades no las manifiestan los profesores, tampoco son ellos los directos responsables de evidenciar su configuración frente a la agencia acreditadora. Los entrevistados coinciden en que las normas que orientan la cultura académica —contexto deseable para la institucionalización del SIAC— son variables, pues dependen de las circunstancias y disciplinas, pero siempre debe fomentarse la docencia e investigación. En palabras de un profesor y director de programa de pregrado en el área de las humanidades, esa responsabilidad tiene relación con la calidad “real”:

“Tenemos un marco ‘normativo’, entre comillas, que es interpretativo... los ideales propuestos para todos igual no funcionan. Es necesario favorecer la tradición universitaria y que no se vaya en desmedro de la calidad real” (C2H1).

En este contexto, algunos hicieron alusión a estándares o niveles de desempeño académico, ya sea porque los aplican o porque les parecen deseables de alcanzar. Ello porque se reconoce que el SIAC tiene un componente externo vinculado a la sociedad y también al estado del arte de la propia disciplina. Por ejemplo, un profesor y decano del área de las ciencias sociales y humanidades señala:

“Siempre debe haber investigación y docencia, el ideal es el perfil completo. Que hagan clases y además publiquen libros o publiquen, al menos, dos paper anuales” (B2H2).

Otro profesor del área de matemática señala que se deberían contemplar variables cualitativas que son propias de la cultura académica, como por ejemplo *“la conformación de comités para ver casos de los estudiantes o programas. La duda es si el SIAC formalmente establecido va a impulsar esto o no” (C6H1).*

La reflexión de un profesor y director de magister de una escuela de gobierno muestra una perspectiva más amplia, parámetros de calidad con relación a la responsabilidad social y a la formación de los estudiantes:

“Nos hemos encaminado a la ética de los mínimos, debemos avanzar a la ética de los máximos. El mercado sabe de precios, no de valores. Así como la sociedad está cambiando, los programas también deben sintonizarse con el contexto real... asegurar internamente la calidad tiene que ver con ir superando nichos y hacer alianzas entre escuelas y facultades para formar competencias en los alumnos, más aplicación y más habilidades cognitivas y metacognitivas” (A5H1).

Una profesora de las ciencias sociales puntualizó aquellos ámbitos sobre los que, a su juicio, debería prestarse atención y organización, además de hacer notar su aprehensión en la implementación del SIAC:

“Me temo que la CNA puede farrearse la nueva dimensión de aseguramiento interno de calidad. Debería poner su foco en la jerarquización, las innovaciones docentes, los consejos consultivos, la autorreflexión, el trabajo colaborativo de los comités académicos y el sentido de responsabilidad y comunidad de los académicos. Eso es lo que hacemos y nosotros tenemos que aprender de los errores y disponer todo ordenado, sistematizar, registrar, ponderar” (C5M).

En la misma línea, otro profesor del área de ingeniería sugiere lo que, a su juicio, debería considerar el SIAC como área de acreditación cuando se aplique, para ajustarse así a la realidad docente:

“A la hora de acreditar la dimensión, yo tomaría lo que hace o afecta a los profesores: evaluaciones docentes, evaluaciones de pares, evaluaciones jerárquicas, encuestas de exalumnos, encuestas de egresados. Además del logro de KPI¹⁹ y otras iniciativas del programa, si las hay. Además, a nivel cualitativo, revisaría los comités de pares académicos (en que recibimos opiniones del desempeño de los mismos académicos) y el mentoring que hacemos a los profesores jóvenes. No sólo importa la producción de paper, también el acompañamiento que se hace a los alumnos y el compromiso con la institución y la facultad” (C2H2).

Otro profesor releva la alta capacidad de ajuste de los profesores para lograr sortear presiones y exigencias académicas y administrativas, en medio de las cuales igualmente han de desempeñarse al mejor nivel posible:

“Los académicos siempre nos adaptamos para que las cosas funcionen, pero con el tiempo uno ha desarrollado un olfato de calidad. Creo que en postgrado no hay problema con el aseguramiento de la calidad de la docencia, la gran preocupación es el pregrado. Cómo hacernos cargo de estudiantes tan careciados, sobre todo con la pandemia, necesitamos deliberación para resolverlo” (A6H1).

En síntesis, a través de las entrevistas resulta claro que los docentes se perciben insertos dentro de una unidad académica cuya cultura fomenta o exige un modo de proceder hacia lo que se considera óptimo. Y también unas creencias que, sin ser rígidas, parecen ser suficientemente estables como para contribuir en esa misma dirección. Para profundizar en este ámbito, se

¹⁹ Sigla del inglés para *Key Performance Indicator*, es decir, “indicador clave de actuación o rendimiento”. Son métricas utilizadas en empresas para determinar el nivel alcanzado en ciertos procesos.

revisan a continuación ejemplos de prácticas relatadas por los profesores, asociadas a esa cultura académica.

4.3.1.2 Reglas en uso y prácticas académicas

En la década de los noventa, Clark (1991) concluyó que la perspectiva simbólica era un rasgo estructural determinante de la cultura de una universidad. En efecto, la actuación e interacción entre profesores se afecta sustancialmente en la medida que los valores de la comunidad académica son o no compartidos. Históricamente, las comunidades universitarias tienden a estar unificadas en torno a la investigación y a la docencia, aun cuando existen las divisiones disciplinarias (Hess y Ostrom, 2007). Esos patrones colectivos de normas y creencias siguen proporcionando un marco de referencia, pero se han erosionado por distintos motivos, como se analizó en el primer capítulo. Ello ha convertido a la universidad en una institución más fragmentada y con programas más atomizados, que hacen más complejo mantener y mejorar los estándares académicos (Dill, 2007).

En ese contexto, se revisan opiniones docentes y prácticas asociadas a ellas. Uno de los profesores del área de humanidades resume los valores centrales del quehacer universitario y sus consecuencias prácticas:

“Hay dos valores centrales respecto a lo que significa la labor del ser académico, en general: primero, pertenecer al cuerpo académico y saber que esa responsabilidad es compartida y lo otro que tiene que ver, y yo creo que eso no nos ha ayudado para bien o para mal, son los procesos de calificación y jerarquización interna” (A2H1).

Cuando las normas académicas simplemente se escriben en los procedimientos administrativos sin que sean conocidas ni deliberadas con los profesores —como podría ocurrir con los SIAC—, los marcos regulatorios o los reglamentos institucionales se transforman en reglas sin incidencia en la cultura de calidad. Una profesora y directora de magister del área de las ciencias explica desde su experiencia:

“En general los criterios de productividad de la CNA son poco flexibles y no valoran los proyectos sociales, tampoco han discutido la participación de mujeres o criterios de inclusión. Para nosotros el aseguramiento interno de la calidad se logra a través de la evaluación de pares principalmente, en diciembre nos autoevaluamos y en enero revisamos con el decano nuestros compromisos anuales, pero no es que haya una rúbrica muy clara de ese proceso” (A5M1).

En la misma línea, un profesor extranjero, matemático, de la misma universidad, comenta su visión acerca de la falta de confianza en las políticas del SEAC y lo que ello genera. Al final, lo relevante es determinar si los estudiantes lograron los aprendizajes:

“Yo veo que la tendencia en Chile es a tener poca confianza y generar mucho reglamento. Eso no sólo le quita libertad al profesor, también tiene consecuencias... en mi experiencia, la acreditación fue un ejercicio fastidioso y no verdadero, tuvimos que formalizar todo, una especie

de ‘comedia ex post’, el regulador de verdad debería preocuparse de ver si los alumnos saben o no al final de su formación” (A6H1).

Por el contrario, cuando las normas académicas derivan de entendimientos compartidos sobre lo que un profesor debe o puede hacer, generan oportunidades y limitaciones en el quehacer universitario (Hess y Ostrom, 2007). Las entrevistas dan cuenta de la existencia de normas y prácticas *ad hoc*, es decir, de reglas en uso que en la práctica admiten algunos comportamientos, al tiempo que excluyen otros. Al ejemplo anterior, se añade el de un profesor y director de doctorado en el área de las ciencias biológicas, quien señala:

“En el caso del doctorado, la calidad se da porque hacemos ‘cuerpo y fe’, o sea, somos un cuerpo académico consorciado y aportamos soluciones al territorio, a la región y al país, además de cumplir las normas: tenemos un comité directivo del programa, hacemos una memoria anual, vamos viendo cómo avanzan los alumnos, hacemos análisis de la actividad del claustro, nos repartimos la docencia de pregrado y postgrado porque tenemos el compromiso de hacer ambas” (B5H1).

Otro ejemplo de regla en uso para la toma de decisiones, la explica un profesor del área de ingeniería, del siguiente modo:

“En el día a día, cada uno trabaja solo, pero para las decisiones tenemos clúster. Ahí modificamos mallas, porque ahí aseguramos los contenidos del programa. Esos clústeres son informales, nosotros nos reunimos por necesidad y me parece que este es el mecanismo más fuerte de aseguramiento interno de la calidad que tenemos” (A6H2).

Asimismo, un profesor del área de las ciencias explica la regla en uso que ellos aplican en su unidad académica anualmente:

“Creo que las evaluaciones informales que nos hacen nuestros directivos cada año son sistemas internos de aseguramiento de la calidad, no es nada ceremonial, eso tiene consecuencias para los profesores y es exigente” (A6H2).

En ocasiones, las reglas en uso dicen relación a instancias significativas y que sientan precedente sobre los ideales a los que aspira la unidad académica, como por ejemplo:

“Hay dos actividades muy importantes para nosotros: la inauguración del año académico del programa y la invitación que realizamos como speaker al Premio Nacional de Ciencias” (B5H1).

Otra profesora y directora de magister del área de ingeniería, consigna las instancias que implementan para resguardar internamente la calidad, además de señalar que considera que las actividades de colaboración entre los profesores, aunque desafiantes, son lo más importante:

“Seleccionar a los alumnos adecuados, tener claustros que dicten clases en pre y postgrado, ojalá todos dirijan tesis; tener instancias participativas y de retroalimentación con los estudiantes; contar con las condiciones adecuadas de infraestructura y recursos. Y, tal vez más importante

que todo, generar instancias de colaboración entre académicos, porque los problemas complejos, tienen soluciones interdisciplinarias, aunque siempre es difícil que los profesores trabajen de manera asociativa” (A5M2).

La profesora añade que cuando los profesores trabajan juntos, siempre se desarrollan proyectos interesantes:

“Esto es cultural, necesitamos café todos juntos porque los problemas complejos que hoy enfrentamos requieren asociatividad. Lamentablemente me parece que la carrera académica es extremadamente orientada al desarrollo personal y no incentiva el trabajo colectivo” (A5M2).

En efecto, vinculado a la asociación y al trabajo colectivo de los académicos, emerge en las entrevistas el aprecio por una efectiva colegialidad académica, como se analizará a continuación.

4.3.1.3 Preservación y cultivo de una efectiva colegialidad académica

Asegurar y mejorar la calidad de la docencia requiere involucrar activamente el liderazgo colegiado de los académicos dentro de la universidad, porque finalmente es a nivel de programa donde se pueden asegurar los estándares académicos (Dill y Beerkens, 2012). En efecto, la mayoría de los docentes entrevistados alude a los consejos, comités de programas o unidades académicas como la instancia cooperativa de deliberación y decisión que incide en la formación de los estudiantes. También muchos valoran la participación en distintos espacios universitarios de diálogo académico. Dill (2018) sugiere que las universidades refuerzen mecanismos colegiados de negociación, supervisión y aplicación de normas académicas. Aplicado al SIAC, implica implantar un sistema con un enfoque metanormativo o de control lateral, u horizontal, de la calidad (Dill, 2020). Un sistema así concebido presupone una masa crítica de académicos que lo sustenten, lo cual difiere con la evaluación externa para efectos de la acreditación. Un profesor y director de doctorado explica estas disquisiciones y las sitúa en un contexto más amplio que, a su juicio, aqueja a la educación superior:

“Los elementos esenciales de SIAC es que se cuenta con una masa crítica de académicos. Pero, al momento de la acreditación habrá que evidenciar que existen formas de comunicar y dar feedback a los estudiantes, que se hace seguimiento del aprendizaje, que se hace caso a los reglamentos. Junto con mostrar eso, habrá que mostrar criterios de progresión, titulación, etc., en base a los compromisos adquiridos. Por otra parte, habrá que mostrar que se cuenta con un ente colegiado que orienta el programa. Por último, alguna clase de certidumbre financiera en cuanto a aranceles, pero también para pasantías y traer o invitar a profesores externos. Pero hay un problema más profundo: ¿para qué están las universidades en el mundo? El desafío no está en el marco regulatorio, si no en el devenir de la educación superior en el mundo. Los estudiantes también están medio perdidos respecto a qué vienen a la universidad y lo mismo la academia. Y ante esta desorientación se ha introducido una capa de administradores que sortean esta crisis de identidad” (C5H1).

Con explicaciones más o menos extensas y profundas, los profesores coinciden en cuanto a la necesidad de contar con instancias colegiadas al modo planteado por Dill (2020).

“El SIAC requiere instancias colegiadas: comisiones de jerarquización transparentes, independientes y formalmente establecidas; consejos académicos por programa y encuentros periódicos dentro de cada facultad, nosotros los hacemos mensuales, además de una jornada de fin de año” (C6M3).

A través de las distintas respuestas, dan cuenta de la importancia que le atribuyen al funcionamiento de los organismos colegiados para el aseguramiento de la calidad del quehacer universitario. Una profesora de ingeniería acota:

“A nivel de programas hay un consejo, que son profesores de los respectivos programas con su director. A su vez, estos últimos están en el consejo de facultad, ellos deliberan y toman decisiones sobre los alumnos y el programa, eso es lo más importante” (A5M1).

Un profesor del área STEM²⁰ lo explica de este modo:

“Creo que los académicos tenemos un buen nivel para tomar decisiones a nivel académico, sobre todo en postgrado. Perfectamente podemos hacer comités y en unos minutos podemos resolver temas de calidad, cuestiones de procedimientos y resolver problemas de los alumnos, también los disciplinarios. ¿Por qué hacer un sistema engorroso en vez de resolver entre pares? Una regulación de verdad, en este caso, debería ser que como equipo de profesores somos capaces de demostrar que los alumnos saben porque aprendieron” (A6H1).

Al mismo tiempo, muchos reconocen que las controversias o tensiones generadas entre los académicos respecto de la agencia acreditadora, el SEAC o en torno a lo que implica la calidad académica, las especificaciones de resultados de los estudiantes o las responsabilidades que deberían asumir, son esperables en un contexto colegiado. Un profesor y decano del área de las ciencias sociales cuenta el tipo de diálogo que se sostiene al interior de su universidad, sobre todo con posterioridad a octubre del año 2019, y cómo la máxima autoridad universitaria lo está promoviendo como una instancia valiosa:

“Desde el estallido social hemos estado en la discusión en torno al tipo de aprendizaje de los alumnos, las actividades y las modalidades que serían las más adecuadas. Inevitablemente eso lleva también a otras discusiones, como por ejemplo sobre la libertad académica, el diseño instruccional, los resultados de aprendizaje, las nuevas modalidades. Se arman mesas de discusión, impulsadas directamente por el rector” (C2H1).

En el contexto de instalación del SIAC, una profesora y directora de magister en el área de la salud, quien es miembro del consejo de su unidad académica, además de deslizar su crítica al organismo acreditador, explica su visión sobre la importancia de la colegialidad y cómo esta puede enriquecerse:

²⁰ Acrónimo de los términos en inglés: *science, technology, engineering and mathematics*.

“La universidad se ha estresado por la acreditación y todo lo que significa instalar este sistema. Además, la CNA demora tanto en dar respuestas que estoy dudando de sus capacidades para hacerse cargo de todo esto... Para mí el aseguramiento interno es contar con planes de mejora adecuados y para eso se necesita compromiso, liderazgos y organismos colegiados con espacios de reflexión, para ver dónde estamos y hacia dónde vamos... un aporte invaluable en esto ha sido incorporar a exalumnos en el cuerpo académico” (B5M).

Igualmente, las interacciones cotidianas e informales entre profesores también son consideradas acciones colegiales, que proporcionan lazos necesarios para la comunicación, observación y cumplimiento de estándares éticos (Dill, 2018). En efecto, eso se aprecia, por ejemplo, en la opinión de un profesor y decano del área de las humanidades:

“A mí me gustaría que fuera más intenso el diálogo entre profesores. Hoy mismo hacíamos una reflexión respecto a lo que pasó en Iquique.²¹ Veamos cuál es el rol que realmente nosotros tenemos como institución para poder hablar con propiedad de algo como eso. Algunos decían: ‘mira, no, no tenemos que decir nada’; otros opinaban que sí tenemos que decir cosas. Y yo creo que ese espacio de discusión enriquece el espacio de los académicos. Además, los estudiantes miran y se supone que este es un espacio de modelamiento también. Entonces, yo creo que en la actualidad un desafío que me toca es tratar de generar un tipo de interacción más continua en torno a temas que sean de importancia o más o menos contingente” (A2H1).

Por último, un profesor del área de ciencias sociales observa la diferencia de aproximación entre los pares en el contexto de la acreditación, y aquella de los colegas al interior de la misma universidad:

“La evaluación de pares al final es paradójica en la acreditación, pues al final te visitan pares, pero pares que vienen de otra tradición y se transforman en una amenaza a la tradición universitaria, que ha consagrado la libertad de cátedra y van en desmedro de criterios de calidad real” (C2H1).

En suma, la colegialidad entre docentes se produce en distintos momentos, establecidos o no planificados en la cotidianidad. Esos diálogos académicos se manifiestan como deliberación, cooperación o coordinación. De cualquier forma, promueven y fortalecen el compromiso académico con el quehacer universitario, sobre todo cuando entre pares se consideran idóneos y confiables en la labor que realizan, como se revisará en lo que sigue.

4.3.1.4 Liderazgo e integración social

Dill (2018) apela a la integración social como un factor relevante de la cultura de calidad de la universidad y señala que esta determina, en gran parte, los vínculos que se establecen entre los individuos de la organización social (Dill, 2018). En efecto, algunos profesores entrevistados describen algo de esa variable, sobre todo aquellos que pertenecen a la universidad estatal, ya

²¹ El 25 de septiembre de 2021, ciudadanos de Iquique marcharon en protesta por la ciudad e incendiaron carpas de inmigrantes que se asentaban en las plazas (Diario *El Mercurio*, 26 de septiembre, C10).

sea en relación al cuerpo académico o la comunidad universitaria, como una condición deseable para el compromiso académico. Para exemplificarlo, un profesor lo explica de esta manera:

“Todos cuidamos la buena onda en mi unidad académica, eso ha sido lo más grato de estar en esta universidad. Pero eso hay que cuidarlo. Para mí el mundo ideal es cohesionado y las decisiones se toman consensuadas en la medida que es posible... ello requiere compromiso con la docencia y la investigación y con los alumnos obviamente” (A6H1).

Asimismo, se reconoce que para lograr cohesión es necesario contar con liderazgos que la promuevan y faciliten. En este sentido, un profesor y decano del área de las humanidades piensa que el líder ha de saber reconocer las diferentes habilidades de los miembros del cuerpo académico que lidera.

“El SIAC debería tener dos dimensiones relevantes: la docencia e investigación... las variables cuales son importantes. No todos los académicos son buenos para gestionar, pero sin gestión no hay universidad. No se puede medir a todos igual, hay algunos buenos en gestión, otros en investigación o docencia. Hay que saber reconocerlos, potenciarlos y premiarlos. Se requiere liderazgos para reconocerlos... no puede ser algo simbólico porque eso frustra, enoja y hace perder confianza. Hay que darse el espacio y convencer, persuadir, es como el ejercicio democrático” (B2H2).

Un profesor, no obstante, hace un contrapunto respecto a la cohesión social, ante el riesgo de lo que él denomina “pensamiento de grupo”, que podría inhibir la libre deliberación académica y, en definitiva, producir una integración que no se sostiene en el tiempo.

“A mí me gusta la idea de la cohesión en términos generales, aun cuando tiene un problema grande, y es que genera un problema que se llama ‘pensamiento de grupo’ y hace que todas las personas vayan siempre para el mismo camino. Y evita finalmente la posibilidad de criticar, etc. Yo no sé si hoy día, en el estado actual, yo preferiría eso. Pienso que no debe haber temas cerrados... Claro, por eso tiene que haber una mezcla, un balance entre cohesión y deliberación” (A2H1).

También, en el contexto de una cultura de calidad, algunos identifican liderazgos que son promotores de cohesión social y compromiso académico, al tiempo que se advierten obstáculos que provienen de los mismos docentes y de la estructura organizacional de la universidad.

“Es necesaria la evaluación, pero también es necesario clarificar las expectativas. El liderazgo del decano o director de programa es clave. El líder deja espacio para proponer ideas, debatir, que tenga capacidad crítica. Da autonomía para tomar decisiones... el problema en la academia son los egos, algunos se sienten con la verdad absoluta. Y también hay que poner en equilibrio a los especialistas y burócratas, por ejemplo, con los ‘curriculistas’, ahí parece haber un exceso. Entonces hay que evitar dos riesgos: muy burocrático o todo al lote” (A2H2).

En el mismo sentido del liderazgo y la integración, otro profesor menciona la necesidad de progresar en lo que él llama el “discurso de las diferencias”:

“El discurso de las diferencias... yo creo que es algo que además tenemos que ir avanzando en entregarlo no solamente dentro de nosotros como profesores, sino que en ese proceso también modelarlo para que los cabros se den cuenta de que es algo relevante y que las cosas no son ni blancas ni negras, que hay matices que son importantes y que, en último término, todo lo que hacemos tiene que ver con esos matices... que seamos capaces de observarlo” (A2H1).

Optimista y menos crítico respecto al necesario liderazgo, otro profesor señala:

“Es fenomenal lo que hace un buen liderazgo o referente académico, sin un buen liderazgo entramos como a un estado de hibernación o retrocedemos. Entonces los referentes son lo más importante. Alguien tiene que llevar la delantera para avanzar” (A6H1).

Una perspectiva complementaria plantea mecanismos que suscitan la integración de los académicos:

“Cuando a uno lo invitan a participar en los comités de defensa de tesis, también es una manera de reafirmar los claustros y luego nos sirve para ayudarnos unos a otros, claramente lo que más nos importa es lo que dicen mis pares... Cuando me llegan artículos para revisar, de hecho, no sólo los reviso yo, si no que los comparto con mis pares, lo que llega a uno, al final llega a todos, tenemos un grupo relevante” (A6H2).

En la misma línea, un profesor señala como “verdadero” el resguardo de la calidad entre pares con liderazgo:

“El aseguramiento de la calidad verdadero se ejerce por pares externos, sin amiguismos, al igual como se hace en la corrección de paper, que es ciega. Para que ocurra, los líderes y saber delegar es muy importante” (A6H3).

Al concluir esta sección, es posible afirmar que la perspectiva de los académicos es similar respecto a lo que consideran deseable como SIAC y como cultura de calidad académica, premisa del SIAC que idealmente podría formalizarse. Ello resulta consistente con la recomendación que realizan Dill y Beerkens (2012) acerca de que las políticas de SEAC deben dejar espacio suficiente para que las universidades actúen colectivamente, para desarrollar procesos internos y colegiados de aseguramiento de la calidad (Dill y Beerkens, 2012). Empero, los profesores identifican la discrepancia entre el aseguramiento de la calidad exigido externamente —que es distinto, o al menos no idéntico— y los resguardos que ellos establecen por tradición y convicción internamente al momento de implementar o dirigir, según sea el caso, sus programas académicos.

Las normas y las prácticas académicas suelen ser poco reconocidas en los procesos de acreditación, así como escasamente observadas las instancias colegiadas de deliberación académica y otras prácticas asociadas al trabajo considerado de calidad por los profesores. Las causas y la profundidad con la que explican esta disonancia son variables e independientes de su disciplina. En general, los profesores y directores de doctorado tienden a ser más analíticos, más aún si pertenecen a las áreas de ciencias sociales y humanidades. Respecto a la relevancia de los liderazgos y de la promoción de la integración social, que tampoco son pesquisados en

los procesos de aseguramiento de la calidad externos, parece importarle sobre todo a la universidad estatal y en mucho menor medida a las otras universidades. En suma, la exigencia de formalizar el SIAC es percibida como un riesgo si es que no logra considerar y ponderar la cultura y prácticas propiamente académicas.

4.3.2 Dilemas entre estructura organizacional y cultura académica

Este último apartado considera sumariamente los hallazgos del trabajo de campo y los analiza en función de aquella aspiración que las universidades, sin excepción, intentan desarrollar: una cultura de calidad en su interior. Como se plantea en el primer capítulo, la definición de cultura de calidad y sus implicancias son motivo de gran debate en la literatura. Por ello, Bendermacher et al. (2017) sugieren como alternativa una mirada realista que permita identificar elementos inhibidores o promotores del contexto organizacional que impactan la cultura de calidad. Dicho marco de análisis fue generado a partir de las definiciones sobre cultura de calidad de la EUA (2010) y de una exhaustiva revisión de la literatura, utilizando criterios de inclusión y exclusión que permitieron delimitar las fuentes que tratan el aseguramiento interno de la calidad, la mejora de la calidad, la gestión de la calidad e información de trabajo de campo. Como resultado, los autores proponen una aproximación al contexto interno de las universidades, para analizar el modo en que la estructura y los elementos de gestión se relacionan con los elementos culturales —o aquellos que también llaman “psicológicos”— de la institución.

En cuanto al nuevo marco legal de la educación superior en Chile, refiere a los SIAC sin mencionar la “cultura de calidad”. Sin embargo, una de las nuevas funciones que la ley establece para la agencia acreditadora estatal es la promoción de la calidad.²² Los nuevos criterios y estándares para la acreditación institucional que —como se ha dicho— serán aplicados desde octubre de 2023, recogieron aquello y establecieron que la dimensión de aseguramiento interno de la calidad ha de considerar, para lograr el más alto estándar, evidencias del compromiso de cada uno de los estamentos y personas con la cultura de calidad institucional en todo su quehacer (criterio 9, gestión y resultados del aseguramiento interno de la calidad).²³ En este sentido, se realizó un esfuerzo para señalar que los elementos estructurales y gerenciales deben actuar en sinergia con aquellos culturales que, de acuerdo a la literatura, actúan como promotores de una cultura de calidad institucional (Bendermacher et. al, 2016). Posteriormente, conforme avanza la implementación del nuevo SEAC, se han difundido otras orientaciones por parte de la agencia acreditadora, en las cuales caracterizan a las universidades en las que existiría ese tipo cultura: “En una institución en la que hay una cultura de calidad instalada, la autoevaluación es una práctica habitual al servicio de la toma de decisiones estratégicas para el logro de las metas institucionales”.²⁴ Estas orientaciones parecen enfatizar el aspecto procedural y estructural (autoevaluación como práctica habitual), pero no resulta claro el modo en que estas y otras definiciones lograrán plasmarse en las prácticas universitarias y, en particular, en los respectivos SIAC y su evaluación externa.

²² Ley 21.091, título IV, Art. 8 c) (2018).

²³ Diario oficial, Núm. 43.066, DJ 253-4 exenta, 16 de septiembre de 2021. En <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/edicionelectronica/index.php?date=30-09-2021&edition=43066>

²⁴ Ver en https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx el repositorio de documentos CNA, 2022

Asumiendo que la cultura de calidad es un fenómeno complejo y socialmente construido, y que no puede verse aislado de su contexto (Tavares et al., 2017), este apartado adopta una perspectiva realista —como lo sugieren Bendermacher et al. (2016)— para identificar los dilemas entre estructura y cultura de calidad que surgen en las universidades, de acuerdo con las entrevistas sostenidas. Se concluye que la configuración obligatoria del SIAC es o será el resultado de un trabajo cooperativo al interior de las universidades, en el cual prima la agencia de las autoridades, cuya impronta está determinada por la revisión y el balance que cada universidad decida y logre, entre los elementos estructurales administrativos y la tradición cultural universitaria. Cabe recordar que, al momento del trabajo de campo, aún no existían las definiciones y orientaciones señaladas precedentemente respecto a la cultura de calidad. Indudablemente, la difusión de explicaciones *ex post* de la agencia acreditadora, podrán generar cambios y matices en las aproximaciones que fueron recogidas en las entrevistas.

Un profesor y decano explica que, de acuerdo con su experiencia en instituciones extranjeras, en Chile existiría una dificultad para armonizar los aspectos gerenciales con los culturales, al momento de implementar el SIAC. Sin embargo, propone una solución que considera la incorporación del cuerpo académico en las decisiones administrativas:

“El problema acá es que quienes hacen la gestión son personas externas, y ello produce la descentralización de la gestión académica y afecta la cultura académica. Los profesores deben estar dispuestos a hacer también gestión” (A6H4).

En opinión de otra profesora, el perfil de los docentes debe ser idóneo y, al mismo tiempo, han de existir profesionales que entiendan y gestionen adecuadamente el quehacer universitario para contribuir en él:

“Para mostrar que se cuenta con un SIAC se necesitan dos fortalezas: por una parte, un cuerpo académico de alto nivel, tipos que hagan buena docencia e investigación, personas creativas. Por otra parte, departamentos administrativos que resuelvan problemas y no que den problemas” (C6M3).

También desde la perspectiva de las personas, un profesor de la universidad estatal plantea una precisión entre los aspectos estructurales y culturales que entran en tensión:

“Van a crear organismos al interior de cada unidad académica para mostrar el aseguramiento interno de la calidad y van a monitorear desde que entra el alumno, su progreso, que salgan y hasta que tengan trabajo. Se me ocurre más burocracia y no sé si funcione. Los problemas no están en el control de los procesos, si no en la ética de las personas” (A6H3).

Con otras palabras, una profesora e investigadora hace alusión al orden administrativo que no dice relación, necesariamente, con la cultura de calidad universitaria, la que más bien ha de ser abierta y flexible frente a necesidades de los estudiantes y la contingencia:

“La universidad se ha ido ordenando, pero no sé si eso signifique mayor calidad. Creo que hay que ser cuidadosos, porque el excesivo orden resta flexibilidad y nos encuadra en un marco rígido” (C5M).

Desde su perspectiva, el SIAC está constituido en mayor parte por los sistemas autorregulatorios internos ya establecidos, entre los cuales enumera sus principales características: estar atentos a las necesidades emergentes, estimar las capacidades de los estudiantes que reciben, contar con consejos consultivos externos para recibir retroalimentación de los programas y las instancias regulares de encuentro entre los docentes, al inicio y final de cada semestre.

Con una mirada práctica, y sin entrar en la disyuntiva entre lo gerencial y cultural, otro profesor y director de doctorado señala que un SIAC adecuado, a su juicio, sería aquel que provee de todas las condiciones y apoyo interno especializado para lograr la acreditación de su programa. Sugiere entonces que:

“El SIAC debiese ser el renombramiento de la autorregulación, en los términos de la CNA: que fomenta una autoevaluación en torno a dimensiones, que es participativo, periódico, con objetivos, procesos y productos en el contexto de un plan que hace seguimiento... el SIAC es una buena idea si nos ayuda a acreditar” (A5H2).

Otro profesor de ingeniería también sugiere resolver el SIAC de manera procedural, y comenta las prioridades para ello, aunque al final deja entrever una disonancia en el desarrollo de la institución. De acuerdo con el alcance del SIAC de su universidad, a su juicio, debe haber, en primer lugar, una dirección de docencia con amplias facultades y un centro de aprendizaje que establezca herramientas de aseguramiento de la calidad. Además, señala que es necesario contar con compensaciones para estimular el cumplimiento:

“Por ejemplo, los profesores nuevos deben hacer el diplomado en docencia. Y si a alguno no le va bien, hay que exigirle más horas... Y si el profesor va dando muestras de productividad también, que se motiven ambas cosas... Entonces, primero énfasis en docencia, enfocada en la enseñanza de la especialidad... por otra parte, resguardar la investigación, que incorporen a los estudiantes a sus proyectos, que vayan renovando los campos disciplinares y logren entusiasmar, eso es parte de la cultura académica, aunque más lento... igual es paradójico que a ratos parece ir en sentido contrario a cómo se desarrollan las universidades” (C5H2).

Un profesor y decano de ingeniería de la universidad estatal complementa que como *“ingenieros les gustan los procesos y la sistematicidad”* (A2H2) y en este sentido efectivamente la CNA los obliga a contar con estructuras y procedimientos sistemáticos. Pero, finalmente, señala que han aprendido a balancear ambas visiones en pugna:

“Cada escuela sabe lo que le compete, el problema es que la estructura que las acreditaciones van exigiendo, al mismo tiempo van frenando las innovaciones y los cambios. Más todavía a nosotros, que tenemos muchas normativas como [universidad] estatal. La buena práctica es dejar un margen de acción y no reglamentar todo, dejar espacios para los cambios. Hemos

aprendido eso, a ponderar estructura y creatividad, disposición para cambiar y que el proceso tenga salida” (A2H2).

Dos docentes de distintas universidades privadas expresan, desde distintas perspectivas, que la implementación y configuración de los SIAC tienen un carácter restrictivo. La profesora piensa que esto se asemeja a establecer una contraparte a los académicos, pero no se refiere a pares, si no a una unidad de la organización.

“El SIAC no es una novedad, porque la universidad intenta todo el tiempo entregar libertad a los académicos, pero con responsabilidad. La universidad otorga espacios y condiciones, pero a su vez debe haber una unidad que haga de contraparte de esa docencia e investigación que se realiza” (C6M4).

El profesor, por su parte, explica las restricciones que genera la agencia acreditadora en comparación al desempeño de un profesor de calidad:

“La CNA se basa en evidencia empírica, pero esa visión es restrictiva. La parte fundamental de SIAC es la evaluación interna entre pares. Yo le llamo la estrategia de ‘papeles en la mesa’, en ellos están los compromisos de un buen profesor, un profesor que acompaña a sus alumnos, los respeta y quiere, y que se esfuerza por hacerlos sus discípulos y que es sobresaliente en su disciplina” (B6H2).

Por último, un profesor clarifica que, del aseguramiento interno de la calidad que las universidades deben exhibir, no se sigue el establecimiento de una cultura de calidad. En este sentido, teóricamente lo estructural debiese estar al servicio de la cultura de calidad:

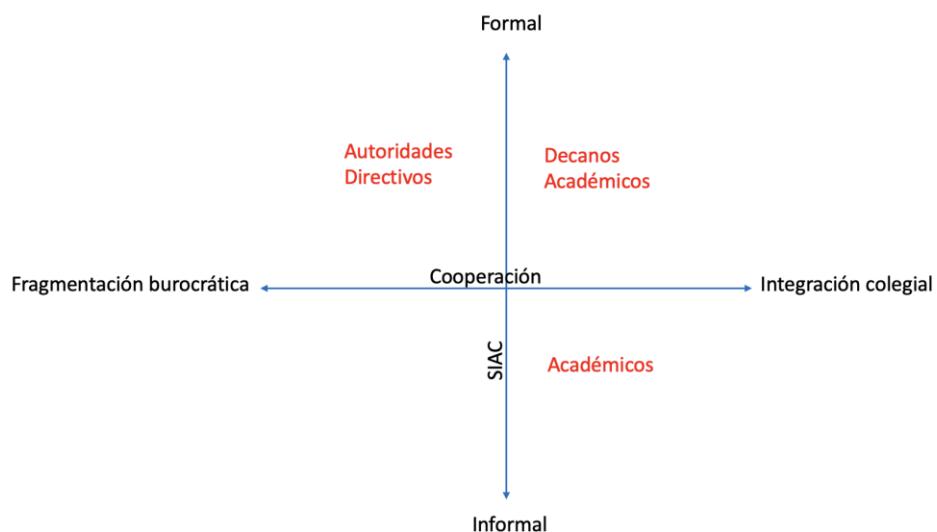
“Hay que conocer la cultura de la universidad, entender cómo funciona y piensa y desde ahí construyes un SIAC, no al revés” (C3H).

El profesor prevé dificultades para implementar un SIAC efectivo si no se ordena la estructura para la cultura. En efecto, la literatura es concluyente en cuanto a que los SIAC son exitosos en la medida que están en sintonía con la cultura organizacional (Irani et al., 2004; Maull et al., 2001; Prajogo y Mc Dermott, 2005).

Possiblemente, en la práctica, las universidades configuren SIAC que responden al SEAC y, en segundo término, intenten darle un enfoque más cultural. Una revisión de los casos de microculturas de grupos académicos, como las analizadas en el primer capítulo, que responden a una visión pragmática del SIAC y del trabajo de calidad (Roxa y Martensson, 2011; Martensson, Roxa y Stensaker, 2012; Martensson et al., 2014; Elken y Stensaker, 2018), puede ser de ayuda para avanzar en esa dirección y atenuar la tensión suscitada. También puede ocurrir que los SIAC sean simplemente sistemas de mero cumplimiento al SEAC y no se ajusten a la cultura académica ni a sus prácticas. En definitiva, que no contribuyan a mejorar los procesos formativos y sólo sirvan para institucionalizar el SIAC como lo manda la nueva regulación.

El esquema que sigue resume y grafica los principales resultados del análisis del presente capítulo.

Figura 4.1 Configuración de los SIAC de las universidades



Fuente: elaboración propia en base a Dill (2018), Lazega (2020) y los resultados del presente estudio.

En primer lugar, desde algunas perspectivas existen diferencias entre universidades al momento de configurar e institucionalizar sus SIAC. La universidad estatal se esmera en cumplir con rigurosidad el marco jurídico aplicable, que, en su caso, además le exige evidenciar el SIAC anidado en su estructura organizacional. Respecto al alcance del SIAC, tanto en la universidad estatal como en la privada dependiente consideran que estos sistemas deberían abarcar todas las áreas que establece la acreditación institucional. La universidad privada independiente, en cambio, entiende el SIAC principalmente como mecanismo de resguardo de la calidad formativa.

En segundo término, las instituciones han de formalizar sus SIAC, cuya existencia reconocen, en general, con antelación a la exigencia externa, aunque sin esa denominación. Las autoridades coinciden en comprender a los SIAC, principalmente, como nuevo mecanismo de control de la calidad. En esta tarea de definiciones e institucionalización contribuyen los entrevistados, sobre todo —de manera directa— las autoridades y directivos. Los docentes, por su parte, en general están escasamente involucrados 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 y en contextos formalmente establecidos, como también 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 considerando en mayor medida la integración colegial propia de la cultura académica de calidad. 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 cercanas a las de los académicos.