



Universiteit
Leiden
The Netherlands

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

Valdés Raczynski, F.

Citation

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

Version: Publisher's Version

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

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3646082>

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

Capítulo 5

Hacia un SIAC transformador

En los capítulos precedentes se ha revisado cómo las universidades chilenas se adecúan al SEAC y configuran sus SIAC. Sin embargo, ello no resulta suficiente para analizar el alcance, condiciones y contexto en el que se desarrollan estos sistemas internos. Este último capítulo intenta ahondar en un análisis prospectivo de los SIAC y su relación con la cultura institucional.

La cultura de calidad institucional se concibe como un contexto en el que los esfuerzos de los miembros de la institución están vinculados al desarrollo del aprendizaje transformador (Harvey, 2009), pues, como señala Harvey (2006), la transformación está en el corazón de la calidad. El aprendizaje transformador se basa en la noción de cambio cualitativo de los estudiantes, también vinculado a la calidad como proceso transformador (Harvey y Knight, 1996). Resulta necesario precisar que el desarrollo de una cultura de calidad es distinto a la configuración de los SIAC. Lo primero dice relación con el desarrollo de comunidades académicas que reflexionan sobre sí mismas para preservar y mejorar su quehacer; lo segundo, en cambio, consiste en un conjunto de mecanismos que permiten demostrar el cumplimiento de las normas y exigencias del SEAC que, en el caso de Chile, obliga a las universidades a poseer un SIAC. No es posible prescribir una lista de acciones necesarias y adecuadas para desarrollar una cultura de calidad académica, cuestión que eventualmente sería posible para configurar los SIAC de acuerdo a las condiciones prescritas por el SEAC.

El presente capítulo explora la relación entre procedimientos y variables de contexto de los SIAC y la cultura de calidad académica. Tres son las variables que se analizan, cuya repercusión sobre la cultura de calidad universitaria es refrendada por la literatura especializada: cohesión social, colegialidad académica y construcción de significados. Aunque están inextricablemente imbricadas, en este capítulo se desagregan en secciones separadas para poder profundizar en cada una de ellas. Para efectos del análisis y por su potencial como orientación prospectiva a las universidades, se integran los hallazgos del trabajo en terreno a la luz del marco conceptual y, cuando es posible, se contrastan con algunas investigaciones recientes sobre cultura de calidad y desarrollo de los SIAC, fundamentalmente europeas y norteamericanas, por no existir estudios sobre la materia en Latinoamérica. En suma, lo relevante es que estas variables de calidad reflejan el compromiso del cuerpo académico, asunto crítico para que una universidad desarrolle una cultura de calidad propia e, idealmente, establezca un SIAC de carácter transformacional coherente con ella.

La primera sección aborda la integración social como variable que incide en la cultura académica y que convendría considerar en la configuración de los SIAC (Dill, 2018). Varios estudios revelan la importancia de la comunicación y encuentro entre pares para socializar normas y valores relativos a la docencia e investigación (Dill, 2012). En efecto, los SIAC tendientes a fortalecer el compromiso y papel de los académicos de una facultad o unidad académica, en lugar de

transferir mayor poder de gestión a los administradores, parecen coadyuvar a la convocatoria y cohesión académica. Contrariamente, cuando los SIAC quedan ubicados estructuralmente demasiado cerca de lo administrativo, son percibidos por los académicos como parte de una burocracia ajena a su vida profesional (Woodhouse, 2013).

Íntimamente relacionada con la anterior, la segunda sección aborda la colegialidad académica como una segunda variable de garantía de calidad académica sobre la que sería deseable configurar los SIAC (Dill, 2012, 2018 y 2020). Para ello se adopta la perspectiva clásica de colegialidad humboldtiana, pero se pondera y actualiza en consideración de los profundos cambios que se han producido con la expansión de la educación superior, los que se hallan orientados progresivamente por el *New Public Management* (NPM) y que parecen menoscabar la tradicional colegialidad. Sin embargo, si se asume racional, normativa y culturalmente la colegialidad académica, de acuerdo con los tiempos actuales, es posible recuperar o fortalecer la responsabilidad personal y colectiva de una comunidad académica que anhela altos estándares (Bendermacher et al., 2016; Dill, 2018).

Por último, todas las universidades pueden mejorar sus procesos internos para garantizar mejor la calidad (Dill, 2018). En este sentido, los SIAC promotores de calidad transformadora (Harvey y Green, 1993; Harvey, 2006) se desarrollan bajo la premisa de que la mejora de la calidad académica se sustenta en las experiencias y los valores de las mismas instituciones de educación superior (Harvey y Stensaker, 2008; EUA, 2011). La última sección integra las dos anteriores y concluye en la (re)construcción interna de significados en torno al quehacer académico. Esta variable contribuye a dar sentido al trabajo universitario, en entornos complejos en los que burocracia y colegialidad se han de combinar adecuadamente (Lazega, 2020), para contribuir a mejorar la calidad institucional (Dill, 2012). Considerar este tercer contexto resulta beneficioso para la configuración de los SIAC de carácter transformacional; de ignorarlo, posiblemente los SIAC resulten en dispositivos de mero cumplimiento.

En su conjunto, el capítulo permite ampliar el análisis de los casos de los SIAC que están en desarrollo en algunas universidades chilenas, alertar sobre sus desafíos y, por último, alentar el despliegue de una cultura de calidad que suscite mayor adhesión y compromiso en la academia.

5.1 Cohesión o integración social

De acuerdo con Harvey y Stensaker (2008), y como pudo observarse también en las entrevistas, se encuentran distintas visiones entre quienes son consultados respecto de la reforma al SEAC y la configuración de los SIAC, las que evidencian convergencias y diferencias, propias de universidades complejas y fragmentadas disciplinariamente, como las aquí estudiadas. Estas aproximaciones pueden ser complementadas, profundizadas y ordenadas desde la perspectiva de Dill (2018), quien a lo largo de todas sus investigaciones apela, con creciente intensidad, a la integración social como un factor relevante de la cultura de calidad de la universidad. En lo que sigue, se revisará —en primer lugar— la relación entre cultura académica e integración social. Luego se abordará el vínculo entre integración social y colegialidad académica. Finalmente, se

aborda la relevancia de la cohesión social como variable que incidiría en la configuración de los SIAC de carácter transformacional.

5.1.1 Cultura académica e integración social

Hasta la década de 1980, algunos autores consideraron la cultura como un atributo que las universidades poseían. Esa perspectiva evolucionó para identificar la cultura con lo que la universidad es; es decir, integrada a su ser y presente en la interacción de sus miembros, como un paraguas intangible de la vida organizacional. Aunque ya no parece relevante la distinción, porque los estudios culturales se han sofisticado, lo que resulta concluyente es que la cultura incide en el quehacer académico y, de acuerdo con la literatura, es información valiosa para mejorar el desempeño y el clima organizacional. Por lo tanto, sería un error omitirla al examinar una institución que desea mejorar o incrementar su calidad.

De acá deriva la reflexión sobre cómo se cultiva una cultura de calidad. Esta no es algo que pueda codificarse en un manual, pues es intrínseca a una forma de vida, de pensar y un modo de llegar a comprender. En definitiva, una cultura de calidad encarna la reflexión profesional como comunidad de aprendizaje, una comunidad que incluye a todos los participantes (Harvey, 2009). En los casos de universidades estudiadas en Chile, esa reflexión no parece muy evidente; más bien, se estima que una universidad posee o no el sello de calidad, de donde surge la interrogante respecto a cómo podría adquirirlo, como un añadido, pero no necesariamente como parte de su *ethos*. El trabajo de campo permite concluir que, desde la perspectiva de las autoridades, el factor cultural tiende a quedar *de facto* invisibilizado frente al nuevo mecanismo de control de calidad que las universidades deben evidenciar. Aun así, y sobre todo complementado con las entrevistas a los docentes, algunos rasgos de la cultura de calidad de las universidades quedan de manifiesto. Entre otros, es posible afirmar que, efectivamente, el fomento de la colaboración y el cultivo de las relaciones personales reciben especial atención. De manera simple y directa, un decano lo reconoce de esta manera:

“Las cosas funcionan en primer lugar porque hay personas que son buenas y trabajan juntas, luego vienen los procesos” (A2H2).

Según Dill (1982), el nivel de intensidad de la cultura de calidad puede ser incrementado, o bien sufrir menoscabo, lo cual estaría determinado, según este autor, por los vínculos que se establecen entre los individuos de la organización (Dill, 2018). Asimismo, varios estudios relevan la importancia de la comunicación e integración entre pares para socializar normas y valores entre miembros de una misma facultad o unidad académica (Dill, 2012). La integración social dentro de la universidad no es vertical ni prescriptiva, como se supone típicamente en los documentos utilizados durante los procesos aplicados por el SEAC. De hecho, no es posible monitorear y evaluar esta variable de la cultura universitaria como un indicador que se mejora mediante la aplicación de mecanismos sistemáticos y prediseñados. Distintamente, la integración social es una variable continua, que puede deteriorarse o cohesionar en mayor medida. Incrementar la integración social requiere de pares que se guarden mutuo respeto. Además, en gran parte es verbal y presencial (Dill, 2018) y, tal vez, actualmente podría pensarse que también es posible de manera virtual y sincrónica.

Es necesario precisar que, durante el tiempo en que se realizaron las entrevistas para este estudio, se había iniciado en Chile el trabajo de la Convención Constituyente, asamblea elegida democráticamente para llevar a cabo la discusión y elaboración de una nueva propuesta constitucional. En este contexto, el sistema educativo —y la sociedad en general— fue partícipe de polarizadas discusiones. Adicionalmente, la pandemia del Covid-19 continuaba activa, habiéndose iniciado los planes de vacunación. Posiblemente, muchas de las opiniones vertidas por los entrevistados —referidas a la relevancia de la cohesión social— se hallaban influenciadas por la contingencia.

El trabajo de campo refrenda indirectamente la necesidad de unir a los académicos en torno a los mismos desafíos para, de esa manera, agregar valor a la formación de los estudiantes (Dill, 2018). Ostrom (2005) diría que es menester preservar los principios de “bienes comunes” y resolver colectivamente los dilemas que enfrenta el cuerpo académico, si se quiere incrementar la cultura de calidad. No obstante, el sistema de gestión y evaluación del desempeño docente parece ir en línea contraria, según lo ilustra el siguiente comentario de un decano de una facultad de derecho:

“Se da la paradigmática situación de que puedes tener un FONDECYT,¹ que publicas en editorial de prestigio y no lo lee nadie. Lamentablemente, como decano tengo que juzgar a mis profesores en base a esos criterios que rompen la cohesión del cuerpo académico” (B2H2).

También se reconoce la paradoja que existe entre vivencias culturales generales, como la creencia de que todo vale y cada uno debe arreglárselas por su propia cuenta, y la sentida necesidad de cohesión social para abordar los desafíos académicos. En este escenario, parece requerirse unión y flexibilidad, como lo explica un decano de ingeniería, a propósito de las principales dificultades que están enfrentando en la formación de los estudiantes:

“Estamos en una etapa de everything goes... tenemos que resolver las deficiencias que los alumnos traen del colegio, realmente es un tremendo desafío, parece que cada año que pasa llegan menos preparados... eso requiere un cuerpo académico cohesionado y afiatado que comparta esta inquietud... el mismo convencimiento deberíamos tener respecto a la necesidad de vincularnos con la industria... entonces la clave parece ser: mayor cohesión interna y flexibilidad hacia el entorno externo” (C2H2).

Un decano de psicología precisa que la cohesión social —referida a los académicos, pero también a la comunidad universitaria— es fundamental, pero explica que debe ser combinada con la deliberación para no arriesgar indolencia y resolver efectivamente problemas:

“Balanceo entre cohesión grupal y deliberación, el espacio para disentir, porque la vida es de matices y no de blancos y negros” (A2H1).

En esta misma línea, un intenso estudio de casos sobre gobernanza interna y niveles de calidad en universidades de Francia, Italia, Suiza, China y Estados Unidos concluyó que la calidad

¹ FONDECYT, Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, es el principal fondo público del gobierno de Chile para incentivar la investigación científica en todas las áreas del conocimiento.

académica se sostiene principalmente a través de interacciones sociales dentro y entre unidades académicas y entre académicos de la universidad (Paradeise y Thoening, 2013). Otro estudio de la evolución y reformas de casos de universidades de tres países nórdicos, entre 1990 y 2013, sugiere que, aunque resulta muy difícil precisar las prioridades estratégicas que guían el comportamiento académico, la información extraída de entrevistas da cuenta que, sin diálogo, convocatoria e involucramiento de los académicos, la estrategia de desarrollo institucional pierde relevancia y difícilmente cambian y se alinean (Pinheiro et al., 2018).

Complementariamente, de acuerdo con la teoría de los comunes de Ostrom (2005), las regulaciones del Estado y las fuerzas del mercado han demostrado no ser suficientemente eficaces para gestionar y proporcionar bienes públicos complejos. Aplicado este marco a las universidades, la autora concluyó que la forma más adecuada de entender a las universidades es como “bienes comunes de conocimiento”, a las cuales el Estado les reconoce autonomía y responsabilidad para autogobernarse y para asegurar su calidad académica (Hess y Ostrom, 2007). Este reconocimiento refuerza el compromiso y la integración social necesaria para trabajar colectivamente el desempeño universitario, al tiempo que da cuenta que la noción de calidad depende sustancialmente de la propia institución de educación superior.

5.1.2 Integración social y colegialidad académica

Dill (1972) visualizó tempranamente que la integración social y la colegialidad académica se encontraban estrechamente vinculadas, además de explicar, en gran parte, la cultura de calidad institucional. Su trabajo entrega hallazgos de experiencias ejemplares en este sentido, tales como procesos colegiados para la selección de académicos (Dill, 2012) o la identificación de profesores destacados que juntos representan y preservan valores considerados esenciales para la docencia (Dill, 1972). Esta relación también pudo ser refrendada por los hallazgos de esta investigación.

Las instituciones que poseen órganos colegiados para su integración y rendimiento, como es el caso de las universidades, dependen —en parte— de cómo funcionan los procesos de toma de decisiones en el contexto de la arquitectura colegiada que se hayan dado (Lazega, 2020). En efecto, desde la perspectiva de una ex decana de sociología, dada la complejidad de la institución universitaria, es necesaria la integración a través de los organismos colegiados que la institución defina:

“Las universidades son instituciones grandes donde te pierdes fácilmente... entonces es bueno que se fortalezcan los cuerpos académicos, las comisiones, las escuelas, las unidades académicas, en fin... es necesario pertenecer y participar entre pares” (C5M).

De acuerdo con el trabajo de campo, los claustros académicos de los programas doctorales, independientemente de la universidad a la que pertenecen, exhiben mayor cohesión social y colegialidad académica que otros grupos académicos universitarios, y de ese modo facilitan la deliberación y la revisión crítica y continua del propio quehacer académico. Compartir proyectos y líneas de investigación, las definiciones y decisiones en torno a ellos, contribuye

significativamente a producir ese efecto. Asimismo, el liderazgo que se ejerce en los claustros para hacer posible la cohesión y el trabajo conjunto es ampliamente reconocido. Igualmente, la capacidad de moderar las relaciones entre los distintos niveles de la universidad entre pares y gestionar socialmente las tensiones y rivalidades personales destructivas. Por otra parte, en lo declarativo, se señala que en la universidad estatal y en la universidad privada dependiente (llamadas “universidades tradicionales” referenciando a las primeras en ser fundadas en Chile) se otorga mayor importancia al trabajo colectivo y que ello contribuiría a una mayor integración en ese tipo de instituciones.

“El sentido de ser decano es ser capaz de hacer comunidad. Ese es un cargo que debería resignificarse en este sentido. Las responsabilidades compartidas hacen la diferencia, en la universidad tradicional se siente más eso. La universidad privada es más del estilo de que cada uno hace su pega” (C5M).

Complementariamente, aunque a otra escala, un estudio comparado entre universidades francesas y alemanas muestra que las primeras están menos cohesionadas que las segundas, en parte porque sus órganos colegiados toman decisiones de forma fragmentada y discontinua, mientras que las segundas lo hacen de manera regular y continua (Lazega, 2020). Por tanto, los claustros doctorales y las universidades alemanas del estudio de Lazega refrendan que colegialidad e integración parecen ser atributos correlacionados en el contexto organizacional y cultural de las universidades.

Además, una herramienta integradora para la vida organizativa de la universidad es la adopción de la perspectiva del “trabajo de calidad” incluida en el marco conceptual de esta investigación.² Esta mirada, alternativa a la perspectiva de la gestión y complementaria con la de cultura de calidad, hace hincapié en aquellas prácticas en las que los académicos o grupos de ellos coordinan y equilibran diferentes intereses mientras ejercen su quehacer universitario (Elken y Stensaker, 2020). La lógica subyacente está arraigada sobre valores, ideales y normas académicas (Clark, 1998), antes que justificada por reglas y enfoques gerenciales (Harvey y Stensaker, 2008). Lo que importa aquí son las prácticas académicas que resultan interesantes, en el sentido que abordan situaciones donde existen tensiones o conflictos, acciones emprendidas donde se han resuelto problemas, docentes que tengan o adquieran autonomía para negociar y encontrar soluciones prácticas, etc.

El trabajo de calidad ocurre en microculturas académicas (Martensson, Roxa y Stensaker, 2012; Martensson et al., 2014), esto es, grupos de académicos de reconocida ascendencia, que deliberan y resuelven dinámica y colegiadamente normas y acciones específicas de la formación universitaria. En estas culturas, la preocupación por el desarrollo de la docencia emerge y se expresa como parte de una saga institucional (Clark, 1998) y tiene el potencial para agregar valor a la formación y también para contribuir de manera significativa en la configuración de los SIAC. Estos grupos suelen influir sobre los métodos de enseñanza, sobre la investigación y todo el devenir universitario. Los organismos colegiados que adoptan esta mirada se caracterizan por sus altas expectativas sobre la docencia, la intencionalidad y el esfuerzo que plasman en su trabajo (Elken y Stensaker, 2018). Están preocupados por el cambio y su desarrollo, pero siempre

² Ver Capítulo 1, sección 1.3.1 Factores de SIAC.

dentro de los marcos de una tradición universitaria. Son propensos a colaborar dentro de la universidad y fuera de ella, pero son selectivos a la hora de elegir a sus colaboradores. Las evaluaciones de los alumnos se utilizan como insumo relevante para la toma de decisiones y se solicita colaboración a los representantes de los estudiantes para ello (Martensson et al., 2012).

Un instituto disciplinar del área STEM de la universidad estatal estudiada, representa un valioso ejemplo de microcultura académica: cohesionada, colegiada y exhibe gran parte de los rasgos antes descritos. El cuerpo académico lo componen profesores de trayectoria, alta dedicación, ejercen docencia, investigan y pertenecen a distintos grupos etarios. Sin excepción, todos imparten docencia comprometidamente en pregrado y postgrado. Están convencidos que les debe *“ir bien en docencia e investigación”* (A6H1) y que deben lograr nivelar a estudiantes que *“están llegando muy débiles”* (A6H1), a quienes *“literalmente los tomamos de la mano y los guiamos para que aprendan”* (A6H2). Cada docente dice trabajar diariamente solo, pero participan de tres *clústers* que los reúnen periódicamente, aunque son informalmente establecidos a nivel institucional. El primer *clúster* toma decisiones sobre los programas de estudio; otro sobre resguardos de calidad de la disciplina, proyectos de investigación y revisión de artículos; por último, un tercero acerca de la progresión de los estudiantes y las tesis. En muchas ocasiones invitan a estudiantes para escuchar su parecer. Reconocen que estas instancias son fundamentales para su trabajo, porque *“el grupo al que pertenecemos ya es un referente a nivel mundial, de hecho, varios son extranjeros... los pares son realmente los que entienden”* (A6H2).

También el claustro académico de un doctorado en el área de la biología y ecología aplicada de la universidad privada dependiente presenta varios rasgos de microcultura de calidad. No sólo porque se adjudican proyectos competitivos, alcanzan notable producción intelectual y ejercen docencia en pregrado y postgrado, sino por el nivel de trabajo entre pares al interior de la universidad y consorciados con externos (en total, alrededor de cuarenta). De este modo, el director del programa utiliza la expresión *“cuerpo y fe”* (B5H1) para señalar que han logrado ser referentes en investigación aplicada, generar conocimiento, aportar soluciones al territorio y atraer a nuevos científicos nacionales y extranjeros. Los estudiantes son incorporados tempranamente como ayudantes en los proyectos de los profesores. *“El comité del programa hace análisis del claustro permanente, no hay otro mecanismo de autorregulación mejor, y levanta las alertas de lo que ocurre a alguno”* (B5H1). Gran parte del trabajo que realizan ocurre en terreno: campamentos, *container* y casas rodantes que se han acondicionado en función de la investigación asentados en laboratorios naturales.

Por último, cabe precisar que, de acuerdo con el amplio estudio sobre burocracia, colegialidad y cambio social de Lazega (2020), lo que caracteriza al contexto social que hace posible la cohesión y colegialidad no es la ausencia de conflictos, si no el tipo de relaciones que establecen los individuos de la organización para trabajar conjuntamente. En este sentido, a mayor nivel de interactividad entre estructuras y a nivel interorganizacional —en este caso, entre facultades, escuelas y administrativos y al interior de cada una de ellas—, mayor promoción de cohesión y cooperación. En otras palabras, incrementar las redes sociales al interior abre mayores posibilidades de integrar y suscitar colaboración.

5.1.3 Cohesión social para la configuración del SIAC

De acuerdo con Dill (1999), bajo algunas condiciones, el diseño y la conducción de procesos colectivos de aseguramiento de la calidad ilustran el fenómeno de la integración social dentro de las universidades. Las condiciones que describe el autor se inspiran en su propia práctica e investigación académica, y luego, las refina en base al modelo de “bienes comunes” propuesto por Ostrom (2005). Una condición relevante es que los procesos de aseguramiento de la calidad sean diseñados y llevados a cabo por los mismos académicos y que sean procesos significativos que involucren al gobierno de la universidad, no grupos temporales o procedimientos delegados en oficinas administrativas (Ostrom, 2000). En segundo lugar, otra condición es que el monitoreo de la iniciativa —o mecanismo de resguardo de la calidad— se aplique a todas las unidades académicas y afecte los factores que tienen incidencia en la calidad de la docencia y el aprendizaje. Tercero, que los comités, claustros o grupos de académicos discutan y resuelvan colectivamente los distintos asuntos, para evitar que la iniciativa se convierta en un procedimiento adicional desprovisto de sentido. Por tanto, según el nivel de cumplimiento de esas condiciones dentro de la universidad o de una facultad o unidad académica, se podría estimar la cohesión social que ese grupo exhibe.

Años más tarde, y añadiendo la perspectiva de los SIAC, Dill (2018) concluye que si la universidad es comprendida como un bien común de conocimiento —con sus complejidades—, el modelo de Ostrom proporciona principios universales que permiten a los académicos abordar eficazmente los desafíos colectivos y, por tanto, el marco resulta valioso para configurar esos sistemas internos. Aclara que esos principios son más aplicables en instituciones en las que integración y cooperación entre individuos son relevantes (como ocurre en la universidad), cuando existen comunidades autoorganizadas y, además, cuando la organización posee una estructura con múltiples niveles que permite la participación de los distintos miembros (Dill, 2018), como también sugiere Lazega (2020).

En efecto, los entrevistados en el marco de la presente investigación convergen en cuanto a que la calidad requiere delegar su resguardo al cuerpo de profesores, y ello implica evitar la atomización y motivar hacia una mayor cohesión. Es deseable que *“empiecen a tomarse un café”* (A4H1), porque *“cuando los profesores empiezan a colaborar, verdaderamente la palabra para describir lo que ahí ocurre es: ¡maravilloso!”* (C5M). También entienden que la integración no es calma ni ausencia de conflictos y tensiones; más bien supone deliberación y tensiones, *“espacios para disensos y para respetar y validar distintos discursos”* (A2H1).

Por otra parte, dado que mejorar la calidad de las universidades es un asunto de interés público, Dill (2018) propone optimizar las políticas de los SEAC, de modo que incentiven la configuración de SIAC que resulten efectivos. Sugiere cuatro lineamientos que presuponen cohesión, y que derivan de los principios de los bienes comunes aplicados para estos efectos. Muchos aspectos de estos principios fueron referidos, sin este orden, en las entrevistas con académicos analizadas en el capítulo anterior. Estos lineamientos, breves pero sustantivos, orientan simultáneamente al SEAC y a los SIAC que las universidades desarrollan. A continuación, se explican sumariamente, ejemplificados con posicionamientos que emergieron en el trabajo de campo:

- 1) La política gubernamental reconoce y confirma clara y explícitamente la autonomía profesional y la responsabilidad que tiene el cuerpo académico para regir y resguardar las normas académicas.

“El regulador debería preocuparse si los alumnos saben al final de su formación, de hecho, sería ideal que existiera la habilitación profesional por parte de buenos colegas... eso sería calidad de verdad” (A6H1).

- 2) El SEAC y el SIAC incentivan a los académicos reconocidos para que definan, comuniquen y refuercen los valores que comparten y, además, aquellas obligaciones profesionales exigibles a todos los académicos, tanto con relación a su desempeño personal como su responsabilidad compartida respecto de la formación de los estudiantes.

Al respecto, resulta elocuente el comentario de un profesor: *“Uno sabe quién es el primus inter pares, en realidad todo el rato uno está pendiente de eso, porque necesitamos referentes de calidad” (A5H1).*

- 3) Del mismo modo, es menester cultivar y mejorar la docencia mediante el aprendizaje mutuo, a través de evaluaciones colegiadas cada vez mejor diseñadas y la supervisión de los programas académicos para garantizar estándares de calidad.

“Las evaluaciones de los estudiantes son importantes, pero la evaluación de pares es fundamental. No tenemos una rúbrica muy clara de ese proceso, pero sí tenemos los comités de calificación por facultad que nos evalúan globalmente” (A5M1).

- 4) Por último, cada universidad cuenta con información y pruebas válidas y confiables para evaluar y mejorar la docencia y el aprendizaje. Además, estimula la participación y el compromiso del profesorado en los procesos de planificación y presupuesto, de modo de garantizar que los valores académicos predominen en las decisiones institucionales que afectan el quehacer académico.

Un docente describe esa prevalencia del criterio académico, por sobre otros, como sigue: *“Veo dos vertientes del aseguramiento de la calidad, una administrativa y otra académica, pero la académica está por sobre, aunque es la más difícil de medir, porque es como una atmósfera que cubre todo” (A3H).*

Desde la perspectiva de Dill (2018), estos principios son coherentes con los valores tradicionales de la academia. Además, se basan en la revisión y análisis continuo por parte de pares académicos cohesionados dentro de la misma universidad y, por tanto, serían óptimos para configurar los SIAC que aseguren la calidad de la docencia. En suma, resulta evidente que la cooperación e integración frecuentemente correlacionan de manera positiva con la colegialidad académica. Finalmente, en el contexto de este trabajo, convendría agregar que la aplicación de estos principios también presupone sistemas de gobernanza y administración universitaria que, dentro de un marco definido en distintos niveles de la organización, permitan a las unidades académicas el diálogo con la administración central, como se abordará también a continuación, al ahondar en la segunda variable de una cultura de calidad: la colegialidad académica.

5.2 Colegialidad académica

El trabajo de campo da cuenta de que los cuerpos académicos de las universidades intentan o anhelan, con distintos matices, implícita o explícitamente, preservar y recrear lo que podríamos denominar condiciones clásicas o humboldtianas del trabajo académico: plena autonomía y libertad académica; colegialidad de los profesores y preocupación por una formación amplia o integral de los estudiantes. Aunque en la actualidad sólo una pequeña fracción de instituciones podría ser identificada como sucesora del modelo tradicional y se considere que la universidad de Humboldt ha caducado (Bermejo, 2008), subsiste una nostalgia de ella, su tradición y función formadora. Y es que este modelo representó en su momento una respuesta positiva de la razón autónoma situada entre la religión y el Estado (Brunner et al., 2019). Además, protegió la libertad y la colegialidad académica a través de un Estado supervisor, pero no intervencionista (Bermejo, 2008). De cualquier forma, pocos legados resultan tan significativos, innovadores y exitosos, más allá de la época en que fueron gestados.

Apoyado por los hallazgos del trabajo de campo, resulta razonable proponer —para las universidades chilenas contemporáneas con capacidad de autogobierno— la adopción de un renovado formato colegial y metarregulatorio (Beerken y Groeneveg, 2022) como alternativa de aseguramiento interno de la calidad, pues retorna la responsabilidad personal y colectiva a las comunidades académicas (Dill, 2018), en línea con la teoría de bienes comunes (Ostrom, 2005) y la perspectiva de una actualizada colegialidad académica (Östling, 2018). Consistente con este propósito, los siguientes apartados revisan la relación y las diferencias entre colegialidad académica y burocracia, analizan el alcance de la cultura de colegialidad y, finalmente, relevan la incidencia de esta segunda variable en la configuración de los SIAC de carácter transformacional.

5.2.1 Colegialidad académica y burocracia

Según Lazega (2020), las sociedades contemporáneas son sociedades organizativas dominadas por grandes burocracias, es decir, poderosas y arraigadas autoridades estatales y de empresas privadas rentables. Se caracterizan por complejas jerarquías, sofisticada división del trabajo y estrechas interdependencias entre sus miembros. Las coordinaciones para gestionar estas interdependencias (funcionales, económicas, epistémicas, normativas, emocionales, etc.) “han alcanzado altos niveles de racionalización en el control y la eficacia de las tareas rutinarias” (Lazega, 2020: 273). De este modo, las organizaciones, incluidas las universidades, han tendido a construir un nuevo orden social tecnocrático, progresivamente más complejo con el auge del gerencialismo, un enfoque más basado en el mercado, la participación de plataformas digitales y nuevas tecnologías, que producen un reformateo de las actividades individuales y colectivas. Varios estudios han demostrado que, en este contexto, la erosión de la colegialidad es un fenómeno global (Burnes et al., 2014). Seguir y comprender estos nuevos poderes organizacionales, y la interrelación entre ellos, no es tarea fácil y excede con creces este trabajo, porque en la práctica, en las sociedades de economía del conocimiento se entremezclan tendencias organizacionales y de cooperación de distinto tipo, lo mismo que entre niveles de la organización. Esto, combinado con un entorno influido por las redes sociales y la *big data*,

impacta fuerte y ampliamente el espacio público y también modifica progresivamente a la universidad.

Teniendo a la vista estas consideraciones, esta sección distingue y analiza cómo operan dos lógicas ideales de organización y cooperación de la universidad, etiquetadas como colegialidad y burocracia. Ambos modos están presentes en la sociedad y la economía actual, siendo la burocracia el modelo por defecto, especialmente en el capitalismo contemporáneo, que concentra el poder mientras adiciona tecnología a la burocracia (Lazega, 2020).

A grandes rasgos, la colegialidad se entiende como la voluntad de asociarse a modo de un colegio para colaborar unos con otros. Las organizaciones colegiadas cuentan con una forma proactiva de resguardo de calidad por parte de sus miembros: por ejemplo, utilizan el intercambio social personalizado para buscar entre sí segundas opiniones y compartir sus experiencias, previo a tomar decisiones o dar sus opiniones. La colegialidad requiere la búsqueda de consensos y acuerdos esenciales entre pares (en el contexto de este trabajo, respecto del quehacer académico y la docencia de calidad). La colegialidad se produce de manera formal e informal, ocurre de forma más bien exploratoria y no rutinaria y requiere espacios, tiempo y estímulos para ser puesta en práctica, pues implica asumir responsabilidades colectivamente y presupone (como se revisó en apartados previos) de relaciones personales con cierto nivel de integración. “Dado que las relaciones se construyen mediante intercambios de recursos y compromisos, la colegialidad representa una compleja combinación de interdependencias de recursos y andamiajes relacionales, así como de retóricas simbólicas y significados convencionales asociados a estas relaciones” (Lazega, 2020: 10).

En cuanto a la burocracia, esta ha sido entendida tradicionalmente como contrapuesta a la colegialidad, como un conjunto de actividades y trámites que es necesario seguir para resolver un asunto de carácter administrativo, conformar un sistema organizado, con división de responsabilidades, claras jerarquías e interacciones impersonales entre los miembros. Por tanto, la burocracia dice relación con una organización eficaz llamada a resolver racional y eficientemente los problemas de la sociedad, empresas y otras entidades.

Podría afirmarse, de modo simple, que la colegialidad permite deliberar, acordar algo y tomar decisiones; la burocracia informa de algo, instruye procesos o recibe instrucciones. Sin embargo, en el contexto universitario, ambas lógicas son modos de cooperación que contribuyen de distintas maneras. La primera para el trabajo creativo, deliberativo y de generación de acuerdos entre pares corresponsables, dentro de ciertas infraestructuras relacionales específicas (facultad, departamentos o unidades académicas). Como tipología ideal, y siguiendo el modelo humboldtiano, la colegialidad no sólo incluye la razón, también lo cultural y normativo para lograr las responsabilidades colectivas. De hecho, los pocos y dispersos —pero claros— escritos humboldtianos, son “bellamente poco burocráticos” (Nybom, 2003: 16). La burocracia, en cambio, organiza de manera racional la cooperación para la producción a escala sobre la base del trabajo rutinario y coordinación jerárquica, relaciones más impersonales, limitada por sí misma en su capacidad para innovar y cuyo poder se distribuye formalmente en la organización, sus niveles y cargos.

Similar a lo que ocurre en las otras organizaciones de la sociedad, el trabajo de campo reveló que los casos de universidades chilenas estudiadas se encuentran en una situación paradójal. Por una parte, el poder racionalizador y burocratizado, frecuentemente identificado con la labor de gestores y tecnócratas y, por otra, el poder transformacional que opera de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, sobre todo a través de los académicos y los discursos de autoridad, con distintos énfasis, a ratos semejando una burocracia que intenta flexibilizarse como se analizó en el capítulo anterior.

Vinculado a este fenómeno, un estudio sobre el incremento del personal administrativo y burocrático en Chile entre los años 1993 y 2016, muestra que esta expansión —similar a la experiencia comparada— modifica las relaciones de trabajo, la cultura colegial y el sentido que tradicionalmente ha caracterizado al quehacer universitario (Darraz, Boisier, y Alarcón, 2023). Los autores plantean que es necesario ahondar en el dilema de compatibilización entre burocracia y trabajo académico, bajo la presunción que características esenciales de la universidad estarían en juego. El estudio, realizado sobre datos de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, constata que los cambios se originan producto de las políticas de aseguramiento externo de la calidad y de financiamiento estatal. Las primeras habrían generado, entre otras, la creación de unidades administrativas de aseguramiento de la calidad (Scharager, 2017) y, coherente con ello, el Estado dispuso recursos para atender esa nueva función, desmejorando los incentivos públicos para el mejoramiento de la docencia e investigación. En suma, las universidades tenderían a crear nuevas entidades burocráticas para adjudicarse dichos fondos y el Estado intentaría inducir burocráticamente el desarrollo académico.

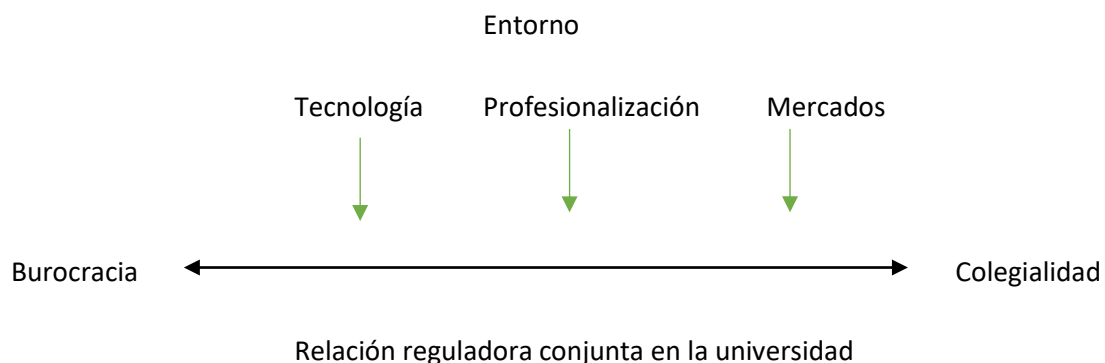
Todos estos cambios, tensiones y paradojas, indican que la universidad requiere redefinirse conjuntamente como una comunidad que combina adecuadamente burocracia y colegialidad académica, una nueva aproximación que Lazega denomina “enfoque neoweberiano combinado” (Lazega, 2005: 5). Esa regulación conjunta (*joint regulation*), ejercida por ambos modelos de organización y cooperación, implica activar procesos políticos internos sin añadir burocracia, que precise la agencia personal y colectiva de los académicos para buscar mayor equilibrio y coordinación entre el trabajo rutinario y el transformacional. La combinación de mecanismos de control con otros más flexibles requiere cautela, de modo de no incrementar la complejidad y fragmentación de la normativa universitaria (Beerkens y Groeneweg, 2022), como podría ocurrir a las universidades chilenas al configurar sus SIAC. Ello fue advertido también por varios de los académicos entrevistados.

Fuentes exógenas están desencadenando renegociaciones y reconstituciones de la burocracia y la colegialidad en las organizaciones contemporáneas. En otras palabras, “el entorno puede generar la creación de rutinas o bien des-rutinizar tareas que se llevan a cabo internamente” (Lazega, 2020: 104). El entorno, entonces, es determinante de los cambios al interior de las organizaciones, a lo largo de un continuo entre burocracia y colegialidad. La relación reguladora conjunta de ambos tipos ideales de organización y cooperación, derivada del enfoque neoweberiano combinado, se traduce en interacciones y negociaciones políticas cruciales al interior de las organizaciones.

Evidentemente, la tecnología es una de esas fuerzas exógenas con que las organizaciones deben lidiar al moverse en el continuo entre burocracia y colegialidad. Otra dimensión es la dependencia de la organización de los conocimientos especializados y las profesiones, que desde el exterior ejercen presión sobre el funcionamiento interno de las organizaciones. A menudo, las profesiones generan presiones que debilitan la burocratización y la jerarquía formal, reforzando entidades de colegialidad en la organización. Por ejemplo, el instituto del área STEM ya mencionado ha ejercido ese efecto sobre la universidad estatal en la que se haya inserto. Sus reconocidos y afiatados docentes e investigadores hacen valer sus consideraciones acerca de la progresión de los estudiantes, en distintas facultades donde prestan formación en matemática y estadística en distintos programas de pregrado. Como resultado, la ascendencia del instituto sobre las unidades académicas es elocuente, al tiempo que se consolida como cuerpo colegial.

Por último, la relación con los mercados y las industrias es el tercer ejemplo relevante del entorno que incide en los cambios organizacionales. Los mercados son tipos especiales de organizaciones colegiadas o burocráticas; no obstante, cuando las organizaciones se mercantilizan, se ven afectadas en su capacidad de movilidad a lo largo del continuo entre burocracia y colegialidad. La teorización de Lazega (2020) se podría graficar como sigue, constituyendo un marco de análisis para caracterizar las formas de organización y cooperación universitaria en entornos determinados.

Figura 5.1 Organización y cooperación en entornos universitarios determinados



Fuente: elaboración propia en base a Lazega (2020).

En esta misma línea, inspirado en la noción de colegialidad definida por Lazega (2005) y complementada por la teoría de los bienes comunes de Ostrom (2005), Dill (2018) sugiere reconstruir y fortalecer la colegialidad académica o capacidad colectiva de los profesores al interior de las universidades, para implementar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A su juicio, un SIAC eficaz requiere equilibrar adecuadamente un fuerte liderazgo académico administrativo con una responsabilidad efectiva y colectiva del profesorado, con tal de garantizar y mejorar la calidad académica. Pero ¿cómo se entiende y cómo se logra ese equilibrio? Es necesario adoptar una perspectiva actualizada sobre burocracia y colegialidad para dar respuesta a esta interrogante.

En primer lugar, es necesario comprender que las tareas profesionales complejas o de conocimiento avanzado, como es la calidad de la docencia en este caso, no pueden ser completamente explicadas con los modelos weberianos. Tras dos siglos de burocratización del mundo occidental, incluida la universidad, los estudios sobre burocracia y colegialidad han de ser complementarios, pues una organización colegiada es más o menos burocrática dependiendo de cómo se coordine para el logro de sus propósitos. El desafío para el ámbito universitario es lograr las combinaciones adecuadas entre burocracia y colegialidad, de lo contrario, pueden producir justo lo contrario a lo deseable, como ocurre en otras organizaciones: inequidad, acaparamiento, inercias, conflictos, corrupción, segregación, etc. Esto dice relación con el control social de la vida organizacional que, aplicado a la universidad, refiere al delicado y necesario equilibrio que ha de existir entre regulación externa y autorregulación, entre procedimientos exigidos externamente y configuración de SIAC coherentes con variables de contexto que afectan la cultura de calidad universitaria. En efecto, el trabajo en terreno da cuenta de universidades que preservan, o aspiran preservar, las condiciones clásicas del quehacer académico, aunque de distinto modo, al tiempo que la exigencia de adecuación a normativas externas parece a ratos obstaculizar ese deseo. Por tanto, la colegialidad académica como variable incidente en la cultura de calidad universitaria, se enmarca en la combinación de ambos tipos ideales de cooperación, entendiendo que están sujetos a dinámicas particulares, aunque, en la práctica, se manifiestan mezcladas y se hallan socialmente organizadas en los distintos niveles de la estructura institucional.

En segundo lugar, cabe señalar que, en ocasiones, se confunde la colegialidad como el lado informal de la burocracia; no obstante, como se ha explicado, se trata de instancias diferentes. También como enfoque organizativo, algunos piensan que la colegialidad tiene relación con el ejercicio de la democracia, pues asocian ambos conceptos con la participación (en este caso, en las decisiones al interior de la universidad). Sin embargo, son muy diferentes. En el caso de la universidad privada dependiente fue posible observar, algunas veces, ese desbarajuste conceptual. Por ejemplo, al abordar la organización universitaria, un decano señala que *“hay que darse el espacio y conversar, como en democracia”* (B2H2). A su vez, una profesora y vicerrectora indica que *“queremos cultivar una forma de trabajar muy familiar y comprensiva en la que todos participen”* (B6M1).

El ejercicio de la colegialidad busca garantizar calidad académica mediante el respeto a códigos deontológicos de la academia; es decir, al conjunto de normas, criterios y valores que acuerdan y asumen quienes ejercen la docencia e investigación. Además, la colegialidad no ocurre en un vacío social, si no dentro de entornos burocratizados de la universidad, en los cuales la jerarquía y las diferencias de poder entre niveles representan una realidad micropolítica con la que los organismos colegiados deliberan y, muchas veces, deben lidiar. Cabe destacar que la colegialidad se refiere a que la política y la toma de decisiones se logran mediante debates que conducen al consenso, e implica compartir el poder en una situación en la que existe un entendimiento común sobre las necesidades y propósitos de la universidad (Burnes et al., 2014). Del trabajo de campo de este estudio, se sigue que las posibilidades de participación —y sobre todo el sentido de pertenencia que los actores entrevistados reportan— inciden en las percepciones sobre el quehacer universitario. De ello no deriva que la democracia sea entendida

como una forma de cooperación ni que constituya una variable de cultura de calidad académica como lo es la colegialidad.

Por último, no es fácil el estudio empírico de la combinación y superposición entre burocracia y colegialidad, pues “las relaciones personalizadas que los hacen funcionar suelen estar ocultas al escrutinio público” (Lazega, 2020: 4). En efecto, este trabajo logra asomarse a dichas interacciones en las que se identifican prácticas individuales, prácticas o anhelos colectivos e interdependencia de ambos en relación con el trabajo en común. También es posible identificar algunos vínculos relevantes en aquellas interacciones estables y que generan oportunidades; no obstante, este estudio no profundiza en estos aspectos, los que convendría indagar en futuras investigaciones.

5.2.2 Cultura académica de colegialidad

Respecto de la colegialidad como variable que contribuye al desarrollo de una cultura académica de calidad (Dill, 2012), esta investigación sugiere que las normas de cooperación social tienen mayores posibilidades de evolucionar en la medida que sus miembros creen que dichos acuerdos producirán beneficios para todos (Ostrom, 1998). De acuerdo con ello, la colegialidad se consigue mediante relaciones personalizadas, complejamente interdependientes en términos de compromisos, recursos, retóricas simbólicas y significados convencionales asociados a esas relaciones que, en su conjunto, logran establecer control lateral o metarregulación, resolver conflictos y, lo más importante, procesos de autorregulación conjunta. La cultura académica con mayores posibilidades de anidar la colegialidad en los términos señalados es aquella que cuenta con un *ethos* de confianza y cooperación de largo aliento (Hess y Ostrom, 2007), con interacciones personales formales e informales que dan pie al establecimiento de lazos o vínculos sociales.

Ahora bien, las instituciones son diversas y sus culturas también, y el deseo de mejoramiento de la calidad se manifiesta en cada una de ellas de distinta forma. Por ejemplo, Burnes et al. (2014) indagan en las modificaciones de la colegialidad en las universidades inglesas y dan cuenta de diferencias de significación de la colegialidad según el momento en que las instituciones fueron fundadas, la impronta o filosofía que les dio lugar y, frecuentemente, también el lugar donde se emplazan. Por tanto, aunque las distintas nociones de colegialidad se parecen, son mediadas por sus contextos. Para algunos se trata simplemente de profesores que se reúnen y colaboran entre sí. Otros adoptan una perspectiva más amplia, señalando que se trata de profesionales en igualdad de condiciones que gobiernan sus asuntos mediante consensos o procesos democráticos. Por último, otros explican que la colegialidad implica que los académicos —como cuerpo colectivo y agrupaciones departamentales y disciplinarias— dominan los procesos de toma de decisiones de la universidad (Burnes et al., 2014). Similar, pero no del mismo modo, la cultura de colegialidad académica que se remonta a la universidad humboldtiana —surgida en reacción ante la percepción de decadencia de la antigua institución universitaria alemana— parece sobrevivir en la conciencia de la academia de las universidades indagadas. Cabe recordar que la universidad humboldtiana se fundó sobre una combinación de ideas que daban sustento a la colegialidad académica para alcanzar la *Bildung*: la primacía de la ciencia (*Wissenschaft*); la

unidad entre docencia e investigación; la integración de las ciencias; la búsqueda libre e independiente de la verdad (*Einsemekeit und Freiheit*); la libertad de enseñanza y estudio (*Lehrfreit und Learnfreit*), y la creación de una cultura estatal unificada con la universidad en el centro (Brunner et al., 2019). Lo interesante es que Humboldt, como símbolo de la universidad ideal, se afianzó en la conciencia académica en un momento en que las verdades básicas de la modernidad empezaban a ser cuestionadas, con el progreso y la ilustración en las sociedades occidentales, y con una vaga, pero creciente desconfianza en la racionalidad desde el último cuarto del siglo XX (Bermejo, 2008). Tal vez, es posible explicar la exaltación tardía del educador prusiano como una expresión de la percepción de que algo esencial se había perdido.

Tempranamente, el modelo humboldtiano se consolidó como un arquetipo de eficacia y modernidad que fue imitado, y más tarde “americanizado”, dando pie a las *research universities* de los Estados Unidos, y luego a las llamadas universidades de clase mundial. No obstante, el ideal original evidenció sus primeros síntomas de declive cuando avanza la democratización del ingreso de estudiantes, fenómeno que explica el giro hacia un tipo de universidad con perspectiva más pragmática y encaminada a sustentar el acceso universal a la educación superior. Hasta estos días, las universidades se han ido transformando, expandiéndose y masificándose a nivel global, y el mercado ha avanzado como regulador y coordinador de estas. También las políticas de control, rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad han acrecentado esos cambios. De este modo, la clásica colegialidad académica parece diluirse, al tiempo que se aleja de la filosofía formativa de la *Bildung*: del autocultivo armónico de las facultades humanas que había sido comprendido y asumido como desafío individual y personal de catedráticos y estudiantes y, también, como tarea colectiva que aspiraba a una educación general, liberal y comprensiva de todo el potencial de las personas.

A modo de ejemplo, un académico de una escuela de gobierno, entrevistado en una de las universidades privadas, explicó de este modo su visión de los cambios en la política y cultura universitaria chilena:

“El sistema de educación superior creció aceleradamente y sin racionalidad en nuestro país... y sobre eso se monta una reforma de envergadura, la más grande después de la dictadura, pero que pone en jaque la libertad de enseñanza... la incidencia en la academia no es directa, pero tiene consecuencias... la incertidumbre para el desarrollo académico es tal vez la palabra que resume lo que pasa y nuestra identidad de mil años... A eso le suma el problema financiero, no sabemos si vamos a contar con los recursos... No tengo problemas en principio con el SEAC, creo que es bueno exigirnos demostrar que nos autorregulamos, pero lamentablemente ha derivado en un ejercicio ritualista y falta de rigor académico... también se vuelve excesivo, se mete en la universidad y en cada programa, ¿para qué?... Y si tengo que mostrar el SIAC del doctorado que dirijo, creo que mostraría cómo nos comunicamos entre nosotros, cómo nos ponemos de acuerdo, cómo monitoreamos a los estudiantes, tomamos decisiones, al final, cómo ponemos en práctica nuestro propio reglamento entre pares, porque siempre hay que mostrarles un documento” (C5H1).

La universidad desacoplada del ideal humboldtiano se ha vuelto progresivamente una entidad decisiva para la burocracia estatal, la sociedad civil y los mercados, no por su valor cultural, sino

por sus réditos económicos. De la razón autónoma se deriva a la universidad racionalizada, que ha de ser eficiente y que modifica las condiciones de los académicos y los desplaza del lugar central que tenían respecto a la formulación y evaluación de políticas en la educación superior (Frank y Meyer, 2020). Fenómenos consecuentes con estos hechos son la pérdida de la colegialidad académica al interior de los departamentos y facultades, la fragmentación acelerada del conocimiento y las disciplinas, y la desprofesionalización de la enseñanza (Becher y Trowler, 2008). Sobre todo, algunos llaman la atención respecto del debilitamiento de la colegialidad, lo que a futuro tendría un impacto importante en la autonomía académica y su legitimidad (Blasco, 2011).

En síntesis, pese al escenario descrito, resulta claro que la cultura del diálogo entre pares y la colegialidad académica para la coordinación y organización del quehacer académico permanecen, con mayor o menor énfasis, como una constante de la tradición universitaria y así lo refrenda también el trabajo realizado en terreno.

5.2.3 Colegialidad académica en la configuración del SIAC

En base a los antecedentes previos, podría argumentarse que el ejercicio de la colegialidad humboldtiana fue una especie de SIAC de la docencia y del aprendizaje de su tiempo, pues era la mirada académica la que prevalecía y en el poder académico residían las decisiones universitarias. Un importante factor que protegió la colegialidad fue que el Estado no interfería y que las universidades solían ser pequeñas y elitistas, ergo, los consensos colegiales y los cambios se decidían y generaban internamente. Las universidades eran órganos colegiados autogestionados que determinaban qué enseñar, a qué estudiantes admitir y qué investigaciones llevar a cabo. También habría que reconocer que la naturaleza y el nivel de eficacia de esa colegialidad, al depender únicamente de la voluntad de los académicos para actuar colegiadamente (Burnes et al., 2014), bien pudo haber constituido, en ocasiones, un riesgo. Actualmente, la globalización y la masificación con sus efectos contribuyen a la erosión y al declive de la tradición colegial (Knight y Trowler, 2000). La educación superior se modificó radicalmente y la universidad dejó de ser y actuar como una “torre de marfil” humboldtiana (Brunner et al., 2019), volviéndose una institución permeable y abierta a la sociedad. Asimismo, los cambios derivaron en el surgimiento de una variedad de instituciones terciarias.

Poco se ha escrito sobre la formación de las instituciones que combinan burocracia y colegialidad (Lazega, 2005). También existen pocos estudios sobre la configuración de los SIAC. La mayor parte de ellos se refieren a casos de países de Europa, impulsados por el Proceso de Bolonia y las ESG (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education)³ desde el año 2005 (ENQA, 2005 y 2015). En términos generales, la metodología utilizada ha sido la consulta o entrevista a actores claves del proceso de apropiación de estos sistemas; la misma que se ha ocupado en el presente trabajo. Los hallazgos sugieren que los SIAC han sido mayoritariamente impulsados por personal administrativo y, en algunos países, también por

³ En particular, consultar primera parte de las ESG, 2005 y 2015. En https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf

docentes nóveles que no tenían, en ese momento, ascendencia sobre sus pares. Se identifica también que para institucionalizar los SIAC se ordenan y formalizan prácticas cotidianas y procedimientos regulares, además de generar nuevos procedimientos que alcanzan legitimidad social y política variable dentro de las universidades. En su conjunto, los SIAC poseen aspectos normativos, regulatorios y cognitivo-culturales. Por último, en algunos casos se identifican diferencias disciplinarias en la aproximación a estos sistemas y la creación de comités o comisiones internas para la toma de decisiones en torno a ellos (Vukasovic, 2014).

Los resultados de este estudio convergen en gran parte con los aspectos señalados, pero intentan ir más allá de los aspectos normativos en la configuración del SIAC y explorar más de cerca la aceptación normativa y cognitiva de estos sistemas por parte de la comunidad académica. En las universidades, como en la mayoría de las organizaciones, la cohesión e implicación de la comunidad interna en los cambios es fundamental para suscitar el compromiso que se requiere para concretarlos en la práctica. Empero, como se ha visto, por tradición colegial (que sobrevive), formación e inclinación, los académicos tienden a ser cuestionadores y analíticos respecto a las políticas de aseguramiento de la calidad exigidas externamente. Algunas de las declaraciones de los directivos de aseguramiento de la calidad de las universidades estudiadas resumen nítidamente estas disquisiciones y desafíos para la configuración e institucionalización del SIAC:

“La exigencia que nos hace la ley al exigirnos un sistema interno es obligarnos a articular lo que hay, porque acá hay una serie de mecanismos y una cultura de calidad hace años, que tenemos que ver cómo unirlos para mostrar un sistema integral... pero cuando lo tengamos más avanzado lo queremos presentar a los cuerpos colegiados de la universidad. Estos son los consejos académicos (todos los decanos) y la Junta Directiva (representantes de la universidad, del consejo académico y externos), y luego viene todo el trabajo de gestión del cambio. Porque el SIAC es árido y engorroso de entender... queremos que cada uno al final se dé cuenta que cada uno aporta a este macroproceso. Por eso esto se hace top down, porque es confluir con lo que ya existe, pero ordenado de otro modo” (A3H).

En este caso, el SIAC se trata de “disposiciones, gestión y evaluación” (A3H). Lo primero es dado por las modificaciones legales y por aquello que posee la misma institución, que puede ser reordenado en función del SIAC que luego se ha de demostrar a una agencia verificadora externa. La gestión y evaluación serán repartidos entre una nueva unidad centralizada y las distintas unidades académicas. Y precisan que tendrán que “ser creativos para presentarlo a los académicos” (A3H), de modo que no sea percibido como un nuevo instrumento o proceso evaluativo y que “no intervenga en su trabajo” (A3H). De este modo, la colegialidad académica no parece ser considerada como elemento del SIAC, no obstante, se tiene cuidado de no interferir el modo habitual en el que se desarrolla el quehacer académico.

En otro caso, se crea también una unidad centralizada, pero elevada a categoría de vicerrectoría de aseguramiento de la calidad, cuya función es diseñar y gestionar el SIAC institucional. Para su implementación se instituyó un organismo colegial que reúne a los decanos, directores o jefes de programa y a los encargados de calidad de cada departamento o facultad:

“O sea, lo intentamos hacer con los actores principales de la universidad. Luego lo vamos a difundir a todos, porque en realidad es súper importante que en cada facultad hagan sus adecuaciones, hay carreras que tienen procesos específicos, por ejemplo, pedagogía e ingeniería... y así hemos querido no hacer algo nuevo, si no ahora lo que hacemos lo dejamos documentado por escrito y tratamos de mejorar” (B3M).

Precisan que lo más importante es que los lineamientos sean genéricos, de modo que cada unidad académica tenga el espacio para hacer las adaptaciones necesarias. El SIAC, así concebido, si bien a nivel disciplinar hay diferencias, parece tener mayores posibilidades de aproximarse al ejercicio colegial de la tradición universitaria y ponderar mayormente el factor cultural (Knight y Trowler, 2000). Incluso, argumentan que hay disciplinas en las cuales sus respectivos SIAC podrían ser muy distintos unos de otros.

“Se parte de un diseño institucional, pero tal vez lo más importante es que cada unidad le haga las adaptaciones necesarias... Nosotros no podemos estar en contra de ninguna unidad académica, tenemos que respetar lo que ahí pasa en realidad” (B3M).

En el tercer caso se generó un modelo de SIAC, fruto de un exhaustivo rastreo de los mecanismos que tenían implementados de manera sistemática en la universidad y luego se avanzó en su socialización. Se reconoce que ha sido complejo, no obstante, la metodología utilizada permitió configurarlo ágilmente y exhibir su posesión en el proceso de acreditación institucional, previo a que este fuera legalmente exigible.

“La calidad o la entiendes como adecuación de estándares o como satisfacción del cumplimiento de lo que nosotros mismos nos hemos dado, creo que la ley como que tiene ambas perspectivas. Pero también está la calidad como transformación, que significa que queremos asegurar la formación, pero de manera permeable con el contexto... o sea, así lo zanjamos... todo esto lo discutieron los directivos de más alto rango y sólo algunos decanos. Había que ser pragmático, si abres el espacio de deliberación entre los académicos puede que no lo cerráramos. Preferimos que la rectoría llegara con un claro posicionamiento” (C3H).

Estas experiencias, aunque diferentes, se asemejan a otros casos europeos, en cuanto a que la obligación de los SIAC no introdujo ningún cambio cultural ni cognitivo esencial, ni novedoso, en las instituciones (Vukasovic, 2014). Más bien, parece haber llevado a una situación en la que la regulación necesitaba ser —o aparecer— formalmente renovada en términos de aseguramiento de la calidad. Esto indica que el proceso de institucionalización de los SIAC se encuentra en sus inicios y que las prácticas, incluidas algunas tradiciones colegiales de aseguramiento interno de la calidad, ya estaban presentes; por tanto, los elementos cognitivos-culturales existían previamente. En suma, si la renovación del aseguramiento de la calidad, al exigir los SIAC, se circunscribe a la introducción de reglamentos, manuales o a políticas formalmente aprobadas que no contradigan —o lo hagan lo menos posible— la práctica y cultura académica, refuerzan la idea de que la columna vertebral de garantía interna de la calidad es efectivamente el cuerpo académico.

Por otra parte, también este estudio permitió refrendar que el resguardo interno de la calidad se encuentra vinculado a principios y valores intrínsecos de cada facultad o unidad académica y su disposición a proporcionar y mejorar la calidad de la formación que imparten. En este sentido, los decanos, directores de programa y docentes del área STEM entrevistados, independiente de la universidad a la que pertenecían, explicaron su aproximación al SIAC de un modo más práctico y algunos señalaron que querían entender los procesos y los indicadores cuantitativos sobre los cuales se sustentaría el SIAC. Los del área de las humanidades y ciencias sociales, por su parte, compartieron reflexiones cualitativas más *in extenso* sobre distintas consideraciones. Estas diferencias resultan coherentes con los estudios de Dill (1999) sobre adaptaciones universitarias y estructuras de organizaciones académicas que aprenden; con los hallazgos de Knight y Trowler (2000), a partir de varios estudios sobre docencia de calidad en universidades europeas y norteamericanas (Estados Unidos y Canadá), que indican que es a nivel de cultura departamental donde se ejerce la colegialidad académica y es posible alcanzar aprendizajes más profundos; y las experiencias indagadas por Vukasovic (2014), quien concluyó que facultades de aplicación estricta son más propensas a la cuantificación y parecen más interesadas en aspectos técnicos del aseguramiento interno de la calidad, mientras que, desde facultades de aplicación flexible, se hace mayor hincapié en aspectos procedimentales y en la legitimidad sociopolítica del SIAC.

En resumen, esta investigación confirma que las diferencias disciplinarias o departamentales en la configuración de los SIAC parecen ser importantes. Y aunque no se profundiza en ello, aparentemente las divergencias no se dan tanto en el aspecto normativo, si no en relación con los aspectos disciplinares y culturales.

Por último, es importante destacar que los liderazgos eficaces dentro de las unidades académicas se asocian al ejercicio de la colegialidad, como se consigna en el capítulo anterior. Ello también coincide con el trabajo de Burnes et al. (2014) sobre universidades de Reino Unido, Estados Unidos y Australia, concluyendo que la falta de colegialidad se encontraba aparejada a liderazgos ineficaces y baja satisfacción de los docentes. Complementariamente, Knight y Trowler (2000) habían identificado —en universidades inglesas y canadienses— que los bajos niveles de colegialidad daban cuenta del hecho que los académicos socializaban menos entre ellos, que pasaban menos tiempo en la universidad y que se preocupaban menos por el bienestar de las personas, sobre todo, de las mujeres académicas.

En conclusión, no cabe suponer que la colegialidad académica ha desaparecido totalmente; todavía funciona a nivel departamental o de facultad y, frecuentemente, está asociada a liderazgos eficaces, capaces de promover la construcción de significados que orienten prácticas abiertas y colegiadas de toma de decisiones. Ello supone liderazgos cuyo foco no sólo es la estructura organizacional formal, sino también el trabajo más informal y rutinario que no siempre se asocia explícitamente con la mejora de la calidad (Elken y Stensaker, 2020). La siguiente y última sección revisará la tercera variable, esto es, la construcción de significados, para concluir que la ponderación del conjunto de variables de cultura de calidad académica en la configuración de los SIAC resultaría beneficiosa para fortalecer la calidad al interior de las universidades.

5.3 Construcción de significados

Como se ha señalado, el fortalecimiento de la cultura de calidad académica y la configuración de los SIAC corresponden a procesos distintos. Sin embargo, la similitud entre ambos es que para ninguno existe un modelo ideal a seguir y tampoco parecen avanzar de manera lineal, uniforme e irreversiblemente. Ambos términos —cultura de calidad y aseguramiento interno de la calidad— adquieren relevancia en el último tiempo en la literatura comparada y también en Chile. El primero, como aspiración y como lente analítico al interior de las universidades, con sus consecuencias de orientación en función de valores; el segundo, como nueva dimensión de evaluación en los procesos de acreditación, con sus respectivos criterios y estándares predefinidos⁴ y cuyo cumplimiento podría (o no) corresponderse con la cultura de calidad académica de la institución. En el contexto de este trabajo, esta distinción entre cultura de calidad y SIAC vuelve la atención hacia la construcción de significados compartidos. Esos significados sustentan las culturas de calidad e inciden en su promoción, así como también contribuyen a identificar barreras que obstaculizan su desenvolvimiento.

La construcción de significados se crea y transmite, fundamentalmente, mediante el lenguaje verbal y no verbal. Por un lado, son importantes las formas cómo se convoca, cómo se denomina y explica el quehacer académico, cómo se celebra y cómo se reconoce, incentiva y respeta ese trabajo. Por otro, también son claves los aspectos sustantivos: claridad del ideario, los valores y principios institucionales, las normas académicas, éticas y disciplinarias, la deliberación fundada, etc. En consecuencia, esta variable simbólica tiende a fortalecer las relaciones internas y la acción colegiada. Como tercera variable de cultura de calidad, íntimamente relacionada con la cohesión social y la colegialidad, la construcción de significados coadyuva o acrecienta el sentido del trabajo académico. Aun así, esta variable ha sido subestimada por la investigación (Clark, 1991), lo cual llama la atención, dada la necesidad de reforzar el compromiso y otros valores esenciales del trabajo académico en un contexto en que la organización universitaria se complejiza.

5.3.1 Construcción de significados, cohesión social y colegialidad académica

La reforma de la educación superior chilena tiene por objeto, entre otros, que las instituciones de educación superior alcancen mayores niveles de calidad mediante un renovado SEAC, que incluye el diseño de los SIAC. Sin embargo, las variables de la cultura de calidad académica analizadas reflejan una relativa distancia con la nueva política en implementación. Como se ha dicho, idealmente la cultura de calidad académica ha de ser considerada como variable de contexto para la configuración de los SIAC. Por tanto, si se busca institucionalizar un SIAC de carácter transformador, necesariamente ha de ser conversado y acordado con el cuerpo académico, de modo que este comprometa su adhesión y le otorgue un sentido coherente con su cultura. En cambio, si sólo se busca cumplir con los nuevos criterios y estándares, podría configurarse un SIAC de carácter más bien ceremonial, al alero de una unidad administrativa *ad hoc*. Al respecto, los hallazgos del trabajo de campo llevan a concluir que, en la práctica, las

⁴ Diario Oficial de la República de Chile, Núm. DJ 253-4 exenta. Santiago, 16 de septiembre de 2021.

universidades persiguen ambos objetivos, en tanto que las opiniones de los actores y los arreglos institucionales se mueven en una suerte de continuo entre un polo de carácter transformacional y uno de cumplimiento administrativo.

De acuerdo con el nuevo marco jurídico, la universidad estatal está mandatada explícitamente a configurar su SIAC burocráticamente. Es decir, el gobierno institucional debe diseñar e implementar, con expertos en la materia, una unidad especializada para esos efectos.⁵ Las universidades privadas, en cambio, deben exhibir que cumplen los criterios y estándares de la dimensión de aseguramiento interno de la calidad, sin que se les exija un modo administrativo particular para lograrlo.⁶ En cualquiera de los dos casos, las universidades podrían buscar formas de combinación e interacción más adecuadas entre burocracia y colegialidad para preservar y acrecentar la cultura de calidad.

Con estas consideraciones a la vista, el presente apartado revisa el vínculo y la interacción entre estas variables en base a los hallazgos de la literatura y del trabajo de campo, para concluir que ellas podrían resultar orientadoras para fortalecer la cultura de calidad y consolidar un SIAC consistente con ella, independiente si se trata de una universidad estatal o privada, o si una u otra se halla más o menos burocratizada.

En primer lugar, es menester algún grado de integración social para dar paso a la colegialidad académica, o dicho de otro modo, la colegialidad presupone cierto nivel de cohesión social. La integración de la comunidad académica genera unidad, permite a los miembros sentirse parte y corresponsable, aceptar reglas que los rijan y facilita el ejercicio de la colegialidad. La construcción de significados compartidos fomenta y refuerza esa cohesión social, al tiempo que contribuye a preservar la colegialidad académica.

Figura 5.2 Construcción de significados, cohesión social y colegialidad académica.



Fuente: elaboración propia en base a los resultados del presente estudio.

⁵ Ley 21.094, Sobre Universidades Estatales (2018), párrafo 2º, título II, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>

⁶ Ley 21.091, Sobre Educación Superior (2018), título IV, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>

En segundo lugar, como se ha argumentado, los modelos tecno-burocráticos resultan limitados en cuanto a su capacidad para preservar, profundizar o reforzar la cohesión social, la colegialidad y la construcción de significados. Asumiendo que en la universidad —al igual que la estructura organizacional contemporánea— tiende a prevalecer el modelo burocrático, aquellas variables representan un potencial tanto para innovar como para dar estabilidad a la cultura académica. La universidad puede, y de hecho lo hace, utilizar y combinar esas lógicas de distintas maneras y en los diferentes niveles de la organización.

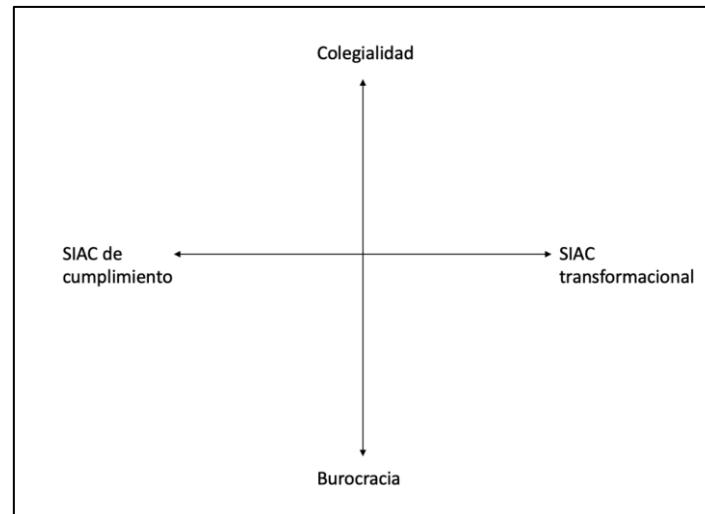
Esencialmente, las universidades contemporáneas son organizaciones complejas que se dedican tanto a tareas rutinarias como no rutinarias, lo que las lleva a tener características burocráticas y colegiadas simultáneamente. Las universidades, como la mayoría de las organizaciones, se sitúan en algún punto del continuo entre ambos modelos. Para observar estas combinaciones es necesario adoptar un enfoque de análisis de cuerpos colegiados, al mismo tiempo que se atiende a los distintos niveles de la institución (Lazega, 2020). Ello permite visualizar relaciones multinivel que combinan normas burocráticas y órganos colegiados, formales e informales, en formas ascendentes y descendentes. Los miembros de la universidad cooperan de distintas maneras, también algunos compiten e innovan. Todo ocurre no exento de conflictos que surgen, sobre todo, entre los niveles de la institución.

El modelo de Lazega podría utilizarse aquí para examinar diversos problemas organizativos, por ejemplo, indagar los límites que impiden avanzar a un determinado cuerpo colegiado de una facultad. También puede ser usado para examinar organizaciones burocráticas o colegiales, pero no totalmente; de modo de lograr describir con mayor precisión modelos ideales que tradicionalmente proporcionan marcos simples, alejados de la multifacética y dinámica complejidad institucional.

En tercer lugar, la perspectiva neoestructural y multinivel que combina modelos de organización y cooperación, proporciona una visión actualizada de las variables de cultura de calidad académica, sobre todo de la colegialidad, pues las otras dos (cohesión social y construcción de significados) están, en el caso de las universidades, embebidas en ella. Coincidente con Dill (2018 y 2020), quien también se inspira en Ostrom (2005), Lazega aporta diversas pruebas de cómo los miembros de una institución combinan burocracia y colegialidad para resolver eficazmente sus dilemas de acción colectiva. Es más, señala que la superposición de modelos ofrece interesantes oportunidades “que pueden aprovechar” los miembros de la organización (Lazega 2020: 275).

El siguiente esquema de tipos ideales weberianos muestra cómo se configura la lógica de esas combinaciones, aunque de una manera limitada, pues no logra representar las relaciones multinivel y la complejidad de la organización académica.

Figura 5.3 Modelos de organización y cooperación en relación a características de los SIAC.



Fuente: elaboración propia en base a los hallazgos de esta investigación.

En suma, cuando se desea observar la cultura de calidad en una universidad y su potencial de desarrollo, debe considerarse la estructura organizacional de la institución con sus modelos de cooperación combinados (colegialidad y burocracia) y los distintos niveles de acción colectiva con sus relaciones y comportamientos, de arriba-abajo, de abajo-arriba y en todas las direcciones horizontalmente. Las variables de cultura de calidad (colegialidad académica, cohesión social y construcción de significados) pueden servir como lentes analíticos eficaces para desentrañar la complejidad vertical y horizontal de las dinámicas descritas en este análisis.

Desde la perspectiva de la cultura de calidad, siempre es deseable que los desafíos y problemas sean abordados por los académicos involucrados, es decir, desde el cuadrante superior derecho de la figura. Allí existe el espacio para el diálogo, para interpretar y negociar hallazgos, al tiempo que se establecen acuerdos sobre futuras acciones, todo lo cual excede lo puramente técnico y burocrático. Asimismo, el desafío de desarrollar un SIAC de carácter transformacional descansa en la posibilidad de involucrar y comprometer al cuerpo académico, para luego ponderar las exigencias externas que usualmente conllevan mandatos procedimentales y administrativos, dando lugar así a una hibridación de la cultura académica institucional con aspectos gerenciales y burocráticos.

Ahora bien, desde la mirada de las universidades chilenas estudiadas, los procesos de configuración de los SIAC parecen moverse fundamentalmente entre los dos cuadrantes a la izquierda del plano, pues existe una obligación insoslayable de dar cumplimiento a la exigencia de exhibir un SIAC a la agencia evaluadora externa. Posiblemente, los plazos para cada universidad —variables según la vigencia de su acreditación institucional— explican en gran parte los distintos énfasis observados. La universidad privada independiente se sitúa claramente en el cuadrante inferior izquierdo, por cuanto al momento de las entrevistas se encontraba *ad portas* de su reacreditación institucional. Los arreglos institucionales se dispusieron administrativamente, ideados por la autoridad central, un grupo reducido de personal

administrativo y algunos decanos. En este sentido, las variables de una cultura de calidad académica parecen escasamente consideradas. La universidad privada dependiente, en cambio, se identifica mayormente con el cuadrante superior izquierdo, pues estaba diseñando un SIAC que —en la mayor medida posible— adquiriera los rasgos que cada unidad académica dispusiera conforme a sus áreas de conocimiento. En este caso, se puede identificar una cierta forma de respeto a las variables de cohesión social y colegialidad de las respectivas unidades académicas. Por su parte, la universidad estatal, aun disponiendo de mayor tiempo que las anteriores para demostrar la institucionalización de su SIAC, parece situarse en el mismo cuadrante que la privada independiente, porque tal es el enfoque que adopta la Ley de universidades estatales en esta materia. Dicho marco no repara en las variables de una cultura de calidad acá analizadas.

Aunque existe una aspiración de todas las universidades por alcanzar SIAC transformacionales, es decir, que se movilicen a la derecha del plano, en la práctica se observa que la gran mayoría de las acciones emprendidas son de carácter burocrático y de cumplimiento. De hecho, gran parte de los académicos entrevistados explicita su aprehensión acerca de las implicancias de la calidad así concebida. Al mismo tiempo, las autoridades que se encuentran organizando y coordinando sus SIAC centralizadamente, expresan retóricamente sus expectativas prospectivas y transformacionales. En este contexto, el riesgo estaría en que las universidades efectivamente terminen situándose predominantemente al lado izquierdo del plano y hacia su parte inferior, posición que más se distancia de la cultura de calidad institucional. Algunas autoridades expresaron su deseo de moverse hacia el cuadrante inferior derecho, pues necesitan cumplir con el SIAC, pero expresan el deseo de que este adquiera sentido para la comunidad académica, lo que requiere avanzar hacia un SIAC transformacional y focalizado en el quehacer académico. Teóricamente, desde allí, el movimiento desde el cuadrante inferior derecho hacia la parte superior del mismo flanco sería lo óptimo. No obstante, dado que estos cambios institucionales están ocurriendo al momento de este análisis, parece inadecuado conjeturar sobre los escenarios más o menos probables.

5.3.2 (Re)construcción de significados y cultura académica

A lo largo de la historia, se ha visto la relevancia que posee la comunicación y la socialización de valores esenciales del quehacer universitario al interior de las instituciones, a través del lenguaje, símbolos, hitos y ceremonias. Estos procesos repercuten en la cultura académica y el comportamiento de los profesores. Ahora bien, las normas y valores culturales no son entidades fijas, sino construcciones dinámicas que se moldean y transforman a medida que se desarrollan, mediante las acciones que llevan a cabo los miembros de la institución (Elken y Stensaker, 2018). Por tanto, la construcción de significados, así como las otras variables de la cultura académica, han de entenderse como procesos iterativos y dialécticos, caracterizados más por la evolución que por la inmovilidad (Harvey y Stensaker, 2008), condicionados por situaciones internas y también por factores externos, como el SEAC y su exigencia de configurar los SIAC, como ocurre en los casos estudiados.

Según la European University Association (EUA), el fomento de una cultura de calidad depende de los “valores, creencias, expectativas y compromisos compartidos hacia la calidad y, por otro

lado, de un elemento estructural y de gestión con procesos definidos que potencien la calidad y tengan como objetivo coordinar los esfuerzos individuales” (EUA, 2006: 10). Desde el punto de vista de las autoridades y directivos, el dilema entonces es cómo liderar y gestionar la universidad para el desarrollo del proyecto universitario en todos los ámbitos y, al mismo tiempo, construir significados que comprometan de manera coherente y sostenida al cuerpo académico. Ellos saben que el desempeño de los académicos ocurre en un contexto en el que no es posible operar sobre ellos sin esa intermediación cultural (Knight y Trowler, 2000). Desde la perspectiva de los profesores, ellos desarrollan su quehacer motivado fundamentalmente por avanzar dentro de su propio campo y, por tanto, sus reacciones y juicios hay que comprenderlos a la luz de sus intereses académicos. Ello explica, por ejemplo, por qué profesores europeos juzgan de maneras muy diversas las políticas del SEAC y los SIAC, promovidas por el Proceso de Bolonia (Martensson et al., 2012).

Estudios sobre el liderazgo en algunas universidades del Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia, mostraron casos en los que la colegialidad, a nivel departamental, se asociaba con un liderazgo más eficaz. Asimismo, gran parte de los encuestados considera que sus respectivas unidades académicas conservaban prácticas colegiadas en la toma de decisiones, pese al crecimiento del gerencialismo en la universidad a la que pertenecían. También se sostuvo que una de las fortalezas de Oxford y Cambridge es haber mantenido la colegialidad a nivel de sus facultades (Knight y Trowler, 2000). Consistente con esa investigación, los resultados del trabajo de campo en Chile también dan cuenta de una alta correlación entre colegialidad y liderazgo *ad hoc* que la promueve y preserva, especialmente a nivel de decanos y de directores de programas, independientemente de la universidad o disciplina que se trate. La coherencia de estos hallazgos sugiere la necesidad de renovar los significados de la acción colectiva entre pares académicos, autónomos y en igualdad de condiciones.

Resignificar la colegialidad, con el fin de adaptarla a las necesidades de las universidades del siglo XXI, implica conciliar la toma de decisiones centralizada con la participación y el control de las unidades académicas (Burnes et al., 2014). En efecto, las universidades chilenas se encuentran en esa encrucijada. Por un lado, las autoridades intentan combinar el control con la participación, y por otro, los docentes señalan su deseo de preservar la colegialidad o la cultura académica. En este contexto, repensar y actualizar la colegialidad crea una situación beneficiosa para todos: las autoridades y directivos ponen en práctica sus decisiones con mayor eficacia y los cuerpos académicos participan (o vuelven a participar) significativamente en el desarrollo de la universidad y sus departamentos, ejerciendo la corresponsabilidad que a cada uno compete. Del mismo modo, considerar el aseguramiento interno de la calidad como una gobernanza colectiva reforzada (Dill, 2020), es consistente con el *aggiornamento* de los valores académicos tradicionales, e implica mejorar y revisar continuamente el quehacer universitario por parte de los pares académicos y tomar decisiones coherentes en las cuales prevalezcan los criterios académicos. En este contexto, la comunicación y la confianza entre las personas resultan esenciales para mejorar la práctica en función de valores e intereses compartidos, al tiempo que se preservan rutinas y tradiciones (Roxa y Martensson, 2011).

Desde la perspectiva del trabajo de calidad, reconstruir y actualizar significados básicos de la academia en entornos burocratizados y colegiados precisa que los individuos posean cierta

autonomía en la forma de realizar las tareas para resolver problemas y en los medios utilizados para ejercer esa responsabilidad (Elken y Stensaker, 2020). Adicionalmente, la organización requiere un patrón multinivel; es decir, una estructura más o menos estable de interdependencias de recursos y compromisos entre esos niveles, tanto económicas como simbólicas. De este modo, los dilemas de cooperación que se suscitan en la organización van definiendo y redefiniendo la cultura de calidad como un conjunto de lenguajes y normas que ayudan a dar sentido al quehacer académico. En este marco, y según sea el caso, los individuos estabilizan o desestabilizan la estructura multinivel cuando intentan dar relevancia a las acciones y defender sus intereses políticos y normativos, según explica Lazega (2020).

En los casos estudiados en Chile, los docentes entrevistados reconocen poseer autonomía para resolver dificultades en sus respectivos niveles de decisión, no obstante, algunos perciben que se encuentra amenazada, entre otros, por las exigencias del SEAC. Sólo en el caso de la universidad privada dependiente, la interdependencia entre unidades fue nítidamente observada a través de la existencia de subsidios cruzados, económicos y simbólicos, que caracterizan la organización. Particularmente cuando se perciben momentos de estrechez financiera e incertidumbre respecto del futuro, varios docentes señalaron que este modo institucional de proceder resguarda el proyecto institucional. Sin embargo, un decano de derecho explicó su preocupación de esta manera:

“El modelo de subsidio cruzado no parece ser sostenible hoy día. Tiene algo muy positivo, porque nos ayuda a ser una universidad que busca el acceso de los estudiantes y la equidad entre unidades... pero ahora el sistema nos obliga a competir con otras universidades y no podemos, con el sistema de subsidio cruzado, ofrecer mejores oportunidades y remuneraciones a los profesores. Además, la regulación de aranceles por la gratuidad fijó los costos muy por debajo de la realidad... podemos tener buenos propósitos, pero en estas condiciones tenemos serias dificultades para sostener al cuerpo académico, corazón de la universidad” (B2H2).

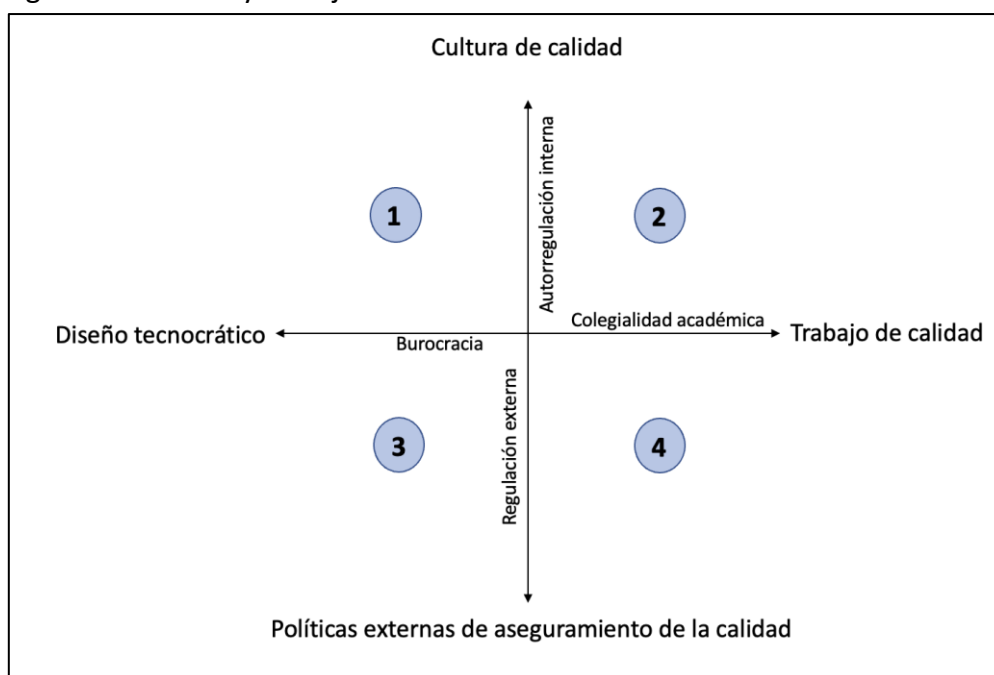
Cabe recordar que la reforma de la educación superior chilena no sólo refiere al SEAC, pues también modifica la institucionalidad de la gobernanza y el financiamiento del sistema, todo lo cual genera cambios del entorno externo e interno de la universidad. Por lo tanto, la interdependencia entre unidades que también afinan el sentido académico puede verse afectada como ocurre en el caso citado. En este contexto, podría ser que la opinión del decano de esa facultad, o tal vez también de su cuerpo académico, desestabilicen la estructura con el fin de abrir la deliberación en torno a alternativas de solución que defiendan la preservación de aquello que el decano llamó “corazón” universitario.

Actualmente, cuando los debates sobre la calidad están dominados por discusiones sobre cómo lograr la excelencia, el estatus o el prestigio, la perspectiva aquí adoptada desplaza el énfasis hacia la cultura de calidad, sus variables y las prácticas académicas locales. Como resultado, se reconocen y renuevan tradiciones académicas con una larga historia que sobreviven en las universidades. Enseguida, se reconoce que la organización universitaria contemporánea guarda similitudes con otros tipos de organizaciones de la sociedad; son organizaciones colegial-burocráticas o burocrático- colegiales. En efecto, como el ejemplo recién descrito, hoy existe una tendencia a percibir y describir a las universidades más bien como empresas, sin embargo,

ello no significa que la centralización del poder deba hacerse en las universidades de una manera puramente gerencial y que las formas colegiadas de influencia y participación sean cosa del pasado. Asumido este nuevo entorno organizacional y de cooperación multinivel combinado, es posible actualizar la mirada sobre el quehacer universitario para preservar, y al mismo tiempo innovar, su dimensión cultural de calidad académica.

El siguiente diagrama busca representar gráficamente las perspectivas analíticas consideradas en el marco conceptual de este estudio, ahora integradas a la luz de los hallazgos de la investigación. En el eje horizontal se contraponen el diseño tecnocrático y el trabajo de calidad, como dos polos típicos ideales de la acción colectiva en el seno de la institución. En el eje vertical, las dos formas típicas ideales opuestas de control de la calidad, esto es, mediante los recursos de significación interiorizados en la comunidad académica (extremo superior) o mediante el control administrativo heterónomo (extremo inferior). Los cuadrantes han sido numerados para efectos del análisis que sigue.

Figura 5.4 Cultura y trabajo de calidad en el entorno universitario combinado.



Fuente: elaboración propia en base a los hallazgos de este estudio.

Teóricamente, la configuración de los SIAC de las universidades tiende a desplazarse vertical y horizontalmente dentro del gráfico. Estos sistemas son condicionados por la cultura institucional, sus variables y las formas de organización y cooperación universitaria, más o menos burocratizadas y colegiales, conforme a características propias y las políticas de aseguramiento externo de la calidad que le son aplicables.

La burocracia, modelo ideal del orden rutinario, progresivamente más automatizado, impersonal y previsible, llevada al extremo conduce a una suerte de utopía tecnocrática. Este diseño se desarrolla y amplía impulsado por las propias instituciones y sus respectivas culturas (cuadrante 1), y también desde el Estado regulador (cuadrante 3). En el extremo, lleva a pensar

la universidad como una empresa organizada gerencialmente, donde la cultura se reduce al fomento de valores y comportamientos competitivos. Al contrario, la colegialidad académica — modelo de deliberación, creación, innovación y consenso, que se ejerce cooperativamente entre pares y en los distintos niveles de la universidad— alcanza su máxima expresión en el trabajo de calidad que logra una institución cuando posee microculturas de calidad o cuerpos académicos con alta capacidad de autorregulación (cuadrante 2). El trabajo de calidad presume algún tipo de intencionalidad y compromiso con la calidad. No sólo pone su atención en procesos específicos de mejora de la calidad, sino también en los procesos a través de los cuales se preservan prácticas emprendidas para avanzar en calidad (Elken y Stensaker, 2020). Los profesores están socializados en la comprensión de lo que significa ser un académico de acuerdo con la cultura de calidad en la que están insertos y, a su vez, tienen la capacidad de moldear la universidad a través de sus prácticas. En una cultura de calidad, el trabajo y los problemas que les atañen son deliberados colegiadamente. Así, la cultura y el trabajo son dinámicos, pues las prácticas se ponen a prueba y se sopesan en relación con valores y normas establecidas culturalmente. La perspectiva del trabajo de calidad no supone la introducción de cambios dramáticos o radicales; más bien favorece la progresión mediante pequeños cambios cotidianos dentro de la universidad, pudiendo coadyuvar a afinar o profundizar la cultura de calidad institucional (cuadrante 2).

La colegialidad no debe ser idealizada, sin embargo, es necesario comprenderla como un modelo ideal de organización y cooperación entre colegas respecto a los asuntos académicos del bien público que proveen. En este sentido, la colegialidad académica no sólo responde a los asuntos propios o disciplinares de las unidades académicas, pues también debe adecuarse o realizar ajustes para constatar que alcanza criterios y estándares de acuerdo con las normas y reglas aplicables por el SEAC (cuadrante 4). Lo anterior, porque la universidad está sujeta a políticas externas que definen una serie de regulaciones y cumplimiento de normas, procedimientos y resultados si se desea llevar adelante, responsablemente frente a la sociedad, un proyecto educativo universitario determinado.

Desde la perspectiva institucional, las universidades chilenas parecen moverse entre el cuadrante 1 y 3, no obstante, un análisis separado de los enunciados de autoridades, directivos y docentes da cuenta de posicionamientos en los cuadrantes 2 y 4, sobre todo por parte de estos últimos. En suma, los SIAC que están configurándose parecen situarse en el centro del plano, pero en disputa, tensados hacia uno u otro cuadrante según la perspectiva del entrevistado. En este sentido, este diagrama constituye una propuesta para analizar prospectivamente los SIAC, en la medida que se institucionalizan en las universidades chilenas.

Tanto el monitoreo estatal como el fomento de la autorregulación institucional son necesarios para mantener y dar cuenta de la integridad de la formación, además de asegurar la calidad de esta (Dill, 2005; Harvey y Newton, 2007). En el caso chileno, tanto autoridades como académicos entrevistados coinciden con esta necesidad. Cabe recordar que la escasa o inadecuada regulación estatal en la educación superior chilena parece haber sido la única materia de convergencia en el diagnóstico que se tuvo a la vista durante la discusión de la reforma. No obstante, existen opiniones divergentes en el modo de resolver dicha necesidad. Esta situación guarda similitudes con un estudio reciente sobre la autorregulación en universidades inglesas,

finlandesas, francesas y alemanas, el que precisa que el aumento de la capacidad de autorregulación por sí sola no garantiza necesariamente una mayor calidad, del mismo modo que una menor autorregulación no excluye necesariamente un mejor rendimiento. Sin embargo, se espera que una mayor autorregulación proporcione un mejor marco para fomentar las variables de cultura de calidad (Sabzalieva et al., 2023), en coherencia con esta propuesta.

Finalmente, cabe señalar, a partir del trabajo de campo realizado para este estudio y de la literatura existente, que el impacto de los SIAC en las universidades es complejo de desentrañar. Por ejemplo, en el caso de los Países Bajos, la mayoría de los estudios da cuenta de positivos efectos del SIAC en la profesionalización de procesos internos, en la colaboración entre profesores y en la toma de conciencia de la coherencia que deben exhibir los programas de estudio. Sin embargo, no se puede atribuir un mejoramiento de los resultados del aprendizaje de los estudiantes como consecuencia directa del SIAC (Beerkens y Groeneveg, 2022). En el caso chileno, será necesario indagar sobre sus efectos durante los próximos años.

5.3.3 Hacia la construcción de un SIAC transformacional

En lo que sigue, la última sección aborda cinco aspectos distintivos que emergen como hallazgos que pueden servir de orientación para la construcción de un SIAC de carácter transformacional. No se trata de concluir normas ni preceptos, sino más bien de disquisiciones y elementos de juicio, en base a la literatura y a los resultados de esta investigación. Desde la perspectiva de la política pública, el desafío en materia de aseguramiento de la calidad es balancear la necesaria función reguladora con la proposición de incentivos ajustados y pertinentes a la institución universitaria. Enseguida, los responsables del aseguramiento de la calidad, a nivel del SEAC y al interior de las universidades, han de encontrarse en una tarea común: dar cuenta responsablemente de lo que hacen. Por otra parte, la cuidadosa consideración y reflexiva ponderación de la cultura académica y del entorno universitario contemporáneo se constituyen en elementos claves si se desea avanzar en calidad transformacional. Finalmente, se sugiere a las universidades un lente analítico para discutir en torno a sus SIAC de modo alternativo, y más alineado a la cultura académica, de lo que frecuentemente promueven los SEAC.

5.3.3.1 Dilemas desde la perspectiva de la política

Los SEAC de diversos países han sido rediseñados en varias ocasiones durante las últimas dos décadas —y seguramente continuarán modificándose— para responder a los cambios de la educación superior generados por la globalización, las innovaciones técnicas y las cambiantes políticas de educación superior. En este escenario, la deriva gerencial del quehacer académico y la percepción de la universidad como empresa en un mercado competitivo son razones frecuentemente esgrimidas para explicar la disminución de los incentivos académicos en la búsqueda de objetivos comunes que sirvan al interés público (Dill y Beerkens, 2013). Por otra parte, los esfuerzos de la política pública para asegurar la calidad han demostrado discutible incidencia en el logro de sus propósitos y, en muchas ocasiones, los procedimientos e instrumentos utilizados generan efectos no deseados, además de no cumplir su cometido. Ejemplo de ello es el exceso de regulaciones que desincentivan la innovación (con altos costos

para los académicos) y el incremento de organismos que solicitan distinta información a las universidades y los académicos, generando una verdadera “fatiga de evaluación” (Westerheijden, 2007).

De un tiempo a esta parte, en Chile se observan fenómenos similares, como se vio en el tercer y cuarto capítulo. Por el momento, las modificaciones en la gobernanza del sistema nacional de educación superior, del financiamiento y del SEAC —que se encuentran en progresiva implementación—, generan diversas expectativas y anticipan algunos problemas. Considerando los hallazgos de este trabajo, este apartado se circunscribe a los cambios del SEAC y sus posibles efectos sobre la configuración y el desenvolvimiento de los SIAC de carácter transformacional en las universidades chilenas.

En cuanto al SEAC, el diseño y la articulación de criterios y estándares para un proceso de evaluación válido, eficaz y objetivamente adecuado, es el principal reto que enfrentan las agencias encargadas de esta función (Dill y Beerkens, 2013). Hacia el final del segundo capítulo se analizaron las disputas que produjeron sucesivas propuestas de la agencia chilena en este sentido, hasta arribar a criterios y estándares que suscitaban suficiente acuerdo para un sistema altamente diversificado de universidades, como ocurre en Chile. También se aborda, en el tercer capítulo, la iteración de definiciones suscitadas en torno a la conformación de los SIAC, profundizando en la comprensión de directivos y académicos sobre ambos sistemas en el capítulo anterior.

Según Dill y Beerkens (2013), una política de aseguramiento de la calidad eficaz no sólo debe regular y evaluar, sino también proporcionar incentivos y apoyo a las acciones colectivas de los académicos en sus programas. En efecto, la reforma del SEAC chileno añade a la función de control previa de la agencia estatal, la de “ejecutar y promover acciones para el mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones de educación superior”,⁷ complementando así la función evaluativa de la calidad con la de su promoción.

Asimismo, en el caso chileno se ha enfatizado que, a diferencia de la experiencia europea y de varios países de Asia Pacífico, los SIAC se definen desde la premisa de fortalecer el SEAC mediante la intensificación del control sobre las instituciones. Sin embargo, la evidencia señala que el papel evaluador de las agencias no tiene que ser necesariamente intensivo para tener un efecto sustancial. De hecho, la investigación reciente señala que pueden bastar las expectativas claramente definidas y la explicitación de riesgo de sanciones razonables en caso de no alcanzar la meta o el estándar exigido (Beerkens y Groeneveg, 2022). Cabe enfatizar que el fin último de las agencias de evaluación de la calidad ha de ser que las universidades sean organizaciones que aprendan, es decir, que desarrollen o incrementen su cultura de calidad utilizando cánones aceptados y valorados por la academia (Dill, 1999).

Por otra parte, la disyuntiva entre costos administrativos y eficacia, en términos de asegurar la calidad, ha abierto la discusión acerca de posibles nuevos enfoques reguladores por parte de las agencias. Un control costoso de todas las universidades puede ser poco razonable si la mayoría

⁷ Ley 21.091 (2018), título IV, Art. 8. En <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>

de ellas cumple responsablemente con la promesa formativa que declara. Lo más adecuado sería hacer hincapié en aquellas instituciones de alto riesgo. Sin embargo, a juicio de Beerkens y Groeneveg (2022), un enfoque más flexible de este tenor requiere cierta tolerancia al riesgo político. Ello porque, en la experiencia de las universidades y también de proveedores de otros servicios, los problemas de calidad pueden convertirse fácilmente en escándalos mediáticos, con fuertes repercusiones en la opinión pública. La sensibilidad ante estos alborotos puede causar que la agencia evaluadora tome una actitud defensiva y se exceda en los procedimientos de control, con lo que se frustra el propósito de flexibilización de los nuevos enfoques. Hay que aceptar públicamente la disyuntiva: “un ciclo de control riguroso, con elevados costos tanto para las instituciones como para el público, frente a una pequeña posibilidad de que se produzcan incidencias ocasionalmente, pero con recursos adicionales para las actividades básicas en lugar del control” (Beerkens y Groeneveg, 2022: 4).

Ahora bien, en Chile, la exigencia de configurar los SIAC como una dimensión de evaluación adicional y sobrepuesta a la docencia y los resultados de aprendizaje, a la gestión estratégica, a la vinculación con el medio y a la investigación e innovación, arriesga derivar en un proceso problemático y redundante. Ello podría ocurrir tanto para la agencia evaluadora como para las universidades, sobre todo considerando la amplitud de la definición de los SIAC⁸ y el hecho que cada dimensión de evaluación se analice individualmente. Al respecto, existe una difícil disyuntiva entre una aproximación evaluativa más exhaustiva, como teóricamente quedó regulada en Chile, y una más discreta y flexible, como se ha implementado en otros países. La evaluación flexible otorga la posibilidad de que las universidades definan y demuestren sus propios procesos de evaluación, una especie de exhibición de los respectivos SIAC a la agencia evaluadora. La evidencia de casos europeos muestra que esta alternativa genera mayores expectativas, pero como contrapartida ha generado igualmente altos costos e incertidumbre para las instituciones, especialmente aquellas con aversión al riesgo. En definitiva, una evaluación externa menos prescriptiva, pero que exige exhibir un SIAC de cumplimiento robusto, no necesariamente reduce costos ni aumenta la flexibilidad, tal vez sólo traslada carga administrativa de la agencia a la institución. Así, las universidades requieren desarrollar nuevas unidades administrativas internas para hacerse cargo de la función que ha de cumplir el SIAC. Curiosamente, no parecen existir estudios sobre el uso de prácticas de gestión destinadas a reducir la carga administrativa que generan estos procesos internos de calidad (Beerkens y Groeneveg, 2022).

Posiblemente, sin estos y otros antecedentes, autoridades y directivos de las universidades chilenas expresan altas expectativas respecto del carácter prospectivo y transformacional que sus respectivos SIAC podrían desarrollar. Aunque la retórica apunta a la mejora, los SIAC pueden quedar sujetos a normas escasamente flexibles, impidiendo hacer algo más que sólo hablar de mejora. Los académicos, por su parte, son más escépticos y perciben que un sistema interno de calidad es un dispositivo burocrático y mecanicista, que impone un conjunto de procedimientos, directrices y requisitos. En el peor de los casos, son controladores de cumplimiento; en el mejor de los casos, invocan la responsabilidad en el intento de fomentar una mejora (Harvey, 2009).

⁸ Historia de la Ley 21.091. BCN, 2018: 2.309. En <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/7543/>

Naturalmente, priman en el cuerpo académico los valores y las creencias de su unidad académica, especie de SIAC informalmente establecido, una cultura de calidad que fomenta un modo de proceder hacia lo que los académicos consideran óptimo. Ellos saben, en particular, que el aseguramiento de la calidad de la docencia difícilmente puede resolverse desde la administración central, lo que supone, en cambio, un cuerpo académico crítico, comprometido y cohesionado, que clarifica colegiadamente acciones para fortalecer la enseñanza (Dill, 2018).

En todas estas materias, es importante resistir al pensamiento determinista frente a los dilemas, y adoptar como criterio de juicio para la toma de decisiones, un horizonte amplio que considere la complejidad del trabajo académico y de la provisión de un bien público como la educación superior. En la realidad, no es cierto que determinados tipos de regulaciones, evaluaciones y cambios encierren respuestas únicas y predeterminadas, como suelen creer algunas instituciones. Elocuente ejemplo de ello son las universidades estudiadas, al creer que —de la formalización de los SIAC— indefectiblemente se seguirá el fortalecimiento de la cultura de calidad académica, o bien, que en virtud del incremento regulatorio se seguirán mayores niveles de calidad.

Más bien, de los cambios, desafíos y el fomento de la calidad hasta aquí estudiados, se concluyen tres lecciones para las universidades y los tomadores de decisión de la política pública de este sector en Chile:

- 1) La nueva política de SEAC y sus exigencias de SIAC, ha de enjuiciarse en base a los efectos que produce su implementación, más que desde la regulación misma. El marco jurídico que le presta alero es interpretable y las universidades son organizaciones complejas y situadas en un contexto.
- 2) Son las administraciones centrales de las instituciones quienes realizan los esfuerzos para cumplir los criterios de calidad de SEAC y SIAC. Históricamente, las facultades o unidades académicas de las universidades han sabido adaptarse y orientarse para preservar e innovar dentro de sus propias culturas académicas, incluso en entornos adversos.
- 3) Las decisiones deben moverse en base a evidencia y racionalidad. Los planos ideales no se ajustan precisamente a la realidad y los casos particulares no se pueden generalizar, no obstante, constituyen marcos analíticos y proporcionan información relevante para resolver los temas de calidad del modo más adecuado.

5.3.3.2 Responsables del aseguramiento de la calidad

Un número considerable de países está experimentando con reformas políticas focalizadas en la mejora de la universidad mediante sus propios procesos colegiales de resguardo de la calidad (Dill, 2020). Como ya se ha observado, es posible que estemos frente a un giro tendencial de la política, bajo la premisa de que las instituciones son las primeras responsables de su propia calidad. En cuanto el Estado les reconoce capacidad de autorregulación, intenta promover sus desempeños de acuerdo a sus propios procesos internos. Esta estrategia metarregulatoria, o de control lateral, es probadamente más efectiva que el control jerárquico para fortalecer normas

internas y para generar acciones de mejoramiento de la calidad conducidas por pares (Dill, 2020).

También en el caso chileno, la reforma declara el propósito precedente, fundamentalmente a través de la introducción de la dimensión de aseguramiento interno de la calidad. Empero, su descripción es amplia y ambigua, a lo cual se añade el hecho que existe, además, una completa o integral evaluación institucional externa obligatoria. Es decir, un proceso de evaluación institucional que abarca todas las áreas disciplinares que la universidad cultiva, los programas en todos sus niveles, las sedes o campus y sus modalidades de enseñanza. Los criterios y estándares que se aplicarán para esta evaluación dicen relación con la gestión de la calidad, en cuanto a contar con una política de aseguramiento de la calidad institucional, cuyo nivel superior de expresión sería garantizar la capacidad de autorregulación; y con el mejoramiento continuo y el compromiso de todos los estamentos con la cultura de calidad institucional. Complementariamente, para evaluar la dimensión de aseguramiento interno de la calidad, se revisará si la aplicación de normativas y procedimientos *ad hoc* alcanza, de igual manera, a todos los programas de pregrado y postgrado.

A partir de estos antecedentes, lo más probable es que los elementos de juicio evaluativo sean:

- 1) La configuración e institucionalización de los respectivos SIAC, verificable a través de un documento de política.
- 2) El cumplimiento de procedimientos formalmente establecidos, corroborables a través de las orientaciones que guían los programas académicos.

Por lo tanto, al menos conceptualmente, el precedente que se sienta es que el aseguramiento de la calidad continúa siendo esencialmente un asunto de control jerárquico, alejado del modelo metarregulatorio que se acerca más al colegial universitario. Considerar este aspecto podría contribuir a una implementación más adecuada de la nueva dimensión de aseguramiento interno de la calidad.

5.3.3.3 Calidad y cultura académica

Como se ha señalado, la evidencia indica que, desde el punto de vista cultural y desde la literatura de *quality work*, la calidad queda a mejor resguardo si el énfasis está puesto en los profesores, proveedores primarios de educación superior. Aunque pocos estudios se han realizado acerca de las normas éticas colectivas que guían el desempeño académico, es posible observar que el acuerdo sobre prácticas correctas evoluciona al interior de las universidades y no por decreto administrativo (Dill, 2020). También hay convergencia acerca de que asegurar y mejorar los estándares académicos requiere involucrar activamente el liderazgo colegiado de los académicos dentro de la universidad, ya que finalmente es a nivel de programa, o de las facultades como bases disciplinares, donde se puede asegurar mejor la docencia y donde pueden mejorarse los estándares académicos (Dill y Beerkens, 2012).

En efecto, los mayores beneficios y confianza que puede dar una universidad, es que los programas sean diseñados por quienes aseguran sus estándares de manera colectiva, es decir,

los profesores de las respectivas facultades. Como se ha analizado, ello presupone compromiso, responsabilidad y adhesión a los arreglos organizacionales internos. En este marco, resulta crucial la comunicación cara a cara entre pares, preservar el delicado equilibrio entre libertad académica y responsabilidad colegiada de la calidad (Dill, 2020), y la voluntaria disposición para resolver dilemas de acción colectiva en torno al proceso formativo.

Cabe recordar —en este punto— dos énfasis clarificadores de la perspectiva de Ostrom (2007). En primer lugar, los académicos han de tener capacidad de autogobernarse y gestionar sus problemas comunes. No obstante, esa capacidad no es fija ni tampoco dada. La capacidad de autogobierno es una habilidad que puede atrofiarse o fortalecerse, dependiendo de los arreglos políticos e institucionales que la sustenten. En segundo lugar, la estructura organizacional de la universidad no es neutral en relación con las capacidades asociativas de los individuos y su habilidad para resolver problemas comunes (Ostrom, 2007). El éxito de las políticas internas de calidad dependerá de una buena comunicación entre la dirección central o general, la dirección a nivel de programas académicos y los profesores. Adicionalmente, de acuerdo con el planteamiento de Lazega (2020), es deseable una estructura universitaria multinivel de organismos colegiados que, en definitiva, conforme un sistema que posea un conjunto general de valores y reglas compartidas, que son acordadas y aplicadas por los propios centros de decisión. En suma, la naturaleza del trabajo académico supone que los asuntos de calidad académica sean resueltos colegiadamente en los distintos niveles y ello requiere unidades académicas con profesores reflexivos, corresponsables, autónomos y con capacidad de autogobierno.

Por último, la búsqueda colegiada de objetivos comunes que sirvan al bien público está íntimamente ligada a una tradición académica que “sigue reapareciendo bajo distintas apariencias” (Östling, 2018: 241). Dar lugar a una comprensión más profunda del papel que esa tradición desempeña en la cultura académica, no sólo revaloriza el poder transformador del mundo académico, también pone de manifiesto la incidencia que el debate sobre la “idea moderna de universidad” posee hasta hoy para el cultivo de los ideales inscritos en esa cultura. De hecho, el trabajo de campo para este estudio da cuenta que las actuales discusiones y preocupaciones en torno al aseguramiento de la calidad de la universidad —y del SIAC— adquieren especial vigor y se alimentan en esa suerte de caja de resonancia histórica: el pasado ilumina el presente para entrar el futuro. Parece necesaria una mirada omnicomprensiva y actualizada de la tríada que forman autonomía, libertad académica y colegialidad, para dar sentido a los nuevos desafíos de los SEAC y SIAC.

5.3.3.4 Nuevo entorno universitario

En una sociedad que sufre cambios sociales relevantes, la universidad contemporánea requiere de una regulación que combine dos modelos ideales de organización y cooperación: la burocracia y la colegialidad, o dicho de modo más preciso, una burocracia tecnocrática y la colegialidad académica. Aceptada esta redefinición de la organización universitaria como un nuevo entorno combinado de burocracia y colegialidad, la sociología de las organizaciones proporciona una explicación más precisa de cómo los miembros de la universidad activan la agencia colectiva de sus miembros. La regulación llamada conjunta (*joint regulation*) intenta

equilibrar la coordinación entre el trabajo rutinario y el trabajo innovador, al tiempo que busca otorgar estabilidad organizacional y permite, no sin tensiones, los cambios y la innovación.

Esta visión neoestructural de las organizaciones identifica también nichos colegiales relacionados en los distintos niveles de la universidad, respecto de los cuales es necesario considerar, cuidadosamente, la incidencia que progresivamente está teniendo la tecnología (Lazega, 2020). Pensar la universidad como órgano multinivel ayuda a comprender las problemáticas combinaciones entre burocracia y colegialidad, ya que en muchas ocasiones se superponen las agencias colectivas de los distintos niveles, sean ellos predominantemente colegiales o predominantemente burocráticos.

El enfoque neoestructural aporta otra perspectiva de análisis organizacional de la universidad y complementa la visión de la colegialidad propuesta por Dill (2018), requerida para el aseguramiento interno de la calidad. Muchas veces ocurren transiciones de niveles colegiados que se vuelven más burocráticos, aunque es poco frecuente que ocurra al revés, es decir, que organismos burocráticos se tornen más colegiales. La propuesta de Lazega (2020) es compleja y aplicable para el análisis de distintas organizaciones. No obstante, para este trabajo lo relevante respecto de las universidades es:

- 1) Asumir el nuevo entorno organizacional de cooperación combinada, propio de la institución universitaria contemporánea.
- 2) Preservar la colegialidad en un entorno en que las organizaciones, en general, se tornan más burocráticas, debilitando los procesos de innovación y cambios necesarios para mejorar. Una forma de proteger la colegialidad es ejerciéndola en los distintos niveles de la organización. Innovar colectivamente para salir de las rutinas se basa, en parte, en la existencia de la colegialidad que ha de desarrollarse en entornos ya burocratizados.
- 3) Considerar y alertar los riesgos del nuevo orden organizacional cuando empuja al uso de la tecnología para manejar burocráticamente la colegialidad. El trabajo contemporáneo puede ser cada vez más rutinario, automatizado, digitalizado y robotizado. La tecnología se supone que es creativa y no burocrática, sin embargo, la línea entre ambas no es clara. No hay que ignorar los riesgos que podría traer la parametrización en el caso de la universidad. Los cambios tecnológicos afectan la capacidad de acción colectiva igual que otras dimensiones de la sociedad. Explorar las consecuencias del giro digital requiere una renovada comprensión.
- 4) Contar con la adecuada y precisa burocracia permite dar cuenta periódica y de forma ordenada del quehacer institucional y sus resultados a los organismos reguladores.
- 5) Dar cuenta de lo que se promete es la característica más notable que ha de aplicarse a todas las entidades que prestan servicios en la sociedad, incluidas las universidades. Crear la forma para cumplir y poder demostrar que se cumple, significa que la universidad posee capacidad de autorregulación.

5.3.3.5 Lente analítico de los SIAC

Las variables de la cultura de calidad académica constituyen un marco de análisis útil para estimar la brecha entre el SIAC que una universidad diseña y su cultura de calidad académica. Se ha hecho énfasis respecto a que la cultura de calidad y los SIAC son asuntos diferentes.

En cuanto a la cultura, desde una perspectiva conceptual sobre la calidad (Harvey, 2006), es posible afirmar que la universidad ha tenido seriamente arraigada en su misión y visión un cierto orden institucional autónomo (Nybom, 2003), una especie de SIAC sin denominación ni formalización, que busca garantizar la calidad del quehacer universitario y evitar que este se desvirtúe. Estudios sobre cultura de calidad universitaria recogen esa tradición y añaden que una mayor capacidad de mejora se asocia positivamente con variables como una clara orientación valórica, liderazgo, compromiso y cuerpos académicos cohesionados y colegiados.

Los SIAC, por su parte, se incorporan formalmente desde hace dos décadas, inextricablemente unidos con los SEAC, alentados por las agencias de evaluación de la calidad. A través de los SIAC se intenta un SEAC corregulador o más flexible, que atenúe la carga burocrática sobre las universidades, permitiéndoles sus propios sistemas de resguardo de su calidad. En Chile, en cambio, los SIAC se introdujeron en el nuevo marco regulatorio sin un diagnóstico preciso, como una decisión política para reforzar el SEAC y, simbólicamente, para señalar que la calidad es importante. La experiencia en otros países y los escasos estudios sobre los SIAC no son concluyentes respecto de sus efectos en relación con sus propósitos. Sin embargo, resulta claro que, si los SIAC se configuran con la academia y en sinergia con la cultura de calidad académica, poseen mayores posibilidades de contribuir a la calidad transformacional (Harvey, 2006).

De acuerdo con las entrevistas sostenidas en universidades chilenas, las expectativas respecto a los SIAC son disímiles. Por una parte, estos son percibidos como un nuevo mecanismo de control de arriba hacia abajo; por otra, como sistemas de aseguramiento de la calidad que pueden tener carácter transformacional. La fisonomía y el alcance de sus diseños también son variables. Tal como emergen en Chile, no parecieran estar en línea con la cultura de calidad académica tal como aquí ha sido definida, sino más bien reflejar expectativas de una cultura de auditoría, enfoque ajeno e impuesto externamente desde la perspectiva académica.

En el marco descrito, este trabajo sugiere actualizar y ponderar las variables de una cultura de calidad académica que sobreviven en medio del nuevo entorno universitario descrito. Al desentrañar la cohesión social, la colegialidad académica y la (re)construcción de significados, es posible ampliar el horizonte de sentido y profundidad de la tradición colegial humboldtiana. Sobre esa base podrían configurarse los SIAC de carácter transformacional. No obstante, previamente cabe preguntarse, ¿cómo comprender la paradoja de la simultánea finitud y la sobrevivencia del ideal humboldtiano del cual emergen esas variables? Östling (2018) sugiere adoptar una *Gründungserzählung* (relato o narración fundacional); una especie de enfoque historiográfico académico que porta significado y que indaga los códigos culturales distintivos, más allá de los mitos que esa conciencia histórica puede encontrar. Vincular y conectar la interpretación del pasado, los tiempos contemporáneos y las expectativas permite poner en interacción a los tres tiempos: pasado, presente y futuro. Esas conexiones no pretenden explicar

la historia de la profesión académica; más bien, describen el contexto de las personas que existen en un determinado tiempo, la cultura, las instituciones y los escenarios que habitan. Desde esta perspectiva, para los profesores de los años de la ocupación alemana, la historia de la universidad ofrecía seguridad y edificación tras el desastre del nazismo. Las consignas del nuevo humanismo marcaron la dirección de avance y los protagonistas de los años sesenta se preocuparon por abrir la universidad hacia la sociedad industrial, moderna y democrática. El caso alemán se distingue porque los principios académicos fundamentales se han reformulado continuamente en el marco de una relevante tradición histórica. Esa tendencia a mirar hacia atrás ha dado al debate sus puntos de referencia, su lógica interna y sus condiciones externas (Östling, 2018).

Los ideales de la tradición humboldtiana que han tenido especial capacidad para sobrevivir y otorgar sentido a las distintas culturas universitarias, son limitados, pero han servido de modelo en épocas muy disímiles. En su conjunto, esos ideales constituyen una base académico-normativa y una idea sobre la universidad para el propio tiempo. En primer lugar, la tradición humboldtiana ha servido para defender la adquisición de conocimientos que van más allá de la formación profesionalizante y utilitaria. Cuando lo material y utilitario se vuelve tan fundamental como ocurre en el presente, alternativamente la tradición promueve el desarrollo cívico y humano. En segundo término, la búsqueda libre de nuevos conocimientos ha sido piedra angular desde el inicio. Por eso, el modelo humboldtiano se utiliza con frecuencia para referirse a la moderna universidad de investigación. Además, desde la mirada humboldtiana, la ciencia y la erudición siempre exigen más investigación. Y, es más, cuando la investigación se circunscribe a grandes retos sociales definidos por políticos y burócratas, existe el peligro de que la investigación se desvirtúe y no cumpla su cometido. Hay que recordar la importancia de tener la capacidad para formular preguntas originales y contrastar hipótesis atrevidas con la realidad. En seguida, la insistencia *ad nauseam* de que la combinación de investigación y docencia está íntimamente relacionada con esa noción de la relevancia de la investigación (Nybom, 2003). Acá subyace la convicción de que ha de existir una conexión dinámica y virtuosa entre estos dos quehaceres académicos. El movimiento en ambas direcciones ayuda a la renovación continua y al anclaje firme de la investigación en la realidad.

Por último, lo que más impresiona del modelo humboldtiano es que es considerado extremadamente coherente y bien pensado como universidad ideal. La idea se sustenta en ese conjunto de principios académicos claros, embebidos en una cultura de colegialidad y que, al mismo tiempo, preservan su relevancia en distintos momentos y contextos históricos, adaptándose si fuera necesario. Tampoco están atados a un sistema social ni a un movimiento político; la universidad humboldtiana representa, más que ninguna, una idea sobre la universidad autónoma, con su propia lógica, su sistema de normas y que toma distancia de ideologías, del mercado y del Estado.

En conclusión, si la academia percibe un entorno inhóspito para la enseñanza y el aprendizaje (Knight y Trowler, 2000), que va perdiendo directrices y es progresivamente más difícil asumir responsabilidades (Nybom, 2003), “tiene un valor incuestionable traer la tradición humboldtiana al debate contemporáneo y recordar lo que ha representado en diversas épocas. Como fenómeno históricamente evolucionado, alberga una gran cantidad de reflexiones y

experiencias, de correctivos aleccionadores y de sueños embriagadores” (Östling, 2018: 249). En efecto, gran parte de las entrevistas con académicos dan cuenta del surgimiento de una cultura y estructura académica diferente a la tradicional, y que la universidad se va transformando en un lugar de trabajo como cualquier otro, con sus remodelaciones burocráticas de carácter *managerial* y en las que adquieren relevancia preponderante los indicadores de prestigio y producción académica. Al mismo tiempo, las comunidades académicas buscan preservar su cultura y relevancia histórica, y son ellas las que generan mayor compromiso, motivación y otorgan identidad a los profesores, más aún si existen instancias colegiadas entre pares para acordar asociaciones y desarrollar proyectos, deliberar y acordar asuntos académicos de manera estable en el tiempo.

En consecuencia, este trabajo propone actualizar la perspectiva sobre variables de una cultura de calidad de larga tradición universitaria. Como se ha visto, dicha tradición se percibe ausente o en declinación y tampoco ha sido ponderada en la política que regula y orienta la educación superior. No obstante, esta investigación muestra que, aunque la cultura y el entorno académico ha cambiado y sufrido menoscabo, los cuerpos académicos cohesionados desarrollan adaptaciones, como un camuflaje, tendientes a preservar la tradición académica y evitar que sea definitivamente desarraigada de la universidad.

Desde la perspectiva de la primera variable —la cohesión social—, resultaría relevante observar la intensidad de los vínculos dentro de la universidad; la existencia de microculturas académicas y la colaboración y el trato personalizado entre pares. En cuanto a la colegialidad, importaría corroborar su ejercicio y la existencia (o no) de una estructura organizacional y de cooperación que facilite o fomente su ejercicio. Asimismo, distinguir las instancias predominantemente colegiales respecto de aquellas primordialmente burocráticas, buscando una adecuada relación reguladora conjunta. En ocasiones, la colegialidad no es reconocida como elemento que contribuya al SIAC. En cambio, en el trabajo de campo conducente a este estudio, se reconoce al menos que la configuración del SIAC debe cuidarse de no interferirla. Por su parte, sin suficiente cohesión, la colegialidad será ejercida escasamente. Convendría considerar también las diferencias disciplinares, pues del trabajo de campo se advierten distintas aproximaciones al SIAC, conforme el origen disciplinar del cuerpo académico. Igualmente, verificar si la garantía interna de la calidad radica primordialmente en los profesores. Finalmente, indagar en la cultura institucional e identificar la dirección prevalente de los esfuerzos académicos que se realizan.

Desde la perspectiva de la (re)construcción de significados, cabría observar si el SIAC adquiere carácter de cumplimiento y en qué medida, e indagar si se pueden identificar rasgos transformacionales y cómo intensificarlos. Asimismo, se deben asumir las limitaciones de la burocracia para profundizar la cohesión y la colegialidad. En este contexto, interesa también resignificar las acciones colectivas entre pares, investigando sus códigos y los relatos a los que dan lugar.

En ningún caso se trata de transformar estas variables en rutinas burocráticas ni en nuevos indicadores de los SIAC, sino de proveer un lente analítico que permita comprender con mayor profundidad la organización académica e indagar acerca de la cercanía o distancia que tienen los SIAC (en desarrollo) de las universidades chilenas respecto de su cultura de calidad

institucional. Asimismo, discutir en qué medida se avanza con un SIAC de cumplimiento o un SIAC de características transformacionales. Posiblemente, ni el Estado ni el mercado den valor al análisis de estas variables de cultura de calidad, mas resultan beneficiosas para las propias universidades y su anhelo de avanzar hacia una auténtica cultura de la calidad.