

**EL CAMPO DE LAS UNIVERSIDADES EN CHILE A LA LUZ DEL
SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD**
Tesis para optar al título de sociólogo

Edgar A. Mercado Silva
Profesor guía: Eduardo Morales

Diciembre 2008

INDICE

INDICE	2
AGRADECIMIENTOS.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
OBJETIVO GENERAL	12
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
ANTECEDENTES.....	13
UNA MIRADA A LAS UNIVERSIDADES; LA GÉNESIS DEL SISTEMA Y SU ACTUAL ESTRUCTURA.	13
<i>La Génesis del Actual Sistema</i>	<i>13</i>
<i>La Estructuración del Actual Campo Universitario.....</i>	<i>17</i>
ASPECTOS TEÓRICOS.....	23
SOBRE EL CONCEPTO DE UNIVERSIDAD, FUNCIONES Y SU CLASIFICACIÓN.	23
<i>Las Funciones de la Universidad</i>	<i>23</i>
<i>La Diversificación Del Sistema Universitario Chileno.....</i>	<i>26</i>
<i>Sobre Clasificaciones y Ordenamientos de las Universidades.....</i>	<i>27</i>
ALGUNOS CONCEPTOS SOBRE ACREDITACIÓN.....	29
<i>Nociones Básicas sobre Acreditación</i>	<i>29</i>
<i>Sobre el Concepto de Calidad en Educación Superior.</i>	<i>31</i>
<i>Sobre Autorregulación y las Declaraciones de Principios Como Ejes de la Acreditación..</i>	<i>35</i>
<i>Notas Finales Sobre El Sistema De Aseguramiento De La Calidad.....</i>	<i>38</i>
EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, SU AUTONOMÍA Y LOS TIPOS DE CAPITAL.....	40
<i>Descripción Analítica del Campo.....</i>	<i>40</i>
<i>Sobre la Jerarquización y la Autonomía del Campo</i>	<i>41</i>
<i>Capital Dentro del Campo de La Educación Superior.....</i>	<i>43</i>
<i>Autonomía Relacional Y Autonomía Posicional; Quien Y Como Se Estructura El Campo De</i>	
<i>La Educación Superior.....</i>	<i>46</i>
ASPECTOS METODOLOGICOS.....	49
TIPO DE DISEÑO.....	49
METODOLOGÍA.....	49
UNIVERSO Y MUESTRA	51

TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	51
VARIABLES A UTILIZAR.....	52
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	54
ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES	54
<i>Análisis de Correspondencias Múltiples en el eje Público.....</i>	<i>59</i>
<i>Análisis de Correspondencias Múltiples en el eje Privado</i>	<i>64</i>
ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	68
<i>Revisión de los acuerdos Universidades Públicas.....</i>	<i>69</i>
<i>Revisión de los Acuerdos Universidades Privadas.....</i>	<i>88</i>
CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFIA	113

AGRADECIMIENTOS

A Soledad y Jaime, por todo el cariño entregado.

A Anita y Enrique, por que sin ellos, no seria quien soy.

A Valentina, por alentarme cuando ya no quería seguir adelante.

A los mismos de siempre, por el enriquecimiento profesional y personal aportado por ellos.

A la Secretaria Técnica de la CNAP y la Secretaria Ejecutiva de la CNA, por apoyarme y entregarme “todo el tiempo que fuera necesario” para terminar este proyecto.

A todos gracias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La expansión de la Educación Superior de nuestro país en las últimas décadas supone un aumento de su heterogeneidad, produciendo grandes cambios tanto al interior de las Universidades como en el sistema Universitario en su conjunto. Dicha heterogeneidad es impulsada por una serie de políticas estatales que van modelando la forma en la cual se desenvuelve dicho sistema, imprimiendo un dinamismo constante al campo de la educación universitaria chilena. Etapas como la de regulación corporativa, desregulación y vuelta a la regulación, pero ahora pública (Lemaitre, 2006) van indicando los vaivenes de dicho campo, modificando sus relaciones y posiciones de acuerdo a las distintas reglas del juego.

Pero dicho dinamismo no solo se encuentra supeditado a las políticas impulsadas desde el Estado. En una rápida mirada a los factores que afectan al sistema universitario chileno, podemos identificar los siguientes (PNUD):

- a) Una fuerte expansión de la cobertura de la educación universitaria ha llevado nuevos tipos de estudiantes a las aulas, dando origen a una significativa ampliación de los actores involucrados en el sistema.
- b) Se ha extendido entre los escolares y sus familias la aspiración de seguir una carrera universitaria. Esta opción no es percibida como un sueño lejano, sino como una posibilidad cada vez más al alcance de la mano. De

esa aspiración proviene una fuerte presión por continuar masificando el sistema.

- c) El avance de la globalización y de la sociedad del conocimiento plantea nuevas exigencias a las universidades, en materias tales como la formación de recursos humanos altamente calificados, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y la disponibilidad de oferta programática para las necesidades de la educación continúa.

Es en este contexto en que las universidades han debido enfrentar una serie de modificaciones estructurales y de modalidades de financiamiento, desplegando novedosas estrategias para su desarrollo en este nuevo marco de incentivos, transformando la manera en que estas se relacionan tanto con el medio como entre si.

Desde la reforma al sistema llevada a cabo en el año 1981, la cual amplió el campo de la educación superior al sector privado, se expandió considerablemente el número de instituciones y en menor medida produjo un aumento de la matrícula, tal y como se muestra en la tabla 1. Dichas instituciones adoptaron, en general, un modelo de concentración en un número limitado de áreas de formación disciplinaria y profesional (Atria, 2005) a la vez que, producto de la eliminación de las sedes de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, se atomizó el sistema, reduciendo no solo la influencia política y social de las universidades públicas, sino que también su

impacto científico y académico (Lemaitre y Lavados, 1985).

Tabla nº1 Crecimiento de instituciones y matrícula 1980-2000

	1980		1990		2000	
	<i>Instituciones</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Instituciones</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Instituciones</i>	<i>Matrícula</i>
<i>Universidades</i>	8	112.896	60	127.628	64	321.233
<i>Públicas</i>	8	112.896	20	108.119	25	213.663
<i>Privadas</i>	0	0	40	19.509	39	107.570
<i>Institutos Profesionales</i>	0	0	79	40.006	60	86.392
<i>Centros de Formación Técnica</i>	0	0	161	77.774	116	53.895
<i>Total</i>	8	112.896	300	245.408	240	461.520

Fuente Ministerio de Educación

Con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)¹, se volvió sobre la regulación en la educación, por medio del sistema de licenciamiento de instituciones privadas de educación superior a cargo del Consejo Superior de Educación (CSE). Dicho sistema consiste, hasta hoy, en un proceso de supervisión integral obligatorio para las instituciones nuevas y que tiene una duración determinada, iniciándose con la aprobación del proyecto institucional de universidad, instituto profesional o centro de formación técnica que sea presentado y de las carreras que la institución espera impartir, y continúa con un proceso de verificación que permite evaluar su avance y concreción durante un periodo de tiempo establecido por ley, para finalmente concluir en una evaluación por parte del Consejo acerca de la capacidad de

autonomía que ha logrado desarrollar². La adopción de dicho mecanismo de regulación³ vino a estabilizar el crecimiento explosivo de las Instituciones de Educación Superior, tal cual queda demostrado en la tabla 2 (Lemaitre, 2006).

Tabla nº2 Evolución de las Instituciones de Educación Superior 1981-2005

	Universidades	Institutos Profesionales	Total
Instituciones creadas entre marzo de 1981 y marzo de 1990	40	80	120
Instituciones autorizadas entre julio de 1990 y diciembre de 2005	10	10	20
Instituciones certificadas autónomas	24	11	35
Instituciones cerradas por disposición del CSE	13	25	38

Fuente www.cse.cl

Paralelamente al proceso de estabilización del número de instituciones de educación superior, se produjo una explosión de la matrícula en dicho ámbito. El análisis de la evolución de la matrícula de pregrado muestra un crecimiento de un 238% entre los años 1990 y 2004, aumento que se debe máxime al incremento de la matrícula universitaria, la cual paso de 131.702 estudiantes el año 1990 a 423.557 en el año 2004 (PNUD). Dicha expansión de la demanda por certificaciones profesionales resulta absorbida por las universidades

¹La LOCE fue aprobada el 10 de marzo de 1990.

² En www.cse.cl

³ La instauración del mecanismo de licenciamiento para las nuevas Instituciones de educación superior, viene a constituir el primer hito del aseguramiento de la calidad dentro del ámbito de la regulación pública de dicho campo. El segundo hito esta dado por la Acreditación voluntaria de carreras y programas, en tanto que el tercer hito es la acreditación de instituciones (Lemaitre, 2006). A esto podríamos agregar un cuarto hito, relacionado con la reciente promulgación de la ley 20129 que establece un sistema de nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

privadas, las cuales entraron de lleno en la competencia por la captación de nuevos estudiantes, docentes y recursos, convirtiendo a la publicidad en un eje central de la nueva política de gestión universitaria.

La diversificación y masificación del sistema universitario chileno trajo como consecuencia diferencias significativas en cuanto a la calidad del servicio educacional ofrecido debido a la coexistencia de diversos regímenes regulatorios, los cuales afectaban principalmente a las nuevas instituciones, dejando a la deriva a las universidades tradicionales, derivadas y autónomas (MINEDUC, 1998). Se hacía urgente reformular los éstos mecanismos.

Ante dicho panorama, en el año 1999 el Ministerio de Educación creó la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), con la tarea de diseñar y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad para la educación superior, a la vez que debía implementar procesos experimentales de evaluación y acreditación de carreras técnicas y profesionales de las instituciones autónomas del sistema. Asimismo, hacia finales del año 2002, el Ministerio de Educación solicitó a CNAP iniciar el desarrollo de procesos experimentales de Acreditación de instituciones de educación superior. La Acreditación institucional fue definida como un proceso voluntario, centrado en la evaluación y verificación de la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación al interior de las Instituciones de educación superior autónomas (CNAP, 2002).

El proceso de acreditación institucional ha sido realizado por gran parte de las

instituciones autónomas⁴. Es así como a junio del 2007, 46 universidades autónomas y pertenecientes al Consejo de Rectores han sido participes de los procesos de acreditación, de las cuales 39 han logrado dicha certificación. Como podemos observar en la tabla n°3, la participación de las universidades del Consejo de Rectores en procesos de acreditación alcanza un 100% del total de la matrícula elegible.

Tabla n°3 Cobertura Acreditación Institucional sobre matrícula del sistema universitario a mayo del 2007

	UCR	U.P.	Total
Matrícula Total Elegible	234.725	211.681	446.406
Acreditadas	207.931	118.815	326.746
No Acreditadas	26.794	32.525	59.319
En Proceso	0	36.811	36.811
Fuero del Proceso	0	23.530	23.530
Total	469.450	423.362	892.812

Fuente: CNAP e INDICES CSE 2007

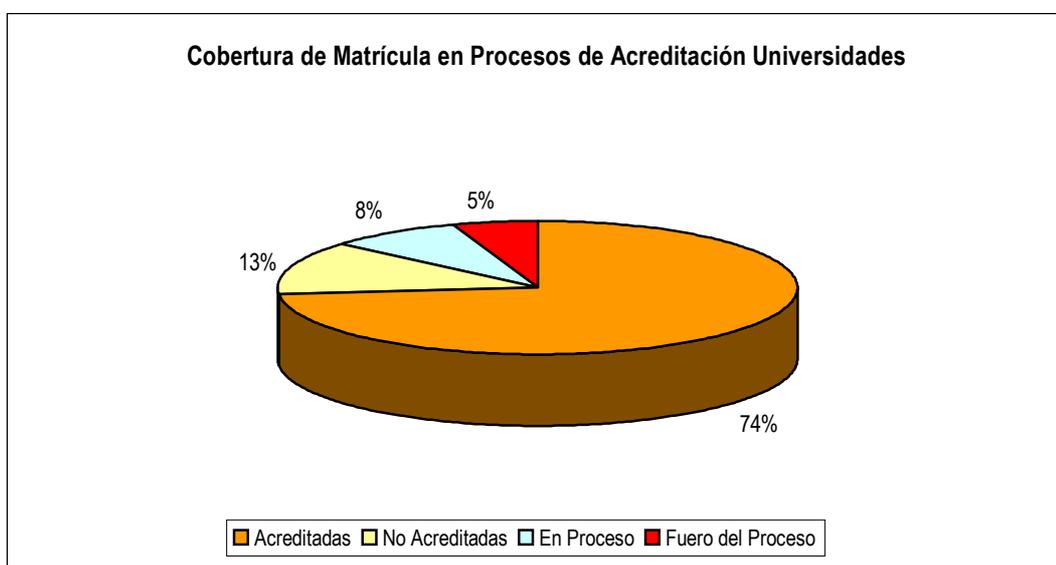
Asimismo, tal y como se indica en la figura n°1, la cobertura de los procesos de acreditación institucional alcanza al 95% de la matrícula total elegible⁵, en tanto

⁴ En este punto no está demás indicar el hecho de que en el año 2005, el Ministerio de Educación indicó que, como condición de elegibilidad para el otorgamiento del crédito con aval de estado, el estudiante debía estar matriculado en una institución acreditada. Asimismo, el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) también ha situado a la acreditación institucional como condición de elegibilidad de algunos proyectos (por ejemplo, los convenios de desempeño). Dichos factores podrían explicar en parte el gran interés de las instituciones por participar de los procesos de acreditación

⁵ Las condiciones de elegibilidad para la participación de las universidades en los procesos de acreditación suponen la autonomía de la institución o la pertenencia al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

que la cobertura a nivel de las universidades privadas autónomas alcanza el 89% de la matrícula, de las cuales un 57% pertenece a universidades acreditadas.

Figura n°1 Porcentaje de cobertura procesos de acreditación a mayo del 2007



En este contexto, vale la pena preguntarse por la reconfiguración del campo de la educación superior. Y es que los cambios experimentados por dicho sistema, ya sea debido a la implementación de políticas des reguladoras y la creación de mecanismos de aseguramiento de la calidad por parte del Estado, o por la mera acción de factores externos como la masificación de la demanda y la irrupción de un nuevo tipo de estudiantes en las aulas, ha modificado de manera notable el antiguo sistema de educación superior.

OBJETIVO GENERAL

- Describir, a través de la teoría de los campos, la nueva configuración del sistema universitario nacional a la luz de los mecanismos de aseguramiento de la calidad impulsados por el Ministerio de Educación, en específico de la acreditación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar un análisis formal acerca del impacto que ha tenido en el sistema universitario la acreditación institucional.
- Resaltar las principales aristas que se han relevado a través del proceso de Acreditación Institucional llevado a cabo por la CNAP.
- Tipificar las distintas instituciones universitarias que componen el campo de la educación universitaria en Chile.

ANTECEDENTES

UNA MIRADA A LAS UNIVERSIDADES; LA GÉNESIS DEL SISTEMA Y SU ACTUAL ESTRUCTURA.

La Génesis del Actual Sistema

Desde sus inicios el sistema universitario chileno contaba con características que apuntaban al desarrollo de una “responsabilidad pública”⁶ en cuanto a educación superior se refiere (Bernasconi y Gamboa, 2002). Es así como la consagración del Estado Docente en la constitución de 1925, significa un compromiso serio de la Estado para con el desarrollo de la educación superior, compromiso marcado principalmente a través del financiamiento de Universidades Estatales e instituciones privadas pero con una marcada vocación pública.

Así, en los orígenes de nuestro sistema de Educación Superior subyace la idea de una educación al servicio del desarrollo nacional, poniendo el énfasis primero en la función de investigación y luego en la labor docente, siempre el marco de desarrollo venia dado por la función pública de la educación, y por ende, incentivada e intencionada desde el Estado (Meller y Meller, 2005). Sin

embargo, dicha intencionalidad cambio su eje desde el momento en que la Educación Superior pasa a ser más bien un bien privado, el cual permite a los distintos individuos mejorar su situación particular. Desde este punto arranca el concepto de “libertad de enseñanza”, eje de la privatización y crecimiento del actual sistema.

Hasta 1980 el sistema de educación superior chileno estaba compuesto por dos instituciones de estatuto publico y seis de carácter privado, todas con financiamiento estatal⁷. La educación superior, entendida como “responsabilidad publica” , era asumida por el Estado en cuanto a su financiamiento y por las instituciones de educación superior en lo que refiere a regulación, en un ordenamiento favorable para las instituciones dado que estas gozaban con la seguridad de contar con recursos estatales, en un contexto de autorregulación (Bernasconi y Gamboa, 2002). En dicho contexto, aun las universidades de carácter privado actuaban con una perspectiva pública de los que debía ser la Educación Superior.

Sin embargo, hacia comienzos de la década de los 80, el sistema de Educación Superior Chileno, comenzaba a mostrar claros desajustes entre los

⁶ La responsabilidad pública de las Universidades la entendemos como la prerrogativa que tienen las instituciones de entregar habilitaciones profesionales, ser lugares de transmisión y creación de conocimiento y de ser un real aporte al avance de un país.

⁷ Según su año de fundación, estas son Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Técnica Federico Santa Maria, Universidad Técnica del Estado, Universidad Austral y Universidad del Norte.

requerimientos sociales y los ofrecimientos del sistema⁸. La matrícula global había disminuido, tanto por el cierre de carreras como por la caída de las vacantes ofrecidas. Asimismo, las universidades manifestaban notorias dificultades de medios y recursos, lo cual conducía a las autoridades universitarias de aquel entonces a ejercer presión sobre el gobierno en pos de mayores recursos fiscales (Muga, 1990).

En ese contexto, la dictadura militar, que hasta ese entonces había llevado a cabo la intervención universitaria basada en medidas reactivas de depuración ideológica y despolitización de las aulas, comienza a desarrollar medidas, a través del diseño de políticas con un alcance global, que se enmarcan dentro del proyecto de “nueva institucionalidad”, el cual terminaría con la constitución política de 1980. Así el diseño de los cambios aplicados a la Educación Superior, implicaba su acoplamiento a la doctrina de seguridad nacional y su convergencia con las políticas neo liberales impulsadas desde la dictadura militar. En ese sentido, en la década de los 80 el sistema de educación en general y la educación superior en particular, experimentarían un cambio trascendental, dejando de lado la idea de Estado Docente, adoptando más un rol de Estado Regulador. Dicha reforma, partía desde el diagnóstico de que el sistema universitario se había convertido en *“un esquema cerrado y*

⁸ Un claro ejemplo de este fenómeno, es la aparición de organismos orientados a satisfacer la creciente demanda por la educación de nivel técnico. Estas instituciones poseían un carácter no formal, puesto que su constitución no estaba oficialmente reconocida por el Estado. Se trataba de organismos de origen privado y que se financiaban casi exclusivamente a través del pago de aranceles. Se estima que la matrícula de este sistema alcanzaba a un 50% del universitario.

*virtualmente monopolístico de 8 universidades financiadas sustancialmente por el Estado". Esto convertía a las Universidades en "las únicas entidades de la Republica que gozan de un financiamiento estatal alto, asegurado y carente de control"*⁹.

Las reformas impulsadas buscaban la reformulación del sistema, diversificándolo al incorporar dos nuevas figuras al campo de la Educación Superior (Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica), redimensionando la extensión territorial de las universidades estatales creando a partir de sus sedes nuevas universidades o institutos profesionales, adecuando el funcionamiento de las Universidades Privadas con aporte fiscal en términos del dominio funcional definidos para las instituciones de esta naturaleza y, por último, limitar la regresividad en la asignación de los recursos estatales al sector a través de la modificación del sistema de aportes a las instituciones, cuyo énfasis ahora era el autofinanciamiento (Muga, 1990). La reformulación total del sistema de educación superior, buscaba a través de la diversificación del sistema, satisfacer de buena manera las demandas a la vez de racionalizar dicho sistema a la luz de la ideología neoliberal adoptada por la dictadura militar. Asimismo, y apelando a la libertad de enseñanza, se redujo ostensiblemente el gasto publico en educación superior, lo cual sería la base del sistema cimentado en la competencia y en el criterio de autofinanciamiento vía aranceles (CNAP, 2007).

⁹ Comunicado del Ministerio del Interior sobre la nueva legislación universitaria, de 6 de enero de 1981.

Con todo, la diversificación institucional no fue imaginada por actores del campo educacional, sino por actores del campo económico, los cuales utilizaron, sin embargo, planteamientos de aquellos (Cox, 1989).

La Estructuración del Actual Campo Universitario.

Así, desde la reforma de 1981 a la fecha, la educación superior ha consolidado ciertas características que se han tornado progresivamente irreversibles desde el punto de vista de las opciones políticas de cambio para el sector. En la actualidad el sistema universitario presenta una acentuada diversificación que se presenta de diferentes maneras. Dicha diversificación, es posible de operacionalizar de acuerdo a distintas variables, tales como tipo de universidad, tamaño, cobertura, carácter de su misión institucional, mercado al cual apuntan, prestigio, etc.

Así, luego de la reformulación de la normativa que regía la Educación superior, fueron creadas 20 instituciones entre los años 1981 y 1988¹⁰ y 32 a partir del año 1989. De ellas 17 son universidades derivadas (producto de la fusión de las sedes regionales de las Universidades de Chile y la Técnica del Estado) y 35 universidades privadas.

En ese marco institucional heterogéneo, pierden precisión y relevancia las

distinciones que usualmente sirvieron para ordenar el campo, como por ejemplo la tríada docencia – investigación – extensión. En esa tríada la relación que más cambios ha experimentado debido al proceso de diversificación institucional es el vínculo docencia – investigación. La anterior preeminencia que se otorgaba a la actividad de investigación como condición para construir la academia, ha quedado desbordada por la situación efectiva en la cual conviven universidades que poseen compromisos muy distintos con la actividad investigativa (Atria, 2005).

Para Brunner, el sistema universitario chileno es un sistema dividido. En efecto, como resultado de las interacciones entre la historia de las instituciones, los mercados y las políticas públicas del Estado, ha surgido en Chile un sistema que se caracteriza, fundamentalmente, por la división público / privada. Ambos sectores presentan diferencias sistemáticas en todo orden de cosas, diferencias que tienen que ver tanto con su trayectoria como con el funcionamiento de los mercados y las políticas gubernamentales implementadas durante las últimas dos décadas (Brunner, et. al. 2005)¹¹.

Dicha división, afecta también la especialización de las diversas instituciones en relación a la oferta programática ofrecida por éstas. Es así, como en el sector privado, las ciencias sociales, leyes, negocios y administración concentran

¹⁰ Debido a que durante ese periodo se debía contar con la autorización del ministerio del interior para comenzar a impartir docencia, solo algunas de éstas comenzaron a funcionar formalmente durante esa época.

¹¹ Brunner, sobre el supuesto de que las universidades operan en mercados altamente jerarquizados, estructurados básicamente por el tipo de estudiantes que acceden a ellas, clasifica a las universidades en 8 categorías en función de criterios de selectividad.

cerca de la mitad de la matrícula, en tanto que en las universidades tradicionales abarcan menos del 25%. Al mismo tiempo, en las universidades tradicionales las áreas de salud, tecnología y ciencias básicas conforman alrededor del 45% de las matrículas, éstas concentran levemente sobre un 15% en las instituciones de carácter privado. Dicha particularidad, se debe a que las carreras que integran éstas áreas resultan con frecuencia más caras de ofrecer, demandando equipo complejos y académicos altamente calificados, y son posibles gracias a los subsidios públicos que reciben las universidades tradicionales. Las universidades privadas, por otra parte, tienden a concentrarse en programas de bajo costo y alto prestigio, tratando de asegurar el acceso al financiamiento público indirecto, sin hacer grandes inversiones (OCDE, 2004).

Por otro lado, los cambios introducidos en el sistema universitario, suponen una modificación en el papel del Estado en su relación con las instituciones. Éste ya no es percibido como el único factor importante en el establecimiento, desarrollo y financiamiento de la educación superior, sino que ha pasado a jugar un rol más regulador y orientador. Esto cobra mayor importancia a la hora de entender a las instituciones desde su financiamiento. En efecto, uno de los mayores cambios experimentados por las universidades en las últimas dos décadas, dice relación con el uso de nuevos mecanismos de financiamiento, los cuales fueron mantenidos y perfeccionados en 1990 (Capel, 2005). Desde la reforma del año 1981 en adelante, las universidades han debido navegar por sistemas de

financiamiento que descansan en la idea del Estado como ente regulador. Dichos sistemas comprenden aporte fiscal para asegurar un nivel operativo básico a aquellas instituciones que se ajusten a criterios determinados; fondos concursables administrados por el Estado los cuales se encuentran en su mayoría orientados al fomento de la investigación y la innovación tecnológica; sistema de becas estatales para asegurar el ingreso de estudiantes calificados provenientes de estratos socioeconómicos bajos. Sin embargo, dicho sistema resulta escaso para las universidades, debiendo éstas desarrollar novedosos mecanismos para generar recursos, lo cual es reflejado en el cuadro 1. Actividades como la prestación de servicios, desarrollo de asesorías, generación de múltiples programas especiales y de regularización e incluso el aumento de vacantes y la apertura de nuevas carreras son parte de las acciones que las instituciones han desarrollado para la generación de recursos.

Cuadro 1 Esquema del Financiamiento de la Educación Superior en Chile

Fuente de Recursos	Destinatarios							
	Universidades Tradicionales	Universidades Privadas	Institutos Profesionales	Centros de Formación Técnica	Alumnos Ues Tradicionales	Alumnos Ues Privadas	Alumnos Institutos Profesionales	Alumnos Centros de Formación Técnica
Aportes Fiscales Totales vía Mineduc								
a) Aportes Directos a la Educación Superior								
Aporte Fiscal Directo (AFD)	X							
Aporte Fiscal Indirecto (AFI)	X	X	X	X				
Fondo de Crédito solidario	X							
Becas					X	X	X	X
Crédito CORFO (otorgado a través del sistema bancario)					X	X	X	X
Proyectos Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (Mecesup)	X							
Proyectos Fondos de Desarrollo Institucional (FDI)	X							
b) Aportes vía Conicyt								
Fondecyt	X	X						
Fondef	X	X						
Aportes privados								
Aranceles	X	X	X	X				
Donaciones	X	X	X					
Créditos Internos de Ues para el financiamiento estudiantil						X		

Fuente: CINDA 2007

Asimismo, la expansión y diversificación del campo universitario, suponen la emergencia de nuevas interrogantes relacionadas con el conflicto calidad versus cobertura, el cual deviene principalmente de los intereses, a menudo contrapuestos, de los distintos usuarios del sistema. Es así, como al tiempo que los empleadores de los egresados de las distintas carreras del sistema demandan profesionales competentes, aptos para el manejo y desarrollo de nuevas tecnologías y la disposición de una oferta programática que responda a las necesidades de formación continua y especialización de los trabajadores del sistema laboral, el sistema de educación superior debe hacer frente a la creciente demanda por el acceso a la educación superior ejercida por las familias chilenas (PNUD).

ASPECTOS TEÓRICOS

SOBRE EL CONCEPTO DE UNIVERSIDAD, FUNCIONES Y SU CLASIFICACIÓN.

Las Funciones de la Universidad

Al hablar de Universidad, hablamos de una institución cuya definición es múltiple, y, generalmente, se pierde al momento de ser operacionalizada. Y es que la Universidad, como institución central de desarrollo de la modernidad, a estado sujeta siempre a vaivenes políticos que van modelándola de acuerdo a las distintas demandas.

Sin embargo, si a algo claro en cuanto a la definición del concepto, es su volcamiento hacia lo público. Y es que, independientemente de su administración, una universidad siempre desarrolla una función que se desenvuelve en el ámbito de lo público, ya sea mediante el otorgamiento de títulos para el desarrollo de las profesiones en el mercado laboral o ya sea desarrollando investigación para la instauración y consolidación de Estados Nacionales (Meller y Meller, 2005)

Por otro lado, la Universidad, al ser una institución de carácter complejo, en donde se desarrollan diversas actividades en función de la creación y transmisión del conocimiento, casi siempre posee un carácter heterogéneo. Así, la complejidad de la organización del trabajo al interior de la Universidad,

casi siempre es una característica propia de una institución.

En ese sentido, al mirar la organización de la Universidad, podemos ver que esta se encuentra basada en la intensa división del trabajo, la independencia de sus unidades y su difícil coordinación, la oposición entre jerarquías burocráticas y las estructuras de poder intelectual y, por último, la autonomía profesional de los académicos. (Brunner, 1986).

Sin embargo, y dada las características de este estudio, es que nos acercaremos al concepto de Universidad desde una mirada funcional. Y es que resulta necesario comprender a la Universidad mucho más desde su quehacer, en función de su rol como un agente con reconocida validez en el campo social. Así, a la luz de las distintas funciones de la Universidad podemos ver que esta se mueve, básicamente, en tres ejes. El primero de ellos, denominado "*empresa intelectual*" se fija en torno a la formación profesional entregada por la institución y el avance del conocimiento que esto conlleva. La segunda, nominada "*institución cultural*" conlleva la función de la difusión de la cultura superior, mediante la realización de distintas actividades de extensión. Esta, se presenta como una extensión hacia la comunidad de la "*empresa intelectual*" intentando insertar la Universidad en el medio local, nacional e internacional de acuerdo a su declaración de principios. Por último, la función de "*agencia social*" implica la certificación para el mercado ocupacional de sus egresados. También, implícitamente, conlleva la selección, movilidad social e, incluso, la socialización de sus estudiantes. Esta última función, le viene impuesta a la

Universidad dada la posición que ella ocupa en la sociedad (Brunner, 1986).

Dichas funciones, se ven bien reflejadas en las declaraciones misionales de cada Universidad, que, generalmente declaran como misión el ser “Centros de alta cultura que transmiten el saber superior, investigan la frontera del conocimiento y sirven a la sociedad a través de la creación del conocimiento y su extensión” (Brunner, 1986). Asimismo, y en una mirada histórica, podemos ver que cada una de ellas ha predominado sobre las otras, preñando la función universitaria de sus propias lógicas.

Así, estas funciones pueden, muchas veces, ser contradictorias entre si. El hecho de poner el acento en la función denominada “agencia social”, puede llevar a una universidad a bajar la selectividad estudiantil, admitiendo estudiantes con rendimiento académico solo aceptable, no logrando su función de empresa intelectual. De lo anterior, podemos colegir que las funciones de la Universidad no son del todo armónicas, ni tampoco se rigen por valores únicos. Esto toma especial relevancia teniendo a la vista los distintos énfasis impuestos desde el Estado a la Educación Superior en su desarrollo histórico (Meller y Meller, 2005), como por ejemplo la actual heterogeneidad del sistema universitario nacional, fundado en la libertad de enseñanza consagrada en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

La Diversificación Del Sistema Universitario Chileno

Como ya hemos revisado anteriormente, la diversificación del sistema Universitario, viene dado por una serie de Políticas Públicas tendientes a ofrecer un mercado que fuese capaz de responder satisfactoriamente a la creciente demanda por educación superior, a la vez que también pudiese atacar la creciente jibarización y monopolización del antiguo sistema.

A juicio de Brunner, las Universidades Chilenas forman sistema heterogéneo, cuyo principio primordial radica en la formación profesional (Brunner, 2006). En efecto, uno de los ejes de las políticas en educación fue la profesionalización de la educación, tratando de acercarse cada vez más a la función de “agencia social” de la Universidad. Sin embargo, este marco auto impuesto mediante la Política Pública de la época, resulta demasiado amplio para el ordenamiento del campo de las universidades. Es así, como la entrega de títulos Universitarios, resulta como el mínimo común denominador de las Universidades. Así, dentro de las 60 universidades podemos encontrar una serie de énfasis muy distintos a la hora de “hacer” universidad.

En ese sentido, y siguiendo la división pública / privada, podemos establecer una comparación preliminar entre las universidades, arrancado de la idea de que en Chile las universidades privadas tienden fundamentalmente a trabajar

bajo condiciones de mercado y a generar bienes esencialmente privados, en tanto que las universidades públicas debido a su misión, deben generar conjuntamente con los bienes privados, bienes públicos (CINDA, 2007).

Sobre Clasificaciones y Ordenamientos de las Universidades

La diversidad del sistema Universitario nacional, lleva a un natural intensión de clasificación, de ordenamiento del campo en función de diversas variables o atributos. Sin embargo, la intensión misma de clasificación, de ordenamiento de un campo determinado, siempre obliga a tomar ciertas decisiones, como por ejemplo en función de que variables se va a clasificar, que, de alguna forma u otra lleva a plantearse el tema en función de las estructuras clasificatorias y su relación con el campo que se quiere ordenar.

En este sentido, es que la idea de clasificar el sistema universitario chileno, esto es ordenar las universidades en función de su similitud en la medición de ciertos atributos, puede ser llevada desde distintos puntos de vista. Criterios de tamaño, prestigio, naturaleza jurídica, áreas del conocimiento en las cuales se desenvuelven, complejidad, investigación, aporte fiscal, selectividad, misión, etc. Son muchas las variables por medio de las cuales una Universidad puede

ser medida y clasificada.

Sin embargo, el hecho de clasificar Universidad nunca resulta una tarea fácil. Esto, no solo por la pluralidad de puntos de vistas que entran en juego a la hora de realizar la clasificación, sino que también por la inevitable asociación que se hace entre la clasificación y los *rankings*. (Bernasconi, 2006)

Siguiendo a Brunner, es posible establecer ciertas directrices que guíen el ejercicio de clasificar. Esto último, tomando en consideración que el campo de la educación superior es un campo que no escapa de la regulación del Estado, independientemente de la naturaleza de dicha regulación. Por esto, es necesario entender que el campo Universitario resulta heterogéneo no solo en función la diversificación de la educación superior basada en la masificación de los estudios, si no que también en relación a los objetivos de las políticas gubernamentales, en la legislación y en las distintas estrategias gubernamentales. Así, podemos apreciar al menos siete cualidades distintas por las cuales podemos clasificar IES. (Brunner 2006)

- 1 Sistémica, basada en el tamaño, localización y propiedad de la universidad.
- 2 Estructural, tomando en cuenta la historia de la institución, sus estatutos y la distribución de la autoridad a su interior)
- 3 Programática, considerando los tipos de programas que ofrece y las áreas del conocimiento en las cuales se desenvuelve)

- 4 Procedimental, dependiendo de la manera en que realice su provisión de servicios de enseñanza y el tipo de investigación que realice.
- 5 Reputacional, basado en el prestigio.
- 6 Composición de sus estudiantes
- 7 Valores y clima cultural, en función de su misión y entorno social.

ALGUNOS CONCEPTOS SOBRE ACREDITACIÓN

Nociones Básicas sobre Acreditación

La diversificación de la oferta y la desregulación del sistema universitario, ha llevado al Estado a buscar mecanismos que, al tiempo que no violenten la autonomía universitaria, logren instaurar sistemas regulatorios en las universidades chilenas. Ante dicha situación se recurrió al sistema de acreditación (muy extendido a nivel internacional) como solución a dicha interrogante.

Según la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), podemos entender la acreditación como un proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un

programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación –o certificación- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. En todos los casos es una validación de vigencia temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa. En dicha definición, muy similar a la utilizada por CNAP para los procesos institucionales llevados a cabo en nuestro país, vemos que el énfasis está en el análisis previo realizado por la misma institución. En efecto, los procesos de acreditación contemplan las siguientes etapas:

a) *Autoevaluación interna*. Consiste en un proceso analítico que consulta diferentes fuentes, tanto internas como externas a la institución, que, identificando los mecanismos de autorregulación existentes y las fortalezas y debilidades de la institución con relación a ellos, busca verificar el cumplimiento oportuno y satisfactorio de los objetivos y propósitos definidos en su misión y fines institucionales.

b) *Evaluación externa*. Consiste en un proceso tendiente a certificar que la

institución cuenta con las condiciones necesarias para asegurar un avance sistemático hacia el logro de sus propósitos declarados, a partir de la evaluación de las políticas y mecanismos de autorregulación vigentes en ella.

c) *Pronunciamiento de la Comisión.* Consiste en el juicio emitido por la Comisión en base a la ponderación de los antecedentes recabados, mediante el cual se determina acreditar o no acreditar a la institución, en virtud de la existencia y nivel de desarrollo de sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Sobre el Concepto de Calidad en Educación Superior.

El sistema de aseguramiento e la calidad nacional, del cual la acreditación es parte fundante del mismo, posee como premisa el ser un proceso voluntario¹², centrado en la evaluación y verificación de la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación al interior de las Instituciones de educación superior

¹² Conviene detenerse en el tema de la voluntariedad del proceso. La voluntariedad es una condición que conlleva efectos, tanto para el Estado como para la propia institución afectada. En el caso del Estado, que sean las propias instituciones las que decidan si se presentan o no a la acreditación, limita su injerencia como ente regulador, especialmente de aquellas instituciones de las cuales es propietario. Para las instituciones, por su parte, la voluntariedad (especialmente en el caso de la acreditación de carreras) también merece una doble lectura, ya que si bien es una característica del proceso, internamente las propias instituciones, a través de la unidad de calidad, oficina de análisis institucional, o el nombre que ésta adopte, ejercen un rol regulador para que las carreras presenten su informe final de auto evaluación a la CNAP. La voluntariedad del proceso de acreditación institucional, si bien en un comienzo fue clara ha ido perdiendo este carácter dada la aparición de otros mecanismos de regulación como, por ejemplo, el crédito con aval del Estado al que pueden acceder tan solo estudiantes de universidades privadas acreditadas, lo que provocó que prácticamente la totalidad de ellas se presentara *voluntariamente* a la acreditación.

autónomas. El procedimiento previsto para el desarrollo de esta función involucra la definición de criterios de evaluación y el desarrollo de un proceso evaluativo llevado a cabo por la institución (CNAP, 2002). Otra de las premisas del sistema de acreditación nacional esta dado por la garantía pública. En efecto, uno de los objetivos de la acreditación en nuestro país es el dar fe pública de cumplimiento con los estándares establecidos, tanto para las instituciones como para sus programas académicos. Sin embargo, para ello es necesario tomar en cuenta el contexto y las necesidades particulares de la educación superior en cada país (González, 2005). Para tales efectos, la Comisión Nacional de Acreditación ha definido calidad en dos dimensiones. La primera, llamada consistencia interna, dice relación con el nivel de ajuste que poseen las instituciones entre sus propósitos declarados y las acciones emprendidas por la misma. El segundo, denominado consistencia externa, dice relación con el ajuste entre los propósitos de la institución y la demanda del medio.

Siguiendo dicha definición de calidad, concepto central a la hora de entender cual resulta ser el real carácter de la acreditación, la ley de aseguramiento de la calidad establece como criterios mínimos a evaluar los siguientes:

1. La institución debe contar con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a las funciones que le son propias, implementarlas

sistemáticamente y aplicar los resultados en su desarrollo institucional. Para estos efectos:

a) Debe contar con propósitos y fines institucionales claros que orienten adecuadamente su desarrollo y con políticas y mecanismos formales y eficientes que velen por el cumplimiento de los propósitos declarados en su misión institucional.

b) Debe demostrar que sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad se aplican sistemáticamente en los diversos niveles institucionales de manera eficiente y eficaz.

c) Debe evidenciar resultados concordantes con los propósitos institucionales declarados y cautelados mediante las políticas y mecanismos de autorregulación.

d) Debe demostrar que tiene capacidad para efectuar los ajustes y cambios necesarios para mejorar su calidad y avanzar consistentemente hacia el logro de sus propósitos declarados.

2. La gestión estratégica institucional debe realizarse sobre la base de la misión declarada, de modo tal de resguardar el cumplimiento de los propósitos institucionales. Para ello, la institución debe contar con adecuados mecanismos de evaluación, planificación y seguimiento de las acciones planificadas. La gestión estratégica debe considerar, a lo menos, los siguientes aspectos:

- a) Diagnóstico estratégico de la institución, tomando en consideración elementos internos y externos.
- b) Establecimiento de prioridades institucionales a mediano y largo plazo.
- c) Traducción de esas prioridades a la formulación y puesta en práctica de planes de desarrollo.
- d) Verificación del grado de avance hacia las metas establecidas.
- e) Utilización de los resultados de la verificación para ajustar metas, acciones y recursos.
- f) Capacidad de análisis institucional y de manejo de información para la gestión.

3. La gestión de la docencia de pregrado debe realizarse mediante políticas y mecanismos que resguarden un nivel satisfactorio de la docencia impartida. Estos deben referirse, al menos, al diseño y provisión de carreras y programas, en todas las sedes de la institución, al proceso de enseñanza, a las calificaciones y dedicación del personal docente, a los recursos materiales, instalaciones e infraestructura, a la progresión de los estudiantes y al seguimiento de egresados. Adicionalmente, la institución podrá acreditar también que cuenta con políticas y mecanismos para asegurar el cumplimiento de sus propósitos en otras funciones institucionales, tales como la investigación, el postgrado, la vinculación con el medio o la infraestructura y recursos, entre otras. Para tales efectos, debe garantizar

que cuenta con políticas institucionales claramente definidas, una organización apropiada para llevarlas a cabo, personal debidamente calificado y con dedicación académica suficiente, recursos materiales, de infraestructura e instalaciones apropiados y, finalmente, demostrar que el desarrollo de las funciones sometidas a la acreditación conducen a resultados de calidad.

Sobre Autorregulación y las Declaraciones de Principios Como Ejes de la Acreditación

Dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad, se realza la idea de autorregulación y autoevaluación cuyo eje es la evaluación del cumplimiento de los propósitos declarados por cada institución. Esto, debido a que los diversos sistema de aseguramiento de calidad y las nuevas tendencias radicadas en la planificación estratégica como eje de la gestión universitaria, entienden a la declaración de misión como una buen punto de partida para la construcción de la carta de navegación de una institución determinada. Así, dichos propósitos, declarados generalmente en la “misión institucional” de cada Universidad, reflejan de buena manera, la diversidad del sistema.

Por otro lado, en un campo heterogéneo y diversificado como el Campo de

Universidades en Chile, el cual además tiene su anclaje en los principios de “libertad de enseñanza”, el concepto de misión nos permite abordar el concepto de calidad desde el punto de vista de la consistencia entre los programas ofrecidos, la proyección académica y los principios institucionales. Así, producto de la búsqueda de consistencia resulta posible conjugar los principios de calidad y autonomía universitaria (Atria, 2007).

Así, resulta interesante para nuestro análisis relevar algunas particularidades de las declaraciones de misión de las Universidades Chilenas. En ese sentido, a juicio de Atria, la misión de una determinada institución, puede ser situada en un plano de doble dimensión (Atria, 2007). La primera, dice relación con la evolución diacrónica de la Universidad, en el cual la institución resalta su tradición académica o bien, en el otro extremo, la institución declara sus desafíos los cuales han de ser logrados de rápida manera. La segunda dimensión dice relación con el contexto en el cual se desarrolla la institución, en donde, en un extremo se enfatiza la cultura interna de la Institución (*Ethos académico*), y en el otro se manifiesta el compromiso con el entorno de la institución. Producto del cruce de estas dos dimensiones (que podríamos denominar diacrónica y sincrónica) podemos encontrar instituciones cuyo énfasis está en su historicidad basada en su fuerte tradición académica, instituciones que ponen el acento en la innovación en la explotación de nichos del mercado, instituciones que resaltan un ethos propio acentuando su cultura

interna como eje de sus principios y, por último instituciones que poseen una fuerte demanda con el medio, ya sea en función del requerimiento del mercado o en función del compromiso social.

Por otro lado, podemos entender la declaración misión de una institución universitaria en función de su carácter. Así, podríamos decir que existen seis tipos de instituciones, a saber:

- Las que declaran principios pluralistas; correspondiente a aquellas instituciones que enfatizan valores de pluralidad, diversidad, participación y democracia.
- Las que declaran una vocación regional; referida a aquellas instituciones que declaran su contribución al desarrollo de la región en la que tienen su sede principal y se identifican como factor de desarrollo de la misma.
- Las que declaran vocación religiosa pastoral; instituciones que declaran explícitamente su vínculo con alguna confesión religiosa y definen su misión en torno a los valores y a la visión que ella sustenta.
- Las que declaran una base ético – cristiana; correspondiente a instituciones que enfatizan su compromiso con una formación con base ética fundada en los valores del humanismo cristiano.
- Las que declaran una visión crítica; son aquellas instituciones que declaran una visión alternativa respecto del desarrollo económico y social y enfatizan la reflexión crítica como principio de formación.

- Las que declaran un énfasis empresarial; referentes a las instituciones que poseen una fuerte orientación hacia la formación profesional empresarial y que enfatizan aspectos tales como el emprendimiento, desarrollo de habilidades prácticas y trabajo en equipo (Brunner, J. et. al. 2005).

Notas Finales Sobre El Sistema De Aseguramiento De La Calidad

Tal y cual se desprende del debate relevado en este acápite, la idea de acreditación encierra la intención de asegurar que una institución o programa mantenga unos niveles determinados de calidad. Asimismo, ayuda a estudiantes potenciales a tener una información adecuada sobre la calidad de los programas, a la vez que permite al Estado identificar instituciones y programas que son mejores para invertir ayudas económicas privadas y públicas. La acreditación cumple además la función de ser uno de los criterios fundamentales para la financiación de la institución y la ayuda a estudiantes. Esto último resulta de gran relevancia a la hora de entender el impacto que han tenido dicho proceso en el campo de la educación superior. En efecto, y a pesar de no estar contemplado en el proyecto original, la acreditación se ha convertido en un criterio preponderante a la hora de definir a que institución es

conveniente financiar a través de diversos proyectos, principalmente provenientes del programa MECE, a la vez que es condición para que los estudiantes puedan obtener acceso a diferentes tipos de becas y créditos otorgados por el Estado. Esto, sin duda alguna, ha puesto en entredicho el clásico ordenamiento de dicho sistema, en donde las Universidades del Consejo de Rectores, independientemente de su desempeño, eran las únicas que podían participar de la repartición de fondos estatales.

Con todo, no resulta arriesgado asegurar que algunos de los beneficios que la acreditación entrega a las instituciones se concretan en poder (legitimidad) y dinero (becas y préstamos para los estudiantes)¹³. Sin embargo la mejora más sustancial es que la institución se organiza para conseguir mantener y mejorar los objetivos esenciales, y que los estudiantes aprendan. Tanto durante un proceso de acreditación, como después cuando se reacredita la institución, hay un cambio cualitativo de organización y gestión, especialmente en el sentido de (a) reconocer que lo importante es tener calidad en sus procesos y resultados satisfactorios, y (b) que la evaluación de la calidad sirve para cambiar la organización con la intención de mejorar (RIACES).

¹³ Dicho tipos de beneficios lo podríamos denominar como externalidades. Sin embargo, es posible debatir si dicha externalidad resulta positiva o negativa para el sistema universitario en su conjunto.

EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, SU AUTONOMÍA Y LOS TIPOS DE CAPITAL

Descripción Analítica del Campo

Para la concreción de nuestros objetivos que guían este análisis, resulta necesario entender que es lo que vamos a entender por campo. Para dicho concepto, recurriremos al sociólogo francés Pierre Bourdieu y su teoría sobre los campos y los tipos de capital. Desde Bourdieu, podemos entender el concepto de campo, en términos analíticos, como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) – cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)(Bourdieu. 1995). Nótese que el acento está puesto tanto en las relaciones que los agentes establecen como en el capital, el cual define el tipo de relación que establecen los agentes entre sí. En efecto, la desigual distribución del capital, esto es, la estructura total del campo, conforma el fundamento de los efectos específicos del capital, a saber: la capacidad de apropiarse de los beneficios y de imponer reglas de juego tan favorables para el capital y para su reproducción como sea

posible” (Boudieu, 2000).

Sobre la Jerarquización y la Autonomía del Campo

El hecho de que la estructura del campo sea definida en función de la posición de sus agentes dada por el acceso a los distintos tipos de capital, nos lleva a poner el acento en la jerarquización y distribución de todas las distintas formas de capital que circulan al interior de cada campo. Dicha distribución y jerarquización esta dada, generalmente, por la autonomía (relativa) que el campo logre tener de su contexto. En efecto, la pregunta por la autonomía resulta central a la hora de entender los principios que estructuran un campo.

Siguiendo a Karl Maton, esta estructuración esta dada, principalmente por dos factores. El primero, cada campo puede resultar relativamente autónomo del campo económico y del campo político. Dicha relatividad viene dada producto de las formas de dominación dadas en una sociedad determinada y en un contexto determinado (Maton, 2005). Así, por ejemplo, en la primera mitad del siglo XX, la educación era entendida como eje central del crecimiento de nuestro país. Es así como, fuera de consideraciones económicas, el Estado, por medio de la Universidad de Chile, fue de alguna forma moldeando la educación entregada. En ese caso, la autonomía relativa del campo de la Educación

Superior venia dada por una racionalidad política (gobernar es educar) lógicamente instaurada desde fuera del campo de la educación superior. Claramente, los principios generadores de la estructura del capital circulante dentro del campo de la Educación Superior estaban supeditados a la racionalidad política desarrollista imperante en aquel entonces.

El segundo factor, derivado del primero, está dado por las estrategias adoptadas por los distintos agentes para mantener o reformular la estructura del capital al interior del campo. Es así como agentes que se ven favorecidos por la distribución del capital y la naturaleza de la autonomía relativa del campo (por ejemplo Universidades Estatales en un campo estructurado en función del aporte estatal a dichas instituciones) tienden a crear estrategias conservadoras de la estructura de distribución. Por otro lado, los agentes que se ven desfavorecidos por la forma en la cual se valoriza y distribuye el capital (siguiendo nuestro mismo ejemplo, Universidades Privadas sin aporte estatal) formularán estrategias tendientes a reformular dicha estructura.

En términos de campo de la educación superior, podríamos decir que dicho campo se encuentra definido por las relaciones que establecen sus agentes, es decir las universidades, en tanto estas se establecen en función del capital (social, económico, cultural) que han logrado acumular y de la capacidad que dichas instituciones tengan para, o bien mantener la estructura de distribución de dichos capitales, o bien de modificar dicha estructura, modificando de paso

la estructura relacional del propio campo.

Capital Dentro del Campo de La Educación Superior

Empero, ¿Qué entenderemos por capital? Para el francés, el capital es entendido como una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible. La estructura de distribución de los diferentes tipos de capital, dada en un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de las fuerzas que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas. Dicha inercia se ve reforzada mediante una acción calculada y específicamente político conservadora de los agentes; es decir, mediante una política de desmovilización dirigida a mantener a los agentes dominados en una situación de grupo meramente práctica, de tal modo que solo entren en contacto unos con otros mediante la orquestación de disposiciones, resultando condenados a funcionar como un agregado (Bourdieu. 1995). En otras palabras, el capital es el motor de un campo, el que dicta las pautas y el que determina la particularidad de dicho campo, dado los tipos de relaciones establecidos por los agentes.

Sin embargo, un tipo de capital no resulta valioso por si mismo. Y es que el valor de una especie de capital depende de la existencia de un juego (illusio), de un campo en el cual dicho triunfo pueda utilizarse. Un capital o una especie de capital es el factor eficiente en un campo dado, como un arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto, existir en un determinado campo (Bourdieu. 2000). Por ejemplo, el tipo de capital en juego en la educación superior dice relación con elementos que determinan la relación dentro del campo, elementos que son reconocidos por el resto de los agentes como legítimos, otorgando a su portador un valor convencional, duradero y legalmente garantizado.

La lucha por los distintos tipos de capital, y el intento por mantener o modificar, según sea la posición de sus agentes, su estructura de distribución, es la que entrega dinamismo al campo. Así, el principio de la dinámica de un campo radica en la configuración particular de su estructura, en la distancia o en los intervalos que separan a las diferentes fuerzas específicas que se enfrentan dentro del mismo. En tanto que campo de fuerzas actuales y potenciales, el campo es igualmente campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas (Bourdieu. 1995).

Teniendo a la vista todas las limitaciones teóricas y metodológicas, podríamos definir al campo de las universidades en Chile como las universidades

vinculadas por relaciones objetivas tales que la estructura de estas relaciones (materiales o simbólicas) ejerce efectos dentro de cada una de ellas, en donde, los tipos preponderantes de capital dicen relación con el acceso a financiamiento estatal (económico), la posesión de cierto reconocimiento otorgado por sus pares y por el estado (cultural) y por la red de relaciones establecidas tanto dentro del país como fuera (social).

	Capital Social	Capital Cultural	Capital Económico
Definición	Capital de obligaciones y relaciones sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico.	Puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta adecuado para la institucionalización, sobre todo, en forma de certificados que sean reconocidos como legítimos por el resto de los agentes.	Directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta indicado para la institucionalización de derechos de propiedad.
Capital dentro del Campo de las U`es chilenas	Redes tales como el Consejo de Rectores, Red de Universidades del Norte, Consorcios internacionales, etc.	Licenciamiento, Autonomía, Acreditación	AFI, AFD, FONDECYT, FONDEF, distintos tipos de créditos y becas, inmuebles etc.

Vale resaltar el hecho de que pensar en términos de campo significa pensar en términos de relaciones (Bourdieu. 2000). En efecto, resulta importante resaltar el hecho de que, para un análisis del campo de las universidades, resulta necesario poner el acento en las relaciones que estas establecen tanto entre si,

como con otros tipos de campos. Dichas relaciones, vienen dadas por las distintas estructuras de capital que posee tal y cual institución, entendiendo que, la importancia de dicha estructura esta dada por una serie de factores tanto internos al campo como externos los cuales determinan el grado de autonomía del campo.

Autonomía Relacional Y Autonomía Posicional; Quien Y Como Se Estructura El Campo De La Educación Superior.

Finalmente, y para dar mas claridad sobre la estructura del campo, los principios de jerarquización y distribución del capital valorizado al interior del mismo y su grado de autonomía, resulta necesario realizar la siguiente distinción (analítica) sobre la teoría de los campos. Para Bourdieu, la autonomía del campo de la Educación Superior, se veía supeditada a las estrategias de la clase dominante, tendientes a reproducir y legitimar las formas de estratificación de una sociedad determinada. En ese caso, el grado de autonomía del campo venia dado por dos factores. El primero, entendido por la forma en que el campo de Educación Superior las clases dominantes ocupaban ciertas posiciones claves al interior de las Instituciones de Educación Superior. El segundo, dado por el tipo de prácticas valorizadas por las clases dominantes al interior del campo. A partir de este ejemplo, podemos mirar la autonomía de un

campo en una doble dimensión relacional y posicional, las cuales, desde un punto de vista puramente analítico, generan a su vez dos formas de autonomía la posicional y la relacional (Maton, 2005). La autonomía posicional, esta referida a la naturaleza de la relación entre posiciones específicas en el espacio social. Es decir, la forma en que un determinado campo es puesto en un contexto determinado y la manera en que sus agentes se mueven en otros campos. Así, en términos del Campo de la Educación Superior, podemos entender que, si los agentes posicionados dentro del campo también ocupan posiciones en otros campos, la autonomía del campo en términos posicionales será débil. Un ejemplo de esto es la integración de grandes empresarios o políticos en las juntas directivas de las Universidades. Por otro lado, cuando dichas Juntas están integradas por académicos de excelencia, estamos ante un campo con una alta autonomía posicional.

Por otro lado, la autonomía relacional, dice relación con la naturaleza de las prácticas al interior de un campo determinado. En términos de la Educación Superior, si las formas de gestión académica, resultan supeditadas a estrategias de eficacia y eficiencia, conceptos que devienen de la economía, estamos ante un campo débil en términos de autonomía relacional. Por otro lado, si dicha gestión fuese realizada en función de criterios fundados puramente en la excelencia académica, estamos ante un campo altamente autónomo en términos relacionales.

Esta distinción apunta a las preguntas básicas sobre “Quién dirige la Educación superior” y “en función de qué principios es dirigida la Educación”, y nos otorga algunas respuestas a problemas tales como la oposición de ciertos sectores académicos a aspectos tales como el control de gestión o la instauración de los convenios de desempeño.

El concepto de campo resulta el centro del marco analítico de Bourdieu utilizado en este estudio. Asimismo, conceptos como capital y autonomía resultan claves a la hora de entender la estructura del campo. Desde la perspectiva de Bourdieu, la autonomía relativa del campo de la Educación Superior, esta dada por su vinculación con el campo de la Economía y el campo Político. Esto es importante a la hora de poner en el tapete la forma en que los sistemas de aseguramiento de la calidad, casi siempre impulsados desde los gobiernos, influyen en la configuración del campo.

Con todo, lo que legitima el derecho a ingresar a un campo es la posesión de una configuración particular de características entregadas por la distribución del capital al interior del campo, distribución a su vez ligada a la autonomía relativa del campo. Una de las metas de la investigación es identificar estas propiedades activas, estas características eficientes, es decir, estas formas de capital específico.

ASPECTOS METODOLOGICOS

TIPO DE DISEÑO

Considerando nuestros objetivos, es que hemos decidido inclinarnos por un diseño en el cual se mezclan tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa. Cuantitativo, en tanto nos interesa clasificar las instituciones en función de atributos medibles (tamaño, cantidad de académicos, puntajes de ingreso, etc), El diseño cualitativo nos entrega la capacidad de analizar las particularidades de cada institución, permitiendo una descripción aun más acabada del campo de las universidades chilena.

Dentro de este método de investigación, se ha optado por la modalidad descriptiva/exploratoria, que consiste en explorar un fenómeno, con poca investigación previa, y a la vez describirlo. Esta elección está en concordancia con las actividades a realizar explicitadas en los objetivos de esta investigación, puesto que en ellas planteamos la intención de describir, analizar y tipificar tanto las distintas universidades como ellas en su conjunto.

METODOLOGÍA

Al realizar un análisis en función de la teoría de lo campos, resulta necesario

pensar el fenómeno en términos de relaciones entre los distintos agentes que componen dicho campo. Así en función del tipo de diseño y los objetivos de nuestro estudio, resulta óptima la aplicación del análisis correspondencias múltiples. Y es que, al hablar de análisis de correspondencias, hablamos de una técnica relacional de análisis de datos cuya filosofía se corresponde exactamente a la realidad del mundo social. Es una técnica que “piensa” en términos de relaciones, que es precisamente lo representado con la noción de campo (Bourdieu, 1995).

Asimismo, el análisis de correspondencias presenta la ventaja de tratarse de una técnica de reducción de dimensiones en el contexto de tablas de contingencia. Se trata de una técnica de análisis exploratorio, aplicable al análisis de matrices de datos y tablas de contingencia, lo cual es coincidente con el tipo de diseño planteado para este estudio.

El propósito del análisis de correspondencias es generar mapas perceptuales para estudiar relaciones según distancias entre puntos. Un mapa perceptual está compuesto de ejes de coordenadas y puntos, en donde los puntos representan objetos (en este caso universidades) y categoría de variables las cuales se obtienen asignándoles valores métricos (Vivanco, 1999).

Asimismo, y para enriquecer nuestro estudio, recurriremos al análisis de los

acuerdos de acreditación institucional evacuados por la Comisión Nacional de Acreditación, los cuales contienen las decisiones de acreditación de todos los procesos de acreditación, indicando las razones por la cual se decide acreditar o no una institución determinada. Dicha información nos servirá para complementar los resultados del análisis por correspondencias, al tiempo que nos dará un panorama, desde la óptica cualitativa, de las problemáticas de gestión interna de las instituciones. La metodología de análisis de dichos acuerdos será mediante la búsqueda de temas comunes en dichos documentos

UNIVERSO Y MUESTRA

Dado que el universo del estudio lo conforman las 60 instituciones que componen el sistema universitario chileno, y teniendo a la vista los objetivos de nuestra investigación, relacionados con la descripción, análisis y tipificación del campo universitario, es que hemos decidido trabajar todas las universidades que componen el sistema. Esto, otorgará una mayor validez a nuestro análisis, al tiempo que nos entregará la real dimensión de la complejidad de dicho sistema.

TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el desarrollo de nuestra investigación recurriremos a información secundaria, la cual proviene de dos fuentes. La primera será extraída de

INDICES CSE 2007, la cual será procesada estadísticamente utilizando el paquete computacional SPSS. La segunda fuente de información proviene de los acuerdos de acreditación institucional elaborados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) desde el año 2003 a la fecha.

VARIABLES A UTILIZAR

En función de los objetivos de nuestra investigación y de los requerimientos estipulados para la aplicación de la técnica de análisis escogida (correspondencias múltiples) es que hemos decidido trabajar con el siguiente grupo de variables.

- Tipo de institución, clasificada en tres grupos; Pública tradicional; Pública Derivada y Privada. Esta clasificación esta dada por su estatuto legal e institucional.
- Régimen, referida a la naturaleza de la Institución, tomando en cuenta su pertenencia al Consejo de Rectores, su calidad de Privada Autónoma o si esta aun se encuentra en proceso de licenciamiento ante el Consejo Superior de Educación.
- Región, tomando en cuenta la casa central de cada Universidad, esta redivide en Norte, Centro, Sur y Metropolitana.

- Acreditación, en la cual se divide a las instituciones según su estado dentro de los procesos llevados a cabo por CNAP, a saber; Acreditada, No Acreditada y Fuera del Proceso.
- Áreas, tomando en cuenta si las instituciones acreditadas están acreditadas solo en las áreas mínimas o presentan áreas electivas.
- Tamaño de la institución, tomando en cuenta la matrícula total de la institución (esto es sumando pregrado, postgrado y especialidades medicas), clasificamos a las instituciones en grandes, mediano/grande, mediana, mediano/pequeña y pequeña.
- Selectividad, para lo cual tomamos en porcentaje de estudiantes con AFI¹⁴ sobre la matrícula nueva de pregrado.
- Cobertura, en función de la cantidad de áreas del conocimiento en las cuales la institución ofrece sus programas de pre y postgrado, las podemos clasificar en Cobertura Media, Cobertura Amplia, Cobertura Concentrada y Especializada.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

En primera instancia presentamos la tabla de los autovalores, los cuales muestran la importancia de cada dimensión a la hora de analizar el modelo en su conjunto

Autovalores

Dimensión	Autovalores
1	,510
2	,351

Si bien podemos apreciar que cada una de las dimensiones aporta una buena cantidad de información respecto a la capacidad de discriminación de las categorías de las distintas variables utilizadas, observamos que el valor asociado a la dimensión 1 es más alto que el dos. Para entender la naturaleza de esta diferencia, es necesario revisar las medidas de discriminación de cada una de las variables asociadas a cada una de las dos dimensiones, las cuales se encuentran en la tabla presentada a continuación.

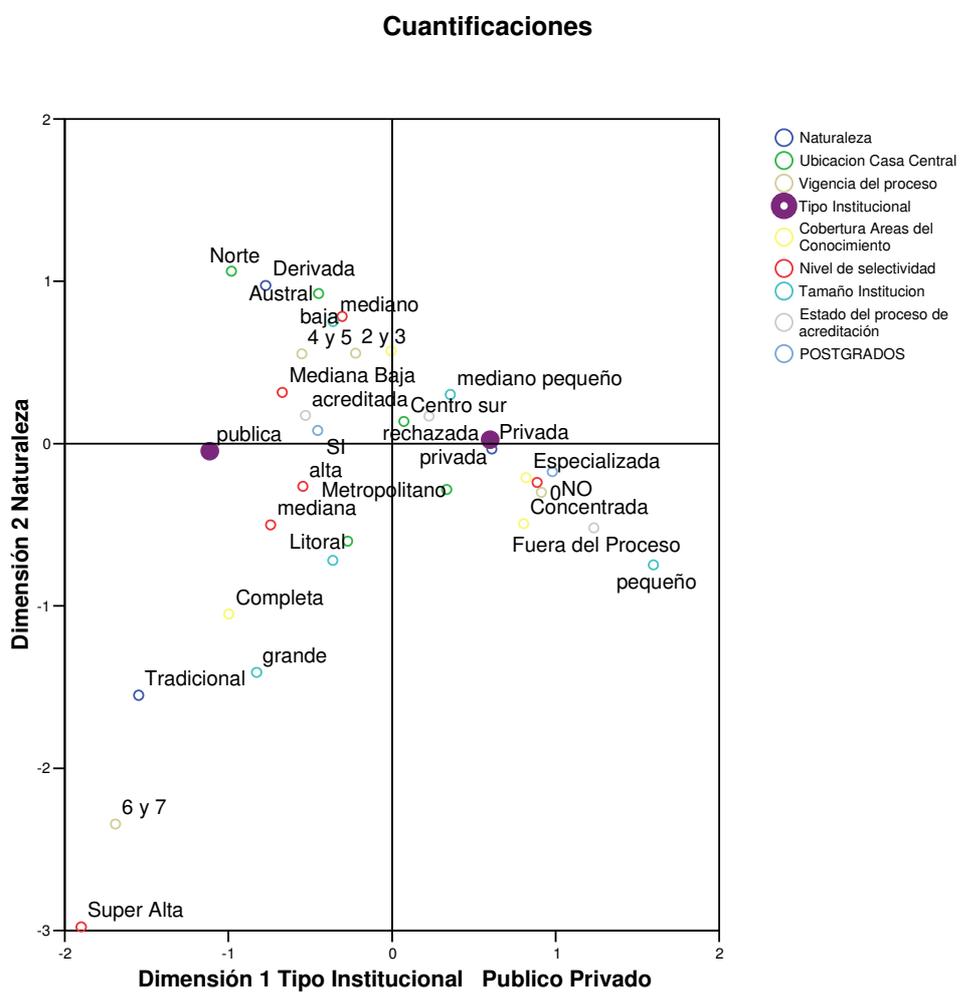
¹⁴ El puntaje de cohorte para la entrega del Aporte Fiscal Indirecto fue de 595 puntos PSU para el año

Medidas de discriminación

	Dimensión	
	1	2
Naturaleza	,695	,543
Ubicación Casa Central	,183	,290
Vigencia del proceso	,626	,660
Tipo Institucional	,668	,001
Cobertura Áreas del Conocimiento	,362	,448
Nivel de selectividad	,605	,518
Tamaño Institución	,445	,599
Estado del proceso de acreditación	,563	,090
Postgrados	,445	,014

Aquí podemos apreciar que la “naturaleza” y el “tipo institucional” (la primera asociada al origen tradicional, derivado o privada de la institución en tanto que el tipo responde a la inclinación pública o privada de una institución determinada) son las variables que mas aportan en la dimensión 1 a la diferencia entre categorías de las distintas variables analizadas. Podemos apreciar que estas están generalmente asociadas a la oferta de postgrados, al estado del proceso de acreditación y al nivel de selectividad que presenta cada una de ellas. Sin embargo, también observamos un alto valor para la variable naturaleza en la segunda dimensión. Las variables asociadas a la segunda dimensión, no presentan valores muy altos, lo cual dificulta su análisis. Así, observamos que la importancia del la variable “tipo institucional” en el modelo en general, con un alto valor para la dimensión 1 y casi nulo para la segunda,

nos da a entender que nuestras categorías se dividen, principalmente a partir del eje publico y privado. Esto queda bien reflejado en el mapa presentado a continuación.

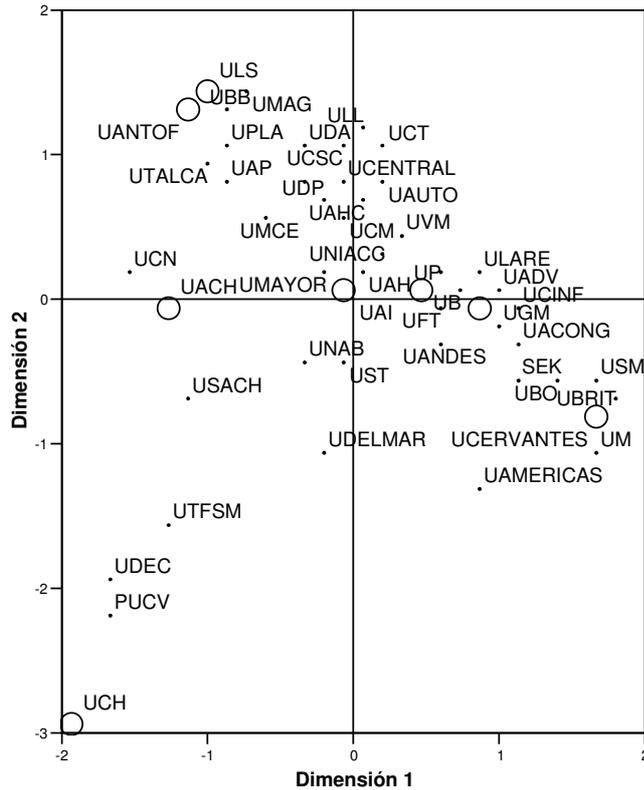


El mapa de cuantificaciones, nos demuestra que la principal diferencia se da en función del tipo institucional, siendo este el eje de las diferencias entre las

instituciones. Es por ello que hemos bautizado a la dimensión 1 como “Tipo Institucional”. Y es que es a partir de esta dicotomía es que se organiza el modelo. Así, por ejemplo, observamos que en la dimensión 2 la naturaleza prima como variable a la hora de establecer diferencias entre categorías. En ese sentido, siendo que las universidades privadas presentan la misma naturaleza (privada) es que se agrupan más cercanas al “cero”. En cambio las universidades del eje público, presentan una diferenciación en función de su naturaleza “tradicional” o “derivada”. Un dato que llama la atención en este punto, es que se asocia las universidades tradicionales con las que obtienen una vigencia mayor en procesos de acreditación, una súper alta selectividad y que, generalmente tienen su casa central en la zona central del país (metropolitana y litoral). Por otro lado, en el eje de las instituciones privadas, la segunda dimensión aporta pequeñas diferencias entre las instituciones que se mantenían al margen del proceso de acreditación, asociada a instituciones pequeñas, cuya cobertura en cuanto a áreas del conocimiento es mínima.

Finalmente, encontramos la ubicación de las instituciones en nuestro mapa, en función de los puntajes obtenidos para cada variable.

Puntuaciones de objetos etiquetadas por INSTITUCIÓN



Casos ponderados por número de objetos

En este mapa de puntuaciones, podemos ver con aun más claridad las diferencias establecidas entre las universidades del consejo de rectores (publicas) ubicadas hacia la izquierda del mapa, repartidas en función del “tipo de institución”, y las universidades privadas, mas agrupadas en función de la segunda dimensión.

Así, podemos ver que la distinción **publico** / **privado** a la luz de nuestro modelo no pierde validez. Sin embargo, como lo interesante de nuestro análisis es revisar la distribución del campo de la educación superior en función de los procesos de aseguramiento de la calidad, y en específico de la acreditación, es que nos vemos obligados a dividir el campo en función del eje publico privado, y ver si al interior de cada uno de estos grupos, la acreditación juega un rol protagónico. Para ello, hemos llevado a cabo dos análisis de correspondencias múltiples adicionales, con las mismas variables. Los resultados se presentan a continuación.

Análisis de Correspondencias Múltiples en el eje Público

Para comenzar, revisamos los autovalores asociados a cada una de las dimensiones del eje de Universidades Publicas.

Autovalores

Dimensión	Autovalores
1	,528
2	,321

Así, vemos que nuevamente es la dimensión 1 es la que aporta de mejor manera a la distinción entre categorías de nuestras variables. Sin embargo, el aporte de la dimensión 2 no es menor para nuestro análisis.

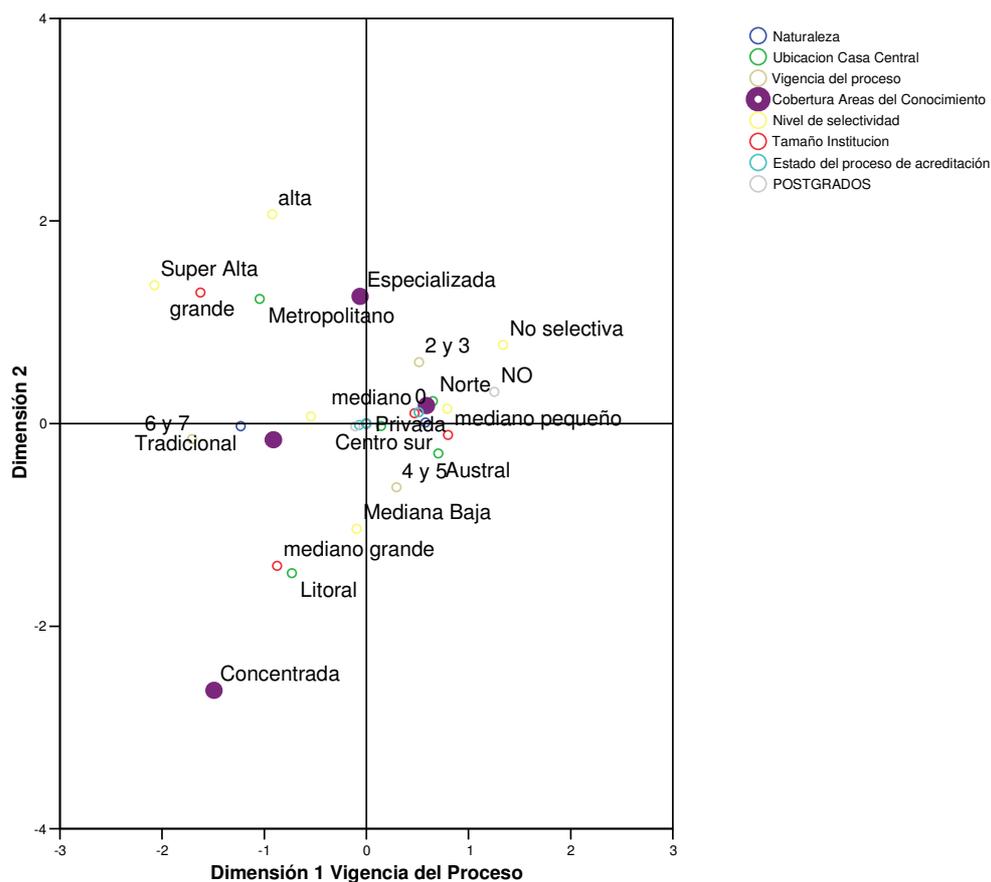
Al revisar la tabla de medidas de discriminación, observamos que para la dimensión 1 se asocian variables tales como Vigencia del proceso, Selectividad, Tamaño de la Institución y, en menor medida, Cobertura de áreas del conocimiento. Por otro lado, la segunda dimensión, aunque no tan claramente, se encuentra asociada a la Ubicación de la Casa central también al nivel de selectividad y al tamaño.

Medidas De Discriminación

	Dimensión	
	1	2
Ubicación Casa Central	,509	,681
Vigencia Del Proceso	,738	,265
Cobertura Áreas Del Conocimiento	,563	,368
Nivel De Selectividad	,737	,655
Tamaño Institución	,797	,591
Estado Del Proceso De Acreditación	,036	,002
Postgrados	,137	,008

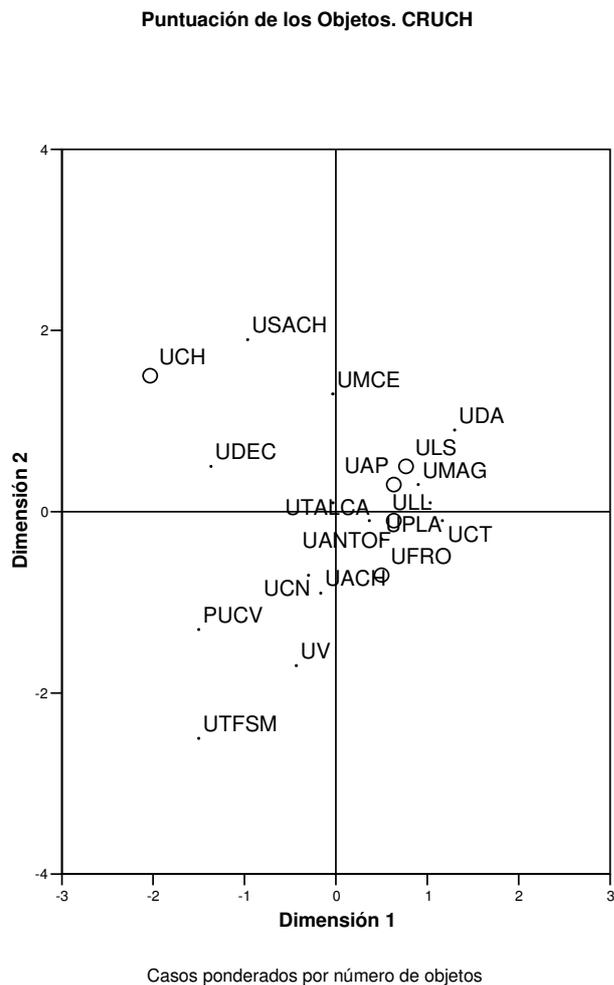
Vale resaltar, que para este grupo de institución, ni la oferta o no de postgrados, ni el estado del proceso de acreditación, ayudan a establecer mayores diferencias entre categorías. Esto último debido básicamente a que todas las instituciones del CRUCH han pasado por procesos de acreditación y a que la gran mayoría posee, al menos, una mínima oferta de postgrados.

Cuantificaciones CRUCH



Al revisar el mapa de cuantificaciones, observamos que es la vigencia del proceso junto a la selectividad las que establecen diferencias en la dimensión 1, dejando hacia la izquierda del mapa a aquellas instituciones con alta selectividad, y con buenos resultados en los referidos al proceso de acreditación. A la derecha, se ubican las instituciones no selectivas y que sus

resultados en los procesos de acreditación no han sido del todo exitosos. Por otro lado, vemos que la dimensión 2 asocia la ubicación de la casa central con la oferta programática.



Finalmente, observamos como hacia la izquierda de nuestro mapa ubican las instituciones que han tenido buenos resultados en los procesos, diferenciándose en la oferta programática (instituciones que posee una oferta

concentrada v/s instituciones con amplia oferta). A la derecha del mapa, esta un grupo, relativamente homogéneo si tomamos como referencia la segunda dimensión (la de la oferta programática), el cual no posee resultados muy exitosos en cuanto a acreditación se refiere, generalmente con orientación regional y con baja selectividad. El hecho de que este grupo, sea gráficamente representado como más homogéneo que el primero, puede ser entendido por el hecho de que este grupo, encuentra, en su gran mayoría, su origen en la derivación de las sedes regionales de la Universidad de Chile y la Universidad Tecnológica, siendo creadas por ley prácticamente en la misma época, y bajo las mismas condiciones político / administrativas que las lleva a tener un desarrollo similar.

Por otro lado, las diferencias entre las universidades con mejores resultados en el proceso de acreditación, reflejan los distintos enfoques que ellas han tenido, ya que, si bien todas comparten una vocación pública, estas responden a iniciativas privadas, siendo este el origen del distinto foco de cada una de ellas. Así, estamos en condiciones de asegurar que, si bien en sus orígenes como en sus objetivos son distintas, han logrado trazar de un buen camino en cuanto a educación superior se refiere.

Análisis de Correspondencias Múltiples en el eje Privado

Comenzamos apreciando los autovalores para cada una de las dimensiones.

Autovalores

Dimensión	Autovalores
1	,410
2	,260

Observamos que los autovalores nos son muy altos, teniendo un nivel significativo para la primera dimensión y relativamente bajo para la segunda, desde lo cual podemos deducir que esta segunda dimensión (asociada principalmente a la naturaleza) no aporta en demasía a la diferencia entre categorías. A continuación, observamos la tabla referida a las medidas de discriminación asociadas a cada una de nuestras variables.

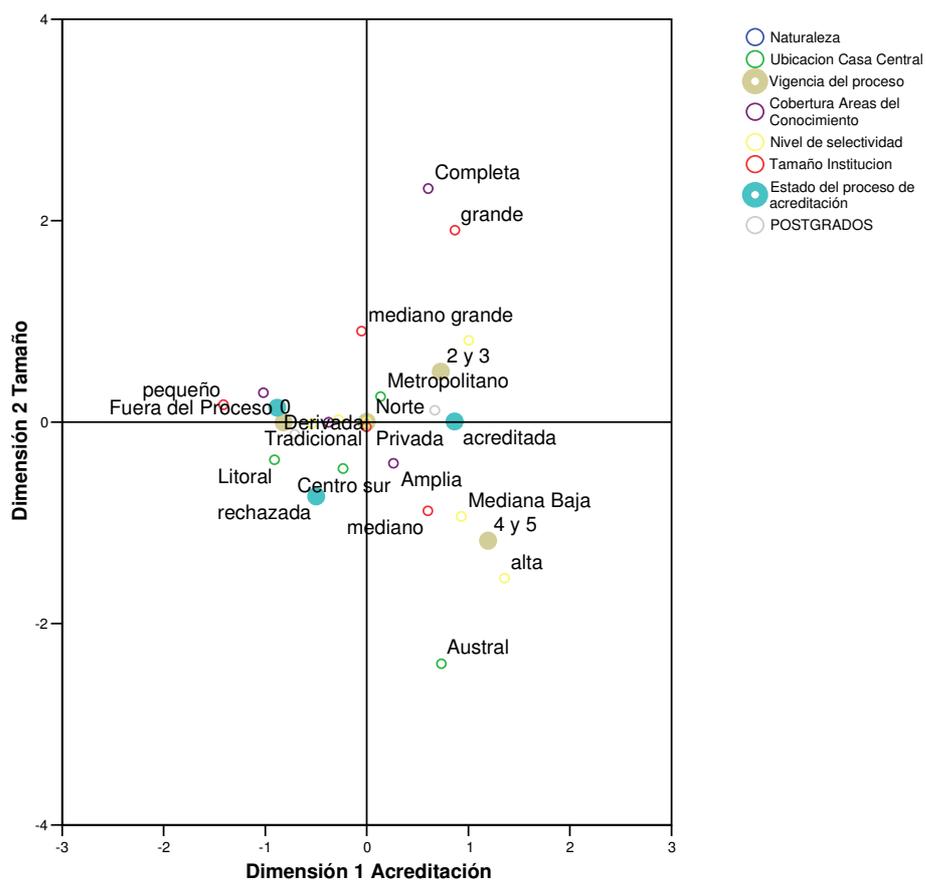
Medidas de discriminación

	Dimensión	
	1	2
Naturaleza	,000	,000
Ubicación Casa Central	,109	,259
Vigencia del proceso	,730	,284
Cobertura Áreas del Conocimiento	,198	,559
Nivel de selectividad	,538	,301
Tamaño Institución	,509	,609
Estado del proceso de acreditación	,719	,055
Postgrados	,476	,014

En función de estos valores, apreciamos como las variables referidas al estado y a la vigencia de la acreditación, toman relevancia a la hora de indicar las diferencias entre categorías para la primera dimensión. En tanto, la cobertura de áreas del conocimiento asociada al tamaño de la institución cobra relevancia en la segunda dimensión. Sin embargo, podemos recordar que esta dimensión posee solo una importancia relativa a la luz del autovalor asociado a dicha dimensión. Para una mayor claridad al respecto, presentamos el mapa de cuantificaciones asociado a este grupo de instituciones.

Al observar dicho mapa, podemos apreciar como hacia la derecha de la dimensión 1 se presentan las instituciones en relación al estado del proceso de acreditación y a la vigencia. Así, en estricto orden, de izquierda a derecha de dicha dimensión, vemos a las instituciones que están fuera del proceso, no acreditadas (rechazada) y acreditada. Y hacia la derecha del eje 1 están, también en orden sucesivo, las instituciones acreditadas por 2 y 3 años y las que lo están por 4 y 5 años. En ese sentido, el eje uno establece diferencias en función de la acreditación o no de una institución privada.

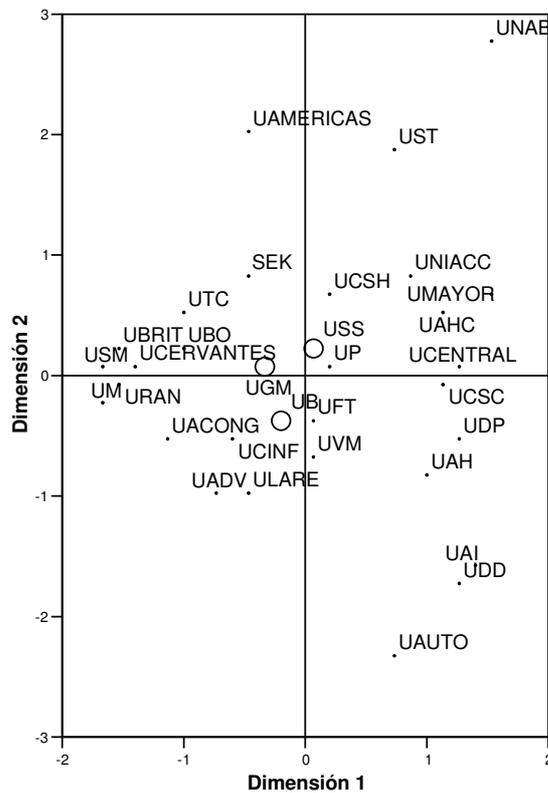
Cuantificaciones Privadas



Nuevamente, y como ocurrió en el primer análisis, podemos ver que la segunda dimensión solo cobra sentido a la luz de las diferencias establecidas por la primera, es decir la acreditación o no de una institución. Así, observamos que hacia la izquierda del mapa se agrupan de manera homogénea las instituciones no acreditadas o fuera del proceso, de pequeño tamaño, poco complejas en

función de las coberturas de área del conocimiento. Mas dispersas en función de su tamaño y complejidad, encontramos las instituciones privadas acreditadas hacia la derecha del mapa. Observamos a continuación el mapa de puntuaciones para cada una de las instituciones privadas.

Puntuaciones de objetos etiquetadas por INSTITUCIÓN Privadas



Casos ponderados por número de objetos

Así, podemos observar que para el grupo de instituciones privadas, si prima para su ordenamiento la acreditación, haciendo la división entre **Acreditadas** /

No Acreditadas, siendo estas agrupadas solo a partir de esta dicotomía. En ese sentido, vale resaltar que, a excepción de una sola institución, las instituciones que no están acreditadas, ya sea porque no son elegibles, no se han presentado o su acreditación fue rechazada, se trata de instituciones pequeñas en tamaño y poco diversas a la hora de ofrecer programas en las distintas áreas del conocimiento.

ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Mediante el análisis de los acuerdos de acreditados publicados por CNAP, y que vienen a relevar los principales antecedentes emergidos durante cada uno de los procesos de acreditación conducidos por dicha comisión, no solo buscamos la puesta en el tapete de algunas de las problemáticas más críticas de las distintas universidades de nuestro país, sino que también, a través del análisis de contenido de los mismos, buscamos dejar en evidencias como distintos conceptos venidos desde otros campos (como por ejemplo el económico) ha penetrado el campo de la educación superior, llegando a poner en entre dicho la antigua lógica del campo asociada a la Universidad Pública. Así, para llevar a cabo dicho análisis, hemos decidido arrancar desde la dicotomía Público / Privada derivada del análisis de correspondencias múltiples establecido más arriba.

Desde los contenidos de los acuerdos, podemos establecer diferentes conceptos, muchos de ellos emergentes dentro del campo de la Educación

Superior, con los cuales intentaremos dotar de sentido el campo descrito más arriba.

Revisión de los acuerdos Universidades Públicas

Heterogeneidad

Al revisar los alrededor de 25 acuerdos derivados de los procesos de acreditación institucional emanados de los procesos de las Universidades del CRUCH, lo primero que salta a la vista es el acento que puso la Comisión en la **heterogeneidad** en la gestión, tanto administrativa como académica, relevando las diferencias que este tipo de instituciones presenta a la hora de implementar distintas políticas y mecanismos. Así, la disparidad en la aplicación de distintas políticas y mecanismos, es el aspecto más recurrente en los acuerdos de la CNAP. Esta heterogeneidad puede ser vista tanto como diferencias entre distintas áreas del conocimiento o unidades académicas y/o entre las distintas sedes de una misma institución. Un ejemplo de la heterogeneidad en la aplicación de políticas y mecanismos lo constituye la Universidad de Chile. Así en el acuerdo numero 1 de la CNAP, se señala lo siguiente:

“La universidad tiende a aplicar en forma sistemática los mecanismos de gestión de calidad en todas las unidades académicas, pero no logra hacerlo en forma homogénea entre diferentes áreas del conocimiento. En general, se

observa escaso monitoreo sistemático y homogéneo de indicadores concretos de eficacia y eficiencia del proceso formativo.”¹⁵

Una idea similar la podemos encontrar en el acuerdo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con la diferencia de que ahora la heterogeneidad esta puesta en la gestión del cuerpo académico:

“La gestión institucional considera un efectivo sistema de rendición de cuentas, donde se aprecia un cuerpo académico calificado y de gran productividad. Respecto de la gestión del cuerpo académico, sin embargo, se observa en ocasiones una relativa heterogeneidad en la aplicación de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad. Ello tiene que ver con la trayectoria y evolución de las unidades académicas de la Universidad, donde es posible avanzar en una mayor uniformidad en el rigor de los procedimientos empleados”.

Curiosamente, la diversidad en la aplicación de políticas en función del área del conocimiento, la encontramos nuevamente en el acuerdo de la Universidad de Concepción:

“La universidad ha desarrollado procesos relevantes y significativos de cambio curricular, que deberán extenderse a las diversas áreas profesionales y disciplinarias.”

¹⁵ En este apartado haremos referencia a todos los acuerdos de acreditación institucional publicados por

Llama la atención que las diferencias en la aplicación de diferentes políticas y mecanismos sea un aspecto recurrente en la gestión de tres de las universidades con más tradición del campo.

Ahora bien, el concepto de heterogeneidad también lo podemos encontrar en referencia a la aplicación de distintas políticas en sedes y campus universitarios. Tal es el caso de la Universidad de Valparaíso, donde el acuerdo de acreditación N° 22 indica lo siguiente:

“Sin embargo, en el proceso de expansión y apertura de nuevos campus, no se aplican criterios de gestión de la calidad equivalentes a aquellos con los cuales se evalúa y desarrolla los recursos académicos y la infraestructura que la universidad tiene en la ciudad de Valparaíso. Existen, en consecuencia, decisiones pendientes que las autoridades directivas deberán adoptar, relativas a la definición e implementación de mecanismos que aseguren una calidad equivalente entre las distintas dependencias de la universidad y la formulación de una política de racionalización de la apertura de nuevas sedes.”

Una problemática similar es la destacada en el acuerdo de la Universidad de Los Lagos:

“Si bien en las sedes Osorno y Puerto Montt existen y se aplican políticas adecuadas para la evaluación y perfeccionamiento del personal académico, no hay evidencias de que ocurran procesos similares en las otras sedes de la

universidad. El sistema de contratación y remuneraciones operante en las sedes (o nodos, en la terminología institucional) es un aspecto que claramente no contribuye a la calidad del servicio educativo de la Universidad.”

La centralidad de las diferencias entre las distintas sedes, cobra vital importancia a la hora de analizar el tema del crecimiento inorgánico de algunas instituciones del CRUCH. En efecto, muchas de estas instituciones indican que la apertura de sedes en otras ciudades, es básicamente una estrategia de financiamiento para apalear la sistemática reducción del aporte fiscal a universidades cuyo dueño es precisamente el Estado de Chile.

Así, podemos ver como en el acuerdo de la Universidad Arturo Prat, también se pone de relieve el tema de la apertura de sedes y, hasta que punto, la institución es capaz de asegurar un mínimo nivel de homogeneidad en todas sus sedes:

“La Universidad ha establecido mecanismos para asegurar el cumplimiento de sus propósitos vinculados a la calidad del cuerpo académico que se desempeña en la casa central y las sedes. Se ha definido una política de perfeccionamiento académico tanto para profesores de planta como docentes por hora, y se han implementado medidas de mejoramiento de la infraestructura de algunas sedes. Este mecanismo, sin embargo, no se ha aplicado de modo equivalente en las sedes que institucionalmente se denominan centros y localidades.”

El elemento de la disparidad de las sedes es fundamental a la hora de entender la racionalidad subyacente a las decisiones de CNAP. Y es que, las dos

Universidades con más sedes a lo largo del país, la Universidad de los Lagos y la Universidad Arturo Prat, no fueron acreditadas. En sus acuerdos, es recurrente encontrar referencias a la disparidad entre sus distintas sedes. Así podemos leer en otro apartado del acuerdo de la Universidad de los Lagos una nueva referencia a dicha problemática:

“Estos mecanismos, adecuados y funcionales a los propósitos institucionales, operan formalmente sólo en las sedes de Osorno y Puerto Montt. En las otras sedes de la universidad no existe, ni se aplica, una organización o procedimientos académicos equivalentes...”

Un tercer punto de la Universidad de los Lagos refiere a lo siguiente:

“La provisión de recursos educacionales es heterogénea, satisfactoria en la sede central y muy deficitaria en las otras sedes, las que en algunos casos no funcionan en un espacio físico apropiado. Asimismo, la dotación bibliográfica tiene carencias importantes relativas al espacio disponible y a número de ejemplares y publicaciones periódicas”.

Así, podemos observar como existía disparidad en la Universidad de los Lagos, con buenos mecanismos de gestión institucional y docente a nivel de sus sedes centrales, pero escasos esfuerzos para lograr resultados similares en sus sedes.

Un aspecto similar se releva en el acuerdo de la Universidad Arturo Prat:

“En la sede central se han desarrollado algunas áreas disciplinarias y profesionales de reconocida trayectoria, mientras que en el resto de la institución la oferta formativa está mediatizada por la heterogeneidad de los recursos físicos, didácticos y docentes.”

En el citado acuerdo, se pone énfasis en los resultados académicos derivados de dicha heterogeneidad, poniendo el acento en las diferencias ya señaladas:

La comisión valora la decisión institucional de responder a la demanda de trabajadores por alcanzar niveles educacionales más altos. Sin embargo, no obtuvo evidencias de que esta oferta se desarrolle con los mismos estándares de calidad efectivos que los programas ofrecidos de manera regular en la sede central de la universidad.

Con todo, podemos observar que el concepto de Heterogeneidad esta presente en los distintos tipos de Instituciones. Si bien con distintos énfasis, la disparidad en la aplicación de políticas de distinto orden se releva tanto para universidades de basta trayectoria, tales como la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Concepción, como para universidades derivadas creadas a partir de la década de los 80, tales como la Universidad de los Lagos y la Universidad Arturo Prat. Ahora bien, el tratamiento en ambos grupos es diferente, pues en las universidades tradicionales se trata de una

heterogeneidad vinculada a mecanismos exitosos a los cuales solo resta su sistematicidad y profundidad, lo cual roza la dimensión de la consolidación de ciertos aspectos. Del lado de las universidades derivadas, hablamos de problemas recurrentes en cuanto a la provisión de recursos docentes, los cuales, dada su notable disparidad entre sedes y casa central, llevan a resultados académicos que son difíciles de sostener en el tiempo.

Operacionalización de metas y generación de indicadores;

Otro aspecto central de los acuerdos es la **Operacionalización de metas y generación de indicadores** para la mejora de la gestión. A esta idea, subyace un concepto de eficiencia en la académica, concepto que es central a la hora del posicionamiento de las instituciones a la hora de acceder a los recursos públicos¹⁶. Este concepto es necesario entender a la luz de la centralidad del cumplimiento de la misión institucional en los procesos de acreditación institucional. Y es que, resulta casi imposible medir su cumplimiento, si no se cuenta con una batería de indicadores con los cuales medir su éxito o fracaso. Un ejemplo de esto, lo podemos encontrar en el acuerdo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en donde el énfasis se pone en la imposibilidad de evaluación del cumplimiento de la misión institucional y su plan

de desarrollo:

“La universidad tiene una visión estratégica nueva, clara y que se expresa en los lineamientos de Rectoría. Esta visión ha permeado desde Rectoría hacia la comunidad de académicos y es ahora ampliamente compartida por los profesores y autoridades de distintos niveles. Sin embargo, el plan de desarrollo actual carece de metas verificables a través de indicadores específicos.”

Algo muy similar se indica en el acuerdo de acreditación de la Universidad Austral de Chile:

“Cuenta con un plan de desarrollo estratégico, que se encuentra especificado en algunas facultades y se encuentra en proceso de consulta a los respectivos claustros en aquellas que aún no han completado el proceso. Sin embargo, la gestión se ha centrado principalmente en los principios básicos de la planificación estratégica, sin que se haya prestado suficiente atención a la definición de indicadores y mecanismos de control de logros”.

Las referencias a este concepto de operacionalización y la generación de indicadores son recurrentes a la hora de mirar las universidades propiamente estatales. Reflejo de ello, es el primer punto del acuerdo de la Universidad del Bio-Bio, en donde se enfatiza la generación de indicadores para evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional:

¹⁶ Un ejemplo de esto es la implantación de los Convenios de desempeño como nueva política de asignación de fondos públicos a las Universidades del CRUCH.

“La universidad tiene claramente definidos sus propósitos, metas y objetivos, que permiten establecer prioridades. En este sentido, y si bien se observa un compromiso de la Junta Directiva y de las autoridades superiores con el desarrollo del proyecto institucional y el aseguramiento de la calidad, es necesario perfeccionar los mecanismos de control de gestión, a través de la definición de un conjunto de indicadores de desempeño verificables, en función de los cuales se asigne el presupuesto”.

Otro elemento de similares características, es el expuesto en el primer punto del acuerdo de la Universidad de Chile:

“La universidad cuenta con propósitos institucionales claros, tanto en sus definiciones formales (a través de orientaciones estratégicas) como en la comprensión y aceptación por parte de los distintos estamentos. Hay un alto grado de identidad institucional y personal con dichos propósitos. Sin embargo, no siempre se encuentran definidos los objetivos específicos, ni metas cuantitativas o instrumentos de seguimiento y control del cumplimiento de los propósitos”

Sin embargo, en el mismo acuerdo, se destaca la exitosa implementación de distintos indicadores para medir el éxito de algunas iniciativas llevadas a cabo por la universidad, pero a nivel más micro:

“La universidad ha puesto en marcha mecanismos formales de gestión de calidad que funcionan efectivamente; asimismo, ha realizado notables contribuciones al país a través de entidades que perduran en su labor. Los

indicadores de logro son positivos y muestran resultados concordantes con los propósitos definidos para las distintas áreas.”

En el acuerdo de la Universidad de Concepción, también se pone de manifiesto la centralidad de la generación de indicadores para medir el logro de las distintas iniciativas universitarias puestas en marcha:

“Se ha desarrollado una sólida infraestructura de información académica – administrativa, indispensable para sostener la gestión institucional, pero no se cuenta con un conjunto adecuado de indicadores aceptados y reconocidos institucionalmente que permitan medir apropiadamente el avance del plan y de sus estrategias”

La Universidad de Talca tampoco se encuentra exenta de la falta de generación de indicadores para la gestión de sus procesos:

“La Universidad cuenta con mecanismos de autorregulación que le permiten diagnosticar, seleccionar y aplicar medidas de mejoramiento en sus distintas áreas y programas, los que, sin embargo, aún carecen de un sistema de indicadores técnicamente diseñado, que le permita verificar el alcance de las metas de los diversos proyectos y programas en ejecución.”

Otro ejemplo de la escasa medición del éxito de las políticas y evaluación del desempeño en las universidades estatales, lo encontramos en el acuerdo de la Universidad de Valparaíso:

“La estructura institucional es funcional a los propósitos y existen mecanismos eficaces para controlar su funcionamiento. Es necesario, sin embargo, avanzar en la definición de metas verificables y en un sistema de evaluación de desempeño.”

Ahora referido al plan estratégico, es la referencia hecha a la Universidad de la Serena:

“El Plan Estratégico de Desarrollo no se encuentra suficientemente operacionalizado como para verificar su cumplimiento y avance fuera de las grandes macro tareas que ha definido, aunque se aprecia un mejoramiento respecto del plan anterior, tanto en la formulación como en la definición de objetivos.”

Finalmente, encontramos similares referencias en los acuerdos de la Universidad de Playa Ancha y de la Universidad Arturo Prat:

“Los propósitos institucionales de la etapa actual han sido definidos recientemente; sin embargo, el plan de desarrollo estratégico está definido en términos muy generales y recién se han establecido prioridades acordes a los propósitos. Por lo tanto las metas- por lo recientes y por lo generales- son difícilmente verificables. Aún no es posible verificar el cumplimiento ni la aplicación de mecanismos sistemáticos de aseguramiento de la calidad”.

“La universidad se caracteriza por una gestión innovadora y su capacidad para detectar oportunidades y movilizar recursos para su ejecución; ha establecido la planificación emergente como un mecanismo para abordar las oportunidades.

De este estilo se deriva que los propósitos no se expresen en metas cuantificables, lo que dificulta verificar un avance sostenido hacia el logro de los propósitos institucionales y no permite que los principales actores de la institución tengan una comprensión similar acerca de los mismos.”

Es interesante relevar el hecho de que la operacionalización y generación de metas e indicadores se repite en la gran mayoría de los acuerdos de las universidades estatales. Esto nos indica la centralidad del tema de la gestión eficiente y la medición del logro para CNAP, cuestión que, a la luz de las evidencias citadas, es una gran falencia en las universidades fiscales. El tema de la racionalidad de la gestión se introduce como un nuevo elemento en el campo de la Educación superior. Y es que hasta antes de la LOCE, eran pocos los que se atrevían a indicar como aspecto central del quehacer universitario la medición del logro mediante la generación de prolijos indicadores.

Tal y como señalamos en un principio, la centralidad de esta practica en los procesos de acreditación, se debe a que el centro de estos procesos se encuentra mucho más en el cumplimiento de la misión que en la capacidad de respuesta a las demandas nacionales o regionales. Esto último es de vital importancia para entender la puesta en duda del rol de la Universidad Publica en el actual debate sobre educación superior.¹⁷

Un tema muy sensible a la hora de hablar sobre las Universidades del CRUCH es su **sustentabilidad financiera**. Y es que las distintas estrategias de financiamiento puestas en marcha desde la reforma de 1981, han llevado a disminuir de manera notable el financiamiento de las universidades llamadas tradicionales. En este contexto, es que algunas instituciones han visto como su situación económica llega a momentos críticos, cuestión que la CNAP, si bien en menor medida que los conceptos anteriores, también relevó en sus acuerdos.

Podemos ver como este tema se aborda desde la óptica de la capacidad institucional de anticiparse a situación crítica en lo que al financiamiento se refiere. Así, al menos, es reflejado en el acuerdo de la Universidad de Santiago:

“Si bien la universidad ha implementado medidas correctivas de corto plazo para enfrentar sus problemas financieros, los que hicieron crisis durante 2003, estas medidas han sido esencialmente reactivas a exigencias externas. Igualmente, no hay evidencias de que se haya establecido instancias o mecanismos que aseguren que no se repetirán situaciones como las observadas en los últimos años.”

En el acuerdo de la Universidad de Antofagasta, se previene sobre la mala

¹⁷ Un ejemplo de ello, son las distintas posiciones expuestas en el informe de la Comisión Asesora sobre Educación superior relativo a los criterios de asignación de recursos fiscales.

gestión financiera:

“Si bien los problemas financieros por los cuales atravesó la universidad no afectan su viabilidad económica de largo plazo, reflejan manejo inadecuado de la gestión de la entidad.”

Por otro lado, en el acuerdo de la Universidad Tecnológica Metropolitana, si bien se reconoce el buen estado de las finanzas, se previene acerca del origen de los recursos y las problemáticas que esto pudiese traer a futuro:

“La universidad ha logrado mejorar sustancialmente el déficit financiero que enfrentaba. Sin embargo, parte importante de la estrategia se sustenta sobre la base de incrementar los ingresos provenientes de la venta de servicios docentes, con un bajo grado de diversificación. La imperiosa necesidad de asegurar la calidad de estos servicios y la incertidumbre acerca de la demanda efectiva en el mediano plazo no permite asegurar la sustentabilidad financiera de la universidad en el mediano plazo por esta vía”

Asimismo, la CNAP también adquiere un rol previsor a la hora de analizar la situación financiera de la Universidad de Magallanes:

“Es posible constatar un esfuerzo consistente por ordenar, controlar y hacer un uso eficiente de los recursos financieros de la institución, así como una adecuada proyección de ellos en función de su desarrollo futuro. Sin embargo, la viabilidad financiera depende en gran medida de los ingresos por matrícula. Ésta ha disminuido en los últimos años, sin que la universidad haya analizado

sus causas o definido estrategias para enfrentar la situación.”

Curiosamente, en el acuerdo de la Universidad de Playa Ancha, la CNAP solo describe una delicada situación financiera, si que se indique alguna consecuencia de dicha situación:

“La institución presenta una delicada situación financiera, generada en parte como consecuencia de la expansión; el nivel de endeudamiento ha crecido sostenidamente en los últimos años y la institución tiene un déficit operacional preocupante.”

Con todo, es posible ver que si bien la situación financiera de las instituciones no es un aspecto reiterado en los acuerdos, si se releva la manera en que CNAP se pronunciaba sobre las delicadas situaciones financieras de algunas universidades estatales. Y es en todas las referencias se establece a nivel de “situación preocupante” o mera descripción de la situación, sin establecer posibles consecuencias de dicha situación o establecer posibles estrategias para sortear los problemas financieros. Si bien el tema del financiamiento de las Universidades Publicas es central en el actual debate, la CNAP pareciera no hacerse cargo de dicho debate.

Otros de los temas resaltados reiteradamente por la Comisión, dice relación con los mecanismos de evaluación de los académicos de las instituciones. Si bien la **evaluación académica** la entendemos como los mecanismos a través de los cuales una institución evalúa el quehacer del académico en las tres áreas del desempeño, entiéndase docencia, investigación y extensión, resulta central entender que este tema cobra mucha más relevancia teniendo en consideración la naturaleza de las universidades en Chile, en donde la mayoría declara como aspecto central de su quehacer la formación de profesionales a través de la docencia¹⁸. En ese sentido, cobran vital importancia los mecanismos a través de los cuales las universidades realizan la evaluación de la docencia. Por otro lado, es preciso señalar que este es uno de los pocos aspectos eminentemente académico tocados reiteradamente por CNAP, ya que la mayoría de los temas recurrentes tienden a estar enfocados a temas de gestión institucional.

En ese sentido, se puede evidenciar una evaluación dicotómica de los mecanismos de evaluación académica, en el sentido de que la referencia es siempre en función de la existencia o no de dichos mecanismos y del grado de

¹⁸ Patricio Meller y Alan Meller en su texto “los dilemas de la Educación Superior”, indican como referencia del sistema universitario chileno al modelo francés, el cual está centrado en la formación de profesionales. Esto es el contrapunto de la Universidad Humboldtiana, más ligada a la formación científica.

alcance que estos tienen al interior de la institución. Así, un caso donde se pone énfasis en el grado de profundización de tales mecanismos enfocados al proceso de enseñanza, lo podemos encontrar en el acuerdo de la Universidad de Concepción;

“Al mismo tiempo, existen políticas y mecanismos de articulación entre la docencia de pregrado y las actividades de investigación y vinculación con el medio. Sin embargo, y concordante con la preocupación expresada por la universidad, es necesario profundizar y acelerar la aplicación de mecanismos para evaluar la calidad de la enseñanza.”

Para la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se indica la inexistencia de un sistema global de evaluación académica, en donde pareciera que se apela a la evaluación en todas las áreas del quehacer del académico, y su integración con la evaluación que realizan los estudiantes¹⁹.

“Falta una política global de evaluación docente, en ausencia de la cual las evaluaciones de los estudiantes parecen tener escaso efecto real”.

Un tema similar se releva para la Universidad del Bío Bío, en donde se indica la inexistencia de políticas globales de evolución, que integren consecuencias visibles para el desarrollo académico.

¹⁹ No está de más indicar que la evaluación por parte de los estudiantes hacia los académicos, es uno de los pocos mecanismos creados durante el periodo de la reforma universitaria y que lograron sobrevivir al proceso de intervención militar.

“Es necesario aprobar e implementar el reglamento académico, considerar la inquietud de los estudiantes relativa a la falta de consecuencias visibles de los procesos de evaluación docente y evaluar el impacto del fondo de desarrollo docente.”

Por otro lado, en el acuerdo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, se va más allá, realizando la comisión un juicio sobre la naturaleza del proceso de evaluación considerado por dicha institución:

“...los procesos de evaluación y calificación se aplican formalmente, sin diferenciar la calidad de la actividad académica de los profesores ni aplicar las sanciones previstas.”

En este mismo ámbito, las referencias de la comisión también pueden apuntar a la política de jerarquización académica, política sin la cual pierde sentido la evaluación académica. Tal es el caso de la Universidad de Magallanes:

“La normativa para la jerarquización académica es rígida y poco funcional al desarrollo de una carrera académica, siendo un factor de desmotivación para los académicos jóvenes”

En similares términos, se refiere la comisión en el acuerdo de la Universidad de Playa Ancha:

“Si bien hay una preocupación declarada por mejorar las competencias de los académicos, a través de una política de fomento de sus calificaciones, los procesos de jerarquización no están bien definidos, no se ha establecido un sistema coherente de evaluación, los docentes tienen una excesiva carga académica, el desarrollo de proyectos de investigación es muy débil y se evidencian problemas de renovación.”

Con todo, si bien la mayoría de las instituciones cuenta con mecanismos de evaluación académica, podemos indicar que en algunos casos estos no son parte de una política global que englobe la evaluación académica en sus tres áreas vinculadas a sistemas de calificación académica. Por otro lado, si bien la Comisión releva aspectos docentes en sus acuerdos, estos aspectos siguen siendo propios de una lógica académica y no se explican en términos venidos, por ejemplo, del campo económico. Una hipótesis de este fenómeno, puede ser encontrada en que las posiciones académicas siguen siendo ocupadas por actores surgidos en el mismo campo de la educación superior (vale decir académicos). Así, las distintas estrategias de acercamiento ha dicho rol, siguen estando preñadas de lógicas venidas desde la misma universidad. En ese sentido, la evaluación sigue siendo en función de la docencia, investigación y extensión, medida en sus propios valores y no, por ejemplo, en términos de eficacia del tiempo, ni valoración monetaria de sus productos.

Por otro lado, se destaca que este es casi el único tema meramente académico que es recurrente en gran parte de las instituciones. En efecto, tanto la

heterogeneidad como la generación de indicadores y la sustentabilidad financiera, tienen que ver con aspectos mucho más de gestión, aspectos que hasta hace un tiempo atrás no eran considerados en la academia como un punto central de su quehacer.

Revisión de los Acuerdos Universidades Privadas.

Heterogeneidad;

Al revisar los acuerdos de las Universidad Privadas, podemos observar que quizás el único concepto que se emerge en el análisis de los acuerdos tanto de este tipo de Universidades como en las públicas del CRUCH es el de **heterogeneidad**. Así, y en los mismos términos explicados más arriba, este es un concepto clave a la hora de entender la lógica del campo de la Educación Superior.

Así, para el caso de la Universidad del Pacífico, se releva el dispar desarrollo de sus distintas unidades, lo cual CNAP lo expresa en los siguientes términos:

“Los mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad no se aplican de manera eficiente y eficaz en las distintas unidades que conforman la

universidad. Asimismo, no existen mecanismos claros y permanentes para evaluar la gestión de las mismas. El desarrollo de éstas es disímil y se verifican carencias evidentes en infraestructura, biblioteca, laboratorios y equipamiento que se contradicen con las exigencias de uso de las tecnologías de información y comunicación declaradas como parte importante del modelo pedagógico.”

La aplicación de políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad de manera heterogénea, también resulta problemática en una institución pequeña como lo es la Universidad Alberto Hurtado:

“Si bien existen procesos definidos para velar por el cumplimiento de los propósitos y metas institucionales, éstos no siempre se aplican en forma equivalente en las distintas unidades y niveles de la institución.”

Similar es el caso de la Universidad Central:

“En general, existen mecanismos destinados a verificar el cumplimiento de los mecanismos y metas institucionales, pero estos no son suficientemente explícitos y no se aplican de manera homogénea en las distintas facultades y campus de la institución.”

Otra manera de abordar el concepto de heterogeneidad, es en el sentido de la aplicación variable de distintos cuerpos legales, siendo disímiles los procedimientos guiados por tales normativas Tal es el caso de la Universidad de la Republica:

“La universidad cuenta con una gran cantidad y diversidad de reglamentos, resoluciones, manuales de procedimientos, formularios y pautas, relativas tanto a la gestión académica como financiera. Sin embargo, muchos de éstos no se aplican o su aplicación es discrecional, lo que no permite asegurar la homogeneidad en los procedimientos.”

En la misma institución podemos encontrar un ejemplo de de disparidad en la formación entregada:

“Si bien la universidad enfatiza la importancia de mantener un nivel equivalente de formación entre carreras impartidas en distintas sedes, aspectos tales como la disponibilidad de electivos, los recursos de apoyo a la docencia e incluso las orientaciones específicas de las asignaturas son muy heterogéneos.”

Caso similar es el de la Universidad Adventista, en cuyo acuerdo se lee lo siguiente:

“Si bien existen algunas políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, éstas no se aplican sistemáticamente en los distintos niveles. Existe una diferencia sustancial en el tratamiento de las carreras definidas como prioritarias (educación, teología, salud) y aquellas que no tienen este carácter.”

Asociado a lo anterior, en la Universidad Diego Portales, se pone de relieve el desigual desarrollo de las distintas carreras:

“Sin embargo, la universidad no ha tomado medidas suficientes para superar las dificultades resultantes de la heterogeneidad observada en el desarrollo de las distintas carreras, así como las desigualdades en la dotación de recursos humanos asignadas a ellas, todo lo cual puede afectar el alineamiento de las carreras con el nuevo modelo formativo en los plazos previstos.”

Vinculada con la actividad docente, la disparidad en la aplicación de orientaciones a nivel de las unidades académicas también es relevada para la Universidad de Viña de Mar:

“Existen diversas instancias para asegurar la aplicación de las orientaciones generales y mecanismos de aseguramiento de la calidad del área (docencia conducente a título), aunque éstas no se aplican de igual forma en todas las unidades académicas”.

Similar es el caso de la Universidad Andrés Bello:

“La evaluación, tanto interna como externa, permitieron constatar que sin perjuicio de la existencia de los mecanismos señalados, su aplicación no es homogénea en las distintas unidades académicas, asunto que la universidad contempla en sus acciones futuras.”

Por otro lado, volvemos a encontrar referencias a la disparidad en la aplicación de mecanismos, en este caso en la gestión de recursos humanos, entre las distintas sedes de una misma institución en el acuerdo de la Universidad Santo Tomas:

“Existen políticas y mecanismos para velar por la calidad de los recursos humanos, en lo que se refiere a su selección, contratación, evaluación y capacitación. Sin embargo, la aplicación de los criterios definidos no es homogénea, particularmente en las sedes.”

La disparidad entre sedes también resulta problemática en la Universidad del Mar:

“Los mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad no se aplican de manera eficiente y eficaz en las diversas sedes y no existen mecanismos claros y permanentes para evaluar la gestión de las sedes. El desarrollo de éstas es disímil y se verifican carencias evidentes en infraestructura, biblioteca, laboratorios y equipamiento que se contradicen con las exigencias de uso de las tecnologías de información y comunicación declaradas como parte importante del modelo pedagógico.”

“La universidad no ha definido mecanismos que le permitan asegurar que los profesionales de una misma carrera son equivalentes en su formación, destrezas y competencias a lo largo de las sedes.”

Finalmente, podemos ver como el concepto de heterogeneidad también se encuentra presente en el análisis de las universidades privadas. Con matices, las problemáticas en la dispar aplicación de políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad tanto para sedes, unidades académicas y procesos docentes, posee explícitamente la intención de homologar los procesos dentro de una misma institución.

Estructuras de Participación:

Este punto se encuentra básicamente referido a los espacios que cada institución abre tanto para la participación académica como estudiantil. En ese sentido, CNAP se preocupó siempre por resaltar la existencia de cuerpos colegiados al interior de las instituciones, a la vez de impulsar la utilización de la evaluación docente para el mejoramiento de los procesos formativos y para la formación de una necesaria “masa crítica” para la construcción de Universidad en términos de una comunidad reflexiva. A este punto lo hemos denominado **Estructuras de participación**. Así podemos apreciar la siguiente observación en el acuerdo de la Universidad del Desarrollo:

“Sin embargo, faltan cuerpos colegiados intermedios para perfeccionar la participación académica en la toma de decisiones que requieren la reflexión y autocrítica necesaria para mejorar los mecanismos de aseguramiento de la calidad”.

De similar carácter es la observación contenida en el acuerdo de la Universidad Santo Tomas:

“Sin embargo, las instancias de participación del cuerpo de decanos y en general de los docentes en las decisiones que inciden directamente en el desarrollo de los procesos académicos es escasa, aun cuando sus características sugieren que podrían hacer un aporte importante a la gestión.”

También este tema se resalta para descentralizar la toma de decisiones al interior de una institución determinada, poniendo el acento en lo poco participativos que son los modelos jerárquicos que generalmente se encuentran en este tipo de instituciones. Tal es el caso de la Universidad La Republica, en cuyo acuerdo se lee lo siguiente:

“La estructura institucional actual define un estilo de funcionamiento altamente jerárquico, centralizado y vertical, con escasa participación de las líneas de mandos medios en las instancias de toma de decisión; si bien la universidad cuenta con equipos calificados y comprometidos, existen pocas instancias de integración y coordinación.”

Un tema similar se puede leer en el acuerdo de la Universidad San Sebastián:

“La estructura de la Universidad es altamente jerárquica y las decisiones estratégicas de carácter académico, económico y administrativo están concentradas en el nivel corporativo, en particular en la Junta Directiva.”

Para la Universidad Diego Portales, el acento de la centralización de funciones se pone en relación a la doble tarea que reside en algunos integrantes de los cuerpos directivos:

“Sin perjuicio de lo anterior, es importante analizar la conveniencia organizacional de que el equipo de dirección forme parte, aunque sea minoritariamente, tanto de las instancias de gestión de la Universidad como de aquellas de control de ésta; la concentración de excesivas responsabilidades en un grupo reducido de personas, puede afectar su capacidad de evaluar objetivamente la gestión y el proceso de maduración institucional que se está desarrollando.”

Relativo a la participación académica y su importancia en la planificación estratégica es la observación hecha a la UNIACC:

“Sin embargo, no existe una instancia de toma de decisiones o, al menos, de deliberación académica, que permita la participación de académicos en la gestión institucional. Las Comunicaciones entre directivos superiores, directores de escuela, profesores y estudiantes tienen carácter informal y no se recogen para fines estratégicos.”

El régimen de contratación de una institución, también puede afectar la manera en la cual sus académicos se involucran en la gestión de la misma. Tal es el caso relevado para la Universidad Bolivariana:

“La falta de una política de recursos humanos no sólo afecta el régimen de contratación sino que hace difícil que los académicos se involucren en la gestión docente, en parte debido a su modalidad de contratación y en parte porque faltan mecanismos de participación y de vinculación orgánicos y sistemáticos en sedes y carreras.”

El tema de la participación en las instituciones privadas es constante en referencias en los acuerdos de CNAP. En ese sentido, se entiende dicha preocupación solo en función que de la Comisión busca incentivar canales más participativos que apunten a un mejor cumplimiento de la misión de cada Universidad.

Naturaleza de la Planificación:

Si el eje de los procesos de autoevaluación se encuentra en la capacidad que posea cada institución para llevar a cabo su misión, resulta necesaria una planificación estratégica para cumplir con dicho objetivo. En ese sentido, salta a la vista que dicha **planificación** debe de responder a dichos

lineamientos, lo que, a juicio de la Comisión, no es muy recurrente en las instituciones privadas.

Así, por ejemplo, en el acuerdo de la Universidad del Pacífico se resalta el hecho que de dicha planificación responde mucho más a oportunidades del medio que ha un proyecto académico determinado:

“Los fundamentos de estos cambios no se asocian a las condiciones académicas e institucionales que asegurarían su implementación efectiva, sino que parecen priorizar aspectos externos.”

Algo similar se indica para la Universidad Santo Tomás:

“La universidad cuenta con un Plan de Desarrollo Estratégico Corporativo e Institucional en el que se define su misión y visión y se explicitan los propósitos institucionales, los que son conocidos por los distintos estamentos de la universidad. Si bien éstos constituyen una base orientadora de la acción, el desarrollo efectivo de la institución tiende a responder más bien a consideraciones de orden práctico y al aprovechamiento de oportunidades de mercado.”

En el acuerdo de la Universidad del Mar se enfatiza esta lógica de la planificación en función de la apertura de sedes:

“La creación de sedes se ha fundamentado en diversas consideraciones que priorizan los aspectos externos por encima de las condiciones académicas e institucionales para su mantención.”

En el mismo documento, podemos leer lo siguiente en relación a la oferta académica:

“La oferta académica tiende a analizarse más bien desde la perspectiva de la demanda externa, sin que la capacidad de la institución para responder a los requerimientos asociados a la formación ofrecida constituya un elemento central en la definición de la oferta.”

Para la Universidad Bolivariana, el énfasis está puesto en el divorcio entre los principios institucionales y la naturaleza de la planificación estratégica:

“La universidad tiene claramente definidos propósitos, fines y objetivos, con una fuerte definición ética y filosófica, y éstos son compartidos y conocidos dentro de la institución. Sin embargo, estas definiciones no aparecen vinculadas con la planificación del desarrollo de la institución, que tiende más bien a responder a solicitudes específicas u oportunidades del entorno”.

Y también apreciamos una falencia similar a la hora de la expansión de la Institución:

“La apertura de sedes responde a oportunidades que se presentan ante requerimientos puntuales, sin que exista evidencia de estudios sistemáticos de prognosis. Así, cambios en el entorno pueden afectar gravemente la continuidad y sustentabilidad de las carreras en el tiempo”

El mismo ítem sobre la respuesta a la demanda del medio se enfatiza en el acuerdo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano:

“Se aprecia una institución con baja capacidad prospectiva, que se caracteriza por responder reactivamente a las demandas del medio.”

Recursos para la docencia

Finalmente, apreciamos que un último tema transversal a las universidades privadas, dice relación con la disponibilidad de **infraestructura básica y de recursos educacionales** para cumplir de buena manera con los objetivos formativos propuestos. Aquí, cobran vital importancia tanto la cantidad como la calidad de la dotación y su concordancia con la misión de la institución.

El primer caso de deficiencia en las instalaciones y la existencia de una planificación acorde con los objetivos institucionales, es el indicado para la Universidad de la Republica, en cuyo acuerdo se puede leer lo siguiente:

“La universidad ha hecho un esfuerzo importante por mejorar las condiciones generales de las instalaciones y recursos, pero no se obtuvo evidencia de un proyecto integral de desarrollo de infraestructura en función de los propósitos y decisiones institucionales.”

En el acuerdo de la Universidad Santo Tomás, si bien la CNAP reconoce avances en la dotación de dichos recursos, se enfatizan algunos déficit de la institución en esta área:

“Existe una preocupación permanente por mejorar la calidad y cantidad de los recursos físicos y materiales, con una inversión importante y proyectada a mediano plazo. Sin perjuicio de lo anterior, existen déficit importantes en algunas de las sedes, sobre todo en aquellos casos en que los recursos son compartidos entre las distintas instituciones de la Corporación”.

Punto central en la dotación de recursos son los bibliográficos, los cuales se toman en consideración para la Universidad Adventista de Chile:

“La provisión de recursos educacionales es heterogénea, satisfactoria en las áreas prioritarias y deficitaria en las otras. La biblioteca tiene carencias importantes relativas al espacio disponible y a las publicaciones periódicas.”

Lo mismo se indica para la Universidad Academia de humanismo Cristiano:

“La ubicación física de la biblioteca, así como la dotación de recursos bibliográficos presentan limitaciones.”

Y para la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez:

“A pesar del esfuerzo realizado por la universidad para incrementar el número de volúmenes, la biblioteca no logra cubrir las necesidades de la matrícula actual ni se ha avanzado significativamente en la actualización de los títulos.”

CONCLUSIONES

Tanto del análisis de correspondencias múltiples, necesario para establecer las bases del campo de las Universidades en nuestro país, como del análisis del contenido de los acuerdos emanados por la CNAP, útil para establecer los contenidos de ese campo, podemos constituir la mirada global de la situación de las universidades en Chile. Así, dentro de la lógica de este análisis podemos establecer varias cuestiones fundamentales a la hora de establecer un contrapunto con los objetivos propuestos.

En un primer nivel, establecido para nuestro primer objetivo específico, referido a la *realización un análisis formal acerca del impacto que ha tenido en el sistema universitario la acreditación institucional*, podemos entender que estos procesos, si bien intentan relevar las principales fortalezas y debilidades de cada institución a la luz de su particularidad²⁰, existen ejes transversales que cruzan distintas instituciones en función de lo que hemos denominado en el análisis “tipo de institución” (tradicional, derivada, privada). Así, podemos observar que dos temas centrales para las instituciones de carácter tradicional y derivada dicen relación con la operacionalización de metas y generación de indicadores para la gestión y con su sustentabilidad financiera. Para las universidades privadas, las recomendaciones de la Comisión dicen relación con

el eje de la planificación de la institución (centrado en oportunidades de mercado), las estructuras de participación al interior de la misma y, en menor medida, la infraestructura. Así podemos observar que mientras para las Universidades con vocación Pública, las indicaciones van más por el lado de una lógica derivada del campo económico (medición de eficiencia y eficacia de la gestión administrativa y académica), las observaciones hacia las universidades privadas son mucho más propias de una lógica académica (democratización de las estructuras y planificación en función de criterios académicos). Esta diferencia en la naturaleza de las indicaciones, no resulta sorpresiva al analizar los distintos orígenes y trayectorias de las instituciones clasificadas en uno u otro eje.

Así, resulta lógico pensar que el origen de las 8 tradicionales y sus 17 instituciones derivadas, las acerca mucho más al modelo clásico de universidad pública, con énfasis mucho más en la función académica que en la gestión administrativa pues sus recursos estaban siempre disponibles independientemente de su eficacia económica. Como contrapunto de esto, las universidades privadas, nacidas al alero de las reformas de la dictadura, están mucho más cercanas a una lógica económica / empresarial, enfocada hacia el uso eficiente de sus recursos. Esto último, se ve reforzado al revisar la lista de los impulsores de estos proyectos, muchos de ellos exitosos empresarios que

²⁰ Recordemos que el eje central de la Acreditación Institucional se encuentra en la capacidad de una

avalaron dichas reformas, y que provienen del campo empresarial²¹.

En un segundo nivel, asociado a *resaltar las principales aristas que se han relevado a través del proceso de Acreditación Institucional llevado a cabo por la CNAP, podemos decir que en función que los conceptos explicados por CNAP en sus acuerdos*, se deslindan precisamente de esa disociación de las distintas lógicas universitarias en la dicotomía público / privado. Así, el primer concepto, dice relación con la capacidad de ella para operacionalizar metas y establecer indicadores de logro de sus propósitos.

En efecto, dicha capacidad resulta central desde la óptica de la capacidad de análisis del logro de los propósitos. Y es que, dado que estas instituciones devienen de una tradición mucho más academicista, la lógica de análisis del logro de manera eficaz y eficiente no encuentra un correlato en la lógica del campo académico. Este tema es central a la hora de entender la construcción de los distintos capitales al interior del campo de las Universidades, pues lleva la disputa por estos a conceptos que provienen en mayor medida del campo económico que del campo académico. Esto, dado que, a través de la política de financiamiento público de las instituciones de educación, se ha impulsado la capacidad de análisis institucional, lo que pone en el tapete nuevas lógicas de

institución para lograr cumplir con sus propósitos autoimpuestos.

²¹ Vale hacer notar que podemos establecer la diferencia entre los dueños de las universidades que representan algún grupo de interés con proyectos ideológicos y que buscan a través de la educación instaurar dicho proyecto. (grupos religiosos, políticos) y aquellas instituciones que no representan proyecto ideológico alguno y que solo basan su accionar en el lucro. Para una revisión de este fenómeno ver Monckeberg, 2007

acceder a fondos públicos²², ligadas en mucha mayor medida a la eficiencia y eficacia de la gestión (tanto académica como administrativa).

Esto va ligado con el segundo concepto, referido a la sustentabilidad financiera. Aquí, CNAP se pronunció siempre en función de la precariedad de la situación financiera de algunas instituciones del CRUCH (la mayoría de ella regionales), indicando que esta situación puede colocar en peligro el correcto desempeño de la Institución. Si bien el debate ha sido arduo en esta materia, no es menor que dicha precariedad sea relevada precisamente en instituciones cuya capacidad de análisis del logro de sus propósitos sea más bien limitada. Esto deja a aquellas instituciones en un lugar más bien precario en la lucha por el capital al interior del campo de las Universidades, dado que no pueden acceder a recursos económicos claves para su desarrollo institucional. Así, contraviniendo la lógica clásica de lo que es el incentivo de la Universidad Pública²³, el Estado parece obviar la importancia de las instituciones con vocación pública en función del desarrollo eficiente y eficaz de las instituciones de educación superior.

Para el eje de las instituciones privadas, ya mencionábamos que los conceptos más repetidos tienen que ver con una lógica mucho más académica. Aquí, lo

²² Por ejemplo los convenios de desempeño.

primero que salta a la vista, dice relación con la naturaleza de la planificación institucional de algunas de las universidades privadas. De esta forma, en muchos casos se entienden que esta encuentra su origen mucho más en oportunidades “del medio”²⁴ que en un proyecto académico consolidado. En ese sentido, podemos apreciar que esta demanda, es la que prima muchas veces a la hora de que este tipo de instituciones planee su oferta académica. Esto dista mucho de los ideales de universidad pública que guiaron el desarrollo de la educación superior hasta 1981.

Otro concepto dice relación con las estructuras de participación de los distintos estamentos de una institución, y su formalización a través de la evaluación docente hecha por los estudiantes y en la participación en la toma de decisiones por parte de los académicos. Y es que también es recurrente el tema de la centralización de las decisiones, y de la poca ingerencia que tanto académicos como estudiantes poseen en las directrices de la mayoría de las Universidades Privadas. Esto es un tema no menor, teniendo en cuenta el origen de las instituciones universitarias, basado en la propiedad estudiantil o académica y también los resabios de la reforma universitaria desatada desde 1967 en adelante, en donde quizás uno de los pocos puntos que aun perduran

²³ Tal como fue señalado en los antecedentes, el concepto de universidad pública en nuestro país desde una perspectiva histórica (hasta 1980) es posible de entender como una universidad al servicio del desarrollo de nuestro país.

²⁴ Desde este concepto, muy recurrente en los acuerdos, se puede inferir planificación en función de demanda en el sentido económico del término.

en el modelo universitario, dice relación con la evaluación estudiantil. Esto último, resulta ser el eje clave a la hora de entender los procesos de democratización al interior de las universidades (Meller y Meller, 2007), y que, a la luz de lo visto en los distintos acuerdos de acreditación institucional, es tomado en los acuerdos de CNAP como un mínimo de participación al interior de las instituciones.

Un tercer punto es el tema de la provisión de recursos educacionales en este tipo de instituciones, en vista de la precariedad de algunas universidades públicas derivadas y las privadas más pequeñas. Desde las características del sistema y su historicidad, podemos decir que esta merma esta asociada a universidad de subsistencia, las cuales no logran captar demasiados recursos vía matrícula (reflejado en su bajo nivel de selectividad), ni tampoco vía generación de proyectos (dedicadas principalmente a la docencia)

Un concepto transversal en el análisis y que supera la dicotómica Pública / Privada planteada en este análisis es el de heterogeneidad asociada a los distintos niveles de desarrollo de las políticas y mecanismos de las instituciones. Así, podemos entender el concepto de heterogeneidad como asociado al distinto desarrollo en función de la evolución de las distintas áreas del conocimiento en nuestro país.

Si bien no se puede identificar cuales son las áreas menos fortalecidas, sí se puede indicar que existe una insuficiente formalización de algunas practicas que provienen de otros campos (ejemplos evaluación, cuantificación, generación de indicadores) en algunas áreas del conocimiento representadas por distintas unidades académicas (por ejemplo facultades, escuelas o institutos). Este aspecto es común para ambos tipos de Universidades, lo que nos da a entender que dicha trasnversalidad tiene mucha mas relación con el desarrollo y capacidad de adaptación al cambio de algunas disciplinas en nuestro país que con el modelo de Universidad desarrollado en ambos tipos institucionales.

Nuestro tercer objetivo específico dice relación con *tipificar las distintas instituciones universitarias que componen el campo de la educación universitaria en Chile*. En ese sentido, si bien una tipificación detallada de cada institución sobrepasa a este estudio, si podemos establecer ciertos tipos ideales de instituciones en función de la información analizada.

Así, en función de las variables del análisis cuantitativo, relevadas en la dimensión 1 del análisis principal, podemos indicar las siguientes características generales:

Variables	Categorías		
<i>Tipo</i>	Publico		Privado
<i>Naturaleza</i>	Tradicional	Derivada	Privada
<i>Postgrado</i>	Si	Si	No
<i>Estado del proceso</i>	Acreditada	Acreditada No Acreditada	Fuera del proceso
<i>Vigencia</i>	6 y 7	4 y 5 2 y 3	Fuera del proceso
<i>Selectividad</i>	Alta Mediana	Mediana Mediana Baja	No

Podemos apreciar, en líneas generales, la división en tres grupos. Por un lado, en un grupo homogéneo, están las tradicionales, con oferta de postgrado, con selectividad alta y que se encuentran acreditadas por periodos que van de 6 a 7 años. Un segundo grupo, algo más heterogéneo en función de las categorías de las variables, se encuentran las derivadas, generalmente con oferta de postgrados, con selectividad media y media baja, y que se encuentran acreditadas por periodos que van de los 2 a los 5 años o que en algunos casos no se encuentran acreditadas. Un tercer grupo, esta compuesto por instituciones en privadas que en su mayoría no poseen selectividad y que no ingresaron al proceso de acreditación llevado a cabo por CNAP.

Si a esta tipificación, agregamos el hecho de que la naturaleza de las observaciones realizadas por CNAP esta más enfocada hacia lógicas propias del campo académico en las universidades privadas, y a lógicas mucho mas cercanas a conceptos relacionados con el campo económico en la

universidades, podemos pensar que a la hora de establecer los criterios para la acreditación o no de una institución, y la vigencia de dicha acreditación, la CNAP otorga una mayor ponderación al tema académico. Así, instituciones con problemas en su desempeño académico, son las que, finalmente, no obtuvieron buenos resultados en sus procesos de acreditación. Ahí radicaría la diferencia de resultados entre las Universidades Públicas y las Privadas.

Si enfocamos la mirada hacia las universidades del eje público, podemos ver que dentro de este grupo, existen diferencias en función de la selectividad y de su ubicación geográfica, siendo las instituciones con mejor selectividad y ubicadas en la región litoral y metropolitana las con mejores resultados en desmedro de las con índices de selectividad más bajos y ubicados en los extremos norte y austral de nuestro país.

Esto último, no lleva a revisar nuestro objetivo general, relacionado con describir, *a través de la teoría de los campos, la nueva configuración del sistema universitario nacional a la luz de los mecanismos de aseguramiento de la calidad impulsados por el Ministerio de Educación, en específico de la acreditación.* Así, podemos indicar que, si bien el tema de gestión es relevado por CNAP en sus acuerdos, este no pesa mayormente a la hora de tomar la decisión de acreditar o no una institución y por cuanto tiempo.

Con todo, podemos indicar que, tras la dicotomía Pública / Privada, las decisiones de acreditación encierran la lucha por el acceso a las ganancias del campo, en una especie de re configuración de la estructura de distribución del capital y una lucha por valorizar ciertos tipos de capitales que antes no eran considerados. Así, en la búsqueda de una validación de capitales devenidos del ámbito económico (por ejemplo, la eficiencia en el uso de los recursos) representado por la eje privado versus el mantenimiento de lógicas muchas más academicistas, propias del ámbito público, se encuentran en juego a la hora de las definiciones acerca de la configuración de las relaciones objetivas entre las distintas posiciones. Esto es, definir finalmente las posiciones dominantes y dominadas al interior del campo.

Sin embargo, la estructura del campo está lejos de cambiar totalmente, lo cual queda demostrado con el cariz de las decisiones de CNAP. Asimismo, esta lógica económica sigue restringida al ámbito de la obtención de recursos, esto es, el incremento del capital económico y, en menor medida, al capital cultural dentro de la educación superior, esto es los mecanismos de aseguramiento de la calidad. A modo de ejemplo, el debate en torno a la supresión o ampliación del CRUCH, no es más que la lucha por el acceso a la forma de Capital Social más validada de este campo (representada por esta misma organización), el cual entrega una posición privilegiada dentro del campo, esto es en la estructura de distribución de los otros tipos de capital al interior del Campo de

las Universidades. Y claro, el debate en torno a los requisitos de ingreso al CRUCH, no es más que el debate sobre que tipo de capital es el más valorado al interior del campo²⁵.

Finalmente, la resolución de estas luchas al interior del campo, residen en la autonomía relativa que dicho campo posee en función del aparato estatal.

Y es que, al ser un campo que modifica su estructura en función del enfoque de la política pública, gran parte de esta problemática, se resuelve, finalmente, en la capacidad de influencia en el debate que ostentan los grupos de interés que defienden tanto el eje público como el eje privado, trasladando la discusión al campo político.

²⁵ Así, las universidades privadas aluden que esta organización debiese fundarse en la lógica acreditadas v/s no acreditadas, en tanto, el consorcio de universidades estatales insiste en que la lógica fundante debe seguir siendo Públicas / Privadas.

BIBLIOGRAFIA

- Atria, R. 2005. “*Diversidad, Regulación y Universidad Pública: Temas para un debate sobre la educación superior en Chile*”. Revista de Sociología, Universidad de Chile. Nº 19, pag 71 – 87.
- Atria, R. 2007. “*From mission to mission impossible: Reflections on university missions in a highly heterogeneous system. The Chilean case*”. En Journal Education Policy, Pag. 9– 16.
- Bernasconi A. y Gamboa M. 2002. “*Evolución de la legislación sobre Educación Superior en Chile*”. Informe preparado para IESALC/UNESCO. Proyecto “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”.
- Bourdieu, P. 1995. *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo.
- Boudieu, P. 2000. *Poder, derecho y clases sociales*. Ed. Desclée de brower.
- Brunner, J. 1986. *Las funciones de la Universidad: De la retórica a la práctica*. Intervención en el seminario sobre Universidad organizado por la Asociación de Académicos de la V región. Mayo 1986. Material de Discusión programa FLACSO – Santiago. Numero 82.
- Brunner, J. et. al. 2005. *Guiar el mercado; informe sobre la educación superior en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, J. 2006. *Diversificación y diferenciación de la Educación Superior en Chile en un marco internacional comparado*. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Capel, A. 2005. *Cambios en el sistema de educación superior en Chile y sus efectos en la gestión financiera*. Revista calidad de la Educación, Consejo Superior de Educación Nº22. Pág. 283 – 329.
- Gonzáles, E. 2005. *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. En: Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades. CINDA. Pág. 43 – 59
- Lemaître, M. 2006. *Aseguramiento de la calidad en Chile: Impacto y proyecciones*. <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa3/marialemaitre.pdf>

- Maton, K. 2005. “A questions of autonomy: Bourdieu`s field aproach and higher education policy”. En Journal Education Policy, Pag. 687 – 704.
- Meller P. y Meller A. 2007. “Los dilemas de la educación superior; el caso de la Universidad de Chile”. Editorial Taurus.
- Monckeberg M. 2007.”El negocio de las universidades en Chile” Editorial Debate.
- Muga, A. 1990. “El sistema educativo de nivel post – medio en Chile: Estructura y Componentes (1981 – 1990). En “La educación superior en Chile: Un sistema en transición. CPU 1990. Pag. 37 – 107.
- Vivanco, M. 1999. *Análisis estadístico multivariable; teoría y práctica*. Editorial Universitaria.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 2004. *Revisión de Políticas Nacionales sobre Educación*. En www.mineduc.cl/biblio
- PNUD. *Expansión de la educación superior en Chile: Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad*. Serie Temas de desarrollo humano sustentable, N° 10.
- Ministerio de Educación. 1998. *Sistema de Acreditación de Programas: Planteamientos, proposiciones y consulta*. MINEDUC/MECESUP.
- CINDA, 2007. *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2007*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- CNAP/CONAP. 2002. *Propuesta: Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad*. En www.cnap.cl
- Chile. Ministerio de Educación. 2006. *Ley 20129: Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Octubre de 2006.
- CSE. 2007. *INDICES CSE 2007*. En www.cse.cl.