|N°7/2017|

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación

Víctor Orellana, Carolina Guzmán Valenzuela, Cristián Bellei, Benjamín Gareca y Francisca Torres

Comisión Nacional de Acreditación
CNA-Chile

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°7 Año 2017

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

estudios@cnachile.cl

Directora Paula Beale Sepúlveda

Editor General Pablo Baeza Virgilio

Coordinadora Editorial Débora Jana Aguirre

Equipo Técnico

Luciano Mariño Beltrán, Gonzalo Serrano Solís, Nicole Droguett Sarmiento y Claudia Celis González

Diseño y realización gráfica Carlos Ríos Hidalgo

Impresión

Valente Impresores Limitada

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Orellana. V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B. y Torres, F. (2017). *Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación.* (Vol. N°7). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad.

Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), conformada por investigaciones originales y actuales referidas a la calidad y su aseguramiento en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los Cuadernos de Investigación de la CNA pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

CONTENIDOS

Presentación

Alfonso Muga, Presidente de CNA 9

Prólogo

Lucio Rehbein, Universidad de la Frontera 11

Resumen/Abstract 14

Introducción 15

Capítulo I

Antecedentes conceptuales 23

I.1. Marco teórico 25

I. 2. Estado del arte 28

I.2.1 Literatura internacional 28

I.2.2 Literatura nacional 31

Capítulo II

Marco Metodológico 37

II.1. Objetivos de investigación 39

II.1.1. Objetivo General 39

II.1.2. Objetivos específicos 40

II.2. Metodología de la investigación 40

II.3. Técnica de producción de información 42

II.4. Registro empírico construido 43

Capítulo III

Resultados 45

III.1. Elementos comunes en la elección de carrera y universidad 48

III.2. Segmentación por clase y tipo de elector 59

III.2.1. Elector tradicional de clase alta 61

III.2.2. Apuntes sobre un "nuevo" elector de clase alta 65

III.2.3. Elector tradicional de clase baja 68

III.2.4. Clase baja y elector nuevo 77

Capítulo IV

Conclusiones 91

IV.1. Resumen de los principales hallazgos: elementos comunes en la elección de carrera y universidad y tipología según clase y lógica de elección 93

IV.2. El sentido y la utilidad atribuidos a la acreditación 96

IV.3. Percepción de calidad y definiciones de la política pública 98

IV.4. Apuntes para comprender el basamento socio-cultural del Sistema de Aseguramiento de la Calidad 100

Referencias bibliográficas 111

Sobre los autores 121

Contexto de los Cuadernos de Investigación 122

Índice de Tablas

Tabla 1. Resumen del registro empírico construido 44

Índice de Figuras

Figura 1. Diagrama de los elementos comunes en la elección 48
Figura 2. Diagrama elector tradicional 60
Figura 3. Diagrama elector nuevo de clase baja 78

PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación se ha planteado como desafío establecer en el tiempo la promoción de la investigación y reflexión en torno a la calidad en educación superior. La serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior es resultado de este esfuerzo institucional.

Después de más de 10 años de implementación de políticas en aseguramiento de la calidad, el campo de investigación en la materia se ha especializado y consolidado, indagando en diversas áreas y utilizando diferentes estrategias. Todo este conocimiento acumulado permite revisar el accionar de la institucionalidad, las estrategias seguidas, las mejoras conseguidas, los desafíos pendientes.

Es de gran importancia para la Comisión continuar promoviendo la investigación y abriendo espacios para el debate en torno a actuales necesidades del Sistema, la proyección de sus escenarios futuros y los desafíos que emergen de los actores que lo componen. Todo ello permite avanzar en la detección de potenciales oportunidades de mejora orientadas al mejor cumplimiento de los fines y funciones desarrolladas.

Las 4 investigaciones que forman parte de esta nueva colección de Cuadernos abordan estas temáticas. Los estudios tratan temas diversos, considerando la realidad del aseguramiento de la calidad: aportes de la acreditación a la mejora de los programas de doctorado en ciencia y tecnología; mejores prácticas a nivel mundial sobre seguimiento y medición de impacto de la vinculación con el medio; sentido y utilidad dado por los estudiantes y sus familias a la acre-ditación; y buenas prácticas de los programas doctorados vinculados a la industria y tecnología. La Comisión espera que estos nuevos números sigan constituyendo una herramienta de trabajo y análisis del sistema de aseguramiento de la calidad.

La investigación aquí presentada se titula “Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación” y fue conducida por el académico e investigador Victor Orellana.

Entre los principales aportes del estudio destaca la relevancia que adquiere la acreditación para los jóvenes que deciden cursar una carrera y eligen una institución de educación superior en el país.

Alfonso Muga

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

Entrar o no a la universidad, y en cuál universidad y carrera matricularse, son disyuntivas de vida, importantes y difíciles que enfrenta más de un millón cien mil adolescentes y sus familias cada año en Chile. A diferencia de otras decisiones de similar magnitud en la vida, ésta ocurre durante un período de tiempo bien definido y delimitado y para la gran mayoría de quienes la enfrentan, es la primera elección fundamental que han tenido la responsabilidad de tomar. Sin embargo, al igual en que las demás decisiones complejas, la elección de una universidad y carrera requiere que la persona interesada busque información de varias fuentes.

Sea que se enfrente con mayor o con menor claridad, esta elección constituye un proxy para los planes y oportunidades laborales y/o académicas futuras del y la estudiante, pero tiene también ramificaciones importantes para los vínculos con la familia y los amigos. Una decisión de este tipo es probable que determine si el estudiante vivirá lejos de su casa, si cumplirá las expectativas de los padres, si necesitará un préstamo, o si mantendrá la misma relación con sus compañeros de la media, entre muchas otras consecuencias.

Existen numerosos estudios en Chile y otros países sobre cómo los estudiantes escogen su universidad y su carrera, los diferentes tipos y fuentes de información a los que recurren; los criterios con los que seleccionan dicha información; cómo distintos agrupamientos de jóvenes utilizan diferencial y preferentemente algunos tipos de información por sobre otros; diferencias en el proceso decisional según género, o según nivel educacional de los padres, el nivel de satisfacción con sus decisiones, entre otros. Sin embargo, salvo el estudio del académico e investigador Víctor Orellana y su equipo –que tengo el agrado de prologar aquí– no existen a la fecha en el país otros estudios que se orienten a responder cómo afectan la acreditación institucional y de carreras, al proceso decisorio de las y los estudiantes que optan por continuar estudios en la educación superior en Chile.

Tal como lo describe su título, el propósito del estudio en comento, fue efectuar entrevistas en profundidad a un grupo de estudiantes universitarios de primer año del ingreso 2016, y a un integrante adulto de su familia; para reunir y categorizar sus respuestas relativas al sentido y utilidad que tuvo para ellos la acreditación de la institución y la carrera, al momento de optar por una, y la otra.

Tras la proliferación inorgánica de instituciones de educación superior en Chile durante los años 80, el Estado puso en marcha tardía y provisionalmente algunas iniciativas importantes de aseguramiento de la calidad. Pero fue recién en 2006 que se creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129), que rige hasta ahora. El sistema está obligado a la verificación de la calidad en función del cumplimiento de estándares mínimos y la congruencia entre la misión y los objetivos declarados. Por otra parte, el sistema tiene la responsabilidad de identificar, recopilar y difundir información pertinente al aseguramiento de calidad, dirigirla a los estudiantes, familiares y a la sociedad, en general, con el propósito de orientar y posibilitar la racionalización de la toma de decisiones, tanto a nivel individual, como de política pública.

Es, en este contexto, que una constatación empírica de la importancia atribuida por los jóvenes universitarios a los indicadores de aseguramiento de calidad que ofrece el sistema, cobra especial relevancia. Y es esa la evidencia que, aunque acotada, ofrece el estudio que se presenta a continuación.

En general, el objetivo de este estudio fue proporcionar no solo una descripción sino un análisis de lo que los estudiantes describen de sí mismos y de sus propios procesos de toma de decisión cuando enfrentaron su elección de carrera. La compresión de este proceso se logra gracias a la maestría con que fueron conducidas las entrevistas por los investigadores e investigadoras; pero muy especialmente, a través de la agudeza teórico-crítica y la perspicacia socio-histórico-política con que los investigadores desarrollan las diferentes secciones de su informe.

Junto con constituir un texto muy interesante y estimulante de leer, el presente informe constituye también una muy importante plataforma desde la cual abordar

las mismas y nuevas preguntas sobre el rol del aseguramiento de calidad en el nuevo sistema de educación superior chileno.

Les invito pues, cordialmente, a proceder con la lectura de este estudio.

Lucio Rehbein

Universidad de la Frontera

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación

RESUMEN

El estudio buscó comprender el sentido y utilidad dado por los estudiantes de primer año de la educación superior (RM) y sus familias (padre/madre o tutor responsable) a los indicadores de acreditación institucional y de carrera en su elección al proseguir estudios terciarios. El diseño del estudio fue cualitativo, con entrevistas semi-estructuradas como instrumento principal de producción de información. El muestreo fue intencionado y seleccionó a jóvenes y sus familias, considerando variabilidad institucional, de clase y de género e incorporando -sin ser exhaustiva- diversidad de origen regional y estructura familiar. Los hallazgos muestran que la acreditación es muy relevante para estudiantes de clase baja que eligen instituciones nuevas, pero no tanto para quienes eligen las tradicionales. Hay, además, tipologías de electores marcadas por género y clase.

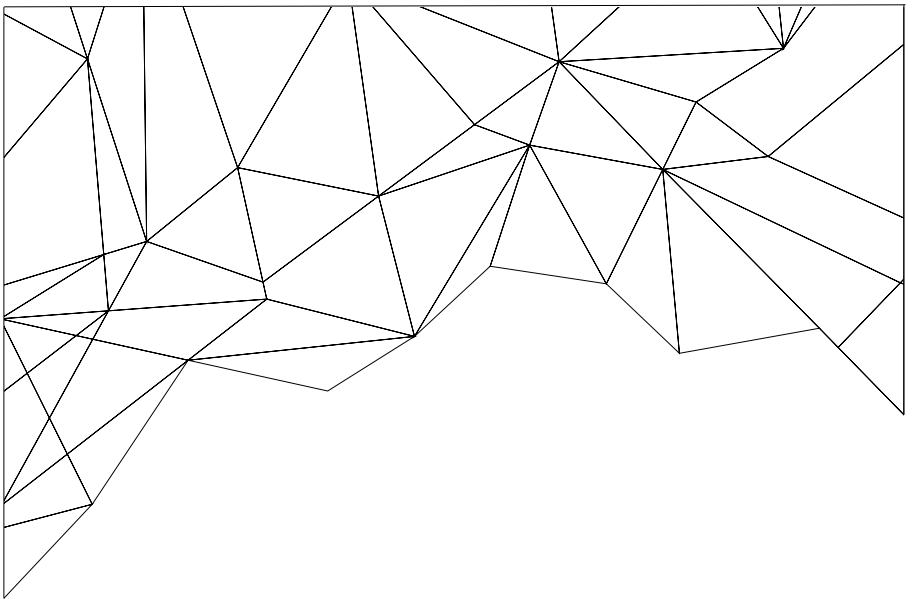
Palabras clave: Educación superior, elección de carrera, elección de universidad, acreditación

Career and university choice in Chile: meaning and utility of accreditation

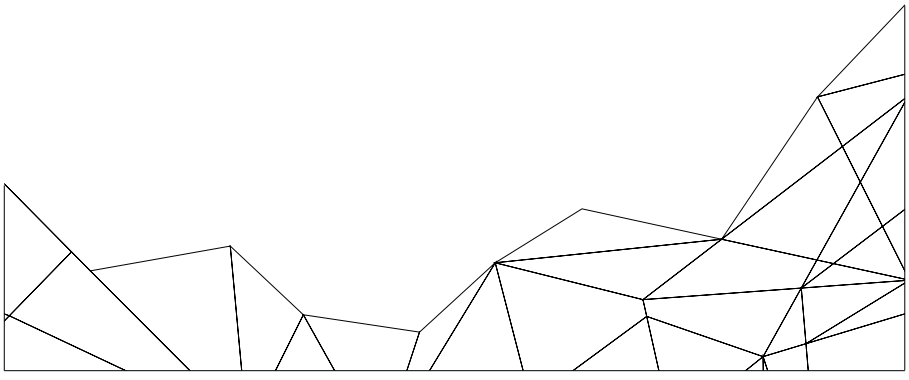
ABSTRACT

The study aimed to understand the meaning and utility attributed by higher education students (1st year 2016, Metropolitan Region) and their families (father/mother or tutor) to institutional and career accreditation indicators in their choice to continue with tertiary studies. The study followed a qualitative design, with semi-structured interviews as main instrument, and a selective sample of students and their families that considers institutional, class and gender variability; integrating, although not comprehensively, diversity in regional origin and family structure. Results show that accreditation is very important for working class students who choose new institutions, but not very useful for those -low and high class- who assist to traditional universities. There are also typologies framed by gender and class.

Key words: *Higher education, career choice, university choice, accreditation*



INTRODUCCIÓN



La Educación Superior (ES) en Chile ha experimentado un proceso acelerado de masificación, transformación y diversificación. Sigue la tendencia de los patrones actuales de modernización asociados al post-industrialismo o a la sociedad del conocimiento (Drucker, 2001; Bell, 2006). Su expansión, además, ha estado en gran medida determinada por el protagonismo del mercado y el sector privado, generando una diversificación y estructuración propias de estos sectores (Brunner, 2008; Bellei & Orellana, 2015). Así, su carácter desigual en la experiencia comparada, ampliamente estudiada (Raferty & Hout, 1993; Shavit & Blossfeld, 1993; Bourdieu & Passeron, 2009), derivó en una desigualdad estratificada como mercado, dando lugar a un mercado segmentado y segregado también suficientemente documentado (González, Espinoza, Fecci, Marianov, Ocaranza, Prieto & Rodríguez, 2006; Orellana, 2011).

Para abordar estos problemas, la política pública –desde mediados del 2000 a la fecha– intentó focalizar los recursos en los segmentos más bajos. Asimismo, generó un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (AC) cuya acreditación emitida a las instituciones fuese necesaria para el acceso a recursos. Así se buscaba asegurar la calidad y los derechos de los estudiantes.

La expansión de la ES en la última década –atizada en segmentos populares por los recursos de las becas y principalmente del Crédito con Aval del Estado (CAE)[1] aplicado en 2006, y en instituciones privadas producto de la selectividad académica de las tradicionales– concentró la imagen dominante de la realización de la igualdad de oportunidades en el país (Ruiz Encina, 2012; Urzúa, 2012). Se ha pasado, en

[1]El Crédito con Aval del Estado fue instalado en 2005 para permitir el acceso a la educación superior a más jóvenes. La novedad de esta política fue la inclusión de los bancos, garantizando el Estado los créditos al ocupar el rol de aval. La aplicación de este Crédito fue resistida por los estudiantes y hoy convoca una notoria polémica pública.

efecto, de una cobertura bruta de 15% a 53% de 1990 a 2015[2]. Así, el acceso a la educación superior de profesionales de primera generación en los planteles privados se proyectó como aspiración de bienestar masivo en una sociedad que carece de garantías universales estatales en salud, vivienda, previsión y educación.

El ser profesional se convirtió en la aspiración de conquista de una vida moderna, arquetípica de las clases medias contemporáneas, las que concentran la mayoría de las imágenes culturales de éxito y realización personal en el mundo; y en el caso chileno, acceso casi exclusivo a prestaciones sociales de calidad (Orellana, 2012; Ruiz, 2016). La política pública se hace consciente y en gran medida impulsa este rol no solo de formación profesional sino también de distribución de oportunidades de vida y simbólico de la ES. La frase del Presidente Ricardo Lagos el año 2005 "7 de cada 10 estudiantes son primera generación profesional" alude a un proceso de democratización social y cultural que se presenta como un éxito de la transición a la democracia.

En el centro de este éxito está el necesario rol evaluativo del Estado, que debe guiar a las fuerzas del mercado con tal que sus frutos sean edificantes (Brunner, Elacqua, Tillet, Bonnefoy, González, Pacheco & Salazar, 2005). La expresión institucional de lo anterior es el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) instaurado en 2006, donde la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) tiene el rol de verificar y promover la calidad. Esta institución debe promover la calidad de las instituciones y programas, y el acceso de los estudiantes a una elección informada de institución y carrera (León Núñez, 2010; Zapata & Fleet, 2012; Zenteno, 2013; Zapata & Tejeda, 2016).

El peso simbólico de la tradición, el difuso prestigio de las viejas universidades y las ansias de posicionamiento en el mercado de las nuevas instituciones, han debido ceder entonces a un tipo de medida de calidad que, en base a un procedimiento técnico, da un resultado objetivo de valor. Un indicador gradacional de años de acreditación es presentado ante la ciudadanía como patrón de calidad. Por esto mismo, la acreditación debe ser informada a los postulantes por las propias instituciones, en una imposición de la Ley 20.129, la que fue criticada

[2]Elaboración propia a partir de serie de encuestas CASEN (1990-2015).

en su momento como atentatoria a la autonomía de los planteles (Zenteno, 2013). Para un reporte de la OCDE en 2009 –a 5 años de la implantación del AC– este sistema había demostrado que era posible una masificación acelerada de la educación sin perder en calidad (OCDE & Baco Mundial, 2009).

Además del AC, el Estado impulsó en la segunda mitad de los 2000 una serie de mecanismos que buscaban racionalizar la toma de decisiones de los sujetos. El Ministerio de Educación creó el sitio web www.futurolaboral.cl (hoy www.mifuturo.cl). Este portal contiene información relativa a los ingresos de profesionales actualmente en desempeño laboral, separados por carrera e institución de egreso. Los indicadores de calidad y las estimaciones de ingresos futuros se transformaron, de este modo, en la carta de presentación del Estado ante los sujetos en lo referido a educación superior. Se hizo uso aparte de testimonios de profesionales (relatos) y de diversos indicadores que pudiesen facilitar la elección razonada de los postulantes. Tanto la configuración de la acreditación como de la estimación de retornos de la ES –basada en la teoría del capital humano– dieron pie a un debate académico que buscaba sofisticar y elevar la calidad de estas medidas, desarrollando mejor sus estándares e instrumentos, y así informar de mejor manera a los sujetos (Meller, 2010; Salazar, 2012; Urzúa, 2012).

Aunque el principal impulsor del proceso de racionalización de la elección de carrera e institución es el Estado, la sociedad civil también desarrolló sus propios instrumentos. Los conocidos rankings internacionales de *Shangai*[3] y de *Times of Higher Education*[4] son usados habitualmente en la competencia entre las principales instituciones del país. La prensa local elaboró sus propios rankings recurriendo a indicadores de productividad bibliométricos, retención de estudiantes y otros (Revista Qué Pasa, Fundación Educación 2020, entre otros.). En un reciente reporte, UNESCO señala que los rankings de instituciones de ES "gusten o no, llegaron para quedarse" (UNESCO, 2013:12).

[3] Es el ranking elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shanghái, que desde el 2003 lista a las 500 mejores universidades en base a distintos tipos de indicadores, principalmente bibliométricos y con un especial peso de los Premios Nobel.
[4] Es el ranking que elabora la revista *Times of Higher Education* desde el año 2001, utilizando como fuente principal la base de datos de Thompson Reuters (ex ISI).

Esta racionalización de la elección de carrera e institución, impulsada como política pública y también como tendencia social más amplia, tiene dos grandes implicancias, una a nivel micro y otra a nivel macro. A nivel micro supone su aporte a maximizar las posibilidades de los postulantes y, por tanto, facilitar una mayor satisfacción de sus expectativas, superando las imágenes arbitrarias de la tradición o de la publicidad. Pero también, por el carácter de mercado de la expansión reciente, esta racionalización deviene necesaria para que la educación superior se conecte de manera armónica con las necesidades de la sociedad (de la estructura ocupacional y del mercado laboral, entre otros ámbitos, a nivel macro). Es decir, haya una racionalización macro del sistema de ES. Sin líneas de planificación propiamente públicas en la provisión, por el modelo de expansión y fisonomía actual de la ES chilena, la racionalización de la "demanda" –de los clientes, cuando se trata de un mercado– se transforma entonces en la clave para que el sistema se conecte con la sociedad en un sentido edificante. De ahí la enorme presión a la acreditación como mecanismo objetivo de toma de decisiones: en caso que no sea tomado en consideración por los sujetos, es todo el sistema de ES el que deja de orientarse por mayor calidad, so pena los mecanismos coactivos o estándares elaborados por el Estado. Una menor consideración de ella en las decisiones obliga a una mayor coacción del Estado evaluador hacia los planteles y vice-versa.

Si se acepta que las necesidades de racionalización de las decisiones de los postulantes a la ES –tanto en un sentido micro como macro– son cada vez mayores, sus posibilidades producto de la expansión de la educación superior y el carácter social de los sujetos que acceden a ella, hacen cada vez más difícil que dicha racionalización se concrete. Se debe informar más a una población distante de los códigos tradicionales de las capas profesionales y, por ende, ajena a la cultura universitaria o académica. Las dificultades de las capas populares con este tipo de indicadores, sus significados y –más ampliamente– todo el lenguaje formal, están de sobra documentadas (Bernstein, 1993; Bourdieu & Passeron, 1996). A su vez, se debe presionar al uso de tales indicadores en contextos de clases medias y altas, donde el prestigio y la tradición también tienen un peso alto (León, 2010).

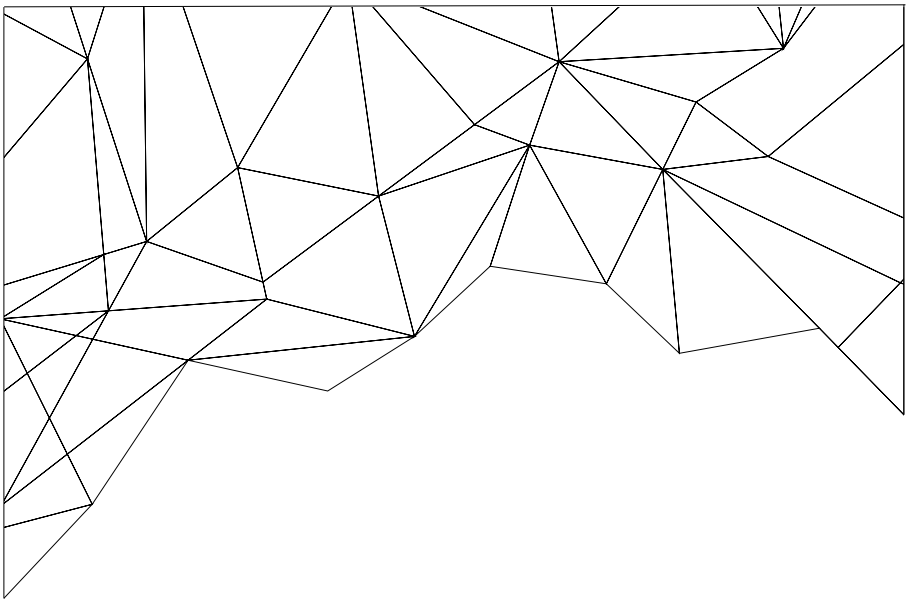
Esta dificultad estructural para el avance de la racionalización de la elección en ES –que coincide a su vez con una necesidad mayor igualmente estructural de que se consolide– debe enfrentar además los

cuestionamientos al actual modelo de acreditación en el contexto del avance gradual a la gratuidad. Existe evidencia de que la acreditación no juega un papel relevante por ejemplo en los resultados de prueba Inicia[5], en las pedagogías, y que tampoco es tomada en consideración por electores de sectores populares (Rivero & Hurtado, 2015). Esta evidencia, con todo, es parcial y acotada. Es necesario un estudio que comprenda el sentido y utilidad que dan los estudiantes a la acreditación de nivel institucional y de programas en su elección para proseguir estudios terciarios. A ese fin intenta contribuir este trabajo.

De acuerdo a lo anterior, este estudio respondió a la pregunta por el sentido y la utilidad que los estudiantes chilenos de la Región Metropolitana de primer año (2016) y sus familias le dieron a la acreditación al momento de elegir la institución y carrera de educación superior en la cual continuar sus estudios.

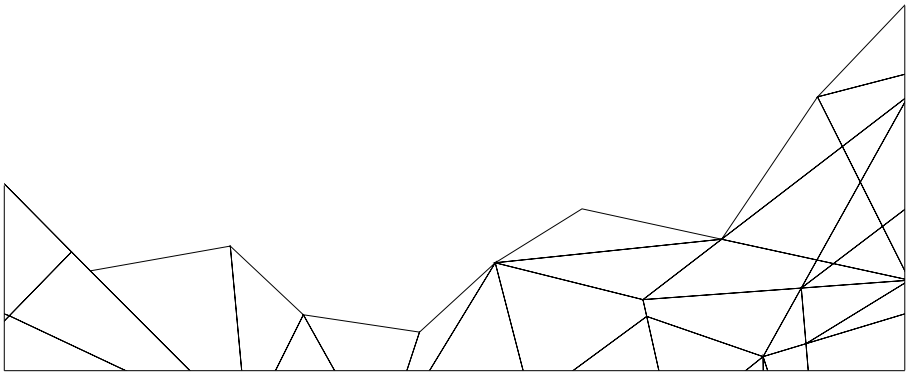
En el Capítulo 1 se hará una revisión de los antecedentes conceptuales. En el Capítulo 2, se revisan los aspectos metodológicos más relevantes de la investigación. En el Capítulo 3, se presenta los resultados de la investigación, que finalmente dan lugar a un último apartado de conclusiones en que tales hallazgos son interpretados sociológicamente.

[5] Desde 2008 se aplica la prueba Inicia a los egresados de Educación Básica para verificar sus saberes disciplinares. Si bien la prueba es voluntaria, a través de distintas modificaciones legales –en especial la Nueva Política Docente– en la práctica tendrá consecuencias habilitantes.



CAPÍTULO I

ANTECEDENTES CONCEPTUALES



I.1 Marco teórico

Las aproximaciones teóricas de las ciencias sociales para comprender la ES están relacionadas con las grandes teorías que se proponen explicar el fenómeno social. En general, estas teorías privilegian las condiciones estructurales y objetivas, o bien la acción y la libertad de los sujetos. Sea como dualismo sujeto-objeto (Bourdieu, 2005) o conflacionismo[6] (Archer, 2010), esta tensión en la teoría social ha sido ampliamente debatida y es el principio que permite distinguir las aproximaciones al fenómeno particular de la ES, tanto en un sentido conceptual como empírico.

Entre aquellas corrientes que privilegian la comprensión de la acción de los sujetos en la ES destaca la teoría del capital humano, elaborada (con sus matices) por Schultz y Friedman. En su sentido más básico sugiere que la educación, al aumentar las capacidades productivas de los sujetos, puede entenderse como una forma de inversión en capital. Ello implica comprender la acción de los sujetos en educación como una acción económica (Becker, 1993; Schultz, 1999). La expansión de la ES, entonces, produciría una mayor productividad en la sociedad en general y otorgaría a los sujetos una mejor posición en la estructura social, superando las limitaciones de su herencia social (Peterson, 2007).

A su vez, la sociología norteamericana sugiere que la educación superior experimenta una secularización y racionalización constante en la medida que es penetrada por la racionalidad instrumental, sea de la administración estatal o del mercado (Clark, 1973; Clark & Ben-Da-

[6]Archer (2010) sugiere que la teoría social siempre opta por los poderes de la agencia o de la estructura para organizar una visión sistemática de la sociedad. A este ejercicio reductivo –mirar desde uno de estos dos poderes- denomina conflacionismo, distinguiéndose el conflacionismo ascendente, asociado a la agencia, y el conflacionismo descendente, asociado a la estructura.

vid, 1984; Gumport, 2007). La acción de los sujetos en ella deviene conducida por tal forma de racionalidad, en una tensión permanente con los viejos códigos tradicionales de la profesión académica. La relación de la sociedad con la ES también se seculariza, escapando del carisma académico (Clark, 2008) de la universidad humboldtiana, y concentrándose cada vez más en criterios formales y performativos. En la medida que la ES crece, se proyecta como espacio de movilidad social, lo cual la vincula con el ascenso social de amplias capas de la población que le reclaman una mayor racionalización y formalización como disolución de viejos criterios discriminatorios, sean de clase, género o etnia.

La aproximación de la sociología europea a la ES es un tanto distinta. Aunque comparte la vinculación de la ES con los procesos sociales identificados como centrales, observa en ellos fundamentalmente el conflicto de clases y no, en primer término, el operar de funciones o sistemas. En su núcleo –y con sus diferencias– lo que este desarrollo teórico supone es que la ES opera como una transmisión de acumulaciones y posiciones sociales previas, considerando la neutralidad de los criterios formales, objetivos o performativos como mera ficción ideológica (Bourdieu & Passeron, 1996 y 2009). Así, la ES masiva no solo no disuelve las contradicciones de clase ni crea una sociedad de clases medias, sino que oculta aquellas contradicciones impidiendo que se expresen social y políticamente en cuanto tales, como acción sindical o política.

Cuando se trata de comprender la dinámica electiva de los estudiantes, su racionalidad y sus decisiones en su trayectoria por la ES, la escuela del funcionalismo intenta comprender las metas de los sujetos y los caminos que ellos elaboran para cumplirlas, asumiendo una orientación al éxito y/o de evitar del fracaso (Boudon, 1981; Tinto, 1987). Básicamente se sugiere que los sujetos se orientan en la ES para no descender socialmente y avanzar solo en la medida que tales riesgos están cubiertos. La acción hacia la ES tendría un carácter conservador, racionalmente administrado. Del mismo modo, dominan en los enfoques funcionalistas y económicos investigaciones dirigidas a captar la racionalidad de los sujetos y su lógica de acción medios-fines, sean fines económicos o no, centrándose en la utilidad de los medios para conseguir dichas metas. De ahí la pertinencia de indagar en la utilidad –como optimización de un ejercicio electivo instrumentalmente orien-

tado– que ofrecen las formas contemporáneas de racionalización del valor reputacional y académico de las instituciones, como es el caso de la acreditación.

Del otro lado, las teorías reproductivas tienden a observar las condiciones sociales que han determinado la racionalidad electiva de los sujetos como expresión de las relaciones sociales anteriores a su libertad o visión de mundo. Lo que se observa principalmente son las condiciones en que el sujeto se formó. La decisión sobre carrera o institución no es en sí mismo un momento observable sino expresión de dinámicas sociales previas; las utilidades se aplican, sí, pero sobre supuestos y sentidos socialmente configurados, redirigiendo la mirada a la producción de dichas formas de significación y no solo a la instrumentalidad de las decisiones en que se realizan. Así se desarrolla la hipótesis de la desigualdad máximamente mantenida, que no solo advierte por las lógicas excluyentes de la ES sino también por el disímil grado en que la sociedad postula a ella, y las distintas formas –determinadas por la clase– en que los sujetos valoran las carreras e instituciones, le atribuyen sentido a la educación superior y, por ende, un lugar en sus proyectos de vida (Raferty & Hout, 1993; Shavit & Blossfeld, 1993; Mauna, 2013; Quintela Dávila, 2013).

El debate entre estas distintas perspectivas teóricas ha sido nutrido. En tal discusión los desarrollos empíricos se han sofisticado enormemente, surgiendo en las últimas décadas propuestas teóricas de convergencia, desde el funcionalismo crítico al estructuralismo blando (Bonal, 1998; Quintela Dávila, 2007). Aquellas aproximaciones son las que habilitan hoy la observación de los procesos electivos de los sujetos hacia la ES.

Esta investigación integraó la racionalidad del agente y los procesos sociales en que ésta y sus activos se producen. De este modo, se buscó captar las lógicas electivas incrustadas en contextos sociales que se presentan ante el sujeto como horizonte normativo y restricción de posibilidades. Por ello, se adaptaron las nociones de sentido y utilidad como la expresión de fondos y horizontes de significación social sobre los cuales se cimentaron lógicas de utilidad y optimización con las que los individuos modulan y realizan su ser en sociedad. No solo se buscó reducir la comprensión de la elección a la norma social o al peso de la estructura, sino al modo dinámico en que tal norma se vincula con la propia adaptación que el sujeto hace de ella.

II. 2. Estado del arte

II.2.1 Literatura internacional

La aproximación empírica de las ciencias sociales al problema específico del ingreso de estudiantes post-secundarios a la ES refleja en cierta medida los debates teóricos antes expuestos. Esta aproximación ha tendido a parcelarse de acuerdo a las etapas que el individuo debe atravesar en su paso hacia la educación terciaria. De allí que esta transición haya sido en general caracterizada como un proceso electivo, en donde existe amplio acuerdo en que la elección de una carrera profesional antecede la elección de la institución de ES.

En este primer ámbito de elección la preocupación ha tendido a relevar la acción del individuo, predominantemente desde perspectivas psicológicas centradas en la conformación vocacional como motor electivo (Lent, Brown & Hackett, 1994 y 2000). De acuerdo a esta perspectiva, las minorías étnicas, mujeres, y estudiantes de bajo estrato socioeconómico serían objeto de condicionamientos que producen bajas expectativas sobre su posible éxito en ocupaciones avanzadas (de alto nivel de calificación) (Lee, Felps & Baruch, 2014).

En el estudio de la elección de institución universitaria surgen más claramente las perspectivas sociológicas. Por un lado, el funcionalismo y la búsqueda por caracterizar la dimensión racional de la acción individual y la influencia de factores socioeconómicos sobre ella. Por otro lado, las corrientes críticas enfocadas en el proceso electivo como expresión de racionalidades colectivas en conflicto, basadas en sistemas de conocimientos, actitudes, experiencias y creencias heredados (Tamtekin, 2015). Además, se puede identificar la reciente emergencia de un foco derivado del marketing, que comprende la elección como un proceso de compra de un consumidor dentro de un mercado determinado. En este caso, por tanto, la preocupación se centra en la interacción de factores personales y contextuales, y su relación con la ponderación y uso de información para caracterizar un campo diferenciado de consumidores (Cabrera & La Nasa, 2000).

Se observa también que la investigación social ha tendido a segmentarse en la detección de factores personales o contextuales del estudiante y elementos relevantes de las instituciones de ES. Sobre el primer punto, el género, la raza y la etnia, la edad, la clase social y el logro educativo han generado el cuerpo de evidencia más prominente. Así, se

ha encontrado que las mujeres tienden a presentar mayor sensibilidad ante el costo de la universidad y las ayudas financieras disponibles, mientras que los hombres lo hacen hacia la variabilidad en ingresos futuros. Se ha detectado que las minorías étnicas otorgan mayor atención y valoración a un ambiente universitario diverso culturalmente.

Junto con lo anterior, estudios recientes han puesto atención sobre la etapa de vida de quienes evalúan su ingreso a la educación superior, denotando que quienes atraviesan una etapa posterior se inclinan por universidades cercanas a su hogar, por la utilización de mayor variedad de fuentes de información y por la disposición a elegir universidades menos prestigiosas –en comparación con aquellos que ingresan a la educación terciaria inmediatamente después de egresar de la educación secundaria.

En adición, el estudio de variables referidas a la clase social ha confirmado la relación entre el nivel socioeconómico, el ingreso familiar y la educación de los padres, correlacionándose mayores niveles de cada una de estas variables con mayores logros académicos, mayor inclinación a matrícula en universidades por sobre instituciones de educación técnica, y en universidades internacionales y de investigación por sobre universidades de menor rendimiento. Esto se ha explicado a través de diferencias en algunos de los siguientes aspectos: restricciones financieras; mayor capital cultural y cultura de la universidad en hijos de padres universitarios; y diferencias en sensibilidad al costo, riesgo, y endeudamiento. De esta manera, se ha apuntado a que los sistemas de educación superior tienden a jerarquizarse y con ello a reproducir inequidades sociales (Obermeit, 2012; Hemsley-Brown & Oplatka, 2015; Tamtekin, 2015).

En este contexto, son factores de interés tanto los grupos de referencia y apoyo como el acceso y uso de información disponible. En cuanto a los grupos de referencia, se ha encontrado que las redes familiares, y por sobre todo los padres, suelen acarrear la mayor importancia (casi todos los estudiantes discuten sus planes futuros con sus padres). Se espera que padres con mayor nivel educativo sean capaces de entregar un apoyo más útil a sus hijos. Las amistades también juegan un rol importante, restringiendo la gama de posibilidades a las elecciones aceptables por el entorno social. En adición, el colegio tiene un rol relevante en la provisión de información y en el apoyo al proceso

electivo. Aquí el rol del orientador es clave y la calidad de los procesos se relaciona fuertemente con la clase social de los estudiantes (Clinton, 1990; Moogan, Baron & Harris, 1999; Rowan-Kenyon, Bell & Perna, 2008; Kim & Gasman, 2011).

En paralelo, entre las variables orientadas a las características de las propias instituciones, la evidencia más contundente apunta fuertemente a la predominancia del prestigio institucional (Baker & Brown, 2007; Obermeit, 2012). Éste, sin embargo, no es conceptualizado del mismo modo por la totalidad de los estudiantes. El reconocimiento internacional y la exhibición de calificaciones de alto estándar por parte de la universidad contribuyen a la percepción de prestigio, pero solo para clases de alto capital cultural o tradición universitaria. Las clases más bajas consideran en mayor medida la composición y ambiente universitario.

Otro factor importante asociado al prestigio es la calidad de los programas, académicos y enseñanza. Nuevamente, estas nociones de calidad son consideradas mayoritariamente por estudiantes con mejores rendimientos académicos y de mayor nivel socioeconómico (Price, Matzdorf, Smith & Agahi, 2003; Veloutsou, Lewis & Paton, 2004).

Otras características relevantes corresponden al tipo de universidad (público/privado)[7]; la homogeneidad del estudiantado, en términos de habilidad académica, afiliación religiosa, o etnicidad; maximización de la empleabilidad, remuneración futura, modos de inserción al mercado laboral asociadas a la institución; cercanía o lejanía de la ciudad de origen, ambiente o atmósfera de la ciudad que aloja a la institución; y elección del programa, disciplina o área del conocimiento que limita el universo inicial de instituciones a considerar y orienta a los estudiantes hacia la calidad de los académicos del programa, la diversidad de la malla curricular y la flexibilidad que conlleva para congeniar estudios y trabajo simultáneamente (McDonough, 1998; Rowan-Kenyon et al., 2008).

[7] Considerado en función de la disponibilidad de apoyo financiero que brinda cada tipo de institución, y considerado en mayor medida por estudiantes de colegios públicos y de menor estrato social.

II.2.2 Literatura nacional

La literatura nacional se caracteriza por presentar un mayor nivel de disgregación y una tendencia a la focalización en factores específicos. Debido a los procesos ya descritos de masificación basada en el mercado y el ingreso de nuevos sectores sociales a la educación superior, una parte considerable de la investigación nacional se ha abocado al estudio de la experiencia e incorporación de sectores sociales vulnerables: estudiantes de primera generación, de educación superior técnica, de primeros quintiles, de acceso a la universidad por acción afirmativa, o estudiantes que estudian y trabajan suelen ser el objeto observado, sin un contrapunto de foco en las clases medias-altas o altas. (Paulus, Geoffroy & Mendoza, 2010; González & Tapia, 2012).

Otros nichos corresponden a la elección de carreras específicas, donde destaca la elección de pedagogías (Bravo, Falck & Peirano, 2008; Mizala, Hernández & Makovec, 2011; Avendaño & González, 2012); investigaciones relacionadas a preferencias por carreras con estigmas masculinos o femeninos (Rebolledo & Peña y Lillo, 2006; Blázquez, Álvarez, Bronfman & Espinosa, 2009; Avendaño & González, 2012; Carrasco, Zúñiga & Espinoza, 2014); elección de universidades regionales (Demicheli, 2009); estudios referentes a ciertos tipos de institución, ya sean universidades selectivas, privadas o educación superior técnicas (Sepúlveda & Ugalde, 2010; Avendaño & González, 2012; Carrasco et al., 2014; Pastén, 2015).

Los hallazgos más claros sobre el proceso electivo confirman que la consideración del futuro post-secundario se despliega como un proceso electivo, donde la decisión por el área del conocimiento y luego por la carrera profesional suelen darse con antelación a la elección de la institución (Paulus et al., 2010). De este modo, la selección de la carrera profesional sería guiada inicialmente por el interés individual, en términos de gusto por el área del conocimiento, la vocación o el sentido de alta contribución de la actividad a la sociedad, por sobre elementos llamados extrínsecos o instrumentales, como la presión familiar o la expectativa de inserción familiar (Avendaño & González, 2012). Factores de cálculo de costos y beneficios entrarían en juego solo tras la definición motivada por la orientación personal (Paulus et al., 2010). Dificultades identificadas relativas a este proceso apuntan a la escasa probabilidad que los estudiantes conozcan sus perfiles

epistemológicos, de modo que les resulta difícil evaluar qué carrera se acopla mejor a su propio estilo de aprendizaje y desempeño (Rehbein, Martínez, Rose & Fritz, 2009). Del mismo modo, la mayor precariedad del entorno social y familiar de las clases bajas dificultaría el acceso a información sobre carreras y procesos de postulación, lo que supone mayores desventajas en la concreción de las aspiraciones netamente vocacionales (Blázquez et al., 2009).

En cuanto a la importancia de características personales y contextuales del individuo al momento de enfrentarse a la decisión, el género, la clase social y el logro académico han sido los principales objetos de estudio. Primero, y si bien el género no siempre es significativo, tiene influencia sobre la elección de carreras tradicionalmente signadas como masculinas o femeninas[8] (Rebolledo & Peña y Lillo, 2006). Existen otros factores de tipo institucional considerados por las mujeres para la elección tales como la seguridad del barrio, el prestigio institucional, la acreditación institucional (como medida de calidad) y la calidez y eficiencia de la totalidad de los trabajadores de la institución. Los hombres, en cambio, considerarían el prestigio institucional, la articulación en los modos de formación y la estructura curricular como factores positivos. La acreditación desde una perspectiva instrumental, es percibida como un mecanismo de acceso a beneficios financieros (Paulus et al., 2009). Se ha encontrado una única investigación que hace referencia a la etnia, tematizada como pertenencia a pueblos originarios. Dicha pertenencia disminuiría las aspiraciones a continuar estudios postsecundarios (González & Tapia, 2009).

El origen social también ha mostrado ser relevante. Se ha evidenciado que el logro académico se relaciona de forma importante con el carácter social y con el tipo de colegio al que se asiste (Canales, 2016) y con el tipo de educación superior que se elige (González, 2014). De hecho, el bajo nivel socioeconómico afectaría negativamente la aspiración a ingresar a la educación superior, aún tras controlar por logro académico (Canales, 2016). Asimismo, menor nivel socioeconómico implicaría menores expectativas respecto a la educación superior. Por ejemplo, se ha propuesto que estudiantes que no postulan a

[8] Como las carreras orientadas al cuidado y la educación en las mujeres, y las ingenierías en el caso de los hombres.

universidades selectivas y que apuntan a otras universidades (de buena acreditación) o bien más masivas, consideran que la universidad es menos relevante para su proyecto de vida. Sería un problema que a estas universidades postulen estudiantes de familias de menores ingresos, de menor desempeño académico y con menores niveles de motivación (González & Valenzuela, 2016).

En cuanto a la evaluación de costos y beneficios, y contrario a las tendencias establecidas en la literatura internacional, se ha documentado que la aversión al endeudamiento no es un factor que limite a las clases bajas a aspirar a la educación superior (Olavarría, Allende, Oyanedel & Fernández, 2011). A su vez, mientras las clases altas serían más sensibles a cambios en la remuneración esperada de ciertas carreras o instituciones para cambiar su preferencia, las clases bajas solo serían receptivas a estos cambios para decidir no ingresar a la educación terciaria (Hernández & Paredes, 2007). Aún así, los costos asociados al arancel, la matrícula y costos de vida siguen constituyéndose como la principal barrera restrictiva en la ponderación de las alternativas para continuar los estudios (Paulus et al., 2010; Canales, 2016). Debido a que la restricción económica afecta especialmente a las clases bajas, éstas deben ajustar sus expectativas a instituciones y carreras más accesibles. En otras palabras, se distinguen criterios distintos de elección, donde solo la clase alta podría acercarse a una decisión guiada por una orientación vocacional absoluta, que permita no integrar de forma significativa las restricciones (Sepúlveda & Valdebenito, 2014).

Estudiantes con padres sin capital educacional avanzado tendrían desventajas adicionales frente al acceso a la educación superior (González & Tapia, 2012). Al carecer su núcleo familiar de una cultura de la educación superior, el acceso a información y el apoyo en el proceso de postulación sería menos completo que el que reciben estudiantes con padres con educación terciaria (Canales, 2016). Del mismo modo, la menor presencia de capital cultural tanto en el hogar como en el colegio restringiría de antemano el horizonte de posibilidades para la educación superior (González, 2014). Los capitales culturales más avanzados normalizarían la educación superior en la clase alta, lo que, por un lado, impulsaría a las clases altas a sobreestimar sus posibilidades de éxito en la educación superior y, por otro, la establecería como el piso mínimo para asegurar la mantención de la posición social (Hernández & Paredes, 2014).

Por último, en cuanto a la percepción de los estudiantes sobre la deseabilidad de instituciones de educación superior, un estudio establece una triada de factores relevantes: (a) calidad de la institución, concepto fuertemente relacionado con la exigencia académica de sus programas; (b) prestigio de la institución, cuyo valor radica principalmente en su influencia sobre la empleabilidad futura; (c) calidad de los profesores (Demicheli, 2009). Predominan transversalmente las nociones de prestigio y calidad como determinantes de la deseabilidad de una institución, cuestiones que, sin embargo, permanecen en una definición vaga, más conectadas a imágenes colectivas que a indicadores objetivos. La acreditación, de este modo, no siempre es visible y a menudo surge solo como condicionante económico (una universidad acreditada permite acceso a becas y créditos) (Paulus, et. al., 2010).

Otros factores importantes para los estudiantes son un buen ambiente intra-universitario, es decir, relaciones gratas, convivencia enriquecedora y calidad de gestión adecuada; y una buena calidad de vida, es decir, opciones recreativas y espacio para esparcimiento y vida familiar (Demicheli, 2009).

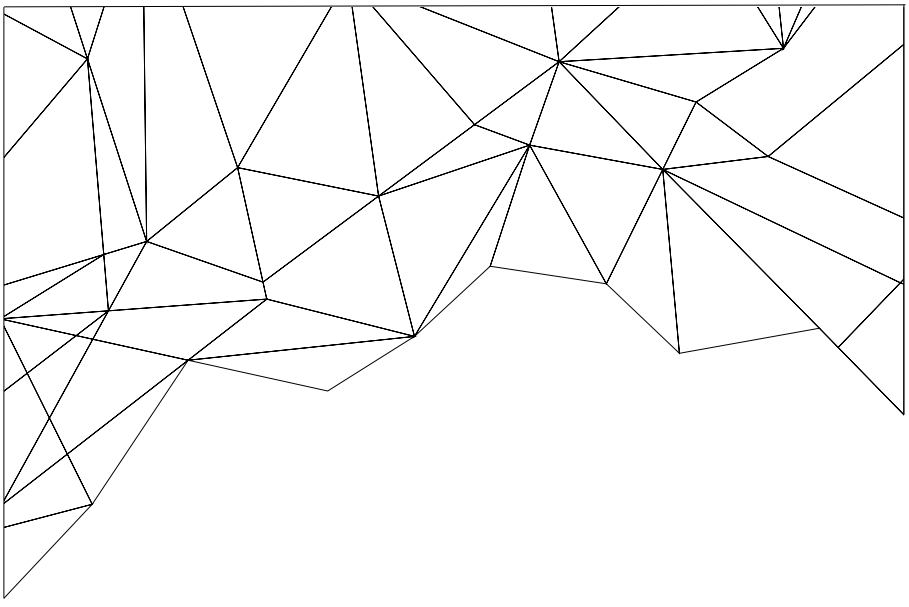
En los últimos años, además, este modelo se ha visto complementado por un cuerpo creciente proveniente desde el marketing, cuyo interés en la problemática radica en la caracterización de los nuevos consumidores de educación. Desde esta mirada, la propuesta más completa concluye que el prestigio, la calidad de la enseñanza, la conveniencia (innovación, infraestructura) y el ambiente social son los factores principales considerados por los secundarios chilenos (León, 2010).

Los hallazgos de la literatura nacional denotan, por una parte, preocupación por la verificación de los supuestos de la racionalidad de la elección de los individuos y, por otra, la identificación de déficits en el ejercicio de tal racionalidad. Así, en la mayoría de las corrientes expuestas aparece la preocupación por la distorsión que genera el capital cultural, las diferencias en disponibilidad de información, diversidad de motivaciones, aspiraciones y expectativas de ingreso como manifestación de la preocupación por la equidad y la inclusión. Este es el mismo motivo por el que la especialización de los casos se centra en sectores populares y/o recientemente incorporados a la ES y no en las élites o los sectores medios consolidados.

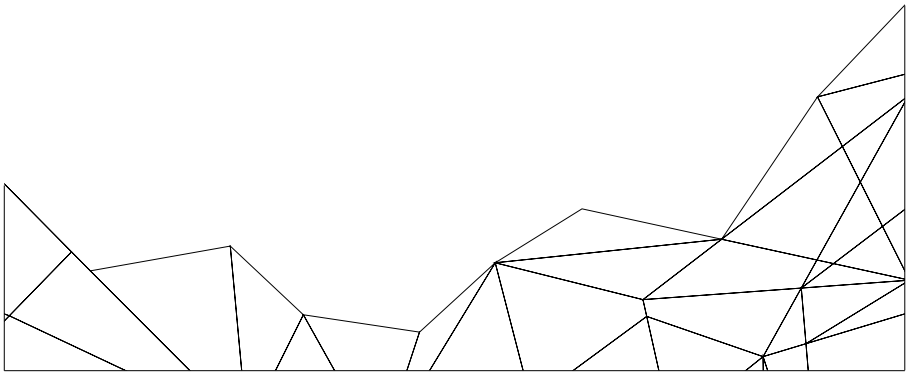
Las decisiones entonces no se diferencian solo por la disponibilidad de recursos objetivables, tales como el desempeño académico y la disponibilidad de recursos. El capital cultural, el uso de la información, las motivaciones, aspiraciones y expectativas aparecen como obstáculos a nivel del juicio. Los recursos objetivables se usan en función de la significación dada por estas expresiones de subjetividad.

El asunto se hace problemático porque, a través de estos factores, la literatura tiende a asignar una visión residual o negativa de la subjetividad de los segmentos indagados. Así, una motivación hacia la educación superior que no está basada en la realización personal a través del estudio no considera un sentido alternativo, sino más bien interpreta una carencia de motivación. La contemplación de un futuro fuera del ideal de universidad no es una determinación de la voluntad, es una restricción del horizonte de posibilidades. La postergación del ingreso a la educación superior para una entrada temporal al mercado laboral no es una trayectoria educacional, es evidencia de expectativas educacionales poco arraigadas. El nivel socioeconómico se reduce a faltas o vacíos de un algo. Con esto, el peso de la clase social recae como déficit del sujeto, a través del activo que se posee en cantidad menor o del cual se carece personalmente.

Este estudio indagó por el sentido positivo de aquellos que están eligiendo. Intentó ampliar la mirada hacia un análisis que considere al individuo completo, analíticamente positivo, abordando su posición social como una posición anclada en relaciones sociales y cuya acción está dotada de un sentido propio no carente.



CAPÍTULO II
MARCO METODOLÓGICO



Como se señalaba en los apartados anteriores, nuestra investigación buscó comprender el sentido y la utilidad atribuida por los sujetos a la acreditación de programas e instituciones, en medio de su elección de estudios terciarios. Para ello se indagó, además, en las lógicas electivas de los individuos y, en ellas, la idea que se tiene de calidad de la educación superior. En tal perspectiva, las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes.

- ¿Cuál es el sentido y la utilidad que los estudiantes chilenos de la Región Metropolitana de primer año (2016) y sus familias le dan a la acreditación al momento de elegir la institución y carrera de educación superior en la cual continuar sus estudios?
- ¿Cuáles son los atributos de la idea de calidad presente en los estudiantes y sus familias? Y ¿cuáles son sus rasgos de continuidad y ruptura con las definiciones de calidad que promueve el Estado a través del AC y la acreditación?
- ¿Qué tipologías pueden construirse sobre las distintas lógicas electivas de los estudiantes y sus familias y el sentido y utilidad en ellas de la acreditación?
- ¿Qué tan relevante es la idea de calidad a la hora de elegir programas o instituciones de educación superior?

II. 1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo general

Comprender el sentido y la utilidad que los estudiantes de la Región Metropolitana de 1er año (2016) y sus familias le dan a la acreditación al momento de elegir la institución y carrera de educación superior en la cual continuar sus estudios.

II.1.2. Objetivos específicos

• Comprender el sentido que los estudiantes y sus familias entregan a la acreditación y su relación con la calidad de una institución y carrera.

• Entender la utilidad que los estudiantes y sus familias atribuyen a la acreditación y su relación con la calidad de una institución y carrera.

• Comprender y tipologizar las lógicas electivas de carrera e institución de los estudiantes, considerando diferencias sociales, de clase, género y edad.

• Explorar la relación entre acreditación y calidad percibida por los sujetos y las definiciones de calidad que promueve el Estado.

• Explorar qué otro tipo de características de las instituciones de ES y los programas (si es que las hay) son relevantes para las decisiones de los estudiantes y sus familias.

II.2. Metodología de la investigación

La investigación buscó comprender la experiencia de los sujetos y el sentido de su acción, pero por su escala, tal esfuerzo solo podía ser exploratorio. La aproximación elegida fue justamente cualitativa, pues se esperaba acceder a la percepción, valoración, expectativas y sentido que los jóvenes chilenos asignan a la acreditación en tanto concepto de calidad en la educación superior, y el rol que éste juega en la elección de institución y de la carrera de educación superior por los que optan para continuar sus estudios (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2008).

La selección de participantes se construyó según el principio de la variación estructural, esto es, la integración del subconjunto muestral atendiendo a la variedad de posiciones y relaciones relevantes que conforman el universo de estudio. Por restricciones asociadas a las posibilidades materiales y de tiempo del proyecto, el estudio se concentró en la Región Metropolitana exclusivamente. La muestra se validó luego según el principio de la saturación.

La unidad de información de la investigación fue el estudiante, como individuo. Por tanto, este estudio asume como método el individualismo metodológico. No obstante, por evidencia parcial y percepciones fundadas (González, 2014; Canales, 2016) se supuso a la familia como un elemento clave de la decisión de los sujetos. De ahí la necesidad de indagar también en ella, con el objetivo de complementar la observación del sujeto y reconstruir la red decisional.

Para la selección de los participantes se definieron tres criterios directrices, que delimitaban tres ámbitos clave de selección: tipo de universidad; carrera de educación superior; clase social del estudiante. Además, se decidió incorporar a la muestra variabilidad suficiente de género, origen regional y estructura familiar.

Para asegurar la inclusión de la diversidad total de las instituciones de educación superior del país se adaptó la clasificación universitaria construida por Muñoz y Blanco (2013), que realiza una segmentación nomotética de las instituciones. Esto significa que basa la categorización en la observación de datos empíricos, evitando así el riesgo de ocultar el modo efectivo de funcionamiento, productos, servicios y enfoques que se relacionan directamente con el desarrollo de la misión institucional. La clasificación de los autores siguió una metodología cuantitativa. Realizaron un análisis factorial y distinguieron en base a diversas características de las instituciones –publicaciones, investigación, sedes, programas, matrícula total y nueva, titulados, acreditación, selectividad y otros– 5 categorías de universidades: de investigación, masivas, de acreditación, elitistas y finalmente no elitistas.

Cabe señalar que este estudio, por costos de investigación, no consideró Institutos Profesionales (IP) o Centros de Formación Técnica (CFT). Por tal razón, el universo muestral incluyó cinco categorías de tipo de institución de educación superior. Complementariamente, se seleccionaron las cinco carreras con mayor matrícula para cada tipo de institución de educación superior (CNED, 2014). Esto apuntó a capturar el perfil promedio de cada tipo de institución, representado en las carreras más populares, sin que ello implique la exclusión de áreas relevantes del conocimiento.

Al mismo tiempo, se atendió a la variable de clase social, entendiendo su centralidad para condicionar la conducta de los actores respecto a la educación, como fue abordado en el apartado concep-

tual de este documento (Raferty & Hout, 1993; Bourdieu & Passeron, 1996). Por restricción de costos la clase se operacionalizó de forma binaria. Es decir, en tanto pertenencia (o dependencia) del empleo del principal proveedor del hogar en el grupo de ocupaciones incluidas en los numerales 1 y 2 de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO): grandes empresarios y directivos y profesionales; de un lado; y resto de la estructura social, del otro. En dicho clivaje de la estructura social se dan diferencias relevantes de ingreso y poder. Se tomaron los resguardos para una adecuada representación del género y de la división histórica de instituciones (las fundadas antes de 1981 y las fundadas luego de ese año).

Concretamente, el muestreo seleccionó una universidad por cada tipo, cinco carreras como posibilidad dentro de cada universidad, y distinto número de estudiantes de cada clase por carrera (considerando tamaño de los segmentos sociales referidos en la estructura social). La selección de las instituciones se basó en proximidad geográfica considerando los alcances temporales y presupuestarios del estudio. Además, se procuró conservar equilibrio de género (al menos 8 mujeres), origen regional (al menos 2 estudiantes que se hayan desplazado a Santiago a estudiar) y estructura familiar (al menos 2 estudiantes de hogares monoparentales liderados por madres). Como resultado, se seleccionaron un total de 16 casos. Cada caso consistió en una entrevista semi-estructurada al estudiante mismo, y en otra entrevista a su madre, padre o tutor responsable, dando un total de 32 entrevistas.

II.3. Técnica de producción de información

El principal instrumento de producción de datos fue la entrevista focalizada, dado que se ajustaba de mejor manera al objetivo del estudio. Esto porque permite acceder a las formas concretas del contenido del discurso, integrando todo el contexto existencial del hablante y también todo su texto personal o autobiográfico (Flores, 2009; Kvale, 2011). La entrevista permitió acceder a los usos y prácticas decisionales relacionados al concepto de calidad en la encrucijada de egreso de la enseñanza media (modos en que se produce la decisión) y a reconstruir cómo el sujeto entiende (sabe) lo que está haciendo cuando decide; dicho en una frase, a comprender el sentido mentado de su acción (Canales, 2006).

El hecho de entrevistar al joven y a un representante de la familia permitió también captar la racionalidad del agente como una voz que alude al soporte familiar que existe tras esa decisión (a sus grados de intromisión en ella, por ejemplo). Asimismo, permitió captar el proceso en que tal sujeto se ha formado. Fue, en este sentido, una forma de acceder a su socialización primaria y al carácter social de la misma.

Para reconstruir el sentido mentado de la acción de los sujetos se utilizó el análisis de contenido y se produjo un texto por cada entrevista que luego daba lugar a un conjunto de códigos o temas que fueron reconstruidos en la etapa final. Las categorías de análisis fueron construidas de manera deductiva, a partir de la problematización, la revisión de literatura y la perspectiva teórica escogida, para luego ser clasificadas e interpretadas en torno a prototipos y tipologías, distinguiendo un discurso general y variantes organizadas del discurso (Canales, 2006). El abordaje de cada tema, entonces, refirió a una reconstrucción categorial del fondo discursivo en virtud de las preguntas y la perspectiva de la investigación, más que a un análisis del proceso de producción discursiva.

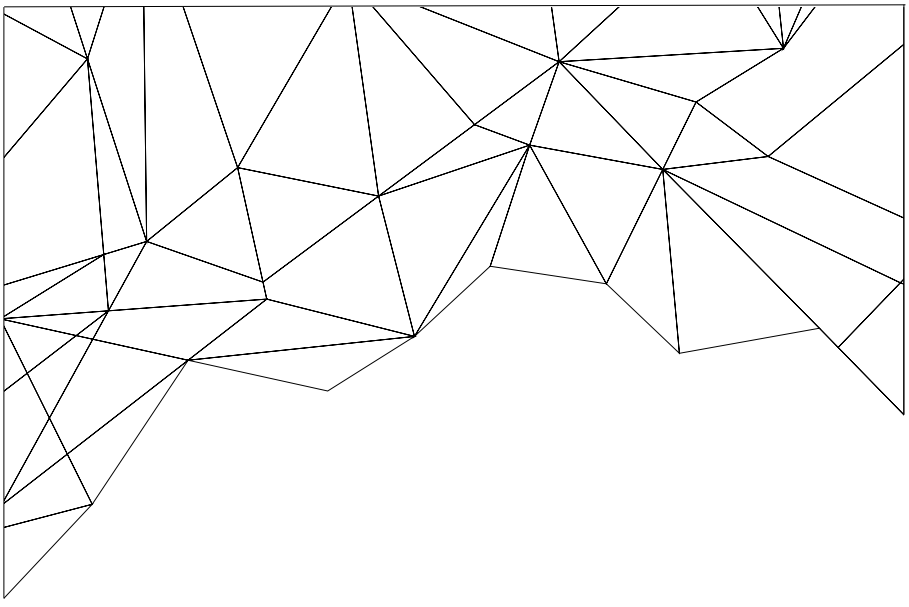
II.4 Registro empírico construido

En total se realizaron 32 entrevistas: 16 a estudiantes y 16 a sus respectivos padre o madre, según sea el caso. Este total a su vez se subdividió según distintas categorías, siendo las más importantes el sexo, clase social y tipo de institución elegida. Como se indicó anteriormente, para la muestra se seleccionó a estudiantes de las carreras de mayor frecuencia en la decisión de los postulantes, con el objetivo de profundizar en las lógicas electivas dominantes. De ahí que el conjunto de datos construidos hable adecuadamente de la elección prototípica del estudiante universitario de la Región Metropolitana, pero no entregue mayor información para referirnos a las elecciones de menor frecuencia y a los casos atípicos.

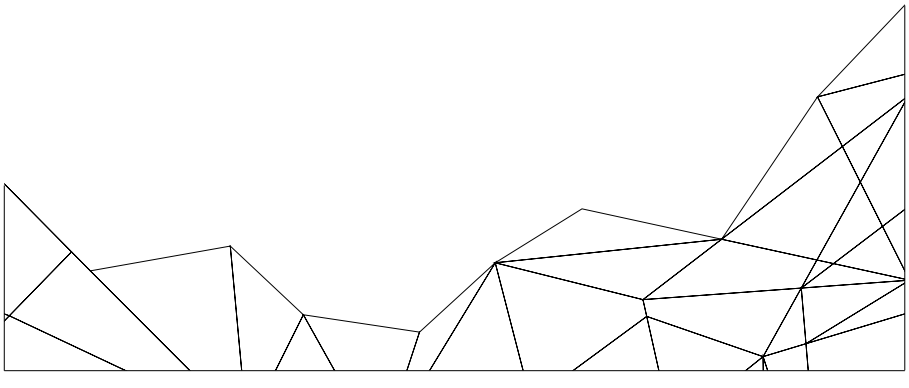
Tabla 1
Resumen del registro empírico construido

	Universidad					
	Investigación	Masiva	De Acreditación	Elitista	No Elitista	Total
Estudiantes						
Mujer	1	4	1	3	1	10
Hombre	1	3	1	1	0	6
Total	2	7	2	4	1	16
Clase Alta	1	2	1	2	0	6
Clase Baja	1	5	1	2	1	10
Total	2	7	2	4	1	16
Padres						
Madre	2	4	1	4	1	12
Padre	0	3	1	0	0	4
Total	2	7	2	4	1	16
Clase Alta	1	2	1	2	0	6
Clase Baja	1	5	1	2	1	10
Total	2	7	2	4	1	16

Fuente: Elaboración propia.



CAPÍTULO III
RESULTADOS



Si bien el objetivo fundamental del trabajo fue comprender el sentido y utilidad atribuida por los postulantes –ahora estudiantes– a la acreditación de carrera e institución en su proceso electivo, ello resultó imposible sin, a su vez, comprender tal elección. Es que a medida que varía la lógica electiva varía también el sentido y la utilidad atribuida a la acreditación. No fue posible, al menos en base al registro empírico obtenido, dar cuenta de un uso universal o general de estos indicadores, ni tampoco hacer de dicho uso distinciones únicamente de nivel (mayor o menor sentido, mayor o menor utilidad). Fue necesario comprender una multiplicidad de usos y sentidos hallados, siendo solo inteligibles en la medida que se miraron desde la posición social y académica de los postulantes, es decir, desde su elección situada.

Por ello, este estudio abordó el sentido y utilidad atribuido a la acreditación –de programa e institución– al interior de una descripción y comprensión más general de las lógicas electivas de los entrevistados y sus tutores directos (y de cómo varía esta relación familiar a la hora de elegir entre los distintos grupos sociales). Cuando correspondió abordar el problema de la acreditación se suministraron los detalles con la mayor sofisticación que permitió el registro empírico construido.

Aun siendo diferentes las elecciones según el lugar social y académico que se ocupe, para efectos de esta investigación se construyó un modelo general que permitió comparabilidad entre las distintas categorías elaboradas. Así, se reconstruyó la elección considerando:

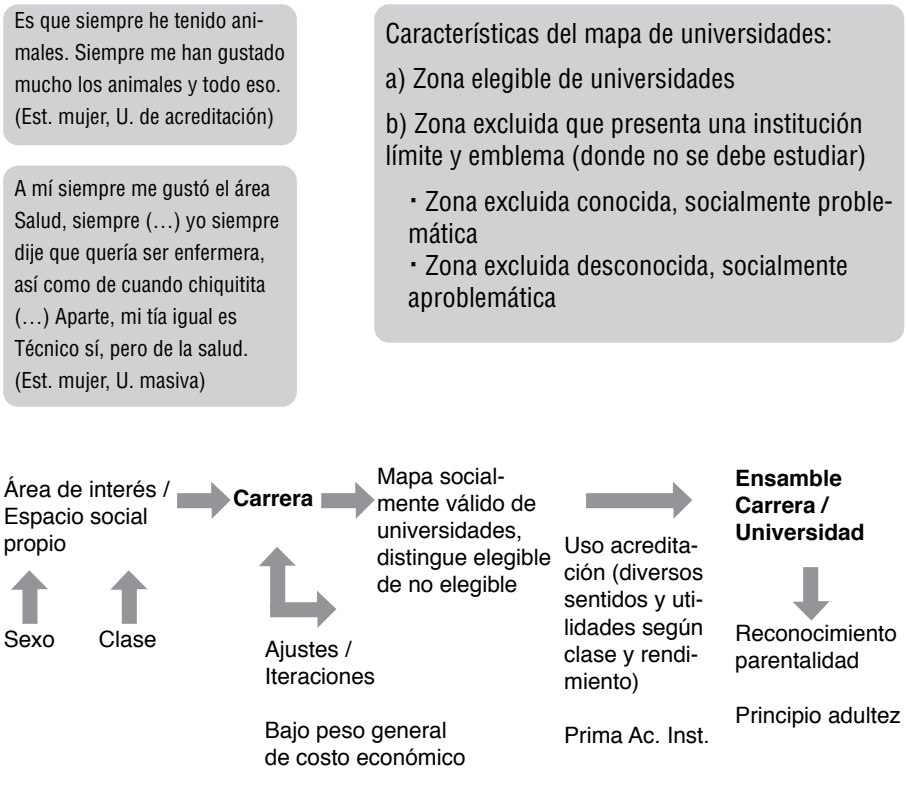
- Mapa de las carreras e instituciones que se dispone.
- Fuentes de información existentes para construir y operar sobre el mismo.
- La lógica electiva –sentido y racionalidad– utilizada.
- Uso y sentido de la acreditación de carrera e institución en ella.
- Nociones de calidad de la universidad y las carreras.

Este modelo se presenta en dos momentos: primero, en un sentido general, reconociendo las estructuras que están presentes en la muestra como conjunto, y que hablan de una suerte de *elector prototípico o estándar*. Y, segundo, de acuerdo a las variantes de racionalidad electiva que son posibles de reconstruir en los entrevistados.

III.1. Elementos comunes en la elección de carrera y universidad

Adelante se describen los elementos comunes que son identificables en los individuos entrevistados. Como indica la Figura 1, se sigue el esquema de elección primero de un área de interés que luego decanta en una carrera, escogiéndose finalmente la institución de acuerdo a un mapa socialmente válido que las presenta y jerarquiza en virtud del lugar que se ocupa en la sociedad.

Figura 1. Diagrama de los elementos comunes en la elección



Fuente: Elaboración propia.

La educación superior tiene un poder constituyente para los sujetos entrevistados. Para los postulantes es parte de su identidad y para los padres influye de manera importante en sus propias expectativas parentales. En la medida que la ES es percibida por los estudiantes como algo que marca su personalidad y forma parte de su identidad individual y que es por tanto distinta a las decisiones familiares, está revestida de una enorme significación. De hecho, parece imposible imaginar un futuro sin un título profesional.

> No ir a la universidad (…) nadie lo decía. (Estudiante hombre, U. de Investigación)

> Mi mamá siempre me inculcó eso, que tenía que seguir estudiando, que no me tenía que quedar solo con el cuarto [medio]. Más que nada, por parte de mi familia, siempre me lo dijeron. O sea, siempre me lo estuvieron diciendo entonces yo, mi pensamiento siempre fue que yo (…) o sea, era salir del colegio, igual al tiro tenía (…) o sea, no al tiro quizás, pero tenía que sí o sí seguir estudiando, como para surgir. Siempre me lo inculcaron eso. (Estudiante mujer, U. masiva)

> (Al pensar en que podría no obtener un título) No, no. Como que cero posibilidad. O sea, tendría que sacar algo, no. (Estudiante mujer, U. elitista)

La educación superior es percibida no solo como un proceso de identidad personal sino también de relación de esa identidad con la sociedad, sobre todo, del lugar que se ocupará en ella –al margen de la familia de origen. Es una elección que parte de condicionamientos sociales y que resulta relevante para toda la red social del sujeto (ver Figura 1). En especial, los padres experimentan el ingreso a la universidad como el cierre de su etapa como tales, al menos en su función de preparación para la vida; y los hijos como el inicio. Lo que hace posible el paso de bastón es el título profesional. Su no obtención implica existencia ilegítima, fallida, caída a los grupos sociales a los que no se desea pertenecer, fracaso personal, fracaso como padres, o todo ello junto. Los padres, conscientes de la relevancia de este proceso, lo acompañan de cerca pero no pueden suplantarlo: se trata, en efecto, de una de las primeras decisiones que apartan a los hijos/as de la familia y que marca el paso a su adultez.

Con todo, hay una cierta correspondencia social en términos de prioridades y lógicas electivas entre padres e hijos. Se habita el mismo espacio: ambas partes perciben la universidad como el paso de la juventud a la adultez. Y la credencialización de este proceso de transformación del joven en adulto informa de su extensión como tendencia a los procesos de la sociedad, que alcanza a espacios relevantes de la vida no sometidos tradicionalmente a esta forma de racionalización; es decir, para los cuales no era relevante la certificación ni la tenencia de una credencial. Hoy dichos constructos devienen centrales en la imagen que tienen de sí las personas y en el modo en cómo se separan de su origen social y emprenden sus propios trayectos.

Para la figura de la madre –en especial cuando se trata de hijas– el estudio marca un punto de inicio de la vida adulta que hoy gana preeminencia frente al más tradicional, el casamiento/maternidad, dispositivo en el cual se fue socializado. En la parte alta o baja de la estructura social, se impulsa este cambio, pues se percibe como una expansión de la felicidad posible, y esa felicidad en los hijos es buena parte del sentido de vida.

> Pero es que yo era otra meta la que tenía. No sé, como años antes también, que las niñas lo único que querían también era casarse po. Y ahora no po, hasta los veinticinco todavía nadie habla de matrimonio. (Madre de estudiante U. masiva)

> Y a mis hijas les digo "ustedes tienen que ser profesionales". O sea, en este tiempo uno no puede pensar no ser profesional. Y no importa que se casen con una persona que pueda mantenerlas y que sea el más millonario. Da exactamente lo mismo, tienen que ser profesionales. (Madre de estudiante U. elitista)

Tal como lo indica la literatura revisada, la elección de carrera antecede a la elección de institución universitaria. Los individuos conforman primero un área de interés, de acuerdo a la historia personal. Este es un proceso complejo pues supone la interrelación de distintos espacios sociales –familia, escuela, amistades– y luego las influencias culturales que rodean a la persona.

La elección de un área de interés, que precede a la carrera, va más allá de una cuestión disciplinar o cognitiva. Se entiende como el espacio o zona que se habita de la sociedad y que se habitará en el futu-

ro. Tiene que ver con la personalidad y con el empleo, como un espacio determinado de la vida (por ejemplo, informática, el cuidado, la salud, las humanidades). Es un encuentro entre uno y el mundo.

En estricto rigor, esto está en el límite de una elección, pues tal acomodo es percibido casi como adscripción, ya sea en su variante alta como talento o normal como facilidad/ disposición/ gusto, y tiene relación con servir para algo o sentirse útil.

> A mí, siempre me gustó el área Salud, siempre, yo siempre dije que quería ser enfermera, así como de cuando chiquitita (…) aparte, mi tía igual es Técnico sí, pero de la salud. Y aparte, yo igual tengo una enfermedad crónica, hipercolesterolemia. O sea, no es grave ni nada, pero como que siempre he estado yendo a médico, cosas así. Siempre en control, constantemente. (Estudiante mujer U. masiva)

> De la carrera empecé como en segundo medio (…) es que siempre he tenido animales. Siempre me han gustado mucho los animales y todo eso. Pero, en segundo medio se me enfermó un perrito, se me enfermó mal y no tenía el dinero para llevarlo [al veterinario] (…) así que empecé a investigar y le hice el tratamiento yo (…) y después de eso me quedó gustando (…) Y ahora cada vez que, no sé pasa cualquier cosa, me llaman los vecinos. Y yo ya tengo implementos, me compré cosas y todo eso, así que puedo ayudar. (Estudiante mujer, U. de Acreditación)

En este caso es la noción de cuidado y de servicio como disposición de vida la que va clarificando el camino hacia su elección como disciplina. No es ni la biología como ciencia ni la enfermería como profesión sino esta posición social en torno al cuidado aquello que resulta finalmente significativo para la persona, pues reafirma su lugar en el mundo y le da un contenido académico/disciplinar. Esto no significa que se tenga asegurada su disposición académica o facilidad para la vida universitaria. Solo muestra que la elección de carrera no ocurre en el vacío sino sobre una imagen que se tiene de sí y del lugar que se ocupa en el mundo.

En efecto, cuando no hay elección clara de carrera, a menudo ocurre que no se tiene clara la elección de lugar en la vida y, por añadidura, claridad sobre sí mismo, para qué se sirve socialmente o qué se quiere. En definitiva, quién se es. Desde la perspectiva de los padres,

la no-determinación de un área aparece como desinterés por la vida en general.

> Por ejemplo, estudió para mecánico, estudió para muchas cosas, y hace de todo. Todo lo que tú te puedas imaginar (…) es que a él no le importa nada, es como que (…) es bien especial, fíjate, porque es tan distinto a todos nosotros. Es diferente. (Madre estudiante U. elitista)

En la medida que el área del conocimiento escogida tiene que ver con el área de la sociedad a habitar –desde gustos culturales hasta el empleo– evidentemente el género y su construcción de significados y certezas tiene importante influencia para las personas, así como la tiene la clase social. Esto lo refrenda la literatura. Pero es importante puntualizar que, según el registro empírico obtenido, el problema del género no tiene que ver con desempeño, como a menudo se discute en la política pública, sino que es anterior y, por tanto, más profundo.

Así, las mujeres tienden a situarse en el cuidado de los otros, en espacios sociales en los que deben relacionarse directamente con otras personas y sostener tales relaciones con emociones como el amor y la compasión. Esto está abundantemente discutido ya; ese hecho se proyecta a la vida profesional (Acker, 1994). Tal distribución de labores está en el discurso de las personas entrevistadas tanto de sectores altos como populares, aunque evidentemente los discursos son distintos y algo más diluidos de tal intensidad en los sujetos que provienen de capas medias tradicionales (con educación universitaria en la generación precedente).

Los hombres, por su parte, tienden a situarse en el manejo de información y de máquinas (digitales o no). La empatía o preocupación por otros no tiene centralidad en su imagen de futuros profesionales. Así se configura el perfil de carreras de cuidado para mujeres –pedagogía y del área de la salud– y de las ingenierías para los hombres. Estos perfiles no son universales ni unívocos, pero sí marcan las figuras sociales dominantes como expectativa para los géneros. Encarnan la normalidad y, por ende, son la base desde la que los sujetos desarrollan sus propias estrategias.

Pasa algo similar con el problema de la clase. La distinción ocurre aquí en el nivel al que se aspira dentro de los grandes trazos de áreas/disciplinas que separan la vida. Así, mientras el gusto por la computa-

ción en el mundo popular deriva a la carrera de Programador o Analista, en los ingresos altos se presenta como Ingeniería Civil Informática. Tal como discute Bourdieu (1979), para los sujetos estas disposiciones generan gustos que aparecen como naturales a su persona, de ahí que se esté en el límite entre lo adscriptivo y lo adquirido; básicamente se trata, siguiendo al autor, de su *habitus*[9] (Bourdieu, 1979). Tales rasgos los llevan, según su contexto social inmediato y las cuestiones legítimas y deseables allí, a traducirlos en un *set* de carreras posibles para seguir y vincularse con la sociedad en la etapa adulta.

> Entonces apenas empezaron a pasar la materia, o sea apenas me empezaron a hacer clases de verdad en ese colegio como que (...) porque en básica la profe de matemática era súper buena y ahí como que descubrí que era buena en matemáticas así muy buena, porque ella me decía, así como "eres brillante" así como (...) en esa área (…) y me gustaba, pero en general, en general, en general disfruté de casi todas las asignaturas (…) lo otro que me inspiró como para entrar a esta carrera era el profe de arte que tuve, como de primero a segundo medio, ahí fue como cuando escuché el nombre de la carrera porque me acuerdo que él estaba hablando con un compañero y le dijo como "igual si te gusta el arte no necesariamente tienes que ser artista, o sea, puedes, hay otras áreas" y ahí le nombró arquitectura a él y yo estaba escuchando, jaja, y ahí caché como que se mezclaba matemáticas con arte más o menos (…) y me puse a investigar y como que en segundo medio ya había como casi decidido eso. (Estudiante mujer, U. de Investigación)

El proceso en que se clarifica el área disciplinar de interés ocurre a lo largo de la enseñanza media. En el registro obtenido, los sujetos comprenden que la elección tiene lugar previo a la elección formal de carrera y universidad, y cuando la segunda se presenta, la primera está ya consolidada. Es decir, en su discurso, una vez determinada esa área, se puede elegir carrera *dentro* de ella.

El área define los límites de la elección de carrera, los cuales resultan difíciles de transgredir pues se trata en el fondo de salir de uno mismo, de quién se es. Así se entiende una aparente irracionalidad de la elección de carrera cuando se mira desde la rentabilidad futura, cues-

[9] Se trata de esquemas estructurantes que determinan las prácticas de los sujetos y que tienen que ver con su posición de clase.

tión que ha discutido la investigación local (Meller, 2010). No es que la rentabilidad no importe, es solo que se trata de una consideración de menor índole al área social-disciplinar que se configura durante la enseñanza media. Por más beneficios económicos que existan, los sujetos no se sienten posibilitados de romperla, y a menudo ni siquiera se lo plantean. En cambio, al interior del área, la elección de carrera se vuelve sofisticadamente racional, ya sea en una búsqueda interior de vocación o bien, en un ajuste medios-fines de otra naturaleza. Esto moviliza las presiones evidentes de la elección –su necesario ajuste al calendario de las postulaciones– y puede derivar a los sujetos a posiciones bastante distintas dentro de su área. Hay cierto *stress* en este último momento, como la presión que a través de un embudo se produce en la punta, pero cuyo contenido está determinado por elecciones hechas antes.

En general, la elección de área tiene la primacía incluso sobre la elección de institución, la que como se verá luego, se estructura en torno a mapas socialmente válidos de elegibilidad. Por tanto, la elección de carrera manda no sobre tales mapas, no los quebranta, sino que opera sobre la elección de institución concreta dentro de lo elegible. Así, habitualmente, no se privilegian instituciones sobre otras si esto significa sacrificar la decisión sobre el área. No hay en el discurso dominante una adhesión a un proyecto institucional tal que signifique romper la imagen que se tiene de sí y del lugar que se ocupa en la sociedad, más vinculado con la carrera. Se elige carrera primero e institución después. De ahí que los jóvenes distingan las instituciones en función de la carrera/área escogida, dándose cuenta que una institución determinada, muy prestigiosa en general, lo es menos en el área de interés, lo que finalmente les hace optar por otra institución.

Aunque la preocupación por la acreditación de programas varía según la clase y el lugar académico que se ocupe en el contexto inmediato (alto, medio o bajo), en general se demuestra conocimiento sobre su existencia. No se le conoce en detalle, solo como distinción binaria (acreditada no/acreditada) y de grado (años), resultando deseable para los sujetos estar en programas y planteles acreditados. No hay una visión de la acreditación como calidad destacada, sino como suficiencia, preocupa más bien la no-acreditación como señal de educación fallida que la acreditación como señal de calidad destacada. Es esta idea de educación fallida la que varía en los discursos de distintas zonas de la estructura social.

En el proceso mismo de elección de carrera se privilegian aspectos académicos por sobre la estimación de éxito económico, también presente en todo caso. Estos elementos académicos son modulados según el espacio que se ocupe en la sociedad. Van desde el análisis de las mallas curriculares hasta de los profesores del claustro. El conocimiento social inmediato e internet son los medios más recurrentes de recolección de información, en detrimento de fuentes oficiales o ferias de educación superior. Los aspectos académicos se relacionan con las capacidades y gustos propios, tratando de construir una inserción lo más óptima posible en el espacio que se siente propio de la sociedad o al cual se aspira legítimamente. Es decir, aquí cabe una racionalidad instrumental, pero estrictamente académica la mayoría de los casos.

> Nunca la había escuchado tampoco, y la había escuchado porque era cuica, porque era cara, y después cuando vi su malla vi que era muy buena y sus prácticas eran en primer año, eso me encantó en comparación con las otras universidades (…) porque yo a lo mejor no me sentía cómoda no sé, en la [Universidad tradicional confesional] donde vi su malla, el otro día me puse a ver bien la malla, como todos sus ramos más teológicos, más de católicos. (Estudiante mujer U. elitista)

La consideración sobre el éxito económico solo aparece después, y es más bien una confirmación de la anterior, es decir, que verifica que lo que se quiere no sea inviable. Si es fallida la opción académica más deseable entonces se corrige, puesto que la cuestión económica es también importante. Esto ocurre así porque –como se ha discutido recientemente a propósito de la elección de escuela– los sujetos no se orientan por una maximización económica directa sino más bien por orientaciones socialmente válidas para sus contextos. En su interior pueden intentar una maximización económica de tales estrategias, para obtener lo que resulta relevante para ellos (Canales, Bellei & Orellana, 2016). Acá ocurre algo parecido: no se encuentra en el discurso una centralidad económica en la decisión, aunque sí ella tiene un poder confirmatorio o de corrección de la elección más deseable.

> Pucha, ganar plata para mí no es como primordial, pero sí como que tengo que saber convalidar eso con viajar y eso, que igual se puede si uno se las busca, pero (...) seguir estudiando eso también te ayuda a viajar como (...) sin necesidad de ser cachai tan ostentoso. (Estudiante mujer U. de Investigación)

Senda lógica se ocupa al computar los costos. En general, y salvo excepciones relevantes que se ubican en la zona gris de las ayudas estudiantiles, tanto social como temporal (espacios sociales no focalizados ni cubiertos o generaciones que estudiaron antes de la expansión de estos apoyos, y cuya experiencia es relevante para postulantes actuales o sus padres), los costos de las carreras no son de vital importancia para los entrevistados. Si bien se revisan, se subsumen en otras consideraciones, dado que hay una sensación de apoyo generalizada tanto por el CAE, la gratuidad y otras becas. No es que los apoyos sean automáticos, hay que "sacarlos", como indica la semántica habitualmente usada, pero fluyen en cantidad suficiente. Incluso, aunque aparecen comentarios críticos sobre el CAE ("No te metas con el CAE" dice una entrevistada recordando el consejo de su hermano), éste permite que la preocupación por el precio de la carrera se atenúe y no contamine la elección ni de programa ni de institución. Los sujetos no tienen una opinión positiva del CAE -tampoco radicalmente negativa- pero el fin es tan importante que acá operan criterios pragmáticos: lo que sirva para poder estudiar lo que se quiere.

La elección de institución moviliza en mayor medida un dispositivo pragmático sobre el cual se tiene menor consolidación. Es decir, si la elección de carrera se arrastra por toda la enseñanza media, la elección de institución universitaria les toma por sorpresa a los entrevistados.

Se trata, en cualquier caso, de una elección racional, sea instrumental o por adhesión a un proyecto o conjunto de valores. No está determinada fundamentalmente por la publicidad ni por azares. La publicidad es un medio de información que les reporta cuestiones verificables (malla curricular, ayudas estudiantiles disponibles, acreditación) y que no parece tener influencia directa en la decisión (aunque sí probablemente la tenga en un sentido indirecto).

La herramienta fundamental con que cuentan para orientar su decisión es un mapa de elegibilidad cuyo origen es social antes que personal u oficial, y que dirime tanto lo posible como lo deseable en el contexto en que se habita. Si bien el mapa tiene cierta flexibilidad y se descubren zonas de él en el proceso de postulación, sus trazos gruesos están conformados con anterioridad. Asumiendo que la educación superior chilena es heterogénea y estratificada, los sujetos la fragmentan volviendo elegible solo un conjunto acotado de instituciones que resul-

tan (relativamente) conocidas y legítimas. En cada espacio de la sociedad, la universidad tiene significaciones distintas: a veces prolonga los valores de la familia; a veces los transgrede; a veces carece de este poder constituyente en el sentido valórico y es únicamente un medio para obtener un título. En algunas zonas la universidad se corresponde con su idea clásica, como consciencia crítica de la nación, y la experiencia universitaria se significa más allá del estudio como participación ciudadana; en otras toma un sentido diferente, acercándose casi a una prolongación de la educación escolar.

En la medida que lo que está en juego es la incorporación legítima a la sociedad, en todos estos casos, las instituciones funcionan como nodos que permiten tal tránsito. Ello implica que estén repletas de significaciones de inclusión/exclusión en distinto grado. Estos mapas siempre tienen un horizonte deseable y una zona límite de la cual hay que resguardarse ya que si se asiste a aquella(s) institución(es) límite, hay riesgo de exclusión del espacio de la sociedad que se desea. Es en tales mapas donde a veces la acreditación aparece y con distintos significados y diferentes utilidades.

De este modo los sujetos experimentan la institución universitaria como un nodo o cúmulo de relaciones sociales que luego se extienden tanto al pasado como al futuro, al presente y a la adultez propia, dibujada en base a ejemplos que conocen como padres, profesores o figuras relevantes.

La experiencia al interior de estas instituciones se valora entonces tanto académica como socialmente, temiendo la exclusión o bien analizando cómo es posible la inclusión. Las cuestiones académicas son relevantes, aunque significan cosas distintas para las diferentes zonas de la sociedad. De tal modo, las instituciones son valoradas como aptas académica y socialmente, revisando mallas curriculares, profesores y compañeros posibles.

> Me metí a su página, veía a sus estudiantes, y yo decía pucha la [universidad elitista post 1981] es súper cuica, diciéndolo realmente así con sus palabras normal, es cuica, es cara y yo había sacado la gratuidad, la [Ídem] tiene gratuidad entonces yo dije voy a estudiar gratis, empecé a ver las páginas, las confesiones de la [Ídem] y decía así "vamos a hacer miércale a los de gratuidad", y yo decía dónde me metí, le decía a mi hermano como que me quiero salir y ni siquiera

> había entrado, nada, nada, y yo le decía a mi hermano no, me estoy defraudando de dónde me metí (…) y yo decía por qué, mi hermano me decía cálmate, allá mis tíos me decían "ay si tú erí blanca, vay a pasar piola ahí con los cabros". (Estudiante mujer, U. elitista)

El carácter social de la decisión de la universidad como espacio que coloca a la gente en determinada zona de la sociedad, es dominante en el dispositivo electivo de los sujetos, en la construcción de su zona elegible. Se debe optar a lo más alto que es socialmente válido; no resulta razonable el camino "Machuca"[10], por decirlo de alguna manera, puesto que equivale a exclusión, de ahí la preocupación de la estudiante arriba referida. Esto no implica que las cuestiones académicas carezcan de importancia, sino que solo aparecen una vez que las distinciones sociales están hechas (por la tradición y re-dibujadas por la gratuidad); la sociedad manda, por decirlo de alguna manera. Tal preeminencia se da al inicio puesto que delimita lo elegible y, al final, porque la comprobación de éxito es si los egresados ocupan el espacio social prometido: no hay una malla académica mejor que otra si se sabe que de tal universidad no se contrata a sus titulados. Incluso aunque ofrezcan gratuidad.

> De [universidad elitista post 1981] me llamaron hartas veces y no, no, no va conmigo eso, o sea que me ofrezcan gratis no, porque prefiero irme a un lugar donde sé que a fin de cuentas que voy a salir bien y tiene los pergaminos ya y que tengo claro, a fin de cuenta es como la tradición, yo sabía que si estudiaba en la [Universidades del Consejo de Rectores], cualquiera de esas. (Estudiante U. de Acreditación)

Si bien la acreditación es conocida y se espera que las instituciones estén acreditadas, no hay una única escala de prestigio, acreditación, desempeño o precio para separar a las instituciones: ello varía en virtud de la zona que se habite. Así se configuran espacios de educación superior socialmente diferenciados, como se verá adelante, con sus propias escalas de prestigio, calidad, deseabilidad, entre otros; y con su propia idea de lo que es la universidad y la acreditación.

---

[10] Referencia a la película del mismo nombre dirigida por Andrés Wood estrenada el año 2004 en Chile. Su argumento principal es la resistencia elitaria a un proyecto de integración social en un colegio católico del sector alto de la capital, durante el gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende. El joven de apellido "Machuca" –becado– resulta discriminado por distintos sujetos a lo largo del filme.

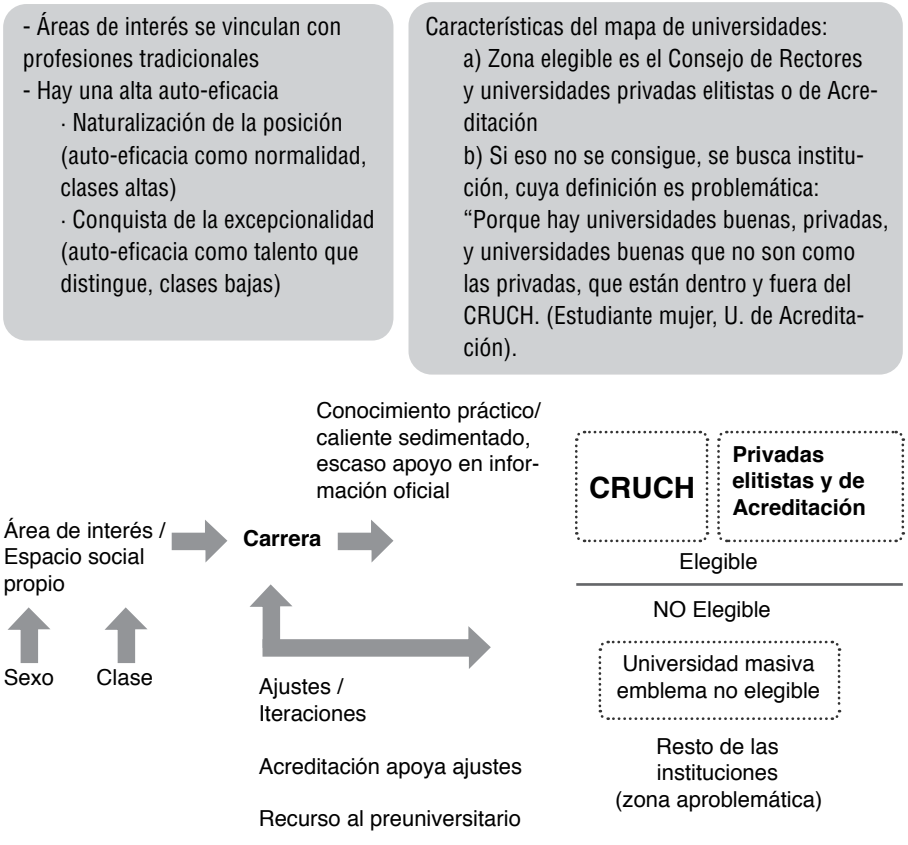
III.2. Segmentación por clase y tipo de elector

Como se adelantaba en el diseño de la investigación, la distinción de clase utilizada[11] en este estudio fue sumamente gruesa. No obstante, luego de analizado el registro empírico construido, se pudo concluir que informó adecuadamente de la división entre espacios de educación superior. Tal diferenciación fue la base del mapa de instituciones conformado por los sujetos, básicamente de dos tipos. Por un lado, aquellos que demarcan dentro de lo elegible a las instituciones tradicionales líderes y otras asociadas a sectores altos. Y, por otro lado, aquellos que demarcan dentro de lo elegible instituciones no selectivas. Así, hay una primera división jerárquica en la muestra que resulta provechosa para el análisis: una que da cuenta del sector de la sociedad que se asume conscientemente parte de sus segmentos altos y dominantes; y otra que se auto identifica como clase media en un sentido distinto, justamente intermedio (entre un arriba y un abajo).

Luego, se pueden distinguir dos variantes de dispositivo elector: uno tradicional, es decir, que funciona básicamente con las lógicas del sistema universitario construido antes de 1981, y otro nuevo, que tiene lógicas distintas. Esto se hace presente en los sujetos y da cuenta también de cierta tensión entre los postulantes y sus familias –los padres, la mayoría de las veces, tienen incorporada la visión tradicional que era dominante en su socialización primaria y secundaria. Así, los postulantes tradicionales a menudo tienen menos tensiones con sus padres en el proceso que los nuevos, moviéndose en conjunto en el primer caso y con más separación en el segundo.

[11] Numeral 1 y 2 de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones CIUO como clase alta y el resto como clase baja; es decir, Directivos, grandes empleadores y altos profesionales en clase alta, y las ocupaciones restantes en clase baja.

Figura 2. Diagrama elector tradicional



Fuente: Elaboración propia.

III.2.1. Elector tradicional de clase alta

El elector de clase alta se mueve casi en conjunto con sus padres, en la medida que se aspira siempre a carreras de gran prestigio e instituciones del mismo tipo. Coincide la noción tradicional de los padres, propia de su socialización, con la de los estudiantes.

Mapa de las carreras e instituciones.

Para los sectores altos indagados las posibilidades de áreas de conocimiento y carreras se presentan siempre en su nivel de mayor excelencia y prestigio, coincidiendo con las carreras tradicionales de exclusividad universitaria. Esto no tiene mayor novedad, y se estructura del modo en que se describe anteriormente. Lo que distingue a este grupo es el alto grado de certeza que caracteriza sus decisiones, pues los sujetos se mueven en un ámbito –el universitario– que les es cómodo y natural, habitado ya por la generación precedente y prácticamente por todo su círculo social inmediato.

Este elector tiene una idea tradicional del ser profesional y de la Universidad. Ésta es percibida como un espacio de apertura al mundo y de creación, cuestión que sobrepasa la idea de Educación Superior como formación únicamente académica o técnica. Y el ser profesional se entiende como realización personal, como legitimidad para desempeñarse en lo que se desea y poder ser feliz. Esta idea del profesional se expresa también en la naturalidad con que se piensa en estudios de postgrado.

La noción compleja de universidad es la que estructura el mapa de lo elegible, conformado por cuatro zonas: tres dentro de lo elegible, y una de descarte (ver Figura 2). Las instituciones elegibles son fundamentalmente las dos líderes del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), que se diferencian entre ellas no por nivel sino por sello o relato propio. La Universidad de Chile es vista como más heterogénea, pero tiene el peligro del "paro". La Pontificia Universidad Católica se percibe como más ordenada, pero tiene el costo de una mayor homogeneidad y una experiencia más restrictiva.

Luego de las universidades líderes, aparecen como elegibles un conjunto de instituciones privadas de reciente creación, generalmente elitistas y de acreditación, en la clasificación utilizada. Las menciones no son siempre las mismas, pero estas instituciones son las que más se

repiten. Finalmente, se sugiere la posibilidad, algo más lejana, de estudios de pregrado en el extranjero.

En la medida que son las instituciones tradicionales las que marcan el concepto de universidad, el resto aparece como una aproximación a ellas; se guían por códigos parecidos, pero no alcanzan tal grado de excelencia y desarrollo. Hay entonces una diferencia de grado que resulta aceptable: estas instituciones tienen proyectos propios, densidad suficiente y no se orientan con fines de lucro ni constituyen estafas educativas. Como se verá adelante, estas instituciones son vistas en base a denominaciones complejas; a veces con una doble negación (fuera del CRUCH y no ser privadas), o a veces con recurso a *rankings*.

De este modo una opción por una carrera determinada en una zona universitaria de prestigio no depende de un puntaje sobresaliente, pues existe un conjunto de posibilidades insensibles al rendimiento; de ahí unos mayores grados de certeza en el derrotero escogido en esta zona de la sociedad, aunque se reconoce el hecho del liderazgo de U. de Chile y PUC. No "alcanzar el puntaje" rápidamente se traslada a la opción por estas instituciones que permiten vehiculizar básicamente las mismas trayectorias, aunque en un grado de menor excelencia. También, en caso de que no se pueda acceder por puntaje, está la opción del viaje al extranjero: "también estaba viendo si estudiar en Alemania" dice un estudiante hombre de U. de investigación.

Lo que cierra este mapa es su límite con el sector masivo de la educación superior, que se percibe como infestado de estafas, orientado por fines lucrativos y carente por lo mismo de un sentido propiamente universitario. Es repetitiva la alusión a la [Universidad masiva creada post 1981] como plantel emblema de este espacio, aunque también aparecen un Instituto Profesional tradicional y otra Universidad masiva.

> ¿A qué institución no irías nunca? A la [Universidad masiva creada post 1981]. (Estudiante hombre U. de Investigación)

> A la [Universidad masiva creada post 1981] no entró nadie. (Estudiante mujer, U. elitista)

Fuentes de información.

Las fuentes de información de los sujetos están en lo que Ball y Vincent (1998) denominan conocimiento caliente, esto es, resultan imbricadas con las conversaciones de su vida cotidiana. En la medida que se habita ya la zona universitaria y se tiene cierta naturalidad en ella, el mapa descrito tanto de carreras como de instituciones informa de un espacio conocido, como un barrio tradicional en el que se ha habitado por generaciones, donde las personas que te rodean te pueden apoyar para caminar en él sin problemas. Así, frente a ese conocimiento, las ferias de educación superior no se tomaban "demasiado en serio" (Estudiante hombre, U. de Investigación).

El matiz de diferencia está en el grado de legitimidad de la zona 2 de elegibilidad. Mientras que en el discurso de los estudiantes es más presente, algunos padres confiesan prejuicios, desconfiando de sus antecedentes:

> Yo sigo confiando más en las tradicionales que en las privadas, encuentro un poco de prejuicio probablemente. (Madre estudiante U. de investigación)

Lógica electiva.

Como se ha discutido arriba, la elección de carrera antecede a la de institución y, en gran medida, la modula. Luego, la elección de institución es pragmática en virtud del espacio que se pretende ocupar en el mundo y el nivel que se estima se tendrá en dicha zona; en este caso, se aspira a la cúspide. El dispositivo por defecto es apuntar al máximo puntaje en la institución que a su vez tiene su corte en el punto más alto. Se busca optimizar la relación carrera/institución, lo que se confirma indagando en antecedentes académicos y de éxito profesional de los egresados, dentro de contactos y mundo cercano, sin acceder a fuentes como mifuturo.cl, en ese orden de prioridad.

Como resulta previsible, en este sector de la sociedad no hay mayor interés en el costo de las carreras, cuestión que resulta aproblemática para los estudiantes y problemática únicamente para los padres.

> [Tu papá] ¿te pagó el arancel completo?
> No me acuerdo en verdad. (Estudiante hombre, U. de Investigación)

Aunque las instituciones tienen relatos densos que las diferencian, como marca de su proyecto, no necesariamente se escoge en función de esos relatos. Éstos sirven como guía para ordenar las preferencias, siendo legítima la elección en cualquiera de ellos. Esto permite controlar la posibilidad de no obtener el puntaje deseado. Es decir, si se piensa que primero va la PUC y luego la U. de Chile y por puntaje no se puede acceder, hay ex-post en la segunda opción un reconocimiento de su propio relato/significación como algo legítimo y valioso. Podría no ser la primera opción ni coincidir con los valores de la institución, pero de todos modos es legítimo y produce aprendizaje. Un estudiante que postuló en primera opción a la PUC, se refiere a la U. de Chile:

> Estando ya acá (…) me gusta muchísimo, encuentro que hace mucho énfasis a lo que es diversidad, práctica social y cosas que ahora se están dando en el mundo como buscar, y que también considero muy importante como para la vida en comunidad digamos y nada, eso. (Estudiante hombre, U. de Investigación)

Los sujetos tienen el cuidado de no descartar nada en la medida que todas estas decisiones están presentes en su propio círculo social y familiar y, por ende, deslegitimarlas puede terminar también deslegitimando la vida propia. De ahí que no exista una defensa cerrada de proyectos/planteles, aunque se les conoce y se argumenta desde ellos una vez que se hace la elección.

Uso y sentido de la acreditación de carrera e institución.

Aquí la acreditación es conocida en su expresión institucional como de carrera. Pero no organiza la conversación ni es una distinción relevante. Aparece al preguntarse directamente, y se olvida en cuanto surge otro tema. Esto, porque la diferencia de calidad y/o excelencia puede establecerse recurriendo al conocimiento sedimentado de sentido común. Tal conocimiento resulta mucho más confiable que un indicador externo, al grado que, de no coincidir, es más bien el indicador el incorrecto. El peso de la tradición o la marca elitaria de las instituciones hace que, en esta conversación, el sistema de rendición de cuentas no ofrezca distinciones fundamentales que no se puedan hacer de otro modo o no se conozcan ya.

> Importa, pero quizás no tanto. (Estudiante hombre, U. de acreditación)

Nociones de calidad de la Universidad y las carreras.

Como se adelantaba, la idea de universidad es clásica. Y el concepto de calidad responde a su carácter docente de excelencia y a su contribución a la generación de conocimiento para el país. En la medida que se tiene relativa conciencia de los conflictos y los problemas de la Educación Superior en Chile, los sujetos marcan el carácter universal en el término Universidad. En particular un entrevistado produce la tautología Universidad universal para designar los límites de lo que considera propiamente universitario, separándolo del resto de instituciones que son reproducciones poco fieles de ese espíritu, justamente no universales.

El carácter universal de la universidad tiene entonces tres componentes: lo que la literatura conoce como Educación Superior (su función docente); su compromiso con el cultivo del conocimiento que, a menudo, hace referencia a la investigación; y una suerte de experiencia ciudadana, de apertura del mundo que relaciona a los sujetos con personas y acontecimientos que no han vivido antes y que les conectan con la totalidad social, como se indicó arriba.

Los antecedentes académicos en este caso -antes que las mallas curriculares- son los profesores, su calidad como vinculación con las cúspides del área de conocimiento impartida. Se entiende al profesor no solo como un distribuidor sino como creador de conocimiento. Aparece el término eminencia de una madre profesional sobre una Universidad tradicional, en contraposición a las privadas.

> No sé, uno sabe que de repente los profes son ahí no más, no tienen trayectoria, no hay eminencias haciéndote clases, no sé a mí me hiciera clase, qué sé yo (...) profesores que tú dices chuta, [académico] por ejemplo, o sea (...) no te está haciendo cualquiera, y tú vas a las clases y quedas, así como, o [académico] cuando tuve, que yo para mí es un gallo que es seco, en mi área, en mi cosa, claro. (Madre estudiante hombre, U. de Investigación)

III.2.2. Apuntes sobre un "nuevo" elector de clase alta

El nuevo elector de clase alta como categoría en este estudio se formula básicamente a partir de casos que no encajan en la estructura tradicional de elección y que, de distintas formas, elaboran su distancia con ese

dispositivo elector, que ellos mismos identifican como dominante. Por esto, al actuar en base a otros preceptos, deben dar explicaciones, su habla se justifica en distintos argumentos más allá de lo que se quiere decir. No obstante, no es posible afirmar que este elector nuevo de los sectores altos sea unívoco ni un tipo en sí mismo, con la misma fortaleza que el elector tradicional; la investigación no lo permite porque no llega a un punto de saturación del discurso. De ahí que solo se incluyan algunos apuntes sobre zonas del discurso en que se distancia del elector tradicional de clase alta. Aunque puede elucubrarse que este elector tiene menor rendimiento académico contextual, con todo lo que ello implica para su identidad y disposición, tampoco es posible verificar aquello. Sería relevante que nuevas investigaciones se centraran aquí, en la nueva lógica del elector de clase alta, sobre todo en el modo en cómo ha ido legitimando a las instituciones de reciente creación.

Este discurso comparte con el de los electores tradicionales la estructura de su elección de carrera y el cierre de su zona de elegibilidad de instituciones a planteles de punta asociados a los sectores dominantes. Cambia la organización interna de dicha zona, pues no se estructura con un liderazgo marcado de PUC/U. de Chile sino como un espacio relativamente equivalente. No hay una distinción entre la zona 1 y la 2. Se trata de una misma esfera, con diferencias de grado entre instituciones, pero no necesariamente bajo el corte de la tradición. Es un elector potencialmente distinto no porque escoja una institución privada nueva –pues tal decisión podría deberse a un déficit de puntaje– sino porque no estructura dicho límite de esa manera. Las jerarquías que establece la tradición no son tan válidas para él.

La confluencia entre zona 1 y zona 2 se explica en gran medida por la noción de universidad que prevalece, más asociada a los resultados que al tradicional prestigio, es decir, concentrada en un plano en que todos estos planteles resultan posiblemente equivalentes. Al final del día, emiten títulos profesionales igualmente válidos, los que pueden ser analizados con herramientas como *rankings*.

> Yo me acuerdo que en tercero medio empecé a ver universidades, cuando ya iba a pasar a cuarto. Ahí me puse a ver esos *rankings* de los diarios y me puse a ver opciones, pero no estaba muy clara. Ya en cuarto medio estuve todo el año, como que íbamos a la sala de computación, yo me metía a la página de la U [Universidad de Acreditación]

> y revisaba mil veces la malla, estaba como media ansiosa. (Estudiante mujer, U. de Acreditación)

Hay una separación a veces con las tradicionales, más con la U. de Chile, porque se les considera peligrosas. Al revés del elector tradicional, en que la Universidad abre al mundo, acá en este caso se busca que lo cierre.

> Por eso te decía, como la [Universidad confesional CRUCH], la de [Universidad elitista de orientación religiosa] y la [Universidad laica CRUCH] no sé si tanto, porque como que no me gusta mucho (…) no sé, no estoy tan armada como pa la diversidad de pensamiento. (Estudiante mujer, U. elitista)

Es más, asoma una crítica a las instituciones tradicionales por su crisis y decadencia. En la figura del "paro" o la "toma" tal declive amenaza su propia existencia y entierra el prestigio que por su posición en la investigación tengan. No se trata solo de un caos administrativo o de un juicio político negativo, sino que se les considera interrupciones que amenazan la existencia misma de tales proyectos académicos. Para una madre, esto lleva casi a sacar a la U. de Chile de lo elegible.

> Sí, por ejemplo, la Universidad de Chile (…) porque tienen muchas huelgas po. (Madre estudiante U. elitista)

A pesar de esta diferencia, el límite con lo no-elegible se mantiene emblemáticamente representado por una institución masiva, que concentra el rechazo, como algo que pervierte una genuina educación superior.

La lógica electiva comparte la estructura de la elección de carrera con lo visto arriba, pero se diferencia en la institución porque no se considera con la misma centralidad los aspectos académicos o bien, estos se resignifican de manera de no adecuarse a la estructura de liderazgo de las instituciones tradicionales. Sea en la voz del elector de instituciones de marcado signo religioso o bien, de quien elige pragmáticamente por el emplazamiento social/laboral al egreso, la densidad académica pierde centralidad. Acá se deja de hablar de estudios de posgrado, por ejemplo y el futuro ejercicio profesional y la empleabilidad tienen más espacio.

> Postuló a la [Universidad confesional CRUCH] y la verdad es que decidió quedarse en ésta, porque no sé si entró segundo aquí, en esta, en la universidad en su generación (…) nosotros siempre buscamos principios. (Madre estudiante mujer U. elitista).

Al igual que en el tipo anterior, la acreditación se conoce, pero solo se menciona al preguntar directamente. No es que no importe, es que se piensa que todas las instituciones están acreditadas o que todas deberían estarlo; es una medida de suficiencia que se aplica a todo, y como se tiene certeza –por otros medios– del valor de las instituciones y las carreras escogidas, tal certificación pierde sentido para la persona y solo se conserva para un indiferenciado resto de sujetos, del que se conoce algo, pero resulta irrelevantemente lejano. Como se indicaba arriba, se busca calidad académica como piso de suficiencia, y luego marca la diferencia una unidad valórica o un reconocimiento pragmático de éxito profesional de egresados. De alguna forma hay lógicas de la educación escolar privada que se traspasan a la enseñanza terciaria.

III.2.3. Elector tradicional de clase baja

La clase baja también presenta, en su propia versión, las distinciones entre electores tradicionales y nuevos. La distinción fundamental aquí es, por una parte, la claridad con que el rendimiento contextual o bien la percepción que se tenga de aptitud académica (alta, media o baja) marca la diferencia. Y, por otra, que las lógicas emergentes de elección sí decantan en un discurso estructurado y con sentido, posible de ser reconstruido como tipo ideal. De ahí los sujetos abrazan diferentes dispositivos electores, sobre los cuales se desarrollan las estrategias personales.

En el caso del elector tradicional, el término tiene sentido por cuanto se utiliza el dispositivo tradicional histórico: la universidad constituye una aspiración a la que no todos acceden y ello solo es posible en la medida que se demuestre mérito. Por otro lado, el elector nuevo asume una idea distinta de universidad, masiva y potencialmente universal, apta para el rendimiento medio.

En el tipo acá analizado, también ocurre un encuentro entre padres e hijos pues la elección tradicional los unifica en un sentido práctico –es en definitiva una elección exitosa– y valórico. Como se trata de

sectores populares o medios, la conquista de un cupo en una institución de prestigio es doblemente satisfactoria. Se cumple la expectativa y en su grado máximo. De ahí el orgullo que despierte en los padres esta conquista, porque informa tanto de las capacidades del hijo como de su éxito futuro.

> Tú puedes ser brillante, pero si tú vienes de la universidad los Andes o de la Finis Terrae, y mi esposo lo vive en su trabajo diario porque ellos contratan alumnos en práctica y él me dice la primera selección va por la universidad que vienen… primero me dice los de la [Universidad laica CRUCH], son los primeros candidatos, después los de la [Universidad laica CRUCH] y después de la [Universidad confesional CRUCH]. (Madre estudiante hombre, U. de Acreditación)

Mapa de las carreras e instituciones.

En este tipo se sigue la misma estructura de elección de carrera, con las diferencias anotadas. Es decir, el dispositivo por defecto no lleva a buscar una carrera destacada inmediatamente, tras la opción por un área de interés. Esta posibilidad solo queda reservada para el más alto rendimiento contextual. Además, se opta por carreras que se conocen porque las ha visto antes, y por ende no tienen acá mayor espacio las profesiones con las que no hay relación directa en el mundo de la vida. La vocación tiene una expresión distinta que en las clases altas, lo que está suficientemente documentado en la literatura nacional e internacional (ver Capítulo 1).

La zona elegible de instituciones se circunscribe a los planteles líderes y/o adyacentes del CRUCH (las integradas en el Sistema Único de Admisión, SUA), descartándose el resto ya sea por desconocimiento o bien, porque no son propios del mérito obtenido o percibido. El mapa entonces es justamente tradicional, allí están las verdaderas universidades. Ahora bien, este mapa puede tener alteraciones, porque si no se logra acceder a esos planteles, se busca otros parecidos, distintos a las instituciones privadas, a las que no se desea, aunque sean buenas. Así aparece la siguiente fórmula semántica:

> Porque hay universidades buenas, privadas, y universidades buenas que no son como las privadas, que están dentro y fuera del CRUCH. (Estudiante mujer, U. de Acreditación)

Llama la atención la función de la búsqueda y obtención de puntaje como confirmación de la aptitud académica, y como gatillante social de un cambio de rumbo, de una transformación de la expectativa del resto hacia el estudiante. El rendimiento destacado activa un sistema de relaciones sociales: amigos, profesores, familia; en todos estos espacios se actúa distinto, en base a conocimientos que se tienen pero que solo se ponen en movimiento en determinadas situaciones excepcionales. La actitud de estudio permanente es en efecto lo que separa, pues no cabe en la vida cotidiana media.

> Pucha, como que afortunadamente con el tema del estudio, como que cuando me pasan cosas me centro más en eso, como una válvula de escape, yo me iba, me ponía estudiar y no pescaba nada, entonces siempre, como llamarlo así, era una capacidad de abstracción de los problemas, yo no era que me fuera de la casa, estaba ahí, pero estaba estudiando, cuando estaba estudiando a mí no me molestaba nadie. (Estudiante hombre, U. de Acreditación)

Resultaría interesante explorar en qué medida este mapa tradicional de instituciones se liga orgánicamente con el prestigio social de los establecimientos escolares llamados emblemáticos[12] y en cómo se organiza la conversación, en tanto vía tradicional/ meritocrática de movilidad social ascendente. Después de todo, los establecimientos emblemáticos y las instituciones tradicionales terciarias han sido el núcleo del sistema educacional antes de la reforma militar y las instancias de distinción y promoción segmentada.

Así, la preeminencia la tienen las instituciones tradicionales o estatales, como se les designa indistintamente. Bajo ellas, están las universidades privadas parecidas, distintas de las otras privadas. El resto de las instituciones, principalmente privadas no-selectivas, no consti-

[12] Se denomina habitualmente Liceos Emblemáticos a aquellos establecimientos antiguos originalmente fundados cuando la educación media era patrimonio de las élites. A medida que las élites se desplazaron al sistema privado y la educación se desarrolló y se consolidó su masificación, tales establecimientos se hicieron selectivos, adquiriendo un relato meritocrático de oportunidad de movilidad social a jóvenes talentosos de origen popular. Ejemplos icónicos son el Instituto Nacional y el Liceo N°1 Javiera Carrera. .

tuyen planteles ni legítimos ni deseables. El sistema elitario privado se desconoce, y con la excepción de un par, simplemente no se mencionan. Por tanto, la distinción opera respecto de las privadas masivas no-selectivas, aquellas que caracterizan la oferta circundante.

Este mapa de instituciones se instala como válido solo a condición que el rendimiento sea destacado o bien, exista una presunción fiable de desempeño suficiente para la tarea propuesta. Esto supone que el sujeto asume un camino de movilidad ascendente; para sus compañeros e incluso para sus amigos el mapa válido es más bien uno de conquista de la posición adquirida o de consolidación, resultando, por tanto, totalmente distintos al grupo del "elector nuevo".

Fuentes de información.

En la medida que se activa el mapa tradicional como topografía del terreno, los sujetos deben extraer el máximo de información posible de sus contactos, como si se tratara de recolectar experiencias antes de un viaje a un país extranjero con personas que han estado allí, pero sin que se tenga una ligazón constante y orgánica con él. De ahí la relevancia de los profesores, familiares y conocidos que pasaron por las instituciones más prestigiosas; no tanto para confirmar el prestigio tradicional sino para componer un conjunto de consejos que hagan viable el tránsito. Es información sobre una realidad a la que se aspira pero que no se conoce de la generación precedente ni del entorno.

> Pero además una compañera de curso estudia acá y va como en quinto entonces ella me apañó caleta porque me trajo, me explico cómo era, cómo funcionaban los ramos. (Estudiante mujer, U. de Investigación)

Como se trata de un camino relativamente nuevo, esas fuentes se combinan con otras formales o cuantitativas, extraídas de sitios web, incluyendo la malla curricular, que permite el correcto ensamble entre carrera e institución.

Es interesante cómo el sujeto evalúa ex-post este conjunto de consejos o imágenes construidas en base a mitos o realidades, cuando experimenta en primera persona la institución a la que deseaba ingresar. Ahí se revela la precariedad de la información obtenida, y se comprende que se atraviesa una transición, cuestión que no aparece en el discurso de la clase alta.

> Inocente de mi parte creer que todas las carreras iban a ser igual de buenas porque era la [Universidad laica CRUCH], porque igual hay problemas en las carreras, hartos problemas, como que (...) como cosas administrativas que no se si no pasan o no les importa a los alumnos en la [Universidad confesional CRUCH]. (Estudiante mujer, U. de Investigación)

> Yo sobrevaloraba mucho a los profesores, como que iban a ser puros hueones secos así y súper comprometidos porque es algo importante poh, pero (...) igual siento que esta carrera es difícil de evaluar porque hasta los profes dicen como "es que a veces no sabemos cómo se enseña arquitectura porque es algo", también el momento de diseñar algo intangible ni medible es como un proceso súper como intuitivo el primer año, no hay como métodos, entonces (...) es peludo, es peludo ver los avances. (Estudiante mujer, U. de Investigación)

Lógica electiva.

La lógica electiva en este tipo es similar al tradicional de clase alta: se escoge la institución que mejor juzga en virtud del ensamble puntaje/carrera que se construye con la información recolectada. Así, se consolida un área social/disciplinar de interés durante la enseñanza media e influenciada por el género y la clase, que tiene como antecedente la identidad personal de rendimiento sobresaliente o aptitud/disposición académica. Sobre ella se intenta la mejor carrera posible en virtud de la deseabilidad interna (vocación) y viabilidad externa. La rentabilidad es un recurso confirmatorio, siendo más relevante el prestigio como comprobación de inserción social posterior de sus egresados. Finalmente se apunta a una institución óptima que imparta la carrera, idealmente la de más alto puntaje que se pueda acceder. Este dispositivo puede iterar varias veces y requiere ajustes si no puede terminar en una decisión satisfactoria; de ahí la experiencia de los preuniversitarios para modificar el puntaje o bien, de carrera de menor puntaje dentro de la misma área. En su variante "frustrada", el elector tradicional se ve obligado a investigar nuevas posibilidades y aparece allí el mencionado espacio de instituciones privadas similares a las tradicionales. Este espacio queda oculto del más visible en el entorno, las masivas privadas no selectivas.

> Yo la [Universidad privada elitista 1] yo no la conocía, me decían la [Universidad privada elitista 1] y yo "qué es esa universidad" y claro después la investigué y era una de las mejores (…) yo no conocía ni a la [Universidad privada elitista 2] ni a la [Universidad privada elitista 1] y ahí empecé a investigar y claramente eran buenas. Porque uno típico, conoce las que hacen más propaganda [universidades masivas]. (Estudiante mujer, U. elitista)

Si bien conocen y opinan sobre las diferencias de identidad y proyecto de las instituciones, los sujetos no muestran una adhesión significativa ex-ante. Tales preceptos operan como relatos confirmatorios de la decisión, cuyo resultado es contingente. Se relevan rasgos de las instituciones líderes del CRUCH como valiosos (o negativos, si es por alteridad), aunque confiesan haber postulado a ambas. A una se le endosa el título de "cuica"; a la otra el de "comprometida" o "movida".

Los costos no tienen mayor importancia en este dispositivo, pues se experimenta la decisión en un contexto de múltiples ayudas estudiantiles. Aunque hay temor al endeudamiento (debe argumentarse y exige precauciones), por la importancia de la decisión, el mérito propio y la existencia social legítima que se juega en ella, tal miedo pasa a segundo plano. Incluso, cuando los recursos familiares son escasos, la familia se tensiona de tal manera que se pueda estudiar. Los recursos no son impedimento sentido para la toma de decisiones.

> En el caso de nosotros fue el tema bien especial, yo siempre he sido como bien consciente del tema económico y no, como que nunca he sido despilfarrador, entonces hablando seriamente con mi papá, porque igual no accedí a ni un beneficio, igual ahí por tema de ingreso sólo de mi papá y como igual somos cuatro quedamos como decil nueve como casi ABC1, entonces no nos falta, pero no nos sobra, es cosa de que mi papá quede sin trabajo y la cosa cambia drásticamente. Entonces hablando con él ya yo le dije él que está estudiando soy yo y a fin de cuentas es algo para mí, entonces como estaba la opción del Crédito con Aval del Estado fue, como soy yo el que está estudiando y la cosa es para mí y si todo sale bien, yo tengo fe siempre en mí de que voy a terminar esta carrera y que me voy a dedicar a fin de cuentas a esto, entonces paso la carrea, yo pedí el crédito todos los años, y el que se la paga en mayor parte soy yo. (Estudiante hombre, U. de Acreditación).

Uso y sentido de la Acreditación de carrera e institución.

En la medida que este tipo de elector mira la educación superior desde un punto de vista tradicional, su panorama obedece a distinciones anteriores a la acreditación, consolidadas ya al margen de sus dictámenes. En tal sentido, la acreditación no juega un papel destacado, aunque se tiene una imagen positiva de ella, tal como en los electores de clase alta. Puede ser útil como recurso de diferenciación, pero sólo después de otros mucho más relevantes.

Este conocimiento es ligeramente más sofisticado que el que se tiene en los sectores altos. Esto porque en los colegios de este espacio de la sociedad se pone énfasis en la rendición de cuentas de las instituciones terciarias masivas: sus estudiantes mayoritariamente se matriculan en aquellas. Se informa sobre la acreditación y los sujetos recuerdan haber escuchado hablar sobre esto en distintos espacios.

Primero, la acreditación se separa entre la institucional y la de carrera, siendo más importante la primera; es a ella a la que se refieren por defecto y a la de carrera especificando. Dicho esto, los sujetos no distinguen exactamente qué diferencia ambos tipos de certificaciones además de que están dirigidos unos a carreras y otros a instituciones. Así, se percibe como un dispositivo técnico indistinto que se aplica a ambas cuestiones, generando un resultado primero binario (acreditado no/acreditado) y luego gradacional, como distinción de cantidad, expresado en años (tanto las carreras como las instituciones pueden tener máximo 7 años de acreditación).

> Mientras más años, yo sé que mientras más años te dan es mejor. (Estudiante mujer, U. de Investigación)
>
> Ahí mi carrera estaba acreditada siete años y la [Universidad laica CRUCH] estaba en fase de acreditación, le estaban midiendo los pro, obviamente yo sabía que iba a ser acreditada, no sabía el tiempo, si eran cinco, seis, siete años, al final fueron seis, pero sabía como que iba a tener garantizado el pasar y que obviamente iba a seguir acreditada después. (Estudiante hombre, U. de Acreditación)

Se muestra conocimiento sobre las dimensiones de la acreditación aplicada a las instituciones, como esfuerzo de evaluación integral y de adecuación a propósitos.

> O sea, obviamente sabía que era una evaluación que se le realiza a la universidad donde, bueno que el nivel (…) a fin de cuentas como que el tiempo de acreditación como que muestra la calidad o lo que (…) no sé si llamarlo, las condiciones y la infraestructura, que evalúa muchas cosas la acreditación, que infraestructura, que medios que pueda tener la universidad como para brindar de mejor manera lo que te está impartiendo. (Estudiante hombre, U. de Acreditación)

Se trata de un dispositivo que actúa más como descarte que como guía. Esto es, se utiliza solo para confirmar la decisión ya tomada, sea de carrera o institución. La distinción más importante es la pertenencia de la institución al campo tradicional, que tiene primacía lógica sobre la acreditación.

> El tema de la acreditación es un tema bastante importante y que genera descarte al tiro, como que el primer filtro es el CRUCH ¿pertenece al Consejo de Rectores? Sí, ya, entonces empecemos a ver ¿cuánta acreditación? (Estudiante hombre, U. de Acreditación)

Este carácter confirmatorio/de descarte de la acreditación, en su forma binaria o gradacional, es equivalente en los padres. Solo aparece el tema al ser consultado directamente.

> ¿Es que tú podrías pensar que la [Universidad laica CRUCH] no esté acreditada? Imposible. Entonces, es como la [Universidad confesional CRUCH], la [Universidad laica CRUCH], la [Universidad laica CRUCH 2], son como las tres mejores universidades. (Madre estudiante U. de Investigación)

En este tipo de elector, por auto-afirmación de pertenecer a las cohortes de alto rendimiento o aptitud académica y consiguiente alteridad con el resto, hay una elaboración relativamente sofisticada que argumenta la menor confiabilidad de las mediciones oficiales –entre ellas la acreditación– en relación al conocimiento vital o directo que se supone se tiene. Primero, se instala una duda sobre su valía como indicador.

> Es una herramienta como cualquier cosa. Pero, yo creo que lo más importante son los docentes, los docentes y la investigación que posee. (Estudiante hombre, U. de Acreditación)

Luego, se discute su organización y se hacen recomendaciones para la política pública, discutiendo si los años de acreditación son útiles o significativos. Para ello, el sujeto se pone en el papel de quien "no sabe nada", que no es el propio, sino probablemente el del elector opuesto a él.

> Porque los años, para alguien que no sabe nada, el año no significa nada. Y a mí, en realidad, nunca me (…) como decía, para mí, que haya más años de acreditación significa mejor, porque se dan (…) porque dedican menos tiempo en investigar una universidad, como que no me entraba en la cabeza la cantidad de años. Entonces, si lo hacen por tópicos, eso va a ayudar tanto a la organización que hace la acreditación, porque en el futuro ellos pueden tener como un gráfico y decir: "la última vez que fuimos, no sé, el 2007, tenía esta cantidad de investigación, pero cuando volvimos tenía esto. ¿Qué está pasando?" (Estudiante hombre, U. de Acreditación)

Más ampliamente, ya fuera de la acreditación, este elector es reacio a considerar información oficial o formal por encima o al mismo nivel de sus distinciones pre-establecidas, en especial con los *rankings*. Esto no ocurre en los electores de clase alta pues en ningún espacio de su experiencia los *rankings* producen distinciones que modifiquen decisión alguna.

> Los *rankings* como que dicen que en arquitectura es mejor creo que hay cosas que igual son importantes y que no dicen esas cosas (…) como por lo mismo uno como que tiene los rankings internacionales para ver cuál es mejor, pero esas son cosas tan cuantitativas que uno no asimila, no sabes cómo se miden. (Estudiante mujer, U. de Investigación)

Nociones de calidad de la Universidad y las carreras.

En la medida que pervive la noción clásica de Universidad, se privilegian sus funciones o misiones tradicionales: docencia, investigación y extensión. Luego se releva la infraestructura, cuyo valor radica en que hace posible las demás funciones. Predomina una idea de excelencia, esto es, de calidad no como lo satisfactorio sino como lo destacado. Y tal excelencia no se observa en base a indicadores de calidad, sino directamente. Es decir, aunque las funciones de docencia e investigación sean evaluadas por la acreditación y presentadas como indicadores (años o certificaciones), éstas se le aparecen al estudiante de manera directa, en base al juicio que él es capaz de hacer en su mundo de vida y en el campo académico.

III.2.4. Clase baja y elector nuevo

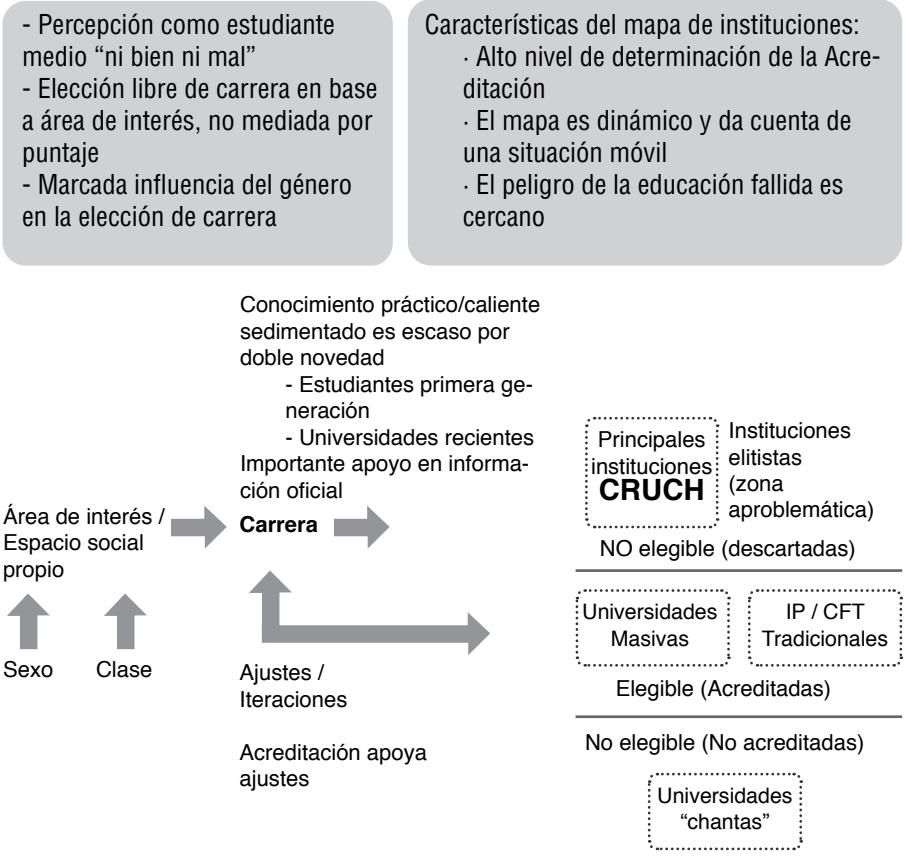
En la clase baja, en los casos en que por distintos motivos no funciona el dispositivo anterior de elección de carrera/universidad, se puede encontrar un tipo no-tradicional y diferente, a través del cual opera una aproximación a la educación superior igualmente central en la identidad y expectativas tanto de postulantes como padres (ver Figura 3). No es una versión residual, precaria o deficitaria del anterior, sino simplemente distinta. Es a esta forma de elegir que acá denominamos nueva, fundamentalmente porque resulta de la confluencia de dos grandes novedades. Primero, su materia de elección está constituida por instituciones de reciente creación sobre las cuales no hay una sedimentación cultural comparable a la de las tradicionales. Segundo, porque está animada por sectores que se plantean su acceso a la ES solo en esta década y, por tanto, no tienen un conocimiento cultural heredado sobre la enseñanza terciaria.

El encuentro de esta novedad superpuesta alumbra un panorama original que se nos revela aquí igual de interesante y racional –sino más– que el dispositivo tradicional. Es una lógica que tampoco es unívoca pues se da en distintas variantes, dado el enorme espacio de la sociedad que ocupa; pero que puede ser reconstruida en sus estructuras genéricas.

El antecedente evidente es el proceso de masificación de la ES de las últimas décadas. En la medida que ya las conductas de los actores

respectivos no pueden vehiculizarse por la lógica tradicional, propia de un viejo sistema y su conexión con la sociedad heredera de las etapas históricas precedentes, se forma otro distinto que, entre otras cuestiones, nombra, unifica y distingue en el sedimento de sentido lo que desde las lógicas tradicionales resulta confuso, extraño y que, como veíamos, a veces solo logra significarse mediante dobles negaciones o superposición semántica.

Figura 3. Diagrama elector nuevo de clase baja



Fuente: Elaboración propia.

Mapa de las carreras e instituciones.

Para el nuevo elector, el mapa de las instituciones resulta distinto porque se encaja, de manera más nítida que en los tipos anteriores, en una determinada topografía de la sociedad. En los otros tipos de electores, la universidad representa siempre la punta de la sociedad o el espacio más alto en la relación entre las futuras generaciones y la estructura ocupacional y/o el conocimiento especializado. En este nuevo elector lo elegible se separa de ese espacio y se instala en uno adyacente y más bajo, resignificando la misma noción de universidad. Representa ya otra cosa. La idea de tres niveles de sociedad, uno alto al que no se alcanza ni se tiene interés en llegar; uno bajo del cual hay que distinguirse y, en algunos casos, protegerse; y uno medio donde se habita y se debe avanzar, resulta fundante de una idea de educación superior propia para este sujeto, como se ilustra en la Figura 3[13]. Así la marca excelentista de la universidad deja de ser fundamental para avanzar. Se trata, más bien, de un espacio universal que da lo suficiente, siempre que se surja como resultado del propio esfuerzo y se marque individualmente la diferencia. Depende del sujeto.

> Que la universidad es –yo le dije a mi hermana- que no dependía de la universidad, dependía de ella, de cómo le vaya después. (Estudiante hombre, U. masiva)
>
> Porque si él quiere estudiar, no sé (…) quiere estudiar ingeniería, pero en tal universidad es mejor en algo que a él le gusta y la otra no, pero es mejor vista, prefiero que se meta en algo que le gusta a que sea mejor visto. (Estudiante hombre, U. masiva, se refiere a un amigo al que da consejos)

Así, la universidad deja de ser concebida como excepción, sea de mérito académico, carácter social o valórico, y se entiende como herramienta a disposición de cualquiera. El ser profesional resulta así el camino lógico y por defecto no de los destacados o los ricos, sino de todos.

---

13 Esta distinción societal puede estar a la base de la discusión sobre la legitimidad de las denominadas 'universidades docentes' en la reforma hoy en curso.

Para los entrevistados de cada uno de los 4 tipos acá descritos, la universidad es imperativa, un fuerte peso moral. La diferencia del elector nuevo de clase baja es que la significación de universidad no es de alto rendimiento o exclusividad. Hay en los otros tipos un imperativo a sobresalir, de alguna manera, por la razón que sea, o bien a habitar espacios sociales en sí sobresalientes. El imperativo universitario resulta válido entonces acá para una doble posición media: media en la sociedad (o intermedia, en realidad) y media en el rendimiento académico. No es el tipo de persona que se sea, sino el esfuerzo individual que se tenga. Se puede entonces "huir de los flaites" y luego ser promedio en el rendimiento y, con todo, profesional[14].

> Después me devolví al otro colegio porque era (…) en realidad era un colegio municipal. Era bastante flaite (…) es que el colegio, yo siempre (…) o sea, no es como por ser floja ni nada, nunca tuve malas notas, pero yo siempre me lo tomaba así como muy *light*, así como que yo no estudiaba (…) cosas así. Pero nunca me fue mal, en realidad, siempre promedio, todo eso. (Estudiante mujer, U. masiva)

La universidad y el ser profesional son imperativos para "ser alguien en la vida", y para ubicarse legítimamente en una zona que no es la punta pero tampoco es la zona baja, que se asume fuera de la sociedad, prejuiciada, como una estudiante que inmediatamente al decir que vive en una comuna del sector sur de Santiago, aclara que no reside en un sector "malo". Es esa zona, con su significancia social, la que obliga a recorrer este camino lleno de incertidumbres y riesgos. Los demás lo hacen, los pares y la familia, y no hacerlo uno resulta imposible.

> Es que todos mis primos y parte de mamá, son muy, o sea, todos estudian, tienen carreras universitarias, todos así, entonces igual era yo cacho que ese sí como (…) ejemplo así, ese no sé, obligación de seguir así, estudiando, como no fallar así, sentía eso así, que tenía que estudiar sí o sí. (Estudiante mujer, U. masiva)

[14] Sobre el "temor al flaite" como lógica que determina la elección de escuela en sectores medios emergentes, ver Canales, Bellei y Orellana (2016).

La universidad pierde, como significado, algunos rasgos de los tipos tradicionales. La idea de una experiencia ciudadana que abre el mundo, de participación social y política, es abandonada; o bien, recién aparece como tremendo "acontecimiento" con las "tomas" del año 2016, que barren algunas de las certezas construidas justamente contra ese tipo de eventos. En ausencia de esta apertura de mundo, la experiencia es significada solamente como atingente a la vida propia, personal, familiar, social-inmediata y laboral futura.

La experiencia universitaria se asemeja a la experiencia escolar, pero esta vez en estrecha relación con la expectativa de un empleo a futuro y la imagen de valía propia adulta en relación al resto. Nada sagrado o especial ocurre, sino solo una actividad determinada que, significativa como experiencia de vida, lleva a un empleo y a una posición social futura. El aura mística de la Universidad cede a un concepto secular y aparecen comentarios que resultan imposibles en la lógica tradicional.

> Si querís ganar plata tenís que abrir tu clínica. Si no, lo otro que queda es pedagogía, tienes que abrir (…) investigaciones, todo este tema. Porque igual se gana harto siendo profesor (…) en una clínica, si es tuya, estai ganando como un millón de pesos. Pero si soy profe, por lo menos en la universidad están ganando tres millones de pesos. (Estudiante hombre, U. masiva)

Como se trata de la inserción social y laboral en un espacio determinado y deseado, la ES mantiene su poder de transformar al joven en adulto. Esta percepción aparece en padres y estudiantes. El acceso a la Universidad, significada aún de este modo, es tanto o más constituyente de una adecuada parentalidad y, en específico, de buena maternidad, con la misma cadena de significados vistos en los electores tradicionales. Los padres no tienen una cultura vinculada a la ES pero viven el proceso con tanta expectativa y emoción como los otros analizados. Su compromiso es total y absoluto.

La delimitación del significado de esta noción de Universidad es la siguiente: hacia arriba opera una distinción con un espacio de universidades –y por añadidura de la sociedad– que resulta distante, extraño en el sentido de extranjero. Su lejanía no implica frustración (como sí ocu-

rre en el elector tradicional frustrado). Este espacio es el de las llamadas tradicionales o estatales. Son elegibles entonces las universidades masivas (según la nomenclatura). Luego, hacia abajo, se limita con la educación técnico-profesional de bajo reconocimiento. Una suerte de zona neutral es la que conforman los Institutos Profesionales tradicionales, planteles a los que en algunos casos se les incluye indistintamente dentro de la semántica "universidad", ya diluida en la noción de ES, o bien se les separa. Pero tal separación ya no es cualitativa ni marca con tanta fuerza como otras, sino que son ambos tipos –Universidad media e institutos tradicionales– respecto a las universidades tradicionales (CRUCH) donde opera la diferencia cualitativa, y de todas ellas respecto a la educación fallida (donde se mencionan algunas instituciones de manera reiterativa). Eso marca un espacio de tres niveles: lo inalcanzable/no deseado; luego lo propio, con sus dos niveles de grado (universidades masivas e institutos); y lo indeseado, lo caótico y fallido, donde se escucha la semántica de "universidades chantas" (Estudiante mujer, U. masiva).

La distinción cualitativa entre el mundo de arriba y el propio se comprueba con el recurso al prestigio. Mientras las instituciones tradicionales son vistas como prestigiosas, la misma noción se aplica a instituciones accesibles, sin que la categoría pierda utilidad. En la medida que el prestigio como noción es evidentemente relacional, al decir que una Universidad líder del CRUCH es prestigiosa se dice que la Universidad masiva X no lo es; y al afirmar que esta segunda posee la cualidad del prestigio, se dice que en el fondo se trata de dos espacios diferenciados. A las instituciones masivas todavía se les percibe como de sectores altos, lo que da un aura o cierta estela de prestigio.

> Cuando le digo a mis vecinos, todos como "ah, la [Universidad privada masiva]" (tono de admiración). (Estudiante hombre, U. masiva).

> Salieron los resultados y yo dije así como "no, mamá, ¿sabís qué? Me voy a ir a matricular. Quiero estudiar al tiro, porque no quiero que pase más el tiempo, quizás no me fue tan bien en la PSU, pero puedo irme a un instituto bueno, de prestigio". (Estudiante mujer, U. masiva).

En tal visión de Universidad –como significante extendido y secularizado– la idea de carrera sigue vinculándose a un área de interés general consolidado antes, pero difiere de los tipos anteriores en que deja de jerarquizarse respecto al puntaje o, al menos, en el modo en que el puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) distingue en los electores tradicionales[15]. Esto, en lugar de hacer la elección más restringida, en la práctica la hace más libre –dentro de las constricciones propias de este sector social. Se estudia lo que se quiere, dentro del "medio", porque ya a partir de tal condición el puntaje deja de ser una restricción.

Fuentes de información.

Este tipo de elector, como se decía, parte de la doble condición de lo nuevo, tanto del lado de los estudiantes como de las instituciones. Por esto mismo, la centralidad del conocimiento vital o conocimiento caliente (Ball & Vincent, 1998) se da en medio de la incertidumbre, de un mundo desconocido a la vez que cercano, pero no porque no se le mire ni se sepa nada, sino porque su forma muta y aún no decanta. Se trata de construir el lugar propio –un domicilio en la sociedad– en un suelo que no deja de moverse y cuyo movimiento obliga a que ese conocimiento caliente informe con detalle y sistemática actualización. Tal idea de incertidumbre pone la cuestión en las antípodas de las clases altas; mientras allá todo es sólido y permanece, acá todo es líquido y cambia.

Es en este tipo de elector que el uso de mapas externos resulta más importante, precisamente por la ausencia de conocimiento sedimentado. Como se ha discutido en ciencias sociales recurrentemente, la debilidad de la sociedad civil obliga al Estado a trazar las líneas en este mapa. Así, el conocimiento caliente se combina de una manera nueva con el uso intensivo de internet, de la publicidad, con el análisis de mallas, el estudio del portal mifuturo.cl, la asistencia a ferias de educación superior y la acreditación.

[15] La Prueba de Selección Universitaria es heredera de la Prueba de Aptitud Académica, el test estandarizado que regula el ingreso a las universidades tradicionales agrupadas en el Consejo de Rectores. Recientemente este sistema de ingreso ha sido extendido a otros planteles que han solicitado ingreso, incorporándose al Sistema Único de Admisión (SUA).

Lógica electiva.

La lógica electiva de este sujeto es racional. La racionalización medios-fines sigue existiendo, no es una decisión azarosa o precaria, pero tampoco racional en el sentido que sea movilizada por unos valores argumentados y coherentes incluidos en el proyecto de las instituciones. Al contrario, por el déficit de una tradición previa, y con ella de la idea de proyectos, es quizá más razonada aún, en el sentido doble de consciente para el individuo y de meticulosamente trabajada para producir determinado resultado, mediando sujeto y resultado por un cúmulo de circunstancias como la acreditación y los beneficios estatales. El ajuste en el tipo de grado de educación elegible, las ayudas, la acreditación; el dispositivo itera varias veces hasta que se encuentra en ajuste, después de múltiples razonamientos.

> A mí, siendo sincera, me gustaba mucho el [Instituto Profesional tradicional]. Me gustaban los profes, me gustaban los campos clínicos. Todo un siete, si era un siete. Pero en realidad yo quería algo más, o sea, no quería quedarme ahí con el técnico. Y si, ya, mi pensamiento fue en ese momento cuando decidí cambiarme, dije o me quedo aquí y termino la carrera. Y no sé, voy a tener que juntar plata y voy a tener que entrar a estudiar a una universidad, o me cambio ahora, aprovecho los beneficios que tengo estatales y estudio al tiro. Porque si yo sacaba mi técnico no iba a poder ocupar los beneficios estatales po. (Estudiante mujer, U. masiva)

La lógica electiva no utiliza el puntaje como ingrediente sino como punto de partida. La percepción previa sedimentada de "estudiante medio" hace que se abandone la micro-métrica del puntaje y éste funcione a trazo grueso. La precepción de rendimiento nunca es mala, aunque tampoco es buena. Se repite la voz "no me fue muy bien" y, por ende, el puntaje como recurso se desactiva, imposibilitando el uso legítimo del dispositivo tradicional.

> La [Universidad laica del CRUCH], que yo caché por mi promedio de colegio y por puntaje PSU que no iba a entrar, así que dije ya, chao al tiro, descartada. (Estudiante mujer, U. no-elitista)

Esta desilusión no es traumática, sino en gran medida normalizada. El sueño de una institución "grande" se disipa como aspiración inmadura.

> Siempre estábamos así como buscando, aspirando a universidades muy grandes (…) no sé po, universidades estatales o sea públicas. Qué tienen, no sé po, una trayectoria buena. (Estudiante hombre, U. masiva)

El ensamble de carrera/institución debe entonces recurrir a otros ingredientes. Se indaga centralmente en cuestiones académicas, pero resignificadas. En primer término, la búsqueda de una carrera que encaje en el área de interés de la que se siente parte –influenciada ya sea por clase o género– está organizada tanto por el conocimiento caliente (amigos y conocidos) como por la orientación escolar que se tenga.

Cuando se busca institución, ésta sigue quebrándose para amoldarse a la carrera, con la misma lógica de otros tipos. La restricción presupuestaria se discute, pero como restricción justamente, que en el enjambre de ayudas estudiantiles disponibles –gracias a la acreditación, en la percepción de los estudiantes– logra revertirse. Finalmente, a pesar de mencionarse y discutirse, y producir cierto temor, no afecta radicalmente las decisiones.

La atención sigue instalándose principalmente en los docentes, pero éstos ya no son evaluados por su aporte a la investigación o por ser eminencias, sino más bien por su cercanía, disposición a apoyar y accesibilidad o bien, por sus credenciales en el caso de mayor elaboración del discurso. Se sale de la figura del profesor-académico y se asume una figura más vinculada al docente con "buena disposición". La función de investigación no es relevada.

> Si uno no sé, tiene un problema y tiene que mandarle un correo pa decirle, ellos no tienen problema de que uno les mande un correo. Porque como hay profes también que dicen, no sé po (…) pero hay profesores hasta que dan, de repente, su correo personal por si nosotros tenemos alguna como duda, quizás, o problema. (Estudiante mujer, U. masiva)

En esta ecuación, la acreditación resulta de vital importancia, como se verá más adelante. La decisión es resultado de la impresión que se tenga de los profesores (en base al conocimiento caliente), de la infraestructura y de la acreditación. Todo ello en relación a la imagen que se tiene de sí, del área en que se existe, hacia la cual uno se proyecta (con una imagen incluso del futuro laboral), y de la carrera que por este mismo dispositivo se encuentra más próxima y viable para dicho fin. Se trata, como se ve, de algo sumamente pensado y meticulosamente organizado, que se distancia de las imágenes en que los jóvenes, como ovejas, son arrastrados irreflexivamente a instituciones que los estafan y engañan a través de la publicidad.

Es una decisión que es así de razonada justamente porque hay peligros que amenazan su éxito. Si bien el dispositivo puede iterar, las posibilidades no son eternas, ya sea por restricciones económicas como por imposición de la política pública (años que cubre la gratuidad y número de veces que se puede usar). Esto obliga a decidir bien y rápido. La educación fallida no es algo que se sepa que existe lejos, como ocurre con los otros tipos de electores, sino que existe cerca. Esto asusta a los estudiantes y sobre todo a los padres. El movimiento por sí de este suelo social que se constituye, además de las estafas y los engaños, hace que se deba redoblar la atención como si se estuviera en medio de un torbellino y existieran asaltantes aprovechándolo.

La racionalización de estos ingredientes sigue involucrando presente y futuro, docentes, infraestructura, acreditación y empleabilidad; esto es, sigue significando un conjunto de relaciones sociales y no únicamente un servicio inmediato. No se actúa por consumo ni tampoco porque se invierta en un sentido económico (la mayor parte de las veces lo hace el Estado, de hecho). Los estudiantes toman un viaje que tiene sentido y que justifica su adecuación conociendo que no se está en las instituciones de mayor calidad posible. Así, la imagen del futuro se vuelve plausible porque se eligió bien la Universidad y la carrera.

> Siento que si me quedo acá en Santiago, acá en Santiago sobran los profesionales, de hecho. Sobre todo enfermería uno, por decir, levanta una piedra y salen diez enfermas, y como que todas se quedan acá o de repente vienen del mismo sur a trabajar acá a Santiago. Y como que al sur, ¿quién se queda en el sur? Entonces me gustaría irme al sur porque hacen falta muchas enfermas y aparte me gusta el sur. (Estudiante mujer U. masiva)

Como reflexión de su lógica electiva, los estudiantes tienen una valoración positiva del primer año y, por ende, la confirman como adecuada. Se vive una vida legítima, al margen de las instituciones más conocidas o "mejor vistas" (dice un estudiante hombre), y al margen también de esos círculos. Es una nueva idea de Universidad, como contenido, a la que se accede con lógicas que tienen cuestiones comunes y distintas con el elector tradicional, y que finalmente comparte su sentido de realización social y personal.

> Es muy relativo porque hay gente que dice no, no, qué chanta, qué penca, otros que no, que dicen que es buena, que si ha subido ahora, que está mejorando y cosas así, como que es relativo [Al evaluar su decisión de elegir tal institución] Sí, o sea todo, no me ha desmotivado nada en la universidad. (Estudiante mujer, U. masiva)

Uso y sentido de la acreditación de carrera e institución.

Como fue dicho, la acreditación es importante en este tipo elector. Primero, se la conoce con cierto detalle, distinguiendo entre carrera e institución.

> Me di cuenta de que estaba la acreditación. Tanto la acreditación de la universidad es importante, en la carrera igual no era mucho pero eso le daba un sello de calidad de que era buena la carrera. (Estudiante mujer, U. masiva)

La acreditación es relevante al momento de elegir, tanto en sentido de decir lo que es bueno, como de exclusión de la educación fallida. Por negación, se señala de manera evidente y central como único criterio de exclusión. En esto la voz de los propios jóvenes es fuerte, pero tal vez menos que la de la familia y los padres.

> Que no esté acreditada, eso como que no sé, no me metería en una universidad que no esté acreditada. (Estudiante mujer, U. no elitista)

> Mi papá me decía "ah, no está acreditada, así que no te sirve". (Estudiante hombre, U. masiva)

Luego como sello positivo. Esto no aparece en otros tipos electores que definen lo bueno recurriendo al conocimiento tradicional. Acá la acreditación vuelve aceptable a la institución y deja de ser "cualquiera".

> Tanto la acreditación de la universidad es importante, en la carrera igual no era mucho pero eso le daba un sello de calidad de que era buena la carrera. (Estudiante hombre, U. masiva).

Este sello positivo habilita al sujeto a una inserción real en el mercado ocupacional. Esto es muy relevante sobre todo para los padres, porque de otra forma la transformación del joven en adulto que supone la ES no ocurriría. El título perdería valor, no se podría construir una vida propia, y todo caería al suelo.

> Claro, si porque usted termina de estudiar y "uy, la universidad no está acreditada". ¿Qué pasa? Pierde todo po (…) después como frente a los empleadores, o porque la formación no fue (…) porque después "estudió (…) ah, pero esta universidad no está acreditada po". (Madre estudiante mujer U. masiva).

Se persigue que esté acreditada institución y carrera, primero institución –como se verá– por el tema económico y luego la carrera dependiendo qué idea se tenga de ella según el conocimiento caliente. El acceso a ayudas económicas es equivalente en importancia a la idea de calidad como educación legítima y no fallida, al grado que en ciertos casos esto nubla todo conocimiento previo.

> No, sí sabía de la carrera, sabía que estaba acreditada, pero yo pensé que era, que podiai usar el CAE, eso yo pensaba, que si estaba acreditada tú podiay ocupar el CAE, pero no, eso, ahora me explicaron que no es solo eso, que tiene que cumplir todo, ciertos requisitos. (Estudiante mujer, U. masiva)

> Porque por ejemplo, en la que estoy yo ahora tiene tres de acreditación, entonces por el tema de la gratuidad no se puede, porque exigen desde cuatro años. Entonces, por ejemplo, si yo hubiera salido de cuarto medio y hubiera entrado a esta universidad, tal vez no me hubiera metido porque no hubiera tenido tantas posibilidades de cré-

> ditos y becas. Y fue algo en lo que tomé en cuenta cuando entré a la [Universidad privada post 1981] que sí sabía que tenía seis años de acreditación por ejemplo mi carrera, entonces estaba sobrada para elegir becas. (Estudiante mujer, U. no elitista)

Luego de la identificación de calidad positiva (no fallida), se pasa a la diferenciación de cantidad. Acá hay mayor sofisticación, se exprime la red familiar, de contactos o amigos para tener información y poder poner a todas las instituciones en un continuo jerárquico de un mismo valor, medido en años de acreditación.

> Porque ahí igual hablaba con mi tía que es psicóloga y ella trabaja en colegio. Y ella me explicaba que los cuatro años eran buenos, y si tenía más era excelente. (Estudiante hombre, U. masiva)

> Sí, se supone que debería ser mejor. Por algo tiene tanto tiempo, que el tope, si no me equivoco, son seis años. (Estudiante hombre, U. masiva)

También se tiene conocimiento de las áreas indagadas por la acreditación o, al menos, que es un proceso que refiere a distintos planos de lo que se hace en una Universidad.

> Sí, son cinco años en tres áreas, y la acreditaron recién este año, o sea, el año pasado por cinco años. Sí, tenía cuatro y lo aumentaron a cinco (…) que es el área de pregrado, vinculación con el medio (…) siempre se me olvida una que ya no me acuerdo. Pero psicología está acreditada cuatro años, la carrera. (Estudiante hombre, U. masiva)

Hay ciertas dudas sobre cómo se produce la valoración y presentación de las prácticas universitarias a años de acreditación. En la medida que se carece del sedimento de cultura de los otros tipos electores, la medición oficial no siempre resulta razonable, pero tampoco se puede hacer un juicio propio sobre la calidad, excelencia o desarrollo de la investigación de una Universidad.

> Yo igual me pregunto por qué la mía tiene tres, y la [Universidad privada post 1981] tiene cinco. Qué le falta a la mía para llegar a los cinco años o a los siete, en los casos de las universidades que tienen acreditación más alta. Y uno como estudiante, por ejemplo, yo nunca

> he recibido información sobre el por qué los años de acreditación de una universidad. Qué le falta y qué es lo que tiene (refiriéndose a otra Universidad) y si igual está acreditada, de hecho. Ahora la acreditaron por cinco años, todo. Pero como que no sé, nunca he escuchado como "la enfermera de la [Universidad privada masiva post 1981]", como que nunca he escuchado en sí de los profesionales de ahí. (Estudiante mujer, U. no elitista)

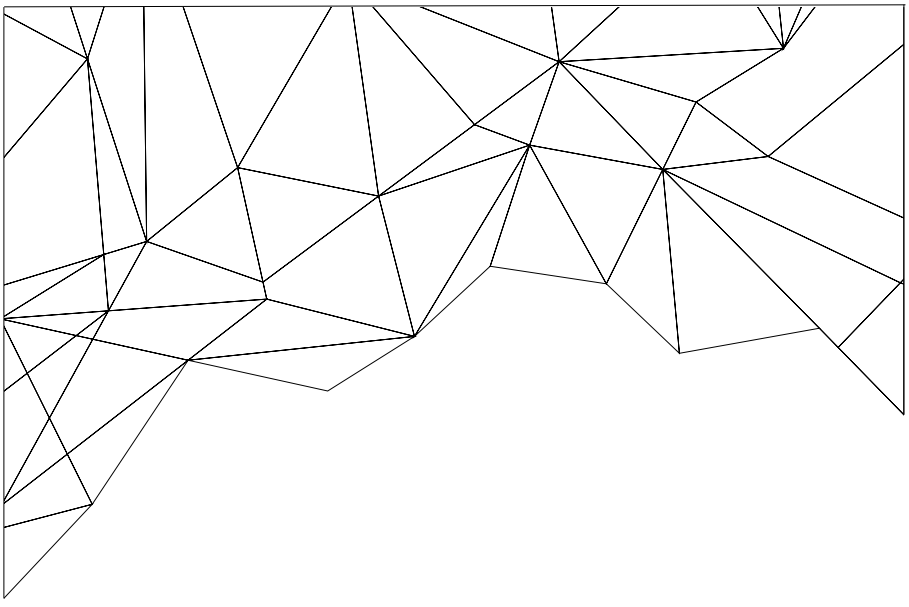
Nociones de calidad de la Universidad y las carreras.

La noción de calidad en las universidades se construye desde el conocimiento caliente y la acreditación es su expresión oficial. A veces ambas nociones pueden no coincidir, pero se confía en que en general lo hagan. La calidad entonces es sumamente relevante como concepto en este elector, más allá de la semántica. La valía, eficacia o efectividad de la institución no está asegurada por un saber cultural previo ni tampoco por una excelencia clara de por sí. Por ende, debe demostrarse pues sin tales reconocimientos o comprobaciones la decisión no tiene información plausible para ser tomada. Se busca entender y comprobar dicho valor desde la experiencia –a través de egresados que se conocen– y desde el reconocimiento oficial.

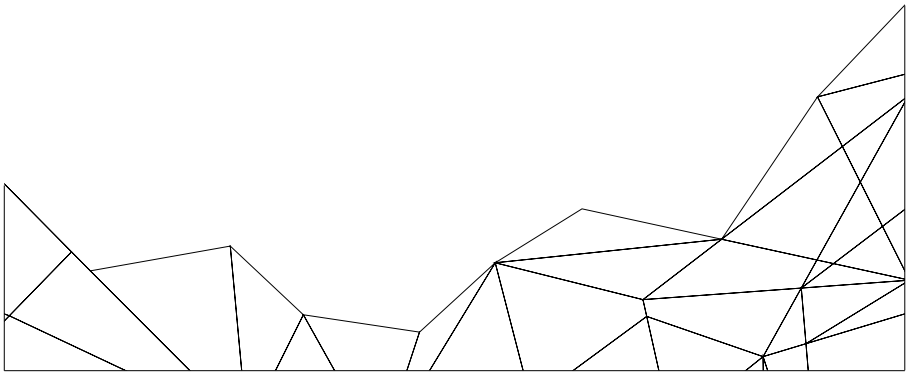
> Hay como ciertas anécdotas que han hecho últimamente de esa universidad, que el estudiante que sale de veterinaria solamente trabaja como ayudante (…) no salen muy (…) es que aparte que la universidad tiene, la mía, tiene convenios con Buin Zoo. Yo he ido a hacer prácticas, voluntariado, todo eso allá. (Estudiante hombre, U. masiva)

La producción de la calidad entonces resulta fundamental. Primero se observa a los profesores. Perviven aproximaciones más clásicas, pero ya no relevando el concepto de eminencia sino la credencialización (postgrados) como aproximaciones más propias de la docencia escolar, como la cercanía o la capacidad docente.

Luego se identifica a la infraestructura. Llama la atención su valía y su escala antes que su utilidad o nivel de tecnología. Un estudiante confiesa "porque como que todo República es la [Universidad privada post 1981]". Finalmente hay mucha referencia a la empleabilidad, a la capacidad de la institución de vehiculizar dicho espacio. La calidad se realiza, vale el término, en el ámbito laboral más que en la Universidad en sí misma.



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



En este estudio se investigó la elección de carrera e institución de educación superior entrevistando a estudiantes de primer año de la Región Metropolitana y sus padres. Ello, con el objeto de dar cuenta del sentido y utilidad atribuido a la acreditación de programa e institución de educación terciaria en dicho proceso. La naturaleza exploratoria y la escala del estudio (32 entrevistas) obligan a puntualizar que las reflexiones aquí presentadas constituyen únicamente hipótesis para guiar o estimular futuras indagaciones.

Abre estas conclusiones un resumen de los hallazgos presentados en el Capítulo 3. Le sigue una discusión breve sobre el sentido y la utilidad de la acreditación atribuido por los sujetos analizados. Más adelante se abordan elementos de la relación entre las nociones de calidad de la educación que manejan los sujetos y las definiciones de la política pública. Finalmente, se cierra apuntando algunas cuestiones de índole sociológica sobre el aseguramiento de la calidad de la educación superior y su lugar en la sociedad.

IV.1. Resumen de los principales hallazgos: elementos comunes en la elección de carrera y universidad y tipología según clase y lógica de elección

El primer elemento a destacar es el carácter constituyente del ser profesional. Para los estudiantes ello conforma parte de su identidad personal como universitarios y su valía social por cuanto cumplen con una condición que ellos juzgan imperativa; es su primera decisión importante en la vida y con ella comienza en gran medida su autonomía. Para los padres también ocurre lo mismo: es fundamental a nivel personal por cuanto se es feliz por la autonomización de los hijos, se aspira a una felicidad y libertad para ellos que se hace mucho más posible –aunque no segura– siendo profesional. También es socialmente fundamental: da cuenta de que su labor parental tuvo un logro relevante para mostrar

a los demás. No hay límite al esfuerzo cuando se trata de "la educación de los hijos".

Llama particularmente la atención la relación de la madre con la hija. Para la madre, que su hija sea profesional mueve el punto de transformación de la joven en adulta del matrimonio/maternidad al reconocimiento de su valor profesional y, por lo tanto, a su vida en la economía política y no en la familia. Hay un cambio de valores, desde los de la socialización propia, más antiguos y tradicionales, a los del mundo de hoy. Tal inserción en la sociedad –su posición legítima– da a las hijas una mayor autonomía para enfrentar la vida, pues les da autonomía económica. Lograr esto refuerza el sentido del acto, constituyendo a la mujer en el espacio público de una manera más directa. De ahí que el ser profesional sea constituyente tanto del estudiante como del padre/madre en un sentido social. Les constituye en cuanto tales de una forma correcta socialmente hablando. Si esto no ocurre, se deben dar explicaciones, pues se amenaza la existencia legítima.

Tal sentido profundo de estas decisiones se expresa en una lógica electiva estructural bien documentada en la literatura revisada en el Capítulo 2. Este estudio confirma en general estos hallazgos: se elige primero la carrera y luego la institución, siendo la primera el resultado de un largo proceso social en que el sujeto encuentra un lugar en el mundo que le da identidad, lo que ha sido comentado por investigaciones locales (Paulus et al., 2010). Este espacio, que aquí se ha denominado área de interés, está en el límite de lo adscriptivo y adquirido, pues es al mismo tiempo elegido como algo vocacional, en el sentido que brota de un llamado interior. Laxo o bien definido, es este campo el que determina luego la elección de carrera y está muy influido por el género y la clase. Luego se elige una institución que se acomode a la carrera escogida, en base a un mapa que delimita un conjunto de instituciones socialmente válidas, descartándose de hecho la mayoría. Así, para ningún joven son todas las instituciones realmente opciones válidas, sino solo las que el mapa indica; aquellas, por diferentes motivos, aparecen como funcionales a la hora de llevar a la posición adulta/laboral que se busca, dentro del área de interés que define lo que a uno le gusta, para lo que sirve y, en definitiva, lo que se es. Por supuesto este mapa puede variar entre personas y modificarse a lo largo del proceso, pero sus trazos gruesos tienen que ver, inequívocamente, con la clase social de origen.

Los sujetos acomodan la carrera y la institución concreta (dentro del área elegible) a través de un análisis principalmente académico, aunque operan restricciones como el puntaje propio PSU y el costo, y la expectativa futura de empleabilidad. De todos modos, ya sea por las ayudas y los créditos o la solvencia parental, la cuestión económica casi nunca modifica decisión alguna. Es tan importante alcanzar el lugar buscado, que cualquier esfuerzo vale, sobre todo esto es así para los padres. El mapa, los atributos de las instituciones, las formas de distinguirlas y el uso de la acreditación varían entre los entrevistados (aunque en general, sobre la acreditación se tiene una opinión positiva como una característica deseable y a la vez imperativa).

Para comprender tal variabilidad se elaboraron tres tipos ideales –quedando un cuarto como tipo posible que no alcanzó saturación del discurso– en base a las distinciones de clase y elección tradicional/no tradicional. Esto generó un tipo ideal de elector de clase alta tradicional, para el cual la acreditación tiene un sentido de certificación y casi nula utilidad, orientado a las mejores instituciones (líderes del CRUCH) en las carreras clásicas y con el puntaje más alto posible. Al interior de la clase alta se ven lógicas de un elector distinto (este es el tipo sin saturación de discurso) que elige igual la carrera, pero no ordena las instituciones con tal primacía por las tradicionales, y las ubica en un campo más general y amplio entre tradicionales líderes y universidades selectivas orientadas a sectores de altos ingresos. Para este elector tampoco la acreditación tiene mayor utilidad y comparte el mismo sentido, de certificación.

En la clase baja está el elector tradicional, que se parece al de clase alta por el mapa de elegibilidad de instituciones y carreras, pero difiere en su conocimiento previo del campo, que es más escaso, y la intensidad con que se necesita ser de un rendimiento alto para poder usar este dispositivo tradicional. Conoce la acreditación y está más familiarizado con ella, pero no le es útil para sus decisiones ya que su elegibilidad está restringida a las instituciones cuya excelencia es conocida por un juicio propio o el sedimento cultural de las mismas; y en caso de ser útil, lo es en situaciones límite y específicas. Finalmente, el elector nuevo de clase baja no aspira ni a las mismas carreras ni a las mismas instituciones, construyendo un mapa de elegibilidad que está "al medio" tanto socialmente como en rendimiento. Para delimitar ese mapa y moverse en él, la acreditación resulta un recurso de gran

valía tanto para estudiantes y padres ya que marca la exclusión (no acreditación) y jerarquiza las instituciones en continuo de valor (años de acreditación), reportando su calidad (cuestiones académicas) como su empleabilidad en el futuro, algo especialmente relevante para los padres (una universidad no acreditada no vale en el mercado laboral).

IV.2. El sentido y la utilidad atribuidos a la acreditación

Según se ha visto, el sentido de la acreditación varía por el lugar que se ocupa en la sociedad y en la estratificación propia de la educación superior. No obstante, hay cuestiones comunes: indica en general suficiencia, es una barrera entre la educación y lo que no lo es. Además, y por esto mismo, es percibida como un instrumento académico más que de gestión. Esto es así porque las personas ven la calidad como un atributo del servicio y no de la organización que lo provee. Solo en algunos casos se conocen sus dimensiones, de manera vaga y con más lejanía aún el modo en que opera. De ahí que sus resultados y métricas no puedan ser explicadas directamente. La acreditación aparece ante los sujetos como una caja negra, un dispositivo que emite juicios sin que se sepa cómo lo hace. Finalmente, prima la acreditación institucional sobre la de carrera, cuando las personas se refieren a ella sin apellido, aluden a la Universidad, y solo en segundo término hablan del programa en específico. No obstante, todos los entrevistados conocen el estado de acreditación de sus programas y sus instituciones.

Para los segmentos altos y los electores tradicionales en general, el sentido de la acreditación es fundamentalmente de certificación, puesto que comprueba de manera general la suficiencia de las instituciones y los programas. Esta certificación, en cualquier caso, ayuda poco a las decisiones propias pues son guiadas por el mapa tradicional, asentado en la cultura. Y como, además, se aspira a la parte alta de la educación superior, domina una lógica de búsqueda de la excelencia, en base a juicios que se hacen directamente sobre ella, que no necesitan de los dictámenes de esta caja negra. De ahí que la utilidad atribuida a la acreditación sea más bien sistémica que propia o personal, puesto que ayuda al sistema y no a la zona de él que se habita y sobre la cual se toman decisiones. Una lejana idea de control y comprobación resulta necesaria entonces para otros, pero sin que afecte el espacio cercano. Es el Estado quien se ve beneficiado por este instrumento, el titular de

su utilidad, y por lo mismo, quienes más dependen del Estado para sus actividades y sus decisiones.

Si cabe una imagen, la acreditación emula una certificación de sanidad otorgada a los restaurantes: es necesaria y se valora positivamente, pero no se escoge en base a ella cuando se sale a cenar en un barrio que se conoce bien, donde más aún, dominan la oferta culinaria establecimientos de probada tradición y excelencia, sobre los que, además, las redes cercanas tienen un nutrido sedimento de información y significados. Resulta relevante dicha certificación si se pregunta por el problema de la alimentación en general, para el resto de la sociedad, y sobre la responsabilidad pública para con ella. Se asume, de suyo, que los establecimientos a los que se acude están ya certificados. No hay siquiera que comprobarlo, y de no estarlo, sería la certificación la que despertaría más dudas.

El panorama difiere para el elector nuevo de clase baja. Esto no es menor: se trata del segmento cuantitativamente dominante en la educación superior chilena. El sentido atribuido comprende la noción de certificación, pero avanza hacia dos niveles que no se presentan en el caso anterior. Por una parte, la certificación produce límites fundantes entre lo elegible y lo no elegible. Y, por otra, al interior de lo elegible, constituye una señal tanto para la institución como para el programa de *cantidad* de calidad o valía, y por esto mismo, habilita su comparación. Primero, en su sentido de exclusión, lo que si bien es reforzado por el factor económico –la única manera de acceder a ayudas estudiantiles es en planteles acreditados– no encuentra allí su razón fundamental. La exclusión se produce en un sentido académico, al grado que los títulos emitidos sin el respaldo público no tienen valor o tienen uno considerablemente menor, en el mercado ocupacional. Ello, porque algo ocurre en su interior –aunque no se sepa bien qué– que no logra producir la educación que se promete. De ahí que las instituciones no acreditadas deban ser evitadas a toda costa.

Pero luego, la acreditación, a través de su señal gradacional en años, informa de la jerarquía de la institución y el programa. Entonces adquiere otro carácter y da cuenta no solo de suficiencia sino de un atributo, de calidad, que permite comparar. Esta condición que habilita la comparabilidad clarifica enormemente el mapa de los sujetos, que como se ha dicho, emerge de la doble novedad tanto de las institucio-

nes como de su inserción reciente en la educación superior, aparte de referirse a un panorama que todavía no decanta en una forma fija. En tanto movimiento y con tan poca tradición, el sujeto está obligado a un uso intensivo de este artefacto, integrándolo en su conocimiento práctico. No sólo lo hace él: sus colegios, sus amigos, sus familias; para todos ellos la acreditación resulta relevante.

De este modo, si cabe una imagen asociada y a la vez diferente de la usada para el caso anterior, aquí la acreditación es percibida no solo como una certificación de sanidad sino también como una guía de calidad de los restaurantes, en el momento que se va a cenar en una ciudad desconocida y tampoco se está habituado a este tipo de eventos. Así, tal como las guías virtuales de los restaurantes para viajeros, el tránsito a la educación superior adquiere racionalidad o inteligibilidad por medio de sus dictámenes y grados. No obstante, al igual que en el caso anterior, no se conoce muy bien cómo opera, por lo que se tiene que hacer fe del resultado, del dictamen o juicio que la acreditación ofrece. Dicha creencia no es cuestionada, pero sí tiende a ser reforzada por experiencias de ex alumnos o conocidos que indiquen la valía de la formación recibida. Sin que sea posible saber si tales refuerzos son correctos o solo una selección azarosa o conveniente de experiencias, lo cierto es que no reemplazan por sí mismas –no pueden hacerlo– la potencialidad de constitución más general que tiene la acreditación como mapa. De ahí que sea tan relevante y no pueda funcionarse ignorándola. El hecho que sea estatal y vehiculice cuantiosos recursos públicos más relevante la hace, puesto que se depende de ellos para ser profesional y, por lo mismo, para habitar en la sociedad en un sentido legítimo. En definitiva, aquí es en donde la acreditación tiene mayor sentido. Proporciona información a este segmento social y hace que la elección sea más racional, so pena no se comprendan bien las razones de sus dictámenes.

IV.3. Percepción de calidad y definiciones de la política pública

Así, según lo visto, la calidad es muy relevante para los sujetos en sus decisiones, aunque signifique cosas distintas. En los sectores altos y para los electores tradicionales, calidad equivale, *grosso modo*, a lo que la literatura reconoce como excelencia. Y en el resto, calidad equivale a suficiencia y distinción de grado dentro de lo elegible. En estos dos

conceptos de calidad hay de todos modos una cuestión común: importa el resultado y el impacto más que nada. Aunque hay comentarios que valoran la experiencia, en general domina el problema social de expectativas: la educación superior es para ser alguien en la vida, para lograr una determinada inserción en la sociedad, mediada por un espacio ocupacional profesional. De este modo, es valiosa la educación en cuanto haga eso, de lo contrario, estudiar sería una acción carente de sentido, por más que se aprenda en ella.

Esto significa que los sujetos tienen una idea de calidad vinculada con los resultados y el impacto. Es una aproximación clásica y lógica en cierto sentido, pues se encuentra asentada en otras formas de racionalización que han primado hasta aquí en la relación de la educación con la sociedad y que son previas al aseguramiento de la calidad: la PSU informa de resultados y, por tanto, se imputan sea eso correcto o no, como calidad de la educación media. Lo mismo ocurre con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la educación obligatoria. En ambos casos estos instrumentos representan el resultado de un proceso de aprendizaje, al menos así es percibido[16]. Cuando se sale de la lógica de certificación de sanidad y la acreditación informa de calidad, los individuos hacen extensiva esta lógica a ella, como si informara de los resultados de una institución o de un programa. De ahí la insistencia con la que los padres asocian la acreditación al valor real de los títulos en el mercado ocupacional.

Esto supone una distancia con las definiciones oficiales, estructuradas en torno a un concepto de calidad como adecuación a propósitos y consistencia externa. Las fuentes intelectuales e históricas del aseguramiento de la calidad lo sitúan en el aprendizaje procedimental de las empresas en su búsqueda por superar el exceso o redundancia de trabajo (Deming, 2000). Se trata de una reflexión organizacional cuya señal de identidad es justamente oponerse y superar una idea de calidad como atributo del objeto o servicio en cuestión. Por esto, los fundadores de los modelos de calidad argumentan su aplicabilidad para

16 La investigación académica sobre esto ha hecho enormes aportes al demostrar que tales resultados más hablan de la estratificación social que de la calidad de las instituciones. No obstante, aunque divulgados, sería aventurado suponer que esta crítica ha alterado la percepción social de las mediciones estandarizadas del desempeño. Siquiera han podido avanzar en limitar su influencia en la selección universitaria (*ranking*) y han modificado la forma en que la dependencia de los establecimientos del SIMCE se organiza (control por índice socioeconómico).

distintos tipos de organizaciones: se trata de modificar el procedimiento del trabajo y no el trabajo mismo. Esta idea fundante de los modelos de calidad se expresa en la política pública local al tiempo que los dictámenes y la escala de valor (años de acreditación) se aplica a todos los tipos de instituciones y programas, sin considerar su contenido disciplinar, identidad intelectual o propiedad (público/privado).

Mientras la imputación de valor a las escuelas mediante el SIMCE y la PSU –correcta o incorrecta– resulta plausible puesto que se mide desempeño de sujetos, en el caso de la acreditación –como se sabe que ella no mide desempeño de personas– la noción de calidad como resultado e impacto se hace extensiva pagando el precio de la opacidad de tal movimiento. Esto tiene una consecuencia paradojal: mientras los sistemas de aseguramiento de la calidad han sido divulgados como el fin de la caja negra de las Universidades, terminan constituyéndose en otra nueva para los postulantes, puesto que emiten de una manera incomprensible para ellos señales de valor que interpretan como de resultados e impacto, sin medirlos como el sentido común indicaría. Son señales de valor que, para el caso del elector nuevo, deben imperiosamente utilizarse en su trayectoria y, más aún, resultan constituyentes del panorama de la educación superior en que se forman. Es un desafío para la política pública: la acreditación parece obligada a dar cuenta de las condiciones de la información que suministra o a asumir, de un modo distinto o complementario, la acción estatal en este cambiante panorama de la masificación de la educación superior reciente.

IV.4. Apuntes para comprender el basamento socio-cultural del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

La diferencia observada en la elección entre sujetos tradicionales y otros nuevos, que tiene la consecuencia ya descrita en el sentido y utilidad de la acreditación, debe no solo describirse sino también ser interpretada. En la medida que son dos procesos socio-históricos los que marcan las lógicas electivas de los sujetos –la clase social y el tipo de sistema de educación superior más próximo, sea tradicional o de reciente creación, se trata de un acto profundamente social antes que individual, personal o técnico. Involucra todas estas dimensiones, pero las organiza en un sentido social. Por esto resulta sugerente como fenómeno para una interpretación de tipo sociológico.

A menudo entendemos una elección socialmente orientada como dos cosas. Subjetiva, esto es, discrecional, opuesta a la decisión técnica, es decir libre. O afectada por el nivel socioeconómico entendido como la posición que se tiene en un continuo jerárquico. A menudo se discute en torno a estos dos polos, cuánta libertad o cuanta restricción hay en las decisiones. Así discurre el debate entre aproximaciones centradas en el agente o en las estructuras, según fue revisado en el apartado teórico.

Es en torno a estas teorías, y desde evidencia de la experiencia comparada, que se intenta comprender la ES chilena. No obstante, en ambos casos se corre el riesgo de perder la centralidad del término social. La elección es social justamente porque solo puede explicarse en virtud de la sociedad y no de la lógica electiva individual. Solo se entiende el problema de la elección de carrera y Universidad si se mira, sociológicamente, a esa sociedad en la cual dicho proceso transcurre. Esa sociedad es distinta a la que produce la evidencia en la experiencia comparada, y a la que produjo a las instituciones tradicionales. Es esa sociedad la que permite evidenciar cuánto hay de espacio para el agente y cuánto y cómo se instalan las estructuras. En definitiva, una perspectiva socio-histórica es lo que permite romper las limitaciones de una visión estructuralista o individualista.

Hay que partir entonces de la sociedad que rodea a estos individuos. Las instituciones fundadas con posterioridad a 1981, en general, se corresponden con una sociedad que se construye tras el giro neoliberal y cuyas matrices fundamentales difieren de la sociedad del siglo XX, de Estado de Compromiso (Ruiz 2015), aquella orgánicamente imbricada con el sistema mixto-histórico de universidades (CRUCH). De tal modo, la masificación de la ES no implica únicamente un cambio cuantitativo, sino cualitativo: es el sistema de la nueva sociedad, con sus nuevas instituciones, el que se impone lentamente y toma la tarea de la universalización de la enseñanza terciaria.

Es el quiebre entre tales mundos, entre el viejo Chile y la sociedad construida desde los años 80, el que produce tanto una nueva lógica masiva como una nueva lógica elitaria de aproximación a la educación superior. La nueva educación superior constituye, como se ha dicho, un sistema segregado no por rendimiento sino *de facto*: dos países (el de arriba y el resto) que no se comunican ni se conocen. La segregación

se da en una forma de mercado y no en una forma de reproducción cultural vía desempeño, como estudiara Bourdieu y se intentara instalar en Chile con la creación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA)[17] (Espinoza & González, 2015; Orellana, 2017). El sistema mixto-histórico (CRUCH) se mantiene, así como el faro del cual se alejan, en la medida que se desarrollan las nuevas dinámicas elitarias y masivas, con sus respectivos sistemas de educación superior, cuya diferenciación hace explotar el término privadas. Por supuesto, las instituciones tradicionales tenían y tienen también formas de exclusión e integración parciales, así como su heterogeneidad interna, gradada justamente por la PAA/PSU, pero son dispositivos que se corresponden con las lógicas de un Estado de Compromiso y de una sociedad organizada, con determinados valores y determinadas nociones también de lo que es una universidad y para qué sirve. Son esos dispositivos, cuya expresión más sentida es la PSU entre los estudiantes, los que difieren del nuevo sistema (propio de otra sociedad con otros valores) y sin atender a esta diferenciación, que es socio-histórica, de clase y también académica, la elección resulta ininteligible.

Así, mirar la nueva educación superior desde los lentes de la tradicional resulta imposible[18]. Los sujetos comienzan a distanciarse de ella observando los planteles emergentes como anomalías, residuos negativos o parciales de lo viejo; pero en determinado momento, cuando ya las dobles negaciones vistas en el capítulo anterior resultan demasiado confusas, y el término privadas demasiado amplio, surgen términos nuevos y lógicas nuevas, propiamente lógicas, como supone la palabra, a la sociedad que se vive.

Como recurrentemente sugieren las instituciones masivas que la acreditación no las entiende y solo las mira como reflejos imperfectos de la U. de Chile o la PUC, en la investigación a veces ocurre lo mismo. El estudiante nuevo es visto como un reflejo imperfecto del

[17] La Prueba de Aptitud Académica es el antecedente de la actual Prueba de Selección Universitaria (PSU), que entró en vigencia en reemplazo de la anterior a inicios de los 2000.

[18] En la experiencia comparada, estas miradas fueron acumulativamente modificándose en la medida que la ES también se modificada de a poco. No obstante, en Chile por el carácter histórico de la expansión del nivel terciario, que no irritó a las viejas instituciones, sino que más bien les evitó, no contamos con esta evolución acumulativa de la investigación.

anterior. Esta consideración no es moral –más allá de que las políticas de integración de hecho lo estigmaticen– sino analítica. Para entender al estudiante nuevo a menudo se utilizan conceptos negativos, como un joven carente, sin expectativas bien asentadas, de bajos recursos culturales, entre otros. Estos conceptos han sido discutidos en la literatura nacional. Se cuestiona, en definitiva, la racionalidad de su actuar y se piensa en políticas públicas o apoyos para vehiculizarla.

En realidad, cuando se entiende que el nuevo estudiante experimenta una sociedad partida en tres –un "arriba" al que nunca llegará ni le interesa, un "medio" donde se habita y un "abajo" al que se teme porque representa la exclusión; entonces la elección de carrera e institución en el nuevo sistema masivo privado resulta totalmente lógica y racional. No es una estafa, es algo muy razonado. Si no se replican las orientaciones académicas del estudiante tradicional no es porque se sea más o menos flojo o "porro" que aquél (como lo ven los mismos entrevistados, escapando de tales estigmas), sino porque lo que se busca es otra cosa, se vive de otra manera.

La noción de universidad muta, para dejar de limitarse a la cúspide de la sociedad y extenderse por el resto, pero no en una forma gradacional o abigarrada, como la imagen de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Argentina o la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, expresivas del Estado de Compromiso. Sino como una entidad nueva, que roba el término semántico para significarlo de otro modo, como hemos visto en detalle. Así, en la conversación cotidiana, y varias veces en el *off* de las entrevistas, los sujetos hablan indistintamente de un IP como "U" (universidad). La universidad es el imperativo que viene después del colegio. Es una idea de universidad que está al medio, para los que están socialmente al medio y tienen rendimiento ni bueno ni muy malo. Una universidad sobre la que preocupan los profesores, pero no porque sean eminencias sino porque deben ser cercanos; donde preocupa la infraestructura, pero no por su utilidad sino por su escala; donde se vive la vida propia y no se experimenta el mundo como ciudadano.

Debe entenderse este sistema universitario nuevo en sí mismo, por sus lógicas y no como negativo del resto. Porque representa un conjunto de relaciones sociales, está imbricado con los colegios particular-subvencionados, así como las viejas universidades están imbrica-

das con los colegios emblemáticos y particular-pagados, y la educación municipal actual en el espacio de la sociedad del cual estos segmentos buscan escapar. Tales espacios a su vez están orgánicamente enlazados a posiciones en la estructura ocupacional de sus representantes adultos. Y luego, conectando todas estas cuestiones, habiendo ya hecho determinado viaje en la educación escolar y apuntando al futuro, el estudiante nuevo los vincula cada vez más en una lógica racional y de cálculo, que por la doble novedad (instituciones nuevas y estudiantes nuevos) es aún más racional y calculada puesto que no puede apoyarse en tradición alguna. Así, en lenguaje sistémico, la imperiosa necesidad de reducción de una creciente complejidad, hipertrofia el dispositivo elector, no lo simplifica. El sistema se relaciona con la complejidad externa complejizándose a sí mismo. Hay más decisión, más razonamiento, no menos. Es al revés de nuestra imagen de sentido común: el nuevo estudiante no elige menos ni mal, sino todo lo contrario.

Es necesario entonces ir más allá de las explicaciones simples o mono causales. La supuesta irracionalidad en elegir por el prestigio de la institución y no por la rentabilidad de la carrera, que vehiculizaría mejor el anhelo de la movilidad social, encuentra respuesta en el hecho que los estudiantes no piensan en salir de su área de interés. No porque sean irracionales, sino justamente porque fuera de esa área no es racional moverse. Se deja de ser quien es. Si se ha tenido gusto por el cuidado, si el lugar propio en el mundo tiene que ver con una enfermedad crónica que se porta, si la persona que abre la llave del conocimiento práctico es una tía enfermera; si todas estas cuestiones hacen sentido y llevan a la vocación de Enfermera porque se quiere "ayudar a la gente", entonces resulta irrelevante si la Ingeniería Informática en un IP renta más. Por supuesto, dentro del área salud se buscará una carrera con futuro, y no cualquier cosa, una que razonablemente permita el emplazamiento en el espacio social que se quiere, que se lee como deseable y posible.

Luego está el riesgo de la simplificación del engaño, de que los estudiantes escogen instituciones de dudosa calidad por la publicidad, los nombres o los edificios. En efecto, el engaño está presente como posibilidad, y es tan cercana que el joven elector se protege, construyendo la categoría de "universidades chantas", a las que se indaga con meticulosa preocupación.

Así, la publicidad puede tener un efecto indirecto, pero nunca resulta relevante para decisión alguna de manera directa. La decisión es confirmada por muchos datos, experiencias de personas cercanas, indicadores oficiales, entre otros. No es que se rechace o se ignore la publicidad, pero opera como fuente de información, no como contenido sobre el cual decidir, del mismo modo que un comercial de cerveza informa sobre la oferta disponible y las variedades, sin que directamente influya en la elección final.

Finalmente, está el riesgo de simplificar al nuevo estudiante como un mal elector, como un potencial desertor, como alguien que está a la deriva. Una reciente investigación norteamericana titulada *Academically adrift: Limited learning on college campuses* (Arum & Roksa, 2011) defiende sofisticadamente esta hipótesis al interior de los *colleges*, y es ampliamente discutida en la literatura sobre educación superior hoy, producto de la diversificación del estudiantado en todo sentido (Antonio & Muñiz, 2007; OECD, 2009).

En este estudio el nuevo elector y el nuevo estudiante no complejizan las instituciones ya existentes, proceso base que anima tal literatura, sino que crea un sistema propio que toma –siguiendo el término– la deriva académica como normalidad y, por tanto, se estructura con lógicas más bien escolares. Entonces la deriva académica pierde sentido como término (deriva que se opone a lugar bien establecido o trayectoria clara), siendo solo una trayectoria distinta la que se observa. No hay, en ningún caso, deriva social o vital. Las expectativas de una madre para que su hija deje de depender de un marido y que para eso se titule, no son débiles ni están mal asentadas. Tampoco las de esa joven en su idea o proyecto de vida, limítese incluso tal proyecto a no ser "flaite" y asegurar una existencia legítima hacia el resto. Ninguna de estas cuestiones es deficitaria, ni menos significativa. Es solo que tal proyecto de vida no demanda ni requiere todavía el grado de autonomía del estudiante tradicional, ni tampoco requiere o necesita su orientación académica. Si se deserta es porque se tuvo una buena razón, y se le entiende, según se ha discutido e investigado, como una decisión razonable (Quintela Dávila, 2013).

No es que el elector nuevo –o más ampliamente el sistema que emerge tras 1981– carezca de contradicciones o de dolores. Los hay. Pero no se pueden observar como negatividades o residuos de lo tradi-

cional. Complejiza aún más el panorama el hecho que el sistema tradicional sigue existiendo, con sus lógicas que se arrastran por décadas, sobrevivientes de otro tiempo histórico. La yuxtaposición de ambos, cuyas fronteras son confusas y redefinidas todo el tiempo, complejizan el modo en cómo reclutan a sus estudiantes, diferenciándose en una suerte de disputa. Esta tensión constituye entonces la base para comprender –ahora en un sentido sociológico– el sentido y utilidad atribuida a la acreditación de carreras y universidades.

Un elemento clave de los procesos de modernización es la racionalización de las prácticas sociales, entre ellas las decisiones. El viejo sistema de educación superior y el nuevo son ambos racionales, y los sujetos se vinculan con ellos también racionalmente. Pero es el objeto y los rasgos de dicha calculabilidad racional lo que cambia.

Mientras la acreditación ha tenido un efecto innegable en las instituciones tradicionales, cuestión que está suficientemente documentada (Salazar & Leihy, 2013; Zenteno, 2013), no se ha constituido en un mediador racional entre ellas y la sociedad. Tal comunicación sigue ligada a la idea de prestigio que informa de su implantación en la estructura ocupacional o bien, de excelencia que reporta el espacio que ocupa en el campo del conocimiento, como su versión cúspide. Excelencia para la institución misma y prestigio para sus egresados: ambos conceptos aluden a sustancias/valores no formalizados, ni objetivados, ni medidos, pero igualmente reales y reconocibles en la vida diaria. Así, las identidades de las instituciones líderes, como existen en ambos espacios, en la noción abstracta del campo académico y en la noción concreta de los empleos, operan –metafóricamente hablando– como micro-naciones, como comunidades de pertenencia, que conectan esos espacios y cuyo panorama se presenta, en el postulante, como evidente. Habitándose el mundo académico, el liceo emblemático o siendo profesional de trayectoria, se habla el mismo lenguaje, y se pertenece a la misma nación académica, por decirlo de alguna forma.

Así, son tales corporaciones las que radicalizan la racionalización, pero no sobre sí ni su relación con la sociedad sino sobre el joven postulante. En efecto, a decir de Clark (1991), son sistemas coordinados por oligarquías académicas o por la política (antes que la burocracia) y, por ende, por decisiones discrecionales. La implantación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) tuvo justamente este objetivo,

estandarizar la relación de la sociedad con la universidad[19], en el contexto del Estado de Compromiso y su proyecto de modernización. En adelante, no es el humanismo del ensayo o la entrevista la manera de relacionarse con la universidad, sino este instrumento estandarizado, impersonal. Esto supone la consideración de la valía propia. El aseguramiento de la calidad no está presionando por racionalizar las instituciones, sino al estudiante. No importa la calidad de la universidad sino de quien postula a ella. Reducido a un número, el sujeto racionaliza su propio desempeño y somete sus acciones al cálculo, puesto que de lo que se trata es de aumentar el puntaje. Aparece con las décadas el preuniversitario, como una suerte de gimnasio preparatorio, y una sofisticadísima racionalización actual, que va desde *ranking*, notas de enseñanza media, entre otros. Es tal mentalidad una sumamente racional y el sujeto allí experimenta una objetivación aguda de su ser, pero no tiene mayor cabida la acreditación. Se trata de un tipo de estudiante que, en general, tiene que ver con el alto desempeño y todas estas formas de racionalización son las encargadas de dirimir, objetivamente, bajo criterios performativos, quién merece el prestigio y la excelencia.

Tanto los cambios en las élites como la expansión de la ES hacen que este sistema, con sus lógicas de racionalización, sea desbordado. Las nuevas instituciones, a estos efectos, pueden agruparse en tres campos: las elitarias, las filo-CRUCH y las masivas.

Las instituciones elitarias retrotraen este esfuerzo racionalizador instalando un aseguramiento fáctico –de segregación– entre el postulante y la estructura ocupacional. La separación no es racional/cognitiva según criterio performativo, sino muchas veces ideológico/sectaria, aludiendo a una suerte de verdad sentida, propia del conservadurismo. O si no, se estructura justamente como mercado, en que se elige libremente lo que se quiere, sin restricción alguna de la valía propia, reemplazada por el dinero; no importa de manera radical la calidad del estudiante, finalmente, ni tampoco se racionaliza la comunicación de la institución con el empleo, puesto que se conoce de suyo. Es una comunicación no-racional, en sentido moderno (o racional como mercado y no meritocracia), que justamente reinstala la relación no performativa que había entre las instituciones elitarias y sus reclutados con anterioridad a la instalación de la PAA.

[19] Ver el trabajo de Grassau (1956).

En el sistema filo-CRUCH, o CRUCH extendido (SUA), aquello que se comparte es justamente el dispositivo de racionalización tradicional, esto es, en que se garantiza vía excelencia o prestigio la comunicación con el espacio de la sociedad que se desea. Por lo tanto, tras esa certeza, es la institución la que tiene el derecho de seleccionar, de manera de escoger a quienes con justicia –mérito– pueden acceder a dichas posiciones prestigiosas de la sociedad[20]. No por nada estas instituciones intentan parecerse a las tradicionales teniendo un sello o identidad propias, un proyecto académico determinado, que les da una pretendida densidad superior a las instituciones masivas; o bien, participación en la investigación científica. No es la acreditación aquí lo que permite evaluarlas –aunque tienen alta acreditación y por tanto, acceso a recursos públicos, sino justamente la capacidad que tengan de poder posicionarse sin recurso a tal instrumento, por su afinidad electiva y cercanía con las tradicionales.

Es el sistema masivo el que cambia esta lógica. Ya no se trata de presionar por racionalizar la materia prima, la calidad del sujeto (su mérito), puesto que se trabaja con la calidad genérica, media. La búsqueda de excepcionalidad para el sistema tradicional opera como descarte de tal camino e inmediatamente apertura del segundo. Aunque PSU confirma este hecho, se trata de unas posiciones que se han jugado años antes, en la enseñanza media, y que marcan la auto-eficacia de los jóvenes y la imagen que los cercanos tienen de ellos.

La doble novedad descrita arriba –estudiantes nuevos para instituciones nuevas– impide que se tenga un acervo cultural previo. Y el que se trate de profesionales también distintos, que se emplazan en otras zonas de la estructura ocupacional, hace que sea esta vez la racionalización de la excelencia y el prestigio –y no del estudiante ni de su mérito– la que prime. Y esto es la acreditación, tanto como reporte de calidad que debe necesariamente entenderse como algo distinto de excelencia, y luego del prestigio, que se subsume en la noción de "empleabilidad", también en términos de significado incorporada en la idea que los sujetos portan de acreditación. Se sigue hablando de prestigio, pero ya es de otro campo, como se anotó en el capítulo anterior. De tal manera, ya no objetivo el ser propio, ni la valía propia, que se da de

[20] En su publicidad reciente la Universidad Autónoma –en gratuidad– señala "A la Autónoma se postula".

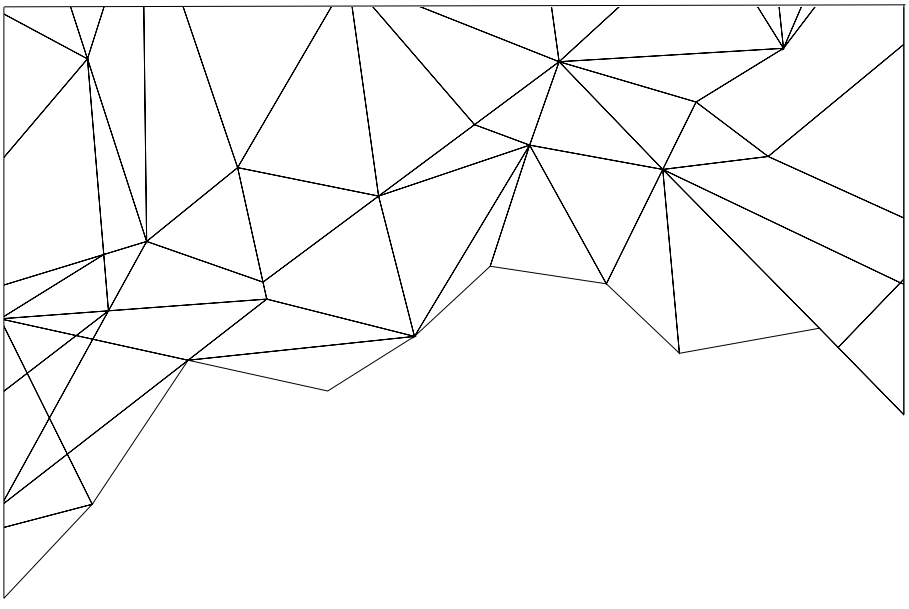
suyo, como un cliente/postulante genérico de rendimiento medio, y racionalizo lo externo, justamente, los planteles rinden cuentas (*accountability*) para volverse inteligibles ante la sociedad. Es un dispositivo no coordinado ni por la política ni por las oligarquías académicas, sino por el mercado. No es el estudiante una materia prima que es seleccionada por su calidad, sino todo lo contrario. Son las instituciones, esta vez, las que son seleccionadas por su calidad.

El mundo entonces aparece como empleabilidad y calidad, de manera secular, sin identidades micro-nacionales y, por ende, como afirmación de la identidad personal ante un entorno despersonalizado. No importa tanto la universidad sino la persona, el esfuerzo propio. Cae el micro-nacionalismo ante el individuo y su familia. Ya no se pertenece ni se decodifica la espacialidad social de los profesionales por este mapa de nacionalidades, históricamente construido sobre la geografía naturalizada de las élites y sus proyectos políticos o culturales. Se camina guiado por este mapa técnico, ofrecido por el Estado, de líneas rectas, que racionaliza el mundo para re-personalizar al individuo, libre ahora de la micrométrica del puntaje y de la exigencia del gimnasio preuniversitario.

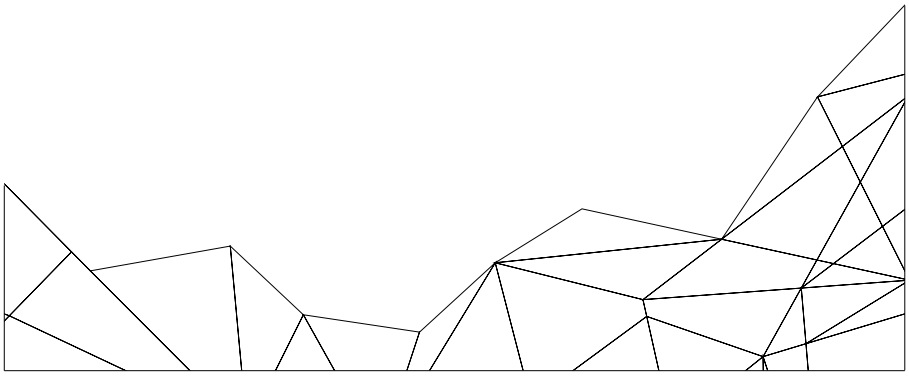
Así, el acceso a becas, a créditos, el amor de los padres expresado en pago mensual, para todo ello la acreditación construye una serie de guías, primero como descarte (no acreditado es no elegible, tampoco hay ayudas económicas) y luego como diferencia de cantidad (mientras más años mejor), que informa tanto de la calidad como de la empleabilidad; cuestiones racionales que matematizan el mundo y que permiten a este individuo re-personalizado tomar decisiones, justamente "libres", y no ser objeto de ellas, sometiéndolas a su cálculo. Las instituciones son jerarquizadas como cantidades de acreditación, y pierden sellos propios, identidades fuertes. No es que sean ilegítimas, es que importa más la persona que la institución. De ahí que se busque lo mejor, en base también al cálculo.

De tal manera, el soporte socio-cultural de la acreditación está en este nuevo Chile y su sistema de educación masiva no selectiva, diseñada para el estudiante de rendimiento medio, y arquetípicamente modelado por la universidad docente. Fuera de ello, la acreditación no tiene mayor sentido puesto que el soporte socio-cultural para su implantación no se haya preparado; perviven allí otras formas de construir

las prácticas sociales y otros acervos. Por eso acá tiene este sentido y utilidad, racionalizando el mundo de una manera en que los cálculos se hacen compatibles, y las decisiones pueden tomarse racionalmente.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Acker, S. (1994). Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Nancea.

Antonio, A.L & Muñiz, M. M. (2007). The sociology of diversity. En P. J. Gumport (Ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 266–294). Baltimore: The John Hopkins University Press.

Archer, M. S. (2010). Morphogenesis versus structuration: On combining structure and action. *British Journal of Sociology*, 61(1), 225–252.

Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift : Limited learning on college campuses*. Chicago: The University of Chicago Press.

Avendaño, C., & González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos, 38*(2), 21–33. http://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002

Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). I Heard It on the Grapevine: hot knowledge choice and school choice. *British Journal of Sociology of Education,* 19(3), 377–400.

Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Bell, D. (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.

Bellei, C., & Orellana, V. (2015). Privatización de la educación en América Latina. En C. Bellei (Ed.), El gran experimento. *Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 109–128). Santiago: LOM.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

Blázquez, C., Álvarez, P., Bronfman, N., & Espinosa, J. F. (2009). Factores que influencian la motivación de escolares por las áreas tecnológicas e ingeniería. *Calidad en la educación*, 31, 46 – 64.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid: Paidós.

Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social*. Madrid: Rialp.

Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica*. México: UAM-Azcapotzalco.

_____ (2005). La lógica de los campos. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Eds.), En *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

_____ (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (2da ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Brunner, J. J. (2008). Educación superior en Chile. *Instituciones, mercados y políticas gubernamentales*. Santiago: UDP.

Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago:Universidad Diego Portales.

Cabrera, A. F., & La Nasa, S. M. (2000). Understanding the College-Choice Process. *New Directions for Institutional Research*, 2000(107), 5–22. http://doi.org/10.1002/ir.10701

Canales, A. (2016). Diferencias Socioeconómicas en la postulación a las Universidades Chilenas. El rol de factores académicos. *Calidad en la Educación*, 44 129-157

Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela particular-subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos, (en prensa)*.

Carrasco, E., Zúñiga, C., & Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la educación*, 40, 96–128. http://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004

Clark, B. R. (1973). Development of the Sociology of Higher Education. *Sociology of Education*, 46(1), 2–14. doi:10.2307/2112203

_____ (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México D.F.: Alianza.

Clark, W. (2008). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.

Clinton, R.J. (1990). Factors that influence the college prospect's choice of schools. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2(2), 31–45.

CNED (2014). *Bases de datos de matrícula en educación superior*.

Collins, R. (1979). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.

Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis. Cambridge*: MIT Press.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2008). Introduction: entering the field of Qualitative Research. En N.Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117).

Drucker, P. F. (2001). *The essential Drucker*. USA: HarperCollins.

Espinoza, O., & González, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educacion superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517–579). Santiago: CEPPE-PUC.

Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.

Gambi, M. O., & González, C. A. (2013). Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 141(1), 91–112. doi:10.5477/cis/reis.141.91

González, J., & Tapia, V. (2012). *Inequidad y expectativas de acceso a la educación superior en estudiantes de 4to año medio provenientes de establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo de la región metropolitana (tesis de pregrado)*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

González, Á., & Valenzuela, J. (2016). Factores motivacionales y construcción de aspiraciones de estudios universitarios: Evidencia desde un contexto regional chileno. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 111–134

González, Á. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad en La Educación*, 40, 236 – 267.

González, L. E., Espinoza, O., Fecci, E., Marianov, V., Ocaranza, O., Prieto, J. P., & Rodríguez, E. (2006). *Educación Superior en Iberoamérica. El caso de Chile*. Santiago: CINDA.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117)

Gumport, P. J. (2007). Sociology of higher education. An evolving field. En *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 17–52). Baltimore: The John Hopkins University Press.

Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316–338.

Hernández, L., & Paredes, R. (2007). Restricciones económicas en la decisión de continuar estudios superiores técnicos o profesionales. *Calidad en La Educación*, 27, 238 – 261.

Kim, J.K., & Gasman, M. (2011). In search of a good college: Decisions and determinations behind Asian American students college choice. *Journal of College Student Development*, 52(6), 706–728.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. http://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Leon, M. (2010). *Tesis que condicionan la elección de una carrera universitaria por parte de los alumnos del último año de secundaria en Chile* (tesis de doctorado). Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

Mauna, P. (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: aspectos estructurales y subjetivos. En *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 15–51). Santiago: Foro Aequalis.

McDonough, P.M. (1998). Structuring college opportunities: A cross-case analysis of organizational cultures, climates and habiti. En C.A. Torres & T.R. Mitchell (Eds.), *Sociology of education: Emerging perspectives* (pp. 181–210). Albany: State University of New York Press.

Meller, P. (2010). Carreras *universitarias. Rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago: Uqbar.

Moogan, Y.J., Baron, S., & Harris, K. (1999). Decision-making behaviour of potential higher education students. *Higher Education Quarterly*, 53(3), 211–228.

Muñoz, M. & Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 38, 181-213.

Obermeit (2012): Students' choice of universities in Germany: structure, factors and information sources used. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(2), 206-230.

OCDE, & BANCO MUNDIAL. (2009). La Educación Superior en Chile.

Olavarría, M., Allende, C., Oyanedel, J. C., & Fernández, R. (2011). ¿Es el temor al endeudamiento una limitante en el acceso a la Educación Superior? Un análisis cuantitativo en alumnos de cuarto medio de la Región Metropoligana de Santiago. Santiago: MINEDUC

Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en educación superior. Una mirada al Chile del mañana. En M. Jiménez & F. Lagos (Eds.), Nueva geografía de la educación superior. (pp.80-140). Santiago: Foro Aequalis

Orellana, V. (2012). Sobre el malestar social con la educación y la energía del movimiento social: el primer paso del Chile del siglo XXI. En *Es la educación, estúpido*. (pp.74-97). Santiago: Planeta.

Orellana, V. (2017). El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI. *Anales de La Universidad de Chile*, 11 (2016), 93–115.

Pastén, A. (2015). *Significados sobre la educación técnica, de estudiantes de centros de formación técnica de la región metropolitana*. Universidad de Chile.

Paulus, N., Geoffroy, E., Torres, R. & Mendoza, M. (2010). Descripción de criterios presentes en la selección de instituciones y carreras de educación superior, y su segmentación por género. Santiago, Chile: CNED.

Peterson, M. W. (2007). The study of colleges and universities as organizations. In P. J. Gumport (Ed.), En: *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 147–186). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Price, I. F., Matzdorf, F., Smith, L., & Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university. Facilities, 21(10), 212–222.

Quintela Dávila, G. E. (2007). Trayectorias Académicas Y Origen Social Una Aproximación Sociológica a Las Decisiones Educativas De Los Estudiantes Universitarios. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Quintela Dávila, G. E. (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones desde un enfoque sociológico. En: *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53–95). Santiago: Foro Aequalis.

Raferty, A., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequiality: expansion, reform and opportunity in Irish Education. *Sociology of Education*, 75, 41–62.

Rebolledo, L., & Peña y Lillo, M. A. (2006). *Elección de carreras universitarias y género: el caso de trabajo social e ingeniería*. Universidad de Chile. Recuperado de http://perso.wanadoo.es/enriquecases/antropologia_2/persona/16.htm.

Rehbein, L., Martinez, G., Rose, I. & Fritz, C. (2009) Los estilos epistémicos y tipos de personalidad como factores asociados a la elección de carrera. *Revista de Pedagogía, 30*(86), 115-134.

Rawls, J. (1979). Teoría de la justicia. México D.F.: FCE.

Rivero, R. & Hurtado. C (2015) Indicadores de resultados de los programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Revista Calidad en la Educación*. 43, 17-55.

Rowan-Kenyon, H.T., Bell, A.D., & Perna, L.W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: Variations by socioeconomic class. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 564–586.

Ruiz Encina, C. (2012). La irrupción de los hijos de la modernización. *Análisis Del Año* 2011, 27–44.

Ruiz Encina, C. (2015). *De nuevo la sociedad*. Santiago: LOM-Fundación Nodo XXI.

Salazar, J. M. (2012). Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. En J. M. Salazar & A. Caillón (Eds.), *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. El aseguramiento externo de la calidad en la Educación Superior. Santiago: CINDA - RIL.

Salazar, J. M., & Leihy, P. S. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos analíticos de políticas educativas, 21*(34).

Schultz, T. W. (1999). La inversión en capital humano. En: M. F. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 85–96). Barcelona: Ariel.

Sepúlveda, L. & Valdebenito, M. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. Recuperado de http://polis.revues.org/10269.

Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. USA. Westview Press.

Tamtekin, O. (2015). University Choice Process: A Literature Review on Models and Factors Affecting the Process. *Yuksekogretim Dergisi*, 5(2), 103–111. http://doi.org/10.2399/yod.15.008

UNESCO. (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. (P. T. M. Marope, P. J. Wells, & E. Hazelkorn, Eds.). Paris: UNESCO.

Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile ¿Educación para todos? Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095823/DOC_SUrzua_La-rentabilidad-de-la-educacion-superior-en-Chile.pdf

Veloutsou, C., Lewis, J. W., and Paton, R. A. (2004). University selec- tion: information requirements and importance. *International Journal of Educational Management*, 18(3), 160–171.

Zapata, G. & Fleet, N. (2012). Mercado, rendición de cuentas e información pública en educación superior. *Estudios Pedagógicos*, *38*(2), 259-276.

Zapata, G. & Tejeda, I. (2016). Publicidad engañosa en educación superior: Definiciones, regulación y una revisión de la publicidad en prensa escrita. *Calidad en la educación, 44*, 197-242.

Zenteno, M. E. (2013). *What do we mean when we talk about quality? Discursive construction of quality policy in the chilean higher education system*. University of London. Tesis del programa: Master in Higher and Professional education.

SOBRE LOS AUTORES

Víctor Orellana Calderón, investigador principal, sociólogo de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como investigador asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y docente de la misma Universidad. Es director de la Fundación Nodo XXI. Cuenta con experiencia en el ámbito de sociología de la educación, educación superior, estructura social y educación.

Carolina Guzmán Valenzuela, co- investigadora, psicóloga de la Universidad de Valparaíso. Actualmente se desempeña como investigadora Asociada del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Cuenta con experiencia en educación superior.

Cristián Bellei Carvacho, co- investigador, sociólogo de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma Universidad. Sus ámbitos de especialización son sociología de la educación y política educativa

Benjamín Gareca Guzmán, co- investigador, sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como asistente de investigación en Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

Francisca Torres Cortés, co- investigadora, licenciada en Sociología de la Universidad de Chile. Se desempeña como asistente de Investigación en el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) de la Universidad Diego Portales.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. En esta ocasión las investigaciones se centran en los efectos de los procesos de acreditación y de la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Con una mirada retrospectiva, y luego de 10 años de implementado este sistema, la discusión académica ofrece una reflexión en torno a sus potenciales oportunidades de mejora con el fin de avanzar hacia el mejor cumplimiento de los fines y funciones que desarrolla.

Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la II Convocatoria de Investigación 2016 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. El marco temático de la Convocatoria fue el análisis de las actuales necesidades del sistema, la proyección de sus escenarios futuros y los desafíos que emergen de los actores que lo componen. Con ello, CNA espera ampliar la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto del aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a lograr una mayor comprensión sobre la operación de los instrumentos de aseguramiento de la calidad y, especialmente, sobre los impactos, efectos y resultados que éstos han tenido en el sistema de educación superior y en las instituciones que lo componen. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentado la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre la operación de la acreditación en sus distintos niveles. Las líneas preferentes de investigación fueron:

a) Aprendizaje institucional como resultado de la innovación en los procesos de autoevaluación: buenas prácticas, metodologías, diseño

b) El rol de la evaluación externa en la acreditación de instituciones, programas o carreras (diseños emergentes, experiencias comparadas, consistencia, percepción de actores, entre otros).

c) Debates emergentes en la medición/valoración de la calidad. Perspectivas futuras sobre el uso de indicadores, criterios y estándares.

d) La acreditación desde el punto de vista de los estudiantes y sus familias. Información para la toma de decisiones y orientaciones de calidad.

e) Desafíos pendientes en materia de acreditación de pregrado: resultados de aprendizaje, nuevas modalidades y vinculación con el entorno laboral.

f) Formas de financiamiento y sus efectos en la acreditación y al interior de la gestión de las instituciones de educación superior.

g) Calidad en los programas de postgrado en Chile y la investigación: la internacionalización.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2017)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°5	Sergio Celis	Universidad de Chile	La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología
Cuaderno N°6	Nicolas Fleet	Universidad de Tarapacá	Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas
Cuaderno N°7	Víctor Orellana	Universidad de Chile	Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación
Cuaderno N°8	Magdalena Walczak	Pontificia Universidad Católica de Chile	Acreditación de doctorados vinculados a la industria: Análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016 (N°1, 2, 3 y 4) pueden ser descargados en: http://www.investigacion.cnachile.cl/novedades-detalle.php?id=17562851

Cuadernos de Investigación (2016)	Descarga directa	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°1	http://www.investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno-1_Ada-An-Digital.pdf	Leonor Adán	Universidad Austral de Chile	La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuesta para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración
Cuaderno N°2	http://www.investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno-2_Dooner-Digital.pdf	Cecilia Dooner	Universidad de Chile	Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile en el período 2011-2014
Cuaderno N°3	http://www.investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno-3_Tornero-Digital.pdf	Bernardita Tornero	Universidad de los Andes	Consistencia entre percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA: Análisis basado en el Estudio Evaluativo de Programas Doctorales 2013-2014 (MINEDUC - DIVESUP)
Cuaderno N°4	http://www.investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno-4_Zapata-Digital.pdf	Gonzalo Zapata	Pontificia Universidad Católica de Chile	El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile