



CAPITAL HUMANO Y CAPITAL SOCIAL: CONTEXTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

HUMAN CAPITAL AND SOCIAL CAPITAL: THE CONTEXT OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION

Mag. Pedro Mayorga Cordero*

Universidad Santo Tomás
Viña del Mar – Chile

FECHA DE RECEPCIÓN: 01 agosto 2012 – **FECHA DE ACEPTACIÓN:** 12 septiembre 2012

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto definir y contextualizar el concepto de calidad en la educación superior en relación a las variables de capital humano y capital social.

PALABRAS CLAVES

Educación – Calidad – Capital Humano – Capital Social

ABSTRACT

This article is to define and contextualize the concept of quality in higher education in relation to human capital variables and social capital.

KEY WORDS

Education – Quality – Human Capital – Social Capital

“Nunca antes en la historia, el bienestar de las Naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior” (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Junio de 2003)

I. CAPITAL HUMANO Y CAPITAL SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Especular respecto de qué sea aquello a lo cual aspira el “ideal” de la calidad en la educación superior, constituye el examen central del presente artículo. Desde una perspectiva meramente instrumental y reductiva, tal “ideal” podría ser traducido sólo a la pretensión de garantizar la formación de profesionales eficientes y competitivos requeridos en la dinámica del mercado. No obstante, agotar la educación superior a este fin, constituye instrumentalizar el conocimiento, transformándolo en un medio productor de riquezas, bien útil dispuesto sólo al servicio del mercado.

* **Correspondencia:** Pedro Mayorga Cordero (pmayorca@santotomas.cl). Universidad Santo Tomás, Dirección de Formación General. Av. 1 Norte 3041, Viña del Mar, Chile.

“Es erróneo concebir la educación como un medio para mejorar la productividad y contribuir al crecimiento económico. Una sociedad con muchos enfermos es menos productiva que una con su población sana. Sin embargo, la salud es un fin en sí misma, aunque también sea valiosa por su aporte a la productividad. Algo análogo ocurre con la educación”¹.

Esta simple lógica reductiva y, en consecuencia, instrumental se encuentra desvinculada del sentido sistémico implicado en todo desarrollo humano, particularmente en lo que atañe a aquellas condiciones asociadas al “progreso” de la sociedad, a saber, participación social, cohesión social, enriquecimiento cultural, superación de la pobreza, fortalecimiento de la institucionalidad para dar mayor robustez a la gobernabilidad democrática, etc.²

Desde esta perspectiva, entonces, la educación queda implicada en la posibilidad de brindar a todo individuo de la sociedad su propio desarrollo humano, ampliando sus capacidades para, luego, de esta forma, contribuir al bienestar social en general.

No obstante, se ha de explicitar con mayor rigor el término de desarrollo humano. Un texto orientador es el siguiente:

“El objetivo principal del desarrollo es ampliar las opciones de las personas. En principio, estas opciones pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. A menudo las personas valoran los logros que no se reflejan, o al menos no en forma inmediata, en las cifras de crecimiento o ingresos: mayor acceso al conocimiento, mejores servicios de nutrición y salud, medios de vida más seguros, protección contra el crimen y la violencia física, una adecuada cantidad de tiempo libre, libertades políticas y culturales y un sentido de participación en las actividades comunitarias. El objetivo del desarrollo es crear un ambiente propicio para que la gente disfrute de una vida larga, saludable y creativa”.³

La educación, en consecuencia, tiene su principal compromiso social definido en la tarea de potenciar al individuo en su persona, consumada en la integración social a través de su autorrealización personal y su aporte o contribución a los distintos procesos sociales que configuran una comunidad.⁴

Por otro lado, UNESCO, establece en su programa Educación para Todos, el siguiente principio:

“Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje

1. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los

seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacional en un mundo interdependiente”.⁵

Ambos puntos aluden a dos dimensiones necesarias de considerar en la educación, a saber, (1) la educación debe potenciar el desarrollo humano de cada uno de los que integran la sociedad, otorgando, de esta forma, (2) la posibilidad real del desarrollo social de la comunidad a la cual pertenece dicho miembro.

La educación en los estados modernos tiene como principal tarea generar las condiciones necesarias para que cada ciudadano pueda vivir y trabajar con dignidad, retribuyendo a la sociedad la responsabilidad de respetar y proteger aquellos valores intrínsecos que, en la actualidad, la mayoría de las sociedades exigen respetar (Medio ambiente, justicia social, tolerancia, derechos humanos, solidaridad, paz, etc).

Si extrapolamos este ideal social contemporáneo al nuevo contexto de las necesidades del mundo global, los desafíos o tareas que ha de dar cumplimiento la educación superior podrían ser definidos, fundamentalmente en dos aspectos, a saber:

a. Sustentar la dinámica productiva y de servicio en la sociedad a través de la generación de capital humano competitivo, ello a través de programas que desarrollen capacidades profesionales directamente relacionadas en el ámbito instrumental del conocimiento, capacidad, habilidad o competencia.

b. Responder no tan sólo a la formación profesional de una sociedad, sino además, tejer predicamentos que orienten estructuras valorativas que den sentido o significado a la “vida” en comunidad, contribuyendo, de esta forma, el aumento de la confiabilidad a través del desarrollo del capital social.

II. CAPITAL HUMANO: EFICIENCIA Y PRODUCTIVIDAD ¿TAREA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

El concepto de capital humano ha de ser asociado a las destrezas o capacidades que nutre la fuerza productiva de una sociedad. Esta variable supone ser considerada como un factor determinante para el desarrollo económico de las sociedades modernas, pues cada uno de los individuos que componen el complejo societal constituye ser una inversión, en tanto es capaz de realizar o materializar dichas capacidades para el incremento de la productividad. En tal sentido, las sociedades modernas dependen del conocimiento y las destrezas de los individuos que la componen. Tal como se expresa en la fórmula: "...of the acquired and useful abilities of all the inhabitants or members of society"⁶, cuya traducción aproximada sería "...las facultades productivas, adquiridas y útiles, de todos los habitantes de un país", constituiría ser, entonces, la médula del desarrollo económico de una sociedad. En esto, la educación superior tiene mucho que decir, pues su labor principal, por un lado, se traduciría, fundamentalmente, en impulsar acciones orientadas a la formación profesional de la población, cuyo fin último, en esta materia, sería la formación de conocimiento para la productividad y por otro, la generación estratégica de dicho conocimiento a través de la investigación.

"En efecto, los niveles de productividad de una economía obedecen tanto al nivel de destrezas—cuya fuente principal es la educación—como de la tecnología. Entre ambos elementos existe, además, un vínculo de complementariedad. Por ejemplo, un mayor capital humano atrae la inversión extranjera y hace posible usar nuevas tecnologías e innovar. A su turno, la modernización de la estructura productiva demanda nuevas destrezas y calificaciones, estimulando la formación de capital humano".⁷

Ciertamente, la eficacia y eficiencia condicionan el desarrollo productivo de un país. Son condiciones que vienen enquistadas en el modelo de la competitividad del mercado. De ahí que, sea tan elemental, para la educación superior, la formación de la 'racionalidad instrumental' en los programas de pregrado. Se ha de entender este tipo de racionalidad en el sentido más clásico del pensamiento moderno occidental, a saber:

"La racionalidad con arreglo a los fines: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como 'condiciones' o 'medios' para el logro de fines propios racionalmente sopesado y perseguidos"⁸.

Cabe consignar, entonces, que la pregunta que atiende a la medición del capital humano está resuelta desde el mismo paradigma en que germina. La pregunta que cuestiona la medición del capital humano en una determinada sociedad tiene su respuesta en lo anteriormente expuesto, esto es, en la eficacia de la utilización de los medios para obtener un fin productivo o de servicio preestablecido. Nótese el particular énfasis de la expresión —eficacia en la utilización de los medios para conseguir un fin—, pues tal fórmula condiciona la racionalidad instrumental de la producción a la eficiencia. Luego, toda decisión estratégica será condicionada a los grados de eficiencia de la racionalidad instrumental.

“La racionalidad en el empleo de los medios se mide por la eficacia objetivamente comparable de una intervención”⁹

En suma, todo ello, tiene asidero en la racionalidad instrumental desplegada en occidente desde la revolución industrial en adelante. La racionalidad interna de esta lógica se expresa en los grados de eficacia que tienen los medios para conseguir tal o cual fin. En tal sentido, si los procesos o medios cumplen eficazmente su objetivo, entonces, se está ante la consistencia racional de actividades orientadas a la producción o actividades destinadas al servicio.

La calidad funcional, entonces, se halla referida a la eficacia de los procesos y a la congruencia de estos en la función de conseguir el propósito pretendido.

En el área de la educación superior, la tarea principal de las instituciones, actualmente, se dirigen a sustentar y alimentar modelos funcionales de racionalidad para la mantención y el desarrollo de una red-base sistémica de la estructura racional en la sociedad. Esta red-base sistémica lo componen tres elementos característicos de la sociedad moderna, esto es, el estado, la empresa y el derecho.

“Las relaciones mutuas entre la economía capitalista y del estado moderno, lo constituye el derecho formal, que descansa sobre el principio de la positivización”¹⁰.

Las sociedades modernas a partir de estos tres elementos o ejes céntricos establecen su dinámica organizativa, cuya naturaleza responde a mecanismos que la racionalidad occidental, a lo largo de su historia ha configurado. Las primeras señales de esta racionalidad son *“la capacidad de predicción, y el dominio instrumental y organizativo sobre los procesos empíricos”*¹¹. Es decir, la naturaleza se transforma en un objeto manipulable por el hombre, en buenas cuentas, en recurso explotable. La objetivación metódica de la naturaleza a través de la ciencia moderna y su derivado, la innovación tecnológica, interviene, además, en la economía, incluyendo el ámbito cultural de la sociedad.

En tal sentido, la educación superior no puede estar desvinculada de estos tres dominios vitales para la organización de las sociedades modernas occidentales. La educación, por tanto, actúa como un órgano reproductor de la ‘funcionalidad’ interna de esta red-base sistémica (Estado-Empresa-Derecho). En ningún caso, debe estar desvinculada de esta trilogía configuradora. De ahí que, sea tan importante contextualizar los objetivos educacionales de un país a partir de políticas de estados que orienten su racionalidad estratégica hacia el desarrollo funcional de estos tres estamentos. Precisamente, el desarrollo estructural de una sociedad acontece cuando el estado, la empresa y el derecho, se ajustan a la visión legítima que la sociedad o comunidad tiene de sí¹². Desde esta perspectiva, la calidad de la educación es relativa a los propósitos de desarrollo que la misma sociedad debe acordar. Este es el contexto a partir del cual deben emanar políticas educativas que apunten a estándares mínimos de calidad.

Si acaso, la cantidad de años destinados para la formación del capital humano es un elemento a considerar, los países más desarrollados destinan 15 años o más de escolarización. No obstante, de los países Iberoamericanos sólo Cuba, Chile y España logran apenas superar los 10 años. Es indudable que la tasa de participación de matrícula por nivel de escolarización, constituye ser, también, un indicador relevante a la hora de determinar la formación inicial del capital humano. La población latinoamericana participa cerca de un 85% en educación de nivel primario, tasa que se reduce al 65% en el nivel secundario. Dicha disminución aumenta en el segmento terciario. Sólo el 39% en promedio participa de la formación superior¹³.

Ciertamente, el desarrollo del capital avanzado de un país, se halla en la formación terciaria, tanto en el segmento técnico y profesional (Nivel 5) como en el segmento de programas de post-gradados conducentes a investigación avanzada (Nivel 6)¹⁴ La presencia de la educación superior en la población, cuya edad de fluctuación es entre los 25 y 34 años, corresponde, en el caso de Chile, a un 20%. En países más desarrollados como Canadá, por ejemplo, es de un 55%. En Korea, país también industrializado corresponde a un 60%.

Particularmente, en nuestro país, claramente la fuerza de trabajo se halla orientada por el mercado. Las áreas de mayor ocupación laboral en Chile entre los años 2007 y 2010 pertenecen al área de servicio socio-comunal y de comercio, quedando relegadas las áreas energía y minería.

TABLA 1
SERIE OCUPADOS POR RAMA DE ACTIVIDAD ECONÓMICA
TOTAL PAÍS POR AÑO
(MILES DE PERSONAS)

AÑOS	TOTAL	AGRIC. CAZA Y PESCA	MINAS Y CANTERAS	INDUS.	ELEC. GAS Y AGUA	CONST.	COMERCIO	TRANSP. Y TELECOM.	SERV. FINAN.	SERV. COM. Y SOC.
2007	6.651,50	833,78	95,81	851,64	39,99	569,06	1.318,88	549,50	622,98	1.769,86
2008	6.686,26	815,61	92,54	854,74	38,84	581,82	1.309,23	574,44	611,76	1.807,28
2009	6.731,54	804,99	105,18	824,03	35,66	556,94	1.376,50	527,22	639,27	1.861,75
2010	6.752,68	827,48	106,34	813,97	37,42	565,06	1.376,92	534,33	646,28	1.844,90

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (INE)¹⁵

Los resultados que arroja la encuesta CASEN 2011¹⁶ respecto al ingreso promedio por nivel educacional, constituye ser otro antecedente relevante para dar cuenta de los desafíos y compromisos de la educación superior, particularmente en lo que dice relación a la formación profesional de la sociedad. La mayor parte de los ingresos económicos se concentran en los sectores de la población con mayor nivel educacional, específicamente en aquel sector con nivel educacional técnico y universitario completo. Evidentemente, ello conlleva a suponer que la educación superior en Chile es la principal herramienta para generar movilidad social.

La literatura especializada advierte, incansablemente, los nuevos desafíos para la educación superior. El principal objeto de la actividad académica tradicional debe responder, en la actualidad, a necesidades socio-culturales marcadas por idearios de progreso o desarrollo supeditados a ciertas condiciones dinámicas establecidas por el mercado laboral.

“El conocimiento por gusto de conocimiento y el arte por gusto del arte fueron por mucho tiempo el objeto de la formación de las universidades; por otro carril corría la educación postsecundaria no universitaria, especialmente en su versión de educación técnica, identificada como educación para el trabajo. Sin embargo, hace ya décadas se asiste a una convergencia de propósitos, en que el desarrollo personal, la ciudadanía y la empleabilidad han pasado a formar parte de un anhelo y una necesidad común”¹⁷.

Si, efectivamente, la educación superior ha de responder a la formación del capital humano, al parecer, hoy en día, no es suficiente. No es el único factor determinante para el desarrollo de una sociedad. Paralelamente, sobre la base del desarrollo humano, se halla el capital social, concepto nuevo relativo a las ciencias sociales y no ajeno de ambigüedades. Se hará, a continuación, especial tratamiento a este punto.

III. CAPITAL SOCIAL COMO ELEMENTO DE DESARROLLO HUMANO: ¿TAREA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

La primera aproximación al término corresponde a aquellos *“rasgos de la organización como confianza, normas, y redes que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad, facilitando acciones coordinadas”*¹⁸ Se trata, en consecuencia, de ciertos atributos que posibilitan la cooperación y la asociatividad dentro de una determinada comunidad. El capital social, además, representa la vinculación entre la sociabilidad cotidiana de la gente y las estructuras macrosociales (Instituciones). Según la literatura especializada, las relaciones de confianza y compromiso cívico influirían significativamente en el desarrollo económico y en el desempeño de la institucionalidad.

“El capital social es algo muy fundamental en un país como Chile que no cuenta con tantas ventajas. Una de las que tiene, en el contexto latinoamericano, es su continuidad institucional, con una política ordenada, es un país sin corrupción y en ese sentido confiable. Y si no se cuida ese capital se debilita una de nuestras principales ventajas”¹⁹.

El concepto de capital social no es un término unívoco, de ahí su riqueza. Por otro lado, la ambigüedad conceptual dificulta su operacionalización en variables que permitan dar cuenta de indicadores apropiados para su cualificación. No obstante, es importante resaltar tres aspectos del capital social:

1.

1.1. La **Confianza particularizada**: Relaciones informales de confianza y cooperación como se dan en la familia, el vecindario, entre colegas de trabajo y estudio.

1.2. La **Confianza Generalizada**: Relaciones informales de confianza en personas desconocidas.

2. La asociatividad formal en organizaciones de diversos tipos.

3. El marco institucional, normativo y valorativo de la sociedad que fomenta o inhibe las relaciones de confianza y compromiso ético.

1. CONFIANZA INTERPERSONAL COMO CAPITAL SOCIAL

El sociólogo Georg Simmel afirmaba en el año 1906 que *“sin la confianza general que los sujetos tienen entre ellos, la sociedad se desintegra”*²⁰.

En estudios recientes, es posible encontrar dos sentidos conceptuales respecto del mismo término. Por un lado, el sentido relacional caracterizado por una decisión racional predictiva de la conducta del otro, lo cual implica siempre un riesgo. Por otro lado, el sentido culturalista de la confianza social consiste en los niveles de creencia respecto de las normas y valores compartidos en la comunidad²¹. Para esta última perspectiva, la confianza social es una conducta que vigoriza la actividad colectiva. Por tanto, la confianza social estaría situada en normas de reciprocidad y en compromiso cívico dibujado en la siguiente imagen: *“Yo hago esto ahora por ti, sin esperar nada a cambio de inmediato y quizás sin conocerte, pero confiando en que más adelante tú o algún otro me devuelva el favor”*²².

Según el estudio realizado por PUND²³, en Chile, a fines de los 90, cerca del 63% de los encuestados dice desconfiar en las personas. Según el estrato socioeconómico el 53% de los encuestados pertenecientes al sector alto de la sociedad chilena confirma que “se puede confiar en las personas”. En cambio, el 68% de la clase baja del país señala que “no se puede confiar en las personas”. En el estudio de CIEPLAN/IFHC año 2007²⁴, Encuesta de Cohesión Social en América Latina, sólo el 10% de los chilenos afirman que “se puede confiar en la mayoría de las persona”. La encuesta CERC (Hunneus 2010)²⁵ ratifica el bajo porcentaje atribuyendo tan sólo el 20% de confiabilidad en las personas, resultado que se mantiene desde 1988 en adelante.

A partir de estos resultados, es posible deducir que la alta percepción de desconfianza hacia la colectividad general de parte de cada uno de sus miembros, podría minar las relaciones sociales. La desconfianza general en el otro debilita, en consecuencia, la dinámica social expresada en la actividad colectiva de sus miembros. La gran labor de generar instancias que ayuden a robustecer la confianza interpersonal en la sociedad, le pertenece al sistema fiduciario de la sociedad, cuyo objetivo ha de ser realizado formalmente por la educación. En el caso específico de la educación superior, el esfuerzo debería consistir en la capacidad de generar un discurso valorativo con el objetivo de favorecer las relaciones de confianza en la sociedad.

2. ASOCIATIVIDAD COMO CAPITAL SOCIAL

Se ha de entender por asociatividad, la instancia a partir de la cual grupos de individuos establecen relaciones de actividad cooperativa, cuyo propósito no es otro que un fin en sí mismo. Generalmente este fin se expresa en un espacio a partir del cual se verbalizan ideales, inquietudes, sueños, sentimientos, etc. Estas instancias colectivas aportan identidad y vitalidad a la vida cultural de un

país. La asociatividad como capital social se define como: *“La organización voluntaria y no remunerada de individuos o grupos que establecen un vínculo explícito, con el fin de conseguir un objetivo común”*²⁶.

A partir de esta definición, se establecen las siguientes condiciones que han de cumplir toda aquella asociación como capital humano, a saber: a) Organización Auto-determinada. b) Organización con acuerdos explícitos de acción. c) Organización de vínculos voluntarios. d) Organización cuya pertenencia no es remunerada. e) Organización que promueve fines lícitos.

Existen dos tipos de asociaciones, la formal y la informal. El criterio de distinción, obedece, particularmente, a características que muestran ciertas colectividades objetivadas en organizaciones estructuradas por normas, valores, principios y funciones estables en el tiempo. Es decir, la formalidad puede ser advertida, en mayor o menor grado, por su carácter de institucionalidad. Las asociaciones informales, en cambio, tienden a desplegar relaciones sociales más flexibles y etéreas. Esta misma ambigüedad se expresa a través de sus metas y objetivos imprecisos. Según Putnam²⁷ las asociaciones formales expresan vínculos más fuertes que las informales, pues el mismo sistema de reglamento genera mayor cohesión interna entre sus miembros. No obstante, estos lazos fuertes podrían provocar mayor distanciamiento de otros grupos. Las relaciones informales, por otro lado, al contar con vínculos más livianos o laxos, propicia con mayor facilidad la integración con otros individuos u otras colectividades.

Es posible pensar, que a partir de las múltiples fracturas que experimentan los relatos universales del occidente en sus sistemas de creencias (Principios y Valores), surja una individualidad de perfil abierto, la cual rehúsa a organizaciones de pautas inflexibles o demasiadas rígidas. Esto hace que las personas sean sólo pasajeros de un viaje que no obedece a un destino único. Ello hace que esta asociación informal del capital social sea tan difícil de determinar.

Algunos ámbitos de asociatividad se expresan en Sindicatos, Colegios Profesionales y Técnicos, Organizaciones de empresarios, Asociaciones Gremiales, etc.

De acuerdo a la Encuesta Nacional PUND²⁸ 1999, el 44% del segmento socioeconómico alto pertenece a alguna organización. La clase media aporta tan sólo con el 32% de participación. La baja con el 34%. La mayoría de las adhesiones, según el estudio, se encuentra en organizaciones religiosas (26%). En segundo lugar las de tipo recreativo cultural (22%) y en tercer lugar las juntas de vecino con un (20%).

“Se sostiene que la disposición a confiar en los demás está en el origen de la aptitud típicamente norteamericana para establecer relaciones sociales con desconocidos, que se expresa en la fortaleza de sus relaciones de vecindad, amistad y asociatividad. La sociedad chilena, en cambio, se caracteriza por tener umbrales de confianza social muy bajos, que resienten toda la estructura de relación con extraños”.²⁹

El desafío de la educación superior apunta a lograr que los futuros profesionales desplieguen su responsabilidad cívica a través de actividades organizadas en asociaciones que

promuevan la vida colectiva y el bien común. Se trata, en última instancia, de favorecer la vida comunitaria con el objetivo de fortalecer las relaciones sociales, evitando, con ello, la instrumentación de la profesión como mero recurso material de beneficio individual.

3. CAPITAL SOCIAL: CONFIANZA EN LA INSTITUCIONALIDAD

“A pesar de los avances logrados recientemente, los países de América Latina todavía adolecen de altos niveles de desigualdad, acompañados de una profunda desconfianza en las instituciones (poder legislativo, poder judicial y partidos políticos) y de acusadas percepciones de injusticia. Estos persistentes sentimientos de malestar ciudadano con las instituciones aludidas constituyen tanto un obstáculo como un desafío para el sentido general de pertenencia y la construcción de pactos sociales orientados por el valor de la igualdad”.³⁰

Al parecer, la confianza en las diversas instituciones de una sociedad, tiene hipotéticamente un cierto grado de incidencia o relación con el capital social. La pregunta capital que encierra tal tesis es: “¿Cuáles son las condiciones que permiten la creación de instituciones fuertes, responsables y efectivamente representativas?”³¹ Se trata de establecer las causas del buen desempeño o funcionamiento de las instituciones tanto políticas, judiciales, económicas y sociales. En tal sentido, Putnam propone una lógica o modelo³² de gobierno a partir del cual se establece la responsabilidad y la eficiencia que toda institución ha de dar cumplimiento para generar confiabilidad. Esta responsabilidad y eficiencia es respecto de las demandas sociales con el propósito de cumplir los objetivos en un contexto de escasos recursos.



(Demandas Sociales – Interacción Política – Gobierno – Elección Política – Implementación)

La respuesta a las demandas de la sociedad y la eficiencia constituyen ser claves para atender el malestar y disconformidad del ciudadano. Obviar estas variables centrales de la institucionalidad en el desarrollo social contribuye a aumentar el descrédito y, en consecuencia, la desconfianza en las instituciones. La fractura de la confianza y credibilidad se halla, en consecuencia, con la irresponsabilidad y la ineficiencia de parte de las instituciones en respuesta a las demandas de la sociedad. En tal sentido, América Latina tiene altos índices de desconfianza en la institucionalidad. Según la CEPAL³³ entre los años 2009 y 2011, de cada diez latinoamericanos seis confían poco o nada en las instituciones públicas y del Estado.

Sobre la base de estudios realizados por World Economic Forum, *Global Competitiveness Report, 2010-2011*; Chile, Uruguay y Costa Rica en una escala de 1 a 7 puntos, son calificados con una puntuación superior a 4,5. Esto último, en relación a la percepción del sector empresarial sobre

la fortaleza institucional³⁴, ello constituye ser un elemento fundamental para el capital social de un país, tal como se advierte en la siguiente declaración:

“En sistemas democráticos con economías de mercado, la percepción del sector privado empresarial respecto del funcionamiento de las instituciones del Estado es un elemento importante de estabilidad política y para la colaboración público/privada”.³⁵

En los estudios realizados por PUND³⁶ hace una década atrás, se revela que la Iglesia y las universidades poseían un alto porcentaje de confiabilidad (Sobre el 70%). Seguían en esta encuesta Carabineros de Chile con un 58% y las Fuerzas Armadas con un 52%. Los más bajos porcentajes de confiabilidad estaban representados por los Tribunales de Justicia con un 36% y el Parlamento con sólo un 20%.

En las últimas encuestas de opinión pública de la UDP³⁷ año 2012 los porcentajes de confiabilidad institucional se expresan del siguiente modo:

La Iglesia cuenta sólo con el 28% de confiabilidad. Carabineros de Chile con el 45% y las Fuerzas de Armadas con el 36%. También se advierte una baja ostensible en la institucionalidad que representa el poder judicial y legislativo. La ciudadanía deposita el 12% de confiabilidad en los Tribunales de Justicia y el 7,8% en el Parlamento. A partir de estos resultados, se deduce que en la última década las instituciones han experimentado una fuerte baja en la confiabilidad.

Según todo lo dicho, la educación superior, debe ocupar un rol relevante en esta materia. La misión de la educación superior, en el ámbito del desarrollo del capital social, es promover una ética profesional que sea capaz de tejer un discurso valorativo en relación a la responsabilidad y la eficiencia del profesional en el cumplimiento de los objetivos de una organización. La imagen estética que debe proyectar este discurso valorativo es el respeto y el servicio a otro. La profesión no sólo es una herramienta para “ganarse la vida”, es una donación responsable de mí a otro que respeto. Se trata, en consecuencia, de otorgar al profesional racionalidad valorativa (Ética) en el manejo de la racionalidad instrumental productiva. Esto, precisamente, es tarea de la educación superior, lo que constituye ser un gran paso, además, para fortalecimiento progresivo de la confianza debilitada

Es inevitable, entonces, interrogar a la educación superior. ¿Ha realizado su tarea? ¿Es posible evaluar la calidad formativa de una institución de educación superior? ¿Cómo verificar que las diversas instituciones de educación superior en nuestro país cumplen con la formación efectiva del capital humano para nuestra sociedad? ¿Las instituciones de educación superior cuentan en sus bases curriculares con la formación del capital social de los futuros profesionales?

IV. CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el contexto de sociedades abiertas al conocimiento y cada vez más complejas se hace imperativa la necesidad de establecer racionalidad en la administración y gestión de las instituciones avocadas a satisfacer la demanda de conocimiento.

“Se trata de construir una universidad que tenga buenas relaciones con la comunidad académica, que incorpore valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, que disponga de los ambientes adecuados, que tenga un currículo apropiado, que implemente una investigación relevante, que realice una evaluación pertinente y que genere una gestión de la calidad de la educación superior”.³⁸

En el último tiempo se han desarrollado diversos mecanismos y herramientas, cuyo propósito fundamental apunta al ‘mejoramiento continuo’ de sus procesos que supone toda lógica de ‘avance’ hacia el ‘perfeccionamiento’ de actividades determinadas.

En el área de la Educación Superior, la tarea principal de estas instituciones, actualmente, se dirigen a sustentar y alimentar modelos funcionales de “racionalidad” para la ‘mantención’ de una red-base sistémica de la estructura racional en la sociedad. Precisamente, el ejercicio de poner “a prueba” o “evaluar” los niveles internos de coherencia en análisis institucional de una Universidad, implica necesariamente revisar qué tan robusta es su racionalidad.

“El análisis institucional es la suma de todas las actividades encaminadas a describir el espectro completo de las funciones (educativas, administrativas, de apoyo) que tienen lugar en una institución de educación superior. Por medio de esas actividades, se examinan tales funciones en su sentido más amplio, al tiempo que se reúne información y se elaboran estrategias analíticas de apoyo a la toma de decisiones y a la formulación de políticas en la institución. Su objetivo es proporcionar a la institución el conjunto más rico posible de información para ayudarla a cumplir plenamente su misión”.³⁹

De ahí que, el concepto de calidad en la educación superior esté asociado, para algunos expertos, a la evaluación⁴⁰, cuya referencia siempre apunta a la aspiración hacia algo mejor. Por tanto, saber qué sea calidad en la educación presupone constatar su naturaleza para expresarla en términos cualitativos o cuantitativos que faciliten su contrastación

De acuerdo a la literatura especializada (Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA), el concepto de calidad en la educación superior se halla tipificado⁴¹ en cinco enfoques, a saber: Calidad como excepción, como perfección, como aptitud para un propósito prefijado, como valor agregado y como transformación.

1. CALIDAD COMO EXCEPCIÓN

Es una concepción tradicional que presupone la calidad como algo especial, como un atributo especial. Dentro de esta conceptualización existen tres dimensiones o variantes: La primera establece una clase o un grado superior de diferencia otorgado a una elite en el sentido de exclusividad. La segunda equivale a la excelencia a través del logro de un estándar muy alto. También es elitista, pues la concibe como algo alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas. La tercera noción de calidad consiste alcanzar estándares mínimos propuestos. Esta variante de calidad es la más conocida y común en las instituciones de educación superior, pues el mejoramiento de estándares, contenidos de programas y procesos de los mismos involucra una lógica de sistemas, cuya relación de elementos se hallan en constante evaluación para su mejoramiento continuo.

2. CALIDAD COMO PERFECCIÓN

Dos son las premisas que la definen, a saber: “Cero defecto” y “Hacer las cosas bien”.

En la premisa “cero defecto” la calidad se define en el cumplimiento de las especificaciones particulares declaradas en el producto o resultado final de un proceso. La conformidad de esta especificación es predefinida y es medible, no en tanto el cumplimiento de estándares, sino en su conformidad. Por tanto, la perfección, consiste en asegurar que todo está correcto, carencia de errores.

La segunda premisa “Hacer las cosas bien” apunta principalmente a la etapa del proceso, es decir, la calidad está definida en los procesos mismos conducentes a un fin determinado. Se asocia a este concepto la calidad total.

3. CALIDAD COMO APTITUD

Se entiende por calidad al logro de propósitos declarados en relación al producto o resultado según sea la naturaleza del fin que persigue la actividad, tanto en el ámbito de la producción (producto) como en el ámbito de la serviducción (Servicio). De ahí que, la calidad queda definida en el usuario o cliente, cuya determinación se circunscribe en el ajuste o desajuste del producto o resultado a las especificaciones declaradas en los propósitos institucionales.

Respecto a este último enfoque de calidad, ha de ser fundamental exponer ciertas interrogantes en relación al contexto de la educación superior: ¿Quién es el cliente de la educación superior? ¿Los alumnos, los padres o los sistemas gubernamentales que prestan recursos? ¿Será, acaso, la educación un bien de servicio, y justamente por ello, los estudiantes como consumidores deban “soportar” el sistema de procesos de su propia formación?. Si esto fuese de esa manera: ¿Serán los propios alumnos capaces de determinar la conformidad de los requerimientos y especificaciones del bien que consumen? ¿Cómo se hace, quién lo hace?

Cobra real sentido, entonces, este enfoque de calidad por cuanto se trata de dar cumplimiento de los propósitos institucionales declarados. Precisamente, la eficiencia y la eficacia en el logro de los objetivos planteados, constituyen una real aproximación a la calidad, en tanto compromiso eficiente y eficaz de la declaración formulada en la visión y misión institucional. Ciertamente, saber si, efectivamente, existe conformidad con los requisitos expuestos en la misión de la educación superior, es tarea que lo resuelve la autorregulación institucional. Esta autorregulación mienta a un sistema de control de calidad, no sólo para definir los estándares o especificaciones y, a partir de ello, medir desempeño. Se trata en lo fundamental, de establecer mecanismos como procesos y procedimientos que permitan asegurar la calidad declarada. Este enfoque es materializado por la Unidad de Auditoría Académica del Comités for Vice Chancellors and Principals (CVCP), donde las universidades determinan sus propios estándares y la CVCP, a través de auditorías, evalúa si el sistema de autorregulación ha logrado sus objetivo con pleno éxito.

4. CALIDAD COMO VALOR AGREGADO

La calidad en este enfoque es entendida en estrecha relación con los costos. Es decir, calidad educativa está asociada a la directa relación proporcional entre excelencia educativa y costos. En este sentido, subyace al concepto de calidad el concepto de "accountability" (Obligación de rendir cuentas).

5. CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN

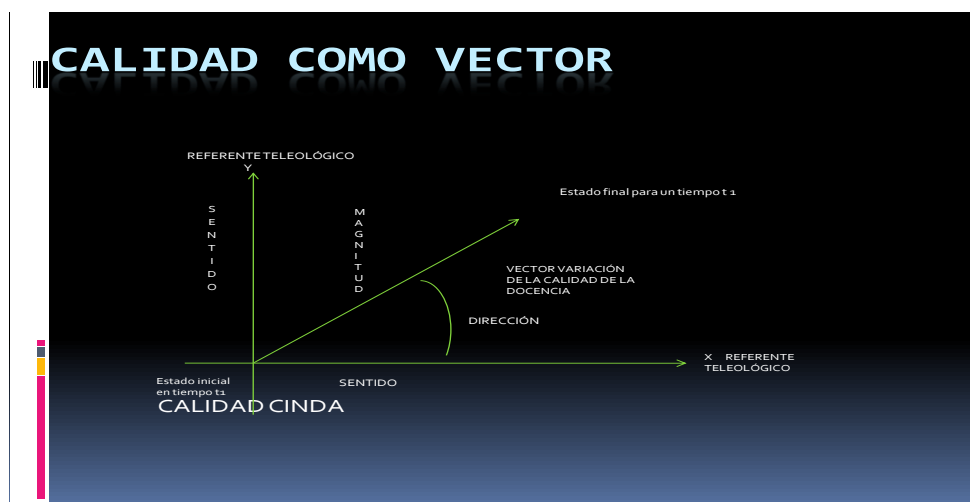
Este concepto de calidad educacional se basa en el cambio cualitativo que experimenta el usuario o estudiante. Se trata de una transformación cognitiva. No se trata, entonces, de una calidad centrada en el producto y la aptitud para cumplir los propósitos declarados por las instituciones, sino se trata de una educación superior cuya calidad apunta o se orienta a los cambios que experimenta el participante en el sistema de educación superior como "valor agregado". Efectivamente, este valor agregado mienta al carácter sumativo, adicional que incrementa la calidad educacional, tales como: Mayor profundidad en el conocimiento, habilidades y destrezas adquiridas en el proceso educativo. De ahí que, la calidad en educación superior sea definida en un perfil totalmente distinto a los demás enfoques señalados con anterioridad, pues calidad, en este último caso, apunta, fundamentalmente, al enriquecimiento formativo de los estudiantes. Se añade además a este enfoque la entrega de poder a los alumnos para influir en su propia transformación⁴².

"...en cierta medida el que aprenda debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje".⁴³

6. CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN CINDA⁴⁴ (CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO)

Nada fácil es determinar qué sea calidad en la educación superior. El nombre calidad designa un atributo, por tanto designa una realidad accidental, cualitativa y, por ello relativa a... El concepto calidad es un relativo, pues de varios estudios, debates y reuniones técnicas sostenidas por una gama diversa de universidades de América Latina dieron como resultado distintas concepciones que nutrieron y enriquecieron dicho concepto. Dan cuenta de una dimensión que sirve de punto referencial para establecer niveles comparativos entre entidades universitarias. De este modo, la calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia comparativo entre A y B, lo cual presupone un conjunto de elementos homologables previamente declarados en los propósitos o fines educativos. Esto último constituye una lógica multilineal, es decir, se trata de visualizar la calidad dentro de un marco sistémico, en el que intervienen dimensiones como la dirección, magnitud y sentido, todas ellas vinculadas con la calidad en su sentido vectorial. En el ámbito de la dirección se halla la orientación teleológica de la institución (Misión), es decir, la concepción educativa y valores que despliega en sus procesos de aprendizaje. La magnitud hace referencia al cambio susceptible de realizar en prosecución del fin declarado, es decir, a la orientación teleológica. (Políticas de calidad) El sentido, finalmente, será dado por los grados de avances o retroceso de la dirección previamente definida.

GRÁFICO 1
CALIDAD COMO VECTOR EN EL MODELO CINDA



Todo lo anterior configura el siguiente estado de cosas:

El mejoramiento de la calidad en la educación superior es un proceso omnidireccional (Dirección, Magnitud y Sentido), cuyos resultados dependerán de los patrones de referencia predefinidos en la misión. Por tanto, el mejoramiento de la calidad no queda meramente reducido a un conjunto de indicadores estadísticos y cuantitativos. De este modo, el arco de posibilidades en las orientaciones teleológicas de las instituciones (Concepciones de aprendizaje y valores educativos)

son múltiples, las cuales pueden ser articuladas en concepciones curriculares centrales, tales como eficiencia adaptativa, reconstruccionismo social, participación social, currículo centrado en la persona, etc. Así mismo, las orientaciones teleológicas responden a necesidades específicas, tales como expectativas del docente y de los alumnos, el campo de acción profesional y la realidad concreta de cada unidad académica.

De ahí que, los valores incluidos en la visión teleológica de una institución pueden ser radicalmente distintos de otra, lo cual significa que los resultados en los cambios experimentados en el mejoramiento continuo pueden ser considerados muy positivos para una institución y muy negativos para otra, cuya orientación es antagónica.

Resulta, a partir de todo lo precedente, que el principio que presupone el mejoramiento de la calidad en la educación superior, se halla determinado por la estrategia de integrar en un circuito sistémico todas las partes involucradas en las dimensiones de dirección, magnitud y sentido que presupone la lógica sistémica de la calidad, atendiendo su naturaleza compleja⁴⁵. La multicausalidad y el infinito haz de relaciones implicados en el cumplimiento de los requisitos de la educación exigen una mirada de un todo complejo, cuyas partes se hallan relacionadas entre sí, a través de la orientación, los procesos y resultados. (Dirección, magnitud y sentido)

Por el momento, la conceptualización de la calidad pasa por el consenso y el pragmatismo que establecen parámetros que subyacen a estándares de comportamientos comunes en las instituciones de educación superior. De ahí que, se deje a cada institución la opción de definir las propias orientaciones teleológicas y valóricas desde su proyecto institucional y axiológico. Los componentes de esta conceptualización de calidad comprenden seis dimensiones, a saber: Relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos.

6.1. DIMENSIONES Y CRITERIOS DEL MODELO CINDA⁴⁶

Se establecen en el siguiente recuadro los siguientes criterios que el modelo CINDA toma en consideración para la evaluación institucional, es decir, criterios que dan cuenta de la robustez de la racionalidad institucional.

**CUADRO 1
DIMENSIONES Y CRITERIOS DEL MODELO CINDA**

DIMENSIONES	CRITERIOS
Relevancia	Pertinencia, impacto, adecuación y oportunidad.
Integridad	Coherencia con la misión, principios y valores, y coherencia entre lo que se promueve y lo que está disponible
Efectividad	Definición de metas explícitas, cumplimiento de metas y logro de aprendizajes
Disponibilidad de recursos	Disponibilidad de recursos humanos y materiales, y disponibilidad de recursos de información
Eficiencia	Eficiencia administrativa y eficiencia pedagógica
Eficacia	Adecuación de los recursos, relación costo- efectividad y relación costo-beneficio
Procesos	Interacción de factores de tipo institucional e interacción de factores de tipo pedagógico

A partir de las referencias conceptuales expuestas, la calidad en la educación superior no es medible en tanto producto, sino en tanto resultado alcanzado. Ello implica, necesariamente, despejar algunos conceptos generales de calidad expuestos con antelación y seleccionar aquellos que cumplen la condición de ser objetos de corroboración, atendiendo a los resultados de calidad que se esperan en la educación.

“La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente a un mundo cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión y anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad. A pesar de las diferencias de contexto, existen muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que debería habilitar a todos, mujeres y hombres, para participar plenamente en la vida comunitaria y para ser también ciudadanos del mundo”.⁴⁷

En tal sentido el enfoque de la calidad en la educación superior ha de responder, en último término, al desarrollo humano, siempre en el contexto social, cultural e histórico de las sociedades modernas. Constituye ser un imperativo para la educación superior generar conocimiento, competencias, habilidades y destrezas en los futuros profesionales, no obstante, además, debe asumir el desafío de entregar orientaciones valorativas que inserten la actividad profesional en el bien común de la sociedad. Se trata de dirigir la racionalidad instrumental hacia el bien de la sociedad por medio de la racionalidad valorativa. En suma, consiste en formar profesionales competentes y ciudadanos ejemplares. Un profesional consciente de la eficacia y competitividad, pero además un ciudadano consciente del medio y responsable para con la sociedad.

“Hablar de calidad en la educación incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. La primera dimensión es la eficacia: Una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender –aquello que está establecido en los planes y programas

curriculares-, al cabo de determinados ciclos y niveles... Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa...Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementaria a la anterior, está referida a qué es lo que aprenden en el sistema y a su pertinencia en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona – intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para actuar en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social-. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su realización de los diseños y contenidos curriculares”.⁴⁸

Ciertamente, para desarrollar capital social en los profesionales, es necesario hacer hincapié a los valores que nutren tal dimensión. Establecer códigos éticos de conducta que establezca niveles de confianza en el complejo societal es un recurso muy poco apreciado en nuestra sociedad.

“El capital social y la cultura pueden ser palancas formidables de desarrollo si se crean las condiciones adecuadas. Su desconocimiento o destrucción, por el contrario, dificulta enormemente el camino. Cabría preguntarse, sin embargo, si potenciarlos no pertenecerá al reino de las grandes utopías, de un porvenir todavía ajeno a las posibilidades actuales de las sociedades”.⁴⁹

Si bien es cierto, las universidades son instituciones cuya función es racionalizar la actividad productiva a través del conocimiento y la técnica para su conversión profesional, dicha racionalización, también mienta al desarrollo valorativo del ciudadano profesional.

La calidad queda estructurada por dos dimensiones que no pueden ser obviadas en la educación superior, a saber, el desarrollo del capital humano y la formación de su capital social. Ambas dimensiones deben estar presentes en los nuevos criterios que establecerá el Estado chileno a través de la CNA para el aseguramiento de la calidad.

La calidad es un adjetivo no un sustantivo. Por ello se dice que la calidad es relativa a..., pues siempre está en relación a un sustrato que la sostiene y le da sentido cualitativo. Dicho sustrato, en este caso, debe estar dado por la misma sociedad. Sólo en virtud de ello puede exigirse calidad a la educación superior chilena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, P. *Principios y procedimientos de evaluación educacional* (Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1983).

Baeza, J. “Juventud y confianza social en Chile” *Revista Última Década* Vol. 19 (2011).

Brunner, J. J. *Informe Capital Humano en Chile* (Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, 2003).

- Brunner, J. J. *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011* (Santiago: RIL Editores, 2011).
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2012* (Santiago: CEPAL, 2012).
- CINDA. *Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe* (Santiago: Documento, 1993).
- Cousiño, C. y E. Valenzuela. "Sociabilidad y Asociatividad: Un ensayo de sociología comparada" *Revista Estudios Públicos* n° 77 (2000).
- Fontain, A. "Apuntes acerca de la universidad en tiempos de conflicto" *Revista Estudios Públicos* n° 124 (2011).
- González, L. y O. Espinoza. "Calidad de la Educación Superior. Concepto y modelo" *Revista Calidad en la Educación* n° 28 (2008).
- Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa* (Madrid: Ed. Taurus, 1987).
- Harvey, L. and Burrows. "A empowering students" *New Academic* Vol. 1 (1992).
- Izuzquiza, I. *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo* (Barcelona: Ed. Anthopos, 1990).
- Jimenez de la Jara, Mónica. *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y la transformación necesaria* (Santiago: Ograma Impresores, 2011).
- Klikberg, B. "Capital social y cultura, Claves esenciales del desarrollo" *Revista de la CEPAL* n° 69 (diciembre, 1999).
- Matte, Larrain E. "Entrevista" *El Mercurio de Santiago* (11 julio 1999).
- Middaugh, M. *Desarrollo de información y de base de datos en apoyo de la planificación académica y la correspondiente toma de decisiones* (Universidad de Delaware: 2000).
- Moller, F. *Exploring learners perceptions of quality* (New York: University of York, 1992).
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano. *Desarrollo Humano en Chile: Más sociedad para gobernar el futuro* (Santiago: PNUD, 2000).
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano. *Desarrollo Humano en Chile. Poder: ¿para qué y para quién?* (Santiago: PNUD, 2004).
- Putnam, R. *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy* (New Jersey: Princeton University Press, 1993).
- Simmel, G. "The sociology of Secrecy and Secret Societies" *The American Journal of Sociology* Vol. 11 n° 4 (1906).
- Smith, A. *The Wealth of Nations* (Chicago: University of Chicago Press, 1776).
- UNESCO. *Mesa redonda ministerial sobre la Educación de Calidad* (UNESCO, 2003).
- Universidad Diego Portales. *Encuesta Nacional, Chile 2012* (Santiago: Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (ICSO) de la Facultad de Ciencias Sociales e Historia, Universidad Diego Portales, 2012).
- Weber, M. *Economía y sociedad* (México: Fondo de Cultura Económica, 2002).
- Yzaguirre, L. "Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México" *Revista Iberoamericana de Educación*.

-
- ¹ A. Fontain. "Apuntes acerca de la universidad en tiempos de conflicto" *Revista Estudios Públicos* n° 124 (2011), p. 140.
- ² J. J. Brunner. *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011* (Santiago: RIL Editores, 2011), p. 66.
- ³ Mahbud Ul Haq. Cita disponible en: [<http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/>]
- ⁴ El sociólogo americano P. B. Horton (1976) establece que todo proceso social corresponde a ciertas pautas repetitivas de conductas de un sujeto realizadas en la vida social. A partir de esta serie estandarizada de conductas, se establece la interacción con los demás.
- ⁵ [www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/]
- ⁶ A. Smith, A. *The Wealth of Nations* (Chicago: University of Chicago Press, 1776), p. 298.
- ⁷ J. J. Brunner. *Informe Capital Humano en Chile* (Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, 2003), p. 16.
- ⁸ M. Weber. *Economía y sociedad* (México: Fondo de Cultura Económica, 2002), p. 20. Lo subrayado en la cita ha sido realizado por el autor del artículo.
- ⁹ J. Habermas. *Teoría de la acción comunicativa* (Madrid: Ed. Taurus, 1987), p. 216.
- ¹⁰ Habermas (1987), p. 229.
- ¹¹ Habermas (1987), p. 216.
- ¹² Evidentemente, la construcción de dicha visión supone el acuerdo representativo de la mayoría del país.
- ¹³ Brunner (2011), p. 70.
- ¹⁴ Clasificación Internacional Estandarizada de la Educación (CINE, 1997).
- ¹⁵ [www.ine.cl/canales/chile_estadistico/mercado_del_trabajo/empleo/series_estadisticas/series_2002/rama.php]
- ¹⁶ [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/situacion_ocupacional_previsional_e_ingresos_del_trabajo.pdf]
- ¹⁷ Mónica Jimenez de la Jara. *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y la transformación necesaria* (Santiago: Ograma Impresores, 2011), p. 53.
- ¹⁸ Putnam, R. *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy* (New Jersey: Princeton University Press, 1993), p. 167.
- ¹⁹ E. Larráin Matte. "Entrevista" *El Mercurio de Santiago* (11 julio 1999).
- ²⁰ G. Simmel. "The sociology of Secrecy and Secret Societies" *The American Journal of Sociology* Vol. 11 n° 4 (1906), p. 178.
- ²¹ J. Baeza. "Juventud y confianza social en Chile" *Revista Última Década* Vol. 19 (2011), p. 76.
- ²² Baeza (2011), p. 76.
- ²³ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano. *Desarrollo Humano en Chile. Poder: ¿para qué y para quién?* (Santiago: PNUD, 2004).
- ²⁴ Baeza (2011), p. 78.
- ²⁵ Baeza (2011), p. 78.
- ²⁶ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano. *Desarrollo Humano en Chile: Más sociedad para gobernar el futuro* (Santiago: PNUD, 2000), p. 114.
- ²⁷ Putnam (1993), p. 175.
- ²⁸ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (2000), p. 114.
- ²⁹ C. Cousiño C. y E. Valenzuela. "Sociabilidad y Asociatividad: Un ensayo de sociología comparada" *Revista Estudios Públicos* n° 77 (2000), p. 321.
- ³⁰ CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2012* (Santiago: CEPAL, 2012), p. 24.
- ³¹ Putnam (1993), p. 9.
- ³² Putnam (1993), p.9
- ³³ CEPAL (2012), p. 24.
- ³⁴ Brunner (2011), p. 64.
- ³⁵ Brunner (2011), p. 64.
- ³⁶ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (2000), p. 145.
- ³⁷ Universidad Diego Portales. *Encuesta Nacional, Chile 2012* (Santiago: Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (ICSO) de la Facultad de Ciencias Sociales e Historia, Universidad Diego Portales, 2012).
- ³⁸ L. González y O. Espinoza. "Calidad de la Educación Superior. Concepto y modelo" *Revista Calidad en la Educación* n° 28 (2008), pp. 247-276.
- ³⁹ M. Middaugh, M. *Desarrollo de información y de base de datos en apoyo de la planificación académica y la correspondiente toma de decisiones* (Universidad de Delaware: 2000).

-
- ⁴⁰ P. Ahumada. *Principios y procedimientos de evaluación educacional* (Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1983), p. 14.
- ⁴¹ CINDA. *Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe* (Santiago: Documento, 1993).
- ⁴² L. Harvey and Burrows. "A empowering students" *New Academic* Vol. 1 (1992).
- ⁴³ F. Moller. *Exploring learners perceptions of quality* (New York: University of York, 1992), p. 12.
- ⁴⁴ González y Espinoza (2008), pp. 247-276.
- ⁴⁵ I. Izuzquiza. "La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo" (Barcelona: Ed. Anthropos, 1990), p. 12 y s.
- ⁴⁶ González y Espinoza (2008), 247-276.
- ⁴⁷ UNESCO. *Mesa redonda ministerial sobre la Educación de Calidad* (UNESCO, 2003).
- ⁴⁸ L. Yzaguirre, L. "Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México" *Revista Iberoamericana de Educación*.
- ⁴⁹ B. Kliksberg, B. "Capital social y cultura, Claves esenciales del desarrollo" *Revista de la CEPAL* n° 69 (diciembre, 1999), p. 90.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La reproducción parcial de este artículo se encuentra autorizada y la reproducción total debe hacerse con permiso de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.