



OPINIÓN

LA CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Carmen Rodríguez Suso

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
Socio de la AACTE. Cor-ele: carmenrsuso@terra.es

Obtener la famosa "Q" -de "Quality", calidad- es un objetivo que todas las universidades españolas asumen hoy con naturalidad. Existe incluso una agencia oficial encargada de evaluar el cumplimiento de los requisitos asociados a ella: la ANECA, la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación, creada en 2002 con el fin expreso de cumplir con los requerimientos prescritos en la LOU.

La aspiración a la calidad parece una obviedad en cualquier empresa colectiva o individual, y no se entiende, al menos en primera instancia, por qué debería ser necesario crear organismos especializados en su gestión. Pero la calidad de la que hablamos aquí no es la misma que la que el ciudadano común tiene en mente. En el contexto educativo e institucional, el concepto de "calidad" se refiere, más que a la satisfacción subjetiva del usuario o cliente, a la homologación de determinados estándares acordados por esos organismos. La satisfacción de los usuarios o clientes será, en todo caso, un efecto derivado del cumplimiento de tales estándares.

Efectivamente, la "calidad homologada" ha sido concebida como un instrumento para que el ciudadano pueda tomar sus decisiones: puesto que los estándares habrán sido definidos por especialistas independientes en el tema y serán los mismos para todas las universidades, y puesto que durante los procesos de homologación las universidades habrán tenido que medir su acercamiento a ellos, el ciudadano dispondrá de información homogénea y comprensible para escoger lo que necesite.

Observar cómo se cumplen los estándares mínimos de calidad es también un instrumento para localizar los puntos fuertes y débiles de las entidades observadas. La homologación, por tanto, no sólo señala metas y cuantifica grados de cumplimiento, sino que sirve también para hacer diagnósticos. Los procesos de calidad no conducen directamente a la excelencia ni garantizan soluciones mágicas para todos los males que aquejan a la universidad. Cuando se dice que es importante que las universidades implanten la cultura de la calidad no se está hablando, pues, de ideales teóricos, sino de la necesidad de someterse a procesos de evaluación y reconocer que éstos intervendrán en su funcionamiento.

Es evidente, por tanto, que los procesos de calidad rompen, o al menos, debilitan en cierto grado la autonomía

de las universidades, además de que exponen públicamente sus debilidades y fortalezas. Por otro lado, también es cierto que sustraen del debate público una parte del juicio colectivo sobre el funcionamiento de las universidades, ya que su diseño recae en técnicos especializados, y además, una gran parte de esos procesos implica también autoevaluaciones. El riesgo de burocratización es, pues, evidente.

Con los procesos de calidad aparece, además, un nuevo grupo de agentes que incidirán en la realidad universitaria: los evaluadores. En tanto que éstos proceden del propio mundo universitario (normalmente, profesores), cabe preguntarse hasta qué punto su labor no estará mediatizada por su propia visión de la universidad. En todo caso, la burocratización de estos procesos queda patente en el hecho de que sus diagnósticos no vinculan a los órganos de gobierno de las entidades evaluadas de una manera unívoca. Corresponderá a éstos decidir cómo reaccionar a los resultados de una evaluación.

Los procesos de homologación de la calidad de la enseñanza superior vienen estimulados por los organismos europeos, que aspiran a satisfacer la necesidad social de información objetiva y homogénea en este campo. De aquí la progresiva implementación de programas de "gestión de la calidad" en los países integrantes de la UE. En el momento actual, lo que la universidad española comparte con el resto de la UE, al menos en sus niveles directivos, es una actitud favorable a "la cultura de la calidad", pero el desarrollo específico de los programas concretos de homologación es, por ahora, nacional.

Por ejemplo, el indicador actualmente propuesto en España para medir la calidad en la investigación universitaria se obtiene al relacionar el número total de sexenios reconocidos al personal funcionario de una universidad con el número total de sexenios posibles. Este indicador difícilmente podría ser aplicado en otros países con sistemas de investigación propios. En Francia,



por ejemplo, se considera como indicador más fiable el número de equipos de investigación existentes y la cantidad y el grado de sus integrantes.

Otros indicadores propuestos por la ANECA miden los espacios e infraestructuras disponibles en una universidad determinada, las condiciones de sus bibliotecas, la media de alumnos por grupo, las dotaciones informáticas, la demanda de primeros cursos, los métodos de enseñanza, los métodos de evaluación, la existencia de prácticas, la movilidad del alumnado, porcentajes de créditos aprobados, tiempo que tarda el alumno en graduarse, y tasa de abandonos. Otros indicadores que cuantifican algunas universidades incluyen además la existencia de consejeros u orientadores, los programas de prácticas, la bolsa de trabajo, las actividades de extensión universitaria, el sistema de becas, el entorno cultural y deportivo, y la eficiencia y la transparencia en la gestión.

Las recomendaciones europeas para desarrollar esta cultura de la "Q" responden al reto que plantea hoy la globalización a la formación y difusión del conocimiento. Además de poderse comparar entre sí todas las universidades españolas, estos procesos permitirán compararlas con las de otros países de la UE, y aún con las del resto del mundo. La importancia atribuida por los medios de comunicación al ARWU (*Academic Ranking of World Universities*) muestra claramente que la medida de la calidad universitaria es hoy global, aunque la elaboración de *rankings* como éste es un resultado poco deseable de los procesos de calidad por su simplificación.

Más importante es la referencia a la globalización. Hasta hace muy poco, las universidades de países como India, China o Brasil contaban muy poco en el panorama general, pero esto está cambiando. La cantidad de egresados de universidades de esos países con formaciones de excelencia se incrementa progresivamente y desafía la capacidad de otras universidades para satisfacer la demanda de educación tanto como la del mercado de trabajo. Ante la nueva competencia que llega de algunas universidades de países emergentes, las universidades estadounidenses han empezado a publicitar más intensivamente sus logros y su imagen pública, y la lucha por "el mercado de los alumnos" se hace cada vez más evidente entre unas y otras.

Para Europa, las universidades norteamericanas siguen siendo todavía un importante referente. Pero si consideramos el conocimiento en un marco más amplio, la excelente calidad (con "Q") de estas entidades quizás no nos lo diga todo sobre la calidad (con "C") del conocimiento que generan. Por ejemplo, los elevados índices de empleo de los egresados de las universidades estadounidenses, o de los otros países citados, no tienen en cuenta que hay una gran parte de sus poblaciones que no accede nunca a los estudios universitarios, ni que sus excelentes resultados lo son especialmente en ciertas áreas del conocimiento de inmediata absorción por el mercado de trabajo, pero no en todas.

Desde la gran crisis del 98, en España existe un hábito de comparar situaciones en el extranjero, siempre laudables, con sus equivalentes españolas, siempre lamentables. Así, se insiste en la necesidad de imitar las soluciones que han funcionado en otros países, sin tener en cuenta que las realidades del sistema educativo abarcan mucho más que el análisis de centros concretos. Para el estudiante, el profesor o el investigador español, los nombres de Harvard o Stanford son referencias de autoridad, pero en los Estados Unidos existen muchas más universidades aparte de Harvard o Stanford, y, en bastantes de ellas, sus niveles no serían mejores que los sus contrapartes españolas.

Por eso, imitar directamente lo que funciona en otros países no garantizará necesariamente los mismos resultados. Por seguir con el ejemplo norteamericano, es evidente que no hay allí dos universidades que sean iguales. Esto proporciona un importante argumento a los opositores del proceso unificador de Bolonia, que sostienen, precisamente, que es necesario seguir

garantizando la uniformidad de los centros educativos para garantizar la igualdad de toda la ciudadanía. Es el caso de Francia, donde la reciente concesión de autonomía para las universidades ha provocado un movimiento de oposición pública, especialmente desde las enseñanzas humanísticas, con el argumento de que tal autonomía rompe el principio de igualdad de la ciudadanía (e impide una correcta homologación de la calidad).

En España, por otro lado, con un Estado fragmentado en administraciones muy independientes, podría dudarse de que los procesos de calidad no fueran a tener en cuenta los intereses inmediatos de cada comunidad autónoma respecto a sus propias universidades. Y uno de esos intereses, ligado a cuestiones lingüísticas tanto como a las formas tardías de emancipación juvenil practicadas en España, será, sin duda, la permanencia de los jóvenes en sus comunidades de origen. Aquí, las directrices comunitarias se encontrarán con algunas limitaciones.

No parece fácil, por tanto, realizar simples paralelismos entre países y situaciones, ni encontrar el modo de homogeneizar las medidas "internacionales" de la calidad. Otra cosa es estudiar y conocer los factores de éxito en las instituciones más reconocidas, pero no para su implantación generalizada, sino para disponer de referencias y descubrir cómo adaptarse a lo que ha funcionado fuera. Para eso, los procesos de calidad son, sin duda, una herramienta excelente. Tanto como para detectar los puntos deficientes que habría que corregir.

La tradición de los países latinos del desdoblamiento entre cumplimiento formal y cumplimiento efectivo puede ser un gran obstáculo en este punto. Combinado con el énfasis en la mayor autofinanciación de los centros de educación superior que comienza a hacerse habitual desde instancias políticas, se pueden dar resultados perversos. El deseo de mayor autofinanciación

EN EL CONTEXTO EDUCATIVO
E INSTITUCIONAL, EL CONCEPTO DE
"CALIDAD" SE REFIERE,
MÁS QUE A LA SATISFACCIÓN SUBJETIVA
DEL USUARIO O CLIENTE,
A LA HOMOLOGACIÓN DE DETERMINADOS
ESTÁNDARES ACORDADOS
POR ESOS ORGANISMOS.



lleva a considerar a los alumnos como clientes, y entonces, sería posible que algunos profesores o departamentos se sintieran inclinados a ser más indulgentes en sus calificaciones para atraer o retener “clientes”. En lo referente a la investigación, puede llevar a imponer modos y líneas de investigación en los que los objetivos económicos inmediatos se prioricen sobre el trabajo a medio y largo plazo. Todo ello, sin necesidad de alterar formalmente ninguno de los estándares de calidad.

La respuesta oficial arroja fuera del sistema educativo la corrección de tales posibles perversiones: será el propio mercado el que actuará. Los empleadores reconocerán la calidad de los egresados de cada universidad o departamento, y, al conocerse que consiguen mejores contrataciones, subvenciones e investigación, los alumnos se matricularán más en ellos, dejando a los peores sin “clientes”. Pero para que esto suceda así, haría falta considerar también la calidad del mercado de trabajo, que en España se caracteriza, en términos medios, por una baja calidad (reducidas retribuciones, elevada temporalidad, discontinuidad de la carrera laboral, debilidad del vínculo contractual, desmotivación del trabajador, falta de inversión en formación continua, desatención hacia la siniestralidad y salud laboral, desinterés por la conciliación del trabajo y la vida privada, serias desigualdades de género, etc).

La calidad del mercado laboral local es un factor, por tanto, que no debe soslayarse a la hora de evaluar la calidad de las universidades. Los centros educativos están en relación con su contexto social inmediato tanto como con otros centros educativos de otros países. Evaluarlos solamente unos con respecto a otros los aísla de sus realidades cercanas, algo que podría conducir a políticas inadecuadas, sobre todo en España, donde su dependencia de los poderes locales es muy grande. Esto se puede observar mejor en centros de enseñanza superior no tradicionales, ya que las universidades españolas “clásicas” (las universidades públicas) se encuentran tan entrelazadas con esos poderes, que resulta muy difícil deslindar unos y otras.

Las escuelas de negocios, por ejemplo, disfrutaban en España de una excelente imagen pública. Es habitual atribuir esta imagen positiva a su régimen económico y sus finalidades abiertamente lucrativas, sus exigencias en el reclutamiento de candidatos, su diseño curricular, la diversidad de idiomas utilizados, o el cosmopolitismo de su profesorado. Pero, sin despreciar la importancia de estos factores, no cabe duda de que su éxito tiene también relación con el desarrollo económico y social de su sector y las exigencias que éste impone: un mercado laboral geográficamente extenso, exigente y muy performante.

Otras enseñanzas superiores que siguen filosofías comparables presentan más sombras en su balance. Me gustaría presentar el ejemplo de la enseñanza superior de la música. Dos centros en particular, *Musikene* en el País Vasco y la *Escola Superior de Música de Catalunya*, nacieron a principios de esta década con el objetivo de renovar las deficientes estructuras “clásicas” anteriores. Ambos se constituyeron como centros privados, aunque su financiación es pública: la gestión es empresarial, los profesores están sujetos al derecho

laboral y una parte de ellos ha sido designada directamente (algo imposible en el sistema funcional) más allá de las fronteras nacionales en base a su prestigio profesional; los alumnos, por su parte, se reclutan con procesos selectivos de alcance internacional. Todo ello, en consonancia con el hecho de que el sector profesional de la música es cosmopolita, globalizado y extremadamente exigente.

Pero los órganos de gobierno de estos centros fueron designados por Patronatos en los que la mayoría de sus componentes son representantes de las entidades políticas financiadoras. Internamente, además, los dos centros han elegido configurarse según las antiguas estructuras universitarias (precisamente cuando las directrices en la organización de empresas recomiendan todo lo contrario: flexibilidad, desburocratización, transparencia, participación abierta e implicación de todos los componentes de un equipo independientemente de su grado).

El resultado es una clara verticalidad, burocratización, departamentos estancos, falta de vida interna, y opacidad en los procesos de toma de decisiones y en la atribución de responsabilidades individuales. Por ahora, el flujo de fondos públicos generosos —cuya libre disposición no viene controlada por los sistemas democráticos habituales en medios funcionariales— les ha granjeado importantes éxitos individuales, pero también graves fracasos como los señalados. Si en algún momento descendiera su asignación presupuestaria, estos centros difícilmente podrían sostener su prestigio, debido a sus tensiones internas y a su incapacidad consiguiente para adaptarse a nuevas situaciones.

Mientras tanto, se observa que ninguno de los grandes profesionales internacionales contratados por designación directa participa en sus órganos directivos, los cuales se constituyen exclusivamente con figuras vinculadas al entorno inmediato: la satisfacción del contexto local parece haberse impuesto a los sanos principios originales de estos centros.

Un proceso de evaluación de la calidad en este tipo de centros permitiría detectar y corregir estas y otras situaciones propias del uso inadecuado de la autonomía educativa. Sin duda, la implantación de controles de calidad, por burocrática y formalista que parezca, tiene el poder de concretizar las situaciones que desvían a los centros de enseñanza superior de su misión: educar, investigar, y difundir conocimiento.

Pero, para ello, sería necesaria —irónicamente— la autonomía de la gestión de calidad tanto respecto de las entidades evaluadas como de los poderes políticos inmediatos. De este modo, el diseño de los puntos a evaluar permitiría escrutar los mecanismos internos que, más allá de su cumplimiento formal, lastran su funcionamiento. Y, sobre todo, sería necesario un compromiso que vinculara a los responsables de los centros con el seguimiento de las recomendaciones consecuentes a la evaluación.

