

## **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: DEFINICIÓN Y EXIGENCIAS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Gonzalo Marrero Rodríguez*

*Ofelia Santiago García*

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### RESUMEN

El reto de la calidad de la educación superior es un elemento clave en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior que debe estar consolidado en el horizonte de 2010. Este artículo incorpora dos partes: en la primera, realizamos una aproximación al concepto de calidad en la educación superior integrando las perspectivas ideológicas, políticas, sociales, culturales, educativas y económicas. En la segunda, rastreamos las conclusiones y declaraciones de las Conferencias de Ministros y responsables institucionales de la educación superior europea, sobre la necesidad de implantar políticas de calidad y garantizar la calidad de la educación superior en la Unión Europea.

*Palabras clave: Calidad, Educación Superior en Europa, Declaraciones, Convenciones y Conferencias de Ministros de Educación en Europa.*

### ABSTRACT

The challenge of the quality of the High Education is a key element in the construction of the European Space of Superior Education that must be consolidated before 2010. This article consist of two parts: In the first, we made an approach to the concept of quality in the High Education integrating ideological, political, social, cultural, educative and economic perspectives. In the second, we tracked the conclusions and declarations of the Conferences of the Ministers and institutional people in charge of the European High Education, about the necessity to implant quality policies and to guarantee the quality of the High Education in the European Union.

*Key words: Quality, Higher Education in Europe, Declarations, Conventions and Conferences of the European Ministers of Higher Education.*

La convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior ha abierto un dinamismo de análisis, elaboración de propuestas, reuniones, convenciones, declaraciones, etc. de los responsables de la educación de los países de la Unión Europea, de los representantes institucionales de los centros de educación superior, de los profesores, de los estudiantes, de la sociedad (Parra, 2004). Y uno de los elementos claves para la construcción del espacio europeo es la implantación de políticas de calidad y de gestión eficiente y el aseguramiento de la calidad en las instituciones europeas de educación superior.

Este planteamiento intenta responder a las transformaciones que se producen en un mundo globalizado al que es necesario corresponder con una educación globalizada que permita construir una cultura común y una educación que facilite la comprensión y el intercambio entre los distintos países que integran la Unión Europea para hacer posible la ciudadanía europea justa, universal y ecológica.

En el presente artículo realizamos, en la primera parte, una aproximación al concepto de calidad vinculado al ámbito de la educación superior, desde distintas perspectivas, intentando no perder de vista que en el concepto se integran elementos de índole ideológica, política, social, cultural, educativa y económica. Como apuntamos anteriormente, la definición y el desarrollo del concepto de calidad es una tarea compleja que hemos de abordar con las limitaciones inherentes al estado actual del conocimiento pero sin sucumbir a la tentación del síndrome de la “parálisis por análisis”. En la segunda parte, rastreamos las afirmaciones sobre la calidad en la educación superior en las Conclusiones, Declaraciones y Conferencias de los Ministros Europeos para consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior en la perspectiva del año 2010. Esta propuesta pretende ayudar a construir una ciudadanía europea teniendo en cuenta, como apunta Morín (1999), que estamos en una época donde las certidumbres se desfondan, pues el mundo está en una fase particularmente incierta porque las grandes bifurcaciones históricas aún no se han tomado.

## **UNA PROPUESTA PARA DEFINIR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

La construcción de una definición de calidad en el ámbito educativo, en general, y en el de la educación superior, en particular, es una tarea compleja y difícil de abordar. La diversidad de enfoques y la dificultad de precisión del término sitúan esta tarea en el ámbito de la ambigüedad, dando lugar a concep-

ciones y políticas de muy diverso signo. Desde la perspectiva de Foucault (1999), la construcción del discurso sobre la calidad de la educación implica las verdades con sus alusiones y exclusiones y las prácticas con su dispersión y discontinuidad, lo que supone someter a consideración la necesidad de una socialización del consenso sobre la noción de calidad de la educación que permita su adecuación a los diferentes contextos y agentes, especialmente, en el ámbito educativo.

El acercamiento conceptual es complejo y entraña un esfuerzo de consenso porque, además, el concepto de calidad se atribuye a un objeto, en este caso a la educación. Y, la concepción del sujeto o grupo sobre el término educación incide de forma decisiva en la construcción de la definición. No podemos olvidar, como apuntó Álvarez (1992), que lograr un consenso sobre la definición de calidad de la educación es una tarea complicada, tal vez imposible de realizar, pues lograr un consenso sobre qué es calidad de la educación no es fácil y puede no existir la voluntad de llegar a acuerdos. Pero estas dificultades no deben hacer-nos desistir de elaborar al menos una definición provisional.

En esta línea de análisis, consideramos que la calidad de la educación puede entenderse como un discurso porque genera marcos semánticos donde suceden las discusiones y los debates. No es adecuado para definir la calidad en la educación superior permanecer situados en claves de lenguajes apolíticos y ahistóricos donde el predominio de la retórica que pretende generar consenso, utilizando una terminología imprecisa, acaba ahogando las necesarias reformas e, incluso, el abordar una definición conceptual acotada, rigurosa y precisa.

Este planteamiento ha llevado a Antúnez (1994, 92-93) a afirmar que establecer un consenso sobre el concepto de calidad de la educación es una tarea compleja porque implica un significado polisémico y depende de quien la define, con qué intencionalidad, con qué parámetros, respecto a qué objeto de estudio... Pero el autor asume el riesgo y plantea una definición de la calidad entendida como la propiedad o condición que otorgamos a un ser, objeto o acción (en este caso la acción educativa) según responda o no a determinados requisitos sobre los que existe un consenso previo y que son reconocidos como adecuados respecto a objetivos predeterminados sobre los que también existe consenso. Pues, como recuerda Escudero (1999, 78), la calidad no es una entidad física y objetiva, sino subjetiva y construida, es decir, tributaria de los sistemas de creencias, valores y juicios desde los que los individuos y los grupos sociales la definen y en los que se apoyan para atribuirla a un objeto, en este caso a la educación.

No podemos olvidar, como nos recuerda Álvarez (1992), el componente ideológico del concepto de calidad de la educación que, muchas veces, oculta otros tipos de análisis, intereses, realidades, etc. No parece adecuado vaciar de significado al término calidad y convertirlo sólo en un discurso articulado que ofrece legitimidad a cambio de poner sobre la mesa un conjunto de supuestos con

implicaciones en y para la práctica. En esta perspectiva, como afirma Antúnez (1994, 91-92), existe interés en emplear la calidad como garantía para legitimar y avalar actuaciones y/o productos. En la actualidad, la calidad constituye un cuerpo sólido y estructurado de conocimientos teóricos y prácticos que tienen que ver con conceptos y actuaciones como la utilización racional de los recursos, el control exhaustivo de los presupuestos, el uso de datos y estadísticas para elaborar los análisis y la toma de decisiones, la dirección participativa, el trabajo en equipo, etc. También el concepto designa nociones y políticas del *just-in-time*, es decir, la reducción al máximo de los errores, de los tiempos, etc.

Para Gimeno (1998, 304) el concepto de calidad se refiere a las condiciones o propiedades inherentes a un objeto o proceso para que pueda ser apreciado como bueno. Las formas evaluadas como de calidad son principalmente dos: la satisfacción de los agentes implicados en la educación (estudiantes, profesores, empresarios, etc.) y el acomodo del proyecto, desarrollo y resultados de la educación respecto a criterios explícitos de carácter pedagógico, ético, cultural y social.

Unas aportaciones decisivas sobre la definición de la calidad la constituyen las propuestas de la OCDE en distintos años recogidas en los documentos *Making education count: developing and using international indicators* y en *Education at a Glance*, en los que se incluye la producción de sistemas de indicadores de calidad y la elaboración y ensayo de modelos de gestión de calidad educativa basados en experiencias realizadas en el ámbito empresarial. La OCDE es consciente de que no resulta posible construir una definición única de la calidad de la educación ni siquiera para los países de la OCDE. No obstante, este organismo insiste en un consenso que permita disponer de la información adecuada sobre una base nacional del grado en que funciona el sistema en términos de los diferentes componentes de la calidad y de los niveles. Así, se necesitan indicadores económicos para mostrar la eficacia de acuerdo con el coste y es necesario potenciar la presencia y medida de los indicadores de calidad. La cuestión que la OCDE (1991, 144) resuelve favorablemente es la siguiente: ¿es necesario e importante contar con datos nacionales sobre los componentes de la calidad en formatos que faciliten la comparación internacional?

Las pautas de análisis establecidas por Álvarez-Tostado (1989) en su tesis doctoral, defendida en la Universidad Complutense de Madrid, le permiten realizar distintas aportaciones entre las que destaca la que denomina variaciones del discurso de la calidad o la calidad como eficiencia, la calidad como eficacia, la calidad como calidad, la calidad como servicio y la calidad como excelencia, prestigio y consumo.

*La calidad como eficiencia* enfatiza el papel de los costes y la incidencia de los *inputs*, persiguiendo el aumento de la productividad. En esta línea, la eficiencia interna se mide por el número de egresados y la eficiencia externa por los logros de la institución educativa en relación con los objetivos de la sociedad.

*La calidad como eficacia* pone el acento en los *outputs* y se enfatizan los fines y la eficiencia externa situando las respuestas a las demandas del mercado laboral como criterio clave de la eficacia. Se potencian dimensiones como el uso rentable de los recursos en convivencia difícil con las políticas de equidad, la eficacia de la gestión y el papel decisivo de las tecnologías de la información y la comunicación, el acento en las políticas institucionales de impacto social, la competencia entre los centros, el derecho de los estudiantes y de las familias a elegir los centros más eficaces, etc.

*La calidad como calidad* se centra en aspectos menos tangibles por el influjo de las distintas teorías del capital humano, que aumentan los poderes del componente selectivo de la educación disfrazando las desigualdades sociales. En este enfoque, la calidad aparece como un mito indescifrable o un enigma complejo donde incluso se postula que la calidad puede lograrse sin aumentar los costes, situando el énfasis en los procesos y resultados y minusvalorando o anulando la necesidad de los medios o recursos.

*La calidad como servicio* asume que la educación es una de las prestaciones que definen el estado de bienestar, pero el descenso demográfico y la competencia con otras prestaciones sociales reduce la financiación educativa. En esta perspectiva, la evaluación internacional otorga legitimación para dilucidar responsabilidades y fomentar privatizaciones.

*La calidad como excelencia, prestigio y consumo.* En esta perspectiva se pone de manifiesto que en la sociedad actual rigen las pautas de las clases altas, que en el ámbito académico se traducen en tradición académica, reputación y prestigio (instituciones de educación de excelencia), otorgando legitimación a la selección de los mejores y a la importancia del origen social y de clase.

Estas reflexiones no deben hacernos perder de vista la necesidad de abordar una concepción de la calidad de la educación multidisciplinar, y no escudarnos en la complejidad de la tarea para mantener posiciones de indefinición y ambigüedad que suelen encubrir y disfrazar concepciones muy concretas de la calidad y de la educación. En la línea que hemos apuntado de las reflexiones realizadas por Foucault, las verdades sobre la calidad y la educación han de considerarse en relación con los eventos y las prácticas que materializan los discursos y dan contenido a las definiciones y a las in-definiciones. Esto es importante para no caer en un ingenuo neoliberalismo y aristocratismo secular, caracterizados por reacciones conservadoras y una ideologización de derechas. Al mismo tiempo, esta actitud

nos previene para no confundir el valor de la educación y el estándar otorgado a esa calidad como cantidad, ni educación de calidad como educación minoritaria, privilegiada, ni considerar educación de calidad como diferencia, distinción, seducción, conquista (Lerena, 1989, 98).

Nosotros creemos que el concepto de calidad en la educación superior para su concreta elaboración ha de tomar en consideración al menos los siguientes elementos (Leal y Vázquez, 1996, 14): orientación hacia los clientes internos y externos; compromiso de la alta dirección con los procesos de calidad (liderazgo); formación y participación a todos los niveles; sistema de recompensas diseñado para garantizar la continuidad en los esfuerzos de mejora; reducción de los ciclos de tiempo; prevención, no detección; gestión a través de los datos y de la realidad, pues la intuición debe dejar paso a la medición; perspectiva a largo plazo y vigilancia permanente del entorno, para conocer a medio y a largo plazo las tendencias de las expectativas de los clientes; desarrollo de la cooperación con los proveedores, los distribuidores y los clientes; y responsabilidad social. Además, debe incorporar un análisis más fino al tratarse de una empresa de servicios caracterizada por la intangibilidad; la heterogeneidad; la simultaneidad de producción y consumo; la relevancia del tiempo; la prestación del servicio que requiere la colaboración del cliente; la importancia de los recursos humanos; y que, generalmente, el servicio se presta en lugares alejados de los responsables del control (Rufino, 1995).

En los centros universitarios, la cuestión de la calidad de la educación debe abordarse desde una perspectiva abierta y crítica, desde un pensamiento complejo que distingue y conecta, no desde un pensamiento simple que aísla y separa. Los problemas a los que se enfrenta y se enfrentará el actual estudiante y futuro profesional son tan poliédricos y cargados de incertidumbre que obligan a la universidad a organizarse de un modo acorde con el carácter sistémico y complejo de los distintos problemas desde una perspectiva multidisciplinar. Y el aspecto poliédrico de la calidad obliga a tener en cuenta la distinción que hace Morín (1999, 76) entre estrategia y plan. Una estrategia no es lo mismo que un plan, aunque puede tener elementos planificados. El plan es la determinación a priori de una secuencia de acciones para lograr un objetivo, y la estrategia, también pretende el logro de un objetivo pero establece hipótesis de acción y elige una, según los conocimientos disponibles de un entorno incierto. La estrategia busca continuamente recoger información, verificarla y modificar la acción de acuerdo con la información recogida y los imprevistos encontrados. Hemos de tener en cuenta que la educación busca planificar mientras que la vida exige a nuestros estudiantes y futuros profesionales estrategia. En la formación universitaria, en general, y en la cuestión de la calidad, en particular, este cambio radical de perspectiva, el cambio de la planificación a la estrategia, se convierte en decisivo.

En síntesis, y después del análisis de los planteamientos revisados, podemos afirmar que no es sencillo definir la calidad, pues existen múltiples aportaciones que reflejan diferentes ideologías, supuestos, concepciones, expectativas y enfoques. No obstante, podemos trasladar el esfuerzo de reflexión y síntesis de Mortimore (1991) y Marchesi y Martín (1998, 32-33) y afirmar que un centro educativo de calidad potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los estudiantes, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en el entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social, un sistema educativo de calidad favorece este tipo de centros y apoya a aquellos que atienden a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

## **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

En este apartado realizamos un recorrido analizando todos los documentos desde la Carta Magna de las Universidades Europeas (Bolonia, 1988) hasta la Reunión de Ministros y Responsables Europeos de Educación celebrada en Bergen (Noruega) el año 2005. Así, estudiaremos también las declaraciones de Bolonia (1999), Praga (2001) y Berlín (2003), la Declaración de La Sorbona (1998), la I Convención de Instituciones de Educación Superior (Salamanca, 2001) y la II Convención de Instituciones de Educación Superior (Graz, 2003). Nuestro análisis pretende sintetizar de forma sistemática la presencia en estas Convenciones, Reuniones y Declaraciones de elementos claves para concretar a qué aspectos debe atender la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La primera línea insiste en el papel que en una enseñanza superior de calidad representa el aprendizaje a lo largo de toda la vida (*long life learning*) y que afecta a la universidad en su convivencia y en el diálogo con la sociedad. De una parte, la universidad como formadora de profesionales y, de otra, la universidad como receptora de profesionales que actualizan y reorientan su preparación para poder adaptarse a las exigencias de la globalización y de los cambios tecnológicos y cognitivos que el mundo actual impulsa y demanda. La educación de calidad exige a la universidad flexibilidad creciente en las metodologías y en los contenidos que oferta para adaptarse a un mundo en constante evolución. Pero esta exigencia en ningún caso debe lograrse a costa de la actividad investigadora, pues tanto la vertiente profesionalizadora como la investigación son los pilares que la sociedad demanda hoy a una universidad moderna: docencia de calidad y excelencia investigadora.

Este planteamiento es fundamental para lograr un espacio común que permita generar, difundir e intercambiar conocimientos y experiencias para lograr el desarrollo educativo, cultural, científico y tecnológico de las regiones integradas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Es preciso, además, desarrollar la cultura de la evaluación de la calidad de la educación superior y favorecer la comparación internacional de los resultados y de los procesos. Asimismo, es necesario perfeccionar los procesos de gestión y la planificación estratégica para el desarrollo, asegurando la eficacia y la eficiencia de la gestión de las instituciones europeas de educación superior.

La segunda línea afirma la necesidad de articular las prioridades del Espacio Europeo de Educación Superior en torno a cuatro objetivos: a) la elaboración de conocimientos nuevos de excelencia (investigación de excelencia); b) la educación y formación de personal dotado de una alta cualificación (enseñanza de calidad); c) la prestación de servicios a la sociedad, especialmente a través de la contribución de la universidad al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad; y d) la función ética que supone la crítica social, que favorece y hace posible la formación integral y prepara profesionales responsables capaces de iniciativa, aptos para el diálogo y para construir colaborativamente un mundo más solidario y justo.

La tercera línea insiste en el desarrollo del conocimiento en el Espacio Europeo de Educación Superior como una responsabilidad estratégica de las instituciones de educación superior. Y, al mismo tiempo, estas instituciones han de promover una transformación y renovación radical de forma que la sociedad actual, sumergida en una profunda crisis de valores y en un desconcierto creciente, pueda trascender los planteamientos economicistas y potenciar dimensiones éticas y humanas más consistentes y socialmente arraigadas.

La cuarta línea hace referencia al papel central de las políticas de aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior en todos los ámbitos y actividades: docencia, investigación, gestión y servicios a la comunidad y actividades de impacto social. Las instituciones han de generalizar las políticas de calidad y la evaluación interna y externa para rendir cuentas a la sociedad (*accountability*), teniendo en cuenta que no existe ni una noción unívoca de calidad ni un modelo único para su evaluación que pueda aplicarse a todos los países miembros.

La quinta línea propone una cooperación internacional que permita a los futuros titulados estar preparados para asumir los desafíos de la globalización y competir por las oportunidades de empleo en un mercado internacional. Pero esta cooperación internacional debe estar basada en la solidaridad y en la transferencia del conocimiento con la finalidad de facilitar una mejor integración tanto nacional como internacional.

La sexta línea recoge que la calidad de las instituciones de educación superior debe integrar y potenciar cuatro principios fundamentales: a) concepción de la universidad como institución dotada de autonomía que produce y transmite de manera crítica la cultura por medio de la docencia y la investigación; b) afirmación de que la actividad docente es indisoluble de la actividad investigadora; c) constatación de que el principio básico de la actividad universitaria es la libertad de investigación, de docencia y de formación; y d) la reafirmación de la necesidad del conocimiento mutuo y de la interacción cultural. Para articular estos principios, la selección del profesorado debe regirse por el principio de unidad del binomio investigación y docencia y el intercambio de información y documentación entre la comunidad universitaria como instrumento fundamental para el progreso continuo del conocimiento.

Para articular estas líneas y completar el año 2010 el Espacio Europeo de Educación Superior, desde la Declaración de Bolonia (Italia) hasta la Declaración Bergen (Noruega), se han concretado los siguientes elementos:

- Sistema de titulaciones comprensible y comparable con la adopción de un suplemento al título para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos.
- Estructura de un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales. La titulación del primer ciclo estará de acuerdo con el mercado de trabajo europeo ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo ciclo, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a una titulación de postgrado tipo master y/o doctorado.
- Sistema común de créditos (ECTS) para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
- Fomento de la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
- Impulso de la cooperación europea para garantizar la calidad y desarrollar criterios y metodologías educativas comparables.
- Promoción de la dimensión europea de la educación superior y, en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, las propuestas de movilidad y los programas integrados de estudios, de formación y de investigación.
- Facilitación del aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- Impulso del rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.

- Promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.
- Establecimiento de unos estándares de calidad comunes con unos niveles mínimos de compatibilidad de los estándares y una colaboración Estado-Universidad que combine la autonomía de las instituciones educativas con las estrategias gubernamentales, la necesidad de inversiones y de asegurar el acceso a los programas de movilidad a los estudiantes y profesores.

Por otra parte, una lectura detallada de los documentos, resoluciones y declaraciones con la finalidad de rastrear las propuestas y recomendaciones sobre la calidad y la garantía de calidad permite concretar las siguientes afirmaciones:

La calidad es el fundamento del Espacio Europeo de Educación Superior y debe tomar en consideración la misión, la visión y los objetivos de cada institución de educación superior, y supone un equilibrio entre tradición e innovación, excelencia académica y pertinencia económica y social, currículos coherentes y libertad de elección de los estudiantes. Implica la investigación, la docencia y la gestión, la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes y el ofrecimiento de otros servicios además de los estrictamente educativos. La calidad tiene que ser visible y es preciso conocerla, mostrarla y garantizarla para que se reconozca y se aprecie. La calidad es la condición indispensable para dotar al Espacio Europeo de Educación Superior de confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo.

Pero la calidad y las normas de reconocimiento han de integrar la diversidad. No se puede correr el riesgo de dejar la garantía de calidad en manos de un solo organismo que aplique normas únicas de manera uniforme. Al contrario, la propuesta consiste en la elaboración de mecanismos de reconocimiento mutuo para garantizar la calidad que han de respetar las diferencias entre países, idiomas y disciplinas. Este planteamiento lo concreta la I Convención de Instituciones de Educación Superior celebrada en Salamanca en 2001 en los siguientes elementos:

- Redefinir una enseñanza superior y una investigación para Europa.
- Actualizar todos los currícula de las titulaciones de educación superior.
- Favorecer el desarrollo de la investigación en la educación superior.
- Aprobar los mecanismos de aceptación mutua necesarios para la evaluación y la garantía y certificación de la calidad.
- Reforzar la dimensión europea asegurando la compatibilidad entre instituciones, currícula y grados.
- Promover la movilidad de estudiantes y profesores.

- Favorecer la empleabilidad de los titulados en Europa.
- Apoyar los esfuerzos de modernización de las universidades, especialmente en los países donde la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior es más difícil de lograr.
- Conseguir un sistema legible, atractivo y competitivo a nivel nacional, europeo e internacional.
- Considerar y defender la educación superior como un servicio público necesario y decisivo para el desarrollo personal y social y para la construcción de la ciudadanía europea.

Asimismo, desde la II Convención de Instituciones de Educación Superior (Graz, 2003) y las Conferencias de Ministros de Educación de Berlín (2003) y Bergen (2005) se han concretado y perfilado los siguientes aspectos relacionados con la calidad.

Los sistemas nacionales de garantía de la calidad han de incluir una definición de las responsabilidades de las instituciones involucradas; la evaluación de programas o de instituciones que incorporen asesoramiento interno, revisión por comités de evaluación externa, participación de la comunidad universitaria y publicación de los resultados; puesta en marcha de sistemas de acreditación, certificación o procedimientos semejantes; y participación internacional, cooperación y *networking*. Para lograrlo, se desarrollarán instrumentos y procedimientos a nivel europeo de garantía de la calidad que con estándares comunes.

Esta nueva situación obliga a los universitarios a una revisión de las funciones de la universidad de cara a su reconstrucción como organización e institución social. Es preciso salir de la burbuja de nuestro punto de vista y confrontar y confrontarnos, revisar y revisarnos, abrir y abrirnos. No podemos seguir anclados en una situación donde, como afirma Torrens (2000, 20), en realidad nadie sabe en qué consiste la formación que extraen los estudiantes de su paso por las aulas y los despachos de las universidades, donde han tenido ocasión de recibir miles y miles de mensajes no precisamente científicos, sino “formativos”, de los que conciernen a la personalidad y a su evolución futura. Probablemente no lo sabe nadie, porque a nadie le interesa saberlo. Las cuestiones trascendentales se aparcan. Lo monográfico, lo propedéutico, lo inmediato, reclaman toda la atención.

El camino está trazado con claridad y precisión en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* (1998), que recoge los objetivos que ha de lograr una educación superior de calidad y que son los siguientes:

- a) Formar a diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables.
- b) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.

- c) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, contribuyendo al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.
- d) Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.
- e) Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.
- f) Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Para cerrar el trabajo, y con la finalidad de favorecer la autocrítica, nos parece adecuado recoger las afirmaciones de Mora y Vidal (2000, 120), para quienes las reticencias al cambio en las universidades españolas se sustentan en algunos efectos negativos que tienen algo en común *relacionado con la excesiva influencia que los académicos tienen en la definición de lo que la universidad debe ser y en su participación en la implantación de las diferentes políticas. Esta excesiva influencia de los académicos es una consecuencia de la reducida presencia que tienen otros agentes, especialmente la falta de una política gubernamental y la falta de un mayor peso del mercado en el sistema universitario. Estas ausencias no han forzado a las universidades a adecuarse a las necesidades sociales. Por el contrario, se han beneficiado de la fragmentación de la política universitaria debido al proceso de regionalización, mientras que la falta de competencia ha incrementado sus privilegios. Para cambiar esta tendencia negativa y mejorar el servicio que dan a la sociedad, las universidades españolas deben afrontar nuevos retos: orientar más el sistema a las necesidades sociales y reducir la influencia de los académicos en la organización y la toma de decisiones.*

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALVAREZ, J.M. (1992). La ética de la Calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, 8-12.
- ALVAREZ-TOSTADO, C. (1989). *La calidad de la educación: análisis de un discurso*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- ANTUNEZ, S. (1994). La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación*, 304, 81-111.
- BERGEN: <http://www.bologna-bergen.2005.no/>
- COMISION EUROPEA: EDUCACION: <http://www.europa.int/comm/education/>
- ESCUADERO, J.M. (1999). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 77-84.
- EUA: <http://www.eua.be/eua/>
- FOUCAULT, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J. and WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LEAL, A. y VAZQUEZ, A. (1996). Empresas en una economía globalizada: Las organizaciones del nuevo paradigma: Total Quality, Learning, World-Class, en Luque, T. (Editor). *La empresa en una economía globalizada: Retos y Cambios*. Granada: vol. 3, 414-424.
- LERENA, C. (1989). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. *Economía y Sociedad*, 3, 91-99.
- MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Psicología y Educación. Alianza Editorial.
- MEC: <http://www.mec.es/univ/>
- MORA, J.G. y VIDAL, J. (2000). Cambios en la educación superior en España. Avances y nuevos conflictos. *Revista de Educación Superior*, 114, 111-122.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Editions du Seuil.
- MORTIMORE, J. (1991). *The Use of Performance Indicators*. Paris: OCDE.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid-Barcelona: MEC/Paidós.
- PARRA, F. (Compilador) (2004). *Ante los problemas de la universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*. Madrid: Interlíneas Editores.
- RUFINO, J. I. (1995). *Gestión de la calidad en las empresas de servicios*. Sevilla: Caja San Fernando de Sevilla y Jerez.
- TORRENS, R. (2000). El siglo XX en la Universidad del siglo XXI. La actualidad del futuro. *Cuadernos IRC*, 5, 14-30.
- UNESCO (1998). Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO en París del 5 al 9 de octubre de 1998.