

El decanato de Juan M. Serón

Juan M. Serón

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11.510 Puerto Real (Cádiz). Tfno: (956) 016230. Fax: (956) 016253. E-mail: jmanuel.serón@uca.es
Biblid (0214-137X (2010) 26; 157-172).*

El principio de calidad en las reformas educativas universitarias

Curiosamente, coinciden en el mes de junio de 1999 la Declaración de Bolonia y mi inicio en las tareas, durante algo más de cuatro años, como decano de la Facultad. Esta coincidencia ha venido a marcar buena parte de mi quehacer de gestión: son los comienzos del conocido Espacio Europeo de Educación Superior y los procesos de profunda transformación de las universidades europeas en busca de la excelencia para que se conviertan en referencia de calidad mundial para el año 2010 (Comisión de Comunidades Europeas, Bruselas: “*El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*”, documento en línea). Esta idea de la excelencia y la calidad es lo que va a servir de base argumental y reflexión al presente trabajo.

1. Calidad y políticas neoliberales.

La calidad es un término que se aborda en función de la óptica con que se mira. Para unos, puede ser la satisfacción de las necesidades de aprendizaje (pertinencia, equidad, relevancia...), para otros, se mide en función de la eficiencia entendida como racionalidad económica y administración.

Los debates sobre la calidad en educación, si bien no es algo reciente, sí han sido motivo de grandes preocupaciones de estados y

organismos internacionales y han formado parte de las agendas de los gobiernos desde hace relativamente poco tiempo.

Entiendo que es en la última década del siglo XX donde se han hecho más evidentes las preocupaciones por la calidad de la Educación Superior de los Estados, organismos nacionales, internacionales y las propias Universidades. Entiendo que el punto de inflexión está en la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI de París (5-9 octubre 1998), y continuaría con la Declaración de Bolonia en junio de 1999 donde ya se establece una hoja de ruta acerca de los procesos de calidad y convergencia europea, El Consejo Europeo de Lisboa 2000 y las reuniones de seguimiento, Comunicado de Praga 2001, Conferencia de Salamanca 2001, Comunicado de Berlín 2003, Graz 2003, Glasgow 2005, Bergen 2005, hasta la V Conferencia de Ministros de Educación en Londres (mayo 2007).

Hemos estado implicados en todos estos procesos desde el comienzo, toda una estructura (titulaciones, sistema de créditos, calificaciones, suplemento al título, etc.) creada para garantizar la calidad, *“todos los Estados firmantes deberían tener sistemas de aseguramiento de la calidad en 2005”* (Declaración de Berlín, 2003), y un sistema de evaluaciones, certificados y acreditaciones realizadas por agencias externas. Así surgieron en nuestro país los programas, planes e informes de Evaluación de la calidad de las Universidades por el Consejo de Universidades.

Pero curiosamente, estas propuestas de cambio en aras de la calidad, tuvieron como punto de partida las peticiones en 1998 del Banco Mundial y la UNESCO sobre las Conferencias Regionales sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior; fruto de ello fue la Conferencia Mundial de París. En ella, el Banco Mundial apostaba por las políticas neoliberales en las que la eficiencia educativa se diera por indicadores económicos en aras de reducir costes. Las reformas del futuro irían en la línea de considerar los problemas de la Educación Superior como manejables con criterios de mercado: oferta limitada (no está en demanda de todos) y disponible por un precio. Recomiendan pues: incrementar las matrículas, cobrar el costo total, adiestrar a los profesores como empresarios, vender investigación y cursos... en aras de hacer la Educación Superior algo completamente autofinanciable.

Más concretamente, el Banco Mundial plantea la necesidad de acabar con el modelo de “presupuesto negociado” en el que el Estado

financia las universidades en función de criterios tradicionales de matrícula y prestigio, por el modelo de presupuesto de rendimiento, a la obtención de resultados comprobables medidos por indicadores y en función de las necesidades de los clientes, por tanto, el cambio radical supone menos y/o diferentes profesores con retiros anticipados, cierre de instituciones inefficientes, fusión de instituciones de calidad, titulaciones, etc.

Unos inicios plagados de sospechas acerca de cuál es la misión de la Universidad, y es que el concepto de calidad se puede enfocar desde ópticas diferentes y, diciendo cosas absolutamente diferentes, querer decir lo mismo. Para unos, calidad es la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, y para otros, es medir con eficiencia la racionalidad administrativa y económica.

2. La indefinida definición de calidad.

Ponerse de acuerdo sobre el Concepto de Calidad en educación es una tarea compleja. Nadie duda de la necesidad de incorporar la calidad a los servicios, pero ésta es una palabra calificada como “insaciable”. Tiene un significado polisémico, depende de quién lo defina, con qué intención, en relación a qué parámetros, respecto a qué objeto de estudio, etc., de tal manera que su “indefinida definición” se convierte en una trampa para el hablante, pues el significado que puede dársele a la expresión calidad de enseñanza dependerá de las concepciones sobre la misma enseñanza.

Dicho de otra forma, la calidad no es una entidad física y objetiva, sino subjetiva y construida, o lo que es lo mismo, tributaria de los sistemas de creencias, valores y juicios desde los que los individuos, grupos y colectivos sociales, definen y se apoyan para atribuirlo a algo, en este caso a la educación.

Es un concepto, por tanto, ideológico, no es neutro y sus definiciones previas están presididas por intereses concretos. Así pues, las definiciones de calidad no son mentales ni científicas como no lo es el objeto al que se le atribuye.

Entiendo tres puntos de vista o usos sobre la calidad:

1. La calidad como un concepto “camaleónico”, fácilmente adaptable al discurso de quien lo pronuncia. Sus características son generalidad y globalidad.

2. Calidad podría ser un falso concepto que da lugar a equívocos pues no existe consenso general en torno a lo que conceptualmente significa, lo que puede tener relación con los intereses contradictorios de los distintos grupos sociales.
3. Finalmente, calidad sería un slogan o un cliché (estereotipo). Su uso frecuente en el discurso educativo actuaría a modo de retórica que oculta los verdaderos planteamientos. Su función sería incitar a la acción. Al pronunciarlo, se tiene un gran poder de convocatoria y es difícil encontrar a nadie que se le oponga, a nadie que se muestre indiferente. Es un término como pocos, sobre el que todo el mundo puede o parece poder decir algo; es un término que no se cuestiona, considerado aspiración legítima y valiosa.

Y que una palabra vacía (por saturada de contenido) y por ello polisémica, tenga tal ascendente, resulta, cuanto menos, sorprendente. Pero más sorprendente aún es que su ausencia de cuestionamiento conviva con las más dispares interpretaciones. Es como una especie de agujero negro que todo lo absorbe y su alta densidad resultaría de las interpretaciones y percepciones acumuladas.

Un acercamiento a la definición de calidad es el de la OCDE, organismo central en la orientación de políticas educativas en el ámbito de los países occidentales; al menos lo hace en un doble sentido: la producción de sistemas de indicadores de calidad, y la formulación y ensayo de modelos de gestión de calidad basados en las experiencias en el campo empresarial. Su influencia en la construcción y difusión del discurso de la calidad es, a todas luces, decisiva.

Para terminar esta idea y, ante su indefinición precisa, entiendo seis acepciones del término calidad, o lo que al menos recoge las definiciones de calidad observadas:

1. Calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La calidad tiene que ver aquí con el logro de los aprendizajes y se define frecuentemente en términos instructivos. Se nutre de toda una serie de concepciones o teorías de la enseñanza y la instrucción, y es de corte cognitivista fundamentalmente.
2. Calidad de los objetivos. Acorde a una concepción científista-burocrático-tecnológica de la enseñanza. La precisa delimitación de los objetivos y la no menos precisa evaluación de los logros, revelan la calidad de un proceso que queda, en todo caso,

oscurecido. Podría ser un apartado de la anterior, pero su origen conductista y su enorme repercusión la destacan del resto.

3. Calidad de los factores implicados en la enseñanza. En su versión más exhaustiva adoptan un carácter sistémico, que comprende supuestamente la totalidad de elementos o ámbitos implicados y que suele resolverse en un proceso sumativo, por agregación.
4. Calidad e indicadores. Vecina de la anterior, sustentada en el supuesto de que la calidad es medible y es posible determinar indicadores relevantes (estadísticos) que auditén el estado del sistema. Persiguen la comparación y la homologación, aunque rara vez se justifica la conveniencia de unos indicadores u otros, así como el proceso de construcción de los mismos, del mismo modo que se escamotean las concepciones de calidad y educación que los informan. Fundamentales en la evaluación de calidad permiten las comparaciones entre sistemas y dentro de éstos. Impulsados por grandes organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, devienen dispositivos de control y convergencia.
5. Calidad y democracia. La educación y sus fines, que informan todo el conjunto y, al tiempo, se constituyen en elemento de juicio de todo el proceso. La calidad remite, por tanto, a unos fines de calidad y la sujeción de los procesos a tales fines. Versiones de ésta son las que relacionan calidad con derechos, valores, normas, etc. La segunda tiene más que ver con la visión de las escuelas como espacios públicos, los procesos de participación democrática y de construcción de ciudadanía. No están, en puridad, interesadas por ofrecer una concepción de calidad como tal, pero ésta resulta de la concepción de escuela que proponen, esto es, proceden de la definición del objeto.
6. Calidad y gestión. La calidad se gestiona *ergo*, calidad es gestión. La calidad aplicada a las organizaciones docentes. Se nutre de algunas de las anteriores (factores, eficacia, indicadores) y ofrece una versión sistémica, cerrada, circular. Remite a principios de gestión de las organizaciones empresariales, por lo que incurre en la ya aludida transposición. Es, en estos momentos, el “discurso”. Puede ser un enfoque de proceso y/o de productos, incorporando formas de autoevaluación o constituirse en modelo de acreditación o aseguramiento de la calidad -“Quality control”, “Quality assurance”, “Total Quality Management”, etc.-

Así pues, resulta difícil llegar a una definición de calidad o bien que los consensos no son unánimes, estas indefiniciones o ambigüedades encubren con frecuencia verdaderas concepciones de calidad, de la educación o de las instituciones educativas.

3. Orígenes e historia de la gestión de la calidad.

La preocupación por la calidad, por hacer bien las cosas, es algo que ha presidido la evolución de la humanidad. Esta exigencia le ha permitido al hombre ir avanzando a lo largo del tiempo en el dominio de la naturaleza y en el desarrollo científico, tecnológico, humano, etc. Se podría decir que el progreso humano es producto de este esfuerzo por la calidad, entendida ésta como superación de problemas y búsqueda de mejores condiciones de vida.

Así, durante el medievo, los gremios cumplían las funciones de formación y control; esto permitía a los artesanos elaborar productos bien realizados, sin desperfectos, que fueran útiles y durasen mucho tiempo.

Después de la Primera Revolución Industrial y en los siglos XIX y XX, los avances tecnológicos permitieron multiplicar la capacidad de producción y, al mismo tiempo, mejorar y abaratar los productos.

Actualmente, la gestión de calidad es el discurso de moda de los responsables políticos, de las Administraciones Públicas, de las empresas, ONGs, etc. El concepto de calidad y sus múltiples acepciones ha entrado a formar parte de la cultura y los valores básicos de nuestra sociedad.

Esta idea de calidad se ha desarrollado en tres etapas:

En la primera, las ideas de la gestión de la calidad fueron perfiladas por los expertos en organización del trabajo norteamericanos a principios del siglo XX. Consistían básicamente en especificaciones para los procesos de producción, que debían ser tenidas en cuenta al objeto de reducir errores, desperfectos, y lograr mejores productos. Es la expresión de la Teoría de la Organización de W. Taylor, concibiendo la organización como racional, formal y jerárquica. Taylor formula un nuevo concepto de producción al descomponer el trabajo en tareas individuales, separando las tareas de organización de las de ejecución, y las de producción de las de inspección. Es el sistema taylorista que tanta influencia ha tenido en la educación en su vertiente de concepción tecnocrática.

Una réplica de esta orientación fue la Escuela de las Relaciones Humanas, formulada en los años 20 por John Dewey, Elton Mayo y Kurt Lewin, entre otros. Para ellos, los factores sociales de la empresa-organización, esto es, la dinámica que se establecía entre los propios trabajadores, sus organizaciones informales, el liderazgo, las posibilidades de participación y el ambiente de trabajo, tenían una importancia decisiva en el desarrollo de la actividad empresarial y en sus resultados.

En 1946 se constituyó la American Society for Quality Control (ASQC). Sin embargo, después de la II Guerra Mundial, todos estos procesos de desarrollo de la gestión de calidad no continuaron progresando e incluso perdieron vigencia.

La segunda etapa de la cultura de la calidad, se desarrolló fundamentalmente en Japón, entre los años 45 y 60. Las grandes necesidades de reconstrucción del país después de la II Guerra Mundial llevaron a los dirigentes japoneses a interesarse por las técnicas americanas de gestión de calidad, con el fin de estudiar su posible aplicación a las numerosas necesidades que entonces tenían planteadas.

Los sistemas de calidad fueron convirtiéndose en Japón en una prioridad estatal y comenzaron a aplicarse en los más variados campos de actividad. En 1957, *Kaoru Ishikawa* destaca la importancia de aplicar la cultura de la calidad en el funcionamiento general de toda la organización y resalta el importante papel que desempeñan los trabajadores. A este propósito, creó los Círculos de Calidad integrados por los trabajadores, con el fin de implicarlos en los diferentes procesos de mejora. Se recuperan así algunas de las ideas de la Escuela de las Relaciones Humanas, como la importancia de las relaciones que se establecen entre los trabajadores, reguladas por normas y códigos propios, el valor de su experiencia en la mejora de los procesos y, en general, la conveniencia de fomentar la información y la participación en la toma de decisiones. La calidad es concebida como un proceso de mejora continua y los directivos y los profesionales deben implicarse activamente en los procesos de renovación. El papel de los trabajadores es esencial en la concepción de la calidad entendida como cero defectos.

Juran publicó durante los años 50 su Manual de Calidad, que fue muy utilizado en la formación de los responsables de calidad de las empresas. Los ingenieros de Toyota, dirigidos por *Taiichi Ohno*, introdujeron estas ideas en la industria del automóvil. Los buenos resultados del llamado modelo toyotista hicieron que se extendiera paulatinamente a la

industria nipona, lo cual mejoró su competitividad en relación con las restantes potencias económicas. Japón, en los años 80, se convertiría en una potencia económica mundial.

En 1946 se creó en Ginebra, al amparo de la ONU, la Organización Internacional de Normalización. Ésta sería la promotora de las conocidas Normas ISO (igual), elegida para que denominase a normas iguales con independencia del lugar en el que se aplican y para que diera a la organización una sigla universal, evitando los problemas de traducción de su nombre a los diversos idiomas.

La tercera etapa del desarrollo de la calidad se inició en los años 60. El mundo industrial y comercial entró en una nueva etapa, mucho más compleja y competitiva, en la que se configuraron nuevas formas de producción de bienes y de gestión empresarial. Si anteriormente lo determinante era la atención a una creciente demanda, en aquellos años el desarrollo de las comunicaciones, el aumento de la competencia y la dinámica del mercado mundial plantearon la necesidad de producir y gestionar de una manera más eficiente y de proporcionar valor añadido a los productos y servicios. La cultura de la calidad se fue así abriendo camino, estableciéndose normal de aseguramiento de la calidad que se aplicaron a todo tipo de organizaciones, de prácticamente todo el mundo.

En Estados Unidos la gestión de calidad tomó un nuevo impulso. *Armand Feigenbaum*, de la General Electric y Director fundador de la Academia Internacional de la Calidad, reiteró la vigencia del principio de la satisfacción del cliente como objetivo prioritario de la calidad. Otra de las aportaciones de *Feigenbaum* fue la promoción de la ética de la calidad a escala internacional.

El *benchmarking* es un concepto acuñado por Xerox a finales de los años 70; esta tecnología de gestión permite a una organización comparar los niveles de eficiencia de sus prestaciones y servicios con estándares externos, corrigiendo las deficiencias, incorporando innovaciones y, en suma, adoptando planes de actuación que mejoren la calidad del trabajo. Es la búsqueda de mejores prácticas con el fin de conseguir la excelencia. Es un método para la mejora basado en la comparación de las actividades de una determinada organización con las más avanzadas del sector, estudiándose cómo éstas han conseguido sus avances y con estas informaciones adoptar medidas para mejorar sus propios procesos.

La Organización Internacional de Normalización dio, en 1979, un importante cambio de rumbo. Si en anteriores etapas priorizó el desarrollo

de estándares técnicos para productos, a partir de entonces comenzó a trabajar en estándares de gestión de calidad, que se convirtieron posteriormente en las normas ISO 9000, diseñadas para ayudar a las empresas a desarrollar sistemas de control de calidad, terminar con las evaluaciones de calidad duplicativas, asegurar la calidad de los productos de los proveedores y proporcionar certificaciones acreditativas.

Deming publicó en 1985 su obra “Out of the crisis” en la que expuso su conocida teoría de los 14 criterios, en los que enfatizó la concepción de la calidad como un proceso continuo y el necesario compromiso de la dirección en la implantación de los sistemas. *Peter Drucker*, otro de los principales expertos en el desarrollo de la calidad, tanto en el sector comercial como en el solidario, a lo largo de sus obras destaca esencialmente tres aspectos: la necesidad de que los directivos de las organizaciones sean innovadores y se anticipen al futuro, la importancia de fundamentar la implantación de los sistemas de calidad en la ética de la responsabilidad de todos del que forman parte de la organización, desde los socios y los voluntarios, hasta los profesionales y los directivos y, sobre todo, la necesidad de que todos ellos se sientan miembros activos de la organización, que se sientan partícipes de su dirección, de sus líneas de trabajo y su proyección en la sociedad, de lo que él llama el autogobierno de la comunidad de la organización.

En Europa, durante los años 80, se estudiaron en profundidad los diferentes modelos de gestión de calidad, se evaluaron las experiencias más relevantes y, al cabo de los años, se establecieron modelos propios, el más conocido de los cuales es el EFQM.

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad fue creada en 1988 por un grupo de importantes empresas europeas, que contaron con el respaldo de la Comisión Europea. Su misión es impulsar la excelencia de las organizaciones europeas y mejorar su competitividad, incrementando su proyección internacional.

Durante los años 90, la aplicación de los sistemas de calidad se fue extendiendo en el sector público y en el empresarial, así como entre las ONG.

Con respecto al sistema de Evaluación de las Instituciones Educativas públicas, surge en EEUU y Canadá donde la influencia del Estado es escasa. La diversificación de instituciones, en un principio las universitarias, hizo con el tiempo desarrollar procesos de evaluación de la calidad a fin de que no interviera el Estado.

En Europa, el sistema ha sido muy distinto, pues, desde sus inicios, la Educación ha estado controlada por los Estados que le ha dotado de fines, organización y recursos, por lo que tradicionalmente supuso que no se planteara la necesidad de evaluación de la calidad.

Varias circunstancias fueron modificando tales percepciones. La masificación de la Universidad produjo la primera desestabilización y la merma de calidad de tales instituciones. La respuesta fue dotar de mayor financiación a las universidades para que, con su autonomía, gestionasen mejor los recursos. Pero este esfuerzo financiero no terminaba de dar la presunta calidad y, a raíz, de las crisis económicas y la llegada de gobiernos conservadores que aplicaron la máxima de vincular financiación con los resultados de las instituciones, la situación cambió.

En 1991, a iniciativa del Consejo de Ministros de la UE., se encargó la realización de un estudio comparativo de los métodos de evaluación de la calidad de los Estados miembros europeos. Además, propuso la realización de proyectos pilotos europeos que utilizaran la misma metodología para todos. Este primer proyecto involucró a cuarenta y seis universidades europeas de diecisiete países.

En España, a inicios de los noventa, el Consejo de Universidades presentó el primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidades, con una duración de cinco años y con los objetivos de evaluar la actividad docente, investigadora y de gestión de la Universidad. Estos proyectos se financian por el Ministerio de Educación, las Comunidades Autónomas y la propia Universidad; tenían un carácter voluntario y se basaban en el sistema de autorregulación recomendado por la Unión Europea y la UNESCO.

La creación de la todopoderosa ANECA y la necesidad de la Convergencia Europea y las Declaraciones de Bolonia, La Sorbona, Salamanca, del Parlamento Europeo, etc., hacen imperiosa la necesidad de ofrecer la Garantía de Calidad.

4. Trampas o coartadas de la calidad.

La calidad, que se presenta como un objetivo deseable al identificarse con lo bueno, lo excelente, la mejora, la innovación, la excelencia,... puede a veces convertirse en un concepto legitimador de las diferencias cuando es acuñado por la ideología neoliberal.

Constituye una trampa cuando sirve de coartada a los planteamientos que justifican desde la racionalidad: el individualismo, la obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el pragmatismo, el eclecticismo,... frente a una escuela democrática que ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica, del análisis. ¿En qué consisten las actuales políticas de modernización universitaria? ¿están más cercanas a los conceptos enumerados en primer lugar o a los segundos?

Para el neoliberalismo existe una profunda crisis de calidad porque los sistemas educativos sufren una crisis de eficacia, eficiencia y productividad. Los centros docentes han de ser gestionados en concepciones gerencialistas, es decir, convertidos en empresas que tengan como objetivo fundamental el rendimiento. Así pues, niega a la educación su condición de derecho social y la convierte en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores. En realidad, la educación no es un derecho sino una oportunidad, una mercancía más como otras, que puede elegir/comprar el ciudadano. Los controles de calidad impondrán el principio de la “competencia”, que ha de regular el sistema escalar al igual que hace con el mercado. El eje de legitimidad es la evaluación, de ahí se establecerán categorías jerarquizadas, credencialistas. Pero curiosamente estos programas para evaluar la calidad de la docencia, no incluyen en sus parámetros ningún parámetro de evaluación cualitativa, sino que sus referencias son los números.

Por tanto, propone establecer mecanismos de control de calidad. El sistema así se autorregulará, subordina, pues, la producción del sistema educativo a las demandas del mercado de trabajo; éste decidirá. Para ello, hay que consultar a expertos o a organismos internacionales que nos auguren el éxito que propone la liberalización. Así por ejemplo, el acuerdo del GATS de la Organización Mundial del Comercio que realiza una petición de liberalización, por sectores, de los servicios públicos y que se considera que la salud representa un mercado de 3,5 billones de dólares, la educación 2 billones y el agua 1 billón anuales. Es decir, este Acuerdo Internacional es un instrumento eficaz con los que cuentan EE.UU. y la UE para forzar a los servicios públicos a la competencia, someterlos a las reglas del mercado capitalista y, finalmente, transformarlos en actividades privadas generadoras de beneficios.

La educación se presenta así como un instrumento clave para la supervivencia y éxito del individuo. Es un lugar donde se practica la cultura

competitiva, la cultura de guerra más que la cultura de vida junto a los demás.

La idea de calidad surge como la necesidad de legitimación del Estado ante la población. En este sentido, es fundamental observar un profundo cambio en los roles de grandes colectivos de ciudadanos que pertenecen básicamente a las clases medias. Efectivamente, la idea de ciudadanía, determinante de un rol social que permite al ciudadano influir en las decisiones políticas desde criterios que incluyen lo ideológico como un valor; está dando paso progresivamente a la idea de cliente. Ésta supone la consideración de la población como un agregado de colectivos de consumidores o usuarios de servicios. Desde el rol de ciudadano, el Estado se legitima como instrumento de garantía de derechos y de influencia social; desde el rol de cliente, el Estado se legitima en función de la cantidad y calidad de los servicios que ofrece en relación a los impuestos demandados. La clientelización de la ciudadanía supone la profundización de un proceso que Etkin ha denominado *minimalismo ideológico*.

Al sentirse las clases medias clientes, generan un aumento de las exigencias de servicios, tanto en términos de calidad como de capacidad de adaptación a necesidades concretas y diversificadas. En este sentido, la referencia permanente de evaluación de la calidad de servicios es la comparación, también permanente, con las ofertas similares que se pueden encontrar en el mercado a cambio de un precio.

Es en esta línea donde el Consejero para la Comisión Europea, R. Petrella (<http://firgoa.usc.es>), aborda las cinco trampas para la educación en la actual sociedad globalizada. La primera, es la consideración de la educación como instrumento al servicio de la formación como “recurso humano”, donde el trabajo es un recurso de utilidad para la empresa, es una mercancía económica más y no un derecho social, por tanto, la educación ha de jugar un papel de formar para el empleo. La segunda, es el paso de la educación al mercado de trabajo que marca sus lógicas y prioridades. La tercera, es la consideración de la educación como instrumento clave para la supervivencia social del individuo; en una era de competitividad mundial, de selección de los mejores, uno aprende para competir, para sí, para estar mejor posicionado. La cuarta, es la creencia que las innovaciones tecnológicas contribuyen *per se* al progreso del hombre y la sociedad (subordinación de la educación a la tecnología). La quinta trampa es la utilización del sistema educativo como medio de legitimación de nuevas formas de división social o el conocimiento como nuevo muro de división social.

5. La profesionalización de la tarea docente universitaria.

La calidad de la enseñanza depende, fundamentalmente, de la calidad de los profesores.

Creo que el factor humano es el elemento central en la conquista de una mayor calidad en cualquier institución educativa, desde la Universidad hasta el parvulario. La calidad de la enseñanza depende de la altura personal, científica, pedagógica, investigadora y ética de los hombres y mujeres que llevan el peso de la educación.

La sociedad no puede seguir pensando que la responsabilidad educativa es sólo de los profesores, mientras aplica un doble lenguaje para hablar de educación de calidad. Por una parte, la educación aparenta ser una prioridad si se considera el discurso público de los dirigentes, y por otra parte, ese discurso no refleja una preocupación real y traducida en acciones concretas.

Las reformas educativas las llevan a cabo fundamentalmente los profesores. La calidad del sistema educativo depende de la formación de los mismos para afrontar las nuevas dificultades y los nuevos retos que generan una sociedad cambiante. De otro modo, puede ocurrir lo que ya ha ocurrido en otros países, donde la escasez de profesores afecta al 70% de los institutos de secundaria y algún Parlamento nacional ha tenido que aceptar la reducción de la semana escolar a cuatro días por la disminución de los docentes. Es evidente que esto comienza en la enseñanza primaria y termina en la universitaria.

En aras de la calidad y la coherencia, el profesorado universitario debe realizar esfuerzos por superar la cultura fuertemente individualista (romper las fronteras de las asignaturas) y la preponderancia de un modelo de formación de corte culturalista más que psicopedagógico (identificar formación disciplinar con “*saber acerca de los que explicamos*”), pero también se hace necesario apoyos institucionales en aras de un proceso de convergencia. La cualificación profesional del profesorado no puede ser una fase de dichos procesos, sino una forma de vida profesional, un compromiso y una coherencia.

Se trataría de romper algunas de las paradojas que se observan en el sistema universitario como pudieran ser, entre otras: el gran avance de las ciencias psicopedagógicas y el gran estancamiento de las metodologías universitarias, la inadecuada selección del profesorado universitario basada

en su capacidad de investigación y la inexistente valoración de su formación pedagógica; el creciente divorcio entre lo que se enseña en la universidad y los problemas de la vida real o la ya referida contradicción entre la interdisciplinariedad social y el celularismo departamental.

Bibliografía

- ANECA (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEEES*. Informe final. Documento en línea.
- BEARE, H. y otros: *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid, La Muralla, 1992.
- BENGOA ARANA, M^a Ángeles y CELORIO YOLITO, M^a José (2000): “La calidad de las intervenciones sociales en las empresas de servicios humanos”, en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 1er trimestre, 2000, pp. 63-84.
- COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- DOMÍNGUEZ PACHÓN, M^a Jesús: “Sobre calidad profesional”, en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 2º trimestre, 2000, nº 50, pp. 71-86.
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM): *Modelo de excelencia de la EFQM*. Consultar en la página web: www.efqm.org
- FANTOVA AZCOAGA, Fernando; FUNDACIÓN EDE: *La gestión de organizaciones no lucrativas: herramientas para la intervención social*. Madrid: CCS, 2001.
- FUNDACIÓN EMPRESA Y SOCIEDAD: *Gestión de la acción social*. Consultar en la página web: www.empresaysociedad.org
- MIGUEL DÍAZ, M. (2003): “Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado”, en *Revista de Educación*, 2003, nº 331, pp. 13-34.
- REVISTA DE DOCUMENTACIÓN SOCIAL nº 128, julio-septiembre 2002.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003): “Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario”, en *Revista de Educación*, 2003, nº 331, pp. 67-99.
- SANCHO GIL, J.M. (2001): “Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos”, en *Educar*, 2001, nº 28, pp. 41-60.
- TOLEDO, F.; ALCÓN, E. y MICHAVILA, F. (2006): *Universidad y Economía en Europa*. Madrid: Tecnos.
- VARIOS: *El imperativo de la calidad en la acción social*. Madrid: Cáritas Española, 2000.

