

La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad

The University as it should be. Proposals from human development to rethink the quality of the University

Alejandra Boni
aboni@dpi.upv.es
Des Gasper
gasper@iss.nl
Erasmus University

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta para repensar la calidad de la Universidad a partir del enfoque del desarrollo humano (DH). La estructura del artículo es la siguiente: tras introducir algunas visiones contrastadas sobre el rol de la Universidad, nos referiremos al significado del DH. Seguidamente, abordaremos el actual debate sobre la calidad universitaria y veremos cuáles son las contribuciones que el DH puede realizar. Tras ello, presentaremos una propuesta de dimensiones sugeridas por el DH a partir del cruce de sus valores centrales (bienestar, participación y empoderamiento, equidad y diversidad y sostenibilidad) con las actividades principales de la Universidad (formación, investigación, compromiso social y gobernanza de la Universidad). Concluiremos con algunas cuestiones sobre cómo operacionalizar las dimensiones obtenidas en instrumentos y procedimientos que permitan reflejar una visión alternativa de la calidad de la Universidad y sus responsabilidades y de cómo nuestra propuesta puede ser de aplicación a las actividades universitarias en materia de cooperación al desarrollo.

Palabras clave: desarrollo humano, Universidad, calidad, ética.

ABSTRACT

This paper presents a proposal aimed to rethink quality of universities from the perspective of the human development approach (HD). Firstly, we will introduce different visions of the societal task of universities. Secondly, we will present the meaning of HD. Thirdly, we will discuss on quality of universities and we will analyze which ones can be the contributions of HD. Fourthly, from the following core values of HD –well-being, participation and empowerment, equity and diversity and sustainability– we propose a list of dimensions for a HD orientation in research, teaching, social engagement and university governance. Lastly, we will present some possibilities to operationalize those dimensions in tools and procedures to reflect an alternative view of university quality and responsibilities and how our proposal is related with development cooperation activities of Universities.

Key words: human development, university, quality, ethics.

1. INTRODUCCIÓN. UNA VISIÓN AMPLIA FRENTE A UNA VISIÓN REDUCCIONISTA DEL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

¿Cuál es y cuál debiera ser el rol de la Universidad en el comienzo del siglo XXI?
¿Cuáles son los objetivos de esta institución y cuáles deberían ser añadidos o reforzados?
¿Cómo, acorde con lo anterior, debiera evaluarse a las Universidades?

A estas cuestiones se puede responder de diferente manera. Por ejemplo, el Consejo de la Unión Europea se refiere a la Universidad como el «*elemento central del impulso europeo para crear una sociedad y una economía basada en el conocimiento que pueda mejorar*

la competitividad»¹. La OCDE, de manera similar, argumenta que «las instituciones de educación superior deben hacer algo más que solamente formar e investigar [...] han de comprometerse con otras en sus regiones, ofrecer oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir al desarrollo de puestos de trabajo intensivos en conocimiento que permita a los egresados a encontrar empleos locales y permanecer en sus comunidades»².

En el ámbito de las instituciones que se dedican más específicamente al desarrollo, encontramos visiones similares. Por ejemplo, el Banco Mundial afirma que «la educación terciaria es necesaria para crear, divulgar y aplicar el conocimiento de una manera eficaz, y para construir capacidad tanto técnica como profesional»³.

Asimismo, el Proyecto del Milenio⁴, en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, se refiere a las Universidades como las que pueden proporcionar las capacidades necesarias para mejorar el potencial científica de un país: creación de órganos consultivos científicos, promoción de aspectos comerciales de la ciencia y la tecnología, promoción del desarrollo de infraestructuras, etc.

Otra institución multilateral que ha prestado especial interés a la educación superior ha sido la Organización Mundial del Comercio en su Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS). Como subrayan Van Ginkel y Rodrigues Dias, en el AGCS, «la educación superior, en vez de ser un derecho, estipulado por ley, de los ciudadanos de los Estados, es redefinida como un producto [...] es decir, un servicio internacional que se compra y vende por medio de cualquier proveedor internacional»⁵.

Las referencias a las cinco instituciones que hemos subrayado son, en nuestra opinión, ejemplos de visiones de la educación centradas en la competitividad y la eficiencia, las cuales no son las únicas pero sí las más generalizadas en nuestros días. Siguiendo la terminología acuñada por la Development Education Association y la Association of University Teachers del Reino Unido (1999)⁶, se trataría de una perspectiva reduccionista de la educación superior. Este reduccionismo proviene de una visión estrecha de las actividades, los productos y los objetivos de la Universidad, así como de lo que significa la sociedad del conocimiento. La visión estrecha estaría fundamentada en el rol económico que ha de jugar la Universidad, formando a individuos especializados que se integren en la sociedad para atender la demanda de objetivos económicos, y realizando

¹ Consejo de la Unión Europea, *Council Resolution on modernising universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy*, 2007. Disponible en <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st16/st16096-re01.en07.pdf> (fecha de consulta 9 de agosto 2010), pág. 2.

² Organización para la Cooperación Económica Europea, *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. OCDE, París, 2007, pág. 11.

³ Banco Mundial, *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, Banco Mundial, Washington, 2003, pág. 19.

⁴ Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas (Jeffrey Sachs, dir), *Invirtiendo en Desarrollo. Un plan estratégico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, Panorama, Millenium Project, Nueva York, 2005, pág. 37. Disponible en <http://www.unmillenniumproject.org/documents/overview.SpanLowRes.pdf> (fecha de consulta 9 de agosto 2010)

⁵ Hans J. Van Ginkel y M.A. Rodrigues Dias, «Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional» en GUNI, *La educación superior en el mundo 2007: La financiación de las Universidades*, Mundiprensa, Madrid, 2007, págs. 48-49.

⁶ Development Education Association/Association of University Teachers, (Asociación de Educación para el Desarrollo/ Asociación de Profesores de Universidad) *Globalisation and Higher Education. Guidance on Ethical Issues Arising from International Academic Activities*, DEA/AUT, Londres, 1999.

una investigación de primera fila que lleve a adquirir una ventaja competitiva sectorial o nacional. La visión amplia incorporaría otros valores (la adaptabilidad, la reflexividad, la colaboración) en la formación de los egresados, entendiendo que el objetivo de la educación superior es contribuir a un desarrollo duradero como ciudadanos globales responsables. Asimismo, se reconoce la función social de la educación superior, facilitadora de partenariados múltiples para facilitar la distribución del conocimiento. Los autores de la propuesta subrayan que no se trata de percepciones que se excluyan mutuamente, ya que la educación superior es capaz de atender múltiples expectativas. Compartimos totalmente esta afirmación, puesto que creemos que es posible buscar un modelo más integrador sobre cuál debe ser la posición de la Universidad en la sociedad actual. No se trata de contraponer la Universidad aislada de la que está plenamente integrada en el mercado de trabajo, pero sí ofrecer un tipo de formación, orientar la investigación y trabajar las relaciones con la sociedad no con el objetivo único de satisfacer las necesidades del mercado.

En el ámbito universitario, esta visión reduccionista se refleja de manera muy significativa en la manera de medir la excelencia universitaria. En los últimos años se han popularizado enormemente los ranking de Universidades que, tal y como revela un reciente estudio de la OCDE⁷, se han convertido en elementos clave para el diseño de las políticas universitarias. En dicho estudio se señala que los responsables de las Universidades de todo el mundo están incorporando los resultados de los rankings en sus planes estratégicos, están reorganizando sus instituciones para obtener mejores puntuaciones y están utilizando los resultados para identificar las debilidades de sus instituciones.

Si atendemos a los criterios de uno de los rankings más populares del mundo, el de la Universidad Jiao Tong de Shanghai⁸, más conocido como el ranking de Shanghai, estaremos identificando la calidad de la Universidad con el número de ex-alumnos y profesores de la institución que han ganado los máximos galardones en el campo científico y por la cantidad de artículos publicados en revistas que están dentro de los índices del Journal Citation Report, entre otros criterios.

Esta visión de la Universidad se encuentra muy lejos de la que queremos proponer en este artículo y que está basada en los principios del desarrollo humano (DH). Creemos que se trata de una visión diferente a la que más predomina, pero no utópica o naif. Existen numerosos documentos oficiales firmados por responsables políticos universitarios que avalan la validez de nuestra propuesta. Por ejemplo, el Preámbulo de la Carta Magna de las Universidades (creada en 1988 y firmada por cientos de Universidades de todo el mundo)⁹ reconoce *«que la tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad ha de asumir respecto a las nuevas generaciones, implica, hoy, que se dirija también al conjunto de la sociedad [así como] que la Universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida»*.

⁷ Los resultados del estudio pueden verse en el artículo de Ellen Hazelkorn, «The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making» en *Higher Education Management and Policy* Vol. 19 Issue 2, 2007.

⁸ El ranking puede ser consultado en <http://www.arwu.org/index.jsp> (fecha de consulta 10 de agosto de 2010).

⁹ La Carta Magna está disponible en castellano en http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf (fecha de consulta 10 de agosto de 2010).

Otras muchas declaraciones internacionales han subrayado el necesario compromiso de la Universidad hacia el DH y la mejora del conjunto de la sociedad¹⁰.

De entre todos esos documentos, queremos destacar dos: la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*¹¹, firmada en 1988, y la Declaración de Talloires de 2005¹².

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* fue un hito en la historia de las Universidades porque fue legitimada por la comunidad académica mundial, por las representantes de la sociedad civil y por gobiernos de más de 180 países. En esta conferencia hubo un acuerdo de cuáles debían ser los fines principales de las instituciones de educación superior. Dias¹³ resume dichos fines en cuatro objetivos: 1) la elaboración de nuevo conocimiento (la función investigadora); 2) la formación de personal especializado de alto nivel (función docente); 3) la provisión de servicios a la sociedad, especialmente mediante la contribución al desarrollo sostenible y a la mejora de la sociedad y 4) la función ética, que implica la crítica social, y que permite una educación integral para formar personas socialmente responsables, con iniciativa, capacidad de diálogo y motivadas para la construcción de una sociedad mejor.

Asimismo, nos interesa referirnos a la Declaración de Tailloures, firmada por 17 Universidades de todo el mundo en la ciudad francesa del mismo nombre en el año 2005. Este documento defiende una visión de la Universidad comprometida con la sociedad, con un amplio compromiso cívico y que actúa mediante la docencia, la investigación y el servicio público. Es una Universidad que tiene un rol activo, que practica y difunde una manera de hacer basada en principios éticos, que tiene un compromiso con todos los actores sociales, y que busca no sólo oportunidades económicas, sino que también tiene como objetivos empoderar a los individuos y a los grupos y potenciar el entendimiento mutuo, la relevancia y la responsabilidad de la educación universitaria y la investigación.

Además de las declaraciones internacionales, numerosos trabajos académicos han defendido este tipo de perspectiva sobre lo que la Universidad debería ser. Entre ellos, destacan la visión de la educación liberal de Nussbaum¹⁴, el modelo de Kezar, Chambers y Burkhardt¹⁵ que se refiere a las instituciones de educación superior para el bien público,

¹⁰ Estos documentos han sido recogidos en un volumen enormemente valioso editado en 2008 por la Global University Network for Innovation, titulado *Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Mundi Prensa, Madrid, 2008. El texto puede ser consultado on line en el repositorio de la Universidad Politécnica de Cataluña en la siguiente dirección web: <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/7828> (fecha de consulta 10 de agosto de 2010).

¹¹ El texto de la Declaración puede ser consultado en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion (fecha de consulta 10 de agosto de 2010).

¹² Disponible en <http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/?pid=17> (fecha de consulta 10 de agosto de 2010).

¹³ Marco Antonio Dias, 2002, «Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: «Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI» – Marco Antonio Rodrigues Dias (coordinador) – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y Fundación Universitaria de Cooperación Internacional– 2002. disponible en <http://www.mardias.net/> (fecha de consulta 9 de agosto de 2010).

¹⁴ Los trabajos de Martha C. Nussbaum sobre educación superior pueden encontrarse en sus textos. *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts: Harvard University Press, 1997 y *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*, Princeton Books, Princeton, 2010.

¹⁵ Kezar, Adrianna, Anthony C. Chambers y John C. Burkhardt, *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*, Jossey-Bass: San Francisco, 2005.

el trabajo de Susan Ostrander¹⁶ sobre los modelos de compromiso público de las Universidades y los textos de Peter Taylor¹⁷ y John Brennan¹⁸ que hablan de una Universidad participativa y transformadora, respectivamente. El elemento común de todos estos autores es que la Universidad no debe distanciarse de los enormes problemas que el mundo afronta: los cambios medioambientales, las injusticias sociales, los conflictos armados, los abusos y la falta de respeto de los derechos humanos, etc., y que ha de tener un rol activo en la resolución de estos problemas, tanto en el nivel local como en el global.

Pero al mismo tiempo es necesario subrayar la gran diversidad que existe entre las diferentes instituciones de educación superior en todo el mundo, que se encuentran muy presionadas debido a los recientes procesos de masificación, privatización, reducciones de la inversión pública, etc. Todas ellas son tensiones que las Universidades del Sur experimentan especialmente. Nuestra intención es destacar la perspectiva ética de la Universidad, tanto en su dimensión más interna (la Universidad como una organización con todos sus actores internos)

como en sus relaciones con actores externos en los niveles locales, nacionales y globales. Nuestro argumento es que el enfoque del DH puede contribuir de manera muy valiosa a definir y caracterizar cómo podría ser una *buena* Universidad, y puede abrir nuevas perspectivas para definir la *calidad* de las Universidades.

Este artículo tiene la siguiente estructura. En la próxima sección ofrecemos una breve descripción del enfoque del DH. Seguidamente abordaremos el actual debate sobre la calidad universitaria y veremos cuáles son las contribuciones que el DH puede realizar. Tras ello, presentaremos una propuesta de dimensiones sugeridas por el DH a partir del cruce de sus valores centrales (bienestar, participación y empoderamiento, equidad y diversidad y sostenibilidad) con las actividades principales de la Universidad (formación, investigación, compromiso social y gobernanza de la Universidad). Concluiremos con algunas cuestiones sobre cómo operacionalizar las dimensiones obtenidas en instrumentos y procedimientos que permitan reflejar una visión alternativa de la calidad de la Universidad y sus responsabilidades.

2. EL ENFOQUE DEL DH

La visión reduccionista de la Universidad forma parte de una concepción más amplia de la gobernanza social donde cada tipo de organización tiene sus propias características y una vocación radicalmente distinta:

De acuerdo a las teorías del capitalismo enunciadas por autores como Milton Friedman¹⁹

¹⁶ Susan Ostrander, «Democracy, Civic Participation, and the University: A Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses». *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33 (1): págs. 74-93. 2004.

¹⁷ Peter Taylor, «Higher Education and Participatory Development», *GUNI Newsletter*, 26 Junio, 2007 Disponible en http://www.guni-rmies.net/newsletter/viewNewsletter.php?int_boletin=137 [fecha de consulta 6 agosto de 2010], th July 2009] e «Introduction» in GUNI. 2008. *Report on Higher Education in the World 3*. London: Palgrave, pp. Xxiv-xxvi, 2008.

¹⁸ John Brennan, Transformation or reproduction? -Contradictions in the social role of the contemporary university, en *Higher Education in a Globalizing World – International Trends and Mutual Observations*, Kluwer, Amsterdam, 2002.

¹⁹ Por ejemplo, *Capitalismo y Libertad*, Rialp, Madrid, 1966.

o David Henderson²⁰, la función de la empresa es solo tener beneficios y mediante ello contribuir al bien público; la función del Estado es la de proveer el entorno adecuado para que los negocios funcionen mientras que la función de la Universidad es generar conocimiento que sea útil para los negocios y el Estado, a la par que se forma a los recursos humanos para trabajar en las empresas y en el Estado.

Las empresas no tienen que interferir en la promoción de los bienes no económicos; el Estado no tiene que ocuparse de gestionar empresas, y la Universidad ha de limitarse a enseñar e investigar aquello que se considera valioso para los que la financian sin buscar jugar otros roles al servicio de toda la sociedad o jugar el papel de crítica social.

Irónicamente, aquellos que se oponen a la responsabilidad social corporativa, raramente discuten la habilidad de las empresas de intervenir en la vida política en muchas sociedades capitalistas. Las empresas son tratadas como personas jurídicas, capaces de financiar actividades políticas de la misma manera que las personas físicas; sin embargo, a diferencia de los individuos, las empresas invierten los recursos que pertenecen a sus propietarios y accionistas, manejan enormes sumas de dinero, superiores a las de la mayoría de las personas, y tienen una enorme infraestructura y personas dedicada a realizar incidencia política y cabildeo en cualquier lugar que deseen. Se podría realizar la comparación con países como Indonesia, Paquistán, Tailandia o Turquía, donde las fuerzas armadas han constituido, en numerosas ocasiones, un «Estado» aparte del poder elegido democráticamente, con capacidad para destinar gran cantidad de recursos a la política, los negocios e incluso la política exterior. Como sugiere Lindblom²¹, las sociedades (democráticas) no permiten a sus autoridades financieras, o a sus fuerzas armadas, o a sus ministros de agricultura, reclamar los derechos de las personas. Por el contrario, están obligadas a seguir los fines establecidos y no otros. Pero muchas democracias capitalistas han permitido que sus democracias sean dominadas por corporaciones capitalistas.

Esta concepción de la gobernanza social descansa en un modelo de sociedad centrada en el mercado, en el cual los mercados competitivos se presentan capaces de organizar la mayoría de aspectos de la vida de una manera deseable –promoviendo la libertad, la prosperidad y la armonía mucho mejor que otras maneras alternativas de organización social– con la salvedad de que les apoye un apropiado sistema público y, para los intereses de nuestro estudio, un amigable sistema educativo.

Existen importantes asunciones tras este modelo de sociedad centrado en el mercado:

- La satisfacción de la persona se centra en la adquisición y consumo de bienes
- Los mercados no interfieren ni comprometen el Estado, la familia, el medio ambiente o los sistemas de normas sociales. Por ejemplo, los mercados no presionan ni concentran tanto poder financiero que puede distorsionar unas elecciones, las legislaturas, la policía, la judicatura, los medios de comunicación, los sistemas educativos y de investigación; las dinámicas del mercado no pueden poner en peligro la cantidad y calidad de la vida de las familias, o las bases sociales de la cooperación, de la reciprocidad y de la solidaridad.

²⁰ David Henderson *The Changing Fortunes of Economic Liberalism*, The Institute of Economic Affairs, Londres, 2001.

²¹ Charles Lindblom, *The Market System* New Haven: Nota Bene, Yale University Press. 2002, pág. 240

Ninguna de estas asunciones, como subrayan Lane y Lindbold²², resiste el escrutinio. Existen otras concepciones de la gobernanza social que destacan la independencia y la igual importancia y necesidad de todas las distintas esferas de la actividad social²³, cada una de ellas con sus criterios apropiados y su autonomía necesaria, necesitando cada una de ellas ser consciente de su potencial y los impactos que causa en las otras esferas. Si no aceptamos un modelo del mundo en el cual la única función de las empresas sea el lucro, y si, por el contrario, apoyamos la responsabilidad social de las empresas, de la misma manera no podemos aceptar un modelo de Universidad que únicamente asuma responsabilidades limitadas.

El enfoque del DH proviene de esta tradición de la filosofía social humanista y de la economía humanista²⁴. Este enfoque enfatiza:

- Una pluralidad de valores, no sólo los valores de la utilidad económica.
- Una preocupación y solidaridad por el ser humano; al igual que en la tradición de los derechos humanos, la referencia son todos los seres humanos, en cualquier parte del mundo, y en particular aquellos que se vean afectados por nuestras acciones
- La normalidad y la centralidad de las interconexiones: los efectos colaterales de los mercados implican que los cálculos del mercado son inadecuados aunque sólo utilicemos el valor de la utilidad económica.

La teoría del DH representada por ejemplo en los Informes del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, analiza procesos y conexiones no sólo en el marco de las disciplinas y los límites nacionales. Asimismo, el pensamiento sobre DH, no sólo contiene una lista extensa de valores humanos relevantes, sino un amplio retrato de la identidad humana y de sus interconexiones.

Haq²⁵ resume el DH como el desarrollo para y por la gente: una combinación de prioridades humanas, mediante la participación, y el desarrollo de los recursos humanos. Se²⁶ opone al *desarrollo inhumano*, que excluye a la mayoría de la gente, incluso de la satisfacción de sus necesidades más básicas como el agua limpia o medicamentos esenciales. Rechaza medir los resultados únicamente por lo que se vende o lo que se compra, sin importar la composición (por ejemplo, si son pistolas o medicamentos), la distribución, su uso o su relación con los requerimientos particulares de la gente. Insiste también en la importancia de lo no material. Un crecimiento económico fuerte combina fácilmente con la falta de nutrición adecuada y de agua limpia para la mayoría de la gente, sobre todo de la infancia, pudiendo poner en peligro su capacidad mental y física y su cantidad

²² Robert Lane, *The Market Experience*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991 y Charles Lindblom, 2002, *ibidem*.

²³ Véase, entre otros, a Michael Walzer, *Las Esferas de la Justicia*, publicado en inglés en 1983 y posteriormente en castellano por el Fondo de Cultura Económica, México, en 2004 e Irene Van Staveren, *The values of economic. An aristotelian perspective*, Routledge, Londres, 2001.

²⁴ Sobre este aspecto puede verse Mahbu Ul Haq Reflections on Human Development, Oxford Indian Paperbacks, Oxford University Press, Delhi, 1999 y Des Gasper, 'Human Development'. Chapter 31, págs. 230-237 in *Handbook of Economics and Ethics*, eds. J. Peil & I. van Staveren (Cheltenham: Edward Elgar), 2009.

²⁵ Haq, 1999, *ibidem*

²⁶ Toda la descripción que sigue sobre desarrollo humano está tomada de Des Gasper, 2009, *op. cit.*

y calidad de vida. Asimismo, los beneficios crecientes de algunos grupos pueden, a menudo, provocar una subida de los precios y reducir el acceso de los grupos más pobres, generando su desplazamiento físico. El enfoque del DH enfatiza la participación y el empoderamiento de todas las personas, piedra angular si se quiere iniciar y sostener una estrategia más equitativa.

Sobre todo, el enfoque del DH habla del desarrollo cómo una promoción de valores humanos. Por ello, el desarrollo de la sociedad es un concepto normativo diferente al crecimiento económico o el cambio social, cuyo contenido valorativo ha de ser evaluado sin que sea inherente. Esta reconceptualización ha permitido ampliar el rango de objetivos considerados de manera habitual en el debate sobre el desarrollo y la planificación de las intervenciones. La definición estándar de las dimensiones del DH realizada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo ha cubierto: 1) el empoderamiento, entendido como la expansión de las capacidades de las personas (posibilidades reales de conseguir fines valiosos) y la expansión de funcionamientos valiosos (los fines valiosos conseguidos), y la participación; 2) la equidad en la distribución de las capacidades básicas y 3) la sostenibilidad y 4) la seguridad de la gente de poder disfrutar de sus oportunidades y logros.

3. CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD Y DH

¿Puede el DH servir realmente para ofrecer ideas, para sugerir una manera diferente de pensar que significa una Universidad de calidad?

Como dijimos al introducir el concepto de DH, una de sus principales aportaciones fue la de ampliar el rango de objetivos considerados de manera habitual en el campo del desarrollo y la planificación. ¿Por qué no pensar lo mismo en el caso de las políticas universitarias, en general, y de la calidad de la Universidad, en particular?

Para ilustrar esta discusión es necesario introducir brevemente algunos elementos del debate actual sobre la calidad universitaria para, tras ello, explorar las aportaciones que el DH puede realizar.

Más allá de la reciente «obsesión» por los rankings, la preocupación por la calidad de la Universidad y su gestión han estado en la agenda de las políticas universitarias desde los años 80²⁷. Debido al incremento de las demandas sociales a la educación superior, la necesidad de nuevas habilidades demandadas en el contexto de la globalización (habilidades para gestionar, para explorar, para negociar, habilidades éticas, etc.) y el proceso de internacionalización y diversificación de la educación superior, ha crecido el interés en la calidad de los recursos, de los procesos y de los resultados de la Universidad²⁸. Asimismo, han aumentado las demandas para que la Universidad rinda cuentas; la autonomía y la auto-regulación de la Universidad están siendo limitadas por nuevos instrumentos de control externo, incluyendo la acreditación, las auditorías y las evaluaciones de programas y disciplinas²⁹.

²⁷ Ton Vroeijenstijn, *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education.*: Taylor and Francis: Bristol, PA., 1995.

²⁸ Los insumos se refieren, por ejemplo, a la entrada de estudiantes, a la selección de estudiantes, al presupuesto y al personal académico; el proceso, por ejemplo, podría incluir aspiraciones y objetivos, procedimientos educacionales, organización educacional, contenido y asesoramiento, y el resultado, por ejemplo, podría incorporar índices de aprobados y suspensos o número de graduados (Vroeijenstijn, *ibidem*).

²⁹ Según detallan Gro Hanne Aas, Berit Askling, Karl Dittrich, Wenche Froestad, Peder Haug,

En este contexto, la calidad de la educación superior ha sido cuestionada. Se han hecho diferentes esfuerzos para definir indicadores simples y medibles. Al mismo tiempo, se han destacado los efectos negativos de confiar en esos indicadores para el control de las Universidades³⁰. No existe, por tanto, un consenso sobre lo que significa una Universidad de calidad. Bikas Sanyal y Michaela Martin han identificado diez diferentes definiciones de calidad en la Universidad: «que proporciona excelencia, que es excepcional, que proporciona una buena relación calidad-precio, que se ajusta a las especificaciones, que hace las cosas bien a la primera, que satisface las necesidades de los clientes, que no tiene defectos, que ofrece un valor añadido; que presenta adecuación del objetivo y que presenta adecuación para el objetivo»³¹.

Podemos afirmar, junto con De Ketele³², que la calidad es un concepto difícil de definir debido a su carácter multidimensional y relativo. En el mismo sentido, Sanyal y Martin³³ sugieren que debido a que la calidad significa diferentes cosas para diferentes actores y es difícil reconciliar los intereses de todos, la definición de la calidad es un proceso político en sí mismo.

No sólo la definición de la calidad es un asunto controvertido, también lo es la medición y su gestión. Brennan y Sha³⁴ han realizado un estudio en 29 instituciones de 14 países que revelan al mismo tiempo similitudes e importantes diferencias en el contexto de la evaluación de la calidad. En gran parte de la Europa continental, la calidad tiene que ver con el currículum universitario, las contrataciones y promociones de persona, los méritos y las cualificaciones, lo que se decide, en su mayoría, por el Estado. En otros países, estas cuestiones han sido decididas en el seno de las instituciones. Pero siempre, en el centro del establecimiento de los sistemas de gestión y evaluación de la calidad, existen cuestiones de poderes y valores: «La gestión de la calidad representa un desafío para el sistema de valores de la profesión académica y es un mecanismo a través del cual a los valores extrínsecos de la sociedad se les da un mayor peso en la vida académica institucional», dicen Brennan y Sha³⁵.

Otras voces autorizadas que han reflexionado sobre la calidad de la Universidad son Hans Van Ginkel y Marco Antonio Rodrigues Dias. Estos autores destacan que en el debate sobre la calidad el tema de fondo es quién dice lo que es calidad. Aquí existe una tensión entre posturas que intentan homogeneizar unos estándares internacionales y otras que defienden la relevancia de los contextos locales. El primero de los enfoques, defendido por la OCDE y la OMC, apuntan los autores, no toma en cuenta la diversidad, los contextos y las necesidades locales, descontextualizando la Universidad e imponiendo criterios a los países del Sur que, en lugar de socios activos, son considerados meros recepto-

Kirsten Hofgaard Lycke, Sirpa Moitus, Riitta Pyykkö, Anne Karine Sørskår, *Assessing educational quality: Knowledge production and the role of experts*, Helsinki: ENQA, 2009.

³⁰ Aas y col, *ibidem*.

³¹ Bikas C. Sanyal y Michaela Martin, «Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global» en GUNI, *La educación superior en el mundo 2007: La financiación de las Universidades*, Mundiprensa, Madrid, 2007, pág. 5

³² Jean-Marie De Ketele, «The social relevance of higher education» en GUNI. 2008. Report on Higher Education in the World 3. London: Palgrave, págs. 55-59, 2008.

³³ Bikas C. Sanyal y Michaela Martin, *op. cit.*

³⁴ John Brennan y Tao Shah «Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries», *Higher Education* 40(3): 331-349, 2000.

³⁵ *Ibidem* pág. 331.

res³⁶. Frente a esta visión, existe otra, defendida en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 (ya mencionada al inicio del artículo), donde la calidad es definida de la siguiente manera: ««[...] la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional, que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucionales, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integral del proceso de evaluación institucional»³⁷. Es una lástima que en la siguiente Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en París en julio de 2009, no se insistiera en esta línea avanzada en 1998, ya que las referencias a la calidad que se hacen no son muy explícitas, limitándose a subrayar que es necesaria una educación superior de calidad.

En esta definición encontramos ideas interesantes que guardan relación con la propuesta del DH. En primer lugar la *pluridimensionalidad*. No se trataría de reducir la calidad a unos pocos indicadores de éxito (al estilo de los rankings), sino abarcar diferentes aspectos de la actividad universitaria: enseñanza, investigación, instalaciones, servicios a la comunidad, etc.

En segundo lugar, la *diversidad*. Al igual que al referirnos al DH hablábamos de la diversidad entre todo el género humano, aquí nos hemos de referir a la importancia de los contextos institucionales, locales y regionales para definir criterios de calidad, donde, y ahí entraría el tercer criterio, la *participación* de los *protagonistas* en la definición de dichos criterios sería uno de los elementos centrales. Y ¿quiénes son los protagonistas? Si pensamos que la Universidad ha de atender a los desafíos de toda la sociedad, los protagonistas son todos los ciudadanos que, inventando o poniendo en práctica mecanismos ya inventados, deberían participar en mayor medida en la definición de las políticas y las actividades universitarias. Como destacan Van Ginkel y Dias³⁸, para saber lo que es calidad, todos los actores universitarios han de participar para definir lo que la sociedad espera de las instituciones de educación superior. El DH puede contribuir a no olvidar los valores esenciales en estos procesos que requieren mecanismos reales de participación, transparencia y rendición de cuentas en sentido amplio, para asegurar que las decisiones democráticamente adoptadas se llevan a cabo.

4. DIMENSIONES DEL DH PARA REPENSAR LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

En este apartado queremos presentar una propuesta de posibles dimensiones que pueden sugerirnos criterios para repensar las actividades de la Universidad de acuerdo

³⁶ Hans J. Van Ginkel y M.A. Rodrigues Dias, «Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional» en en GUNI, *La educación superior en el mundo 2007: La financiación de las Universidades*, Mundiprensa, Madrid, 2007, págs. 37-38.

³⁷ Artículo 11.a de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, UNESCO, París, 1998.

³⁸ Van Ginkel y Dias, *op. cit.*, pág. 164.

con los valores clave del DH. Es una propuesta amplia, abierta, que pretende estimular el debate entre diferentes actores interesados en discutir el significado de la calidad de la Universidad. Como sugiere Watson³⁹, los posibles grupos de interesados podrían ser: estudiantes (y sus familias); personal universitario docente, investigador y de apoyo; la comunidad local; las instituciones de la sociedad civil; las empresas; los gobiernos; la ciudadanía y grupos de otras instituciones de educación superior (locales, regionales, nacionales e internacionales).

Hasta el momento, los trabajos académicos especializados en el DH y el enfoque de capacidades para el DH se han ocupado, en mayor medida, del significado de la educación y la práctica pedagógica. Una de sus autoras más reconocidas, Martha Nussbaum⁴⁰, defiende una visión socrática de la educación que sitúa la vida examinada, la noción aristotélica de ciudadanía reflexiva, y la visión estoica de la educación en el centro de la tarea educativa. Es un tipo de educación que nos libera de los hábitos y las costumbres asumidas acríticamente y nos capacita para funcionar con sensibilidad y conciencia en el mundo. Además, ella propone tres capacidades fundamentales para «el cultivo de la humanidad»: autoexamen crítico, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa. En la misma línea se encuentra Melanie Walker⁴¹, que propone una lista de capacidades teórico-prácticas que pueden ser impulsadas desde la educación superior: razón práctica, conocimiento e imaginación, respeto, dignidad, reconocimiento, integridad emocional, integridad corporal, etc.

Nuestra propuesta pretende ir más allá del ámbito docente y ampliar la reflexión a la investigación, el compromiso social, la gobernanza interna de la Universidad y las políticas universitarias, así como el entorno físico de la institución. Nos parece que el DH puede ofrecer reflexiones estimulantes en todas esas facetas de la actividad universitaria. Para poder obtener mayores criterios, hemos cruzado los ámbitos anteriormente mencionados con los valores del DH: bienestar, participación y capacitación, equidad y diversidad y sostenibilidad. Esta selección de valores está basada en el reciente trabajo de Peter Penz, Jay Drydyk y Pablo Bose⁴² que identifican seis valores fundamentales que han sido la base de los debates sobre el DH durante los últimos cincuenta años: 1) el bienestar y la seguridad del ser humano; 2) la equidad; 3) la participación y el empoderamiento; 4) los derechos humanos; 5) la libertad cultural, y 6) la sostenibilidad medioambiental. El único de esta serie de valores que no hemos incluido son los derechos humanos, ya que se trata de un valor que se solapa substancialmente con el resto: muchos de los aspectos que se agruparían bajo este concepto están incluidos, por ejemplo, en los valores de equidad y diversidad.

Para elaborar nuestra lista de dimensiones hemos utilizado ideas de la propuesta de

³⁹ David Watson, *The university in the modern world: Ten lessons of civic and community engagement*, *Education, Citizenship and Social Justice* 2008; 3; 1, págs. 43–55.

⁴⁰ Nussbaum, *op. cit.*

⁴¹ Melanie Walker, *Higher education Pedagogies*, Berkshire, The society for research into Higher Education and Ppen University press, 2006. Asimismo, en castellano, puede verse un reciente artículo de Boni, A, Lozano, J.F y Melanie Walker, «La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate», *REIFOP*, 13 (3), 123-131. (disponible en <http://www.aufop.com/> - Consultada en 20 octubre 2010), 2010.

⁴² *Displaced by Development: Ethics and Responsibilities*. Cambridge University Press. Cambridge, MA. De próxima publicación en 2010.

Hart y colaboradores⁴³, pensada para una evaluación comparada del compromiso público de las Universidades, diversos artículos y documentos de la Serie de la GUNI sobre el compromiso social de las Universidades⁴⁴ y referencias de nuestro propio trabajo anterior⁴⁵. También nos hemos servido de discusiones e intercambios con colegas del Instituto Internacional de Estudios Sociales de La Haya, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Brighton⁴⁶ así como de los integrantes de la red de educación de la Human Development and Capability Association.

5. ¿Y AHORA QUÉ? REFLEXIONES SOBRE LA OPERATIVIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL DH Y LA UNIVERSIDAD

No nos gustaría que este artículo se entendiera como un mero ejercicio académico. Nuestra intención es la de contribuir a una manera diferente de pensar la calidad y responsabilidad de la institución universitaria. Hay también otras personas pensando y haciendo en la misma dirección; a algunas de ellas nos hemos referido a lo largo del texto, mientras que otras muchas han sido omitidas por falta de espacio. El Boletín mensual de la GUNI es un buen recordatorio de todo lo que se realiza en pro del DH en la Universidad⁴⁷.

Pero, ¿qué aporta nuestra propuesta en relación con lo que ya existe? Con toda la necesaria humildad que un trabajado en construcción y necesitado de mucha discusión requiere, creemos que nuestra propuesta permite tener una visión muy amplia de todas las posibilidades que el enfoque del DH ofrece. A los que trabajan en el campo del DH y las capacidades, les amplía la mira de las potencialidades del enfoque que, como ya hemos dicho anteriormente, está más centrado en el campo pedagógico. A los que han mirado la Universidad desde el ángulo de la participación y la transformación social, les ofrece un marco normativo más amplio desde el que repensar la Universidad. Y a los decisores políticos universitarios, que son un sector que nos interesa enormemente, les brinda unos criterios distintos sobre cómo interpretar la calidad de la Universidad.

Centrémonos en este último grupo y hagamos una primera reflexión sobre cómo podríamos utilizar nuestra propuesta en instrumentos que hoy día están siendo empleados para evaluar la calidad de las Universidades. En un primer momento, podemos contem-

⁴³ Angie Hart, Simon Northmore y C. Gerhardt, «Briefing Paper: Auditing, Benchmarking and Evaluating Public Engagement», Bristol: National Co-ordinating Centre for Public Engagement, 2008.

⁴⁴ GUNI, 2008, *op. cit.*

⁴⁵ Entre los distintos trabajos revisados, podemos citar Alejandra Boni y Agustín Pérez-Foguet, «Introducing development education in technical universities: successful experiences in Spain», *European Journal of Engineering Education*, Vol. 33, No. 3, June 2008, 343-354; Des Gaper, «Subnational Planning and Planning Education - implications of their changing environment and practice» págs. 261-303 in *Subnational Planning in Southern and Eastern Africa*, eds. A.H.J. Helmsing & K. Wekwete, Aldershot: Avebury Publishers y Des Gasper, *Policy Analysis and Evaluation - an agenda for education and research*. Working Paper 140, ISS, The Hague, 1993.

⁴⁶ Estamos muy agradecidos a Andrés Hueso y a María Josep Cascant del Grupo de Estudios en Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia, a Angie Hart y Simon Northmore del CUPP de la Universidad de Brighton, por sus comentarios y sugerencia. También queremos agradecer a Joao Guimaraes del ISS por sus sugerencias en relación con la evaluación de la calidad.

⁴⁷ Puede ser consultado en la web de la GUNI <http://www.guni-rmies.net/> [Fecha de consulta 11 de agosto de 2011].

TABLA 1
Dimensiones sugeridas por el DH de las funciones y actividades universitarias

Actividades universitarias Valores DH	Docencia	Investigación	Compromiso social	Gobernanza/políticas universitarias	Entorno universitario
Bienestar (incluye autonomía, pensamiento crítico, reflexividad, emociones, sentimientos, espiritualidad, autoestima, iniciativa, creatividad, forma física, etc.)	Metodologías basadas en el pensamiento crítico Prácticas reflexivas Planes de estudios abiertos (permitir que sus estudiantes creen sus propias áreas de conocimiento, etc.)	Investigación orientada a temas relacionados con el bienestar humano, desde una perspectiva global y local Nuevas oportunidades para la investigación en materia de becas y programas	Acceso público a las instalaciones universitarias (bibliotecas, edificios universitarios) Centros para el aprendizaje de adultos	Una buena política de salarios y promoción para el personal académico y administrativo Programas de bienestar Una buena política de becas para estudiantes de grado y de posgrado	Lugares para relajarse (dentro y fuera de los edificios) Instalaciones deportivas Espacios tranquilos para la reflexión Suficiente luz y aire en los edificios; espacios abiertos
Participación y empoderamiento (incluye la agencia y la transformación social)	Participación en el diseño de los planes de estudios de los grados y de los cursos (por parte del profesorado y el estudiantado), y en las evaluaciones de curso. (por parte de los estudiantes) Metodologías de aprendizaje participativo Relación de los contenidos con la realidad	Creación compartida del conocimiento Decisión compartida en los temas de investigación Campos de investigación relevantes para el cambio social Investigación participativa Elaboración participativa de los presupuestos para las prioridades en investigación	Redes de la comunidad académica o civil Compromiso del estudiantado (trabajo voluntario, proyectos de colaboración) Compromiso del profesorado (colaboración con la sociedad; el personal adopta parte de su trabajo) Actos de compromiso público	Participación en la definición de la misión de la Universidad, los planes estratégicos, las elecciones y los equipos de gobierno que incluyen acciones internas y externas; Promoción de políticas que premien el compromiso social Debate público Tiempo reservado para actividades sociales y culturales Incentivos a los estudiantes y al personal universitario por su compromiso con la comunidad	Vida asociativa dentro de la Universidad, particularmente en los ámbitos social y político Espacio abierto en las aulas para favorecer la movilidad
Equidad (justicia social) y diversidad (aprendizaje entre diferentes culturas e identidades)	Presencia de elementos culturales y múltiples culturales en los planes de estudios Educación en valores Cursos virtuales y a tiempo parcial	Beneficios de la investigación para la sociedad Diferencias contextuales y culturales de los temas de investigación Fondos para temas de investigación poco lucrativos	Transferencia de tecnología Contribuciones a la economía local y a la cohesión social (ocupación generada dentro de sectores excluidos socialmente; actividades económicas: servicios de asesoramiento empresarial) Premios Actividades universitarias dirigidas a apoyar las culturas y las lenguas locales Actividades organizadas para entidades comunitarias	Políticas equitativas de contratación Acceso equitativo a la Universidad para las minorías y los grupos excluidos o de rentas bajas (ayudas económicas, etc.) Representación de los grupos de exclusión Atención a las lenguas locales Asignación presupuestaria para actividades de DH Acceso para estudiantado con discapacidades o con hijos y para estudiantes embarazadas Mecanismos de rendición de cuentas	Acceso general a los servicios universitarios

plar tres posibilidades: crear un ranking del tipo del Índice de Desarrollo Humano relativo a la Universidad; pensar en un sistema de acreditación con (algunos de) los criterios propuestos o realizar evaluaciones. Las posibilidades no se agotan aquí, pero para los objetivos de este artículo, preferimos realizar una breve comparación entre los tres instrumentos mencionados anteriormente.

Rankings, acreditaciones y evaluaciones para definir y evaluar la calidad de las Universidades

El uso tan extendido de los rankings sugiere que está emergiendo un enfoque común, de alcance global, para medir la calidad en la educación superior. Dill y Soo⁴⁸, en su análisis de los cinco principales rankings comerciales universitarios en Australia, Canadá, Reino Unido y los Estados Unidos, sugieren que la medición de los inputs (como el número de estudiantes, el número de Premios Nobel entre el profesorado) tienen un rol predominante y son bastante homogéneos. Los procesos y la medición de los resultados, por el contrario, son mucho más diversos y tienden a ser menos influyentes.

Una segunda manera para definir y evaluar la calidad de la Universidad es la acreditación, el método más empleado, de acuerdo con Sanyal y Martín. Estos autores la definen de la siguiente manera: «*Es el resultado de un proceso mediante el cual una entidad gubernamental, paraestatal o privada (agencia de acreditación), evalúa la calidad de una institución de educación superior en su totalidad, o de un programa o curso concretos de educación superior, con el objetivo de reconocer formalmente que cumple determinados criterios o estándares predeterminados y concederle un sello de calidad*»⁴⁹.

El último instrumento que presentamos son las evaluaciones, las cuales difieren de los rankings y acreditaciones porque pretenden conocer la calidad interna de las instituciones a la par que se preguntan por la causas de las debilidades de una institución. Una evaluación de la calidad implica: «*el análisis (estudio, evaluación y valoración) de la calidad de los procesos, prácticas, programas y servicio de la educación superior mediante técnicas, mecanismos y actividades apropiados. El proceso de evaluación de la calidad tiene en cuenta el contexto (internacional, nacional, regional o institucional), los métodos empleados (autoevaluación, revisión por pares, informes), los niveles evaluados (sistema, institución, programa), las áreas de evaluación (académica, directiva, rendimiento o resultados) y los objetivos y las prioridades de los actores implicados*»⁵⁰.

Comparado con los rankings y acreditaciones, la evaluación no es un instrumento muy empleado para medir la calidad, pero, como recuerdan Van Ginkel y Dias⁵¹, con un proceso previo de definición de la misión de la Universidad con actores internos y externos, una evaluación permitiría la comparación con lo que la sociedad espera de la Universidad en un momento particular. Por ello, la evaluación es más contextual y no impone modelos externos de lo que la Universidad debería ser, definidos, usualmente, por las Universidades más poderosas del mundo.

Las dimensiones del DH y la evaluación de la calidad

De entre estos tres instrumentos, ¿Cuál es el que nos permitiría reflejar mejor los criterios del DH? Para realizar esta discusión, vamos a destacar algunos elementos que nos

⁴⁸ David Dill y Maarja Soo «Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems», *Higher Education* 49(4): 495-533, 2005.

⁴⁹ Sanyal y Martín, *op cit*, pág. 6.

⁵⁰ *Ibidem*, pág. 6.

sugieren criterios para comparar los tres instrumentos entre sí. En primer lugar, la *participación de los actores externos e internos*. Esta nos parece una condición irrenunciable del DH tal y como hemos ido argumentando a lo largo de estas páginas. El segundo criterio es la *multidimensionalidad*, la cual, al ser otra característica inherente del DH, tendría que ser recogida apropiadamente.

Otro elemento importante es que *existan datos fiables* para poder emitir juicios de valor adecuados sobre la calidad de la Universidad. Este es una limitación muy importante para realizar estudios comparativos entre diferentes Universidades del mundo ya que los datos disponibles para todas ellas son muy limitados, ciñéndose a los datos de contacto de la institución, número de escuelas, facultades y departamentos, el número de alumnos, número de grados, posgrados que se imparten y algunos datos más⁵². Este criterio iría directamente relacionado con el criterio n° 4), que sería el *coste*.

Otro criterio relevante sugerimos que sea el *poder capturar el mayor número de dimensiones de la calidad*: no sólo los inputs, sino también los procesos y los resultados de dichos procesos. Los inputs son, por ejemplo, la entrada de estudiantes y su selección, el presupuesto, el personal académico; en el proceso estarían incluidos, entre otros, los objetivos, la misión, los procesos educativos, la organización educativa, los contenidos; los resultados serían la proporción entre los estudiantes que entran y los que salen, el número de egresados, etc⁵³.

Por último, proponemos como otro criterio *el impacto* de los resultados del instrumento escogido entre los responsables y gestores de las Universidades y de las políticas universitarias. La pregunta sería: ¿Qué tipo de instrumentos que incorporan las dimensiones del DH pueden desafiar en mayor medida la visión hegemónica de la Universidad?

Si cruzamos los seis criterios mencionados con los tres instrumentos, obtendremos una valoración como la que se muestra en la tabla n° 2. Hemos asignado el número 3 al

TABLA 2
Instrumentos y criterios para evaluar las dimensiones del DH

<i>Criterios \ Instrumentos</i>	<i>Ranking</i>	<i>Acreditación</i>	<i>Evaluación</i>
<i>Participación</i>		2	3
<i>Multidimensionalidad DH</i>		1	3
<i>Datos</i>	3	1	1
<i>Costes</i>	3	1	2
<i>Dimensiones calidad</i>		2	3
<i>Impacto</i>	3	2	

⁵¹ Hans J. Van Ginkel y Marco Antonio Rodrigues Dias, *op. cit.*

⁵² Este tipo de datos desagregados para todas las Universidades del mundo pueden encontrarse en la World Higher Education Database publicada, en su última edición, por Palgrave Mac Millan, Londres, en 2010 o en el *International Handbook of Universities*, publicado por la misma editorial en 2009, también en su última edición.

⁵³ Segúin Vroeijsenstijn, 1998, *op. cit.*

instrumento que se acerca más al criterio y un valor 0 al instrumento que no incorpora en absoluto el criterio. Los instrumentos no sólo han sido comparados con los criterios, sino también entre sí. Por ejemplo, si tomamos en cuenta el criterio sobre la existencia de datos, consideramos que los rankings pueden utilizar o producir datos de una manera más sencilla comparada con la acreditación y evaluación.

Por último, tenemos que destacar que son apreciaciones subjetivas que necesitarían de mayor contraste y discusión, pero que, al igual que la tabla nº 1 que recogía las dimensiones del DH, está pensada para fomentar la reflexión y el debate.

Si observamos los resultados de la tabla nº2, podríamos sugerir que la evaluación es el instrumento más apropiado para considerar los criterios sugeridos por el DH. Puede reflejar mejor la multidimensionalidad y hacerse de manera participativa. Es claramente el que da una mayor visión de los elementos de calidad. Su punto más débil es que las evaluaciones son costosas, hay que producir la mayoría de los datos y que, al carecer de comparabilidad debido al carácter intrínseco de la evaluación, tiene menor impacto en los decisores universitarios.

La acreditación, en nuestra opinión, permite mejor la comparación entre las instituciones pero, al igual que la evaluación necesita generar datos y además necesita de un sistema que organice la gobernanza de la misma. Es menos participativa que la evaluación y a la vez captura menos la multidimensionalidad. Por el contrario, podría generar un mayor impacto.

Por último, el ranking es el instrumento más restrictivo, no sólo al considerar los criterios del DH, sino también las características de calidad. Por el contrario, es más económico y fácil de producir y sin duda produciría un mayor impacto.

Como podemos ver, no existe un instrumento perfecto. La evaluación podría ser nuestra preferida, pero si queremos un mayor impacto, una posibilidad podría ser empezar con un grupo de evaluaciones participativas en diferentes Universidades para intentar generar un conjunto de criterios coherentes con el DH que pudieran ser incorporados en un sistema internacional y nacional de acreditación. Si eso fuera posible y una acreditación basada en el DH se hiciera popular, aunque se trate de un instrumento reduccionista, podríamos escoger un grupo de criterios que pudieran producir un ranking universal más sensible a las demandas del DH.

6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos querido presentar una propuesta para concebir y medir la calidad de las Universidades atendiendo a los valores y criterios sugeridos por el enfoque del desarrollo humano. Por ello, tras referirnos a los métodos más extendidos hoy en día para la medición de la calidad universitaria (rankings, fundamentalmente) y sus críticas, hemos justificado la pertinencia de aplicar el enfoque de desarrollo humano para repensar los criterios que constituirían la visión alternativa que proponemos. Posteriormente, hemos considerado los valores centrales del desarrollo humano (bienestar, participación y empoderamiento, equidad, diversidad y sostenibilidad) y hemos discutido la aplicación de dichos valores a las actividades centrales de la Universidad: docencia, investigación, compromiso social, gobernanza y políticas universitarias y el entorno físico de la Universidad. Por último, hemos realizado una reflexión sobre cuáles podrían ser los instrumentos más adecuados para operativizar nuestra propuesta, inclinándonos por la realización de evaluaciones coherentes con el modelo de desarrollo humano propuesto, como primer

paso para comprobar la viabilidad del modelo. No queremos finalizar este artículo sin referirnos a la pertinencia de nuestra propuesta para las acciones de cooperación internacional que realizan las Universidades. Éstas no son más que actividades docentes e investigadoras con una marcada vocación de extensión social no sólo en el Sur, sino también en el Norte, si consideramos las actividades de sensibilización y educación para el desarrollo que tan frecuentemente se impulsan desde la Universidad. Nuestro análisis también es extensible a las políticas universitarias de cooperación que definen la acción de las Universidades en este campo. Creemos que los valores que propone el desarrollo humano son un marco excelente para repensar cómo realizamos una cooperación internacional universitaria participada, inclusiva y social y ambientalmente responsable.