

**MASIFICACION Y CALIDAD UNIVERSITARIA:
LA SUERTE DE LA UNIVERSIDAD ENTRE
EL IGUALITARISMO Y EL DESARROLLO
DE LA EXCELENCIA**

*por GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ
Universidad Complutense de Madrid*

A la vista de los trabajos que integran este Seminario sobre *Pedagogía Universitaria* cabe identificar un primer hecho fundamental que constituye el presupuesto de esta aportación: los diversos trabajos pretenden contribuir a la formación de una Pedagogía *de* la Universidad, más que a una justificación de la naturaleza y funcionalidad de la Pedagogía *en*, o *dentro de*, la institución universitaria.

Nos encontramos, pues, con un hecho reciente y no exento de una condición paradójica. Pese a la escasa tradición de la inserción de la Pedagogía en la Universidad —tanto en las extranjeras, como en las españolas—, se admite hoy la pertinencia de nuestra reflexión sobre los problemas universitarios. Y, siendo una de las funciones más propias y operativas de la Universidad reflexionar sobre los problemas de «nuestro tiempo», sucede que nuestros trabajos adquieren una doble virtualidad: pensar sobre la educación superior dentro del marco de las relaciones entre el problema universitario y hacerlo sobre los problemas sociales contemporáneos.

¿Cómo se presenta a nuestro punto de vista el problema actual de la Universidad? Se mire esta cuestión como se quiera, resulta difícil prescindir del hecho de que, tanto la sociedad, como la universidad contemporáneas, cifran su supervivencia —su continua fidelidad a sí mismas a través de circunstancias diferentes— en la posibilidad de superar la *contraposición*, cuando menos aparente, *entre calidad y masificación*. Ese es nuestro problema.

Sobre esta base, acometeremos el análisis de los siguientes puntos:

- corrientes educativas, en este punto, de los últimos años;
- necesidades, metas y objetivos para los próximos años;
- calidad, equidad e igualdad en la educación universitaria;
- diversidad y cultivo de la excelencia;
- consecuencias para la organización de los programas universitarios.

I. Análisis de las corrientes educativas actuales

Una de las primeras notas que se siguen del análisis de la Universidad contemporánea es la falta de univocidad en su definición. La expresión «educación superior» adquiere en diversos países significaciones diversas y, en todo caso, no coincidentes con la de «educación universitaria». Los criterios usualmente utilizados para caracterizar la educación universitaria son: el tratarse de una modalidad de la educación formal postsecundaria, una duración limitada —con extremos entre los dos y los seis años— y la concesión de un grado profesional. Estas características son comunes a sistemas escolares como los del Reino Unido, U.S.A. y U.R.S.S., entre otros. En algún caso, la definición formal de «educación superior» puede prescindir del último requisito, como ocurre con la aportada por el N.C.E.S. (*National Center for Education Statistics*, de U.S.A.), pero, en tal caso, se especifica que dicha modalidad de educación ha de darse en instituciones escolares postsecundarias específicamente universitarias, esto es, prescindiendo de los programas de cursos avanzados ofrecidos por las empresas industriales y de servicios. También en España pueden apreciarse iniciativas postsecundarias y estrictamente universitarias que conducen al otorgamiento de títulos, no propiamente profesionales, pero muy reconocidos por las mismas empresas.

Además de estos criterios generales, hay otros más específicos. Así, por ejemplo, en los Estados Unidos, el *Carnegie Council* estableció cinco criterios a partir de los cuales cabe dividir las instituciones de educación superior en seis categorías y diecinueve subcategorías. Dichos criterios son: nivel académico de graduación, tamaño de la institución, existencia o no de selectividad en el acceso, diferencias «curriculares» y nivel de ayuda financiera federal. Sobre esta base de criterio, cabría distinguir estos seis tipos de instituciones: de doctorado, Universidades y *Colleges* comprensivos, *Colleges* de Artes Liberales, Colegios e Institutos con estudios de dos años de duración, Escuelas Profesionales y otras instituciones especiales, y, finalmente, instituciones que ofrecen programas no convencionales [1].

La clasificación institucional vigente en otros países no difiere apenas de ésta. En España, la Ley de Reforma Universitaria, de 1983, introduce, en este punto, dos novedades fundamentales respecto de la normativa anterior, a saber, la articulación de la docencia en torno a los Departamentos e Institutos universitarios, manteniéndose las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias como órganos gestores y de organización de los recursos académicos. Del mismo modo, impulsa la adscripción de los Colegios y Escuelas Universitarias a sus correspondientes Universidades. Como consecuencia de este cambio en la regulación universitaria, se da lugar a la primacía de los Departamentos y, en cierto modo, a la organización de la actividad docente en torno a ellos. En contrapartida, los propios Departamentos podrán disponer de autonomía para articular y desarrollar *diferenciadamente* las enseñanzas e investigaciones.

El análisis de la evolución de la Universidad en los años setenta permite identificar tres corrientes educativas: la progresiva «institucionalización» de los estudios superiores, la concentración de los alumnos en grandes *campus* convencionales y un conjunto de cambios que afectan a la *población estudiantil*. Aunque en algún caso, como el español, el desarrollo de estas variables pueda ser diferente, en términos generales se advierten modificaciones consistentes en torno a: la disminución en el crecimiento de la matrícula de la Universidad, el incremento en la edad media de los alumnos, la entrada en la Universidad de nuevas «minorías» y el ingreso de nuevas generaciones o tipos de alumnos (los «nuevos estudiantes»).

De estas variables, la más significativa es la del cambio de orientación en el tamaño y distribución de la matrícula. Entre los años 1970 a 1980, esta variable conoció los efectos de una doble fuente de variación. Tal como ha señalado Carter (1981), al principio de este período se produjo una creencia segura en la educación superior, en la calidad o *excelencia* de estas instituciones y en la posibilidad de conjugar la educación de masas con la eficacia de la misma. En el mercado del trabajo y de la economía se daba entonces una doble ceguera que llevaba a no percibir la crisis económica, incipiente, pero segura, ni el cambio demográfico que se estaba dando en los países desarrollados. El incremento relativo en la población de la escolaridad secundaria hacía abrigar esperanzas de un crecimiento subsiguiente en la enseñanza superior. Sólo en torno a los años setenta y cinco a ochenta, diversos países tales como Francia (cfr. *Le Monde de l'Education*, n.º 164, sept. 1980: *La France sans enfants?*), el Reino Unido (*DES. Reports on Education*, n.º 85, June 1976: *The Future School Population*), Estados Unidos (*Carnegie Council on Policy on Higher Education*, 1980), comienzan a advertir la gravedad del problema y su importancia a medio y largo plazo.

En España apenas si ahora comienzan a vislumbrarse signos de percepción y cálculo del problema, bien que su magnitud y ritmo sean diferentes.

El informe del Ministerio de Educación y Ciencia inglés hace previsiones hasta 1995, deduciendo consecuencias para la planificación «educacional», para el número de alumnos que habrá en las Escuelas y para el número y formación de profesores. Por su parte, el Informe Carnegie [2] señala, respecto de los Estados Unidos, que «el rasgo más dramático de los próximos veinte años es... la previsión de la declinación de la matrícula después de más de trescientos años de crecimiento». Según la previsión del mismo estudio, se necesitarán más de treinta años —la amplitud de dos generaciones— para recuperar, en torno al año 2010, la tasa de alumnos universitarios de 1978. Si bien es cierto que estudios previos de carácter predictivo de la matrícula universitaria no han resultado finalmente confirmados por la realidad (por ejemplo, el de la *Carnegie Comission*, de 1971), se espera que hasta finales de siglo no se dejará de experimentar una modificación a la baja.

Sin embargo, no todas las instituciones universitarias están experimentando por igual la misma modificación. Los datos existentes parecen apuntar a que las instituciones serán tanto más resistentes cuanto en mayor medida cumplan con los requisitos siguientes: mantener altos niveles de especialización en su dimensión investigadora, mantener la selectividad en los procedimientos de acceso a la educación superior y servir a los intereses —de investigación, de formación profesional— de la comunidad en la que están insertas.

La modificación en la distribución de los subconjuntos que forman la población estudiantil varía notablemente, por lo que debe tenerse muy presente. Dos fenómenos nuevos adquieren una creciente importancia. Por una parte, a las instituciones universitarias tienen acceso, cada vez en mayor medida, poblaciones que hasta hace poco se calificaban como «minoritarias». Dentro de esta corriente educativa, cabe apreciar, tanto en los países desarrollados, como en los en vías de desarrollo, la creciente participación de la mujer en la educación superior, hasta el punto de que en diversos países han superado hace años la tasa relativa crítica del 50 %. Aunque todavía no resulta fácil contar con estadísticas que permitan conocer tal participación diferenciada en los diversos *campus*, u orientaciones científicas, de la Universidad —de Ciencias, Humanidades, Ciencias Sociales, áreas tecnológica y artística—, y pese a que hoy por hoy sea más intensa en los campos de ciencias sociales y de ciertas profesiones que implican relación personal —con «las personas», más que con «datos» o con «las cosas»—, lo cierto es que esta progresiva participación de la población femenina en la Universidad está contribuyendo a mitigar la —por otra parte— pérdida de matrícula

estudiantil en estudios formalmente universitarios. Nos encontramos, en este punto, en el principio de uno de los cambios más notorios en la relación entre Universidad-Sociedad, cuyas consecuencias todavía no se han valorado suficientemente. Otras poblaciones que están comenzando a integrarse en la Universidad tienen un carácter más propio de países multirraciales —como ocurre con las minorías negras o de origen hispano en los Estados Unidos, o de países que han absorbido fuertes contingentes de emigrantes de diversas nacionalidades y culturas, como son los casos de la República Federal de Alemania, de los Países Bajos, del Reino Unido, etc.—. Estas nuevas minorías en la Universidad están introduciendo cambios, no sólo en la propia institución, sino indirectamente, y a medio plazo, en el concierto actual de las relaciones sociales.

Otro ejemplo de este primer tipo de cambio en la distribución de la población que recibe educación superior es el formado por los sujetos de edad más alta que la convencional para la entrada en la Universidad. El establecimiento en distintos países de medidas tales como el ingreso, sólo mínimamente selectivo, de los mayores de una edad crítica determinada, la consolidación y progresiva generalización de la fórmula de la «Universidad Abierta» o «a Distancia», el ingreso masivo en carreras «largas» de graduados universitarios de primer ciclo, el establecimiento de estudios en grupos vespertinos y nocturnos, etc., constituyen otras tantas fuentes de variación que afectan al referido fenómeno. No se puede generalizar fácilmente el efecto de estas distintas fuentes; así, en España, la incidencia de la entrada de los alumnos mayores de veinticinco años ha sido cualitativa y cuantitativamente muy poco apreciable, pero, en cambio, ha resultado muy significativa la aportación de la U.N.E.D. —Universidad cuya matrícula actual sólo se ve superada por la de la Complutense de Madrid— y, en los campos de Humanidades sobre todo, el del ingreso de los Diplomados en Primer Ciclo, que, en algún caso, han superado el punto crítico del 50 % de los alumnos matriculados cada curso en una Facultad.

Todavía es pronto para disponer de datos fiables y continuos. Ahora bien, los cálculos por extrapolación de las tendencias actuales de estos fenómenos permiten formular predicciones de que podrá llegar a compensarse, en gran medida, la pérdida global de matrícula de tipo más convencional gracias al progresivo ingreso de las citadas minorías. En concreto, y para el caso de los Estados Unidos, el *Carnegie Council* [3] estima que para los próximos quince años —esto es, hasta el año 2000, aproximadamente— el decremento del 23 % que, de no ser por el desarrollo de esta variable, se habría de producir quedará reducido al 5 % gracias a estas nuevas entradas.

El segundo cambio apreciable es el comportamiento emergente de la actual población universitaria en cuanto a la mortalidad estudiantil.

Consiguientemente al establecimiento de pruebas y mecanismos de selectividad en el acceso a las instituciones universitarias, la mortalidad académica está descendiendo apreciablemente. En los Estados Unidos se ha apreciado una disminución de diez puntos —del 50 al 40 %— en los últimos años, mientras que en España estamos comenzando a apreciar los primeros resultados en Medicina y, más recientemente, en las Escuelas Universitarias. Por otra parte, y en relación con un tipo de estrategia institucional que examinaremos más adelante, también es importante la constatación de que la mayor parte de la mortalidad estudiantil universitaria se produce en el primer año de los estudios superiores.

En conclusión, y por lo que a este punto se refiere, cabe constatar y formular la hipótesis de que, actualmente y en los próximos años, la población universitaria no va a experimentar crecimientos apreciables, que incluso se experimentarán decrementos y que su composición será cada vez más diferenciada.

II. Necesidades, metas y objetivos más inmediatos

¿Qué tipo de necesidades existen en torno a esta «Nueva Universidad» cuya población, masificada en los decenios anteriores, ha comenzado a estabilizarse y a dar más participación a grupos históricamente más extraños a ella? No resulta fácil delinear el futuro de la Universidad toda vez que la experiencia de los últimos años ha demostrado que ello depende de factores tan variados y relativamente poco controlables de modo inmediato desde dentro de la propia institución como los recursos económicos, las corrientes de opinión pública y los flujos de las nuevas ideologías, la incidencia de la innovación tecnológica, etc. Por primera vez, quizá, en la historia universitaria, la suerte de una institución capaz de diagnosticar y regular los problemas de su tiempo parece no saber qué pensar —o, al menos, qué hacer— sobre sí misma. Quizá este problema esté promoviendo una actitud de vuelta a posturas más convencionales o clásicas en las que se apuesta, de nuevo, por programas educativos más integrados, otra vez centrados en la convergencia de los saberes, corrigiendo los abusos de una orientación excesivamente especializada, etc.

La falta de definición en las necesidades fuerza la determinación de una pluralidad de metas en la educación superior. Como en toda «pluralidad ordenada», el dinamismo funcional del (sub)sistema educativo universitario trata de hacer compatible la *diferenciación* y la *integración* [4]. Por una parte, existe una progresiva diversidad institucional, de tal modo que la Universidad se caracteriza cada vez más por la espe-

cialización de sus Escuelas Profesionales, por los cursos de investigación básica o de tecnología avanzada de sus Institutos y por las líneas específicas de trabajo de sus Departamentos. Esta diferenciación responde a diversas exigencias, de naturaleza científica, de atención a la demanda del entorno y a las capacidades e intereses específicos de los alumnos. Los datos de los que se dispone ahora mismo hacen pensar que, en los próximos años, y cuando menos hasta la frontera de los quince siguientes, será preciso que los Institutos de educación superior sigan persistiendo en esta orientación diferenciada, toda vez que, como se ha visto previamente, ante la actual declinación de la matrícula universitaria en varios países, las experiencias más positivas se están produciendo en aquellas instituciones que ofrecen líneas de investigación más especializadas y en aquellas otras que —como los *Community Colleges* de los Estados Unidos— sirven más directamente a los intereses del entorno inmediato.

Pero, así mismo, la educación superior tiende también a la integración institucional y *curricular*. Por una parte, se estima necesario establecer una política de articulación y, en última instancia, de integración entre la educación superior universitaria y no universitaria. A este respecto ha de tenerse presente cómo las innovaciones en la educación superior no «sistematizada» tienden habitualmente a formalizarse con el objeto de aportar el grado profesional que sólo la institución universitaria puede conferir con tal rango.

Por otra parte, la propia diferenciación de la «carrera» universitaria en distintos ciclos y niveles, con sus diversas titulaciones profesionales, exige una articulación funcional intercíclica. Esta función de coordinación se hace particularmente más precisa en supuestos tales como la entrada a un determinado ciclo de Licenciatura o de Doctorado a partir de una formación inicial afín, pero no estrictamente idéntica con la línea de especialidad a cursar. La investigación interdisciplinar, el enfoque multimetodológico de ciertas líneas de investigación avanzada y el acceso al doctorado entendido como «magisterio universal», constituyen sendos ejemplos de convergencia integradora. Más básicamente, el enfoque epistemológico y de organización institucional basado en una solución armónica de «las dos culturas» [5], plantea la posibilidad de integrar el enfoque humanístico y la formación profesional, o bien la interacción entre las áreas «científica», tecnológica, social, humanística, artística y profesional [6].

El análisis de estas corrientes educativas nos ha permitido conocer la situación actual de las instituciones universitarias en varios países y, en tanto en cuanto a partir del mismo cabe extrapolar las líneas de desarrollo, cual puede ser su futuro a medio y largo plazo. Otras variables aparecen asociadas a las mencionadas —tales como el encarecimiento

de los costes del puesto escolar universitario, la pérdida de confianza en el valor económico de los títulos universitarios [7], etc.— pueden contribuir a explicar en mayor medida el comportamiento de la distribución de la población, y su incidencia en y desde los mecanismos de control sobre el acceso a la Universidad.

Ahora bien, importa conocer, no sólo los comportamientos actuales y líneas de tendencia futura, sino también cuáles son las medidas a adoptar ante los cambios. Conocidas las variables demográficas y económicas, cabe preguntarse qué variables alterables quedan bajo el control de la política de la educación. Ante el incremento de los costes, es preciso hacer más eficaces los recursos utilizados ya que, como señaló Drucker para los años setenta —y sigue siendo válido hoy—, la educación deberá cambiar porque está incluida en una gran crisis económica y «no es que no podamos permitirnos los costes de la educación, [es que] lo que no podemos permitirnos es su baja productividad» [8].

Ante la tensión entre población, coste, productividad y calidad, cabe adoptar diversas estrategias de control, bien sean limitativas o potenciadoras [9]:

- a) limitar el acceso a la educación superior;
- b) liberar la entrada, pero imprimir limitaciones en el proceso;
- c) liberar, tanto el acceso, como el proceso.

Estos tres tipos de estrategias pueden asociarse a los siguientes paradigmas:

- a') mortalidad provocada;
- b') supervivencia del más apto;
- c') educación de masas.

Los tres enfoques presentan limitaciones, aunque en distinta medida. El primero discrimina la iniciación del proceso, provocando una mortalidad en alumnos difícilmente recuperables para el mismo; diríase que el sistema, una vez discriminados, no puede ya «reprocesarlos». Desde luego, los que sobreviven a estas medidas tienden a resistir los mecanismos selectivos y excluyentes en el resto del proceso [10]. Este sistema es tanto más «seguro» cuanto, sobre la base de una selectividad en el acceso genérico a la Universidad, requiere que los alumnos se adapten a la exigencia del *numerus clausus*, como es el caso de las Facultades de Medicina en España y en otros muchos países con exceso de demanda de puestos escolares en este campo, en la iniciación de la carrera, y como ocurre, en la práctica, en nuestras Escuelas Técnicas Superiores.

El segundo modelo, en implicación o con relación de complementa-

riedad respecto del anterior, inhibe la retención de los estudiantes ingresados en el sistema. Tal como se ha manifestado, se expresa paradigmáticamente a través de la metáfora darwiniana de la reproducción, o supervivencia, del más apto. Tanto como en el modelo anterior, se prescinde del carácter *controlable* de las variables educativas, en el sentido que Bloom [11] ha dado a la expresión, sólo que, a diferencia de aquél, no parte de una restricción en el acceso. El resultado final es parecido, sólo que da lugar a un mayor coste —y menor productividad— de los recursos utilizados en los primeros años universitarios. Marginalmente, produce otros efectos indeseables, cuales son la ansiedad de los alumnos y la escasa motivación de los profesores que imparten la docencia en esos primeros cursos.

El tercer modelo, abierto, tanto en la entrada, como dentro del proceso, provoca una escolarización de masas, con efectos dudosamente educativos. Sólo con una connotación negativa puede hablarse de «educación de masas». Al faltar un control efectivo de las variables de aprendizaje, la productividad en el subsistema universitario resulta muy escasa, reforzando el efecto negativo —ya expresado más arriba— de un progresivo descenso en la demanda de los alumnos y en una pérdida del crédito social de la formación universitaria.

El análisis de estos tres modelos parece llevarnos inexorablemente a la preferencia por el primero, postura que, en efecto, constituye una práctica generalizada ante el exceso de demanda o cuando se cuenta con otro modelo alternativo que asegure el incremento de la productividad o, si se prefiere expresar en términos más pedagógicos, en la calidad del sistema de aprendizaje educativo en la Universidad.

Un enfoque alternativo a los tres citados lo constituye un cuarto señalado por los propios autores y que, aun manteniendo las características propias del tercero —entrada y proceso no limitados—, añade el control de variables implicado en el sistema *P.B.E.* (*Performance Based Education*), y cuyo grado de aplicación va conociendo una moderada significación en diversos países. No es preciso, sin duda, entrar aquí en la consideración de las características de este modelo por ser suficientemente conocido, aunque poco aplicado, si exceptuamos el área de la formación de profesores con el *P.B.T.E.* De las características propias de este cuarto modelo —que tratar de «maximizar» la calidad y la economía— importa destacar dos, a saber: el diseño de procesos instructivos para capacitar a los estudiantes para *dominar* los objetivos deseados y la existencia de un conjunto de *roles* profesionales diferenciados que se adecúen, particularmente, a las tres grandes funciones pedagógicas: teleológica, diagnóstica y de regulación. Pero el desarrollo funcional de este modelo, caracterizado, al mismo tiempo, por su doble apertura y por el control de sus variables, requiere una diferenciación

de los «papeles» de las profesiones pedagógicas, ya que al mero, y fundamental, profesor, añade los especialistas en diagnóstico de necesidades, los evaluadores de procesos, los asesores, los diseñadores e investigadores de *curriculum*...

El análisis de estos cuatro modelos nos permite concluir que sólo en el cuarto se produce una utilización eficaz de los costes de la educación o, lo que es lo mismo, una mayor productividad del sistema. Los costes son ciertamente superiores, pero también lo es el valor añadido de la calidad de los graduados universitarios. Ahora bien, la falta de investigación longitudinal y suficientemente sistemática nos impide hacer una valoración más precisa, así como la virtualidad de imbricar los modelos primero y cuarto para lograr un incremento en la calidad de la educación.

III. Calidad, equidad e igualdad en la Universidad

La búsqueda de un modelo, como el que acabamos de considerar en último lugar, que permita superar las limitaciones de los tres primeros nos abre la posibilidad de superar la tentación antinómica entre «calidad» y «cantidad» de educación, buscando una postura dialógica entre ambos extremos. El problema de la educación, en general, y el de la superior, más específicamente, no cabe formularse en estos términos adversativos, sino, más bien, como el de la necesidad de relacionar el indispensable desarrollo de la calidad con su «generalización» en términos cuantitativos por imperativo ético, de justicia social [12].

El primer problema metodológico a afrontar en este ámbito es la definición de los términos a emplear y, antes que ningún otro, el de la *calidad* o *calidad de educación*. A este respecto, la *Encyclopedia of Educational Research*, de 1982, manifiesta que la definición de «calidad de la educación» es poco precisa toda vez que se dan en ella tres acepciones distintas:

- a) grado de excelencia de la educación universitaria en el nivel de postgraduado;
- b) efecto del incremento de la selectividad en el acceso a la licenciatura;
- c) mantenimiento de la integridad y del estilo diferenciado propio de cada institución superior dentro del marco de la adecuación a las diversas capacidades e intereses de los alumnos.

Como puede verse, se toman tres criterios distintos: el rigor en el «producto» final del trabajo docente e investigador de la Universidad,

el de la selectividad en el acceso y, por fin, el de la posibilidad de armonizar un alto nivel y estilo propio de cada Universidad con la atención diferenciada a los distintos tipos de alumnos. De nuevo, como hemos constatado previamente respecto de los cuatro modelos para lograr las metas para una futura educación superior, nos encontramos con que los criterios de calidad se intentan definir respecto de:

- a) la *intervención* en el *proceso* educativo a través del control de sus *diversas variables*;
- b) la realización de esa regulación en *fases* iniciales o terminales del proceso, o a lo largo del mismo, esto es, con continuidad.

Cerca de nosotros se ha acreditado el juicio de que «calidad de educación» es la condición o modo de ser de la educación que reúne las características de la *disposición* —que incluye la *integridad* y la *coherencia*— y la eficacia. Sobre esta definición resulta preciso formular, al menos, dos anotaciones. Primera que, como ya hemos visto previamente y nos precisa su propio autor en el trabajo de referencia [13], «conviene tener presente que la cantidad y la calidad no se contraponen necesariamente, más bien se condicionan...». En segundo lugar, puede advertirse cómo las notas o características que nuestro autor atribuye a la calidad de la educación coinciden, o, cuando menos, se hace referencia en ambos casos a la integridad como aquella nota por la que la educación consiste en, se propone y actúa para lograr un desarrollo pleno de la condición humana. Esta integridad requiere que se desarrolle, no sólo la plenitud o «plenificación» de todas las dimensiones personales, sino también de todos y cada uno de los educandos, según su propia peculiaridad. La educación de calidad rechaza la uniformidad, al mismo tiempo que se propone como meta para todos los educandos.

En segundo lugar, se dice que la educación de calidad ha de ser eficaz, esto es, que «finalmente» ha de lograr el objeto u objetivo que persigue. Esta consecución «final» debe entenderse como un logro efectivamente producido o efectuado a partir del conocimiento y de la prosecución continua de la propia meta. Dicho de otro modo, toda educación de calidad es eficaz en tanto en cuanto, por referirse *continuamente* a su finalidad, está regulada por las decisiones que se adoptan para lograr íntegra la educación en todos y cada uno de los educandos. Por último, la coherencia en la educación nos asegura la debida articulación y orden de los elementos constitutivos del proceso educativo.

En la misma línea conceptual puede citarse el trabajo de Vázquez [14] quien liga el concepto de «calidad de la educación» al desarrollo de la unidad, integración, dinamismo, libertad y diferenciación personales.

Las definiciones y caracterizaciones citadas hacen referencia, en general, a la educación en sí misma, sin acepción de nivel formal o de estadio procesal. Ahora bien, es obligado reconocer como problemática la cuestión de que, precisamente en la educación *superior*, sea posible plantearse la compatibilidad entre calidad e igualdad. ¿Se puede hablar, en serio, de una educación superior de calidad para todos los alumnos universitarios? Casi en estos mismos términos se plantea Brubacher [15] la pregunta sobre los distintos niveles de la educación superior. Al cuestionarse este autor si cabe realmente que esta educación aumente su clientela y permanezca acreedora a ese calificativo de «superior», nos trae a la memoria que, para diversos autores, la educación superior sólo es tal si construye tal tipo de conocimiento que únicamente puede absorberse por unos pocos (Machlup). De no darse este principio selectivo, podríamos hablar, según este parecer, de «educación postsecundaria», pero no de educación «superior». Conviene recordar en este momento cómo el presente trabajo ha comenzado identificando el problema de la necesidad de discriminar lo que hay de común y de distinto entre las diversas modalidades de educación superior.

La postura mantenida por Brubacher le lleva a concluir que aquella educación superior de calidad (que para él tendría las notas de requerir y estimular la inteligencia, la curiosidad, la creatividad, la autoexigencia, la diligencia y la perseverancia) sólo podría decirse asequible a una tasa relativa aproximada de un 10 a un 15 % de los jóvenes en edad universitaria. De aceptarse esta conclusión, llegaríamos a admitir que los que superaran esa tasa de participación en la Universidad —nivel ampliamente sobrepasado en los países desarrollados— estarían próximos al fracaso y mortalidad escolares, y ello aun sin contar con que la igualdad actual de oportunidades resulta todavía insuficiente para que esa tasa relativa de quienes, poseyendo tales características, han concluido la educación secundaria, ingrese plenamente en la educación superior. Más aún, ya se ha señalado también cómo la incipiente falta de crédito social respecto de los estudios universitarios formales, efectúa paradójicamente una selección negativa respecto de algunos de los sujetos con mayor capacidad y motivación.

En fin, este problema con difícil solución puede considerarse también desde la perspectiva de los significados del término «igualdad» respecto de la educación. Las diversas acepciones de la expresión «igualdad» o «igualdad de oportunidades» se han referido, como es sabido, a los distintos momentos procesales de la educación, bien *ante*, bien *dentro de*, o, ya, finalmente, a la conclusión de la educación formal. Las dos primeras acepciones se mantienen dentro de las exigencias de la igualdad como valor educativo. Sin embargo, la tercera, la igualdad como valor propuesto para la conclusión del sistema de educación formal, se opone

a la exigencia de atender y desarrollar las características peculiares de cada educando.

Parece necesario convenir que la igualdad, como valor educativo, sólo puede considerarse unívocamente desde una perspectiva pedagógica como aquella realidad o *apreciación* de lo real por virtud de la cual todas las personas son iguales respecto de la educación. Ahora bien, de este principio no se puede derivar la consecuencia del *igualitarismo* pedagógico que, suscrito en términos estrictos, exigiría un *control* intencional y eficaz de las diferencias personales para producir un resultado tal que haga a todos los educandos finalmente «iguales». Algunos autores, como el citado Brubacher [16], concibe este último término según una doble acepción; la primera tendería a anular la diversidad de los educandos, entre tanto que la segunda permitiría asegurar la igualdad de oportunidades ante la educación precisamente gracias y a través del desarrollo de sus peculiares diferencias. El diagnóstico y regulación de estas diferencias constituye, paradójicamente, la condición de posibilidad para el logro de una igualdad de oportunidades entendida como «óptima diversidad de oportunidades educativas», en tanto en cuanto permite un mayor número de interacciones entre capacidades, estados y finalidades.

IV. *Diversidad y cultivo de la excelencia*

Cross [17] formula en las páginas iniciales de su obra *Accent on learning* —en la que nos plantea la necesidad de atender a los diversos tipos de alumnos universitarios— una pregunta que puede parecer un tanto retórica, pero que contiene un gran poder retador: «¿podemos ser iguales y excelentes?». La respuesta dada por esta autora —que ha estudiado la incidencia de la llegada de los «nuevos estudiantes» a la Universidad norteamericana— es afirmativa al adoptar el criterio del desarrollo pleno de las capacidades de *cada alumno universitario* como la meta a la que ha de tender la aspiración, por igual, a la igualdad y a la excelencia.

El problema de la compatibilidad entre ambos ideales tiene, desde luego, un tratamiento técnico, que se puede afrontar desde la perspectiva de la tecnología de la regulación educativa. Pero, al mismo tiempo, y quizá más básicamente, se apoya en sistemas de creencias vigentes en el tiempo. En países en los que, como en los Estados Unidos, existe una mayor continuidad en la investigación institucional sobre la Universidad, se han podido apreciar claramente los cambios en las expectativas sociales y en las valoraciones pedagógicas sobre la educación superior. Tal como nos recuerdan los sucesivos Informes Carnegie y autores tales

como Brubacher el lema de los años cincuenta y sesenta era el de la «excelencia», entre tanto que el de los últimos años de la década de los sesenta y toda la siguiente fue el de la igualdad de oportunidades. Por fin, en el horizonte del año 2000, y como efecto de todos los problemas relacionados con la población estudiantil y de la caída de las tasas de calidad, «el tema es ahora el de la supervivencia» [18].

Sin embargo, pese a esta aparente superación de la creencia en el desarrollo de la excelencia personal —o de la «eminencia personal», como le ha llamado en alguna ocasión García Hoz expresando así que todos somos, por así decirlo, «excelentes» en alguna dimensión de nuestra personalidad— resulta necesario mantener ideológica y tecnológicamente la creencia de que en tal desarrollo no se obstaculiza, sino por el contrario, el ideal de la justicia ante la educación. En efecto, si ampliamos el campo de significación de la igualdad hasta abarcar el igualitarismo, habrá de aceptarse, como señala Brubacher, que la justicia y la igualdad resultarían más o menos incompatibles. Para no incurrir en esta inaceptable conclusión, resulta necesario plantearse en qué consiste la contribución de la élite a la igualdad social y cómo la «aristocracia del talento» —por utilizar las mismas palabras del citado autor— puede justificarse en una democracia [19].

Se trata, pues, de verificar la posibilidad de alcanzar las siguientes metas:

- diagnóstico de las diferentes capacidades, intereses de los distintos tipos de alumnos;
- identificación y «optimización» de las capacidades específicas —«excelentes» o «preeminentes»— de los diversos alumnos a través de la creación de recursos metodológicos (en relación con el paradigma de interacción entre aptitudes y tratamiento) para asignar distintas modalidades metodológicas a distintos tipos de aptitudes y actitudes;
- desarrollo de una actitud comprensiva común entre los alumnos «pertenecientes» a los distintos grupos.

Dentro de este marco general, se han podido identificar tres tipos de modelos en los últimos años que han sido expuestos por Cross:

- a) modelo de acceso;
- b) modelo de remedio;
- c) modelo pluralista.

La aplicación de los dos primeros modelos se ha mostrado poco eficaz para el logro de las metas citadas, y ello por dos razones. Primera, por su parcialidad en el tratamiento de los diversos tipos de alumnos y

por estar basado en el supuesto de la corrección de las deficiencias, más que en el desarrollo de las aptitudes y competencias «excelentes» de todos los alumnos. Segunda, porque ninguno de los dos primeros modelos resuelve el problema del tratamiento de los alumnos más capacitados.

Cross ha señalado cómo se ha dado la paradoja de que haya sido la entrada de «los nuevos estudiantes» lo que ha provocado la individualización de todos los alumnos alterando, de este modo, el sesgo de una educación masificada. De este nuevo enfoque se han beneficiado, también, los alumnos generalmente más capacitados.

En última instancia, el modelo pluralista se compone de tres programas principales (*major*) —excelencia respecto de la orientación hacia las personas, las ideas y las cosas— y de tres programas secundarios (*minor*), esto es, la adecuación hacia esos tres tipos de orientaciones. Según Cross [20], los requisitos mínimos para la graduación son un programa *major* en un área de excelencia y dos *minor* en las otras dos áreas. La meta de este modelo se establece, pues, en armonizar calidad excelente en un área profesional y una suficiente adecuación en las restantes con el objeto de lograr una igualdad de oportunidades en la vida social. De este modo, se equilibran las tendencias entre la formación general y la especializada potenciando la capacidad general y desarrollando la máxima adecuación entre aptitudes específicas y elección de una opción profesional.

Este modelo, en fin, permite resolver los problemas que plantea la igualdad de oportunidades en cuanto que hace posible el logro de la óptima diversidad de oportunidades para todos en relación, además, con el logro de una calidad o eficacia mínima sin lo cual no cabe hablar cualitativamente de educación universitaria.

V. Consecuencias para la organización de los programas universitarios

En síntesis, el problema planteado en este trabajo nos ha permitido cuestionar la relación entre dos términos antagónicos: calidad y masificación universitaria. Del análisis efectuado cabe deducir dos conclusiones para la organización institucional de la educación en este nivel escolar.

Primeramente, y por lo que respecta al subsistema de la educación universitaria, la de los límites dentro de los cuales puede verificarse la supervivencia de la Universidad, de cada institución universitaria. Estos límites, tal como se ha manifestado previamente, pueden establecerse en los siguientes términos:

- a) desarrollo de altos niveles de especialización en la dimensión investigadora, particularmente en el tercer ciclo universitario bajo la fórmula de organización propia de los Institutos Universitarios [21];
- b) configuración de una política que armonice la selectividad con la orientación universitarias en los momentos iniciales del acceso a la educación superior;
- c) desarrollo de una política de investigación y de formación profesional que, sirviendo a la sociedad en general, mire con mayor proximidad a las necesidades de la comunidad inmediata en la que está inserta.

En segundo lugar, cabe deducir sendas consecuencias de naturaleza *curricular*. La existencia, dentro de este mismo Seminario, de un trabajo sobre los aspectos organizativos de la educación universitaria impone que este punto no se desarrolle aquí. Mas, en todo caso, y por lo visto previamente, ha de apuntarse que la organización académica ha de coordinar —dentro del que hemos llamado «modelo pluralista»— la selección en el acceso con el diagnóstico y la orientación en el proceso, de tal modo que sea posible una educación diferenciada en función de las aptitudes y actitudes de cada alumno y de las especialidades y líneas de investigación propias de cada institución universitaria.

Para lograr ambas metas es preciso que se promueva desde instancias *académicas* de todo tipo una actitud favorable hacia el desarrollo de programas sistemáticos y duraderos de investigación pedagógico-universitaria. La continuidad del presente esfuerzo, plural y ordenado, podrá servir para identificar la acción de la Pedagogía universitaria, cuya misión puede entenderse como la devolución, a la Universidad, de la capacidad de inquirirse problemáticamente sobre sí misma. Y uno de los problemas de nuestro tiempo, en la Universidad, es la de hacer compatible el mantenimiento y desarrollo de la calidad en sus dimensiones investigadora y formadora de profesionales, al mismo tiempo que la docente se abre a un número mayor de alumnos y de «nuevos alumnos».

NOTAS

- [1] GARCÍA GARRIDO, J. L. (1984) *Sistemas educativos de hoy*, cap. IV (Madrid, Dykinson).
- [2] CARNEGIE COUNCIL ON POLICY STUDIES IN HIGHER EDUCATION (1980) *A Summary of Reports and Recommendations*, Three thousand futures: the next twenty years for higher education, p. 195 (San Francisco, California, Jossey Bass).
- [3] Ibidem, p. 195.
- [4] VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1983) Problemática pedagógica de la relación entre educación y pluralismo, *Revista Española de Pedagogía*, XII: 161, julio-septiembre, pp. 399-417.
- [5] SNOW, C. P. (1977) *Las dos culturas y un segundo enfoque* (Madrid, Alianza).
- [6] CARNEGIE COUNCIL ON POLICY STUDIES IN HIGHER EDUCATION (1980), o.c., pp. 201-203.
- [7] PETERSON, G. W., y STAKENAS, R. G. (1981) Performance-Based Education. Method for preserving quality, equal opportunity, and Economy in public higher education, *Journal of Higher Education*, 52:4, pp. 352-353.
- [8] DRUCKER, P. (1968) Education: The high cost of low productivity, *Think*, July-August, p. 23.
- [9] PETERSON, G. W. y STAKENAS, R. G. (1981) o.c., pp. 352-353.
- [10] ESCUDERO ESCORZA, T. (1981) *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionamientos psicológicos, sociológicos y educacionales* (Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad).
TOURON, J. (1983) The determination of factors related to academic achievement in the University: implications for the selection and counselling of students, *Higher Education*, 12:4.
- [11] BLOOM, B. S. (1980) New directions in educational research: alterable variables, *Mesa Seminar*. (Dept. of Education University of Chicago).
- [12] TEAD, O. (1956) The problem of equality in higher education, *Higher Education*, 27:1, January, p. 541.
- [13] GARCÍA Hoz, V. (1981) La calidad de la educación: una interrogante a las Ciencias de la Educación, a la política docente y a la actividad escolar, en V. GARCÍA Hoz y otros, *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, pp. 9-23 (Madrid, Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos-Instituto «San José de Calasanz» del C.S.I.C.).
- [14] VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1981) Límites de la investigación sobre la calidad de la educación, en V. GARCÍA Hoz y otros, *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, pp. 43-57 (Madrid, Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos-Instituto «San José de Calasanz» del C.S.I.C.).
- [15] BRUBACHER, J. S. (1982) *On the Philosophy of Higher Education*, p. 72, Revised edition (San Francisco, Jossey Bass).
- [16] Ibidem, p. 67.
- [17] CROSS, K. P. (1976) *Accent on learning*, p. 6 (San Francisco, Jossey Bass).
- [18] CARNEGIE COUNCIL ON POLICY STUDIES IN HIGHER EDUCATION (1980), o.c., p. 30.
- [19] BRUBACHER, J. S. (1982), o.c., p. 69.
- [20] CROSS, K. P. (1976), o.c., p. 17.
- [21] VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1982) Supuestos básicos para la investigación en los I.C.E., *Studia Paedagogica*, 9, enero-junio, pp. 14-31.

BIBLIOGRAFIA

- ASTIN, A. W. (1968) Undergraduate achievement and institutional excellence, *Science*, 161, pp. 661-668.
- BELL, R. E. y YOUNGSON, A. J. (1973) *Present and future in Higher education* (London, Tavistock Publ. Ltd.).
- BEREDAY, G. Z. F. (1979) Democratisation de l'enseignement supérieur, *Documentation et Information Pédagogiques*, 53: 210, 1.^{er} trimestre.
- BIRNBAUM, R. (1982) Higher Education. In: H. E. Mitzel (ed.), pp. 779-785, *Encyclopedia of Educational Research*, 5th. ed. (New York, McMillan).
- BLOOM, B. S. (1980) New directions in educational research: alterable variables, *Mesa Seminar*. (Dept. of Education, University of Chicago).
- BRUBACHER, J. S. (1982) *On the Philosophy of Higher Education*, p. 72, Revised edition (San Francisco, Calif. Jossey Bass).
- CARNEGIE COUNCIL ON POLICY STUDIES IN HIGHER EDUCATION (1980) *A Summary of Reports and Recommendations*, Three thousand futures: the next twenty years for higher education (San Francisco, Calif., Jossey Bass).
- CROSS, K. P. (1976) *Accent on learning* (San Francisco, Calif., Jossey Bass).
- DRUCKER, P. (1968) Education: the high cost of low productivity, *Think*, July-August, p. 23.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1981) *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionamientos psicológicos, sociológicos y educacionales* (Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1984) *Sistemas educativos de hoy*, cap. IV (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA HOZ, V. (1981) La calidad de la educación: una interrogante a las Ciencias de la Educación, a la política docente y a la actividad escolar, en V. García Hoz y otros, *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales* (Madrid, Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos-Instituto «San José de Calasanz» del C.S.I.C.).
- KUDRIAVTSEV, T. V. (1982) Psychological and pedagogical problems of higher education, *Soviet Education. A Journal of Translations* XXIV: 12, October, pp. 6-26.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1966) Misión de la Universidad, en *Obras Completas*, 6.^a ed., vol. IV, pp. 313-353 (Madrid, Revista de Occidente).
- PETERS, T. J. and WATERMAN, R. H. Jr. (1982) *In search of excellence* (New York, Harper & Row).
- PETERSON, G. W. y STAKENAS, R. G. (1981) Performance-Based Education. Method for preserving quality, equal opportunity, and Economy in public higher education, *Journal of Higher Education*, 52:4, pp. 352-353.
- SNOW, C. P. (1977) *Las dos culturas y un segundo enfoque* (Madrid, Alianza).
- TEAD, O. (1956) The problem of equality in higher education, *Higher Education*, 27:1, January, pp. 1-7 y 54-55.
- Tendencias de la investigación sobre enseñanza superior en Europa* (1982) Seminario organizado por el C.E.P.E.S.-UNESCO (Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación), 7-10 de diciembre.
- TOURON, J. (1983) The determination of factors related to academic achievement in the University: implications for the selection and counselling of students, *Higher Education*, 12:4.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1981) Límites de la investigación sobre la calidad de la educación, en V. GARCÍA HOZ y otros, *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales* (Madrid, Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos-Instituto «San José de Calasanz» del C.S.I.C.).
- (1982) Supuestos básicos para la investigación en los I.C.E., *Studia Paedagogica*, 9, enero-junio, pp. 14-31.
- (1983) Problemática pedagógica de la relación entre educación y pluralismo, *Revista Española de Pedagogía*, 161, julio-septiembre, pp. 399-417.

SUMARIO: Uno de los principales problemas actuales de la Universidad es el de superar la contraposición *calidad/masificación*. Entre los distintos factores que intervienen en este problema, el autor resalta el incremento y el decremento de la población estudiantil que, en nuestros días, ha empezado a estabilizarse, y analiza los modelos con los que se está trabajando para controlar el ingreso en la universidad. El examen del problema pone de manifiesto cómo, aún sin estar exentas de dificultades, es posible una conjunción de la calidad, cantidad y excelencia en la educación, siendo misión de la Universidad conseguir el mantenimiento y desarrollo de la calidad en sus tres dimensiones fundamentales: docente, investigadora y profesional.

Descriptores: Educational Quality, University Teaching, Overcrowding, Excellence in Higher Education.