

GABINO URÍBARRI BILBAO, SJ *

LA CULTURA DE LA CALIDAD EN LAS FACULTADES ECLESIAÍSTICAS SEGÚN LA AVEPRO. UNA PERSPECTIVA ESPAÑOLA

Fecha de recepción: marzo 2013

Fecha de aceptación y versión final: junio 2013

RESUMEN: La misión de las facultades eclesiásticas consiste en evangelizar la cultura. Esta misión no se puede desarrollar en el ámbito universitario europeo sin sistemas internos de garantía de la calidad, tal y como pide el proceso de Bolonia, al que la Santa Sede pertenece por buenos motivos. Dentro del proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyos pilares se describen sucintamente, la AVEPRO, agencia vaticana de calidad, asume la labor de impulsar la cultura de la calidad en las instituciones europeas de educación superior dependientes de la Santa Sede a través de la promoción de la calidad (no la acreditación ni la verificación). En el establecimiento de dicho proceso es fundamental: el comité interno de calidad, la autoevaluación, la evaluación externa con informe público, el plan de mejora y su seguimiento, todo ello en el marco de las directrices europeas vinculantes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza – Calidad – Bolonia – Evangelizar la cultura.

* Decano de las Facultades de Teología y de Derecho Canónico de la Universidad Pontificia Comillas (Madrid); guribarri@teo.upcomillas.es. Miembro del consejo científico de la AVEPRO.

The culture of quality established by avepro in ecclesiastical faculties. A spanish perspective

SUMMARY: The ecclesiastical faculty's mission is to evangelise culture. Such a mission cannot be accomplished in European campuses without implementing internal quality assurance procedures, as stipulated by the Bologna Process, to which the Holy See, for good reasons, adheres. Within the process of creation of a common European Higher Education Area (the key aspects of which are briefly outlined), AVEPRO, the Holy See's Agency for the Evaluation and Promotion of Quality in Ecclesiastical Universities and Faculties, assumes the task of developing this culture of quality within the European higher education institutions that depend directly on the Holy See. This is done through promotion, not accreditation or verification. An internal quality assurance body, self-evaluation methods, external evaluation coupled with public reporting and an improvement plan open to review are all essential elements and all must be compliant with current European directives.

KEYWORDS: Teaching – Quality – Bologna – Evangelising culture.

No deja de haber un murmullo de perplejidad, desazón y descontento en los ambientes universitarios eclesiales cuando surgen los temas relativos al proceso de Bolonia y su implantación, en particular sobre los procesos, procedimientos y modos de evaluar la calidad. Algunos opinan que estamos pervirtiendo absurdamente la enseñanza teológica y eclesial, con una jerga incomprensible y con un planteamiento del todo desenfocado. Otros muchos se quejan de la burocracia. No pocos no entienden para qué tanto cambio, al menos de nomenclatura, si al final parece que hay que hacer lo de siempre y hacerlo bien: conseguir que los alumnos aprendan y disfruten haciéndolo; realizar una investigación rigurosa y pertinente. ¿Por qué y para qué nos hemos embarcado o, mejor, nos han embarcado en semejante galimatías? Estas son las cuestiones que pretendo abordar en este artículo, tratando de aportar: primero *luz* (¿por qué nos hemos y nos han embarcado en el proceso de Bolonia?), luego *convencimiento* (¿qué ganamos formando parte del Espacio Europeo de Educación Superior, con todos sus requerimientos, y qué perderíamos quedándonos fuera?) y, tercero, *ilusión* para recorrer este camino que tenemos por delante (¿por qué merece la pena estar en el proceso de Bolonia e implantar una cultura de la calidad en nuestras instituciones académicas?)¹.

¹ Reproduzco con ligeros retoques una conferencia pronunciada en el marco del «Encuentro regional de la asociación de Teólogos Católicos de Europa», en

He dividido este artículo en tres partes principales y una conclusión. Paso revista, sucesivamente a tres cuestiones fundamentales. Primero, para intentar eliminar de raíz y antes que nada posibles reticencias, planteo si es necesaria una cultura de la calidad en los centros eclesiológicos de educación superior. En segundo lugar, presento de un modo simple la motivación, los objetivos y los elementos estructurales del proceso de Bolonia, para poder comprender esta tesis: la evaluación de la calidad es la piedra angular y el punto de convergencia y cristalización de todo el proceso puesto en marcha. En tercer lugar doy cuenta de las líneas maestras de la cultura de la calidad que la AVEPRO trata de promover. Finalmente, extraigo una serie de consecuencias y conclusiones.

1. ¿ES NECESARIA UNA CULTURA DE LA CALIDAD EN LAS FACULTADES ECLESIOLOGICAS?

Mi percepción personal es que ante los temas de calidad en bastantes de las facultades eclesiológicas, especialmente si no pertenecen a universidades, que en términos cuantitativos constituyen un número no despreciable dentro de las facultades europeas, y no tienen costumbre de aplicar sistemas de garantía interna de la calidad, se da una resistencia sorda y pasiva, una falta de convencimiento y una percepción de que se trata de una burocratización que solamente incide en una lamentable pérdida de valiosísimo tiempo. De ahí la oportunidad e idoneidad de abordar la cuestión de la calidad de nuestras facultades y de hacerlo en la línea que pretende promover la AVEPRO, que es la Agencia de promoción de la calidad de las facultades y centros eclesiológicos de educación superior de la Santa Sede. Ante esta situación, estimo que lo primero que ha de hacer la cultura de la calidad que promueve la AVEPRO es convencer a todas las facultades eclesiológicas, y centros eclesiológicos de enseñanza superior, no solamente de la conveniencia, sino de la necesidad de incorporar de modo decidido una cultura interna de la calidad en los procesos de organización, enseñanza e investigación.

Salamanca, el 8. 02. 2013, dentro de Jornada sobre *La Calidad de Enseñanza en nuestras Facultades de Teología*. Lo que se dice sobre las Facultades Eclesiológicas es plenamente aplicable a la Teología y viceversa.

1.1. SIN ENTRAR EN PROCESOS DE CALIDAD LAS FACULTADES ECLESIASTICAS SE QUEDARÍAN FUERA DEL MARCO UNIVERSITARIO EUROPEO ACTUAL

Parto de la base, que me parece que es incontestable, de que la cuestión de la calidad de la enseñanza universitaria está en marcha en el mundo universitario europeo, independientemente de cómo se juzgue el modo en que se está llevando a cabo. Esta dinámica ha sido impulsada por el así llamado proceso de Bolonia, si bien el proceso de Bolonia no ha inventado la cuestión de la calidad universitaria. En el mundo anglosajón, especialmente en los Estados Unidos de América, hay una tradición en este sentido y una cultura bien establecida de la calidad y la evaluación externa de la misma, que no ha nacido a partir del proceso de Bolonia y es independiente del mismo². En todo caso, la garantía de la calidad de la enseñanza universitaria y su evaluación hoy en día en Europa está indisociablemente unida al proceso de Bolonia. Por eso, el tratamiento del tema de la calidad de la enseñanza universitaria y, consiguientemente, de la calidad de la enseñanza de nuestras facultades eclesiásticas no puede separarse del proceso de Bolonia.

Ante esta situación, que es determinante de la realidad universitaria europea, las instituciones universitarias de la Iglesia en Europa, muy particularmente las facultades eclesiásticas, de las que el mayor número son las de Teología, tenían dos opciones: mantenerse al margen o involucrarse en el proceso que está viviendo la Universidad europea. El cardenal Grocholewski lo formula con gran nitidez, optando rotundamente en una dirección:

«The legislatures of individual nations and numerous international agreements are not only offering directives to evaluate and guarantee a level of quality through new and appropriate tools and procedures, but they are hoping, above all else, that excellence becomes an essential objective of high priority that is intrinsic to the very nature of every institution of higher studies. For this reason, every ecclesiastical

2 A modo de ejemplo, cf. A. J. CERNERA, *The Global Dimensions of the Church's higher Education: Seminarium* 51,1 (2011) 221-225. Este cuaderno de *Seminarium* recoge las actas del congreso organizado por la Congregación para la Educación Católica (CEC) sobre el proceso de Bolonia, Roma 2010. En adelante citaré este cuaderno simplemente como *Seminarium*.

institution has been called to improve its academic activities to fulfill the mission of the Church in accord with today's needs»³.

Independientemente de la decisión que tomó la Santa Sede de formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en mi opinión nuestras facultades eclesíásticas, teología especialmente incluida, no podían eludir abordar la cuestión de la calidad de su enseñanza, su investigación y su organización, si como centros universitarios de educación superior no queremos ser un producto universitario residual, marginal y obsoleto en la universidad europea del siglo XXI⁴. Una vez puesto en marcha el tren de la mejora continua de la calidad de los centros académicos superiores con procedimientos estandarizados, sería desastroso que el sistema universitario eclesial, de la Santa Sede, lo perdiera de modo irreparable.

1.2. VENTAJAS PARA LAS CIENCIAS ECLESÍÁSTICAS DE FORMAR PARTE DEL PROCESO DE BOLONIA

Esto sentado, resulta útil también recabar las razones más significativas esgrimidas por parte de las autoridades de la Congregación para la Educación Católica en defensa de la integración de la Santa Sede, es decir, de los centros universitarios de la Santa Sede, en el EEES. En una síntesis rápida tanto del *Handbook* publicado por la Congregación para la Educación Católica⁵ (CEC), como de la documentación emanada del Congreso Internacional organizado por la CEC: *Le Facoltà ecclesiastiche e il «Processo di Bologna»: bilancio e prospettive* (Roma, 21-23 de octubre de 2011)⁶, encontramos al menos estos puntos como más significativos y subrayados.

1. *La calidad no es ajena a la finalidad propia de los centros eclesiales de enseñanza superior*, por tanto tampoco a las facultades de Teología; antes

3 Z. GROCHOLEWSKI, «Preface», en CONGREGATION FOR CATHOLIC EDUCATION, *Quality Culture. A Handbook for Ecclesiastical Faculties*, LEV, Città del Vaticano 2012, 1. Hay una edición italiana del *Handbook* (LEV, Città del Vaticano 2011). En adelante *Handbook*.

4 Misma opinión Cardenal Z. GROCHOLEWSKI, *Il processo di Bologna come stimolante opportunità*: *Seminarium* 51,1 (2001) 229-232, 230-231.

5 Véase la nota 4.

6 Véase la nota 3.

al contrario: la propia misión que la Constitución Apostólica *Sapientia Christiana* encomienda a los centros eclesiales de educación superior requiere de los mismos la calidad universitaria⁷. Como recalcaré más adelante, la *Sapientia Christiana*, y con ella la Iglesia misma, entiende que la misión de los centros eclesiales de educación superior consiste muy básicamente en la evangelización de la cultura⁸. Dicha tarea requiere por sí misma calidad. Este aspecto, sin embargo, se agudiza aún más si constatamos que la Iglesia confía a sus centros superiores la preparación para las funciones y los campos de apostolado que considera más difíciles y arduos:

«A estas Facultades ha confiado ante todo la importantísima misión de preparar con cuidado particular a sus propios alumnos para el ministerio sacerdotal, la enseñanza de las ciencias sagradas y las funciones más arduas del apostolado»⁹.

No se requiere una reflexión compleja para advertir que si se encomienda a las facultades eclesísticas, en particular a la de teología, una «importantísima misión» y preparar para las «funciones más arduas del apostolado», dicha actividad requiere calidad y excelencia. Resalto de manera individual este aspecto, de por sí evidente, porque dadas las dificultades para que la cultura de la calidad entre y se aposente pacíficamente en nuestras instituciones, al menos en el mundo romano y en el sur europeo, pone de relieve que la calidad es intrínseca a nuestro propio ser y nuestra propia misión. Mejorar en procesos de calidad, gestionar mejor la calidad, implantar procesos de mejora continua de la calidad, evaluar la calidad de nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje, implantar un sistema interno de garantía de la calidad eficaz, y otras formulaciones que se asocian a Bolonia, no se pueden considerar como injerencias en nuestra vida, misión y tarea universitaria, que nos apartarían de lo fundamental de lo que tenemos que hacer. Antes al contrario, se trata de preguntas o de formulaciones que apuntan al núcleo mismo de lo que somos, universitarios; y de nuestra misión, para que la cumplamos mejor, más conscientemente y más fielmente. En realidad, los mecanismos y procesos de evaluación y mejora de la calidad nos proporcionan instrumentos para un examen de conciencia con más ele-

⁷ Cf. *Handbook*, 3-4, con las debidas referencias.

⁸ *Sapientia Christiana*, proemio I.

⁹ *Sapientia Christiana*, proemio III.

mentos de juicio y más refinados, en orden a mejorar el cumplimiento de nuestra misión.

2. *La misión de evangelizar la cultura exige de por sí la pertenencia al Espacio Europeo de Educación Superior.* La Iglesia reconoce como parte sustancial de su misión de anuncio del evangelio la evangelización de la cultura. Dentro de esta misión, adquieren una importancia particular las universidades y los centros de estudios superiores, como parte integral y esencial de la misión de la Iglesia en el campo de la cultura:

«En efecto la Iglesia, consciente de su misión salvífica en el mundo, desea tener particularmente vinculados a sí estos centros de instrucción superior y quiere que sean florecientes y eficaces por doquier para que hagan presente y hagan también progresar el auténtico mensaje de Cristo en el campo de la cultura humana»¹⁰.

Los *Lineamenta* para la XIII Asamblea General Ordinaria del Sínodo de los obispos, dedicado a *La nueva evangelización para la transmisión de la fe cristiana*, señalan la cultura precisamente como el primer escenario para la nueva evangelización¹¹. No parece una estrategia adecuada pretender la evangelización de la cultura mediante la presencia en el ámbito universitario y, simultáneamente, evitar la participación plena de este ámbito. Por eso, monseñor Zani, hoy secretario de la CEC, señalaba en 2010: «la ragione principale dell'ingresso della Santa Sede nel Processo di Bologna è connessa con la missione evangelizzatrice della Chiesa, affidata in particolare alle sue istituzioni accademiche»¹².

Todo esto mantiene su vigencia plena en tiempos de nueva evangelización¹³. Una fe como la cristiana, que ama la cultura, ama la universidad. Amando la universidad no puede no amar la calidad en todos los ámbitos de la vida universitaria: organización, biblioteca, instalaciones, enseñanza, investigación. Amando la calidad no puede no involucrarse en aquellos procesos, mecanismos e instrumentos que han mostrado probadamente ayudar a una mejora de la calidad universitaria. Lo con-

10 *Sapientia Christiana*, proemio II. Cf. *Gravissimum educationis*, 10.

11 *Lineamenta*, 6. (SÍNODO DE LOS OBISPOS. XIII ASAMBLEA GENERAL ORDINARIA, *La nueva evangelización para la transmisión de la fe cristiana. Lineamenta*, BAC, Madrid 2011, 36-38).

12 A.V. ZANI, *Gli Studi ecclesiastici e il «Proceso di Bologna»*: *Seminarium*, 51-62, 53, subrayado en el original.

13 Z. GROCHOLEWSKI, *Seminarium*, 232.

trario sería ir en contra de sí misma, propiciando un proceso de autodegradación lenta, pretendida y consentida.

3. *Quedarse fuera del EEES reforzaría algunos riesgos para la Teología.* En un mundo cultural secularizado, como el europeo actual, que afecta también al campo universitario, resulta todavía mucho más conveniente formar parte de pleno derecho de EEES que quedarse fuera. No solamente por el peligro evidente de marginación¹⁴ de todo lo eclesial y lo teológico, que podría pasar a ser visto como un mundo aparte, cerrado, incapaz del diálogo y de la discusión universitaria crítica, de igual a igual, con cualquier otra rama del saber. También porque como hace notar monseñor Bruguès, la secularización del campo universitario se traduce para la teología y las disciplinas dependientes de la revelación en los siguientes peligros: hacer de la teología una ciencia de la religión y obligarla a convertirse en ciencia de las religiones¹⁵. Desde la ciudadanía de pleno derecho y desde el ejercicio ejemplar de las labores universitarias, se podrá constatar que la confesionalidad y la metodología propia dependiente de la revelación no suponen merma ni menoscabo del carácter universitario y riguroso de las disciplinas eclesiales.

4. *Formar parte del proceso de Bolonia trae consigo algunas ganancias para la Iglesia.* Por lo dicho, la incorporación al proceso de Bolonia no ha sido para la Santa Sede una opción estratégica buscando prebendas, sino una consecuencia lógica del núcleo de la misión que está en el corazón de la Iglesia. Sin embargo, no cabe duda de que la pertenencia al EEES comporta una serie de beneficios, que sería estúpido no sopesar en su justa medida. Entre estos están los siguientes:

- Una mayor facilidad para el reconocimiento de los títulos¹⁶ y para sus efectos civiles, allí donde no los tenían¹⁷.
- Asegurar de modo efectivo la dignidad científica de los títulos académicos eclesiásticos en el ámbito universitario¹⁸.

14 A.V. ZANI, o.c., 54; Z. GROCHOLEWSKI, *Seminarium*, 230.

15 J.-L. BRUGUÈS, *Scopo e dinamiche del convegno: Seminarium*, 17-20, 17-18.

16 A.V. ZANI, o.c., 52.

17 Es el caso español, por ejemplo. En el Real Decreto 1619/2011, de 14 de noviembre de 2011, se menciona expresamente en el proemio a la AVEPRO como responsable de la garantía de la calidad.

18 Z. GROCHOLEWSKI, *Seminarium*, 231.

- Preservar, en el caso de que peligrara, la especificidad metodológica propia de las ciencias sagradas¹⁹.
- Una presencia de la Santa Sede, de la Iglesia, en los ámbitos donde se toman decisiones de alcance sobre la política universitaria²⁰.

1.3. BALANCE PROVISIONAL

Entrar en la cultura de la calidad comporta una serie de exigencias nada desdeñables y un cambio de mentalidad no pequeño. Dicho cambio puede suceder por coacción, como está pasando en el resto de las titulaciones universitarias en España: se esté o no convencido, si no se implantan una serie de medidas y de procesos, las agencias de calidad no dan un informe favorable preceptivo y no se pueden impartir esas enseñanzas. No nos hallamos en esa tesitura en el caso de las facultades eclesiásticas. El camino que nos queda por delante, en caso de que haya renuencia, es el convencimiento y el estímulo positivo, además de la sana competencia entre nuestras instituciones. Por eso me parece tan importante, como primer paso en la promoción de una cultura de la calidad, el convencimiento de la idoneidad e imperiosa necesidad de la misma. A partir de lo expuesto queda claro que si queremos ser universitarios hoy, que es nuestra misión, no podemos hacerlo prescindiendo de la implantación de sistemas internos de garantía de la calidad. No podemos caer en la autocomplacencia ni en una mirada por encima del hombro a los procesos que suceden en la universidad civil. Menos aún sospechar que ellos se estuvieran degradando y nosotros mantuviéramos puras las esencias del quehacer universitario en su estado prístino.

Resulta del todo comprensible la reticencia generalizada, no solamente en los ámbitos eclesiásticos, a la burocracia que genera. Ciertamente es mucha y es una queja compartida por todas las universidades, del que las agencias son bien conscientes, pero no terminan de atajar²¹. Sin embargo, el que algo quiere algo le cuesta. No se puede mejorar la calidad

19 Z. GROCHOLEWSKI, *Seminarium*, 231.

20 A.V. ZANI, o.c., 54; Z. GROCHOLEWSKI, 231.

21 Así lo manifestaron los más altos directivos de la ANECA (agencia nacional española para la calidad de las universidades), Unibasq (agencia vasca) y AQU (agencia catalana) en una «Jornada sobre Calidad de los Títulos Universitarios: Procesos de Seguimiento y Acreditación» el 25 de enero de 2013 en la Universidad Pontificia Comillas (Madrid).

y saber que se está mejorando sin invertir energías en este proceso. Además, como trataré de mostrar a continuación, en la construcción el EEES entran un elenco de factores clave, pero de ellos el que realmente implica un trabajo continuo y se ha convertido *de facto* en la piedra angular es el de los procesos, herramientas y mecanismos de evaluación y mejora de la calidad. Por lo tanto, estar o no en una cultura que genera procesos de mejora es lo mismo que estar o no estar en lo que implica el EEES.

2. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: PIEDRA ANGULAR DE LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

En lo que prosigue no voy a decir nada nuevo. Simplemente pretendo ofrecer una síntesis clara sobre algunos aspectos que conviene tener presentes para comprender el porqué de la implantación de una cultura de la calidad en el marco del EEES. Según mi experiencia se habla mucho de Bolonia y del proceso de Bolonia, pero no se conocen tanto ni su origen ni sus principios básicos.

2.1. EL PROCESO DE BOLONIA: MOTIVACIÓN Y ORIGEN

La construcción del EEES surge de una preocupación compartida por los ministros de educación de varios países europeos: mientras que hay sistemas de enseñanza superior que son capaces de atraer talento internacional y que gozan de una altísima reputación internacional (como es el caso de Estados Unidos), no sucede lo mismo, al menos con la intensidad deseada en un mundo globalizado, en el ámbito europeo. Así pues, el horizonte inicial está marcado por el interés de que la calidad del sistema universitario europeo sea internacionalmente reconocida, dotando de prestigio al conjunto del mismo.

El primer paso significativo se da el 25 de mayo de 1998 en La Sorbona²². Los ministros de educación de Francia, Gran Bretaña, Alemania e Italia firman una declaración, según la cual se comprometen a armonizar sus sistemas universitarios para crear un «espacio europeo

²² Resumen de P. BLASI, *Promozione della qualità: finalità e compiti dell'agenzia AVEPRO: Seminario*, 123-129.

de enseñanza superior» (*European Higher Education Area*, EHEA). Se pretende que este espacio genere un sistema europeo de enseñanza visible, comprensible y competitivo a nivel mundial. Pues la construcción europea no solamente transcurre por el cauce económico y comercial (palabra clave: euro, como moneda única), sino también gracias al ámbito del conocimiento, los saberes y la cultura. Ya se decide implantar el *European Credit Transfer System* (ECTS): un sistema mediante el cual se puedan comparar los títulos de los diversos países, según una misma unidad de medida, a la vez que se pretende favorecer y fomentar la movilidad tanto de estudiantes como de docentes, así como la empleabilidad de los egresados y fortalecer el desarrollo europeo, a la vez que la misma integración europea.

El siguiente paso se dará en un año. En la reunión de ministros de educación tenida en Bolonia, el 19 de junio de 1999, 29 países firman un acuerdo, para poner en marcha el EEES en el 2010, sumándose al llamamiento inicial del grupo de La Sorbona²³. Hoy en día 48 países, incluida la Santa Sede, forman parte de esta área cultural²⁴. El reto, en palabras del profesor Blasi, consistía en lo siguiente:

«La sfida insita nel Processo di Bologna consisteva e consiste nel riuscire a creare un modello competitivo di formazione universitaria che sia percepito come tale nella sua identità all'interno da tutti i paesi aderenti e soprattutto all'esterno dell'Europa, ma che nel contempo mantenga e valorizzi le diversità storiche e culturali, specificità e vera ricchezza dell'Europa»²⁵.

La adhesión al EEES es voluntaria. Cada país se compromete a poner en marcha una serie de objetivos básicos. El modo de hacerlo depende de cada país, que mantiene sus competencias específicas en el campo de la enseñanza superior. La Santa Sede se adhirió el 19 de septiembre de 2003, durante la cumbre de Berlín. La Congregación para la Educación Católica es el órgano responsable y competente de la implantación del proceso de Bolonia en el ámbito de las instituciones de educación superior dependientes de la Santa Sede: las universidades y facultades ecle-

²³ Documento fácilmente localizable en internet. Cf. <http://www.eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> (consultado 5. 02. 2013).

²⁴ Cf. <http://www.ehea.info/members.aspx> (5. 02. 2013).

²⁵ P. BLASI, o.c., 125.

siásticas²⁶. Hasta ahora ha desempeñado este cometido a través de las siete cartas circulares enviadas a las instituciones que de ella dependen, aportando información, sugerencias, modelos, disposiciones y directrices concretas.

2.2. OBJETIVOS BÁSICOS DEL PROCESO DE BOLONIA

La declaración de Bolonia formula con mucha claridad los objetivos que se propone en orden a conseguir la «competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior» así como la «compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de enseñanza superior»:

- «• La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del Suplemento al Diploma (*Diploma Supplement*), con tal de favorecer la empleabilidad u ocupabilidad (*employability*) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado como en muchos países europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos –como el modelo ECTS– como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.
- La promoción de la movilidad; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:
 - Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados.
 - Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.

²⁶ Cf. *Handbook*, 52.

- La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

Nosotros nos comprometemos a alcanzar estos objetivos –dentro del marco de nuestras competencias institucionales y con pleno respeto a la diversidad de culturas, lenguas, sistemas nacionales de enseñanza y autonomía universitaria– para consolidar el espacio europeo de enseñanza superior. Con este fin, perseguiremos las vías de colaboración intergubernamental y la de organismos europeos no gubernamentales con competencias en asuntos de enseñanza superior. Esperamos que las universidades contesten pronto y de manera positiva, y que contribuyan activamente al éxito de nuestra iniciativa.

Convencidos de que el establecimiento del espacio europeo de enseñanza superior requiere el apoyo, vigilancia y adaptación constante a nuestras necesidades en plena evolución, decidimos volver a reunirnos dentro de dos años para evaluar los avances conseguidos y las nuevas medidas a tomar»²⁷.

2.3. ELEMENTOS CONFIGURADORES O CÓMO TRADUCIR LOS OBJETIVOS A LA PRÁCTICA

Esta serie objetivos y de ideas generales se traducen, al ponerlos en la práctica, en una serie de principios y de medidas más concretas, que trato de sistematizar a pesar de que suponga una cierta simplificación y deje fuera algunos elementos.

1. Se adopta un cuadro global común de cualificaciones

Se adopta el *Qualifications Framework* (QF), en la cumbre de Bergen, en mayo de 2005, que es un sistema marco general de cualificaciones, que permite comparar los diferentes títulos y situar cada título dentro de un marco general²⁸. El objetivo es lograr la transparencia internacional del sistema universitario, de tal manera que los diferentes sistemas se

²⁷ Tomado, con ligeras modificaciones, de: <http://www.eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> (5. 02. 2013).

²⁸ Cf. B. MAGUIRE, *Qualifications Framework of the European Higher Education: Seminarium 67-77*, de quien resumo.

puedan comprender por su referencia al QF. También se persigue que el sistema sea más comprensible para aquellos que no pertenecen al mismo. Todo esto para favorecer el reconocimiento internacional y la movilidad entre sistemas nacionales. Lo preside el objetivo de garantizar la comprensibilidad y comparabilidad del sistema universitario europeo. Cada país establece luego, en concordancia, su propio cuadro de cualificaciones. La CEC, como órgano responsable para los estudios eclesiásticos, ha ratificado el sistema que estaba vigente, con los tres ciclos: bachillerato (grado), licenciatura (máster) y doctorado, manteniendo las atribuciones, las competencias y los requisitos de cada uno.

2. *Se adopta un sistema común de ciclos con la misma denominación en todos los países del EEES: grado, máster, doctorado.*

El QF incluye los ciclos de estudios, claramente definidos. De los dos ciclos iniciales: grado y postgrado, que incluía máster y doctorado, se ha pasado actualmente a tres ciclos: grado, máster y doctorado. Al final del primer ciclo, grado, ya se ha de adquirir una cualificación suficiente para acceder al mercado laboral.

3. *Los ciclos y cada titulación se definen por las competencias de aprendizaje (learning outcomes)*

La especificidad de cada ciclo se define precisamente por las competencias adquiridas (*learning outcomes*). Si seguimos los llamados descriptores de Dublín, cada titulación formula aquello que sus egresados sabrán (conocimiento y comprensión), sabrán hacer (aplicaciones), sabrán enjuiciar e interpretar (capacidad de juicio); sabrán comunicar (comunicación); serán capaces de seguir aprendiendo (aprendizaje). Las competencias se pueden formular también como capacidades que se adquieren y refinan a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada titulación y cada universidad formulan entonces, en un marco de gran libertad, el perfil del egresado que busca, definiéndolo precisamente a través de las competencias que adquirirá a lo largo del programa universitario ofrecido. Las respectivas agencias nacionales de calidad habrán de velar para comprobar y acreditar la veracidad, adecuación y eficacia de lo que se promete al estudiante cuando realiza la matrícula en un programa o una titulación determinada.

4. *Se adopta un sistema común y uniforme para medir los créditos: ECTS*

El sistema europeo de créditos, *European Credit Transfer System*, mide la carga de trabajo media del alumno para lograr unos resultados de aprendizaje. Se desplaza el acento del trabajo del profesor, que no por ello se desprecia o rebaja, para poner en primer plano el trabajo del alumno, ya sea presencial o de cualquier tipo: laboratorio, seminario, lectura, elaboración de trabajos teóricos o prácticos, resolución de problemas y casos, prácticas de todo tipo, tutorías, grupos de trabajo y discusión, presentaciones, preparación de exámenes y ejercicios, etc. Un crédito europeo supone de 25 a 30 horas de trabajo del alumno. Al medirse todas las titulaciones con el mismo sistema, deberían ser claramente comparables. Así se favorecen además las posibilidades de reconocimiento de créditos y de movilidad de los estudiantes.

5. *Se implanta el Suplemento Europeo al Título (SET).*

En orden a la transparencia, la empleabilidad y la movilidad de los postgraduados, el Suplemento Europeo al Título recoge de una manera mucho más completa la especificidad del programa cursado, enumerando de modo sistemático y comparable todos los datos relevantes del programa. Frente a la posible opacidad del título universitario, el SET busca la transparencia al aportar mucha más información, información relevante y hacerlo con un mismo sistema. Así, además, se pueden comparar los resultados de unos títulos con otros. El empleador puede buscar más fácilmente el perfil más adecuado. El estudiante, por su parte, puede elegir con mayor precisión lo que le interesa estudiar. De esta diversidad se espera una mejora de la calidad de los sistemas de enseñanza dentro de cada país y a nivel europeo, gracias a una sana competencia y una especialización de centros y programas (por ejemplo con más o menos peso de las prácticas o de los idiomas modernos).

6. *Se exige un sistema interno de garantía de la calidad y una evaluación externa de la calidad por agencias independientes, con resultados públicos y procesos transparentes y previamente conocidos*

La cumbre de Berlín (2003) solicitó a la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) establecer unas directri-

ces para la evaluación de la calidad (*quality assurance*) que fueran comunes y obligatorias para los sistemas universitarios de los países integrados en el EEES. Se presentaron en 2005 a los ministros de educación y son conocidas como: *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, con el respaldo por parte de las principales organizaciones universitarias europeas²⁹. Todo el proceso de creación del EEES requiere transparencia, como una de sus notas fundamentales, a la vez que una cierta homologación de principios básicos comunes. Los niveles y las directrices comunes para la evaluación de la calidad pretenden asegurar la coherencia y la eficacia del sistema. Todos los países que pertenecen al EEES se comprometen a seguir estas *Standards and Guidelines* (niveles y directrices), que por lo tanto constituyen un punto de referencia de obligada observancia para todos los comités y agencias de calidad.

7. *Se abre la posibilidad de diseñar programas conjuntos de estudios y de investigación*

Esta nueva posibilidad, con carácter más oficial, facilita una mayor interacción entre los centros de estudios, una mayor cohesión del sistema, fomenta la movilidad y la cooperación dentro del sistema nacional de educación superior, así como dentro del sistema europeo. La colaboración de varias instituciones habría de suponer un refuerzo de la calidad del programa, haciéndolo de este modo internacionalmente más atractivo para el talento.

8. *Fomento de la movilidad de alumnos, investigadores, docentes y técnicos de administración y servicios*

Se financian actividades específicas que facilitan la movilidad de estudiantes (Erasmus, Sócrates); de docentes e investigadores; y de técnicos de administración y servicios, para ir creando una tupida red de interrelaciones y colaboraciones cruzadas. Se fomentan los grupos de investigación interuniversitarios internacionales, las estancias de investigación, de docencia y para técnicos de administración y servicios,

²⁹ Se pueden encontrar en la página web de la AVEPRO: <http://www.avepro.va> (21. 01. 2013).

gracias a las cuales se pueden aprender *in situ* las mejores prácticas de cada país.

Estos son los elementos básicos para hacer avanzar la construcción europea a través de un sistema universitario visible, comprensible y competitivo. También son los instrumentos fundamentales para construir el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Intentando recoger todos estos elementos en un cuadro resumen, tendríamos el siguiente panorama:

Objetivos	Instrumentos
Movilidad profesores, investigadores, estudiantes y personal técnico	Sistema común de ciclos ECTS Acciones de fomento de la movilidad
Empleabilidad	SET Competencias de aprendizaje (<i>learning outcomes</i>) Perfil del egresado Capacitación profesional desde el primer ciclo
Transparencia	Marco global común de cualificaciones (QF) ECTS Perfil del egresado SET Evaluación externa de la calidad, con publicación de resultados
Comparabilidad e inteligibilidad	Marco global común de cualificaciones (QF) ECTS SET
Calidad. Atracción de talento	Sistema interno de garantía de la calidad Evaluación externa de la calidad Publicación de los resultados de la evaluación de la calidad Comprensibilidad del sistema
Construcción europea	Programas conjuntos de investigación Titulaciones conjuntas Acciones de fomento de la movilidad Todo lo demás

2.4. CONCLUSIÓN: LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD COMO EL PUNTO DE CRISTALIZACIÓN

Todo este engranaje puede estar bien. Se puede poner sobre el papel y decir que se va implementar. Sin embargo, ¿cómo se sabe que funciona, con qué resultados y con qué necesidades de mejora? Aquí entran de lleno los procedimientos de garantía de la calidad. El sistema interno de garantía de la calidad y las agencias de calidad de las universidades y los centros superiores de enseñanza se han convertido en la pieza angular de todo este proceso porque a ellos compete un juicio valorativo que asegure que los objetivos y los procedimientos para conseguir los objetivos propuestos se están cumpliendo de un modo satisfactorio. El papel todo lo aguanta. La verificación del funcionamiento efectivo de todas las piezas del engranaje diseñado recae en los sistemas de garantía de la calidad. Por eso, en la práctica, en la manera de poner en marcha el proceso de Bolonia y de construir el EEES, la garantía de calidad, y los sistemas a los que se le confía, se ha convertido en el punto nodal de cristalización de todo el proceso, porque en ella converge la verificación de los objetivos propuestos. Sin embargo, como trataré de precisar más adelante, la garantía de la calidad es algo más general, aplicable a esferas muy diversas de la vida. Además incluye la intencionalidad de una mejora constante, dadas las condiciones cambiantes del mundo en el que vivimos, en el que los estudiantes universitarios desempeñarán sus profesiones y en el que la Iglesia ha de predicar el evangelio, incluyendo la evangelización de la cultura y la presencia del Evangelio de Jesucristo en el ámbito universitario.

3. LÍNEAS MAESTRAS DE LA CULTURA DE LA CALIDAD SEGÚN LA AVEPRO

3.1. NUESTRO CONTEXTO EXIGE LA CULTURA DE LA CALIDAD

Me contaron esta historia que viene muy bien al caso. No me he tomado la molestia de verificarla, pues *si non è vero, è ben trovato*. Hace ya bastantes años, un ingeniero de la casa Mercedes Benz tuvo una idea descabellada en su época. En lugar de vender un coche nuevecito, se le ocurrió estamparlo recién salido de la fábrica contra una pared, o un

obstáculo semejante, a gran velocidad. El objetivo era, primero, analizar la seguridad de unos supuestos ocupantes en caso de accidente; segundo, mejorar esa seguridad; para, tercero, poder garantizar a futuros clientes los excelentes márgenes de seguridad de los coches de la Mercedes. Esta iniciativa supuso un hito en los controles de calidad industrial.

Evidentemente, esta labor supuso un coste: pérdida de un coche para el mercado de venta; ingenieros realizando análisis del estado del coche tras el choque; estudios de prospectiva y mejora para evitar daños a los posibles pasajeros; rediseño de algunas estructuras, materiales, procesos de fabricación e incorporación de dichas mejoras al proceso productivo ordinario, que ya estaba funcionando correctamente, sin problemas ni defectos. Sin embargo, el resultado final supuso indudablemente no solamente una mejora de la seguridad de los automóviles Mercedes Benz, sino con el correr del tiempo de todos los coches. Además, impuso en el mercado la lucha por la excelencia en el ámbito de garantía de la seguridad, como un incentivo y un valor importante a la hora de adquirir un automóvil.

El coste debe ser proporcionado con los objetivos de ganancia. Si se estrellan todos los coches durante un año, se detiene la venta. Si el proceso del análisis del coche estampado contra una pared no revierte hacia la calidad, tampoco se ha ganado mucho; simplemente se ha perdido un coche. Si solamente una vez en la vida se hace este proceso, se dejan de subir los estándares de seguridad, aplicando nuevos materiales o diseños innovadores. El ejemplo se puede continuar con múltiples aplicaciones, que nos permiten iluminar la búsqueda de la calidad en el terreno de la enseñanza universitaria.

Gracias a esta iniciativa y a otras muchas, hoy vivimos, al menos en el ámbito europeo, inmersos en una cultura de la calidad: se piden sellos de calidad, se exigen controles de calidad, se protesta y se pide la devolución del dinero si el servicio o el producto adquirido no se ajusta a la calidad que se había prometido al consumidor. En este contexto, no solamente hay que ser buenos y capaces, sino saber si realmente lo somos, las razones por las cuales lo somos, y estar en proceso de mejora continua para ser todavía mejores, sobre todo mejores que otros competidores en el mercado abierto de servicios y productos. El sistema universitario a nivel internacional es un mercado abierto de servicios y productos. No se puede despuntar en él, atraer talento internacional, sin calidad. Por otra parte, no se puede asegurar que la mejora continua de

la calidad sea un elemento fundamental en una organización si dicha mejora se deja a la casualidad, al arbitrio del director o a la buena suerte que haya al seleccionar a los empleados. Requiere la implantación de una cultura de la calidad y de unos mecanismos específicos que la verifiquen y que aseguren que se den procesos de mejora continua de la calidad.

3.2. LA AVEPRO: CARACTERÍSTICAS

En este contexto, la AVEPRO (Agencia de la Santa Sede para la Valoración y la Promoción de la Calidad de las Universidades y Facultades Eclesiásticas) ha recibido el encargo del Santo Padre, Benedicto XVI, de velar por la calidad de las instituciones universitarias eclesásticas, particularmente en Europa. Visto el tamaño de la agencia, los medios de los que dispone, el número de instituciones bajo su tutela (más de 200 facultades eclesásticas en Europa³⁰) la tarea parece desproporcionada. Antes de avanzar en este juicio, conozcamos más de cerca sus características y su metodología de trabajo.

La labor de la AVEPRO se inscribe en ámbito de la puesta en marcha del proceso de Bolonia, cumpliendo una función equivalente a la de las demás agencias nacionales de promoción y evaluación de la calidad, que el mismo proceso contempla y exige. Fue erigida por el Papa Benedicto XVI el 19 de septiembre de 2007³¹. Consta de un consejo directivo, un consejo científico, un presidente, un director y un equipo técnico. A pesar de la estrecha relación con la Congregación para la Educación Católica, la AVEPRO es un órgano autónomo e independiente. Se trata de un requisito indispensable de las agencias de calidad.

La finalidad de la AVEPRO se especifica con claridad a lo largo del *Handbook* editado por la Congregación para la Educación Católica: *La cultura della qualità. Guida per le Facoltà Ecclesiastiche*, disponible en italiano y en inglés³². Su finalidad se especifica con suficiente claridad en la carta circular número 7 (12 de junio de 2009) y otros documentos:

30 Z.J. KIJAS, *La voce della Facoltà: sintesi dell'indagine*: Seminarium, 39-50, 39.

31 La información fundamental se encuentra en: F. IMODA, *L'AVEPRO e le Facoltà ecclesiastiche nel «Processo di Bologna»*: Seminarium 101-113; *Handbook*, esp. 211-217.

32 Véase la nota 2.

como la propia declaración de intenciones que hace AVEPRO en su presentación en su página web, la carta circular número 3 de la CEC con motivo de la integración de la Santa Sede en el proceso de Bolonia (2 de julio de 2005) y la misma carta que la AVEPRO envió a todas las instituciones europeas (22 de febrero de 2010)³³. Releyendo todos estos textos destaco cuatro elementos que me parecen más significativos.

1. La existencia de la AVEPRO y su labor no modifica en nada la misión propia de las instituciones eclesíásticas de enseñanza superior de la Santa Sede. Los objetivos marcados por la *Sapientia Christiana* y el resto de las disposiciones emanadas de la CEC siguen plenamente en vigor. Es más, la AVEPRO en realidad está al servicio del cumplimiento de estos fines³⁴. Por lo tanto, de cara a las facultades de eclesíásticas, han de seguir haciendo lo que deben hacer. No se da modificación alguna de la finalidad ni de la misión de las mismas ni se cambian los estatutos.

2. Más específicamente, la AVEPRO recibe el encargo de *promover una cultura de la calidad* en las instituciones dependientes de la Santa Sede, con todo lo que dicha cultura implica: «La Agencia se propone promover la cultura de la calidad, ya tradicionalmente presente, así como valorar los procedimientos y los criterios aplicados por las instituciones académicas, también en relación con los estándares internacionales, y de proporcionar los instrumentos y la ayuda necesarios»³⁵. La AVEPRO no suplanta a las instituciones ni las descarga de su propia responsabilidad. La calidad sigue siendo responsabilidad primera de cada institución³⁶. La función de la AVEPRO es de ayuda, apoyo, promoción, evaluación, asesoramiento, impulso, consejo, aliento, valoración, estímulo.

33 *Lettera a tutte le Istituzioni Europee*. Se puede encontrar en la página web de AVEPRO: <http://www.avepro.va/>

34 «La AVEPRO desarrolla la función de acompañar y orientar los esfuerzos de cada institución, con el objetivo de que las indicaciones que la Santa Sede expresa en sus documentos fundantes —en particular en la Constitución Apostólica *Sapientia christiana* (15 de abril de 1979)— y las disposiciones emanadas por la Congregación para la Educación Católica, sean puestas en práctica para el bien de la Iglesia y para el servicio que ésta pretende ofrecer». (Circular 7, § 2).

35 *Ibid.*

36 ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 3rd edition, 2009, 13; introducción a la parte 2. Disponible a través de la web de AVEPRO y la web de ENQA.

3. La AVEPRO no realiza labores de acreditación:

«La acreditación de las instituciones académicas eclesiásticas, sobre la base de las informaciones recogidas a través del proceso de valoración, continúa siendo competencia de la Congregación, así como eventuales decisiones administrativas inherentes a las instituciones erigidas por la Santa Sede. La Congregación se reserva el derecho de intervenir, si es necesario, en mérito a las informaciones traídas a la luz por los informes de valoración institucionales»³⁷.

Se trata de un aspecto fundamental, que marca el estilo de trabajo de AVEPRO. En España, por ejemplo, para implantar un programa se precisa la acreditación y para que continúen vigentes los programas implantados la verificación periódica por parte de la agencia de calidad correspondiente, que sea responsable. Es decir, se recibe un sí o un no³⁸. Este sistema también está presente en otros países. Se da una diferencia radical entre la acreditación (sí o no) y la verificación para los programas implantados (sí o no) y la evaluación para la mejora de la calidad (esto está bien, en aquello conviene mejorar). La manera de realizar la evaluación de la calidad y la repercusión de la intervención de la agencia varían enormemente de una circunstancia a la otra. En un sistema como el actualmente vigente en España las agencias de calidad gozan de un poder enorme, porque pueden bloquear o cerrar programas y titulaciones. Es decir, guste más o menos, a la postre hay que seguir el dictamen de la agencia de calidad responsable. Sin embargo, en el caso de la AVEPRO se trata de recomendaciones. No está nada clara la repercusión que podría tener su incumplimiento.

La fuerza de los dictámenes de la AVEPRO está aún por verse. Según los estándares europeos de calidad se han de publicar³⁹. Ya se ha comenzado a hacerlo, si bien los primeros informes no se publicaron. El

³⁷ Circular 7, § 4; *Handbook*, 52.

³⁸ Si bien, por ejemplo en España, este sistema parece estar en revisión por su rigidez y la incapacidad de reflejar la pluralidad real de la realidad. En la Jornada sobre la calidad que se tuvo en Universidad Pontificia Comillas el 25 de enero, los responsables de la agencia estatal de calidad (ANECA), de Catalunya (UQA) y del país vasco (Unibasq), coincidieron en que lo están repensando para poder manejar una escala de grises, dado que la realidad no es o blanca o negra. También tenían interés en que se pudieran recoger y difundir las mejores prácticas, premiando de algún modo a las instituciones que las generen y cultiven.

³⁹ Cf. ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 3rd edition, 2009, 21, § 2. 5: «Reporting».

asunto es peliagudo, pero inherente al sistema, por la transparencia. Los informes pueden causar un impacto negativo sobre una institución (o alguno de sus programas o instalaciones) en un momento delicado de la vida de la misma (huida de estudiantes, caída de matrícula, dificultades para obtener financiación). Además, resulta imposible *de facto* eliminar la diversidad de criterio entre los evaluadores externos, un punto muy delicado. Así, en la práctica y de momento, la mejora depende en primer lugar del propio deseo de mejorar de cada institución evaluada y de su convencimiento de la conveniencia de la mejora. No cabe duda de que puede servir de acicate la sospecha o el convencimiento de que sus competidores sí que están poniendo en práctica de modo efectivo proyectos y medidas de mejora, a raíz de la evaluación externa y el informe correspondiente, o de sus propios procesos de aplicación de sistemas internos de garantía de la calidad.

Por otra parte, no podemos dejar de lado la influencia de los llamados en la jerga técnica habitual *stakeholders*. Según el *Handbook* son «parties that have an invested interest in an institution»⁴⁰. En nuestro caso, las facultades de teología y las instituciones eclesiásticas de educación superior, entre las personas o instituciones que tienen invertidos intereses en las instituciones se encuentran con mucha frecuencia obispos, ya sea personalmente, agrupados, presidiendo patronatos u otras modalidades jurídicas; congregaciones religiosas; conferencias episcopales y otro tipo de instituciones eclesiales. Podemos dar por supuesto no solamente la buena voluntad de todas estas instancias, sino también su deseo y predisposición para la mejora de la calidad de las instituciones por ellos patrocinadas. Otra cosa, sobre la que no tengo la misma certidumbre, es su disposición eficaz para promover las mejoras de la calidad requerida: dedicación de personal cualificado, inversión de dinero en recursos e infraestructuras. Por otra parte, normalmente estos *stakeholders* (los obispos en su mayoría) son los interlocutores más directos de la CEC, los cancilleres⁴¹, que es a quien toca la acreditación o, en los casos extremos, el cierre de las instituciones de enseñanza superior por incumplimiento de los mínimos de calidad que los mismos estatutos establecen. Las decisiones académicas respecto a las instituciones eclesiásticas de educación superior son a la vez e inevitablemente ele-

40 O.c., 226.

41 Cf. *Sapientia Christiana*, 12; *Sapientia Christiana Ordinationes*, 18; *Handbook*, 15.

mentos constitutivos de la política eclesial local e internacional. Lo cual sustrae la lógica de las decisiones del ámbito exclusivo y específico de la calidad de la enseñanza.

4. La actividad de la AVEPRO se inscribe dentro de los *European Standards and Guidelines*. Este documento surgió de una petición dirigida a la ENQA en la cumbre de Berlín (2003). Se formalizó en 2005. Los países europeos adscritos al EEES y las agencias de calidad correspondiente se comprometen a seguir estos estándares y directrices. De hecho, la AVEPRO los menciona expresamente en la breve presentación que hace de sí misma en la web: «L'attività dell'AVEPRO è regolamentata dalla Costituzione Apostolica *Sapientia christiana* (15 aprile 1979) e si pone in conformità con le *European Standards and Guidelines* così come con altri accordi internazionali che riguardano le norme e le procedure della valutazione della qualità nell'istruzione superiore». Así pues, toda la actividad de la AVEPRO ha de moverse dentro del marco y el espíritu de las *Standards and Guidelines* europeas, lo cual introduce ya un marchamo en la cultura de calidad que se quiere fomentar. En estas directrices se establecen los criterios básicos para la evaluación interna o autoevaluación, la evaluación externa o heteroevaluación y para las agencias de calidad, así como el proceso que han de seguir las agencias que quieren pertenecer a ENQA. Sus principios básicos son: evaluación interna, evaluación externa con informe por medio de pares externos, publicación de los resultados, establecimiento de un seguimiento (*follow-up*) para incorporar mejoras⁴².

3.3. CONCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE LA AVEPRO

La concepción básica de la cultura de la calidad que la AVEPRO quiere fomentar se articula en torno a la integración armónica de varios factores.

1. Entiende la calidad como *fitness for purpose*: adecuación a los objetivos⁴³. Esta definición de la calidad no prejuzga los objetivos y está en línea con los *Standards and Guidelines*. En el caso de las facultades de teología y las instituciones eclesíásticas de educación superior los obje-

⁴² Cf. o.c., 9, § 3. 7.

⁴³ *Handbook*, 26.

tivos vienen definidos por la *Sapientia Christiana* y los propios estatutos de cada institución.

2. Como ya he dicho, la cultura de la calidad en la que se inscribe la AVEPRO no es la de la acreditación, sino la de la evaluación para la mejora. Los *Standards and Guidelines* señalan diferentes perspectivas posibles: acreditación, consejo y orientación (*advice and guidance*), un equilibrio entre rendición de cuentas y mejora⁴⁴. Cualquiera de ellas se podría haber elegido. La AVEPRO se sitúa en la segunda posibilidad: consejo y orientación; que diverge de la acreditación y la auditoría. Así, el *Handbook* afirma:

«Promoting the quality of a University or Faculty means to highlight the value of what it does, to reinforce its positive dimensions, and, wherever necessary, to make improvements where it is lacking»⁴⁵.

Ya he comentado este asunto, que comporta enormes consecuencias sobre el impacto de la evaluación externa y el tipo de cultura de la calidad que se quiere promover. El primer (1995-2000) y el segundo (2001-2006) Plan de la Calidad de las Universidades, promovidos en España por el ministerio, manejaban también este planteamiento.

3. Lo que se persigue es implantar un círculo virtuoso de mejora continua de la calidad. Esto se consigue si se articula una estrategia en la que se realimente un proceso consistente en estos puntos básicos⁴⁶:

- a) ¿Qué pretende hacer la institución? Definición clara de los objetivos. Cuanto más claros estén, más fácil será saber si se están cumpliendo y en qué medida. Por ejemplo, si pretendemos que nuestros alumnos sepan teología o si pretendemos que sean capaces de dar una charla a un grupo de padres de un colegio sobre cualquier tema relacionado con la fe y la doctrina de la Iglesia.
- b) ¿Cómo se pretenden conseguir los objetivos? Cuanto más clara sea la descripción de los componentes implicados en el proceso

44 *O.c.*, 12, § 2.

45 *O.c.*, 27.

46 Me baso en F. IMODA, *Seminarium*, 109, añadiendo aspectos. Puede verse también *Nota informativa per le Università e Facoltà Ecclesiastiche. Natura, contesto e finalità della valutazione della Qualità* (http://www.avepro.glauco.it/avepro/allegati/120/Nota%20informativa_IT.pdf), consultada el 6. 02. 2011. Disponible en italiano, inglés y alemán.

de logro de los objetivos, más fácil será intervenir e identificar las fases o los componentes del proceso que necesitan mejora. Siguiendo el ejemplo, no se prepara igual meramente para adquirir conocimientos que para saberlos transmitir de modo entretenido y eficaz.

- c) ¿Cómo se cerciora la institución de que realmente está logrando los objetivos pretendidos? Cuanto mejor sea el sistema de evaluación implantado para verificar el logro de lo pretendido, más datos habrá para saber hasta qué punto se logra del todo lo pretendido, cuáles son los campos más débiles, etc. Continúo con el ejemplo, si solamente se evalúa la adquisición de conocimientos y no el modo de transmitirlos resulta más difícil lograr el objetivo propuesto, en el caso de que incluya la capacidad de dar una charla entretenida y teológicamente bien fundada en un colegio.
- d) ¿Cómo establece la institución un proceso de cambio para la mejora? Aquí es donde entran los «Sistemas de Garantía Interna de la Calidad». Se trata de mecanismos de recogida de datos para identificar lagunas o necesidades de mejora. Estos mecanismos han de estar de tal modo integrados en el funcionamiento que sean capaces, primero, de detectar aquello que no esté funcionando de modo adecuado o que pudiera mejorar. Pero, además, segundo, de influir para modificar aquello que no esté bien o sea susceptible de mejora en un camino hacia la excelencia y la mejora continua. Para terminar el ejemplo, una vez comprobado si algunas habilidades de los alumnos (conocimientos, oratoria) manifiestan debilidades o lagunas, se hace una propuesta de modificación en el modo de impartir la enseñanza y evaluarla, para conseguir mejorar.

Se trata, en definitiva, de implantar un sistema organizativo y una cultura interna en la que la evaluación y la mejora forman parte inherente del sistema. Para que este círculo virtuoso funcione resulta imprescindible: el apoyo de la dirección, la participación activa de todos los implicados, potentes mecanismos de *feedback* o retroalimentación positiva del conjunto de la organización, revisando objetivos, procesos, modos de evaluación, etc. Así es como se implanta la mejora continua. Por eso, resulta fundamental como resultado de todo el proceso de la

evaluación interna y la evaluación externa, la formulación de un plan de mejora y su seguimiento y, sobre todo, de un plan estratégico⁴⁷.

4. Para realizar esta labor, la AVEPRO ha elaborado una serie de cuestionarios y directrices, disponibles en su web en varios idiomas. Destaco dos de ellas: *Valutazione interna della Qualità: Linee guida per le Università e le Facoltà Ecclesiastiche*; *Rapporto di Autovalutazione: Note guida per le Facoltà e la Unità de servizio*. El *Handbook*, por su parte, consiste básicamente en una descripción de objetivos, criterios y aspectos que se han de tener presentes. Sería excesivamente prolijo detenerme ahora en cada uno. Sin embargo, de cara a la promoción y la implantación de una cultura de la calidad hay dos aspectos que me parecen especialmente oportunos.

Primero, la necesidad de funcionar con indicadores fiables. Sin indicadores de carácter numérico, a pesar de los problemas que parezcan presentar, es muy difícil medir y evaluar. También resulta muy complicado constatar si se dan o no mejoras. Por lo tanto, implantar una cultura de la calidad implica obligatoriamente pasar a funcionar con indicadores: obtenerlos, clasificarlos, entenderlos y extraer consecuencias operativas a partir de los mismos. El *Handbook* y la literatura insiste en la conveniencia de buenas bases de datos.

Segundo, no menos importante, el establecimiento de un comité de calidad, que verdaderamente funcione de modo eficaz. La circular número 3 ya indicó la necesidad de dicho comité. Sus funciones principales son⁴⁸:

- Elaborar un plan de calidad.
- Identificar los instrumentos adecuados para la calidad.
- Crear una base de datos apropiada.

En la práctica, mucho de lo que se consiga o no se logre dependerá de este comité de calidad, del apoyo que reciba de la dirección y de su capacidad de interactuar con los actores principales, a la vez que de aportar pistas de mejora en los procesos objeto de su evaluación y seguimiento.

5. Las líneas básicas del proceso son:

- Evaluación interna, con un informe escrito, en el que participan todos los implicados, cuyo proceso de elaboración es claro y pú-

⁴⁷ Cf. *Handbook*, 47-49.

⁴⁸ Cf. *Handbook*, 40.

blico, incorporando los datos apropiados y haciendo valoraciones y propuestas de mejora.

- Evaluación externa, a través de un grupo de pares, que realiza una visita a las instalaciones, se entrevista con los diferentes grupos implicados, y manteniendo el respeto y una actitud colaborativa hace ya verbalmente algunas propuestas de mejora. Posteriormente se refina el informe, se presenta a la institución para que pueda reaccionar. Las reacciones se incorporan como anexo al informe de evaluación externa. Este informe final se da a conocer a la institución, a sus autoridades, a la AVEPRO, a la CEC y se debe publicar.
- A raíz del informe se establece un plan de mejora y un seguimiento.
- De modo periódico se repite todo el proceso.

Los elementos que se han de contemplar en la evaluación figuran en el *Handbook*: la comunidad académica (autoridades académicas, profesores, estudiantes, personal de administración y servicios); las actividades básicas (investigación, el diseño de los programas, la enseñanza y su evaluación, las competencias, la comunicación institucional, cualquier otra que sea significativa, como las prácticas); los recursos (biblioteca, administración económica y recursos financieros, infraestructuras); relaciones (con centros afiliados, con otras instituciones de educación superior).

6. Los pares de expertos, que realizan la visita y el informe externo de evaluación, constituyen una pieza fundamental en todo el proceso. Los *Standards and Guidelines* insisten en este punto, cuando se refieren precisamente a la adecuación de los procesos con los fines:

- «Amongst these elements the following are particularly noteworthy:
- insistence that the experts undertaking the external quality assurance activity have appropriate skills and are competent to perform their task;
 - the exercise of care in the selection of experts;
 - the provision of appropriate briefing or training for experts;
 - the use of international experts»⁴⁹.

En la Universidad española, una de las perplejidades con las que tenemos que vivir, consiste en recibir de la ANECA informes en que elo-

49 *O.c.*, 21, § 2. 4.

gían aspectos de un programa, que otro comité evaluador de la misma ANECA exige que se modifiquen. Tras haber leído algunos informes de AVEPRO no se puede evitar la impresión de que hay comités de evaluación externa más duros y exigentes que otros. Esto significa que una institución con un funcionamiento medio puede recibir un informe más bien elogioso, señalando puntos de mejora, mientras que otra con un nivel alto puede obtener una valoración igualmente insistente en mejoras. Así, uno de los principios fundamentales de todo el sistema, que es la transparencia para que el talento internacional pueda tomar una decisión bien informada, se viene abajo. Este aspecto, muy delicado, plantea graves problemas pues no deja en buen lugar la objetividad, que sería no solamente de desear sino imprescindible, pues sobre su base se sostiene la finalidad de la transparencia inherente a la construcción del EEES. Además, parece cuestionar la transparencia que las mismas agencias piden a las facultades. Por eso, el éxito de la AVEPRO, con un personal técnico reducido, se juega en su capacidad de seleccionar y formar adecuadamente a los expertos.

7. Por último, cabe reseñar que las experiencias de evaluación llevadas a cabo hasta ahora han sido positivas. Se emprendió un proyecto piloto en 2008, evaluando ocho facultades europeas distintas. Se ha hecho la evaluación de todas las facultades francesas, para que pudieran obtener el reconocimiento civil de los estudios eclesiásticos. Se han evaluado algunas otras instituciones (ej.: Lituania, las facultades de Austria y una española). Actualmente está en marcha la evaluación de las facultades de los ateneos romanos e italianas, que conforman un grupo muy numeroso (del orden de 80). Aun es pronto para calibrar el alcance de estas acciones a medio plazo. Sin embargo, las primeras impresiones son prometedoras. Va cayendo el miedo a la evaluación externa y se va tomando conciencia de que todo este proceso, si bien supone trabajo, ayuda a mejorar.

4. ¿QUÉ ESTÁ EN JUEGO EN LA IMPLANTACIÓN DE LA CULTURA DE LA CALIDAD EN LAS FACULTADES ECLESIASTICAS?

Termino con una serie de apreciaciones finales a modo de tesis, sobre lo que está en juego en la implantación de la cultura de la calidad en las instituciones eclesiásticas de educación superior.

4.1. LA PERTENENCIA A LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Podemos estar orgullosos de que la Universidad haya nacido del seno de la Iglesia, del amor a la cultura que siempre se ha cultivado en la Iglesia y la necesidad de formación teológica inherente a la fe cristiana. Desde muy pronto encontramos escuelas de un tipo u otro. Ya Justino, en el siglo II, tuvo una actividad como «profesor de teología» *avant la lettre* en una escuela en Roma. Al menos desde el final del siglo II se conoce la escuela de catequesis de Alejandría, el *Didaskalion*. No se puede olvidar el antecedente de las escuelas rabínicas.

Si comparamos lo que la AVEPRO realiza con lo que hacen otras agencias nacionales de calidad asusta la enorme diferencia en medios y en capacidad de actuación. En el caso español, que es el que conozco, las instituciones universitarias españolas llevan tras de sí la experiencia acumulada por el desarrollo del primer (1995-2000) y el segundo plan (2002-2006) de la calidad de las Universidades. Con ese bagaje se han incorporado a los requerimientos del proceso de Bolonia, con acreditación de títulos, programas de seguimiento y verificación de todos los títulos. Ciertamente la burocracia que se ha generado desborda la imaginación más creativa. Pero si lo comparamos con las facultades eclesiásticas, que hemos recibido simplemente recomendaciones, surge la pregunta de si la tranquilidad de la que gozamos no implica el peligro de descolgarnos plácidamente de la innovación y la calidad. No podemos dejar que nuestros estudios sean de segunda clase, de segunda categoría. En tiempos de cultura de la calidad no basta con que hagamos las cosas bien, como todos suponemos que las estamos haciendo. Hace falta que podamos mostrar y demostrar con transparencia que es así y que sabemos por qué es así mediante indicadores fiables.

4.2. LA CAPACIDAD DE EVANGELIZAR LA CULTURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Sin acreditación entre los pares, parece difícil que las instituciones eclesiásticas puedan cumplir un aspecto fundamental de su misión: la evangelización de la cultura. Para esta labor se requiere ser reconocido como interlocutor y tener capacidad de actuación e incidencia. ¿Cómo lograrla sin formar parte reconocida del sistema universitario? ¿Cómo formar parte del sistema hoy dejando fuera los procesos, mecanismos e instrumentos de garantía de la calidad?

4.3. LA TRANSPARENCIA

El proceso de Bolonia fomenta la transparencia, bajo el supuesto de que la con la transparencia todos salen ganando: los estudiantes, que pueden elegir con mayor fiabilidad; los empleadores, que conocen mejor las competencias y capacidades de aquellos a quienes contratan; los Estados y los *stakeholders*, que pueden invertir mejor sus recursos. El supuesto es que el talento internacional elegirá los mejores lugares para estudiar. Esto requiere no simplemente ser excelente, sino que los demás lo sepan y lo consideren así. El medio clave para lograrlo radica en la transparencia. Así, se consigue una suerte de «acreditación social», que se puede ganar y se puede perder. La Mercedes Benz no introdujo mejoras en la seguridad simplemente para salvar vidas. Lo hizo también con la intención de vender más coches, cosa que no habría conseguido sin dar a conocer los elevados estándares de seguridad de sus vehículos. La transparencia es uno de los efectos positivos y de los pilares básicos de la cultura de la calidad.

4.4. LA MEJORA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los procesos de calidad se implantan para mejorar. Con ellos las cosas se hacen mejor y se logran mejores resultados, aunque al principio cueste hacerse a un modo diferente de funcionar y trabajar. El ingeniero que estampó contra una pared el primer automóvil Mercedes fue un revolucionario. Su audacia ha salvado vidas. Si queremos mejores instituciones: mejores facultades de eclesiásticas, que enseñen mejor, sean más eficaces, investiguen mejor, dispongan de mejores bibliotecas, entonces estamos diciendo que queremos implantar sistemas internos de garantía de la calidad, con todas sus consecuencias.

