

INDICADORES DE LA CALIDAD

FONT COMAS, JOAN

Escuela de Arquitectura del Vallès (UPC)

Área de Expresión Gráfica Arquitectónica

Resumen

Uno de los objetivos de estas jornadas es ofrecer una panorámica de la actividad de investigación / innovación que se desarrolla en las escuelas de arquitectura españolas. Ello debería permitir un mejor conocimiento de la realidad de esa actividad y, sobretudo, la creación de redes de intercambio, colaboración, contraste y reflexión. Hace dos años, en Sevilla, en la primera edición de las Jornadas, tuve ocasión de exponer la línea de trabajo que venimos siguiendo en el CAIRAT, en la Escuela del Vallès, y presentar una pequeña muestra de la producción del grupo. He de admitir que la experiencia resultó muy gratificante: los asistentes siguieron mi exposición con interés palpable y en todo momento dieron muestras de conformidad con los planteamientos de la línea seguida. Es innegable que, desde las Jornadas de Sevilla, nuestra actividad es mucho más conocida en el conjunto del área de expresión gráfica arquitectónica, pero el grado de intercambio, colaboración, etcétera con otros grupos no ha variado lo más mínimo, es decir, sigue siendo nulo. Pese al acuerdo general en torno a la conveniencia de impulsar aportaciones, desde la universidad, en un campo emergente y extenso como el de los nuevos lenguajes y registros de representación y comunicación de la arquitectura a que dan lugar los sistemas informáticos, cabe pensar que en las escuelas españolas no hay otros grupos interesados en trabajar en ello. No parece que eso tenga mucho sentido. Más bien parece síntoma de que algo no funciona bien en nuestro sistema colectivo.

Hoy, dos años después, me parece prioritario centrar esta comunicación en analizar algunas posibles causas de esa disfunción. La circunstancia personal de haber asumido la organización de las Jornadas IAU-06 me ha reportado una aproximación al tema de la investigación en las escuelas de arquitectura en un plano de profundidad nuevo para mí. Y en este momento considero que transmitir esa visión más profunda de la cuestión, fruto de meses de dedicación casi exclusiva a la preparación de las Jornadas, puede constituir mi mejor aportación personal a las mismas. Hoy creo estar en condiciones de apuntar respuestas a preguntas como: ¿por qué no surgen las deseadas redes de colaboración e intercambio?, ¿por qué seguimos trabajando en solitario?, ¿por qué colectivamente continuamos todos tan desorientados? y, en definitiva, ¿por qué parece que caminamos hacia el abismo a caballo de una indiferencia general, entre resignada e inconsciente?

Con el bagaje del tiempo dedicado a leer y a escribir en torno a esas cuestiones y de horas de diálogo y debate con un amplio abanico de personas, relacionadas de una u otra forma con el tema, la comunicación plantea puntos de reflexión en torno a un concepto que se identifica como denominador común en todas sus vertientes: la calidad. Ése es el concepto que está en el trasfondo de cualquier análisis sobre la cuestión que centra las Jornadas. Nadie discute la bondad del anhelo por una universidad de calidad. ¿Quién podría hacer tal cosa? Pero la calidad es un concepto relativo y cambiante. Sólo una permanente revisión crítica del proceso puede dar ciertas garantías de que realmente se está avanzando por el camino de la calidad. La intención de esta comunicación es tratar de aportar argumentos y elementos de reflexión para esa imprescindible revisión crítica.

El noble objetivo de la calidad

Hace ya algunos años las universidades españolas se fijaron como objetivo introducir en su seno la cultura de la calidad desplegando diversos mecanismos para evaluar la bondad de nuestras instituciones universitarias. Algo que ya es de larga tradición en los Estados Unidos y también, aunque en menor medida, en el Reino Unido. Si bien con menos tradición, la evaluación de instituciones universitarias es también hoy una práctica generalizada en los países del entorno europeo; y lógicamente la adscripción de España a ese entorno conlleva la exigencia de que también nuestras universidades verifiquen sus índices de calidad. De manera que conceptos y expresiones del tipo: *puntos fuertes, puntos débiles, plan estratégico, contrato programa, auto-evaluación, comisión evaluadora, evaluación externa, acreditación, etc.* resultan ya familiares a quienes llevamos unos cuantos años de profesión universitaria. En ese tiempo, hemos ido asistiendo, no sin cierta perplejidad, a diversas manifestaciones de esta incipiente dinámica evaluadora; quien más quien menos ha visto pasar por su centro o departamento a equipos de evaluadores cuyo trabajo dio lugar a voluminosos informes que en algunos casos resultaron favorables y en otros no tanto. Sin embargo, la percepción sobre el terreno es que la fiebre evaluadora que trajeron aquellas primeras convocatorias del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad* no se tradujo en ningún tipo de consecuencias apreciables. La impresión, desde una visión cercana, es que los incrementos de calidad, que sin duda los ha habido desde aquel momento, responden básicamente a iniciativas personales, bien de tipo individual o bien impulsadas por pequeños colectivos. En ningún caso parece que puedan atribuirse a medidas institucionales orientadas a promover mejoras o a corregir defectos detectados en la evaluación. Donde había personas con capacidad y deseos de mejora, ha habido incrementos de calidad; y donde no, las cosas han seguido igual, es decir, han empeorado. Más aun, hoy tenemos conciencia cierta de que muchos déficits de calidad, evidentes y palmarios sobre el terreno, no tienen perspectivas de mejora en los próximos 10 o 15 años, como mínimo; es decir, mientras que el paso del tiempo no se encargue de quitar de en medio a toda la generación de funcionarios docentes que, de una u otra forma, somos responsables de la realidad actual de nuestras escuelas.

La aparente ineficacia del *Primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad* no implica que deba, ni pueda, abandonarse el camino emprendido. El control y mejora de la calidad universitaria sigue siendo un objetivo irrenunciable, y parece lógico atribuir aquel relativo fracaso a cierta inexperiencia, dada la ya comentada falta de tradición de nuestro país en ese tipo de procesos. Ahora, sin mediar nuevas experiencias, la entrada en vigor de la LOU y la creación de las agencias de acreditación han retomado la cuestión de la evaluación introduciéndola como práctica definitivamente instaurada y con voluntad de incidencia efectiva en la dinámica de nuestros centros e instituciones. Cuatro años después de la instauración de esos nuevos mecanismos de control, parece indicado cuestionar hasta qué punto tal incidencia está conduciendo efectivamente hacia un incremento en la calidad universitaria.

Incidencia en la calidad docente

La política de calidad desplegada desde la entrada en vigor de la LOU se ha centrado casi exclusivamente en el profesorado y, muy específicamente, en su actividad investigadora. Con independencia de los criterios adoptados para evaluar dicha actividad, esa deriva tan marcada hacia un único aspecto de la acción universitaria, y su polarización exclusiva en el individuo como unidad autónoma, da lugar a una serie de disfunciones que no parecen compatibles con el objetivo inicial: mejorar la calidad de los centros.

Cualquier profesor que contemple la universidad como su ámbito profesional sabe que hoy no es nada inteligente de su parte invertir esfuerzos en tratar de dar calidad a su actividad docente. La experiencia de estos años ha sentado el principio de que la dedicación docente, particularmente en el grado, es una moneda que no cotiza. Más aun: a menudo aparece como un factor que minusvalora al profesor que la practica, más allá del estricto cumplimiento de un mínimo horario lectivo¹. Es claramente perceptible que los campos de la docencia tienden a quedar progresivamente desatendidos y que la innovación en ellos es escasa². Bien es cierto que algunas universidades promueven convocatorias de premios o ayudas para incentivar proyectos de innovación docente. Pero la modestia de esas ayudas y el nulo interés posterior por los resultados de tales proyectos evidencian su escasa consideración efectiva. La realidad palpable es que hoy la docencia sólo es vista con cierto entusiasmo por aquellos que la contemplan más como afición que como profesión, por los idealistas más irreductibles y por quienes, por razones de edad o de puesto alcanzado, consideran ya culminada su carrera académica. Parece un contrasentido tratar de instaurar una cultura de calidad en una universidad que tiende a apoyarse en el amateurismo, la utopía o la falta de aspiraciones. Lo pertinente en estos casos, más que exigir calidad, es agradecer la buena voluntad y el entusiasmo dispensado. Con todo, resulta difícil pensar que una universidad así constituya ninguna garantía seria para afrontar el reto estratégico de la sociedad del conocimiento.

Indiferencia en las escuelas de arquitectura

La actual tendencia de desatención a la docencia incide aun relativamente poco en las escuelas de arquitectura. Si bien hay que admitir que son centros endémicamente afectados por graves situaciones de incumplimiento, también debe aceptarse que –bien sea por idiosincrasia o bien por las dificultades de los profesores arquitectos para proyectarse en otros ámbitos de actividad universitaria- en las escuelas de arquitectura los índices de afición y/o pasión docente suelen ser superiores a la media. La consecuencia es que la incidencia negativa de la política de estos años, en materia de calidad, es aun poco notable en la docencia de nuestros centros. Ello explicaría las altas cotas de indiferencia con que buena parte del profesorado de la mayoría de escuelas contempla todo cuanto se refiere a políticas de investigación y de evaluación de la actividad investigadora. No existe conciencia general de que esas políticas puedan afectar a la dinámica de unos centros focalizados primordialmente en la docencia. Sin embargo, es evidente que un sesgo tan marcadamente divergente con el que ha adoptado nuestro sistema universitario ha de acabar por introducir muy serias dificultades en el futuro inmediato de las escuelas de arquitectura.

La actitud indolente frente a las disfunciones que genera el sistema no es homogénea en todas las escuelas ni en todos los estratos generacionales de su profesorado. Las escuelas que ya acumulan algunos años de historia tienen parte importante de su plantilla consolidada como profesorado funcionario, circunstancia que amortigua la percepción del problema, dado el escaso movimiento de incorporación de nuevo profesorado que se produce en ellas. Esta percepción amortecida se ve reforzada por un bajo interés por la investigación –justificado o

¹ Aun así, no son extraños los casos de clamoroso incumplimiento docente que, sin embargo, no suelen disparar ningún mecanismo de alarma.

² Sirva de ejemplo el uso elemental que se viene haciendo de los campus digitales. Mayoritariamente no pasan de ser malos sustitutos de los tradicionales apuntes que antes el estudiante adquiría en la copistería del centro y que ahora debe descargar e imprimir por su cuenta. Más allá de ese uso tópico y primario, raramente se saca provecho de las múltiples capacidades de las TIC para la docencia.

no, pero evidente- y por la exclusiva focalización en el individuo con que actúa el sistema español de calidad. Los conflictos que dicho sistema provoca se polarizan entonces, de forma individual y aislada, en los pocos profesores que intentan desarrollar una actividad de investigación en sus respectivas áreas arquitectónicas. Es decir, la distorsión se concentra en una minoría irrelevante de facto y atomizada por el propio sistema.

Tampoco en las escuelas jóvenes la cuestión genera excesiva inquietud, dado que en esos centros el entusiasmo por la configuración de su propia oferta académica no deja espacio a reflexiones impropias de esa etapa inicial. Sólo en escuelas *de mediana edad*, con poco profesorado estable, y en aquellas otras en que el envejecimiento de la plantilla ha dado lugar ya a una incipiente dinámica de renovación, se empieza a tomar conciencia de las distorsiones que el sistema introduce.

Pasividad y calidad

La desatención hacia los procesos de control y mejora de la calidad deja a las escuelas al margen de la posible acción benéfica de tales procesos; a la vez, las inhibe del necesario seguimiento crítico del sistema para detectar y corregir sus posibles disfunciones. Pero esa pasividad no impide, en absoluto, que el sistema actúe con consecuencias y que, fuera de control, pueda paradójicamente provocar mermas importantes en la calidad de nuestros centros.

Simultáneamente a la redacción del presente texto, en las 2 escuelas de arquitectura de la UPC están en marcha algunos concursos para cubrir plazas de profesorado contratado correspondientes a nuevas figuras creadas por la LOU. Para resolver esos concursos, se han constituido las correspondientes comisiones, de acuerdo con el criterio vigente de que el principal aval de idoneidad de un tribunal son los sexenios que acumulen sus componentes. Y estamos asistiendo a la paradoja de ver como, en más de un caso, ninguno de los miembros de una comisión que debe escoger entre distintos candidatos es experto en la materia que se juzga. Con frecuencia, hay miembros –en ocasiones la mayoría- que no pertenecen al área de conocimiento de la plaza y, a menudo, ni tan sólo a un área de conocimiento arquitectónico. Se mire como se mire, parece indiscutible que el criterio seguido para formar esos tribunales, basado en los principios de la política vigente, no va precisamente en la línea de garantizar la calidad.

Ha coincidido que también estos días se ha dado a conocer el anteproyecto de reforma de la LOU. En él parece que un cierto sentido común se abre paso contemplando la supresión del requisito de sexenios para pertenecer a un tribunal. Sin duda parece una buena noticia. Lo inquietante es que la corrección de esa norma sea planteada por el Ministerio antes de que los centros –obviamente los principales afectados por la misma- la hayan llegado ni a cuestionar. Con respecto a la política de calidad vigente, la actitud de nuestras escuelas se mueve entre dos polos contrapuestos, aunque coincidentes en el resultado: de una parte, la ya comentada indolencia general y, de otra, una cierta postura de acritica ortodoxia. Esta segunda posición, propia de sectores bien adaptados al sistema, parece predispuesta a aceptar a ciegas cualquier modelo que lleve el aval de la ciencia y de la tecnología, territorios que considera garantía de seriedad. Pese a la distancia entre sus planteamientos, ambas posiciones confluyen en una misma resultante: pasividad y falta de implicación de las escuelas de arquitectura.

La calidad requiere una cultura de exigencia y de revisión crítica en todo, incluso en el propio proceso de control de calidad. Una política de calidad basada en normas impuestas *desde arriba*, que no cuente con la implicación efectiva de los distintos agentes que intervienen en el

sistema a mejorar, está condenada al fracaso en su objetivo. Más aun, en un escenario de pasividad, tal política comporta un alto riesgo de incidir negativamente y de acabar provocando mermas considerables en los niveles de calidad iniciales.

La investigación como divisa

Que la reforma de la LOU retire el requisito de los sexenios para formar parte de un tribunal no significa, en principio, que nuestro sistema de acreditación y política de calidad vaya a dejar de pivotar en torno a la actividad investigadora del profesor como casi exclusivo parámetro de medición. Probablemente nuestra universidad esté lejos aun de incorporar la cultura de la calidad, pero la cultura del supuesto mérito investigador individual parece sólidamente instalada en los centros de decisión de las universidades.

Hay diversas razones para pensar que esa focalización en el mérito investigador del profesor, como unidad de medida, es ineficaz y engañosa. Sin entrar en el análisis de esas razones de orden general, lo que sí parece indudable es que aplicar tal política a centros de estudios con marcado carácter profesional, como es el caso de las escuelas de arquitectura, resulta claramente contraproducente, desde el punto de vista de la calidad. En ese tipo de centros no existe una tradición investigadora. Investigar no es, en principio, la actividad propia de la profesión de arquitecto, al menos en los términos en que sí lo es de la de biólogo, físico, químico, matemático, etcétera. Centrar en la actividad investigadora la política de acreditación de centros cuyo distintivo no es precisamente esa actividad parece un disparate. Un disparate que sólo puede conducir a reducir sus niveles de calidad.

En una universidad basada en criterios de competición en torno al parámetro investigación como divisa única, la mala posición de un centro en este campo le relega en la asignación de recursos de todo tipo. En círculo vicioso, la dinámica actual condena a las escuelas de arquitectura a una regresión continua. En algunos departamentos, particularmente en áreas de específico conocimiento arquitectónico, el catedrático ha devenido ya especie a extinguir y el profesor titular rareza de difícil reproducción. La tendencia apunta hacia un futuro con plantillas formadas por docentes eventuales, de baja contratación, sin recursos y sin una mínima masa crítica de profesorado profesionalmente dedicado a la universidad. Queda claro, ya, que muchos de aquellos profesores que aun son iconos en nuestra memoria –profesores eméritos, que aun jubilados siguen siendo referencia para los docentes de hoy y en general para quienes fuimos sus alumnos- no tendrían cabida en este modelo de *universidad de calidad*. ¿Cómo se puede sostener que el camino que estamos siguiendo conduce a la calidad? Con todos sus defectos, que no vamos a negar, la situación de partida parecía ofrecer mejores garantías.

La pugna entre realidad y modelo

La práctica habitual en España es agrupar en el seno de la universidad toda clase de estudios superiores: desde la biología a la educación física o desde la música a la física nuclear, pasando por todos los matices intermedios. En contradicción con ese carácter polimórfico que tal práctica confiere a la institución universitaria, su ordenación ha ido tendiendo cada vez más a regirse por un modelo extremadamente rígido y homogéneo. Rígido, por una sobre-reglamentación centralizada, y homogéneo, en tanto que esa reglamentación contempla exclusivamente pautas propias de las ciencias y de la tecnología. Esa dualidad contradictoria es el origen de graves distorsiones en nuestro sistema. Las políticas de calidad de una universidad concebida según el patrón único de la ciencia pasan, por pura lógica, por la depuración de las desviaciones de ese patrón. Es coherente, pues, que nuestros sistemas de

calidad tiendan a destruir o eliminar las estructuras de aquellas otras enseñanzas que se apartan del modelo. De manera que, en la práctica, se produce la paradoja de que lo que nuestra universidad crea con una mano lo va desmembrando con la otra.

Hay indicios claros de que los gestores de nuestra política universitaria tienen conciencia del despropósito que supone esa lógica de funcionamiento y de la necesidad de introducir elementos de corrección. Pero es dudoso que esa conciencia alcance a una percepción nítida de hasta qué punto el sistema genera una especie de espiral infernal que daña a la propia institución y a los objetivos estratégicos del país. Desmontar esa espiral requiere ir a la raíz del problema: la contradicción entre la realidad y el modelo. Desde esta perspectiva, se vislumbran sólo dos alternativas de posible solución: 1) crear otro tipo de instituciones de enseñanza superior, externas a la universidad, que den cabida a la amplia gama de estudios que no encajan en el modelo o 2) modificar el actual modelo homogéneo y adaptarlo a su realidad plural, de manera que permita el encaje cómodo y la potenciación, en calidad, de los distintos estudios. Aunque por vías contrapuestas, ambas opciones abren posibilidades a un enfoque real y efectivo de ese problema que tiene planteado nuestra universidad.

El tácito clasismo de las universidades

Ninguna de las alternativas planteadas parece ser objeto de consideración por nuestras instituciones, aparentemente empeñadas en seguir la única vía con plenas garantías de no conducir a ninguna parte: negar el problema y tratar de adaptar todos los estudios superiores a las formas propias de las ciencias. Esta política dominante parte del principio tácito de que la referencia –el patrón de calidad válido– la dan las ciencias y la tecnología. Sentado ese principio, toda evaluación de calidad se reduce, en esencia, a una comparación con el patrón adoptado.

La consecuencia inmediata de esa lógica es que los profesores de áreas de conocimiento alejadas del patrón son automáticamente colocados en una posición de inferioridad. El sistema establecido obliga a esos profesores a un inútil esfuerzo por tratar de asimilarse a un canon que, por *razones de origen*, no van a alcanzar jamás. Es decir que, por razón de su adscripción a una u otra área de conocimiento, tácitamente la universidad estratifica al PDI en clases, con clara desigualdad de oportunidades entre ellas³.

Entender ese tácito clasismo interno de la universidad es fundamental para comprender el porqué de muchas actitudes que pueden parecer inexplicables a primera vista. Así, puede comprenderse, por ejemplo, el poco interés que suscita la investigación en las áreas de conocimiento más específicamente arquitectónico. A nadie le gusta entrar en un juego del que, de inicio, ya se sabe seguro perdedor y sin opción a mejorar. Mucho menos cuando, como en el caso de los arquitectos, fuera de la universidad se pueden tener opciones para

³ Sirvan de ilustración los primeros resultados, que acaban de conocerse, de la convocatoria 2006 de ayuda a proyectos dentro del Plan Nacional de I+D+i. Corresponden a 5 de sus programas: *Astronomía y Astrofísica*, *Matemáticas*, *Física de Partículas*, *Materiales* y, por último, *Humanidades (Arte)*. Los cuatro primeros son de áreas científicas y, por consiguiente, canónicas mientras que el último está claramente lejos del canon. Los respectivos porcentajes de éxito en la concesión de proyectos solicitados son, para los 4 primeros programas: 83,78; 79,47; 97,30 y 71,89, mientras que, para el programa de Humanidades, el éxito ha alcanzado sólo al 40% de los proyectos presentados. Tal vez sea más ilustrativo valorar las cantidades económicas destinadas a las ayudas para cada programa. En el mismo orden, las cantidades en euros, para los 4 primeros, fueron: 5.234.700; 5.917.850; 11.121.476 y 20.252.500. En contraposición, la convocatoria destinó sólo 1.176.900 € al programa de Humanidades (Arte). Ante la contundencia de los números, huelgan comentarios.

desarrollar una actividad bien valorada, bien remunerada y con expectativas de mejora. Parece claro pues que, en casos como el de las escuelas de arquitectura –especialmente en algunas de sus áreas específicas-, el sistema evaluador de la calidad no sólo no la promueve sino que fomenta la inhibición del profesorado ante una misión investigadora que, dicho sea de paso, hoy parece imprescindible si efectivamente se quiere avanzar por la senda de la calidad.

Es desde esta perspectiva, también, que puede explicarse porqué, entre los profesores que sí mantienen una actividad de investigación y/o innovación en nuestras escuelas, es tan frecuente la auto-desconsideración hacia su propia producción. Actividades cuyos resultados alcanzan el reconocimiento de los colegas (cosa nada fácil en escuelas de arquitectura), que son apreciadas, valoradas y a menudo financiadas desde empresas o instituciones externas, que contribuyen indudablemente a actualizar nuestra docencia y a darle solidez, que repercuten en el entorno cultural y profesional y que, en definitiva, redundan claramente en mejorar nuestra calidad institucional, son ocultadas y silenciadas de cara al sistema universitario. La evidente distancia entre la forma de esas actividades y las del canon establecido y la convicción, ciertamente fundada, de que sus posibilidades de homologación en el sistema son nulas motivan que sus propios responsables valoren esos trabajos en un plano estrictamente personal pero no los identifiquen como parte de una actividad seria de investigación o innovación en la universidad. Los resultados de esas actividades son indudablemente fruto de la dedicación, del rigor y de la pasión de sus autores, pero, por paradójico que parezca, en el inconsciente colectivo de amplios sectores de nuestras escuelas va tomando cuerpo la idea de que algo que se hace con pasión, con gusto y con dedicación, algo que se centra en problemas reales y que tiene vocación de incidir efectivamente en el entorno profesional o cultural no puede jamás ser calificado de investigación. Ciertamente, la calidad queda lejos.

Esas actitudes de *outsider*, de trabajo por vocación, convicción, pasión o sentido de un compromiso cívico, pero sin opción meritória alguna, son sólo posibles entre profesores que, además de importantes dosis de idealismo, fe y pasión por su labor, tienen una situación laboral estable. El profesorado no consolidado debe afrontar la disyuntiva de mantener una dedicación temporal a la universidad, subordinada a lo que le permita su actividad principal (el ejercicio de la profesión), o bien hacer de la universidad su ámbito exclusivo de actividad profesional. Si se decanta por la segunda opción deberá, inexcusablemente, hacer una carrera de méritos homologable según los cánones, lo cual permite comprender ciertas peculiaridades de nuestro panorama, que no parecen tampoco apuntar al objetivo de la calidad.

Un sistema basado en la apariencia

Sin ánimo de cuestionar el sistema que rige en el ámbito de las ciencias, algo que corresponde a quienes efectivamente pertenecen a ese ámbito, parece lícito efectuar algunas consideraciones sobre el mismo, dada su pretendida aplicación universal. Uno de sus pilares fundamentales es la evaluación por pares, preferentemente en un plano internacional. El concepto puede tener sentido cuando efectivamente existe una tradición y una comunidad investigadora para ratificar la originalidad y el rigor metodológico de un trabajo. Sin embargo, donde no existe esa tradición ni comunidad alguna de investigadores, hablar de evaluación por pares parece puro mimetismo formal, con poco sentido.

Presumiblemente, también en las mismas ciencias, el procedimiento ha de ser difícil cuando se aplica a campos de innovación o a campos de investigación emergentes. En estos casos es altamente probable que el grado de conocimiento que el evaluador pueda tener del tema no garantice una valoración suficientemente fundada. Necesariamente, entonces, la valoración ha

de basarse en apariencias, en elementos formales que inducen al evaluador a creer, o no, que el trabajo presentado es un trabajo serio. En el ámbito de buena parte de las áreas de conocimiento arquitectónico, donde no hay tradición investigadora ni aún menos comunidad científica, un sistema de evaluación por pares presenta un grave riesgo de descansar esencialmente en la apariencia o en la arbitrariedad.

La materia que manejamos los arquitectos no es medible científicamente. Está sujeta a tendencias, escuelas o corrientes de pensamiento. Todo proceso creativo, por riguroso que sea, encierra necesariamente un trasfondo de subjetividad. En las mismas ciencias, algunas experiencias han puesto en evidencia la vulnerabilidad del sistema. Pero en ellas una valoración errónea puede llegar a ser denunciada con análisis objetivos; lo cual, en principio, parece obligar al evaluador a extremar el rigor en su labor. Sin embargo en otros campos del conocimiento eso es imposible. Todos cuantos conocemos bien el mundo de los arquitectos sabemos que obras, tendencias o actitudes bien valoradas por algunos sectores de la profesión, suscitan pésima consideración en otros. Y eso no es malo. Más aun, es imprescindible que sea así. El pensamiento único, canónico, de las academias sería una cárcel para la innovación creativa.

Bien es cierto que también en trabajos creativos hay elementos de rigor metodológico que permitirían reconocer la calidad de un proceso, con independencia de posiciones o antagonismos personales. Pero para llegar a ese tipo de análisis hace falta un criterio establecido, una tradición consolidada que, hoy por hoy, es inexistente. No existe una crítica arquitectónica rigurosa más allá de la simple consideración formal, ni en España ni en un plano internacional. ¿Cómo montar un sistema de valoración por pares sobre esas bases?

Sin embargo, la normativa lo exige. Y, en algunas áreas, hay evidencias de la existencia de sistemas formales de publicación/evaluación creados sin otro objetivo que cumplir con esa exigencia. Sistemas que se basan fundamentalmente en adoptar las formas de las ciencias. Que eluden, por consiguiente, todo lo que no tenga aspecto de ciencia, todo lo que no pueda ser objeto de una medición objetiva. Que se expresan en inglés y llenan páginas con números, cuadros y estadísticas, a menudo para medir la intranscendencia y llegar a demostrar la evidencia. Que no tienen más relación con la arquitectura que la titulación académica de los autores. Pero que funcionan; cumplen con su objetivo: dar méritos; aunque nada aporten al objetivo general de la calidad. Sin embargo, hay que admitirlo, contribuyen a dar apariencia de calidad, en la medida en que la calidad de una institución universitaria sea calibrada por los méritos personales acumulados por su PDI.

Del mérito y del servicio

Las distancias con el canon no son las mismas para todas las áreas de conocimiento presentes en las escuelas de arquitectura. Por sus características, y aun con ciertas dificultades, algunas disciplinas de carácter tecnológico encuentran buenos espacios para desarrollarse y situarse en el sistema, con expectativas razonables de crecimiento en el mismo. Aunque en el otro extremo, y con expectativas menos prometedoras, también tienen su espacio los territorios de la historia. Una larga tradición universitaria ampara la investigación histórica y, si bien con escasa financiación pública, quienes se dedican a esa actividad encuentran múltiples canales abiertos para homologar su trabajo. Sin embargo, entre uno y otro extremo, queda toda una gama de disciplinas y conocimientos, indudablemente implicados en la actividad arquitectónica, que son tácitamente condenados por el sistema.

En términos de innovación, se diría que hoy en arquitectura no hay más campos que los relacionados con la sostenibilidad. Ello es así porque esos campos presentan todas las características formales precisas para medirse con el canon científico-técnico. Sin embargo, en el mundo han pasado –y pasan- otras cosas, más allá del aumento del barril de petróleo. No es difícil comprender que, en una actividad tan poliédrica como la arquitectónica, confluyen muchos otros conocimientos y habilidades que no son inmunes ni a los cambios socioeconómicos que derivan del desarrollo de las TIC ni a los nuevos patrones de vida de la sociedad moderna, y que por consiguiente son terrenos abiertos a la reflexión, la investigación y la innovación. Más aun, la evolución de la propia arquitectura, su correcta ubicación en este mundo de constante y acelerada transformación, requiere de una importante y constante actividad innovadora en todas sus vertientes. Una actividad real y efectiva. No una actividad formal y académica prioritariamente impulsada por la necesidad de *hacer méritos*.

En ese punto, nuestros sistemas de calidad actúan como una losa que tiende a asfixiar toda iniciativa innovadora. Parecería lógico esperar que un universitario responsable, con voluntad de servir a la sociedad que le mantiene, fuera alguien especialmente atento a los cambios de todo tipo, a las disfunciones, nuevos conflictos o necesidades que van apareciendo en el avance de la humanidad. Sería razonable pensar que el universitario fuera el primero en detectar esos problemas y, por consiguiente, en descubrir los nuevos campos hacia los cuales dirigir su curiosidad y atención. Resulta penoso, sin embargo, constatar que no es esa la actitud mayoritaria entre los *universitarios de calidad*. Y hay que admitir que con ello dan muestras de inteligencia. El sistema fomenta que la brújula que guía la actividad investigadora de muchos universitarios no sea esa esperada curiosidad hacia los nuevos campos que requieren atención sino las expectativas de rentabilidad meritória.

Parece claro que interesarse por campos de innovación, o por áreas que carezcan de una tradición que facilite el funcionamiento de una mecánica evaluadora estandarizada, es un mal negocio, en el plano personal, para cualquier universitario. No es sorprendente pues que, para buena parte de los profesores que en nuestras escuelas consiguen homologar su actividad investigadora, investigación sea sinónimo de historia, sea cual sea su área de adscripción. Sin cuestionar, en absoluto, el valor innegable del conocimiento histórico para el pensamiento del arquitecto y del urbanista, no parece razonable que el principal volumen de actividad investigadora en las escuelas de arquitectura se concentre en mirar hacia el pasado. ¿Cómo puede surgir innovación en tal escenario?

La realidad es que esta práctica de desarrollar una investigación personal en terreno ajeno al del área de conocimiento de adscripción, pero con expectativas de homologación, funciona. Es bendecida de facto por el sistema. Como lo es también el trabajo individual y aislado, pese a los discursos oficiales en favor del grupo y de la superposición de disciplinas. La experiencia, la práctica diaria, demuestra de forma palmaria que el profesor homologado suele ser el que se orienta hacia temas *rentables*, no se plantea una estructura de trabajo en grupo estable ni se mete en terrenos híbridos, potencialmente muy ricos en capacidad innovadora pero de difícil capitalización meritória.

¿Calidad o buena imagen?

La falta de encaje de los profesores de las escuelas de arquitectura en el sistema es vista con preocupación desde los órganos de gestión universitaria. Probablemente con una preocupación mucho mayor que la que se detecta en las propias escuelas. El proceso disolutivo que ese mal encaje genera en unos centros que, por otra parte, gozan de un prestigio reconocido, que ven incrementada su nota de acceso año tras año, y que en algunas

universidades lideran con claridad el número de intercambios Erasmus, no puede dejar indiferentes a los entes rectores. Ello ha dado lugar a algunas tentativas de *resolver* la anomalía de los arquitectos y, por decirlo así, normalizar el status de las escuelas de arquitectura en sus respectivas universidades. En este marco hay que situar las nuevas disposiciones sobre valoración de la actividad investigadora de los arquitectos que aparecieron hace relativamente poco en el BOE. Unas disposiciones que tienen su origen en la pasada edición de estas jornadas y, en concreto, en la ponencia que en ella se presentó desde el rectorado de la UPC.

Pese a su innegable buena intención, no es esperable que esas disposiciones corrijan apenas la trayectoria de deterioro de la calidad que han emprendido las escuelas de arquitectura. En ellas, una vez más se evita entrar en el fondo de la cuestión y se reincide en el error de pretender adaptar nuestras escuelas al supuesto modelo universal y canónico. Pensadas desde la estricta ortodoxia universitaria, las nuevas medidas no resuelven casi ninguno de los actuales problemas de desencaje y, por el contrario, pueden introducir nuevas disfunciones. Con afán de aplicar universalmente el sistema de las ciencias, se asimilan las publicaciones científicas a las revistas de arquitectura; del mismo modo que se equipara un proyecto premiado en un concurso a un artículo aceptado en una revista científica. Cualquiera que conozca un poco el mundo de la arquitectura comprenderá que la primera asimilación es falaz y la segunda, como mínimo, injusta. Las revistas de arquitectura son básica y fundamentalmente instrumentos de marketing del sector económico-profesional de la arquitectura. La publicación de fotografías de una obra en una revista no responde a ninguna valoración por pares, sino a intereses económicos de ambas partes. Jamás hay crítica en una revista de arquitectura, sino más bien publicidad. Por su parte, en la hipótesis que un proyecto pueda considerarse trabajo de investigación –cosa que requiere un debate previo para establecer en qué condiciones y con qué características tal consideración sería correcta- es injusto, a todas luces, que se valore sólo el proyecto premiado. En un concurso sólo puede ganar uno, y la concesión del premio puede obedecer a razones muy variadas. Pero ello no quita valor, ni capacidad de innovación, ni rigor, etc. al resto de proyectos presentados, entre los que puede haber proyectos magníficos y perfectamente dignos de estudio.

Una proyección de futuro del sistema que deriva de los nuevos criterios de valoración permite vaticinar, sin titubeos, que sigue excluyendo a la mayor parte de los docentes con dedicación profesional a las escuelas, a al vez que premia a las estrellas mediáticas de la arquitectura. Por poco que se conozca la realidad de la arquitectura, se comprende: que los encargos no vienen solos; que un buen edificio es resultado de una gran dedicación; que los encargos de carácter internacional (los más valorados para el sistema) requieren que su autor viva entre aviones y aeropuertos; y que, forzosamente, las apariciones de los *profesores estrella* por las aulas son escasas. ¿Qué sentido tiene tratar de fundamentar una escuela de calidad en el profesor ausente? Hay quien considera que, aun que no esté casi nunca, un arquitecto estrella da prestigio a la institución. Es probable que eso sea así a corto plazo. Pero, a un plazo medio, no es posible vender como calidad lo que no es más que publicidad engañosa. Argumentos de esa clase parecen incompatibles con cualquier intento serio de introducir una cultura de calidad.

Conclusiones

Verificar y mejorar la calidad de las universidades es un objetivo al que no puede renunciarse. Pero el camino de la calidad es arduo y complejo. Tratar de reducirlo a un conjunto de procedimientos de aplicación semiautomática es una temeridad. Sin embargo, hoy por hoy, el sistema parece más interesado en aplicar y defender una cierta mecánica funcional que en conseguir mejoras efectivas de la calidad de las instituciones académicas. Y eso es

preocupante, no ya por su ineficacia sino por el efecto destructivo que tal política tiene sobre unos centros cuyos niveles de calidad no sólo no avanzan sino que retroceden.

Al focalizarse casi exclusivamente en el individuo aislado (el profesor), nuestro sistema no fomenta la implicación colectiva. No puede haber, pues, cultura de calidad, ya que no hay objetivos comunes: no hay empresa. En su lugar hay únicamente cultura del mérito: del mérito individual. No es extraño pues que no se creen grupos ni surjan redes de colaboración e intercambio. Ni es extraño tampoco que se detecte tanta pasividad, tanta inhibición respecto a la política seguida y a los efectos que genera.

En el sistema que viene aplicándose, las consecuencias de una evaluación negativa, son básicamente de carácter punitivo sobre el profesor. Pero, sea o no acertado el procedimiento evaluador, la valoración negativa de un profesor no puede tener jamás consecuencias positivas para la calidad de su centro. Si el procedimiento evaluador fue inadecuado y valoró negativamente a un buen profesor, se perjudica al profesor, evidentemente, y a la calidad del centro, puesto que se le impide consolidar un profesor valioso que, por otra parte, es probable que pierda motivación por su trabajo. Pero tampoco, en el caso de que la evaluación negativa esté plenamente justificada, se desprenden mejoras en la calidad institucional, dado que, en una estructura de plantilla funcionarial, los centros no disponen de instrumentos para incidir sobre la actividad del profesor y corregir el déficit detectado.

Es cuestionable, por su parte, que la evaluación positiva de un profesor redunde en mejoras en la calidad de su centro. Sin embargo, sí que, en la medida en que lo acredita, es seguro que va a redundar en mejoras presupuestarias y de recursos en general. En cambio, un centro o departamento con profesores evaluados negativamente es, irremisiblemente, un centro condenado a una continua regresión. Las evaluaciones negativas repercuten en pérdidas de calidad, pérdidas de recursos y pérdidas de capacidad, en todos los sentidos. Atrapado en un sistema que se retroalimenta, el centro no tiene opción de invertir una imparable tendencia regresiva. Parece inevitable cuestionarse pues si, de verdad, el objetivo de toda esta política universitaria es la calidad.

Va a ser difícil avanzar por la senda de la calidad. Porque el sistema vigente genera fuertes desigualdades en esta universidad falsamente homogénea. El modelo único perjudica seriamente a unos en la medida en que beneficia a otros; y es de lógica que los sectores favorecidos opongan resistencia a introducir cambios en profundidad en el estatus actual. Pero el problema de las escuelas de arquitectura no es un problema especial y particular de éstas. Nuestro problema es una manifestación más de un mal mucho más general y profundo que afecta a toda una universidad que tiende a recluirse en su confortable universo académico y burocrático. Desde todas las áreas surgen voces críticas que abogan por un cambio, por una universidad distinta, más ágil, más flexible, más plural y más implicada con las demandas que le plantea la nueva sociedad del conocimiento; es decir: por una universidad de más calidad. Es imprescindible romper con el auto-aislacionismo ancestral de las escuelas de arquitectura y conectarlas con esas voces que claman por una reforma profunda. No deberíamos aceptar fórmulas que simplemente nos faciliten la entrada en la carrera de los méritos. Eso no sería más que una operación de maquillaje, un intento de tapar la anomalía altisonante de las escuelas de arquitectura. Tal vez con ello reduciéramos la velocidad de su caída. Pero seguiríamos lejos de ganar la batalla de la calidad.

Referencias bibliográficas

- BARÓ, Ezequiel, CUBELES, Xavier:** “¿Y SI SE APUESTA POR EL DESARROLLO CULTURAL?”, La Vanguardia, 27/07/2005, <http://www.bcf.es/html/pdf/P361.pdf>
- BOHIGAS, Oriol:** Conferencia inaugural en “La formación del arquitecto [enregistrament de vídeo] : Simposio Internacional : Barcelona, 21, 22 i 23 abril 2005”, COAC, Quaderns d’arquitectura i urbanismo.
- BRICALL, Josep M, et alter.,** “INFORME UNIVERSIDAD 2000”, <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- CUENCA, Maria Josep:** “HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS EN EL PLAN NACIONAL 2004-2007”, en “Economía Industrial” nº 354 – 2003/VI, <http://www.mityc.es/NR/rdonlyres/D7A703A2-5017-4C8A-A53E-B9217D6968AD/0/tema9.pdf>
- CUENCA, Maria Josep:** “LA SEGUNDA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES”, El País, 21 de noviembre de 2005, http://prensa.upv.es/dir/prensa/edu/ver/*/texto/200511?0122145336a11282
- I Foro ANECA:** “EL PROFESORADO UNIVERSITARIO”, Diciembre 2004, http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_1foro_abr05.pdf
- LASUÉN, José R., BARÓ, Ezequiel:** “SECTORS QUINARIS, MOTOR DE DESENVOLUPAMENT DE L’ÀREA DE BARCELONA”, http://www.bcn.es/plaestrategiecultura/pdf/Sectors_Quinaris.pdf
- MICHAVILA, Francisco:** “LOS CAMBIOS UNIVERSITARIOS Y EL DILEMA DE BURIDAN”, El País, 6 de diciembre de 1999, <http://www.ua.es/dossierprensa/1999/12/06/6.html>
- MICHAVILA, Francisco:** “UNA LEY QUE NOS ALEJA DE EUROPA”, El País, 17 de diciembre de 2001, <http://www.uib.es/premsa/desembre01/dia-17/426042.htm>
- MICHAVILA, Francisco:** “EUROPA ¿PARA QUÉ?”, El Mundo, 20 de abril de 2005, http://prensa.upv.es/dir/prensa/edu/ver/*/texto/200504?0120105604a15617
- MOLAS GALLART, Jordi, SALTER, Ammon (SPRU):** “DIVERSIDAD Y EXCELENCIA: CONSIDERACIONES SOBRE POLÍTICA CIENTÍFICA”, <http://www.jrc.es/home/report/spanish/articles/vol66/ITP1S666.html>
- MOLAS GALLART, Jordi:** “DEFINIR, QUANTIFICAR I FINANÇAR LA TERCERA MISSIÓ: UN DEBAT SOBRE EL FUTUR DE LA UNIVERSITAT”, Coneixement i Societat, 1r. Quadrimestre 2005, http://www10.gencat.net/dursi/AppJava/articles_fitxa.jsp?area=4&idarticle=2520&sub1=2&sub2=3&sub3=1
- MORA, José-Ginés:** “BOLONIA Y LA SALSA BOLOÑESA”, El Mundo Universidad, 27/10/2005, <http://firgoa.usc.es/drupal/node/22114>
- MORA, José-Ginés:** “LA UNIVERSIDAD AL BORDE DE UN ATAQUE DE NERVIOS”, <http://aula.elmundo.es/aula/especiales/2006/50carreras/analisis.html>
- SENDRA Juan José y NAVARRO Jaime:** “PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA DE LAS ESCUELAS DE ARQUITECTURA A TRAVÉS DE INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE INVESTIGACIÓN.”, Actas de las Jornadas IAU-04, (ID24), Sevilla 2004.
- TEJERINA, Fernando:** “LA UNIVERSIDAD DEMANDADA POR LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”, Valladolid, Mayo 2001, <http://www.uc.edu.ve/reforma/dr.%20Tejerina/ocho.htm>
- VALCÁRCEL, Miguel:** “LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO”, Abril 2005; <http://www.elmundo.es/universidad/2005/04/13/campus/1113392580.html>