

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

EL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNA ESTRATEGIA DE APOYO DESDE LAS UNIVERSIDADES A LA GENERACIÓN DE DESARROLLO HUMANO



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAZIOARTEKO LANKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Marta Barandiaran Galdós

Dirigida por:

Koldo Unceta Satrustegui
Antonio Cardona Rodríguez

Año: 2013

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que, de diferentes formas, en distintos momentos y circunstancias, han formado parte de mi vida durante la realización de esta tesis y sin cuyo inconmensurable apoyo me hubiese resultado muy difícil llegar al final del viaje. Entre ellas, ahora, algunas en particular dibujan el recorrido por los agradecimientos.

Comienzo con el ámbito nada académico, pero el más importante, el personal; de forma muy especial mi agradecimiento a *Luis* la persona que durante muchos años, siempre ha estado dispuesta a renunciar a sí mismo y a compartir conmigo en cualquier ámbito de la vida; por extensión, a mi hija *Nerea* que durante el proceso de este trabajo ha demostrado haber aprendido la complejidad del individuo y de la vida familiar.

Continúo en el ámbito académico, pero no dejan de ser agradecimientos, sobre todo, a buenas personas. A las compañeras de despacho, las profesoras *Fernández* y *Orueta*, por su respeto a mi trabajo y su capacidad para valorarlo, así como por su apoyo incondicional en los momentos de angustia.

Avanzo en mis agradecimientos con los compañeros del equipo de investigación. Por un lado, los profesores *Olaskoaga* y *Mijangos* maestros de la rigurosidad y de la generosidad en el trabajo, más allá de lo esperable. Por otro, quiero destacar a la compañera y coordinadora del equipo, la profesora *Barrenetxea*, punto de partida de todo esto, que me ha impulsado con su empuje sin hacerme zozobrar, gracias por hacerlo así de bien.

Termino dando las gracias a los dos directores de este trabajo, los maestros y compañeros *Unceta* y *Cardona*. Quiero destacar la satisfacción de haber tenido la oportunidad de trabajar con el profesor *Unceta* y adueñarme de sus aportaciones reflejo de su categoría académica, pero le agradezco mucho más su impresionante calidad humana, siempre mirando al individuo. No puedo pasar por alto la institución que representa, HEGOA, a la que extiendo estas palabras.

Finalmente, quiero mencionar, también de manera muy especial, al profesor *Cardona*, otro de los miembros de ese fantástico equipo de investigación, pero sobre todo un amigo; su ayuda me ha resultado indispensable porque, más allá de su labor académica, gracias a su confianza en mí, ha conseguido que me crea capaz de llevar a cabo esta labor y que la haya culminado.

A todos los amigos y colegas. Gracias.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	3
-------------------	---

PRIMERA PARTE: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DEBATE DEL DESARROLLO Y DEL BIENESTAR

CAPÍTULO 1

EL DEBATE DEL DESARROLLO Y DEL BIENESTAR JUNTO AL DISCURSO EDUCATIVO

1.1. VISIÓN RETROSPECTIVA DEL DESARROLLO.....	24
1.1.1. <i>Diferentes ideas del desarrollo</i>	24
1.1.2. <i>Primeros vínculos del desarrollo con la educación: las cualidades de los trabajadores condicionana la productividad</i>	26
1.2. OPTIMISMO DESARROLLISTA, EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN.	28
1.2.1. <i>A partir de la Segunda Guerra Mundial: El enfoque de la modernización</i>	28
1.2.2. <i>La teoría del capital humano: el individuo como medio</i>	31
1.2.2.1. Origen y aportaciones al concepto.....	31
1.2.2.2. El capital humano y las preferencias del individuo.....	34
1.2.2.3. La revisión de la educación como factor de producción.....	35
1.2.2.4. El capital humano y el discurso educativo que promueve.....	37
1.2.3. <i>La alfabetización funcional y la educación de adultos</i>	39
1.3. EL GIRO SOCIAL EN EL DEBATE DEL DESARROLLO Y DEL BIENESTAR.....	42
1.3.1. <i>Algunas señales del cambio de mirada en el debate</i>	42
1.3.1.1. El centro y la periferia reflejo de las desigualdades.....	42
1.3.1.2. Necesidades básicas y miradas alalternativas.....	46
1.3.2. <i>El giro de la educación hacia los problemas sociales</i>	48
1.3.2.1. El debate en la educación: el derecho a la educación.....	49
1.3.2.2. La pedagogía crítica.....	52
1.4. EL MERCADO MOTOR DEL DESARROLLO. LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL MERCADO.....	56
1.4.1. <i>La solución pasa por el mercado y por el conocimiento</i>	56
1.4.2. <i>La competitividad: impulso para la mercantilización de la educación</i> ...	59
1.4.3. <i>El conocimiento del individuo al servicio del mercado: la propuesta</i>	62

<i>del currículo basado en competencias.....</i>	
1.5. LA AMPLIACIÓN DE CAPACIDADES COMO MOTOR DEL DESARROLLO. LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL INDIVIDUO...	66
<i>1.5.1. El Enfoque de las Capacidades.....</i>	68
1.5.1.1. Fundamento filosófico del enfoque.....	68
1.5.1.2. El alcance del enfoque define el espacio evaluativo.....	69
<i>1.5.2. El desarrollo humano.....</i>	73
<i>1.5.3. La educación al servicio de las libertades del individuo.....</i>	76
1.6. EL DEBATE SOBRE EL DESARROLLO Y BIENESTAR NO ES DUAL.....	80
<i>1.6.1. Los espacios evaluativos de los enfoques del desarrollo.....</i>	80
<i>1.6.2. Críticas hacia el enfoque de las capacidades.....</i>	84
1.6.2.1. La dimensión social importa, algunas propuestas alternativas.....	85
1.6.2.2. El capital social, aproximación teórica y propuestas de conceptualización.....	87
<i>1.6.3. Binomios conceptuales del debate no dual.....</i>	93
1.6.3.1. Capital humano-capacidad humana: el individuo en los dos extremos del debate.....	93
1.6.3.2. Capital social-capacidad colectiva: las relaciones sociales en los dos extremos del debate.....	95
<i>1.6.4. La educación en el equilibrio del debate: el individuo que cambia la realidad desde la propia realidad.....</i>	98
CAPÍTULO 2	
LA UNIVERSIDAD ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN	
2.1. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD.....	107
<i>2.1.1. Origen y concepción actual de la universidad.....</i>	107
<i>2.1.2. La sociedad del conocimiento, escenario actual de la universidad para el debate.....</i>	111
2.2. CONOCIMIENTO-CRECIMIENTO ECONÓMICO. EL NEXO QUE DISPONE EL DISCURSO DE LAS UNIVERSIDADES.....	115
<i>2.2.1. La UNESCO: la preocupación por la distribución del conocimiento... ..</i>	116
<i>2.2.2. El Banco Mundial: la condición la tasa de retorno social.....</i>	119
<i>2.2.3. La OCDE: el vínculo entre la educación superior y el mercado laboral</i>	123
<i>2.2.4. El Espacio Europeo de Educación Superior y el horizonte latinoamericano.....</i>	127
<i>2.2.5. El debate, la propuesta de la UNESCO se invalida.....</i>	131
2.3. LA ALTERNATIVA AL CAMBIO DE MODELO DE DESARROLLO Y BIENESTAR DESDE LA UNIVERSIDAD.....	136
<i>2.3.1. La ciudadanía cosmopolita.....</i>	136
2.3.1.1. Aproximación al concepto.....	137
2.3.1.2. Los valores que sustentan la ciudadanía cosmopolita.....	140
2.3.1.3. Las barreras para el logro de la ciudadanía cosmopolita.....	144

2.3.2. La educación proceso social	148
2.3.2.1. El paradigma de la Educación en Derechos Humanos.....	150
2.3.2.2. El paradigma de La Educación para el Desarrollo (ED).....	152
2.3.2.3. Aportación de la Educación Superior a la ED.....	161
2.3.3. Capital social y capacidad colectiva en la universidad	166
2.3.3.1. El valor de las relaciones entre los agentes universitarios.....	166
2.3.3.2. Los valores que generan capacidad colectiva.....	168
2.3.3.3. El tipo de organización para la generación capacidad colectiva.....	171
2.4. LA NECESIDAD DE UN ESCENARIO ALTERNATIVO EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DEL CONCEPTO DE CALIDAD	177

SEGUNDA PARTE: UNA MIRADA AL DEBATE DEL DESARROLLO Y BIENESTAR DESDE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 3

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. DEBATE TEÓRICO SOBRE EL CONCEPTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	187
3.1.1. Calidad en el contexto universitario	188
3.1.2. Primeros obstáculos, la influencia del mundo industrial	194
3.1.3. Las distintas acepciones de calidad en educación superior	198
3.2. DEBATE TEÓRICO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	210
3.2.1. Los criterios para la evaluación de la calidad	210
3.2.1.1. La pertinencia.....	212
3.2.1.2. La equidad.....	231
3.2.1.3. La eficacia y la eficiencia.....	240
3.2.2. Los sistemas para la evaluación de la calidad	242
3.2.2.1. El porqué de los sistemas de evaluación.....	242
3.2.2.2. El contexto para la aplicación de los sistemas de aseguramiento de la calidad.....	246
3.2.2.3. El objeto de los sistemas de aseguramiento de la calidad: rendición de cuentas vs mejora.....	252
3.3. LA NECESIDAD DE UN CAMBIO DE CULTURA EN TORNO A LA CALIDAD	258

CAPÍTULO 4

UNA PROPUESTA DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES: OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN

4.1. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	261
4.1.1. Una reordenación de los conceptos de calidad.....	262
4.1.2. Una propuesta del concepto de calidad desde el paradigma del desarrollo humano.....	267
4.1.2.1. El marco de la propuesta.....	268
4.1.2.2. La conceptualización de la calidad de la educación para la generación de capacidades.....	270
4.1.3. La posibilidad de otra manera de entender la calidad existe.....	288
4.2. LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES RESPECTO A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA, ESPAÑA Y MÉXICO.....	290
4.2.1. Algunas cuestiones sobre los sistemas universitarios de Argentina, España y México.....	291
4.2.1.1. La situación en Argentina.....	291
4.2.1.2. La situación en España.....	293
4.2.1.3. La situación en México.....	296
4.3.1. Identificación de los docentes con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo y bienestar.....	298
4.3.1.1. Metodología, los datos y su tratamiento.....	299
4.3.1.2. El caso de España.....	303
4.3.1.3. El caso de México.....	311
4.3.1.4. El caso de Argentina.....	318
4.3.1.5. Comparativa entre los países.....	325

CONCLUSIONES Y EPÍLOGO

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

5.1. CONCLUSIONES EN TORNO AL DEBATE DEL DESARROLLO Y BIENESTAR JUNTO AL DISCURSO EDUCATIVO.....	333
5.2. CONCLUSIONES EN TORNO A LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN.....	336
5.3. CONCLUSIONES EN TORNO AL DEBATE DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES.....	338
5.4. CONCLUSIONES EN TORNO AL ESTUDIO DEL CASO.....	341
5.5. CONCLUSIÓN GLOBAL.....	342

EPÍLOGO

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	345
--	------------

BIBLIOGRAFÍA.....	351
--------------------------	------------

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 1

Tabla 1.1	Freire educación bancaria vs educación problematizadora o liberadora...	54
Tabla 1.2	Rasgos fundamentales en el debate del desarrollo como crecimiento económico.....	65
Tabla 1.3	Países que más han avanzado en el IDH de 1970-2010.....	67
Tabla 1.4	Espacios evaluativos del bienestar en el debate del desarrollo.....	81
Tabla 1.5	Propuestas de capital social.....	92
Tabla 1.6	La influencia del objetivo del desarrollo en el individuo desde la educación.....	99

CAPÍTULO 2

Tabla 2.1	Modelos universitarios tradicionales. Principales características.....	108
Tabla 2.2	Comparación entre la formación profesional y la holística.....	110
Tabla 2.3	Límites del futuro de la universidad.....	112
Tabla 2.4	Características de las universidades de rango mundial.....	119
Tabla 2.5	El discurso de la universidad, la aportación del conocimiento al crecimiento económico.....	126
Tabla 2.6	Peculiaridades del Espacio Europeo de Educación Superior.....	128
Tabla 2.7	Ciudadanía global o cosmopolita.....	142
Tabla 2.8	Los debates sobre el desarrollo definen la evolución de la ED.....	157
Tabla 2.9	Algunas Definiciones de la ED.....	159
Tabla 2.10	Enfoque de las capacidades y ED.....	160
Tabla 2.11	Lista provisional de capacidades para la educación superior.....	165
Tabla 2.12	Ventajas de las redes universitarias para la construcción de capital social comunitario.....	174

CAPÍTULO 3

Tabla 3.1	Porcentaje de población en la Educación Superior de 1970 a 2007.....	191
Tabla 3.2	Propuesta de Van Kemenade.....	206
Tabla 3.3	Van Kemenade et al (2008) y Dew (2009) vs Harvey y Green (1993).....	208
Tabla 3.4	Diferentes respuestas desde el conocimiento dan diferentes visiones de la pertinencia.....	219
Tabla 3.5	Tendencias generales en la práctica pedagógica en la educación superior	226
Tabla 3.6	Retos <i>vs</i> Riesgos para la calidad de la educación superior.....	244
Tabla 3.7	Diferencias entre los enfoques del aseguramiento de la calidad.....	

CAPÍTULO 4

Tabla 4.1	Conceptos de calidad y su operacionalización.....	272
Tabla 4.2	Distribución del personal docente según categoría y dedicación en las universidades nacionales.....	292
Tabla 4.3	Distribución del personal docente en España según régimen de vinculación con la universidad.....	295
Tabla 4.4	Afirmaciones o variables de la calidad de la educación superior.....	303
Tabla 4.5	Desde la opinión del profesorado en España lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior.....	305
Tabla 4.6	Desde la opinión del profesorado en México lo que debería se y lo que es la calidad de la educación superior.....	313
Tabla 4.7	Desde la opinión del profesorado en Argentina lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior.....	320

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

CAPÍTULO 1

Ilustración 1.1	Debate del desarrollo y del bienestar junto al discurso educativo....	21
Ilustración 1.2	La educación y el individuo desde el debate del desarrollo.....	23
Ilustración 1.3	Espacio evaluativo del enfoque de las capacidades.....	71
Ilustración 1.4	Proceso de aprendizaje para generar capacidades.....	78
Ilustración 1.5	Fundamento del diseño curricular para aportar capacidad crítica....	101

CAPÍTULO 2

Ilustración 2.1	¿Círculo virtuoso o vicioso?.....	118
Ilustración 2.2	Desarrollo del concepto de ciudadanía.....	140
Ilustración 2.3	Capacidad colectiva como agente que moviliza capital social comunitario.....	169

CAPÍTULO 3

Ilustración 3.1	La calidad del servicio de la educación.....	196
Ilustración 3.2	La calidad desde el debate del desarrollo.....	209
Ilustración 3.3	Criterios para la evaluación de la calidad de la educación.....	212
Ilustración 3.4	Componentes de la pertinencia integral.....	216
Ilustración 3.5	La pertinencia decide el sentido de la calidad.....	218
Ilustración 3.6	Diferentes actores de las instituciones universitarias.....	247
Ilustración 3.7	Propósitos de la política de Aseguramiento de la Calidad condicionados por los enfoques.....	253
Ilustración 3.8	Procedimientos de aseguramiento de la calidad.....	256

CAPÍTULO 4

Ilustración 4.1	Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) en un espacio bidimensional.....	263
Ilustración 4.2	Los conceptos de calidad manejados desde el planteamiento de Nicholson (2011).....	266
Ilustración 4.3	Conceptos originales, Harvey y Green-VARIABLES operativas.....	274
Ilustración 4.4	La calidad de la educación superior en torno a la pertinencia.....	276
Ilustración 4.5	La calidad de la educación algo más que la satisfacción del usuario..	279
Ilustración 4.6	La relación entre la misión, objetivos e interacción de agentes.....	280
Ilustración 4.7	Los modelos de calidad entrelazados.....	281
Ilustración 4.8	Hacia la conceptualización de la calidad como estrategia para el Desarrollo Humano.....	284
Ilustración 4.9	El equilibrio entre la diversidad de visiones.....	285
Ilustración 4.10	Fundamento del diseño curricular en una universidad de calidad....	287
Ilustración 4.11	Identificación de los docentes en España con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo.....	304
Ilustración 4.12	Opinión del profesorado en España sobre lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior.....	306
Ilustración 4.13	Opinión del profesorado en España sobre la calidad, por ramas de enseñanza.....	307
Ilustración 4.14	Identificación de los directores y decanos de Ciencias Jurídicas y Sociales en España con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo.....	309
Ilustración 4.15	Opinión de los decanos y directores en España de lo que debería ser y de lo que es la calidad de la educación superior.....	310
Ilustración 4.16	Divergencias en las opiniones de docentes y directores y decanos en España de lo que debería ser la calidad de la educación superior	310
Ilustración 4.17	Identificación de los docentes en México con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo.....	312
Ilustración 4.18	Opinión del profesorado en México sobre lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior.....	314
Ilustración 4.19	Opinión del profesorado en México sobre la calidad, por áreas de enseñanza.....	315
Ilustración 4.20	Identificación de los directivos de Ciencias Jurídicas y Sociales en México con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo.....	316

Ilustración 4.21	Opinión de los directivos universitarios en México de lo que debería ser y de lo que es la calidad de la educación superior.....	317
Ilustración 4.22	Divergencias de opinión sobre lo que es la calidad de Profesores y Directivos en México.....	317
Ilustración 4.23	Identificación de los docentes en Argentina con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo.....	319
Ilustración 4.24	Opinión del profesorado en Argentina sobre lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior.....	321
Ilustración 4.25	Identificación de los decanos de Ciencias Jurídicas y Sociales en Argentina con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo.....	323
Ilustración 4.26	Opinión de los decanos en Argentina de lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior.....	324
Ilustración 4.27	Lo que debería ser en opinión de los docentes en Argentina.....	325
Ilustración 4.28	Desacuerdo de los docentes en Argentina, España y México con el discurso imperante en cada una de sus universidades.....	326
Ilustración 4.29	¿Es el mismo el discurso oficial el que perciben los docentes y los gestores?.....	328

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN

La tesis que aquí se presenta se inscribe en el marco de nuestra colaboración en los últimos años en diferentes labores de investigación con un equipo de profesores pertenecientes a la UPV/EHU y a distintas universidades latinoamericanas: la Universidad de Guadalajara (México), la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), y la Universidad Autónoma del Estado de México. La base sobre la que se sustentan los trabajos de este equipo de profesores es el principio de considerar la educación de las personas, y como parte de ella, la educación superior, uno de los ejes fundamentales sobre los que debe girar el desarrollo y el bienestar de la gente; por ser la educación uno de los factores que garantiza la ampliación de oportunidades, tanto a las personas como a los contextos sociales a los que pertenecen.

Nuestros trabajos motivados por el interés por mejorar la calidad de la educación se han desarrollado en el ámbito de la educación superior; y han tenido su resultado tanto en proyectos de innovación educativa como en proyectos de cooperación interuniversitaria. En todo momento, con el ánimo de que la universidad sea parte de la solución de los problemas sociales que frenan el desarrollo de los individuos; y despliegue estrategias para evitar la amenaza de que sea la propia universidad la que produzca desigualdades y aumente las brechas sociales.

Una de las motivaciones para llevar adelante este trabajo es el vivir en directo cómo se mueven algunas referencias sociales como consecuencia de la crisis del modelo de desarrollo que estamos experimentando a nivel mundial. El cambio al que asistimos nos da suficientes razones a los universitarios para plantearnos un nuevo rol en el debate del modelo de desarrollo y bienestar: la presencia activa de la universidad en ese debate.

Nos encontramos ante una situación que confirma la necesidad de que los agentes universitarios actuemos y decidamos si la universidad va a contribuir a la promoción de un modelo de desarrollo que se marca como objetivo el crecimiento económico, o por el contrario a un modelo que busca ampliar las libertades de los individuos.

En este trabajo, recorreremos el debate del desarrollo y bienestar desde dos formas de mirar al individuo contrapuestas. A un lado, el individuo es el medio, al otro, es el fin del propio desarrollo. Dos caras de la moneda serán la referencia en este trabajo para determinar la mirada de la educación hacia los individuos: desde el *crecimiento económico* la respuesta de la educación será intentar formar individuos que se *adaptan al mercado*, bajo la filosofía de *tener más*; mientras que desde la *ampliación de las libertades* los discursos educativos se empeñarán en conseguir individuos que *cuestionen y cambien la realidad* movidos por el *ser y poder hacer más*.

Lo que se propone de manera general es una contribución de una forma diferente de pensar desde la universidad sobre la propia universidad. La cantidad de funciones atribuidas y los diferentes niveles desde los que éstas se pueden analizar dibujan un marco complejo de actuación. La docencia, la investigación y la extensión configuran el discurso educativo de la

universidad, y el trabajo en estos tres ejes debe demostrar que la universidad colabora a buscar la solución a las miradas contrapuestas. A la vez que son ejes entrelazados, cada uno de ellos tiene una función particular. En este trabajo, por el empeño de situar en el centro del discurso al individuo pondremos especial atención a la función docente, aunque reconocemos la dificultad para aislarla de las demás.

Como consecuencia de las discusiones sobre el papel que deben jugar las universidades surgen escenarios alternativos, lo que, de manera particular, nos mueve a intentar colaborar en la modificación de los discursos universitarios. Queremos ser agente de transformación del modelo de desarrollo y entrar a formar parte de la solución del problema actual. Nuestra propuesta para la modificación de ese discurso lleva implícita la necesidad de conceptualizar la calidad en la educación superior. Para ello, nos apoyamos en la defensa de la educación como herramienta transformadora desde el conocimiento, para que el cumplimiento de los estándares de calidad no provoque un divorcio entre las necesidades de los individuos para su desarrollo y los planteamientos educativos de las universidades.

La preocupación por la calidad en las universidades surge a la sombra de los debates del desarrollo y bienestar, cuando a partir de los años 90 se constata que el aumento en el acceso a los estudios universitarios no mantiene una correlación positiva con el crecimiento económico de los países, es decir, más educación superior no implica mayor crecimiento económico. Es la época de transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento. El origen del tema de la calidad de la educación en las universidades mantiene un nexo directo con la preocupación por el desarrollo entendido como crecimiento económico. Así como el debate de los modelos de desarrollo a lo largo del tiempo sí ha generado miradas contrapuestas en los discursos educativos, el debate de la calidad de la educación casi siempre se ha posicionado en pro del crecimiento económico y ha interpretado la educación como un medio para ese modelo de desarrollo. La calidad en las universidades se plantea como un problema al que se debe enfrentar la universidad a nivel internacional; no solo por lo que se entiende por calidad de la educación, sino también por las diversas cuestiones asociadas a la misma que condicionan en la actualidad la dinámica de las universidades hacia un discurso homogeneizador.

El tema de la calidad afecta a las universidades de todos los países, sean desarrollados o en vías de desarrollo, y la notoriedad que ha alcanzado viene determinada por la importancia del conocimiento como ventaja competitiva en los mercados globales. En este contexto, desde este trabajo de investigación intentaremos aportar estrategias que permitan a las universidades participar en los debates del desarrollo y del bienestar moviendo algunas coordenadas que nos faciliten evidenciar que hay otras maneras de entender la calidad y otros criterios para evaluarla.

Otro motivo más para enfrentar este reto es la contradicción en la que entran las universidades al pretender desde la calidad responder a realidades sociales con la lógica del mercado y no en función de las realidades de los contextos en los que se localizan las universidades. Tenemos la impresión de que la calidad en las universidades se ha convertido en una de las mejores disculpas para olvidarse de los individuos que transitan por ellas, y descuidar la responsabilidad de asumir la preparación de los individuos que decidirán el modelo de desarrollo futuro.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Ante el escenario que acabamos de dibujar el **objetivo principal** de la tesis es **constatar si es posible, desde la complejidad del concepto de la calidad de la educación en las universidades, sacar a la luz el debate del modelo de desarrollo y bienestar**; para lo cual hemos abordado desde el plano teórico los debates del desarrollo en estrecho nexo con los discursos educativos; así como las controversias que han surgido a lo largo de los años en torno a la calidad educativa en las universidades.

El asumir ese objetivo nos obliga a plantearnos los siguientes **objetivos intermedios**:

- Valorar la posibilidad de plantear el debate del desarrollo y bienestar centrado en el individuo desde la dualidad: medio o fin del desarrollo.
- Identificar los discursos educativos que emanan de los debates del desarrollo y bienestar, desde la Segunda Guerra Mundial hasta hoy.
- Estudiar la oportunidad de utilizar el enfoque de las capacidades de Sen, para provocar la transformación del modelo de desarrollo desde la educación.
- Valorar la importancia que toman los conceptos de ciudadanía cosmopolita y capital social dentro del enfoque de las capacidades, así como la repercusión del paradigma del capital humano en los discursos educativos dictados por el crecimiento económico.
- Reconocer qué modelo de desarrollo se impulsa desde el discurso oficial de las universidades.
- Buscar opciones desde el conocimiento que se genera y transmite en la universidad para impulsar prácticas y estructuras alternativas que se dirijan a ampliar las libertades de los individuos.
- Situar las diversas formas de entender la calidad en la dualidad del debate del desarrollo y bienestar.
- Detectar qué dinámicas y qué agentes son los que imponen los criterios de las políticas de evaluación de la calidad.
- Contribuir a una forma de entender la calidad de la educación superior que gire alrededor de una pertinencia integral.
- Proponer una conceptualización de la calidad que ayude a darle a la universidad una mirada más amplia que la que impera en la sociedad actual.
- Identificar la posición que ocupa cada manera de entender la calidad desde la opinión de los docentes universitarios.

Para dar sentido a los objetivos planteados en la investigación, y dentro de las motivaciones presentadas, la **hipótesis general** a contrastar en esta tesis es: **el enfoque actual sobre la calidad no sirve para valorar el papel de la universidad en el impulso del paradigma del desarrollo humano, por lo que es necesario un enfoque alternativo.**

Esta hipótesis general nos traslada al contraste de otras **hipótesis intermedias**, entre las que señalamos:

- El debate del desarrollo y del bienestar es el debate del individuo como medio o fin del desarrollo.
- El discurso educativo preponderante desplaza al individuo a la categoría de medio del crecimiento económico, y se olvida de que él es el fin del proceso educativo.
- La universidad no está respondiendo a las demandas de la sociedad, confunde el desarrollo de la sociedad con el crecimiento económico.
- En el espacio universitario el capital social comunitario se convierte en capacidad colectiva para construir tejido crítico desde el conocimiento.
- Es posible encuadrar el tema de la calidad de la educación superior desde la visión dada por el paradigma del desarrollo humano.
- Desde la calidad de la educación hay espacio en las universidades para incidir en la creación de ciudadanía cosmopolita a través de la educación para el desarrollo.
- La pertinencia y la equidad son criterios indispensables en los discursos de la calidad desde las universidades para ampliar la mirada más allá del mercado.
- Lo que opinan los docentes sobre cómo se ha de interpretar la calidad de la educación en las universidades es una oportunidad para impulsar el desarrollo humano.
- Los desacuerdos entre los agentes universitarios en torno a la calidad de la educación se tornan en amenaza para plantear la transformación desde las universidades.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Afrontamos este trabajo sobre el debate del desarrollo y bienestar, por las motivaciones, los objetivos e hipótesis planteadas desde la interdisciplinariedad: desarrollo, educación y calidad; la intención es ampliar y mejorar el discurso del debate del desarrollo y del bienestar, para ello asumimos los riesgos que supone plantear una investigación excesivamente abierta pero consideramos que merece la pena intentarlo.

Para la realización de este trabajo hemos optado por una metodología que nos permita contrastar las hipótesis planteadas. El primer paso ha consistido en la delimitación del objetivo principal: *constatar si es posible desde la complejidad del concepto de calidad de la educación en las universidades sacar a la luz el debate del modelo de desarrollo y bienestar*. El enunciado de los objetivos específicos nos sirve para clarificar el tipo de información necesaria y ordenar el trabajo analítico e interpretativo de este trabajo.

Para analizar el objetivo principal, la propia naturaleza interdisciplinar de la investigación nos lleva a recurrir a la consulta de bibliografía de referencia en cada una de

las disciplinas, así como a documentos legales y normativos, información de instituciones y documentación de organizaciones.

La información recogida a través de la lectura de toda la literatura consultada, aun expresando diferentes realidades, reunidas en un marco interpretativo: el debate del desarrollo y bienestar desde el individuo, y expresadas desde la dualidad *tener más vs ser y poder hacer más*, nos ha ofrecido una visión más certera de lo que implica el concepto de calidad de la educación en las universidades. Nos ha ayudado a avanzar en el discurso del desarrollo a través de propuestas educativas hasta poder aportar desde un concepto, como el de la calidad de la educación en las universidades, un marco conceptual de dicho concepto; en él se refleja la influencia de la tensión del debate del desarrollo en las maneras de entender la calidad de la educación en las universidades por los diferentes agentes; además, en dicho marco se evidencia la pertinencia de las universidades como criterio indispensable para la evaluación de la calidad.

En otro nivel de análisis, de naturaleza cuantitativa, desde datos y resultados de investigaciones del equipo se ha podido constatar la validez de nuestra propuesta del marco conceptual de la calidad, vinculada al debate del desarrollo, para la recogida de información sobre opiniones de la calidad educativa de diferentes agentes universitarios. El compartir nuestro trabajo investigador con universidades de Argentina y México nos ha facilitado recoger la información precisa de Argentina, España y México. Los tres países representan contextos sociales y sistemas universitarios diferentes que enriquecen la interpretación de los resultados obtenidos.

Los universos de los que se han extraído las muestras representan para Argentina 40 instituciones y 171.000 profesores, para España 47 instituciones y 92.000 profesores, y para México 40 instituciones y 113.000 profesores. En los tres países los datos se recogieron por encuesta, a través de una plataforma virtual. Respondieron satisfactoriamente 1.105 docentes en Argentina, 1.033 en España y 1.438 en México. Como se describirá detalladamente en el Capítulo 4, el tratamiento de la información se realiza con una clara intención descriptiva a través de instrumentos analíticos sencillos.

Finalmente, como apoyo y enriquecimiento de las conclusiones sobre las opiniones de los docentes, usamos datos de una encuesta sobre la opinión de la calidad de decanos y directores de centros universitarios; en la que se recogen, entre los tres países, las respuestas de casi 400 individuos.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

En la estructura adoptada para empezar a diseñar esta nueva forma de interpretar la calidad de la educación desde las universidades comenzaremos en la *Primera Parte: La Educación Superior en el Debate del Desarrollo y del Bienestar*, de la tesis por situar el nivel de nuestra reflexión en los dos espacios principales en los que nos vamos a mover a lo largo de este trabajo; por un lado el debate del desarrollo y el bienestar vinculado a los discursos educativos, y por el otro, el papel que juega la universidad en el debate del desarrollo. Esta parte incluye el *Capítulo 1* y el *Capítulo 2* que nos ofrecen el marco teórico general que nos permitirá comprender la interrelación entre el debate del desarrollo y la calidad de la educación en las universidades.

En el Capítulo 1, *El Debate del Desarrollo y Bienestar junto al Discurso Educativo* situaremos el origen de los debates del desarrollo y bienestar en los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial, y argumentaremos como dichos debates se vinculan a los discursos educativos, al señalar qué aspectos de los principales paradigmas del desarrollo son incorporados en dichos discursos. A partir de la década de los ochenta, se presenta un panorama alternativo: lo importante para el desarrollo es la ampliación de las capacidades de las personas. La unidad de análisis del desarrollo o la falta de desarrollo de los países se traslada del Estado a los individuos. El debate se centrará en si el individuo es paciente o agente del desarrollo, y en función de la opción que se elija los procesos educativos colaborarán a generar un tipo u otro de individuo, al servicio del crecimiento económico o como agente del desarrollo humano; para ello nos resultará útil el estudio de los espacios evaluativos desde el enfoque de las capacidades de Sen. Se introducirá un nuevo elemento de análisis en el enfoque de las capacidades: el capital social, que nos permitirá hablar de capacidades colectivas.

El Capítulo 2, *La Universidad Espacio para la Transformación*, lo dedicaremos a analizar desde qué modelo de desarrollo se trabaja en las universidades consideradas el epicentro de la sociedad del conocimiento, y éste a su vez el motor del crecimiento económico. La revisión de las características de la sociedad del conocimiento nos facilitará la visión del escenario presente y futuro para la universidad. Revisaremos la historia y la evolución de la universidad. Nos adentraremos en conceptos como ciudadanía cosmopolita y educación para el desarrollo con la intención de buscar las pistas que nos permitan encontrar el camino para que la universidad sea válida como espacio para la transformación de ella misma y de los individuos. Así como aprovecharemos las aportaciones del concepto de capital social revisadas en el capítulo anterior para indagar qué tipo de estructuras organizativas favorecerían la generación de capacidad colectiva en las universidades.

Así llegaremos a la parte fundamental de esta tesis, la *Segunda Parte: Una mirada al Debate del Desarrollo y Bienestar desde la Calidad de la Educación*, donde se profundiza en el debate de la calidad de la educación desde las universidades para poder lanzar nuestra propuesta sobre una manera de entender la calidad de la educación que acepta la interrelación de conceptos y valora el paradigma del desarrollo humano. Esta parte se desarrollará a través del *Capítulo 3* y del *Capítulo 4*.

El Capítulo 3, *La Calidad de la Educación Superior*, lo dedicaremos fundamentalmente a revisar la evolución del concepto en el contexto universitario, y a reflejar la influencia del mundo industrial en las definiciones de calidad que se manejan. Se presentará el punto de partida de nuestra propuesta con la justificación de la elección de la noción de calidad que plantean Harvey y Green (1993). Entraremos en el debate de la evaluación de la calidad e introduciremos el concepto de pertinencia integral y el de equidad, con el suficiente desarrollo que nos permita proponerlos como criterios de la evaluación; con el objeto de aclarar dónde se han de situar los fines de la calidad de la educación y no se confundan con los medios para conseguirla. Por último se revisarán los sistemas de evaluación y el objeto de los mismos, lo que nos ayudará a decidir definitivamente a qué tipo de modelo de desarrollo responde la calidad o qué conceptualización de la calidad exige el crecimiento económico.

El Capítulo 4 recoge: *Una propuesta de conceptualización de la calidad en las universidades, una oportunidad para la transformación*. Este capítulo contiene dos partes bien diferenciadas. En la primera se describe una propuesta metodológica que permita reflejar la complejidad de la calidad de la educación en las universidades y vincularla al debate del desarrollo y bienestar. Es un trabajo que se une a los esfuerzos de otras autoras en impulsar dentro de la

universidad valores como el compromiso y la solidaridad. Se plantea una conceptualización de la calidad que refleje las diferentes maneras de interpretar la calidad de la educación pero con nuestra perspectiva de análisis: el paradigma del desarrollo humano *vs* el crecimiento económico. En la segunda parte se explorará la validez de la propuesta para reflejar las opiniones de docentes de diferentes universidades; se parte de resultados de diversos trabajos realizados por el equipo de investigación.

El Capítulo 5, *Conclusiones*, concentra el balance del conjunto del proceso. La estructura de este capítulo, también, está condicionada por la naturaleza interdisciplinar de esta tesis; por este motivo la presentación de las conclusiones se organiza en cuatro apartados: el primero, en torno al debate del desarrollo y bienestar junto al discurso educativo; el segundo, en torno a la universidad como espacio para la transformación; el tercero, en torno al debate de la calidad de la educación; el cuarto, se dedica al estudio del caso; y el quinto, recoge la globalidad del trabajo.

Las conclusiones de este trabajo están dedicadas a esos universitarios de todo el mundo empeñados en favorecer a través de sus prácticas diarias que la universidad sea parte de la solución de la crisis del modelo de desarrollo; capaces de plantear alternativas desde la ampliación de las libertades de los individuos.

PRIMERA PARTE

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL
DEBATE DEL DESARROLLO Y DEL
BIENESTAR**

PRIMERA PARTE

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DEBATE DEL DESARROLLO Y DEL BIENESTAR

“Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008 [...]. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación” (Nussbaum, 2010; p. 19).

Parecerá una idea muy básica, pero es importante recordar que el lenguaje y los conceptos que configuramos con él, tienen funciones evidentes: las de articular el pensamiento, darle forma, ordenarlo y hacer que tenga coherencia en su fluir. Los conceptos y los discursos que los acompañan reflejan en la mayoría de las ocasiones el contenido de nuestro pensamiento, o pueden expresar la capacidad que los poderes tienen para uniformar la manera de ver y pensar la realidad de determinados intereses.

Pretendemos en este trabajo confirmar que los conceptos de la calidad de la educación superior que se manejan no son lentes neutras de la manera de percibir la educación en las universidades; así como constatar que las propuestas educativas que vemos son consecuencia de la manera de situarse ante el mundo y sus problemas.

El discurso de la calidad de la educación superior, que nos ocupará en este trabajo, se ha cargado de significado según los contextos y los agentes que la desarrollen en diferentes momentos de la argumentación. La elección del concepto de calidad de la educación que se adopta no es arbitraria sino que tiene mucho que ver con el modelo de desarrollo dominante: el crecimiento económico. Esta relación se trasluce tanto en la propuesta educativa como en el concepto de calidad dominante.

La calidad, como todos los conceptos que versan sobre la educación, expresa la diversidad de formas de entender la educación, de valorarla y de ponerla al servicio de necesidades no siempre coincidentes. Las diferentes visiones sobre el qué, el cómo y el para

qué de la educación nutren la dialéctica sobre la misma, y las visiones imperantes buscan cauces, como el de la calidad, para imponerse. Elegir una manera de entender la calidad de la educación superior es elegir la lente para ver la educación y decidir en qué terreno nos vamos a mover, qué modelo de desarrollo queremos impulsar desde la universidad en general, y desde su práctica educativa en particular.

Las diferentes maneras de entender la calidad de la educación que rastreamos en este trabajo deberían ser un motivo de reflexión por varias razones. El concepto que elegimos no es neutral porque a través de él conocemos y describimos la realidad educativa de las universidades de una forma y no de otra, adoptamos un punto de vista, destacamos unos problemas y tomamos posición ante ellos. Y al mismo tiempo descuidamos y hasta negamos otras posibilidades. ¿A qué mundo nos lleva cada manera de entender la calidad en las universidades? Para unos nos conduce a una sociedad de individuos calificados como eficientes por el mercado; lo cual requiere una adaptación a las exigencias de una economía global regida por la competitividad; nos referimos a un modelo de desarrollo que considera al individuo un medio para el crecimiento económico. Para otros, nos sitúa ante la oportunidad de definir el concepto de calidad desde los procesos de aprendizaje de las universidades en los que los actores principales son el profesorado y el alumnado, y el objeto es la construcción de ciudadanía cosmopolita para lograr, desde las universidades, una sociedad más justa e incluyente. ¿Qué tienen de posible estos objetivos, qué contienen de utópico?

Con prudencia, pretendemos en este trabajo aportar puntos de vista diversos de la calidad de la educación superior para al contrastar con el discurso dominante en las universidades, analizar qué paradigma de desarrollo es el arranque de la calidad y a su vez, que impacto produce éste en las propuestas educativas. Para ello tan preciso como rastrear el concepto de la calidad de la educación superior es el indagar la evolución del vínculo entre los conceptos de desarrollo y los discursos educativos. A esto último nos dedicaremos en esta primera parte del trabajo, para en la segunda entrar hasta el fondo del debate de la manera de entender la calidad y sus consecuencias en el discurso educativo.

El análisis de los nexos entre la educación y la concepción del desarrollo y del bienestar viene totalmente condicionado por el debate sobre el desarrollo y en última instancia por cómo se entiende el bienestar de la gente. Desde los que entienden que el individuo es un medio para el desarrollo interpretado como crecimiento económico o desde aquellos que consideran que el individuo es el fin del desarrollo.

¿Qué concepto de educación se maneja? Mira al individuo o mira a la economía; se humaniza la economía con el disimulo de educar –no se puede negar que uno de los procesos de la educación es humanizar al hombre– y que el fin sea el individuo, o se instruye con vistas a la producción del mercado. En este trabajo nos preocupa la pretensión unidireccional de la educación y de manera especial de la universitaria.

En el discurso habitual, en el entorno de la educación, conceptos ligados a la economía como eficiencia, satisfacción del consumidor, competencia, han desplazado a un segundo término a otros como democracia, valores como la equidad y la solidaridad. Responder al mercado y al crecimiento económico parece ser la función más importante de la educación hoy en día.

Las consecuencias probables del fenómeno de la globalización en la educación superior aportan oportunidades y provocan retos y desafíos que dependen de las políticas, las prioridades, los recursos y de las deficiencias de cada uno de los países. Las oportunidades latentes son múltiples y muy diversas: el aumento de la oferta educativa y

como consecuencia un mayor acceso a la misma por parte de los estudiantes; el soporte a la sociedad del conocimiento; la unión y mezcla de culturas; el aumento del enfoque basado en el mercado o la diversificación de nuevos entornos académicos.

El efecto de dichas oportunidades hace que nos encontremos desafíos potenciales que también podemos calificar de variados y numerosos: la preocupación por la calidad de la prestación; la desigualdad en el acceso a estos niveles de los sistemas educativos; la fuga de cerebros y su efecto en la pérdida por parte de los países de capital humano con conocimiento avanzado; el predominio de valores utilitaristas orientados a la formación de cara al mercado laboral y, como efecto del mismo, la preponderancia de un pensamiento no crítico y no transformador, o la concentración del conocimiento en pocas instituciones. Todo ello genera una dependencia estructural de la mayoría de instituciones de educación superior respecto a la creación y socialización del conocimiento; mientras que desde otra vía surge el crecimiento de la tendencia del Estado a perder funciones en la definición de políticas educativas.

Como en todo fenómeno social complejo, en el proceso de globalización las respuestas que se pueden dar desde las universidades no son sencillas. A la par que reconocemos las oportunidades para la educación superior advertimos los riesgos que la misma va a tener que soportar arrastrada por este fenómeno de la globalización, el cual ha conducido a un encendido debate sobre la noción de desarrollo. En esta dinámica los sistemas de educación de los países se encuentran totalmente inmersos, puesto que la misma influye de manera directa en el diseño de sus políticas; las cuales se pueden implantar bajo la equiparación del desarrollo al crecimiento económico global, en el que el individuo es un medio para el mismo; o al concepto de desarrollo humano, en el que al individuo se le otorga la categoría del fin del desarrollo.

El concepto de desarrollo, con el paso del tiempo, ha adquirido significados más complejos que se han ido asumiendo por diferentes organismos internacionales, así como por una parte del mundo académico: “El desarrollo humano abarca mucho más que el aumento o la caída de las rentas nacionales. Significa la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar todo su potencial y llevar vidas productivas y creativas de acuerdo con sus necesidades e intereses. Los pueblos son la verdadera riqueza de las naciones. Por ende, el desarrollo consiste en la ampliación de las opciones que poseen las personas para vivir de acuerdo con sus valores. Por eso significa mucho más que el crecimiento económico, que solo constituye un medio –si bien un medio muy importante– para ampliar las opciones de las personas [...] Para ampliar dichas opciones, es fundamental desarrollar las capacidades humanas; las distintas cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida. Las capacidades más básicas para el desarrollo humano son gozar de una vida larga y saludable, estar informados, tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad. Sin éstas, muchas otras opciones sencillamente no son posibles, y muchas oportunidades de la vida siguen siendo inaccesibles”¹.

Surge también una relación delicada entre este concepto de desarrollo humano y el de ciudadanía, debido a que el enfoque de las capacidades de Sen que lo sustenta encierra una serie de libertades para los individuos; es decir, entre cómo quieren desarrollar sus vidas los individuos, individual y colectivamente, en una sociedad en la que el conocimiento se ha transformado en la variable indispensable para el desarrollo de los países. Situación que cambia y convierte en imprescindible el papel a desempeñar por la educación, y de manera

¹ Puede consultarse en: <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/>

particular en los niveles superiores, que “estimularán las fuerzas impulsoras de la transformación hacia una sociedad del conocimiento global” y tendrán “cierta capacidad para gobernar y, con el tiempo corregir la dirección de las tendencias en la globalización” (Van Damme, 2002; p. 4).

Este matiz optimista que se podría transmitir desde estas líneas, bajo la percepción de que el fácil fluir del conocimiento podría mejorar el bienestar de las personas, se merma en cuanto constatamos las diferencias entre las universidades de un mismo país o entre países, a la hora de generar y socializar el conocimiento, y confirmamos el incremento de los desequilibrios entre diferentes instituciones. Fenómeno que se puede acrecentar si la educación superior depende de las fuerzas del mercado que, como consecuencia de su dinámica, generan una transferencia de conocimiento unidireccional, lo que repercute en la forma de reparto del mismo y provoca una estructura de donantes y receptores, con una implicación directa en el desarrollo de los países.

Desde aquí, sin embargo, nos aferramos a la definición de la educación superior como bien público, por considerar que la formación de profesionales responde a demandas sociales, genera beneficios económicos y culturales para la sociedad en su conjunto y además, es un derecho que permite satisfacer las necesidades intelectuales, sociales y culturales del individuo para la formación, crecimiento y desarrollo personal y de la sociedad; por lo que no habría que dudar que la labor que realiza la universidad, sea como institución pública o privada, tiene un carácter social que la califica de interés público o de bien público.

No negamos la participación directa o indirecta de la universidad en el crecimiento económico, pero a la vez, sí reivindicaremos, desde este trabajo, la atención por parte de la universidad a los valores cívicos de la sociedad. La aportación de la misma al desarrollo humano requiere acciones dirigidas a lograr la equidad y la justicia social, lo que no le puede permitir al mismo tiempo realizar acciones que provoquen la exclusión y la desigualdad social; nos referimos a una educación para el desarrollo que actúe como transformadora para el logro de una ciudadanía cosmopolita. La consecuencia de esta meta es la necesidad de un cambio cultural en la profesión académica y de nuevas formas de relación entre las universidades y la sociedad de la que forma parte (Sanden, 2005; Brennan et al. 2008).

Este cambio de cultura impone la incorporación de nuevos elementos en la valoración del desempeño universitario. Desde nuestro trabajo, centramos nuestra propuesta de sopesar las funciones universitarias en plantear la calidad de la educación superior ligada a un conjunto de factores que inciden en la formación profesional, en el modo de producción del conocimiento, en una construcción de valores morales y éticos, y en su difusión social; son factores que en función de la percepción de los agentes que los valoran inciden, más o menos, en la manera de determinar el concepto de la calidad en la educación superior. Si lo planteamos como uno de los desafíos a hacer frente, como hemos señalado en las primeras líneas, diremos que en este trabajo elegimos la preocupación por el concepto de calidad que se maneja hoy en día en las universidades, porque desde nuestra opinión en él se reflejan muchos de los demás desafíos apuntados y fundamentalmente es una buena fotografía de lo que se espera de las universidades.

Trabajamos desde la hipótesis de que la universidad no está respondiendo a las demandas de la sociedad, llegando a confundir la sociedad con el mercado; o lo que es lo mismo, se confunde el desarrollo de las sociedades con el crecimiento económico. El sistema universitario a nivel mundial muestra una excesiva permeabilidad a los dictámenes de la globalización económica, y es lo que empuja a las universidades a diseñar políticas de

calidad apoyadas en determinadas conceptualizaciones de la calidad, lo que no es más que el reflejo del debate sobre el papel que tiene que jugar la universidad hoy en día.

En la actualidad, la calidad de la educación es una voluntad constante de todos los sistemas educativos que demanda la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países. Se trata de un concepto con una gran diversidad de significados, con frecuencia sin unanimidad entre los distintos actores, puesto que implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad. Las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos; por el alcance que se le asigna a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta; por las diferentes concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje; y por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros.

A lo largo de nuestro trabajo se realizará un recorrido por los diferentes conceptos de la calidad en la educación superior que se aplican hoy en día, con el objetivo de analizar el sentido, el alcance y los límites de cada uno de ellos y, a la vez, justificaremos la falta de una definición que resulta plenamente satisfactoria desde la perspectiva del desarrollo humano, por lo que consideramos importante desde este primer momento transmitir que en nuestra idea de calidad el concepto se aferra al proceso de transformación del individuo, que radica en desarrollar las capacidades del estudiante y en capacitarle para su propia transformación (Harvey y Green, 1993). Desde nuestro trabajo, mantenemos la hipótesis de que la calidad no tiene sentido si no incide en los procesos de transformación del individuo encaminada a la ciudadanía global; la cual es una figura indispensable para repercutir en la transformación social que requiere la perspectiva del desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades.

Para llegar a la propuesta de calidad de la educación superior, antes de comenzar el periplo por los conceptos de la calidad en ese nivel educativo, lo haremos por los diferentes conceptos de desarrollo que se han ido labrando a través del tiempo. En ellos nos apoyaremos para vincular los discursos educativos. Por último optaremos por el concepto de desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades; puesto que estamos convencidos de que el paradigma del desarrollo humano puede resultar muy atractivo para definir lo que entendemos por una universidad de calidad y además, ayudarnos a identificar determinadas características y dimensiones que nos facilitarán la propuesta sobre lo que nosotros defendemos como concepto de calidad universitaria.

Queremos aclarar que nuestra intención en este trabajo no es centrarnos de manera exhaustiva en toda la obra ni en las diferentes implicaciones de los distintos enfoques del desarrollo, sino aprovechar parte del debate sobre el desarrollo de los últimos tiempos y estructurarlo en función de los objetivos que persiguen: el crecimiento económico o la libertad de los individuos. Al movernos en esta dualidad vinculada a los discursos educativos podremos sacar a la luz qué perfil de individuo esconden las propuestas educativas junto a sus discursos de la calidad.

CAPÍTULO 1

EL DEBATE DEL DESARROLLO Y DEL BIENESTAR JUNTO AL DISCURSO EDUCATIVO

“Es con más y mejor educación que las personas pueden ampliar el ejercicio de su libertad; y los países aumentar su productividad, abatir la pobreza, combatir las desigualdades y consolidar comunidades más cohesionadas, transparentes y democráticas”
(UNESCO, 2007; p. 20).

Esta primera parte del trabajo tiene como eje el análisis de los vínculos entre la educación y las concepciones de desarrollo y de bienestar de la gente. Es un análisis que está totalmente condicionado por las concepciones del desarrollo que se manejen: desde los que entienden que el individuo es un medio para el desarrollo o desde aquellos que consideran que el individuo es el fin mismo del desarrollo.

Los fundamentos, los principios y las prácticas educativas de manera general están invadidos por determinados procesos que evidencian cómo la educación fija la mirada en el crecimiento económico. Consideramos imprescindible analizar estos procesos de manera crítica para poder constatar que el discurso imperante de la educación, a nivel mundial, se inclina hacia el desarrollo entendido como crecimiento económico en el cual el individuo queda definido como un medio del mismo. En nuestro trabajo, como ya se ha apuntado, de manera particular se analizará el discurso de la educación superior utilizando la lente del concepto de la calidad que se ha impuesto en las universidades hoy en día. Esta investigación responde a la necesidad de encontrar un concepto de la calidad que ayude a darle a la universidad una mirada más amplia que la que emana desde la sociedad actual.

Ya venimos adelantando que con esta investigación nos situamos en el debate de la calidad de la educación superior desde una mirada crítica, lo que nos coloca automáticamente en el vínculo entre dos campos: el del desarrollo y el de la educación. Ahora bien, antes de utilizar esa lente de la calidad de la educación superior que marca el camino a seguir por las universidades, consideramos necesario un análisis previo de las bases sobre las que se ha ido construyendo el discurso de la educación desde los debates de la concepción del bienestar y del desarrollo. Planteamos el debate desde la dualidad del desarrollo como crecimiento económico y el desarrollo como libertad; del primero de los lados, se justifica que el individuo es un medio del desarrollo, con lo que se justifican procesos educativos que buscan perfilar individuos que se adapten a demandas del propio crecimiento económico; mientras que si entendemos el desarrollo como la ampliación de las libertades de la gente, es el individuo el propio fin del desarrollo, lo que requiere que los procesos educativos potencien la transformación de las personas.

Tras una revisión de la evolución del debate a través de diferentes hitos de cada una de las maneras de entender el desarrollo, tiene que quedar claro que no son excluyentes, ni mucho menos enfrentadas. El planteamiento binario del debate responde a intentar clarificarlo desde la simplicidad pero no por eso pretendemos renunciar a su complejidad.

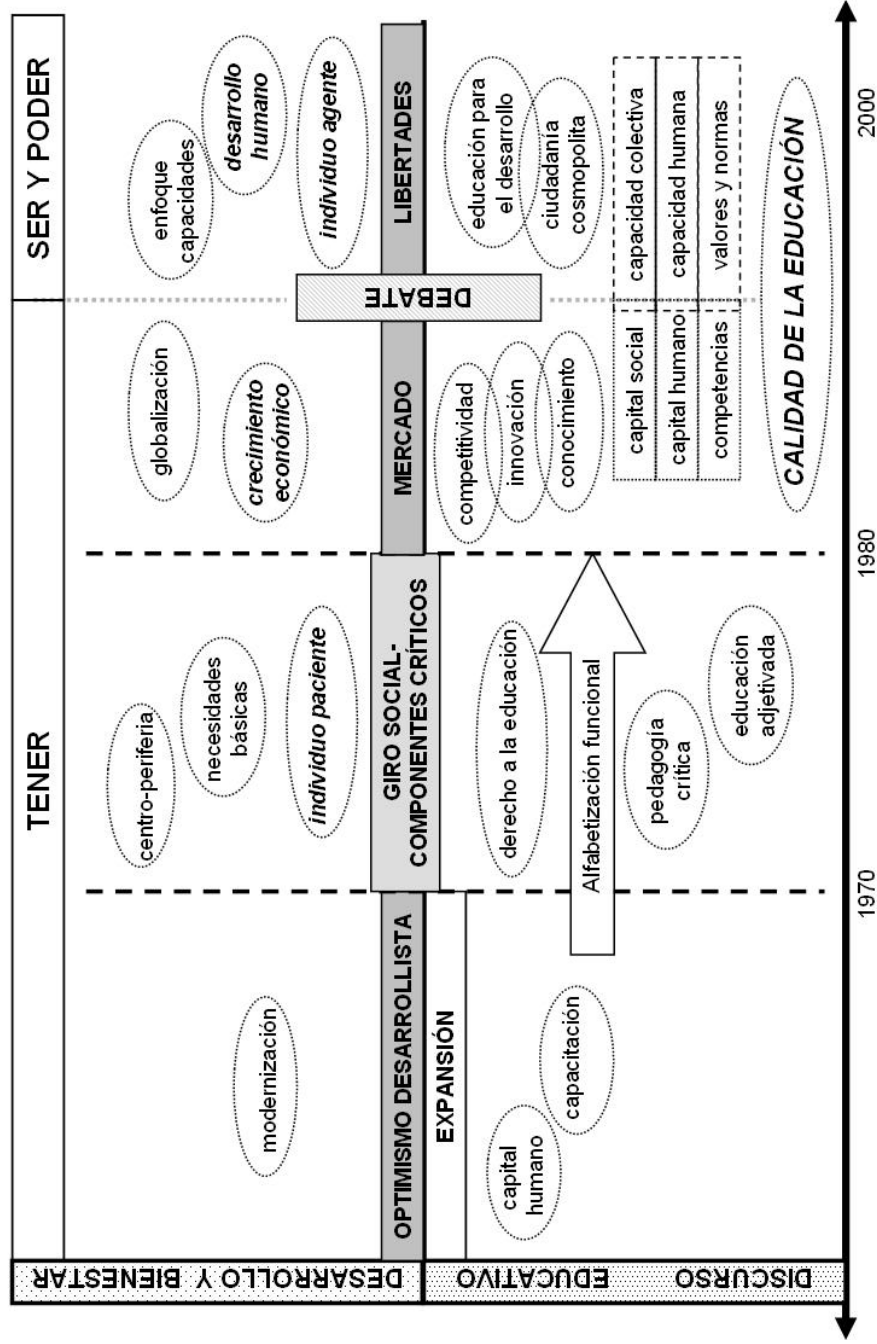
De lo que no hay duda es del consenso que existe a nivel mundial sobre la importancia de la educación en el bienestar de la gente y en el desarrollo de los países, en la lucha contra la pobreza, o en la construcción de ciudadanía en las sociedades de actuales: es una condición necesaria para el desarrollo. Igualmente, parece que no se cuestiona el papel central de la educación en la emergencia de la economía de la información y del conocimiento. Señalamos también, que lo mismo que los organismos internacionales son agentes productores de una cultura educativa mundial, sus actividades también han servido para que los países en vías de desarrollo se empeñen en la universalización de la educación básica, objetivo difícil de alcanzar y que se ha puesto como meta el 2015.

El debate, entonces, es a qué tipo de desarrollo está mirando la educación: al que se entiende exclusivamente como crecimiento económico y en el que la educación es un medio para el mismo; o al desarrollo humano en el que la educación es un fin del propio desarrollo.

En la otra dirección, ¿qué propuesta educativa emerge del enfoque del desarrollo? El discurso preponderante del desarrollo la desplaza hacia los medios eludiendo la cuestión fundamental: la de los fines ¿para qué se educa? La UNESCO con la publicación del informe: *La educación encierra un tesoro* (Delors, et al, 1996) indica la necesidad de ir más allá de una visión puramente instrumental de la educación. En un informe posterior: *El informe sobre la educación en el mundo* (UNESCO, 2000) se vuelve a insistir en la necesidad de plantear un debate sobre los objetivos de la educación. Como contrapunto e indicio, desde nuestra opinión, de los nuevos planteamientos sobre el vínculo de la educación y el desarrollo puede tomarse el informe de la OCDE (1991): *Escuelas y Calidad de la Enseñanza*, en el que la teoría del capital humano aflora de nuevo, no tanto para garantizar la cantidad de educación, sino más bien la calidad de la misma.

Para ordenar la exposición sobre el debate del desarrollo y su alcance en los discursos educativos, que vamos a abordar en este capítulo del trabajo, hemos optado por utilizar la dimensión temporal –*Ilustración 1.1.*– a través de la cual diferenciamos tres grandes etapas del desarrollo: la primera, el optimismo desarrollista; la segunda, el giro social del debate; y la tercera, la dualidad entre el mercado y las libertades de los individuos como motor del desarrollo.

Ilustración 1.1.: Debate del desarrollo y del bienestar junto al discurso educativo



Fuente: Elaboración propia

De manera especial se dedicará un apartado al *paradigma de desarrollo humano* desde el *enfoque de las capacidades*, por ser una propuesta en la que claramente lo que importa es el individuo: es el fin de esta manera de entender el desarrollo. Además, es una propuesta que aporta una mirada diferente al debate desde los años 90 hasta nuestros días, desde la que no se niega la importancia del crecimiento económico como medio para lograr las libertades de los individuos.

La etapa del *optimismo desarrollista* pasa por el enfoque de la modernización y las relaciones de desigualdad que genera el objetivo del crecimiento económico entre el centro y la periferia, y por la consideración de la pobreza como un atraso para la modernización. Es una época en la que el crecimiento económico condiciona todas las políticas sociales. Uno de los fenómenos que marca el discurso educativo de la época es el surgimiento de la teoría del capital humano. En la misma se plantea una alta correlación entre la capacitación de los individuos y el crecimiento económico, lo cual genera un gran *optimismo* en los sistemas educativos de los países, que queda reflejado en una rápida expansión de los mismos.

La etapa del *giro social y las miradas alternativas* se caracteriza fundamentalmente por volver la mirada desde el desarrollo hacia el individuo, al plantear que una de las claves del desarrollo pasa por la satisfacción de las necesidades básicas de la gente. Es una época en la que las variables económicas se entrelazan con las sociales; este hecho viene provocado por miradas críticas como la que presenta el desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades. Es una situación que provoca *complejidad y contradicción* en los discursos educativos.

La última etapa, *el debate entre el mercado y las libertades*, le da el protagonismo del desarrollo a la globalización del mercado en el cual la innovación es la ventaja competitiva. La consecuencia queda reflejada en el protagonismo que adquiere el conocimiento en la dinámica del mercado, el cual arrastra a la educación hacia la *mercantilización*, y a que se vea la calidad de la misma como un problema.

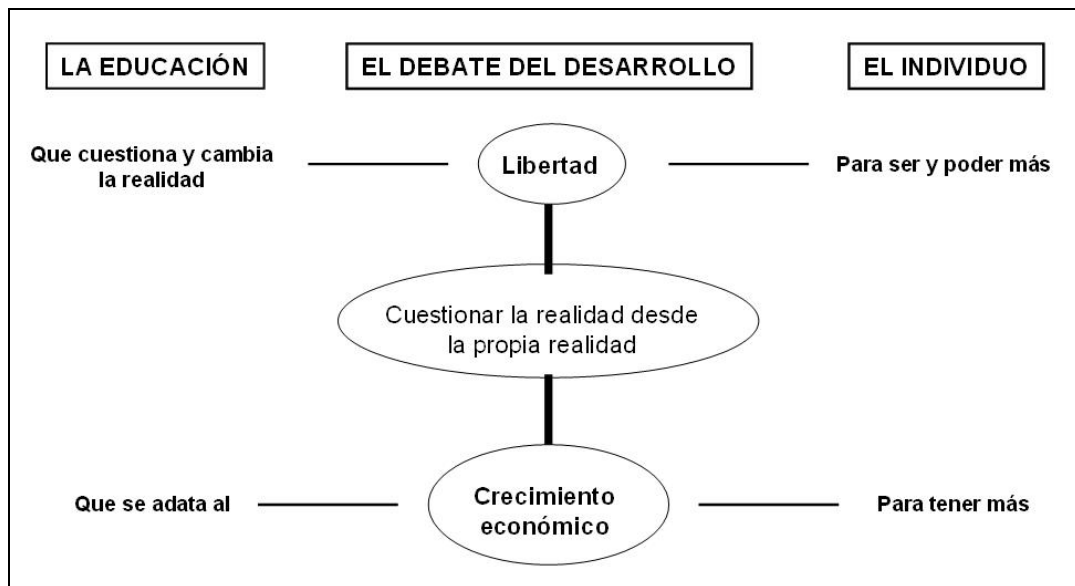
Esperamos que en el esquema planteado en la *Ilustración 1.1.* quede claro que nos adentramos en un trabajo de investigación sobre el debate del desarrollo que nos obliga a plantearlo desde la interdisciplinariedad: desarrollo, educación y calidad de la misma, lo cual enriquecerá nuestro discurso a riesgo de plantear una investigación excesivamente abierta, que estamos dispuestos a asumir.

Nada más lejos de los objetivos de este capítulo que emprender un recorrido exhaustivo por los diferentes enfoques del desarrollo. No obstante, sí parece necesario exponer las ideas básicas que justifiquen el discurso educativo que acompaña a cada una de las miradas. La exposición pretende ofrecer una clasificación operativa como aportación válida al debate de la educación. Un recorrido en hitos históricos específicos, hitos que se inician en la década de los 60 con el surgimiento de la teoría del capital humano, que siguen con el giro de las reformas educativas de los 80 y los 90, y que en la actualidad con la apuesta por la calidad, la eficiencia y la racionalidad del gasto quedan las puertas abiertas para que entren actores diferentes en la gestión de los sistemas educativos.

Ha sido una evolución de más de 50 años en la que se han ido dibujando diversos retos y dificultades. No queremos finalizar el capítulo sobre el debate del desarrollo y su influencia en los discursos educativos sin intentar explicar algunos de los elementos de confrontación que lo provocan: el de los objetivos de los enfoques del desarrollo; de un lado, el crecimiento económico, y del otro, la libertad de la persona. El último apartado del capítulo lo dedicamos a esta tarea, que adelantamos a través de un esquema sugerente y que

consideramos que puede resultar esclarecedor: *Ilustración 1.2*. El debate del desarrollo recorre el eje en el que en los extremos quedan nombrados por los objetivos que se enfrentan: *libertad* o *crecimiento económico*, y a la vez ese eje nos sirve de división del plano en dos partes: en una reflejaremos cómo mira la educación al individuo: *el que cuestiona y cambia la realidad* o *el que se adapta al mercado*, y en la otra cómo lo ve cada uno de los enfoques del desarrollo: *para ser y poder más* o *para tener más*. Es una manera de organizar nuestras argumentaciones a través de la cual podemos relacionar el rumbo de los discursos del desarrollo y la educación respecto al individuo.

Ilustración 1.2.: La educación y el individuo desde el debate del desarrollo



Fuente: Elaboración propia.

Con este esquema dual de trabajo pretendemos colaborar a desenredar el debate del desarrollo, a pesar de que sabemos que la realidad no es así de sencilla. La realidad, desde este trabajo, se aproxima a posturas intermedias que no excluye los extremos, y que intenta aliviar tensiones entre ellos buscando el equilibrio desde un escenario real en el que los individuos sean capaces de transformarlo. Aceptamos como insalvable para que los individuos alcancen la libertad el crecimiento económico, pero como medio del desarrollo y no como objetivo último del mismo.

1.1. VISIÓN RETROSPECTIVA DEL DESARROLLO

Sin duda, durante el siglo XX se han producido las mayores transformaciones en diversos ámbitos del saber. La mayoría de las disciplinas, en este largo periodo, han visto cómo han surgido nuevos enfoques o paradigmas que no solo han modificado la concepción de las mismas, sino que sobre todo han innovado sus métodos de aplicación para explicar e incidir de manera apresurada en la realidad con la que se han enfrentado. El emerger de la física cuántica, el descubrimiento del genoma humano, el avance de la informática, el estudio del caos, entre otros, son ejemplos claros de cómo se han transformado las formas de conocimiento hasta el momento alcanzadas, y que seguramente en un futuro no demasiado lejano, darán origen a otras nuevas.

En las ciencias sociales el efecto y las consecuencias de esas transformaciones no han sido opuestos. Además, la vinculación entre las llamadas ciencias duras y las inciertas o blandas cada día se hace más evidente y necesaria; la búsqueda de la interdisciplinariedad se vuelve hoy indispensable para comprender y explicar una serie de situaciones emergentes que impulsan a superar los conceptos tradicionalmente utilizados por las ciencias en general. En este contexto, nociones como la de desarrollo desempeñan un lugar decisivo para el estudio y análisis de las sociedades contemporáneas.

1.1.1. Diferentes ideas del desarrollo

Si bien es cierto que el origen del concepto de desarrollo se ubica en el ámbito de las ciencias biológicas, resulta incuestionable que su aplicación en las ciencias sociales ha sido indispensable para el análisis y explicación de los procesos económicos, políticos y sociales que han acontecido en el mundo, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XX.

Respecto al origen y utilización del término, es posible advertir que es en las ciencias naturales, y en particular en la Biología, donde se emplea por primera vez, estrechamente relacionado con el proceso que define a los sistemas vivos; es decir, a las nociones de vida, evolución y preservación de las especies. En este sentido, las ciencias biológicas definen el desarrollo como un proceso dinámico y continuo de avance y progreso que a escala individual se daría por concluido con la maduración del organismo.

Así, desde esta perspectiva, en términos estrictamente biológicos, los individuos de una misma especie poseen a priori las mismas posibilidades de crecimiento y desarrollo. Estamos ante un proceso dinámico y delicado, debido a que sobre él concurren multitud de factores ambientales que lo pueden modificar. Es decir, aunque todo sistema vivo contiene información genética predeterminada, en el proceso de maduración –a lo largo de buena parte de su vida– diversos factores medioambientales influirán de forma significativa en el curso que dicho organismo siga durante los diferentes estadios o fases de crecimiento marcando las diferencias con los de su especie.

Si lo analizamos desde otro ámbito del conocimiento, el de las ciencias sociales, éste ha adoptado el concepto de desarrollo también como un proceso en cuya propia evolución

interviene cada uno de los individuos que la conforman y en su conjunto determinan el desarrollo. En este sentido, y buscando una aproximación con el concepto biológico del desarrollo, la asociación de los individuos determina el crecimiento, su forma de organización y las características propias que le permitirán distinguirse de otras comunidades, sociedades y naciones.

Otros enfoques disciplinarios, como el económico, se han aliado con una idea del desarrollo vinculada a la del crecimiento; en este sentido, la noción de desarrollo muchas veces significa más productividad, más industrialización o más crecimiento como indicadores para medir las buenas épocas o las malas, no solo desde la configuración económica del país, sino también en relación con los países considerados como líderes.

Tras la Segunda Guerra Mundial empiezan a surgir algunos trabajos que pretenden analizar las diferencias encontradas entre los diversos procesos de crecimiento desarrollados en el mundo, como consecuencia de los grandes cambios producidos en el sistema internacional (Wallerstein, 1998). La importancia del sistema internacional y su relación con el desarrollo arranca con la teoría de las *ventajas comparativas* de Adam Smith, de la que se desprende que el comercio internacional es una oportunidad de expansión de riqueza para las naciones; si bien es correcta para los países desarrollados, se considera contraproducente para los países menos desarrollados puesto que impide el desarrollo de su industria.

Esta idea toma fuerza en el mundo después de la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de un alto desarrollo, donde los países desarrollados se sitúan en el centro y los países en desarrollo en la periferia, y así surge un sistema internacional de *centro-periferia*. La última idea del sistema internacional que tendremos en cuenta por lo que acarrea al desarrollo en la actualidad es la *competitividad* (Porter, 1990). Esta última trata de reconocer la importancia de las relaciones internacionales en la economía bajo las pautas de la dinámica del mercado.

Durante mucho tiempo todos han considerado el desarrollo como el proceso por medio del cual las economías de los países aumentan la producción y, como consecuencia, la riqueza de sus ciudadanos; es decir, el crecimiento económico favorece el bienestar de las personas.

Pero este hecho no ha sido evidente, el éxito de la acumulación de riqueza no ha garantizado siempre el bienestar de las personas, y además las consecuencias de esas riquezas no han beneficiado siempre a los que las producen. Veremos como a lo largo de los años ese concepto de desarrollo que se ha ido configurando a través de múltiples enfoques, representa tanto una idea de cambio que se va dando durante un proceso, como un estado de mejora en comparación con situaciones anteriores; es decir la idea de proceso y de atributo del estado de un país o región quedan enredados. En palabras de Sutcliffe (1995) tan importante es el trayecto y todo lo que lo condiciona como el destino. En definitiva, los debates que se han producido a lo largo de los años sobre cuál es la meta a alcanzar, y si es la misma para todos los países, y cómo se llega a ella, junto a si todos tienen que llegar de la misma manera, son los que han dado lugar, a través del tiempo, a diferentes enfoques y teorías que intentan analizar cómo una sociedad no desarrollada puede conseguir la categoría de sociedad desarrollada.

Para este logro, unos subrayan la necesidad de acumular capital necesario para, de este modo, poco a poco, ir superando los obstáculos hasta lograr el desarrollo, mientras que otros se apoyan en las condiciones históricas para justificar el atraso y apelan por la transformación de dichas condiciones; desde otras miradas, el camino hacia el desarrollo vendrá determinado por el crecimiento de la industria nacional. ¿Y este debate cómo

condiciona a las propuestas educativas? A partir de las siguientes líneas nuestra intención es contestar a esa pregunta con el análisis de los vínculos entre los diversos momentos del debate del desarrollo y los discursos educativos.

1.1.2. Primeros vínculos del desarrollo con la educación: las cualidades de los trabajadores condicionan la productividad

Para encontrar una primera referencia evidente del nexo entre educación y desarrollo económico hay que revisar la obra de Adam Smith (1725-1790) el cual condiciona el crecimiento productivo a las habilidades del trabajador y la cualificación pasa a ser un factor determinante de ellas. El desarrollo constante de la división del trabajo mantiene una fuerte correlación con los procesos de especialización que requieren mayores cualificaciones. Además, justifica la intervención pública en materia educativa, puesto que entiende que no solo genera beneficio privado sino también social, como vivir en una sociedad más organizada y democrática, lo que contribuye también a una mayor productividad, al asociarse la educación con una mayor cohesión social (Becker, 1993).

Tomaremos la obra de Smith como el inicio del vínculo entre la educación y el desarrollo económico; nexo, que desde el plano del individuo, se traduce en la relación entre formación y rendimiento laboral. Este autor muestra las bases de la teoría del capital humano que será el paradigma que junto al enfoque de la modernización defina el punto de partida de nuestro recorrido en el debate del desarrollo y su influencia en los discursos educativos.

Adam Smith defiende con firmeza el valor de la educación y del aprendizaje: “La diferencia de talentos naturales entre los hombres es, en realidad, mucho menor de lo que creíamos; y las diferentes habilidades especiales que parecen distinguir a los hombres de diferentes profesiones cuando llegan a la madurez no son, la mayoría de las veces, la causa sino el efecto de la división del trabajo. La diferencia entre las características más disímiles, entre un filósofo y un estibador, por ejemplo, no procede tanto de la naturaleza como del hábito, la costumbre o la educación. Cuando vinieron al mundo y durante los primeros seis u ocho años de existencia eran, quizá, muy parecidos, y ni sus padres ni sus compañeros de juego podían advertir ninguna diferencia notoria” (Smith, 1776; citado Sen 1994; p. 2).

Esta postura de Adam Smith difiere de sus contemporáneos Ricardo y Malthus (Grao e Ipiña, 1996); mientras Ricardo no expresa ninguna razón de peso para profundizar en el factor trabajo, el segundo relaciona la educación con la demografía como un proceso que puede modificar los hábitos de la gente, pero no la considera capaz de alterar la productividad; la educación mejora a la gente, pero no es útil para crear riqueza.

Avanzando en el tiempo, podemos encontrar otro autor que aporta al debate sobre la relación entre la educación y la economía: el economista Mill en el siglo XIX; este autor subraya la contribución de la educación a la economía al considerar como productivo todo lo que se aporta cuando se genera utilidad; ahora bien, marca una clara diferencia con Smith al no aceptar los mecanismos del mercado para la educación; dicho de otra manera, en opinión de este autor, al hombre no se le puede considerar riqueza, por lo que el concepto de capital no se puede aplicar al individuo.

Ya en el siglo XX la figura más significativa, en cuanto al estudio del efecto positivo que tiene la educación sobre el crecimiento económico, es la del economista británico Marshall; para este autor tanto la educación como el aprendizaje en el puesto de trabajo permiten aumentar la eficacia industrial, por lo que valora positivamente que se dediquen fondos públicos a la educación (Becker, 1993). Avanza algo más que Smith al considerar a la educación como un medio capaz de condicionar los ingresos de las personas; aun así no llega a darle al trabajo la categoría de capital puesto que no considera moral el considerar la escuela como una fábrica de productos humanos; esta idea le lleva a no introducir en sus análisis económicos al factor humano y por extensión tampoco considera la educación (Marshall, [1890]1948). Por ese tipo de prejuicio, el autor utiliza el término *riqueza personal* que representa todas las cualidades que producen mayor efectividad a las personas en su capacidad productiva, y considera a la educación como un gasto al no considerar a ésta como un efecto positivo en la productividad.

El que sí comienza a hablar de la educación como inversión, en los inicios del siglo XX, es el economista norteamericano Fisher al tratar como capital cualquier stock de recursos que permita generar flujos de ingresos tanto materiales como inmateriales, y es en estos últimos en los que incluye la cualificación. A pesar de la aportación de Fisher la tendencia que impera en la época es la de Marshall, es decir, el considerar la educación como un gasto.

Sin embargo, a mediados del siglo XX, algo empieza a cambiar, la relación capital físico-producto solo explica una parte del crecimiento económico, se empieza a ver con claridad que para aumentar la productividad de las máquinas éstas necesitan el conocimiento que aporta la persona; así el bienestar o el grado de desarrollo de un país se empiezan a valorar en términos, también, de cualificación de las personas; aunque no se estudia metódicamente sí se explora algunas de sus implicaciones y se adelantan ciertos argumentos que desarrollan posteriormente otros autores: los impulsores de la Teoría del Capital Humano.

Las siguientes líneas las dedicamos a realizar una aproximación a las distintas concepciones del desarrollo desde sus orígenes hasta nuestros días, revisando los aspectos más significativos de dicha evolución; a la vez acompañaremos el discurso marcando hitos que gestan determinadas propuestas educativas acordes a los enfoques del desarrollo; para terminar situándonos en el paradigma del desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades.

Para centrar el debate nos apropiamos de las palabras de Nussbaum (2012): “Vivimos en una era dominada por el afán de lucro y por la preocupación por los logros económicos nacionales. Pero el crecimiento económico, aun siendo un elemento de una política pública sensata, no es más que una parte y un instrumento de ésta. Son las personas quienes importan en última instancia; los beneficios económicos constituyen solamente medios instrumentales para las vidas humanas, que son sus fines” (p. 218). Pero desde el afán de lucro, desde el discurso imperante es justo lo contrario, es decir, los beneficios económicos son el fin y las vidas humanas los medios para esos beneficios.

1.2. OPTIMISMO DESARROLLISTA, EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

1.2.1. A partir de la Segunda Guerra Mundial: El enfoque de la modernización

El panorama internacional después de la Segunda Guerra Mundial dibuja el origen del concepto de desarrollo imperante hoy, en él aparecen diferentes preocupaciones políticas y económicas que motivan las condiciones para plantearse diferentes enfoques económicos.

Un primer hecho a subrayar es que, tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, comienza un extenso periodo de expansión económica para el mundo occidental que da por finalizado el ciclo depresivo entre las dos guerras. Surge una etapa de crecimiento económico hasta la crisis provocada por los precios del petróleo en los años 70.

A partir del optimismo que produce dicha situación, se crean las condiciones necesarias para intuir que es posible superar el subdesarrollo, y surgen los requisitos básicos para que se extienda por todo el mundo el enfoque de la modernización y la industrialización. La idea que impera en aquella época se basa en la confianza de que el crecimiento económico es suficiente para impulsar el desarrollo de los países más pobres, la pobreza solo es consecuencia de la falta de innovación tecnológica que no permite el aumento de la productividad y frena el propio crecimiento económico. El objetivo es encontrar los motores del crecimiento económico; para unos es fundamental la industrialización y sus consecuencias; para otros, la liberación de los mercados, el cese de la intromisión de los Estados; el manejo adecuado de las variables macroeconómicas: los precios, los tipos de cambio, la tasa de interés.

Así, varios autores de la entonces incipiente escuela de la economía del desarrollo, como Ragnar Nurske (1953), Whitman Rostow (1952) y Arthur Lewis (1968 [1955]) sostienen que la acumulación de capitales, vía ahorro, es el eje central del desarrollo y que éste se ha hecho realidad como consecuencia de la ampliación del sector moderno industrial de la sociedad. En opinión de los mismos, el crecimiento no es un fin en sí mismo sino la comprobación del logro para que se dé el desarrollo y el bienestar; desde este enfoque, la relación causa-efecto entre crecimiento y desarrollo se basa en las siguientes razones: a) la idea de que en una economía de mercado los beneficios del crecimiento económico se propagan con velocidad, luego a mayor crecimiento económico aumenta la expansión de los beneficios; b) en una sociedad democrática se da una redistribución de los beneficios por medio de la cual se reducen las desigualdades. Esta idea es una de las que mayor crítica recibe, puesto que los ideólogos del enfoque aceptan y justifican la necesidad de que surjan fuertes desigualdades a corto plazo, para intentar minimizarlas a largo plazo.

Desde el mismo enfoque, para Ronsenstein-Rodan (1961), la manera de conseguir el desarrollo es a través de la inversión en capitales físicos. Todas estas ideas de alguna manera se basan en el modelo de crecimiento de Harrod-Domar o enfoque del déficit financiero (Bustelo, 1998), según el cual el crecimiento se halla matemáticamente ligado al stock de maquinaria, de tal manera que para un determinado ritmo de crecimiento se podría calcular un determinado nivel de inversión.

Por su parte, Rostow (1993 [1961]), uno de los autores más destacados de la corriente de la modernización, propugna un mayor desarrollo industrial, una redistribución del ingreso entre la población y la creación de una nueva elite dominante en las regiones atrasadas. Para este autor el subdesarrollo es un problema de atraso económico porque los países subdesarrollados no pueden conseguir la llamada fase del despegue.

Rostow (1993[1961]) en su obra: *Etapas del Crecimiento Económico. Un manifiesto no comunista*, habla de las siguientes cinco etapas del desarrollo por las que deben pasar todos los países: 1) la sociedad tradicional, 2) las condiciones previas al impulso inicial, 3) el despegue, 4) la marcha hacia la madurez y 5) la etapa del gran consumo de masas, para transformarse en una sociedad capitalista, y por tanto desarrollada.

De las cinco etapas definidas por el autor en la segunda: las condiciones previas al impulso inicial, la educación toma protagonismo, puesto que una correcta instrumentalización de la misma junto a otros factores pone las bases para la fase del despegue; por este motivo los países en vías de desarrollo invierten masivamente en educación, convencidos de que la falta de recursos educativos consituye uno de los motivos del cueyo de botella del crecimiento económico. La etapa del despegue se define como una etapa de transición decisiva en la historia de la sociedad, una etapa en que la escala de actividad económica productiva alcanza un nivel crítico y produce cambios que lideran una transformación estructural y masiva en las economías y en las sociedades de las que son parte (Meier et al., 1986). “Durante el despegue las nuevas industrias se expanden rápidamente, generando beneficios, [...]. Todo el proceso de expansión del sector moderno provoca un aumento de la renta [...]. La economía explota recursos naturales y métodos de producción que hasta entonces no se utilizaban” (Rostow, 1993 [1961]; p. 61).

Fundamentalmente en el periodo 1950-1965 las teorías de Rostow tienen una enorme incidencia en los campos del diseño y formulación de políticas socioeconómicas en el mundo del desarrollo en general, porque sus tesis son asumidas por instituciones como la ONU, el Banco Mundial, y sus diversas agencias integrantes, que las toman como recomendaciones de las políticas para los gobiernos de los países en desarrollo. Por la influencia de los diferentes organismos se comienza a identificar sociedad desarrollada con moderna, lo que implica la transformación de sociedades tradicionales en capitalistas (Galindo et al. 1994).

Desde estas teorías se asocia el desarrollo a un problema de crecimiento de la economía de mercado, de aumento de la riqueza material expresada en un único indicador macroeconómico: el Producto Nacional Bruto (PNB). La industrialización, la mecanización de la agricultura junto al aumento de la productividad facilitan el crecimiento económico. Este crecimiento estimula, de manera automática, el desarrollo o progreso de las naciones, brindando las condiciones que propician el bienestar general de la población. En palabras de Unceta (2009), “el bienestar de las personas dependía, de manera directa, de la riqueza global de los países en los que vivían. Si los países prosperaban, sus habitantes también lo harían, [...], dejando en segundo plano las cuestiones relativas a la distribución” (p. 8). Es una ideología que acepta y promueve la idea del beneficio mutuo y desde la que el subdesarrollo es la consecuencia de un atraso técnico.

Por eso se plantea el subdesarrollo como una situación de atraso relativo, como consecuencia de trampas de pobreza producidas por la falta de tecnología, que dificultan la salida de los países subdesarrollados, o lo que es lo mismo, la materialización de la etapa de despegue se define como un problema interno de cada país. De este modo Nurske (1953) se refiere a la trampa de la pobreza según la cual, los bajos niveles de ingreso en el Tercer

Mundo traen como resultado un escaso nivel de ahorro y de inversión, lo que deriva en una productividad reducida que a su vez, se traduce en un bajo nivel de ingresos, con lo que, en la relación que denomina círculo vicioso de la pobreza, comenzaría de nuevo el ciclo perverso.

Robert Solow (1957), da un paso más, señala que el crecimiento económico no puede ser explicado adecuadamente solo por el capital físico y el trabajo, tiene que haber otros factores inmateriales que permiten incrementar la productividad, lo que denomina progreso tecnológico de carácter exógeno, y en el que se incluye el valor de la educación. Un aspecto común que tienen la mayoría de los representantes de la teoría del desarrollo de esta época en la que coinciden con la idea de que el desarrollo es una especie de círculo virtuoso, que la modernización genera más modernización; esta perspectiva considera, entonces, que la causa de la pobreza radica en no rebasar el llamado círculo virtuoso, el permanecer estancado.

De ahí que los autores de la época recomienden, en ese momento, a los países y gobiernos del Tercer Mundo modernizar la tecnología, fomentar la agricultura comercial, acelerar la industrialización; en definitiva, crear o en su caso ampliar el sector moderno reduciendo progresivamente el sector tradicional que descansa en una agricultura de subsistencia y escasamente articulada en el mercado. Todavía, hoy, África Subsahariana no ha podido entrar en el grupo de países que han iniciado su desarrollo aprovechando avances tecnológicos y el comercio internacional, como está siendo el caso de China y la India.

A modo de resumen, desde la visión del enfoque de la modernización, se entiende por desarrollo el proceso que se debe implantar en América Latina, África, Asia y Oceanía con la finalidad de intentar reproducir las características de las naciones del mundo económicamente más avanzadas: la industrialización, la educación o la mecanización de la agricultura; se plantea una convergencia hacia sociedades homogéneas que definen los países europeos y norteamericanos; se acepta la idea de un única vía para alcanzar ese estado que califica a un país de desarrollado; el cual queda definido por el estatus de los países europeos y norteamericanos.

No podemos finalizar el apunte sobre el enfoque de la modernización sin mencionar cómo en esta misma época se crea una de las instituciones más influyentes del momento: el Banco Mundial. Institución que surge de la Conferencia Internacional celebrada en 1944 en Bretton Woods y cuya función primordial será la de facilitar fondos para la reconstrucción de las economías europeas en la posguerra, para pasar en los últimos años a proporcionar préstamo a los países del Sur. En esta época hace suyo el enfoque de la modernización con lo que aporta una valiosa contribución a su rápida legitimación y divulgación.

Es evidente que desde aquel momento hasta nuestros días, el Banco Mundial ha tenido y tiene un papel protagonista en todos los debates que se han producido a lo largo de más de 50 años, respecto a políticas de desarrollo y planteamiento de propuestas, se ha convertido en el líder ideológico sobre desarrollo hasta 1990. En ese año el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, creado en 1965), con la publicación de su primer Informe sobre Desarrollo Humano, plantea alternativas sobre la medición del desarrollo de los países y como consecuencia de ello el papel que le otorga al individuo cada visión del desarrollo. Hasta este momento, desde la manera de entender el desarrollo en la época, el individuo ni siquiera entra en escena.

Una de las ideas más importantes de la economía de la época es la repercusión que se le concede a la acumulación de capital, pero ya no tanto en términos físicos, sino como un proceso en el que intervienen los individuos y cómo en función de su competencia y

preparación pueden condicionar el crecimiento económico y así incidir en el desarrollo. Esta concepción, conocida como capital humano, marca el inicio en el que el desarrollo pone su acento en el carácter de agente de las personas. Es con la manifestación de la teoría del capital humano cuando el individuo entra en la escena de los debates sobre el desarrollo, y como consecuencia de ello las políticas educativas toman un protagonismo especial.

1.2.2. La teoría del capital humano: el individuo como medio

Si bien el pensamiento económico-social desde épocas tempranas considera la relación entre la educación y la economía, es con la finalización de la Segunda Guerra Mundial cuando surge la concepción del desarrollo ligado directamente al individuo, cuando la cuestión a explicar pasa a ser la sostenibilidad del desarrollo de los países desarrollados y el cómo pueden llegar a esos niveles los países en vías de desarrollo. ¿Qué factores residuales explican el crecimiento económico?

Este es el momento a partir del cual instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia (UNESCO) o el Banco Mundial promueven debates y trabajos que abordan la relación entre la educación y el desarrollo. Hasta este momento se ve la educación como un asunto de filósofos y de educadores, como un bien de consumo que depende de las preferencias personales, del costo de la educación y de los ingresos familiares; se le atribuyen fundamentalmente voluntades culturales.

La propuesta toma gran impulso, sin duda, propiciada también por esos organismos internacionales, aunque con diferentes énfasis y matizaciones, todos ellos pueden ser considerados agentes que promueven una cultura muy específica de la educación en el mundo. En 1965 la UNESCO en su informe: *Aspecto sociales y económicos del planteamiento de la educación* señala: “Un país incapaz de desarrollar sus recursos humanos no es capaz de crear estructuras sociales y políticas modernas, ni de estimular el sentimiento de unidad nacional, ni de lograr un nivel más elevado de bienestar material. El desarrollo de los recursos humanos es pues, probablemente, un índice más cierto y fidedigno de la modernización o del adelanto de un país que cualquier otro índice, [...]” (p. 63).

1.2.2.1. Origen y aportaciones al concepto

Paralelamente a la evolución de los debates sobre el desarrollo y el bienestar surge la Teoría del Capital Humano; sus más destacados representantes son: Schultz (1961) y Becker (1964); estos autores defienden que los recursos dedicados a la educación, a la salud y, en general, a todos los gastos que mejoren las condiciones laborales de las personas son productivos por estar dirigidos a la formación de una clase especial de capital: el capital humano, con efectos semejantes a cualquier otro tipo de capital. Y añaden que el crecimiento no obedece solo al aumento de trabajo, entendido como una persona al frente de una máquina, sino que surge un residuo que Schultz (1961) lo asigna a la inversión en recursos humanos. Como consecuencia de estas ideas se transforma la percepción del

vínculo entre economía y educación; se comienza a entender a la educación como la fuente principal de la generación de capital humano o como uno de esos factores residuales que pueden explicar el crecimiento económico; la educación se convierte en un problema importante en las políticas económicas de los países, y como tal despierta el interés de políticos, economistas y educadores.

El concepto de capital humano es introducido por Schultz (1960) en un intento por explicar, entre otras cosas, el vertiginoso crecimiento económico que se produce después de la Segunda Guerra Mundial. El autor sostiene que mediante el desarrollo de determinadas habilidades de las personas y proporcionando conocimientos útiles, la educación eleva el capital humano, y como consecuencia aumenta la productividad, lo que conlleva a un aumento del crecimiento económico. A partir de los estudios de este autor, el gasto en educación se empieza a considerar una inversión con la finalidad de incrementar la capacidad del trabajo para producir bienes materiales.

Para Schultz (1962) la educación puede proporcionar satisfacción a los individuos o incrementar la capacidad y la calidad productiva de los mismos. En el primer caso este autor considera la educación como un bien de consumo, mientras que en el segundo al vincular la educación con incrementos de productividad la califica de inversión. Su propuesta definitiva es tratar la educación como inversión en el hombre y considerar sus consecuencias como una forma de capital. Así cuando la persona recibe educación financiada con dinero público y ésta se transforma en inversión para ella, se define el capital humano (Schultz, 1960). Tras este razonamiento el autor plantea una duda: ¿los retornos de esa inversión pública hecha en capital humano deben acumularse en todos los individuos o solo en aquellos en los que se hace la inversión? En su opinión va a depender de cómo se entienda el bienestar de la gente (Schultz, 1961).

Por su parte Becker (1975) subraya la validez de la relación entre crecimiento económico y educación en un estudio sobre la población de EEUU, en el que demuestra que la inversión en educación reporta mayores ingresos a los individuos; “las personas con mayores niveles de educación y formación casi siempre ganan más dinero que los demás” (p. 22). Así, se establecen diferencias entre las personas en función de los distintos niveles educativos alcanzados, o lo que es lo mismo, la mejora del nivel educativo aumentará el nivel productivo individual.

Denison (Becker 1994) en su afán por explicar el crecimiento de la economía norteamericana de la posguerra, calcula la contribución de los factores determinantes del desarrollo de los EEUU: capital y trabajo, al crecimiento de la renta del país, y para conocer el efecto de la educación sobre dicho crecimiento supone que parte de las diferencias salariales de los trabajadores con distintos niveles educativos se debe a la educación. Mincer, en 1974, aporta un modelo mediante el que se calculan las tasas de retorno de la inversión en educación (Krueger y Lindahl, 2001). A éste le siguen otros estudios en los que se demuestra que la educación contribuye de manera significativa al incremento del PIB (Becker et al. 1994; Gradstein et al. 2005).

La teoría del capital humano produce un fuerte impacto en la manera de entender la educación desde la concepción del desarrollo como crecimiento económico; es decir, la concepción de la educación como elemento determinante, como insumo del crecimiento económico, y como consecuencia de ello generadora de un aumento en el bienestar de los individuos. Uno de los efectos de este paradigma en la educación de esa época es que se convierte en un tema prioritario para los economistas, lo que impulsa un crecimiento de las

instituciones educativas y una buena justificación para que los gobiernos aumenten sus inversiones en educación (Resnik, 2006).

Comienza una creciente aceptación en el terreno de las políticas públicas de que la educación es relevante para el crecimiento económico; hasta ese momento es una variable. Se considera una forma de inversión que producirá beneficios futuros en forma de mayores ingresos, tanto a nivel individual como para los países; es decir, el incremento de la productividad –sobre lo que se sustenta el enfoque de la modernización– se puede explicar por el aumento de la formación de la fuerza del trabajo, tanto desde la educación formal como desde la formación en el trabajo.

Así, desde esta perspectiva, la institución educativa se considera como una organización especializada en la producción de formación (Becker, 1962). Schultz (1960) diferencia la educación de la instrucción, y considera a la primera la función principal de toda la institución educativa, mientras que la segunda es una actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje que queda definida como un producto de la educación, así desde este discurso el autor concluye que la escuela es una empresa que se especializa en producir instrucción; a lo que añade, que el stock de capital humano se puede depreciar como consecuencia del desempleo y volverse obsoleto. En esta misma línea Samuelson et al. (1986) consideran que el capital humano es un término que apela al stock de conocimientos útiles y valiosos acumulados por un individuo cuando pasa por los sistemas educativos y en su formación; lo entiende como una inversión a largo plazo y que ayuda a que las personas se diferencien respecto a la “calidad de su trabajo” (p. 750).

La aceptación del paradigma del capital humano contribuye a crear una idea de influencia beneficiosa de la educación en el crecimiento económico; es una época de expansión de los sistemas educativos. La economía le otorga a la educación la consideración de inversión de la que se espera una tasa de rentabilidad; y se intenta favorecer que el individuo invierta, mediante más educación, en sí mismo para mejorar su empleabilidad. Sobre esa idea se diseñan los marcos normativos de las políticas educativas. Schultz (1962) recoge la reflexión de Weisbrod entorno a aquellos beneficios de la educación que difieren de los retornos futuros, como por ejemplo la opción de obtener todavía mayor educación y las recompensas de la consecuencia.

Weisbrod (1962) es de los pocos economistas de la época que plantea que la educación tiene beneficios sociales; la educación beneficia a muchas personas y no solo a quien recibe la educación: a los hijos que recibirán educación no formal en casa; a los vecinos que se pueden ver afectados muy favorablemente por los valores sociales desarrollados en las escuelas, a los empleadores en la búsqueda de mano de obra formada y a la sociedad en su conjunto, puesto que tendrá un electorado más formado, mediante la educación se desarrolla el civismo y facilita el desarrollo de la conciencia social. Este autor es un buen ejemplo de lo difícil que puede ser trazar la frontera entre la educación como medio para el desarrollo o como fin del propio desarrollo; si el individuo es considerado paciente o agente de su propio desarrollo.

Para Shultz (1961), el capital humano incluye componentes cualitativos como la habilidad o los conocimientos que ayudan a los individuos a mejorar el trabajo productivo, lo que aumenta la productividad del trabajo y produce un rendimiento positivo; así el vínculo que se crea entre crecimiento y educación es claro: el proceso educativo favorece la productividad económica; y cabe añadir que son los individuos los que tienen la oportunidad de elegir si invierten o no en la formación de su propio capital humano, la rentabilidad que cada cual logre estará en función de su mayor o menor productividad en el

trabajo; ésta depende de la inversión en educación que cada uno ha realizado en sí mismo; y surgen opciones alternativas para los individuos. Esta idea produce un fuerte vuelco conceptual: el asalariado se convierte en capitalista (Karabel y Halsey, 1976), y el agente económico toma sus decisiones acordes a cálculos económicos racionales.

1.2.2.2. El capital humano y las preferencias del individuo

Desde la perspectiva del capital humano se concibe un individuo que al estar preocupado por la adquisición de capacidades productivas opta por acumular conocimientos; en este sentido Becker (1962) define el capital humano como el stock inmaterial imputable a una persona; es una opción individual y una inversión en algo intangible pero acumulable y utilizable en el futuro, y por la propia definición la valoración solo se puede realizar a través del salario que se consiga; además, al individuo siempre le queda la elección de seguir invirtiendo en este capital –continuar formándose– o proseguir en el puesto de trabajo. En esta línea de argumentación, la teoría del capital humano plantea una equivalencia entre el bienestar y la satisfacción de preferencias, que es lo que le motiva al individuo a invertir en su propia formación; es el bienestar entendido como el logro del objetivo de *tener más*, el que tira de la educación.

Becker (1976) defiende que este discurso requiere, entonces, suponer que los individuos tienen preferencias estables, que este individuo capitalista supone un futuro lineal y de naturaleza acumulativa, en el que puede realizar una estimación de la rentabilidad de su inversión. Pero además, para poder evaluar los efectos de las políticas se ha de partir del supuesto de que todos los individuos tienen las mismas preferencias; y aclara que no se está refiriendo a bienes de consumo sino a aspectos de la vida como la salud o la reputación social.

Así cuando el bienestar de la gente se equipara con la satisfacción de preferencias y además son conocidas y estables, el desarrollo queda definido como un estatus único, el cual se puede determinar con facilidad. Este supuesto es indispensable dentro de la teoría del capital humano. Imaginemos que un individuo decide invertir en sí mismo y para ello se dispone a cursar una ingeniería financiada con dinero público; finalizados los estudios modifica sus preferencias. ¿Cómo calificaríamos la política educativa de fracaso o de éxito?, ¿cuál sería la tasa de retorno? Para que la teoría del capital humano no se muestre, entonces, incoherente con el crecimiento económico es fundamental situarse en el supuesto de que las preferencias de los individuos son estables e iguales para todos. Aunque esto podría entrar en contradicción con la propia educación si la consideramos un proceso a través del cual los individuos van modificando sus preferencias. Es un debate en el que no se entra en esa época puesto que las miradas no están puestas en los individuos como fin de los procesos educativos, sino que son considerados un medio del crecimiento económico.

La contribución de los autores anteriores es clave para que la educación sea considerada por los economistas como un medio para el crecimiento económico; más educación comienza a identificarse con mayor productividad; desde este paradigma la cantidad de la inversión realizada por el individuo en sí mismo determina su valor económico. Tanto las políticas como las acciones educativas de la época se derivan de la teoría del capital humano, y contienen elementos específicos del carácter de la educación como motor del progreso económico y de los elementos necesarios para el desempeño

eficaz en el mundo del trabajo; es decir, plantean el bienestar del individuo en términos de tener más, y es esta filosofía el motor que impulsa a la gente a demandar más educación para situarse mejor en el mercado laboral y ascender en la escala social.

Una consecuencia de la filosofía del paradigma del capital humano es la idea de que la pobreza se debe a la falta de inversión suficiente en capital humano; el discurso genera una especie de fantasía, puesto que disfraza las verdaderas fuentes estructurales de la pobreza. Barro (2002) señala que la diferencia entre prosperidad y pobreza no es más que una diferencia en la rapidez de crecimiento de los países o en la inversión en capital humano. A la teoría del capital humano se enganchan organizaciones como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial desde las que se divulga la idea de que la pobreza no es consecuencia de la estructura de las relaciones internacionales, sino de la carencia de capital humano; “así se desvía la atención de las variables estructurales a las individuales” (Karabel y Halsey, 1976; p. 27).

Esta misma idea es defendida por Schultz (1980) cuando advierte que la pobreza es consecuencia de una falta de inversión en sanidad y educación, es decir, en capital humano; el autor subraya un error intelectual por parte de los economistas que lo califica de grave, porque según él sobrevaloran la importancia de la tierra y menosprecian la calidad del ser humano; a los economistas les cuesta entender las preferencias de los países pobres y no acaban de comprender por qué los pobres están menos preocupados por su bienestar y el de sus hijos que la gente de los países desarrollados. Para el autor la clave está en aceptar que el bienestar tiende a aumentar la productividad y la educación representa una parte importante en la mejora de la calidad de vida de la gente; el mismo recuerda la palabras de Marshall cuando ya en 1920 reconoce que el conocimiento es el motor de la producción más poderoso; nos permite dominar la naturaleza y satisfacer nuestros deseos (Schultz, 1980).

1.2.2.3. La revisión de la educación como factor de producción

Los 60 es una década en la que se genera gran confianza en la capacidad de la educación para eliminar la pobreza en los países subdesarrollados y fomentar el crecimiento económico tanto en los países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo. Se produce un incremento en la inversión en educación en la mayor parte de los países. En la década de los 70 la creencia de la educación como motor de crecimiento económico, languidece; la crisis del petróleo transforma el discurso educativo, y a los países se les aconseja una gestión de los recursos de manera más eficiente. La situación económica varía y deja su impronta en la función y valoración de la educación. El panorama que se comienza a perfilar es otro: de la escasez de mano de obra cualificada se pasa al excedente, a la vez que el sector servicios demanda mano de obra con poca cualificación. En definitiva, tal como se valora la educación deja de ser el remedio del bienestar y del desarrollo de los países.

Lo anterior alienta el debate sobre la teoría del capital humano dando lugar al *Credencialismo* (Arrow, 1973; Stiglitz, 1975; Thurow, 1975) que considera a la educación como un medio diferenciador y que pasa a tener una función selectiva; se convierte en una marca de clase, la del sujeto cualificado. Aun así, se sigue considerando la educación como inversión que aporta utilidad tanto al sujeto cualificado como al empresario, pero pone en

tela de juicio los beneficios del gasto público en educación que sí reconoce la teoría del capital humano, lo que supone una embestida al carácter público de los sistemas educativos. A partir de este momento no se presenta un panorama demasiado optimista para los sistemas públicos de educación. En esta idea nos detendremos en el apartado que dedicaremos a la vuelta a la teoría del capital humano desde la economía del conocimiento.

A pesar de las evidencias de que existe un vínculo entre educación y crecimiento económico, existen numerosas críticas a esta teoría junto con enfoques y teorías alternativas cuando se constata que la educación no produce los efectos esperados en el desarrollo de los países y en el bienestar de la gente, al comprobar una débil vinculación entre los niveles de formación y la remuneración de la gente: el bienestar es *tener más*. La mayoría de estas críticas se centran en el descuido, por parte de los teóricos del capital humano, del análisis de la relación entre el éxito escolar y el origen social. Esto se hace evidente con dos fenómenos en concreto: el de la sobreformación de los trabajadores potenciales y la discrepancia entre la formación y los salarios. Varios autores constatan que a pesar de que existe una expansión educativa está no implica una mayor equidad en las distribución de la riqueza (Thurow, 1975) a la vez de que el incremento de la productividad no se corresponde con un mayor nivel educativo por parte de los trabajadores.

No todas las teorías dan por válida la relación entre el nivel educativo y la producción, aunque sí aceptan que el nivel de educación repercute directamente en el nivel de ingresos; entre ellas, la teoría del consumo, desde la que se defiende que la educación no es una inversión sino un bien de consumo: mayores ingresos implican mayor consumo en educación (Gullarson 1989).

Por su parte, las teorías de la selección comparten con la teoría del capital humano que el aumento de educación produce un aumento en los ingresos de los individuos, pero no lo vinculan al aumento de la productividad. Incluso hay autores como Bourdieu que opinan que el acceso a la educación puede producir más desigualdades porque reproduce la estructura de clases, y en este sentido los individuos que acceden a la educación optarán al mercado de trabajo no por sus habilidades sino por su posición en la estructura, “puesto que entiende la educación más como un proceso de reproducción del orden social” (Morales, 2009; p. 169).

Se analice desde una visión u otra, a la educación se le reconoce un papel estratégico debido a que brinda una contribución al desarrollo de los países al incidir en el crecimiento económico, puesto que aporta mejoras en la productividad, tanto en lo que refiere a la preparación de los trabajadores, como por los resultados positivos que una mayor acumulación de capital humano pueda tener en los procesos de producción: desarrollo de nuevos productos o mejoras en la gestión. Estos vínculos explican las diferencias en las tasas de crecimiento de los países, en su capacidad de competir en una economía global. Y aunque, en general, los países que tienen altos niveles de ingresos también tienen altos niveles educativos, la cuestión de qué proporción del crecimiento viene explicada por las inversiones en capital humano genera diferencias, que suelen depender de la aproximación conceptual al capital humano y su correspondiente medición (Hicks, 1995).

Pero a pesar de las críticas se sigue considerando fundamental el factor humano para aumentar el crecimiento económico, se sigue pensando en el individuo como un medio para el desarrollo entendido como crecimiento económico. Becker (2002) en esta última década se sigue refiriendo al capital humano como al conocimiento, información, ideas, habilidades y la salud de las personas; y lo define como el combustible del crecimiento económico dejándole a la tecnología el papel de motor; de ahí que sea la forma de capital más

importante de la economía moderna. Schultz (1980), mantiene la idea de que el futuro de la humanidad se determina por la evolución inteligente de ella misma y no por el capital físico.

1.2.2.4. El capital humano y el discurso educativo que promueve

La conceptualización limitada de la educación desde esta perspectiva, que concibe la educación en torno a los costos y beneficios hace que se pierda el valor intrínseco de la educación (Robeyns, 2006). El mismo Schultz reconoce que para las personas que se dedican a la educación el considerarla como un asunto de coste y rendimientos puede llegar a relegar el verdadero propósito de la misma (Carnoy, 1983). Se está planteando la educación como medio para los fines del crecimiento económico.

Desde el paradigma del capital humano queda claro que éste reconoce a la educación un papel estratégico por su aportación al crecimiento económico de los países. A continuación, entonces, cabe preguntarnos qué tipo de educación prioriza el capital humano o para qué se educa. Si partimos de la idea de que la educación se entiende como una inversión, el mercado nos dará las directrices para determinar qué tipo de educación y en qué niveles de la misma es prioritario invertir; la educación se convierte en un modelo instrumental para el crecimiento económico (Keeley, 2007), se traduce en algo muy importante para las personas, “[...] puede ser comprada, vendida, o considerada como una propiedad, [...] presta un servicio productivo” (Schultz, 1968; p. 104).

Esta primera visión del capital humano nos remite a una adaptación del sistema educativo al mercado laboral donde el capital humano es un producto de dicho sistema; la educación se plantea como objetivo dotar a la persona de determinados conocimientos y habilidades que le ayuden a mejorar su rendimiento en el mercado laboral. En esta etapa de surgimiento de la teoría del capital humano el conocimiento es estable y como consecuencia los procesos educativos proporcionan certidumbre a la gente, lo que incrementa su bienestar al ofrecerles la opción de aumentar sus ingresos, y a la vez promueve el crecimiento económico de los países. Luego la educación se considera un instrumento a través del cual se le dota al individuo de habilidades y conocimientos que solo se quedarán obsoletos en el caso de que éste se encuentre fuera del mercado laboral; es decir, habilidades y conocimientos que pueden perder valor para el individuo pero no para el desarrollo de la sociedad. Como consecuencia, en esta época, la de la sociedad industrial, los currículos son diseñados en base a cuerpos estables de conocimientos para periodos largos.

Otra característica de esta época es la educación como facilitadora de la movilidad intergeneracional por la inversión en capital humano. Se acepta una relación directa entre el stock de habilidades y de conocimiento con una mayor posición en la escala social. Como consecuencia sirve también como apoyo a la estructura de una sociedad piramidal, en la que se potencia la meritocracia desde la educación bajo la idea de que con talento y esfuerzo es posible ascender en la escala social; la educación es considerada el instrumento para el ascenso social, lo que guarda una correlación positiva con el bienestar de la gente. Así, grupos sociales como las mujeres o grupos de minorías raciales también aspiran a la educación, a esa fuente de bienestar. Sobre este fenómeno Becker (1993) realiza estudios para analizar las tasas de retorno privadas y sociales de las inversiones realizadas por hombres, mujeres y negros en educación y desarrolla una teoría en la que concluye que la

formación específica protege más del desempleo que la formación generalista. Aún así, unos años más tarde Barro (2002) constata como a mas años de formación aumenta la tasa de retorno excepto en las mujeres, lo que achaca a un mal comportamiento del mercado laboral. Los currículos se plantean en esta época acordes a las habilidades de las distintas profesiones u oficios y la pauta de las políticas educativas la dicta el mercado laboral.

Lo planteado hasta ahora nos sitúa en una idea de capital humano que se genera desde una educación que concibe a las personas como meros instrumentos de producción: “Asignar valor a una vida humana solo en la medida en que produce utilidades –el criterio de capital humano– entraña obvios peligros. En su forma extrema, puede desembocar fácilmente en campamentos de trabajo de esclavitud, trabajo forzado de los niños y explotación de los trabajadores por los empleados, como ocurrió en la revolución industrial” (PNUD, 1994; p. 20).

Desde el enfoque de la modernización ya hemos visto la justificación de que el crecimiento económico es necesario para el bienestar de la gente, puesto que facilita la satisfacción de preferencias de elección (Diener et al. 2009). Uno de los problemas del enfoque es la equiparación del bienestar al utilitarismo por su atractivo metodológico, al identificar el bienestar con las preferencias puestas a la luz por el mercado el cual ofrece medidas observables, pero desprecia la importancia de las preferencias no económicas, que no se adquieren a través de la riqueza. Esta concepción del bienestar vinculada a la economía tangible, a la riqueza, tiene debilidades que las han sacado a la luz economistas y filósofos como Sen (1973) y Pettit (2006), así como trabajos empíricos que recogen en su obra Diener et al. (2009). Desde nuestro interés, la teoría del capital humano tiene muy poco que ofrecer a la comprensión del bienestar como *ser y poder más*. Además esta concepción del bienestar que promueve la teoría del capital humano, *tener más*, podría hacer un flaco favor a los procesos educativos y al diseño de sus políticas, y ser lo que amenace a la verdadera finalidad de la educación.

Pero no todo es tan pesimista, el propio Becker (1993) en su discurso como premio Nobel, y siendo uno de los fundadores de la teoría del capital humano, defiende una concepción del bienestar de la gente más dilatada; el autor defiende que el individuo es movido por sus valores y éstos son los que definen su bienestar, puesto que las preferencias de cada individuo vienen determinadas por su ideología; luego presenta una visión más amplia del bienestar que la restringida al crecimiento económico. Vaizey, por su parte, sostiene que la influencia de la educación en el crecimiento económico es levantar los horizontes de pensamiento y que surja un deseo de cambio entre la gente, pero se pregunta ¿cómo vamos a cuantificar esto? (Resnik, 2006).

Con independencia de las diferentes opiniones de la relación entre educación y bienestar, lo cierto es que es una gran época para la inversión en educación; los países en vías de desarrollo dedican grandes recursos a la educación convencidos de que será parte de la solución a los problemas de su atraso. Desde la óptica de la calidad, la receta es el control de entrada –input–. La educación entendida como inversión en la época significa mejorar la formación del profesorado, los planes de estudio, los materiales; es una visión exclusivamente cuantitativa.

En este momento se participa de un paradigma del desarrollo basado en la industrialización y la educación universal como camino para la modernización promovida por el Estado. Este paradigma se manifiesta en la organización centralizada del sistema educativo, en el currículo común, en la idea que ve el sistema educativo como productor de recursos humanos necesarios para alcanzar el desarrollo. Pero surgen corrientes que quieren

deslegitimar ese sistema educativo, por ejemplo la teoría de la liberación, la pedagogía crítica, las educaciones adjetivadas, etc., a las que nos dedicaremos con cierto detenimiento en un siguiente apartado.

1.2.3. La alfabetización funcional y la educación de adultos

En paralelo al surgimiento de la Teoría del Capital Humano los países en vías de desarrollo ven rápidamente que el plan para acortar distancias con los países desarrollados pasa inexcusablemente por la educación, como consecuencia se estima que una tarea fundamental es eliminar el analfabetismo de los adultos. En estos países son varios los factores que suponen una barrera al crecimiento económico, y uno de ellos es el encontrarse ante poblaciones en las que la proporción de analfabetismo es excesivamente alta. En un modelo industrial, como el que impera en esos momentos, es muy difícil que exista desarrollo si las sociedades son analfabetas.

Si bien la UNESCO, en la Primera Conferencia Mundial de Educación para Adultos celebrada en 1949, no incluye la alfabetización entre sus objetivos sí reconoce ser esencial para que las personas puedan ampliar y profundizar sus conocimientos, y participar en los grandes movimientos culturales que se han difundido principalmente mediante textos escritos”. Es en la Segunda Conferencia de Educación para Adultos, celebrada en Montreal en 1960, en la que esta organización internacional reconoce “la educación como un elemento esencial del desarrollo económico, social y político de los pueblos y representa al propio tiempo un esfuerzo indispensable para llevar a la práctica los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos”².

El efecto del paradigma dominante condiciona totalmente esta segunda conferencia, el reflejo se ve en el reconocimiento de que se vive una época en la que la inversión en capital humano trae como consecuencia una fuerte formación técnica y profesional, de la que carecen los países en vías de desarrollo, y la que califican de insuficiente. En esta segunda conferencia se consensúa la idea de que ya no se puede tolerar la existencia de analfabetismo en ninguna parte del mundo, sin distinción de sexo; y se resalta la importancia de incluir a la mujer en las campañas de alfabetización. Se produce un cierto énfasis en el carácter funcional que adquiere la alfabetización al definirla en función de un contexto o de una perspectiva de desarrollo, al comprobar y admitir que la alfabetización tradicional –aprendizaje de lectura y escritura– es insuficiente para promover el desarrollo de los países. El término de la alfabetización funcional es promovido por la UNESCO para conferir a la alfabetización de un significado y de un alcance más allá de la mera capacitación técnica para la lectura, escritura y cálculo y asociarla a la formación profesional.

De esta manera se comienza a vincular la alfabetización y la educación para adultos al desarrollo económico, y esta relación es asumida tanto por los gobiernos de economías más avanzadas como por la UNESCO, todos ellos motivados por la creencia de que invertir en recursos humanos significa automáticamente aumentar la productividad y los niveles de vida de las poblaciones.

² Para Consultar documento integro de la Segunda Conferencia Mundial de la Educación para Adultos: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133863so.pdf>

El acento en los aspectos productivos acota el alcance de su significado inicial al crecimiento económico, pero el fracaso de la llamada década del desarrollo hace que en la Tercera Conferencia Mundial de Educación para Adultos (Tokio, 1972) el concepto de alfabetización funcional amplíe los márgenes hacia una mayor acción social; son varios los países que muestran su desacuerdo de la definición dada en el pasado al considerar que subordina al adulto exclusivamente a los mecanismos económicos y a la producción.

A partir de ese momento la alfabetización funcional se define como un proceso de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permitan al individuo la participación plena en el conjunto de actividades, ya sean las del ciudadano, las del trabajador o las del individuo inserto en su familia, barrio o ciudad³. Al mismo tiempo, se llama la atención sobre las desigualdades que puede crear una expansión puramente cuantitativa, de la que siempre se favorecen los que más tienen, a la vez que se demanda mayor participación de las universidades en la formación profesional en todos los niveles. Como consecuencia de la ampliación de miras en esta conferencia se define al individuo como sujeto de la educación y no como objeto. Entre las consideraciones que se señalan en esta Tercera Conferencia está la de intentar satisfacer las necesidades educativas de los grupos más desfavorecidos socialmente: la juventud desempleada, la población rural o las mujeres.

Uno de los informes más importantes sobre la educación de adultos procede de la Conferencia de la UNESCO en Nairobi (1976) en la que se muestran nuevos enfoques del analfabetismo; se aleja del tinte economicista que le había dado la teoría del capital humano, y se considera a la persona agente de su propia educación mediante la continua interacción de sus acciones y su reflexión. Se insta a los gobiernos a que promuevan la educación de adultos como parte integral del sistema educativo, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida como ya se recoge definitivamente en el *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (2010)⁴.

En la Cuarta Conferencia (París, 1985) se aprecia una visión más amplia del concepto alfabetización llegando a definir la alfabetización funcional como un proceso de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permita al individuo la participación plena en el conjunto de actividades de la persona; en definitiva se trata de una alfabetización que conduce a la plena autonomía del individuo. En la Quinta Conferencia celebrada en Hamburgo (1997)⁵ se cambia el término educación por el de aprendizaje como señal de una nueva visión de la educación de adultos, en la que se reconoce de manera específica “que los educandos no son objetos sino sujetos de sus procesos de aprendizaje” y se añade que mediante esos procesos de aprendizaje se tiene que contribuir no solo a luchar por el desarrollo económico y social, sino también a respetar y reconocer a todos los seres humanos a través de la emancipación individual y de la transformación social.

Un fenómeno este de la alfabetización funcional que mantiene la resonancia hasta hoy; se le reconoce tanta importancia como al aprendizaje de adultos, y sobre todo en los países de altos ingresos en los que es más importante de lo que se pensaba en los últimos años; debido a que en la sociedad de hoy en día, la de la información y el conocimiento, la alfabetización representa una capacidad fundamental para que el adulto pueda participar en

³ Para consultar documento íntegro de la Tercera Conferencia Mundial de Educación para Adultos: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000017/001761sb.pdf>

⁴ Para consultar documento íntegro: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf

⁵ Para consultar documento íntegro: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepspa.pdf>

la comunidad; es algo que incide en las oportunidades de la gente, aumenta la conciencia y alienta a la contribución al cambio; no puede existir una sociedad del conocimiento sin individuos alfabetizados y educados para saber acceder, seleccionar, aprovechar y transformar en conocimiento la información.

1.3. EL GIRO SOCIAL EN EL DEBATE DEL DESARROLLO Y DEL BIENESTAR

La demostración más importante de lo que sucede entre 1950 y 1975 es que el crecimiento económico que se produce en aquella época no logra repartir sus beneficios a los distintos sectores y grupos sociales; la relación que se mantiene hasta el momento entre crecimiento y desarrollo comienza a ser respondida por primera vez. El balance del desarrollo producido no se puede calificar en términos optimistas después de más de veinte años de crecimiento económico ininterrumpido; el individuo sigue sin entrar en escena por la consecuencia de seguir queriendo explicar el desarrollo en términos exclusivos de crecimiento económico.

Falla el elemento discursivo de la teoría del capital humano que fundamenta la educación como factor crucial para el crecimiento económico; de manera especial en los países de la periferia; la inversión masiva en educación no produce los beneficios esperados; aunque se logran éxitos en la alfabetización y en la educación primaria, pero al mismo tiempo, la educación secundaria y la superior crean una nueva clase de desempleo. La educación no es una excepción en la revisión y los debates sobre el desarrollo.

1.3.1. Algunas señales del cambio de mirada en el debate

La constatación de que el crecimiento económico sin control no resuelve las distintas formas de pobreza, de que el bienestar no representa lo mismo para todos los individuos y de que las desigualdades se incrementan constantemente, genera en la época evidencia que el enfoque de la modernización es desacertado. Surgen críticas provenientes de intelectuales que rechazan la idea de la única vía para el desarrollo al ser evidente el aumento de la diversidad en los países subdesarrollados, lo que resta coherencia a dicha tesis; no se logra identificar con éxito los factores que determinan el crecimiento de esos países y tampoco se da una convergencia entre los países desarrollados y subdesarrollados.

1.3.1.1. El centro y la periferia reflejo de las desigualdades

El modelo de crecimiento industrial fuerza la afluencia de la gente desde el campo hacia la ciudad lo que contribuye al aumento de las tasas de desempleo, y como consecuencia el agravamiento de la pobreza. El problema de la desigualdad queda al descubierto y empieza a abrirse paso la idea de la necesidad de conciliar el crecimiento económico con el desarrollo social. Surgen diversas corrientes desde las que se comparte esta idea: la pobreza no es la causa sino la consecuencia del propio desarrollo, y las dificultades de los países que la sufren hay que buscarlas en las relaciones de dependencia entre Norte y Sur; es decir, no se cuestiona el crecimiento como motor del desarrollo, sino

que es la estructura de las relaciones la que dificulta el crecimiento económico de los países subdesarrollados y como consecuencia su propio desarrollo.

Mientras que el enfoque de la modernización pone el acento en la acumulación de capital técnico y humano para explicar el atraso de los países en su desarrollo, los partidarios del enfoque de la dependencia enfatizan el carácter político y social del problema del subdesarrollo y el papel que juega el modelo de división internacional del trabajo. Esta corriente de pensamiento mantiene la idea de que el crecimiento económico genera desarrollo en los centros y paralelamente subdesarrollo en la periferia, por lo que es imprescindible modificar las estructuras de las relaciones internacionales; se comienza a cuestionar un concepto del desarrollo puramente económico. La idea dominante interpreta que el origen de la desigualdad se traza por ser los países desarrollados industrializados y los pobres agrícolas, más las sinergias del comercio internacional que dibujan una relación entre los precios de los productos industriales y agrícolas a favor de los primeros. De esto se desprende una división del trabajo desigual y todo ello configura una estructura desequilibrada entre el *centro* y la *periferia*.

La CEPAL llega a la conclusión de que el modelo de crecimiento de la época anterior es una amenaza para la desaparición de la pobreza de los países. En esta época se advierten las dificultades que encuentra América Latina para su crecimiento –el declive de los precios de las exportaciones de productos primarios, la crisis de la balanza de pagos y la escasez de importaciones de productos manufacturados– y se centra el debate sobre el desarrollo situándolo en las relaciones entre el comercio internacional y el desarrollo, que no son observables, pero sí lo son sus efectos (Hidalgo, 1998).

La tesis de Prebisch (1950), que implica el inicio de las críticas a la teoría neoclásica del comercio internacional, analiza las estructuras de subdesarrollo y desarrollo como parciales pero interdependientes que configuran un sistema único, en el cual la zona desarrollada –centro– es dominante y la subdesarrollada –periferia– dependiente. Se genera un intercambio desigual que implica la transferencia de excedentes de la periferia al centro. Específicamente centro y periferia se diferencian por tener estructuras productivas claramente dispares: la del centro es diversificada y homogénea, en la que es fácil generar progreso técnico y aplicarlo y, como consecuencia del mismo, beneficiarse de los incrementos de la productividad; la estructura de la periferia, sin embargo, es simple y heterogénea, totalmente condicionada por los avances de la del centro, y solo se puede beneficiar de ellos cuando el propio centro se los concede.

Además, cabe señalar factores internos, que en opinión del mismo Prebisch, influyen en el desgaste de las relaciones internacionales, como por ejemplo la falta de coaliciones entre trabajadores y productores, que favoreciesen el mantenimiento de los precios de los productos (Hidalgo, 1998).

No hay un planteamiento unánime para responder a la situación de desigualdad entre el centro y la periferia. Así, autores como Gunder Frank (1976) postulan *el desarrollo del subdesarrollo*, lo plantean como procesos inseparables; desde su punto de vista, no existe la posibilidad del desarrollo capitalista si no va acompañado de subdesarrollo; es decir, las trabas vienen dadas por la misma dinámica del capitalismo como sistema. El autor intenta elaborar una teoría del subdesarrollo en la que el carácter dependiente de esas economías generaría ciertos procesos que tienen una relación causal con su propio estado de subdesarrollo, lo que conlleva un obligado estancamiento para las economías en desarrollo.

Contradiendo al anterior, Cardoso y Faletto (1969) sostienen que puede haber un proceso de dependencia y desarrollo también en la periferia, y añaden que en los países

subdesarrollados la industrialización coexiste con formas anteriores a la dependencia, es decir, un desarrollo en la periferia; en definitiva, consideran posible un cierto desarrollo capitalista dependiente, es más, sostienen que el subdesarrollo no es una etapa o una fase del proceso de desarrollo, sino, por así decirlo la otra cara del proceso histórico de la expansión mundial del capitalismo, considerando tanto factores internos como externos del subdesarrollo. Para estos autores, desarrollo, capitalismo y dependencia dejan de ser términos contradictorios y pasan a definir el desarrollo capitalista dependiente; pero apuntan la posibilidad de que se originen contradicciones y desigualdades características de este nuevo capitalismo periférico, y además, subrayan la necesidad de analizar las situaciones específicas que dibujan las diferentes formas de dependencia.

Desde corrientes neoliberales se apunta que el mundo camina hacia la interdependencia y no a perpetuarse en la dependencia. Acerca de esto Vázquez Barquero escribe: “[...] la economía global es fuertemente asimétrica. A diferencia de lo que propugna el viejo paradigma del centro-periferia, es poli céntrica y además las categorías Norte y Sur han perdido capacidad analítica, ya que los centros y las periferias en el nuevo orden internacional no se sitúan simétricamente a ambos lados de la hipotética línea divisoria entre el Norte y el Sur” (2007; p. 3).

Frente a estas críticas los defensores del enfoque dependiente argumentan que lo que sucede es que están apareciendo nuevas formas de dependencia en la apropiación de los excedentes del Sur por parte de los países del Norte o en el mayor control del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial sobre las economías tercermundistas. “Por dependencia entendemos una situación en que la economía de ciertos países está condicionada por el desarrollo y la expansión de otra economía a la que está sometida; la relación de interdependencia entre dos o más economías, y entre éstas y el comercio mundial, asume la forma de dependencia cuando algunos países pueden expandirse y pueden ser autosuficientes, mientras que otros países solo pueden hacer lo anterior como un reflejo de tal expansión, la que puede tener un efecto positivo o negativo sobre su desarrollo inmediato” (Dos Santos, 1970; pp. 235-236).

Baran (1975[1957]) por su parte, que lidera la corriente de pensamiento neomarxista, concreta su planteamiento defendiendo que los responsables de que haya países subdesarrollados son los propios países desarrollados. Relaciona desarrollo con subdesarrollo en términos de explotación de la periferia por el centro; su propuesta subraya la idea de que el desarrollo capitalista engendra subdesarrollo, y esto produce un estancamiento del desarrollo en la periferia. El autor en su obra afirma: “lo decisivo es que el desarrollo económico en los países subdesarrollados es profundamente adverso a los intereses dominantes de los países capitalistas más avanzados” (p. 50). Para este autor el subdesarrollo es consecuencia de la pérdida de excedente producida por la propia economía capitalista “un obstáculo formidable para el adelanto humano” (Baran, 1975; p. 280). Se rebate la idea del subdesarrollo como un atraso histórico que para vencerlo hay que seguir los pasos de los países desarrollados defendida por Rostow (1993 [1961]).

A modo de resumen, lo comentado en las líneas precedentes refleja la insatisfacción por el modelo impuesto por el enfoque de la modernización. Vale reconocer a cualquiera de las corrientes anteriores su capacidad para abordar el problema del desarrollo desde una mirada que se sitúa en los países subdesarrollados y bajo una perspectiva estructural.

1.3.1.2. Necesidades básicas y miradas alternativas

En el debate de cómo entender el desarrollo y el bienestar surgen una diversidad de enfoques sobre el desarrollo; enfoques, en la mayoría de los casos, que sitúan el foco en temáticas específicas sin un nexo bien definido: desarrollo sostenible, desarrollo con perspectiva de género, desarrollo y libertades, necesidades básicas, etc.; pero todas ellas comparten una idea común: el fenómeno del subdesarrollo es una situación de privación o de vulnerabilidad de las personas que como consecuencia de la misma no satisfacen de manera efectiva sus necesidades básicas.

La gran aportación de todos estos enfoques al debate del desarrollo es el punto de inflexión que representan respecto a los anteriores; por un lado, el desarrollo se basa en la reducción de la pobreza más que en el crecimiento económico, y por otro, ponen el acento en las personas y no en las naciones. El individuo entra en escena; punto de partida, como veremos más adelante en este trabajo, del paradigma del desarrollo humano en el que desde nuestra opinión en la actualidad se podría definir como punto convergente de todas estas aportaciones de visión parcial.

Se abren dos grandes caminos para los países en desarrollo: un modelo que incluye crecimiento económico y equidad, con intervención estatal; y otro que reduce el papel del Estado y concede mayor protagonismo a los mecanismos del mercado, que impulsan la idea de un desarrollo hacia fuera. Aun así, se producen muchas dudas de que los gobiernos tengan capacidad suficiente para mejorar el desempeño de los países en desarrollo, más allá del crecimiento económico (Cardoso y Faletto, 1969).

Entre los acontecimientos que reflejan la tendencia hacia un desarrollo más equitativo con intervención del Estado nos encontramos el informe titulado: *El desarrollo empresa común. Una nueva estrategia global*; por encargo del Banco Mundial, el que fuera Premio Nobel de la Paz, el economista Lester Pearson, dirige en 1969 la realización de dicho informe, en el cual se afirma que el subdesarrollo puede superarse, se perfila una nueva idea del desarrollo, un desarrollo global al declarar que los intereses de cada nación y de cada individuo son inseparables de los de todos los demás. En él se marcan treinta puntos que definen las acciones a emprender en diez áreas para el desarrollo económico internacional y suponen las reglas de una nueva estrategia para la consecución del mismo. Las áreas mencionadas fueron: comercio, inversiones del extranjero, desarrollo económico, volumen de ayuda, exoneración de la deuda, administración más eficaz de la ayuda, asistencia técnica, control de la natalidad, ayuda a la enseñanza y a la investigación y ayuda multilateral (Pearson, 1969).

Por el propósito de nuestro trabajo, nos resulta interesante reflejar las recomendaciones que se dan en este informe en el área de ayuda a la enseñanza e investigación para el desarrollo internacional. En el mismo se señala la necesidad de disponer de mayores recursos para la investigación y la experimentación de nuevos métodos de enseñanza que permitan un aumento en la adquisición y desarrollo del conocimiento. Además se reconoce que parte de los recursos de investigación de los países industrializados se deberían dedicar a analizar los problemas de los países en vías de desarrollo, para terminar diciendo que los países ricos deberían ayudar en la creación de centros de investigación.

Pero, en la realidad, las recomendaciones reflejadas en los treinta puntos de acción no se cumplen, aunque sí son la base de las reivindicaciones desde la UNCTAD –por las sigla

en inglés, United Nations Conference on Trade and Development, Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo— y de la Cumbre de Argel celebrada en 1967, con la declaración del Nuevo Orden Económico Internacional, a la que acuden portavoces de los países más pobres. De este modo, se alienta el debate sobre desarrollo en la década de los 70 hasta que se sitúa en los problemas de la desigualdad y la redistribución. Seers señala: “resulta evidente que el crecimiento no conduce necesariamente a la redistribución: ambos aspectos podrían ser incluso mutuamente excluyentes, ya que el modelo de crecimiento influye poco en la estructura del poder político y, por tanto, en las posibilidades de redistribución” (1981; p. 204).

En 1968 en la UNCTAD II, celebrada en Nueva Delhi, se apunta la preocupación sobre el aspecto social unido a los problemas de subdesarrollo, y es a mediados de los años 70 cuando Streeten apunta: “[...] el objetivo de los esfuerzos a favor del desarrollo es proporcionar a todos los seres humanos la oportunidad de vivir una vida plena [...] la incumbencia fundamental del desarrollo son los seres humanos y sus necesidades” (1986; p. 31-32). Son las primeras muestras del nuevo enfoque: *el enfoque de las necesidades básicas*.

Dicho enfoque, aun partiendo del reconocimiento de que el crecimiento económico es necesario como herramienta para erradicar la pobreza, sostiene que no es suficiente para lograr que todas las personas puedan satisfacer sus necesidades prioritarias. Se plantea la necesidad de combinar un conjunto de instrumentos para conseguir una política de satisfacción de las necesidades básicas: intervenciones desde el sector público para garantizar la redistribución, intervenciones sectoriales para garantizar el acceso a bienes básicos como la salud y la educación, políticas macroeconómicas con incidencia en el crecimiento y que se reflejen en el empleo y en un incremento de renta de los más pobres, en los cambios estructurales en la propiedad de los bienes, etc. Se señala, también, que la educación y la formación de la población tendrán como consecuencia un gran potencial para el desarrollo. Pero además, este enfoque defiende la necesidad de modificar las relaciones entre los países dando preferencia a la distribución de la riqueza.

La idea que se acaba de comentar queda plasmada en el planteamiento que hacen en 1974 un equipo de investigadores, la mayoría de ellos vinculados al Banco Mundial y liderados por Chenery, recogida en el informe: *Cambio estructural y política de desarrollo* (Chenery, 1980). El informe recoge propuestas metodológicas importantes: superar el PNB como indicador y pasar a utilizar indicadores de desigualdad e indicadores de necesidades básicas. Con esta propuesta el Banco Mundial comienza a abandonar definitivamente la idea de concebir políticas cuyo único objetivo sea alcanzar el crecimiento económico y evoluciona hacia programas que se dirijan a satisfacer las necesidades básicas.

En 1976 La Conferencia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) asume el enfoque de las necesidades básicas y marca un plazo, el año 2000, para conseguir un apropiado cumplimiento. Las necesidades básicas quedan definidas como las que aseguran un nivel de vida mínimo, que toda sociedad debería establecer para todos y, especialmente, para los grupos más pobres de sus habitantes. La OIT las clasifica en cuatro grupos: los mínimos necesarios para el consumo familiar y personal —alimento, vivienda,...—, el acceso a servicios esenciales —salud, educación, transporte o agua—, las referidas a un puesto de trabajo debidamente remunerado y todas las que aluden a un entorno saludable y humano, participación en las decisiones, libertades individuales, etc.

Otra muestra de cómo cala esta idea del desarrollo nos la ofrece Streeten en su ensayo: *Lo primero es lo primero* (1986); en el cual se subraya que el cubrir las necesidades básicas establece un objetivo más importante que reducir las desigualdades. Las primeras

críticas que se plantean a este enfoque se centran en que se caracteriza por ser una exigencia moral más que un objetivo realizable de una política económica; así al intentar trabajar desde variables económicas el modelo va evolucionando y se intenta que sea más concreto y medible (Hunt, 1989).

Como uno de los primeros planteamientos cabe señalar el de Morris (1979), que desarrolla su propuesta del enfoque de las necesidades básicas desde un modelo *inputs/outputs*; los *outputs* –los fines del desarrollo–, se especifican en el descenso de la mortalidad infantil, en el incremento de la esperanza de vida y en la expansión de la alfabetización; mientras que en los *inputs* –los medios– se introducen factores como la nutrición o la mejora de los servicios sanitarios; pero el inconveniente de no poder discernir la relación entre los medios y los fines tiene como consecuencia la crítica al modelo.

Hicks y Streeten (1979), por su parte, resaltan seis tipos de necesidades básicas y sus correspondientes indicadores en términos de necesidades mínimas específicas como alimentos, abrigo, agua, saneamiento o vivienda; aun así, esta propuesta tampoco queda libre de críticas al considerarse difícil de evaluar la satisfacción de las necesidades, tal como las describen los autores. Cabe señalar otras contribuciones a este enfoque; Gutiérrez (2000) resume los propósitos de varios autores por superar esta carencia: Grant (1978) toma como indicadores centrales la esperanza de vida, la mortalidad infantil y la alfabetización y Stewart (1985), por su parte, propone como indicador único la esperanza de vida, por estar altamente correlacionada con el resto de factores.

Cortina (2002) interpreta la propuesta de Streeten sobre qué se puede entender por necesidades básicas en su obra: *Por una ética del consumo*. La autora realiza una primera interpretación y la denomina fisiológica básica, desde la que propone determinar cantidades mínimas de comida, ropa, cobijo, agua, medidas sanitarias, etc. El problema aparecerá a la hora de relacionar las cantidades con lo que se espera obtener de ellas. Una segunda interpretación subjetiva, en la que es el propio consumidor el que tiene que elegir. Una tercera, la intervencionista en la que son las autoridades públicas las que dirigen y planifican el consumo privado; y por último, la propuesta que subraya la autonomía en la que es fundamental y necesario integrar a los individuos en la formulación de proyectos.

En cualquiera de los casos se constata que, quizás, durante demasiados años el desarrollo se ha empeñado en buscar un crecimiento económico que no se interpreta ni como calidad de vida para las personas, ni como la disminución de las desigualdades, y como consecuencia no ataja la desaparición de la pobreza. Con el enfoque de las necesidades básicas sí se da un acuerdo en definir como objetivo la satisfacción de las necesidades básicas, pero en cuanto a la interpretación precisa y la manera de realizarlo existen demasiadas desavenencias.

Así pues, uno de los escollos que frena este enfoque es la dificultad en definir esas necesidades básicas y en concretarlas en indicadores, lo que con el tiempo hace que las necesidades básicas se traduzcan en mercancías necesarias; esto es lo que Amartya Sen califica de “fetichismo de los productos primarios: una tendencia a definir las necesidades básicas como la necesidad de productos primarios –alimentos, vivienda, vestido, cuidado de salud–, y esto puede distraer la atención del hecho de que estos productos no son más que medios para obtener fines reales –insumos valiosos para funcionamientos y capacidades–” (Nussbaum et al., 1998; p. 67).

Vemos entonces que dentro de este enfoque aparecen diferentes posturas, unas, más drásticas, que entienden que se debe cuestionar el modelo de desarrollo, la forma en que se mide y el modelo económico imperante. En este, se toma como guía el modelo de las

necesidades básicas y se constata que éste no es capaz de satisfacerlas; en este sentido se entendería el enfoque de las necesidades básicas como un nuevo paradigma. Otras posturas, sin embargo, no ponen en duda el modelo de desarrollo y solo exigen intensificar y ampliar las políticas sociales para garantizar las necesidades básicas, pero el desarrollo se sigue centrando en la producción de bienes de consumo (Pérez de Armiño, 2002).

La educación no es una excepción en los debates del desarrollo. La década de los 80 es testigo del escepticismo y se pone de relieve la complejidad del vínculo entre educación y desarrollo; complejidad que es evidente tanto en los países desarrollados como los que tratan de superar el atraso económico; la influencia de la educación en el desarrollo queda ensombrecida por otros factores como: la riqueza relativa del país, la estructura social, la cualificación de la fuerza laboral o el propio sistema educativo del país.

1.3.2. El giro de la educación hacia los problemas sociales

A partir de los 70 emerge un movimiento en el mundo que exige a la educación una perspectiva más global; se palpa la necesidad de contextualizar la educación dentro del complejo mundo del desarrollo. El surgimiento de esa visión de la educación tiene lazos con otras tradiciones de los 60 y 70 como la educación ambiental, la educación para la paz o la educación en derechos humanos; así como visiones que se engloban dentro de la pedagogía crítica. Aunque cada uno de estos movimientos tiene su propio origen e historia, todos afloran como consecuencia de una visión crítica de la manera de entender la educación en esos momentos, en donde se echa en falta una mayor conexión entre la educación y determinados problemas sociales; y sobre todo son planteamientos que comparten la idea de ver la educación como un instrumento para la transformación personal y social (Huckle y Sterling, 1996).

Son propuestas con lazos muy cercanos a la educación para el desarrollo y todas ellas participan de la necesidad de abrir la mente de las personas a los problemas del mundo. La educación para el desarrollo surge a finales de los 60 y principios de los 70 en Europa y América del Norte como respuesta por parte de las ONGs a las políticas de desarrollo llevadas a cabo por los gobiernos correspondientes; a este enfoque educativo y a su evolución hasta nuestros días le dedicaremos mayor espacio en el capítulo siguiente, por ser la alternativa educativa por la que optaremos para dibujar la universidad como un espacio para la transformación.

Es la época en la que se acepta que la educación no es la solución única de los problemas del desarrollo y que las políticas educativas deben trabajar al mismo tiempo que las políticas económicas y sociales, puesto que éstas inciden más que las propias políticas educativas en la satisfacción de las necesidades básicas de la población: trabajo, salud, seguridad, etc., son condiciones indispensables para aprender y enseñar, así como para poder obtener bienestar de lo aprendido.

En el periodo entre los 70 y los 80 se pone en solfa la idea de una única vía para el desarrollo y a la vez la de que la educación sea la brújula exclusiva de esa vía. En este contexto la educación pasa a ser una estrategia para el alivio de la pobreza y no tanto un componente fundamental del bienestar de la gente y de su empoderamiento. El Banco Mundial, la institución de mayor incidencia en las políticas de desarrollo, se interesa por los

temas sociales; y es bajo la presidencia de McNamara (1968-1981), cuando la institución difunde programas sociales incluidos los educativos, lo que la convierte en una importante fuente externa de financiación para el desarrollo educativo en muchos países, además de ser el mayor organismo productor de documentos y estudios sobre el tema.

1.3.2.1. El debate en la educación: el derecho a la educación

La crisis del desarrollo de la época obliga a replantear las relaciones entre educación y desarrollo ¿educar para impulsar el desarrollo: la educación como medio–, o promover el desarrollo para poder enseñar y para poder aprender : la educación como fin ?

Ya es incuestionable que la falta de desarrollo no es exclusivamente la falta de crecimiento económico, sino que es la respuesta de una distribución injusta de la riqueza. El cruel círculo vicioso entre educación y desarrollo invita a profundizar en este nexo. La exclusión educativa ya no está solo vinculada a la falta de acceso a la educación, sino también al acceso a una educación de baja calidad; ahora bien, ni el acceso ni la calidad de la educación se van a resolver desde políticas educativas de manera exclusiva, sino que será necesario la aplicación de políticas económicas y sociales. El derecho a una educación de calidad requiere la garantía de unos derechos económicos y sociales que promuevan condiciones para poder aprovechar el aprendizaje y mejorar las condiciones de vida de la gente (Tomasevski, 2006).

¿Qué se entiende hoy en día por derecho a la educación?, en nuestra opinión se debe traducir en un derecho a la comprensión del mundo y de los fenómenos que se dan en él para poder interactuar; nos estamos refiriendo al derecho al aprendizaje y además a lo largo de la vida.

En 1948, tres años después del fin de la Segunda Guerra Mundial, la Asamblea General de la Naciones Unidas en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) señala:

1. “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Definir la educación como un derecho humano tiene consecuencias transcendentales al tomar carácter universal y vincularse al resto de derechos. Ahora bien, el ejercicio de este derecho debe afrontar un gran reto que está unido a la propia definición dominante de la educación hoy en día, con matices mercantilistas que subrayan los beneficios económicos de la misma.

En realidad, esta dualidad responde a las ideas del desarrollo, que mantenemos a los largo de estas líneas: la que lo interpreta fundamentalmente como crecimiento económico, otorgándole al mercado todo el protagonismo e identificando el bienestar del individuo con *tener más*; frente a la idea de desarrollo humano, basado en el aumento de oportunidades de los individuos, desde el que el objetivo que se persigue es un bienestar que se equipara a *poder ser y hacer más*, y que debe contar con el soporte de las instituciones y políticas públicas.

La UNESCO se alía con la segunda opción cuando afirma que la garantía de un aprendizaje unido a la formación de la identidad de las personas y de su capacidad para convivir, hacer, emprender y aprender de modo continuo, debe ser el pilar fundamental de una concepción integral de la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1998).

En este mismo sentido, en el texto publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 1992), se afirma que existe un claro reconocimiento del carácter central que tienen la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido progresivamente. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la nueva ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional creciente, basada en el progreso técnico, reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción de conocimiento en cualquier sociedad.

La época de los 90 dibuja un cruce de caminos en torno a la manera de entender el vínculo entre la educación y el desarrollo: del derecho a la educación al derecho al aprendizaje, de la educación permanente al aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Caminos y rutas que se determinan por diversos hitos a partir de esta época hasta nuestros días. Las políticas educativas de los países reflejan la agenda educativa de la lucha contra la pobreza de las organizaciones internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial, los cuales comparten es ese momento que la mejor vía para luchar contra la pobreza es la inversión en educación.

Se llega a la década de los 90 con el convencimiento por parte de numerosos gobiernos y organismos internacionales de que el mundo no va por buen camino y de que la educación es un instrumento clave en la lucha contra la pobreza, entendida como una barrera para el desarrollo de los países. Desde esta lógica se entiende que la educación genera beneficios económicos, sociales y culturales a las personas.

Ya en la década de los 70 uno de los primeros ejemplos de cómo se cuestiona el enfoque de la educación es el informe Faure et al. (1973): *Aprender a ser*, impulsado por la UNESCO en el que se advierte de la evolución y dilemas que se encuentra la educación como consecuencia del debate sobre el desarrollo que se instala en la época.

Uno de los hechos más significativos del momento es la presentación por parte del Banco Mundial en 1990 del Informe del Desarrollo Mundial: *La pobreza*. No podemos obviar que este informe viene precedido por el Consenso de Washington (1989), el cual es la consecuencia de más de una década de políticas de ajuste –Planes de ajuste estructural, PAE– sobre todo en Latinoamérica, donde surge una sensibilización especial respecto a la dureza del ajuste, como se constata con la propuesta por parte de la UNICEF del *Ajuste con rostro humano* (1987).

En este entorno, el Banco Mundial plantea la posibilidad de aplicar estrategias complementarias al modelo de desarrollo imperante en la época centrado en el mercado, y además, reconoce la desmesurada firmeza de los programas de ajuste con las sociedades

más pobres. De este modo, la institución se fija como objetivo prioritario la lucha contra la pobreza, y para ello dispone una doble estrategia: buscar el crecimiento económico sustentado en el uso intensivo de la mano de obra y financiar la cobertura de las necesidades básicas: salud y educación, a las sociedades más pobres; es decir, por un lado el Banco Mundial sigue aferrado a la teoría del capital humano, mientras que por otro, acepta reconocer que la satisfacción de las necesidades básicas es clave para el desarrollo y el bienestar de los individuos.

En este nuevo discurso que se plantea desde el Banco Mundial, hay que señalar que en ningún caso se sugiere la posibilidad de modificar las condiciones de acceso a los créditos, con lo que se deduce que la estrategia de financiación de las necesidades básicas, en concreto la provisión de educación desde esta óptica se entiende como un mecanismo esencial para la generación de capital humano y para la contribución al crecimiento económico y a la competitividad. En definitiva, desde el Banco Mundial, pueden variar las estrategias en función del desarrollo de los países, pero el objetivo es el mismo: el crecimiento económico.

Para lidiar la crisis educativa que provoca el propio debate sobre el modelo de desarrollo y la necesidad de proyectar una imagen global de la educación, y como respuesta a la preocupación internacional respecto al incumplimiento del derecho a la educación en el mundo, se convoca la Conferencia de Educación para Todos (EPT), –Jomtien, 1990– en la que participan la UNESCO, la UNICEF, el PNUD, el Banco Mundial, así como gobiernos de diferentes países. En dicha conferencia se refleja el debilitamiento del modelo de desarrollo, es evidente el aumento en la brecha de la desigualdad entre los países desarrollados y en vías de desarrollo; fenómeno que empapa a la educación, y como consecuencia se pasa de hablar del derecho a la educación a la educación como herramienta de desarrollo; del derecho a acceder a la educación a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, las cuales derivan del enfoque de las necesidades básicas de las personas, pero en ningún punto de la declaración se encuentra el término derecho de las personas a la educación.

La conferencia identifica siete áreas de satisfacción de necesidades de aprendizaje: sobrevivir, desarrollar las propias capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo, que unos años más tarde el *Informe Delors* (1996) subraya al identificar los cuatro pilares para la educación y el aprendizaje del siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos.

El término derecho a la educación vuelve a salir a la luz en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (2000) al revisar los avances realizados en la EPT y comprobar que el objetivo fundamental de Jomtien: *conseguir el acceso universal a la educación para el año 2000*, no se ha logrado. Se considera necesario volver a hacer un llamamiento a los gobiernos para que tomen conciencia de la situación, y ahora sí se declara la educación como un derecho de las personas. En concreto, en lo que respecta a nuestro trabajo, la calidad de la educación, aparece como diferencia a señalar entre estas dos conferencias. En Dakar se reconoce que no es suficiente aumentar el acceso a la educación para que ésta contribuya al desarrollo, puesto que se puede estar ocultando la falta de condiciones adecuadas para enseñar y para aprender. Así, en las seis metas de EPT aprobadas en el foro de Dakar (2000), la calidad aparece de manera específica en la sexta meta.

El tema de la calidad es un tema que preocupa a todos los países desarrollados o en vías de desarrollo, y que afecta a todo el sistema educativo desde la educación inicial hasta la

superior. Un tema con tanta influencia que muchas de las reformas educativas de las dos últimas décadas se han hecho en nombre de la mejora de la calidad de la educación. Como analizaremos en profundidad en la segunda parte de este trabajo, se da una especie de entrapamiento alrededor del concepto de la calidad de la educación, que refleja con gran nitidez el debate sobre la manera de entender el desarrollo de los países a través de la educación; tal que hay algunos que identifican calidad con eficiencia, otros con pertinencia, o para otros el criterio debe ser si la educación sitúa al estudiante en el centro de los procesos educativos.

Para no desviarnos del discurso apuntado, otra señal más de la confusión y del debate sobre el tema del desarrollo y la importancia de la educación en el mismo, la encontramos en la misma década, en el 2000, con la aprobación por los jefes de estado y de gobierno de 189 países de todo el mundo en la Asamblea General de las Naciones Unidas de la Declaración del Milenio y la elaboración de los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que contribuyen a consolidar el marco de las políticas educativas de los países en vías de desarrollo; se reconoce la educación como instrumento para erradicar la pobreza, pero se vuelve a esconder el derecho de los ciudadanos a la misma, al convertir la educación en un objetivo y además a largo plazo, para el año 2015.

Hoy, después de leer el último Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (2011), podemos afirmar que queda un arduo trabajo y que estamos lejos de alcanzar las metas para el 2015.

Lo que acabamos de comentar nos pone en la pista del debate que se produce en la época sobre cómo se puede entender la relación entre desarrollo y educación; cada actor de la comunidad internacional señala una vía. El conflicto entre la educación como derecho y como objetivo resulta invisible, porque como vemos hay agentes de la comunidad internacional que intervienen en paralelo y no se superponen, solo, y no es poco, hablan diferentes idiomas. Mientras unos hablan de oferta de servicios, otros se refieren a procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.3.2.2. La pedagogía crítica

A la par que organizaciones internacionales y gobiernos se preocupan por el vínculo entre la economía y la educación, surgen voces de profesionales de la pedagogía que presentan una visión crítica frente a la propuesta educativa institucionalizada. A lo largo de las siguientes líneas apuntaremos las características más relevantes del movimiento de la pedagogía crítica como un hito de la época en la que se cuestiona el modelo de desarrollo imperante desde la práctica educativa y se propone girar la mirada hacia el individuo. Los ecos de la pedagogía crítica se siguen oyendo hoy en día, y desde nuestra opinión forma parte de la estructura de la educación para el desarrollo tal como se plantea hoy en día.

Los aspectos fundamentales sobre los que los principales representantes del enfoque de la pedagogía crítica concentran su mirada, se encuentran representados por el conjunto de nexos y relaciones que se establecen entre la pedagogía y la ostentación del poder. En esa época en la que se cuestiona el modelo de desarrollo no se puede desligar la pedagogía, la acción educativa de las desigualdades sociales; en definitiva hay una corriente de pensadores

que no consideran pertinente disociar las propuestas educativas de la manera de entender el desarrollo.

Es una propuesta, la de la pedagogía crítica, que la podríamos calificar de antagónica de la teoría del capital humano; y a pesar de que sus diversos seguidores ofrecen aspectos teóricos particulares, nos encontramos ante una corriente de pensamiento que no se adecua a un conjunto homogéneo de ideas pero sí le da cuerpo único que se refleja en el objetivo de la práctica pedagógica: “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades y las injusticias sociales” (Mclaren, 1984; p. 195). Un principio que comparten los seguidores de la pedagogía crítica es el papel que juega la escuela como reproductora de las estructuras de poder que representa las situaciones de desigualdad e injusticia promovidas por el modelo de desarrollo imperante; y desde este principio la pedagogía crítica defiende la importancia del diálogo como fundamento de un proceso en construcción.

El autor con mayor influencia es el pedagogo Paulo Freire (1921-1997). Autor brasileño que desarrolla su importante labor pedagógica a partir de los años 60; refleja claramente en sus palabras la intención de la pedagogía crítica: “Una educación que posibilitará al hombre la discusión valiente de la problemática; una educación que le advirtiera de los peligros de su tiempo” (1965; p. 82). La pedagogía crítica aboga por un sujeto político que lucha por la transformación de sus condiciones de vida y por la superación de sus contradicciones y de los problemas mundiales. Desde nuestra opinión un sujeto político muy semejante a lo que entendemos nosotros como *ciudadano cosmopolita*.⁶

Una educación emancipadora que esté orientada hacia el desarrollo del individuo. Esta es una de las mayores preocupaciones de Freire (1965), la de poder plantear las condiciones educativas necesarias para la emancipación de los oprimidos; es decir, para el desarrollo de su libertad. Para este autor la educación es un instrumento para que el individuo alcance su libertad; pero esto no se puede lograr a través de los sistemas educativos oficiales que lo que persiguen es lograr individuos que se adapten adecuadamente a ese sistema, en el que el estudiante es un mero espectador del proceso de formación. En opinión de Freire (1965) es fundamental que el estudiante abandone esa actitud pasiva y se convierta en un sujeto dentro del proceso de aprendizaje, puesto que repercute en “el hecho de que los educando se hacen críticos y renuncian tanto al optimismo ingenuo como al idealismo utópico, como al pesimismo y la desesperanza, y se hacen críticamente optimistas” (Freire, 1965; p. 52). La propuesta educativa de este pensador tiene que ver con “armar al hombre para la responsabilidad social y política” (p. 82). Un punto clave, desde nuestra opinión, en la discrepancia con la teoría del capital humano, donde el individuo se cosifica a través de la educación a demanda del mercado. La visión de Freire es diametralmente opuesta al buscar que el sujeto se convierta en persona para transformar la sociedad y cuestionar el modelo del crecimiento económico.

Como aportación de Freire (1971) para combatir la concepción *bancaria de la educación* en la que: “el educador educa, el educando es educado; el educador es quien sabe, el educando no sabe; el educador es el objeto del proceso y los educandos los objetos pensados; el educador habla, los educandos escuchan; el educador opta, los educandos prescriben” (p. 53); surge la propuesta de la *educación problematizadora o liberadora*. Ésta se basa en la importancia del diálogo entre el educador y el educando para construir conocimiento, y así mediante este diálogo el educador despierta el sentido crítico del educando; es decir,

⁶ Figura la del *ciudadano cosmopolita* por la que hemos optado en la parte de este trabajo dedicada a la Universidad como espacio para la transformación: Capítulo 2

una pedagogía emancipadora que le da herramientas al individuo para transformar la realidad (Tabla 1.1.).

Tabla 1.1.: Freire educación bancaria vs educación problematizadora o liberadora

EDUCACIÓN BANCARIA	EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA
Estática	Dinámica
<i>El profesor llena</i> al alumno	<i>El proceso llena</i> al alumno y al profesor
El saber <i>dona</i> al ignorante	El saber se <i>comparte</i>
La cultura del <i>silencio</i>	La cultura del <i>diálogo</i>
El objetivo: <i>adaptar</i>	El objetivo: <i>transformar</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Freire (1965)

Las ideas de Freire van impactando en otros educadores de países desarrollados como: Giroux (2005), McLaren (1984, 1995) o Apple (1982).

Apple (1982) critica la tentativa de vincular la educación a la economía, y se refiere a la tasa de retorno que proporciona la educación, defendida por la teoría del capital humano, a través de la fuerza de trabajo cualificada; el autor sostiene que desde la pedagogía crítica se debe afrontar el carácter utilitarista y pragmático que adquiere la educación desde las premisas del modelo de desarrollo imperante. Centra su trabajo en un análisis crítico de los procesos educativos a través de los currículos, lo que le lleva a denunciar la carga ideológica del sistema escolar de los EEUU; y destaca la contradicción de la sociedad de hoy en día, que se define como la de la información y el conocimiento pero a la vez es muy conservadora.

McLaren (1995) defiende que “la participación empresarial en las escuelas y el movimiento hacia la privatización de la enseñanza escolar sobre la base de la competencia y la demanda del mercado, no hace más que reflejar la reestructuración mundial de la producción industrial” (1994; p. 24). En opinión del mismo autor esto hace que el modelo dominante de desarrollo condicione los currículos (McLaren, 1995); en los que se refleja, desde su punto de vista, el estrecho lazo que existe entre la visión del desarrollo como crecimiento económico y las dinámicas educativas. “Uno de los principios fundamentales que integra la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado” (McLaren, 1995; p. 49). En el trabajo de este autor se enfatiza la función social de las escuelas frente a una entidad relacionada con el mercado que está condicionada por la teoría del capital humano, y denuncia como los intereses económicos dominantes son valorados por encima de los de la humanidad, con lo que en el discurso dominante no se reconoce que la escuela sea una institución para la transformación social; a pesar de que debería ser la principal preocupación.

Esto implica necesariamente, que desde la pedagogía crítica se asuma como enfoque del desarrollo una mirada más amplia que la que ofrece el mercado, en la que quepa la necesidad de fortalecer a la persona.

Freire cuando se refiere al problema de la relación entre la educación y la economía, señala que “de lo que se trata es de reorganizar el modo de producción y de crear el compromiso crítico de los trabajadores en una forma distinta de educación, en la que, más que adiestrados para producir, sean llamados a entender el propio proceso de trabajo” (1982; p. 25). En esta idea de entender el propio proceso, base de la pedagogía crítica, se desprecia el modelo del crecimiento económico desde el que se promueve la eficiencia y la rentabilidad de la educación.

Otro autor, a señalar dentro de la corriente de la pedagogía crítica, es Giroux (2005) que crítica cómo el espíritu de la competencia impulsado por las dinámicas del mercado favorece dinámicas pedagógicas cuyo resultado es el individualismo y el egoísmo; reclama nuevas formas de conocimiento que rompan los límites de las disciplinas dominantes.

Ya hemos visto en otros apartados cómo los beneficios y la educación pueden ir de la mano; el que se educa abraza la esperanza de escalar en la escala social; y para ello invierte en educación. El papel de la educación queda relegado a considerarla como una simple mercancía que se comercializa en el ámbito del mercado; y así el papel fundamental de la educación será preparar individuos competitivos y eficaces en ese mercado. En este contexto “los estudiantes son tratados como objetos de consumo, y a la vez y simultáneamente se les enseña el valor de convertirse en sujetos consumidores” (McLaren, 1995; p. 272).

Movimientos como el de la pedagogía crítica muestran posturas alternativas a los discursos oficiales; van más allá de la visión del crecimiento económico y acentúan la importancia de que el individuo sea el protagonista de los procesos educativos para modificar las tendencias del desarrollo de los países.

1.4. EL MERCADO MOTOR DEL DESARROLLO. LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL MERCADO

1.4.1. La solución pasa por el mercado y por el conocimiento

Al comienzo de los ochenta la crisis de la deuda externa, situación que sobre todo sufren Asia y América Latina, da paso a la denominada *década perdida* para el desarrollo; en este momento se produce un giro drástico hacia la ideología neoclásica. La caída de la producción y de la renta, los desequilibrios macroeconómicos, el aumento del endeudamiento externo, la inestabilidad política y social, y el empobrecimiento de las clases medias y más desfavorecidas son la realidad preponderante durante esta década. En muchos países el debate económico deja de girar en torno a las distintas estrategias de desarrollo para centrarse en los problemas más acuciantes de la supervivencia económica a cualquier precio; y el precio que se paga por los países más desfavorecidos es muy alto. La época dorada del crecimiento económico llega a su fin.

La crisis económica de los países de la Europa del Este consolida esta idea (Boughton, 2001). Especial eco en el tema tiene el *Informe Berg* (1981) en el que se analizan las difíciles condiciones por la que atraviesa África desde una crítica a las políticas internas de discriminación hacia la agricultura y una protección a la industrialización. Este informe da fuerza a la entrada en la escena global del problema de la deuda y de los programas de ajuste estructural, diseñados bajo la promesa de mejorar las condiciones económicas y sociales de los países en vías de desarrollo, por medio de medidas que les ayuden a relacionarse con el mercado.

En 1989 se crea el Consenso de Washington como consecuencia de la búsqueda de un modelo más estable, abierto y liberalizador. Fundamentalmente se orienta a los países de América Latina, con el objeto de que sirva de ayuda a los gobiernos de dichos países, así como a organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial y el Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID); el objetivo es poder afrontar la crisis de la deuda externa. Además, se acepta que una vez que las economías están estabilizadas y liberalizadas retoman las pautas del desarrollo; de esta manera se resuelve el problema del desarrollo.

La formulación del Consenso de Washington, redactada por Williamson (1990), acerca de las políticas más recomendables dirigidas a paliar la crisis de los países en desarrollo, se fundamenta en diez enunciados: disciplina presupuestaria, cambios en las prioridades del gasto público, reforma fiscal, tipos de interés, tipo de cambio, liberalización comercial, política de apertura respecto a la inversión extranjera directa, política de privatizaciones, política desreguladora y derechos de propiedad. La propuesta gira en torno a dos temas principales: el diagnóstico de la crisis de los países latinoamericanos y las recomendaciones de política económica a aplicar a corto plazo y de reforma estructural.

Sin embargo, el efecto beneficioso del Consenso de Washington no es tan claro, si bien es cierto que las reformas impulsaron las exportaciones de la mayoría de los países de la región o redujeron las tasas de inflación, también son evidentes las consecuencias negativas en términos de reducción de pobreza, redistribución del ingreso y condiciones

sociales. En 1993 se vuelve a formular el Consenso tratando de salvar las carencias, y con este objetivo se incluyen desde el punto de vista social temas sobre la reforma tributaria o prioridades en el gasto público.

La fragilidad producida como consecuencia del no pago de la deuda externa obliga a muchos países a olvidar las estrategias nacionalistas de desarrollo y las reivindicaciones de un Nuevo Orden Económico Internacional, para ponerse en manos del FMI y el Banco Mundial, con el objetivo de reprogramar la deuda y recuperar el crédito externo; así, en esta época, estas instituciones asumen con fuerza papeles en el diseño de las políticas económicas de los países del Tercer Mundo.

Como señala Dos Santos: “Es evidente que la caída del crecimiento está conectada con el aumento de la deuda externa registrado al final de los 70 y comienzos de los 80, como resultado de la renegociación de las deudas anteriores a altísimas tasas de interés internacionales” (2004; p. 1).

El FMI toma las riendas del proceso de renegociación de la deuda, que se basa fundamentalmente en la concesión de nuevos préstamos para poder hacer frente a las obligaciones adquiridas con anterioridad, a cambio de desarrollar sólidas políticas de ajuste acompañadas de reformas económicas. Este hecho se refleja en la implantación de Programas de Ajuste Estructural (PAE). Se prescinde de determinar objetivos de crecimiento económico en aras de conseguir el pago de la deuda; es decir, más que una solución para la salida de la crisis es una adaptación de la economía para el pago de la deuda.

Otra consecuencia, que no podemos obviar, es el traspaso de responsabilidades de los gobiernos de los países en desarrollo al FMI y al Banco Mundial y, a través de esta cesión, a los países desarrollados, que al fin y al cabo son los que manejaban los hilos de las instituciones económicas mencionadas. Es el reconocimiento de que solo existe una vía para el desarrollo y una sola manera de definirlo. En palabras de Peemans: “Como indican sus propias denominaciones las políticas de ajuste no tienen ya como fundamento los problemas del desarrollo de las naciones y pueblos, sino la adaptación de los espacios económicos nacionales a las exigencias de funcionamiento y de coherencia del espacio económico internacional, es decir, en última instancia, también a los criterios internacionales de la valorización del capital” (1997; p. 16).

El elevado coste social de estas políticas motiva, entre otras, la reacción de la UNICEF, que intenta impulsar la necesidad de diseñar programas de ajuste mediante los que proteger a los pobres. En 1987 Cornia y Jolly, entre otros, concretan la propuesta y redactan el *Ajuste con rostro humano*; en ella se realiza una fuerte crítica sobre las consecuencias que han tenido los programas de ajuste estructural (PAE) para los más débiles. Además, se respalda la idea de que el ajuste no solo se debe plantear en los países del Sur para incidir en cambios en los niveles de vida, sino que se debe implantar también en los países desarrollados, en definitiva en todo el sistema internacional. Pero se insiste en que el ajuste no puede ser uniformador, es decir, debe respetar las características de cada país. En el mismo sentido, entre 1989 y 1991, la CEPAL divulga *la propuesta de transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1992).

El propio Banco Mundial, que es una de las instituciones que apoya el Consenso de Washington, manifiesta su disconformidad y realiza una serie de propuestas que se concretan en un nuevo consenso: el de Santiago. En 1998 se celebra la II Cumbre de las Américas en Santiago de Chile en la que se destacan medidas relativas a la educación, sanidad, justicia y seguridad: “La educación es el primer elemento del Consenso de Santiago, porque es la llave para abrir la igualdad de oportunidades. El siguiente es la salud. Después

vienen las infraestructuras –especialmente carreteras rurales, porque sin ellas la gente no puede ir a la escuela–. Después un sistema de justicia, porque no podemos tener equidad sin un sistema legal que funcione. [...] Otros elementos importantes del nuevo consenso son el buen funcionamiento de los sistemas financieros, estrategias urbanas y rurales [...]” (Williamson, 1998; p. 60).

El debate continúa, pero a pesar de las contribuciones que surgen se vuelve a valorar el crecimiento económico como único motor del desarrollo y a través de él, del progreso social. La adaptación continua de los espacios nacionales a las exigencias y restricciones de la globalización aparece como la única dimensión de una política de desarrollo factible (Peemans, 1997). Dicho de otro modo, surge un modelo de desarrollo hacia fuera cuya propia dinámica impulsa a los países en vías de desarrollo hacia esa mecánica que ha supuesto la globalización de los mercados; es un cambio fundamental, mientras que en los 50 se postula por una industrialización hacia dentro, ahora se adopta el concepto de competitividad para aprovechar las oportunidades de la economía internacional. Es una época en la que “muchos profesionales y expertos del desarrollo estaban fuertemente influidos, además, por la teoría del efecto goteo” (Nussbaum, 2012; p. 68); es decir el crecimiento económico mejora la situación de los menos favorecidos, aunque no aporten nada.

Los debates en torno al desarrollo siguen intentando dar respuestas a la pregunta. ¿Cómo cerrar la brecha de ingresos entre los países ricos y pobres? Hoy en día se reconoce que las acciones encaminadas a lograr ese objetivo pasan por impulsar el crecimiento sostenible, la disminución de la pobreza, las desigualdades y la conquista de las libertades. Estamos en una sociedad en la que se ha impuesto la competitividad en las relaciones económicas internacionales y se le ha dado el mando al mercado. En este escenario surge el conocimiento como motor del crecimiento económico. “La capacidad de una sociedad para producir, seleccionar, adaptar, comercializar y usar el conocimiento es crucial para lograr un crecimiento económico sostenido y mejorar los estándares de vida de la población. El conocimiento se ha convertido en el factor preponderante del desarrollo económico” (Banco Mundial, 2003b; p. 9). Se apuesta por la liberalización de los mercados en entornos globales como mecanismo de asignación óptima de los recursos y donde la intervención del Estado solo provoca una distorsión de los resultados óptimos, que se consiguen a través de la mecánica del mercado (Hidalgo, 1998). Idea que calará hasta nuestros días en los sistemas educativos y con intensidad en la educación superior, lo que en este trabajo quedará reflejado en el siguiente capítulo al analizar el discurso imperante de las universidades de hoy en día.

Pero ¿por qué esta fijación ahora por el conocimiento si en otras épocas ya se ha valorado? En palabras de Castells (2006) “la diferencia está en que estamos ahora en una forma específica de organización social en la que la generación, proceso y transmisión de información se convierten en las principales fuentes de productividad y poder” (p. 21). El conocimiento se ha convertido en la base de la innovación y ésta es, hoy en día, la ventaja comparativa en los mercados, la que definitivamente genera el crecimiento económico. El conocimiento siempre ha importado, la diferencia es que hoy en día se intenta explicar desde los modelos económicos al analizarlo como un capital con rendimientos crecientes (Romer, 1990). Estamos ante un nuevo marco que nos ayuda a entender dónde están las claves de la competitividad: en una correcta orientación del capital humano y en el valor económico del conocimiento. No hay duda de que esto tiene implicaciones en los sistemas educativos; que el conocimiento sea la clave de la competitividad acarrea un claro enfoque económico en el diseño de las políticas educativas.

En este escenario en el que toma el protagonismo el mercado, la lucha por el poder está cada vez más relacionada con la distribución del conocimiento y la posibilidad de acceder a él, lo que marcará la distancia entre los países desarrollados y los menos desarrollados, y por ello es considerado uno de los factores más importantes en la generación de desigualdades (García-Guadilla, 1995). Esta misma idea argumenta el Banco Mundial (1999) en su informe: *El conocimiento al servicio del desarrollo*, en el que toma fuerza la tesis de que la brecha en el conocimiento es una causa importante del subdesarrollo, por dicho motivo la institución recomienda en dicho informe a los países en desarrollo que tomen medidas en sus políticas educativas.

1.4.2. La competitividad impulso para la mercantilización de la educación

En este nuevo orden impuesto por la globalización el conocimiento como factor indispensable para la innovación toma protagonismo como componente de la competitividad. En esos momentos es incuestionable que el conocimiento es el factor clave del desarrollo económico; se dibuja un nuevo escenario para el desarrollo en el que se tienen que ubicar los diferentes países que estarán totalmente condicionados por sus posibilidades competitivas, la cual depende cada vez más del conocimiento⁷. En el nuevo orden de competencia impuesto por la globalización se insiste en la importancia que tiene la inversión en educación y formación. Y como consecuencia de este nuevo escenario surge una especie de movimiento global de reforma de la educación que se plantea como objetivo dotar a las personas de habilidades y actitudes que les dirijan hacia el éxito económico (Hargreaves et al., 2001).

Reformas de los sistemas educativos, que en muchos países, buscan poder ser competitivos; en esta línea la Comisión Europea aboga por las reformas de los sistemas de educación superior para el 2010 con la intención de que Europa se convierta en una región competitiva en la sociedad del conocimiento (Ertl, 2006); en la misma línea se plantean reformas en EEUU y Asia, tal que les garanticen poder competitivo desde el conocimiento (Sahlberg, 2006).

Ante los desafíos que plantea la competitividad, Hargreaves et al. (2001) describen cómo deben adecuarse los sistemas educativos de los países para poder adaptarse con éxito a esta nueva ortodoxia. Ponen el acento en un nuevo paradigma de aprendizaje, que nosotros identificaremos como: *Teoría de las Competencias*, al que le dedicaremos algunas líneas más adelante; demandan, también, un aprendizaje efectivo e inclusivo que lo podemos reconocer como un tipo de aprendizaje que se encuentra a caballo entre la teoría del capital humano y las propuestas por parte de la UNESCO de la EPT; así, con la primera se dirige la mirada a la efectividad, mientras que con la segunda se mira hacia la inclusión. Por último señalan la rendición de cuentas, desde el razonamiento de que la educación mejora con la lógica del mercado; así la mercantilización entra de lleno en la reforma que deben sufrir los sistemas educativos Apple (2002), tanto para que sus países ocupen buenas posiciones en un entorno global y competitivo como para poder competir ellos con otros

⁷ En el segundo capítulo indagaremos el papel que juegan las universidades en este contexto.

sistemas educativos. Así se habla de mercado internacional de conocimientos lo que repercute en el centro de la fuga de cerebros a los países más competitivos en este mercado.

Esto a la vez produce el replanteamiento del papel a jugar por el Estado en la financiación de un servicio como la educación; lo que trae un fuerte debate en la conceptualización de la calidad de la educación: entre la rendición de cuentas y la equidad en la distribución de los conocimientos.

El proceso de globalización precipita esta dinámica de reformas al convertirse el conocimiento en una ventaja competitiva para cualquier país (Porter, 1990); y además, se modifican las dimensiones fundamentales de espacio y tiempo como consecuencia de los cambios producidos por la tecnología (Bauman, 2007), que a su vez están produciendo una revolución en las formas de producción y expansión del propio conocimiento. Es en la década de los 80 y principios de los 90 cuando los economistas incorporan en sus modelos los procesos de innovación para la comprensión del crecimiento económico. Así estudios realizados por Furman et al. (2002) dejan constancia de que aquellos países que han concentrado una proporción mayor de su actividad de investigación y desarrollo en el sector educativo consiguen una productividad incuestionablemente más alta.

En esta situación reaparece el capital humano con una nueva cara: un capital humano avanzado en ciencia y tecnología. “Las economías basadas en el conocimiento exigen una fuerza laboral con habilidades superiores” (Banco Mundial, 2003b; p. 30). En la primera versión del capital humano, analizada en líneas anteriores, el binomio capital-trabajo es relevante en el crecimiento económico; en la actualidad en la economía globalizada, se abrazan dos cuestiones: la productividad y la competitividad de las empresas y las naciones, que dependen de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia el conocimiento (Castells, 2000). Como resultado nos encontramos con la creación de mercados del conocimiento que adquieren relevancia para definir los intercambios educativos a nivel internacional. Este tema lo trataremos con mayor detenimiento en el siguiente capítulo dedicado a las universidades, las cuales por esta dinámica han perdido el privilegio de ser los agentes exclusivos que surten de conocimiento a la sociedad.

Aunque existen diferencias importantes entre las dos visiones de la teoría del capital humano, la primitiva y la actual, la filosofía es común: la inversión en educación incrementa la productividad y como consecuencia aumenta el desarrollo económico. En cualquiera de las situaciones el individuo, que es agente directo de los procesos educativos, es considerado un medio para el crecimiento económico. Hoy en día, además, las instituciones educativas juegan otro papel, actúan de filtro seleccionando a los mejores estudiantes, es decir, los que el mercado considera que están mejor preparados; esta información se le transmite al empresario que la califica de valiosa puesto que son cualidades de los individuos que difícilmente podrá observar de manera directa; papel que, como veremos en la segunda parte de este trabajo, condiciona hoy en día la manera de entender la calidad de la educación superior.

Para la OCDE queda claro el vínculo entre la educación y la manera de entender el bienestar y el desarrollo, esta institución considera que el capital humano juega un papel muy considerable en el proceso de crecimiento económico y que los resultados de los individuos del mercado de trabajo están vinculados a su nivel educativo. Esta idea es la que lleva a la OCDE a revisar las políticas que influyen en los incentivos para invertir en capital humano y la eficiencia de la prestación de los servicios educativos⁸.

⁸ Para profundizar el tema: http://www.oecd.org/topic/0,3699,en_2649_34605_1_1_1_1_37455,00.html

Estudios como los realizados por Barro (2002), con datos observados entre 1960 y 1995, revelan una tendencia en la que la tasa de PIB inicial se relaciona de manera inversa con la tasa de crecimiento, debido a que son diversas las variables que pueden condicionar el crecimiento, como las políticas gubernamentales o el stock inicial de capital humano. De forma muy particular, el autor concluye que ya no interesa tanto la cantidad de educación, medida en años de escolarización, sino la calidad de la misma. A través de la calidad se vincula el tipo de conocimiento y el nivel del mismo, y este nexo se mide a través de puntuaciones de pruebas internacionales. Además, vincula la posibilidad de crecimiento económico a las puntuaciones obtenidas en ciencias, pues observa que están fuertemente correlacionadas y de manera positiva con el crecimiento económico.

El tema de la calidad de la educación es algo que también marca las diferencias con las ideas iniciales del capital humano; así como en los inicios se pone el acento en la cantidad de educación, en este discurso reciente surge la preocupación por la calidad de la misma, como factor de la productividad. Como ya hemos señalado en este mismo texto, la calidad de la educación inquieta en la época tanto a los países desarrollados, que preocupados por la competitividad enfocan la mirada al capital humano: la efectividad; como a los países en vías de desarrollo que la giran hacia las metas de la EPT aprobadas en Dakar –la sexta trata de manera específica el tema de la calidad de la educación– ocupados en el derecho a la educación de la gente: la inclusión. Con lo que acabamos de escribir dibujamos otra imagen de la complejidad y de las contradicciones que plantean las reformas de los sistemas educativos.

En el entorno económico actual, más que nunca, la educación pone el acento en la capacitación y en otras fuentes de conocimiento que ya hace 50 años se consideran fundamentales para la generación de capital humano (Becker, 2002). Pero lo que sí se ha constatado, en comparación con los inicios del paradigma, ha sido un cambio en la relación entre ingresos y educación, en cómo la educación ha generado mayores desigualdades: la brecha entre los ingresos de los universitarios y los graduados en secundaria crece más que nunca de 1977 a 1990 en EEUU. Una tendencia similar se observa en Europa, en donde se refleja un aumento del desempleo entre los que tienen menor formación. La educación pierde el carácter salvador, sobre todo en los países de la periferia, en los que las fuentes estructurales de la riqueza contribuyen a generar desempleo con lo que se perpetúa la desigualdad.

Para Sachs (2008) los países pobres tienen sus necesidades de inversión en la educación primaria, mientras que son los países desarrollados los que requieren las inversiones en educación superior; en la misma línea Becker, uno de los pioneros en los 60 de la teoría del capital humano, ve cómo a los países desarrollados les corresponde el conocimiento de alto nivel, mientras que a los países en vías de desarrollo el conocimiento menos cualificado (2002), lo que, en opinión del autor, no plantea un buen punto de partida para el tratamiento de la pobreza. Sobre esta idea insiste el Banco Mundial en el informe: *La Educación Superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*. “Si los países en desarrollo no mejoran considerablemente el capital humano, se quedarán inevitablemente al azar y sufrirán una marginación y un aislamiento en lo económico e intelectual, lo que ha de traducirse en la persistencia, e incluso en el aumento, de la pobreza” (2000; p. 20).

Y si además, en la sociedad del conocimiento el capital humano queda definido por la cultura y el propio conocimiento, éstos tendrán tratamiento de mercancía que posee valor económico al aumentar el valor productivo de los individuos a través de la educación. La educación se convierte en la mayor influencia sobre el capital humano, así desde este

paradigma se subraya su importancia económica, con lo que nos podríamos preguntar qué tipo de educación produce mayores rendimientos económicos; es decir, las necesidades que demanden los sectores dominantes de la economía marcarán los diseños curriculares de los diferentes niveles de los sistemas educativos, y con mayor énfasis los de la educación superior: dotar de educación a las personas conforme a las demandas del mercado. Esta dinámica hace, también, que se modifique el papel del Estado, el cual queda relegado a ejercer una influencia sobre las instituciones para que ofrezcan una educación efectiva; estrategia que suele venir perfilada por las políticas de calidad de los sistemas educativos.

1.4.3. El conocimiento del individuo al servicio del mercado: la propuesta del currículo basado en competencias

De la capacitación, que se demanda por el mercado laboral en los inicios del capital humano, se pasa a la competencia. Los currículos basados en contenidos que, hasta ese momento, garantizan las capacitaciones, no aseguran en la situación actual de competitividad global las habilidades que a un individuo le demanda el mercado de trabajo: éste es el origen del diseño curricular basado en competencias.

Este desplazamiento, que se produce en los currículos de los contenidos a las competencias, responde a lo que acontece desde la conformación de la sociedad industrial hasta el surgimiento de la sociedad actual del conocimiento; de la preocupación por la cantidad de educación al interés por la calidad de la misma; de un currículo estático desde el que se promueve la acumulación de conocimientos a un currículo cuyo objetivo es despertar la voluntad por aprender y la habilidad para cambiar; indispensable, por cierto, para competir desde la innovación.

En la actualidad, como resultado del rápido cambio tecnológico, el conocimiento se devalúa a gran velocidad, tanto para el individuo como para el desarrollo de los países, con lo que la educación pierde su carácter instructor para tomar tintes desde los que se potencie la adaptabilidad, el autoaprendizaje y la cultura de formación a lo largo de la vida.

En el recorrido entre las dos épocas, el conocimiento deja de ser útil para ascender en la escala social, y se convierte en elemento indispensable desde el que el individuo mantenga su escala social. Si en los inicios del capital humano interesa cuántos se educan para incrementar la productividad, en la actualidad el interés se centra en cómo se educa el individuo y que impacto tiene en el crecimiento económico (Tedesco, 2000). Estamos en el momento en el que la calidad de la educación se considera un problema, en el que se comienzan a desarrollar las políticas de calidad educativa.

Las políticas educativas reflejan en cualquiera de las dos versiones del capital humano las demandas de la economía; en la primera, la necesidad de hacer frente al problema de la escasez de mano de obra cualificada; y en la segunda, la exigencia de poseer determinadas cualidades para adaptarse a la competitividad global. En cualquiera de los casos se respeta la premisa del paradigma del capital humano: dotar de educación a las personas conforme a las necesidades del sector productivo.

¿Pero qué es una propuesta de enseñanza basada en competencias? Se trata de un tema peliagudo y complejo en torno al cual da la sensación que se habla más de lo que se

sabe. No existe un consenso en cuanto al término competencia, pero sí lo hay respecto a que un currículo basado en competencias reemplaza a otras propuestas educativas que tienen como único objeto el conocimiento, las cuales ya no responden a las necesidades de una sociedad cambiante.

Sin enredarnos en el discurso semántico de la competencia sí presentaremos un par de interpretaciones. Desde el interés de nuestro trabajo por la educación universitaria elegimos aquellas que están marcando los discursos de la educación universitaria, y así analizar si la propuesta educativa que nace de este concepto ayuda a hacer al estudiante un mejor conocedor del mundo y si favorece el compromiso con la transformación social.

Por pertenecer a nuestro contexto europeo tomamos como referencia el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Gonzalez y Wagenaar, 2003) que se erige en el cambio de paradigma que se debe abordar desde las universidades para que éstas colaboren a construir una Europa competitiva, desde el conocimiento en el mercado global; en el texto se señala: “Las competencias representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (p. 80). En el informe se plantean diversas justificaciones para el uso de las competencias como por ejemplo: fomentar la transparencia en los perfiles profesional y académicos; encauzar al estudiante hacia la gestión del conocimiento o ampliar los niveles de empleo. Esto nos da una idea del tipo de discurso que se pretende desarrollar desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): una universidad europea que se aclimata al mundo de la empresa. Sobre esta idea volveremos en el siguiente capítulo al desgarnar el discurso imperante en las universidades de hoy en día.

Otra referencia para la interpretación del concepto de competencia dada por los discursos oficiales es el informe *Definition and Selection of Competencias: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo, 2001), promovido por la OCDE, en él se define la competencia como: “la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tareas adecuadamente” (p. 77). Es un enfoque funcional el cual nos aproxima a una idea de la educación que se vincula a saber hacer algo; eso es lo que nos hace competentes en el mercado y a través de ello contribuimos al crecimiento económico. Esta idea parece que nos aleja de la respuesta a la pregunta de si nos hace más justos, críticos o solidarios; estas son cualidades humanas que no interesan a los mercados, ni tampoco a las políticas de calidad de las universidades.

En principio, el saber hacer en una profesión no tiene una única manera de manifestarse; pero desde el modelo basado en competencias ese saber hacer se concreta, genera estándares, lo que presenta un claro matiz de cómo interactúan los conocimientos y las demandas del mercado laboral. El concepto de competencia funciona, entonces, como una herramienta de comunicación entre el mercado laboral y las instituciones educativas.

El diseño curricular basado en competencias ofrece una nueva perspectiva sobre la que se articula el vínculo entre la visión hegemónica del desarrollo como crecimiento económico y el discurso oficial de la educación. En definitiva, estamos en una época en la que se están produciendo reformas de calado en los sistemas educativos y en la que el modelo de competencias lo podemos calificar como la propuesta educativa dominante.

A modo de síntesis del debate el desarrollo y del bienestar presentado hasta el momento presentamos en la *Tabla 1.2.: Rasgos fundamentales en el debate del desarrollo como crecimiento económico*, un resumen de las respuestas a temas fundamentales desde los diferentes enfoques del desarrollo que comparten el objetivo del crecimiento económico y su efecto inmediato en la educación. Diferenciamos el *giro social* del debate, por ser una época en la

que surgen tentativas de plantear el desarrollo más allá del objetivo del crecimiento económico. En nuestra opinión, representa un avance respecto a la consideración del individuo y el espacio evaluativo del bienestar; en la dualidad del debate sobre el desarrollo: crecimiento económico o libertades de los individuos, presenta una situación difusa que queda reflejada en las contradictorias propuestas educativas de la época.

Hasta el momento podemos concluir que aunque se responda a las mismas preguntas de diferentes maneras y las variables que dibujen las diferencias entre los países desarrollados o en vías de desarrollo sean distintas el desarrollo se vincula, en cualquiera de las situaciones, al crecimiento exclusivamente económico. El individuo importa en la medida que sirva a ese crecimiento económico.

Tabla 1.2.: Rasgos fundamentales en el debate del desarrollo como crecimiento económico

<i>PREGUNTAS A RESPONDER</i>	EL OPTIMISMO DESARROLLISTA	EL GIRO SOCIAL DEL DEBATE	EL MERCADO MOTOR DEL DESARROLLO
<i>¿Qué es el desarrollo?</i>	Proceso de transformación: tradicional-moderno; preindustrial-industrial; expansión de nuevas tecnologías, cambio en la producción	Proceso multidimensional de satisfacción efectiva de necesidades	Proceso de crecimiento económico bajo las normas del mercado
<i>¿Qué es el subdesarrollo?</i>	Estado de atraso en el camino de la modernización. Desigualdad, estructura centro-periferia	Estado de privación de satisfacción de necesidades básicas de los individuos	Estado de estancamiento; mala intervención del Estado en los mercados
<i>¿Cuál es la variable clave?</i>	Formación y acumulación de capital y incorporación de nuevas tecnologías en países subdesarrollados	Satisfacción efectiva de necesidades básicas de los individuos	Competitividad
<i>¿Cuál es la estrategia?</i>	El Estado como agente del crecimiento económico	Provisión de bienes y servicios e incremento de las capacidades	Reducción de la intervención estatal para la liberalización de las economías
<i>¿Cuál es el vínculo entre lo económico y lo no económico?</i>	Lo económico condiciona lo político y social	VARIABLES económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales se condicionan entre sí	Lo económico condiciona lo político y social
<i>Espacio evaluativo</i>	Utilitarismo: con el crecimiento se tiene más	Necesidades básicas: si se tiene más se crece mejor	Utilitarismo: con el crecimiento se tiene más
<i>Discurso educativo</i>	OPTIMISMO	COMPLEJIDAD Y CONTRADICCIÓN	MERCANTILIZACIÓN

Fuente: Elaboración propia

1.5. LA AMPLIACIÓN DE CAPACIDADES COMO MOTOR DEL DESARROLLO. LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL INDIVIDUO

A partir de los años ochenta, se fraguan las bases del concepto de desarrollo humano, es el momento propicio para que una nueva ideología cale en los ámbitos académicos. Con la reunión de la Mesa Redonda Norte/Sur y algo más tarde el Comité de Naciones para la Planificación del Desarrollo, con la redacción en 1988 del informe: *Los costos humanos del ajuste estructural* (Griffin, 2001), se crea el clima favorable para que Mahbub ul Haq en 1989, presente su idea del desarrollo; en la misma se empieza a cuestionar el protagonismo del paradigma del capital humano en el crecimiento económico, en concreto la consideración del individuo como medio de ese crecimiento.

A partir de este momento se comienzan a establecer las bases de los contenidos de los informes anuales sobre desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), publicados hasta nuestros días.

El punto de partida del paradigma del desarrollo humano será una revisión de la relación entre los fines y los medios del desarrollo; en el que el propósito del desarrollo es mejorar las vidas humanas presentes y futuras; así como la constatación de la invalidez de indicadores como el PIB para cuantificar el desarrollo de los países.

A partir de 1990, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) adopta este enfoque, que se verá reflejado, a lo largo de los años hasta hoy, en los informes que la propia institución publica, y en la elaboración de un nuevo índice: el índice de desarrollo humano (IDH) como indicador del estado de las capacidades humanas consideradas como fundamentales; indicador que surge del intento de conciliar el rigor científico y estadístico con la posibilidad de incidir en el diseño de políticas; a pesar de que el paradigma del desarrollo humano va mucho más allá del IDH cabe reconocer que éste ha colaborado a aceptar que el ingreso es una medida bastante limitada del bienestar de los individuos.

El debate sobre el desarrollo continúa. Paradójicamente, el que muchos países experimenten simultáneamente crecimiento económico en términos de PIB y una disminución del nivel de vida de sus habitantes junto a un aumento del número de personas en extrema pobreza, mientras que otros alcanzan buenos niveles de vida para su población pese a que tienen un bajo crecimiento económico (Drézer y Sen, 1989) no puede dar por finalizada la cuestión de cómo entender el desarrollo y el bienestar. Aunque se acepta una correlación positiva entre la riqueza de las naciones y las condiciones de vida de sus ciudadanos, el nexo no es inmediato; exige algo más: democracia, equidad, justicia, sostenibilidad, género, etc.

Este hecho se ha ido reflejando a lo largo de los años hasta nuestros días, y así se constata en el *Informe de Desarrollo Humano de 2010 (Tabla 1.3)*. Basta observar la evolución de los diez países que se mencionan en la tabla para poder diferenciar tres tipologías: una, aquellos en que su posición entre los diez primeros se debe tanto a su avance en los ingresos como en educación y salud –Corea e Indonesia–; dos, en los que su mejora es gracias a los ingresos –China– y tres, en los que el progreso es debido a la salud y a la educación –la mayoría de los países–; luego lo que acabamos de comentar nos sirve de apoyo para reforzar la idea de que el bienestar de las personas no solo depende del crecimiento económico.

Tabla 1.3.: Países que más han avanzado en el IDH de 1970-2010

Clasificación	IDH	IDH no vinculado a ingreso (salud, educación)	Ingreso
1	Omán	Omán	China
2	China	Nepal	Botswana
3	Nepal	Arabia Saudita	Corea del Sur
4	Indonesia	Libia	Hong Kong, China
5	Arabia Saudita	Argelia	Malasia
6	República Democrática Popular Laos	Túnez	Indonesia
7	Túnez	Irán	Malta
8	Corea del Sur	Etiopía	Vietnam
9	Argelia	Corea del Sur	Mauricio
10	Marruecos	Indonesia	India

Fuente: INDH (2010)

Como consecuencia de las preocupaciones por los problemas asociados a la pobreza y a la desigualdad en el mundo, al final de la década de los ochenta y comienzo de los noventa, surgen nuevas ideas sobre cómo se debe entender el desarrollo y una nueva manera de presentar los problemas asociados a él. Dentro de estas reflexiones, cabe señalar el enfoque de las capacidades de Sen (1983; 1996) y de su discípula Nussbaum (1992; 2000; 2012), el cual ha resultado ser la mayor aportación teórica al concepto de desarrollo humano. Todavía hoy en día Marta Nussbaum en su obra: *Sin fines de lucro* (2010), se pregunta: “¿qué otras alternativas existen para concebir el tipo de naciones y ciudadanos que pretendemos formar?” (p. 47) e identifica como la alternativa principal el paradigma del desarrollo humano.

En este apartado sostenemos que el enfoque de las capacidades desarrollado por Amartya Sen es un marco conceptual que tiene por fundamento evaluar y valorar el bienestar y los alcances de las libertades, así como el diseño de políticas públicas que facilitan el desarrollo del individuo, los grupos y las sociedades. No nos planteamos con este trabajo realizar una revisión exhaustiva del enfoque de las capacidades, no es nuestro objetivo; pero sí plantear y compartir determinadas reflexiones del mismo, que puedan ser sugerentes para nuestra aportación al concepto de calidad de la educación y de manera particular de la educación superior.

1.5.1. El Enfoque de las Capacidades.

1.5.1.2. Fundamento filosófico del enfoque

Sen utiliza el concepto de capacidades por primera vez el 22 de mayo de 1979 cuando pronuncia en la Universidad de Stanford una conferencia que lleva por título *¿Igualdad de qué?*, publicada posteriormente en 1980. En esta conferencia Sen introduce por primera vez el concepto de capacidades, gracias a un sentido de la igualdad que denomina igualdad de capacidad básica.

Lo que persigue el autor es la manera de evaluar el bienestar en función de las habilidades de las personas para realizar o conseguir actos o estados valiosos para ella. “Es argumentable que lo que falta en todo este marco es una noción de capacidades básicas: que una persona sea capaz de hacer ciertas cosas básicas” (Sen, 1982; p. 367). De este modo, Sen elige el término capacidades para describir las distintas combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser, es decir, lo que más tarde llamará los “funcionamientos que se pueden lograr” (Sen, 1993; p. 30).

En el enfoque de las capacidades, Sen vincula los principios éticos a los principios económicos e imagina el desarrollo como el aumento de las capacidades de los individuos para realizar actividades elegidas libremente por él mismo; es decir, el desarrollo de la agencia. Es bueno aclarar, en este punto, que la agencia implica la capacidad del individuo para tomar decisiones y actuar por sí mismo, con una implicación relevante que no es otra que tener impacto en su contexto.

Desde esta perspectiva, los individuos se definen como agentes del proceso y no como simples depositarios, donde no se pregunta por el grado de satisfacción de las personas o por la cantidad de recursos con que cuentan para llevar una determinada vida u otra, sino por lo que las personas son capaces de ser o hacer. En opinión de Sen el papel de agente se refiere a: “La persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros se pueden juzgar en función de sus valores y objetivos independientemente de que los evaluemos o no, también en función de algunos criterios externos” (Sen, 2000; p. 35).

A partir de este momento, las capacidades –oportunidades de elección– y los funcionamientos –realización de las capacidades u oportunidades– junto con la agencia serán los aspectos esenciales del enfoque en los que Sen se centra para valorar el bienestar del individuo y su libertad.

Es un planteamiento en el que el interés es la libertad con que cuenta una persona para alcanzar aquello que valora, y no los bienes que posee. Sen explica que una capacidad es la habilidad de una persona para realizar actos valiosos o para alcanzar estados valiosos de ser; representa las combinaciones de alternativas de cosas que una persona está en condiciones de hacer o ser; en definitiva, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para lograr diferentes estilos de vida. (Sen, 2000). En suma, la nueva orientación que va a distinguir al concepto de desarrollo de los últimos veinte años se asocia con las condiciones que supeditan la vida de los seres humanos.

Desde este enfoque de las capacidades, entonces, se acometen los problemas que determinan la calidad de vida de las personas, evaluándolos desde las habilidades reales con que cuenta una persona para lograr funcionamientos valiosos como parte de su vida; dicho

de otra manera, lo que consiguen hacer las personas –los funcionamientos, los logros– con los bienes que están bajo su control o recursos bajo el poder del sujeto –las habilidades–. Así, el conjunto de funcionamientos, del que es capaz el sujeto, es lo que determina las oportunidades reales, y la elección sobre los mismos dibuja el estilo de vida del individuo.

De esta manera el enfoque de las capacidades nos brinda un marco conceptual en el que podemos afrontar la distribución del conjunto de los funcionamientos para poder evaluar el bienestar individual y el diseño de políticas públicas en la sociedad. La consecuencia de este enfoque es que el bienestar no depende ni de la utilidad ni de la cuantía de los recursos, sino de lo que el sujeto hace o de la situación en la que se encuentra –los funcionamientos–, gracias a sus habilidades.

Aunque es cierto que desde las capacidades se analizan las libertades individuales, Sen va más allá en su análisis y dice que: “la variabilidad interpersonal de la relación entre habilidades y funcionamientos se vuelve de importancia central para cuestiones de política pública” (1985; p. 199). Está reconociendo las diferencias y la diversidad entre individuos y la necesidad de plantear diversas acciones para que los individuos logren un mayor número de funcionamientos; además, Sen afirma que “la perspectiva de la capacidad no es un conjunto de fórmulas mecánicas, sino un marco para el análisis de la información, el escrutinio crítico y los juicios reflexionados” (Sen, 1996; p. 117). El autor, con su enfoque, ofrece una estructura que puede servir para diversas aplicaciones en diferentes ámbitos de la vida humana.

Como ya hemos señalado, a pesar de que lo que motiva a Sen (1992) a indagar en el enfoque de las capacidades es la pregunta *¿igualdad de qué?*, el enfoque no se limita a esta temática, sino que con él se investigan otros problemas sociales: calidad de vida, desarrollo humano, pobreza, entre otros, lo que ayuda a enriquecer el propio enfoque.

Acerca del origen del enfoque, Nussbaum apunta que: “el enfoque de las capacidades fue originalmente diseñado como una alternativa a los enfoques utilitarios económicos que dominaban, y en algún grado aún dominan, las discusiones sobre calidad de vida en el desarrollo internacional y en los círculos de políticas, especialmente en los círculos que entienden el desarrollo solo en términos económicos” (2006; p. 71). La calidad de vida, por ejemplo, no se mide por un estándar, sino por la capacidad de las personas de elegir una vida buena –una vida rica en elecciones valiosas–; desde este principio, el enfoque de las capacidades acepta diversidad, no se exige que todos tengan las mismas capacidades, se plantea un espacio de evaluación definido por la elección individual: lo que aprecia una persona no tiene por qué considerarlo otra. Pero lo que determina el bienestar de una persona no es lo que tiene, sino lo que consigue realizar con lo que tiene. Luego en el caso que nos concierne a nosotros, el de la educación, lo que interesa es lo que el individuo puede hacer con ella; el aspecto valorativo no recae en la educación, como bien, sino en la medida en que ese bien facilite uno o varios funcionamientos o apoye el desarrollo de diversas capacidades.

1.5.1.2. El alcance del enfoque define el espacio evaluativo

Sin tener la pretensión de realizar una profunda revisión de cómo se delimita el espacio evaluativo desde el enfoque de las capacidades, sí vamos a dedicar unas líneas a

indagar sobre algunos aspectos que presenta dicho enfoque. Desde nuestra opinión es una referencia atractiva para los diseños de políticas públicas, en un mundo con altos niveles de desigualdad, y de manera particular, por el objetivo de nuestro trabajo, para la definición de políticas dentro de los sistemas educativos; que por un lado son espacios en los que se suelen reflejar las desigualdades de oportunidades, y por otro lado, por la validez de la educación como estrategia para impulsar el desarrollo de capacidades.

Considerar la transformación de bienes en funcionamientos, no solo desde el factor personal, sino también desde el ámbito social –políticas públicas, normas,... – y medioambiental –clima, localización geográfica,...– posibilita una visión más completa de los diferentes aspectos que repercuten en el bienestar de los individuos; de esta manera entran a formar parte a la hora de valorar y evaluar las políticas públicas si se quiere mejorar la calidad de vida de la gente y que ello repercuta en la sociedad.

Por lo comentado hasta el momento, se intuye que los bienes no son los únicos medios para el desarrollo de las capacidades de las personas, ya que es necesario tener en cuenta tanto factores sociales y culturales, como medioambientales, lo que Robeyns (2005) denomina factores de conversión. “Debería ser claro que hemos intentado juzgar el desarrollo teniendo en cuenta la expansión de las libertades humanas substantivas no solo teniendo en cuenta el crecimiento económico –por ejemplo, del PIB– o el avance técnico o la modernización social. Esto no significa que se niegue, de ninguna forma, que los avances en estos campos pueden ser importantes, dependiendo de las circunstancias, como instrumentos para el mejoramiento de la libertad humana. Ahora bien, tienen que ser juzgados precisamente bajo esa perspectiva, en términos de su efectividad real para mejorar las vidas y las libertades de las personas, y no debe tenerseles como valiosos por sí mismos” (Sen y Drèze, 2002; p. 3). El mensaje de estos autores está claro, los bienes son una parte importante para el desarrollo y mantenimiento de ciertas capacidades o, dicho de otra manera, se podría expresar que los bienes están al servicio de las capacidades; pero saber cuántos bienes tiene o puede utilizar una persona no es suficiente para conocer qué funcionamientos puede conseguir; es necesario tener más información sobre la persona y sus circunstancias.

Pero si tan importante es para definir el espacio evaluativo del bienestar el ámbito de los funcionamientos ¿por qué se habla de capacidades?; la respuesta es clara: si lo que se busca es evaluar la vida de las personas, se deben tener en cuenta los funcionamientos logrados por ellas, y estos son los que reflejan sus capacidades. Y a esto añadimos que tal como lo entiende Sen, el bienestar no solo depende de lo que la persona logra, sino también de las diferentes opciones con las que se puede encontrar, que son las que describen la libertad como capacidad.

“El termino de capacidad se refiere a la libertad de una persona o un grupo para poder promover o lograr funcionamientos valiosos, representa las variadas combinaciones de funcionamientos –seres y haceres– que la persona puede lograr. La capacidad es por ello, un conjunto de vectores de funcionamientos que reflejan la libertad de una persona para llevar un tipo de vida u otro [...] para elegir posibles formas de vida. Es la presencia de este término: libertad, lo que lleva a Sen a llamar a este enfoque distintivo el enfoque de las capacidades” (Alkire, 2002; p. 6).

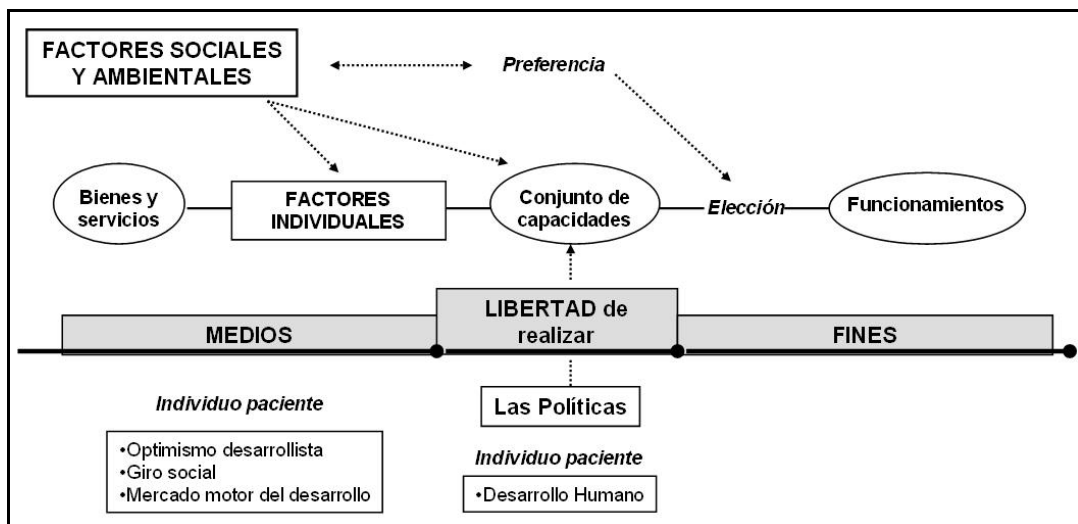
Además, desde la opinión de Sen, el futuro del mundo está profundamente ligado con el futuro de la libertad del mundo, porque en opinión del autor sin libertad no hay progreso, ni desarrollo de las sociedades. Desde este planteamiento será fundamental el fortalecimiento de los organismos e instituciones que refuerzan las libertades, entre los que

se encontrarán las universidades, y concebir la libertad como las capacidades individuales para hacer cosas, las que una persona tiene razones para valorar (Sen, 2000a); así, el autor sitúa la libertad en el centro del espacio evaluativo donde se valoran las diferentes condiciones de vida de las personas. “La capacidad de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funcionamientos que puede conseguir. Por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funcionamientos” (Sen, 2000a; p. 75); aquí se está refiriendo a la capacidad de elección para funcionar, que las decisiones dependan de uno mismo y no de agentes externos, aunque se aceptan la existencia de restricciones externas.

El filósofo Berlin cuando se refiere la libertad positiva, la describe así: “Quiero ser el instrumento de mí mismo y no de actos de voluntad de otros hombres. Quiero ser sujeto y no objeto, ser movido por razones y por propósitos conscientes que son míos, y no por causas que me afectan, por así decirlo desde fuera. Quiero ser alguien, no nadie; quiero actuar, decidir, no que decidan por mí; [...] Sobre todo, quiero ser consciente de mí mismo como ser activo que piensa y que quiere, que tiene responsabilidad de sus propias decisiones y que es capaz de explicarlas [...]” (Berlin, 2000; p. 231).

En el fondo se está aceptando que la libertad consiste en elegir el tipo de vida que cada uno desea, así las instituciones deben favorecer espacios dentro de los cuales las personas consiguen satisfacer las metas que se han trazado de manera individual. De lo que se desprende que el destinatario de las políticas públicas debe ser el individuo y el valor último que deben promover son las libertades de opción de ese individuo. Para una mayor comprensión de lo que venimos comentando la *Ilustración 1.3.* refleja el espacio evaluativo del enfoque de las capacidades, así como la comparación de dicho espacio con los enfoques anteriores del desarrollo, en los que queda restringido al individuo como medio para el crecimiento económico.

Ilustración 1.3.: Espacio evaluativo del enfoque de las capacidades



Fuente: Adaptado de Robeyns (2005)

Esta idea nos puede servir como puerta de entrada excepcional para revisar y plantear un concepto de calidad educativa, puesto que sitúa en el centro al individuo como agente;

así nos apoyamos en la misma, para articular la educación y su calidad alrededor del quién de la educación y no de qué. Parece, demasiado a menudo, que ignoramos quién está en juego en la actividad educativa, sea del nivel que sea; la educación no es valiosa por sí misma, sino que su valor está definido por lo que ella puede hacer por las personas o lo que las personas pueden lograr con ella.

Desde este enfoque se abre la posibilidad de planteamientos innovadores en el ámbito educativo al proponer como objeto de evaluación la libertad de las personas y superar las variables como el rendimiento académico o el nivel de ingreso conseguido por los estudiantes una vez que egresan y participan en el mercado laboral, entre otras. Para ello es necesario plantear aspectos que influyen directamente en la libertad, como las oportunidades reales que tienen los individuos. “Si el fin es centrar la atención en las oportunidades reales del individuo para alcanzar sus objetivos habría que tener en cuenta no solo los bienes primarios que poseen las personas sino también las características personales relevantes que determinan la conversión de los bienes primarios en la capacidad de la persona para alcanzar sus fines” (Sen, 2000a; p. 19).

Así que si se da realmente importancia a las oportunidades reales que tiene cada persona para llevar la vida que elegiría, este aspecto de la oportunidad ha de ser fundamental en la evaluación social (Sen, 2002), ya que el grado de oportunidad de una persona para llevar la vida que considera valiosa está relacionado con las opciones entre las que puede elegir; pero sin caer en la tentación de preguntar a los individuos por la satisfacción o por los recursos con los que cuenta, sino por lo que son realmente capaces de hacer o ser con esos recursos.

En la vinculación de la oportunidad a la capacidad, es donde la discípula de Sen, Martha Nussbaum, marca una de las diferencias con su maestro; para ella la noción de capacidades se relaciona con la personalidad y las habilidades del individuo y define tres categorías de capacidades: básicas –habilidades innatas–, internas –estados de una persona– y combinadas; estas últimas son capacidades internas que asociadas a determinadas condiciones externas ayudan a una persona a ejercer una función (Nussbaum, 2002; 2012). Para la autora las capacidades combinadas se pueden asimilar a lo que Sen define como libertades sustanciales, es decir, el conjunto de oportunidades para elegir y acatuar.

Por ejemplo, el poder definir la capacidad combinada como la suma de la capacidad interna y las condiciones sociales (Nussbaum, 2012), nos permite reflejar diferentes individuos que acceden o no a los sistemas educativos: todos pueden poseer la capacidad interna, pero pueden no tener la capacidad combinada para lograr determinadas funciones, que estén condicionadas por la adquisición de conocimientos como es la posibilidad de acceso a la educación. En este sentido, tanto Sen como Nussbaum opinan que las decisiones políticas deberían centrarse en el cuidado de las capacidades combinadas.

En este punto, conviene tener en cuenta la advertencia de Nussbaum, en el sentido de que los Estados sí pueden impulsar las capacidades internas, pero que sea el contexto social el que impida ahora el desarrollo de las capacidades combinadas; si lo trasladamos al terreno de la educación, el nuestro, pueden plantearse políticas educativas que preparan al individuo para ejercer sus libertades, y sin embargo el contexto en el que tenga que actuar no se lo posibilite.

Lo que verdaderamente distancia a estos dos teóricos del enfoque de las capacidades son las diferencias de opinión sobre si se debe enunciar una lista fija de lo que pueden ser las capacidades básicas para cualquier persona en cualquier contexto. Mientras Nussbaum se atreve a ello –hasta el día de hoy ha elaborado una lista de diez (Nussbaum, 2002)–, Sen lo

crítica y apunta que desde su opinión sería “ubicarse a espaldas de la realidad social particular” (Sen, 2004a; p. 78), lo que negaría la existencia de la diversidad en función de los contextos en los que interactúan los individuos; solamente, cuando Sen se refiere a la evaluación, en contextos particulares, habla de capacidades básicas y acepta que se asuman desde los diferentes escenarios culturales.

Ahora bien, esto no significa que se reconozca todo lo vinculado a la cultura, puesto que en muchas ocasiones las oportunidades de los individuos se encuentran muy perjudicadas por las prácticas asumidas por sus modos de vida, pero, a la vez, no se puede perder de vista que la realidad sociocultural, que se percibe a través de estos modos de vida, no es lineal ni uniforme; es decir, el reconocimiento de la diversidad y como consecuencia la igualdad en un ámbito determinado, suele ir unida con la desigualdad en otro ámbito diferente (Sen, 2000b).

En el caso que nos ocupa, la educación, la manera de convertir este bien en capacidades del individuo también estará condicionada tanto por la diversidad de los individuos como por los diferentes contextos en los que se desarrolle la práctica educativa; es decir, valiéndonos de la clasificación de Nussbaum de las capacidades, tanto puede hacer la educación por el desarrollo de las capacidades internas de los individuos, como por las combinadas; esta última idea debería plasmarse en el concepto de la calidad que se maneje.

1.5.2. El desarrollo humano

El enfoque de las capacidades de Sen pone las bases filosóficas de otra manera de entender el desarrollo, el desarrollo humano. Con la publicación, en 1990, del primer Informe de Desarrollo Humano del PNUD, se reconoce el nexo de esta manera de entender el desarrollo, cuyo fin son los individuos, con el enfoque de las capacidades de Sen. Ahora bien, el desarrollo va más allá del enfoque de las capacidades y aunque su referencia, hasta nuestros días, ha sido los informes publicados por el PNUD, cabe también señalar que a pesar de ser cierto que estos informes han definido el marco normativo del desarrollo humano, sería excesivamente restrictivo hoy limitar el análisis del desarrollo humano a ellos y no atender a planteamientos que desde el mundo académico u otro tipo de instituciones que trabajan para el desarrollo se han venido realizando.

Como acabamos de plantear, no se le puede conceder al PNUD la autoría del desarrollo humano, pero sí podemos aceptar que sus informes han servido de tribuna divulgativa; de esta manera se han convertido en referente básico dentro del debate de la evolución del desarrollo humano y han difundido por el mundo una propuesta alternativa a la ortodoxia del Banco Mundial y el FMI, desligándose del monopolio que ostentan en la definición de estrategias del desarrollo (Griffin, 2001).

Mientras que durante mucho tiempo la pregunta central en torno al desarrollo ha sido: cuánto producen las naciones; hoy en día la pregunta fundamental pasa a ser: cómo están los individuos. Las formulaciones del desarrollo humano han encontrado su expresión más conocida en los Informes del PNUD. “El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y las capacidades humanas. Representa un proceso a la vez que un fin. En todos los niveles de desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero el ámbito

del desarrollo humano va más allá: otras esferas de opciones, que la gente considera en alta medida, incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para ser creativo y productivo y para gozar de respeto por sí mismo, y una sensación de pertenecer a una comunidad. En definitiva, el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente” (PNUD, 2000; p. 17).

Los conceptos de funcionamientos –las cosas valiosas que una persona puede hacer o ser, o los estados y acciones que consigue realizar, como: estar bien alimentado, vivir una vida larga, participar en la vida de la comunidad, etc.– y de capacidades –las diferentes combinaciones de funcionamientos que una persona puede conseguir– forman la base teórica del concepto de desarrollo humano del PNUD. Estas dos categorías conceptuales, ya comentadas en el apartado anterior, remiten directamente a las aportaciones teóricas de Sen, que es uno de los principales inspiradores de los informes del PNUD.

Hoy en día, los informes anuales⁹ publicados por el PNUD se han convertido en una referencia fundamental del enfoque del desarrollo humano, tanto por ofrecer las bases estadísticas para el análisis del desarrollo desde esta nueva perspectiva, como por los análisis de la relación de temas que se presenta en cada uno de ellos. La lista de las propuestas hechas desde su aparición describe la variedad de cuestiones analizadas.

Cada uno de los informes adopta una perspectiva global y a través de ellos se siguen y evalúan las tendencias del desarrollo humano. Se presenta el desarrollo humano como un nuevo paradigma que busca erradicar la pobreza, las desigualdades sociales, de género, geográficas, entre otras, con el objeto de alcanzar una mejor calidad de vida desde el individuo y para él. Además, cada informe incorpora un debate monográfico sobre algún tema de interés en relación al desarrollo humano.

Así a través de ellos se puede analizar el proceso de construcción de un paradigma del desarrollo centrado en las personas y de su práctica, además de constatar cómo se asume el enfoque de las capacidades promovido por Sen, intentando a lo largo de los años buscar un equilibrio entre las capacidades del individuo y las oportunidades para desarrollar las mismas; entendiendo las oportunidades como el uso potencial que el individuo posee para desarrollar sus propias capacidades.

La noción de desarrollo humano aparece como tal en el informe de 1990; en él se define y mide, a través del Índice de Desarrollo Humano (IDH) el concepto, desde el enfoque que definía el propio autor. “El término desarrollo humano significa aquí tanto el proceso de ampliar las oportunidades de los individuos como el nivel de bienestar que han alcanzado. Pero también, ayuda a distinguir claramente entre dos aspectos del desarrollo humano. Uno es la formación de capacidades humanas tales como un mejor estado de salud o mayores conocimientos. El otro es la forma como los individuos emplean las capacidades adquiridas, ya sea para el trabajo o el descanso” (PNUD 1990; p. 34).

Se intenta que el IDH se convierta en un indicador del desarrollo humano más realista que el simple producto nacional bruto PNB per cápita. En el IDH se combinan el ingreso, la esperanza de vida y la tasa de alfabetización para suministrar una cifra y una clasificación globales.

Con todo ello, lejos de dar respuesta a diversas cuestiones del desarrollo, más bien se plantean interrogantes como los siguientes: ¿cuáles son los elementos que definirán las estrategias para diseñar políticas que fomenten el desarrollo humano?, ¿cuál será el entorno

⁹ Para acceder al contenido de los informes publicados hasta la fecha, en: <http://hdr.undp.org/es/informes/>

propicio para poder fomentar el desarrollo humano? Estos y otros interrogantes ponen las bases para la elaboración de informes futuros. Además, se constata el avance en materia de desarrollo en las últimas tres décadas en los países en desarrollo; la reducción de las desigualdades en el mismo periodo desde la perspectiva del desarrollo humano a pesar del aumento de la brecha respecto a los ingresos, lo que evidencia la posibilidad de mejorar en desarrollo desde situaciones de ingresos modestos; la necesidad de entornos determinados que faciliten el desarrollo de los países, etc.

Con la lectura de los informes del PNUD durante los últimos veinte años comprobamos que muchas de las propuestas presentadas, sobre todo en sus primeros informes, han tenido un carácter innovador, lo que a lo largo de los años en determinados momentos ha levantado fuertes críticas de los países donantes al ver cómo se ponía al descubierto la incoherencia de sus políticas de cooperación. En otras ocasiones, han sido los países en desarrollo quienes han mostrado su recelo hacia las iniciativas del PNUD, las cuales pueden poner en entredicho su soberanía e interpretarse como meras exigencias que interesen especialmente a los países donantes.

Además, el evidente contenido crítico del paradigma del desarrollo humano ha provocado reacciones por parte de las instituciones financieras internacionales, las cuales no se han dejado impregnar por estas nuevas ideas y han respondido intentando controlar las mismas. En este sentido puede señalarse el especial interés del Banco Mundial por apropiarse del vocabulario del PNUD, suavizando sus contenidos, al mismo tiempo que se ha moderado el sentido crítico en los informes del PNUD. Pero, con independencia de estos procesos, el modelo del desarrollo humano contiene en sí mismo suficiente capacidad innovadora como para seguir proponiendo nuevas ideas e impulsar la conformación de un orden mundial más humano.

En definitiva, se plantea el desarrollo humano como un proceso que ayude a aumentar las posibilidades de acción de los individuos que les lleven a mejorar sus capacidades, con el objeto de que todos los seres humanos de las generaciones de hoy y de mañana puedan elegir lo que desean ser y hacer.

El concepto de desarrollo humano en la actualidad queda definido, entonces, en torno a dos ejes: por un lado, un desarrollo que facilite y permita el aumento de las oportunidades de los individuos, lo que implica un incremento de las capacidades y libertades de los mismos y por otro lado, un desarrollo sostenible, es decir, un desarrollo que garantice lo anterior a las futuras generaciones (Unceta, 2007). En esta definición del desarrollo se admite que es el propio ser humano el protagonista, él que vive en un lugar determinado con su contexto social y cultural, con sus problemas y sus prioridades.

Hasta aquí constatamos el valioso trabajo llevado a cabo por el PNUD, pero también su impacto ha tenido sus límites. En palabras de Deneulin (2006): “Los informes del PNUD no han sido consecuentes con los principios del enfoque de las capacidades y se han limitado a evaluar el bienestar humano desde un determinado número de funcionamientos y no sobre el criterio innovador del enfoque, que es las capacidades de las personas para alcanzar los funcionamientos. Pero, al mismo tiempo, argumenta que ese desvío se debe en gran parte a la dificultad de aplicar las bases teóricas del enfoque. Por otra parte habría que diferenciar los diferentes informes producidos, ya que no hay duda que los realizados bajo la época de Haq el frente del PNUD (1989-1995) aportaron nuevos conceptos que enriquecieron y potenciaron la capacidad crítica del enfoque” (p. 118).

Como segunda cuestión, está la vinculación que se ha producido a lo largo de los años entre el BM y el PNUD, muestra de ello son tanto la relación del Informe de

Desarrollo Humano de 2005 con los ODM, como la firma conjunta de la Declaración de París (2005). Esta asociación entre las dos instituciones repercute en las exigencias hacia los ODM, que se rebajan, y en un empobrecimiento del desarrollo humano.

1.5.3. La educación al servicio de las libertades del individuo

Una mirada más dilatada que la planteada en las líneas anteriores, y desde el convencimiento de la necesidad de formar a las personas desde un objetivo más amplio que el que nos da el bienestar social –utilidad que reporta el crecimiento económico o satisfacción de necesidades básicas gracias al crecimiento económico– nos lleva a que nuestro discurso refleje la influencia de autores como: Boni y Pérez, (2006); Lozano et al. (2012); Nussbaum (2005; 2010; 2012); Sen (2004b) y Walker, (2005; 2006; 2007; 2010a); al referirnos al enfoque de las capacidades aplicado a la educación. Todos ellos han realizado el intento de aproximarse al enfoque de las capacidades desde la educación y analizar el vínculo entre ambos. Tentativas, desde la educación, para buscar respuesta a qué puede hacer la gente desde su libertad.

Preocupados por el bienestar que produce el crecimiento económico tratamos al individuo como si el único objetivo de la educación fuese que éste sea productivo y rentable económicamente; es decir, la respuesta que se da desde la educación está totalmente condicionada por las variables económicas. Esta visión de la educación nos resulta miope, si lo que realmente pretendemos es que la educación de manera general construya mentes críticas, como estrategia para la transformación social.

El paradigma del enfoque de las capacidades sitúa el centro de atención, como ya se ha comentado en este trabajo, en la importancia del ser humano, y aunque fundamentalmente el trabajo de Sen se centra en el área de la economía, el hecho de situar la lente en el individuo como fin del desarrollo, es lo que justifica que la educación se vincule a esta perspectiva. El concepto de capacidad de Sen nos resulta válido, como punto de partida, para poder comprender la gran diversidad de resultados cognitivos, actitudinales y afectivos que contribuyen al bienestar de un estudiante, es decir ser económicamente productivo y a la vez un ciudadano seguro y activo en su contexto de actuación. Si el centro es la persona, desde la educación, conlleva tratar los diversos elementos que la componen, y el resultado será una construcción a lo largo de la vida que facilite el crecimiento individual y, como consecuencia de éste, el colectivo.

La sociedad global en la que les corresponden a todas las instituciones de educación, no universitarias y universitarias, desarrollar sus funciones, los contextos sociales se caracterizan por la diversidad cultural y las desigualdades. En este escenario el enfoque de las capacidades puede presentar buenas aportaciones a la educación en general y a la superior en particular, aun reconociendo que tiene limitaciones. Desde el enfoque de las capacidades se aborda la temática de la educación de manera muy diferente al paradigma del capital humano, puesto que no concibe el desarrollo como un medio para el crecimiento económico, sino como la expansión de las libertad del individuo mediante la capacidad para elegir la vida que cada uno considera que tiene razones para elegir.

Así la educación jugará un papel importante en la adquisición y ampliación de las capacidades de la gente; “la educación es la clave de todas las capacidades humanas”

(Nussbaum, 2006a; p. 322); y aunque se reconoce, también, en este enfoque el valor instrumental de la educación en el crecimiento económico, al definir el desarrollo, en último término, como la expansión de la libertad, nos ponemos en una buena situación para investigar el valor intrínseco de la educación (Saito, 2003; Unterhalter, 2003). Aunque muchos de los argumentos tradicionales de la educación como instrumento son aceptados, lo que diferencia al enfoque de las capacidades es que la evaluación de las políticas educativas no es sobre su impacto en los ingresos, sino sobre la valoración de si la educación amplía o no las libertades de las personas (UNESCO, 2002). Las capacidades son las que garantizan un espacio para ejercer la libertad; no es lo mismo promover la educación o promover la capacidad en materia de educación; esta última es la que verdaderamente pone el foco en las libertades de las personas, la que se vincula a las pluralidades.

Al afirmar que la educación tiene valor intrínseco estamos superando, que no rechazando, el paradigma del capital humano con su única perspectiva económica. En esta línea Sen (2004b) recuerda que la educación, con independencia del efecto positivo que pueda tener en el crecimiento económico, redundaría en la libertad de los individuos por el aporte a su seguridad. Este punto de vista más dilatado de la educación ya se reconoce en la elaboración del primer Índice de Desarrollo Humano –IDH– en 1990, al aceptar la importancia de la educación en la elaboración del índice, a pesar de que todos sabemos que el bienestar de las personas va más allá de la matrícula escolar y de la tasa de alfabetización de adultos; pero por la importancia del índice como instrumento para gestionar la ayuda al desarrollo y por la relevancia en la opinión pública ha contribuido, de algún modo, a anclar la educación en las políticas de bienestar.

Desde el enfoque de las capacidades, los procesos y la adquisición de aprendizajes tienen que ir respaldados por grandes acuerdos sociales que tengan en cuenta las aspiraciones individuales, en vez de estar dictados por demandas externas (Lozano et al. 2012). Es decir, que tengan como objetivo los funcionamientos equivalentes a la vida real que la gente logra alcanzar (Sen, 1992), o lo que es lo mismo, lo que el individuo ha logrado en un momento determinado, y además ha sido consciente de ello. Más allá de si las personas hacen o logran un determinado funcionamiento, el enfoque de las capacidades valora si ellas son libres para conseguir los funcionamientos, teniendo en cuenta todo el conjunto de sus capacidades, diferenciadas entre las que corresponden a la acción individual de la persona y las que surgen de las oportunidades abiertas a ella (Otto y Ziegler, 2006), las cuales juegan un papel de expansión de las capacidades individuales, lo que Nussbaum (2000) determina como capacidades externas o condiciones sociales. Utilizando el razonamiento de Sen (2010) respecto a las instituciones y la justicia, la educación tiene un doble papel que jugar: uno, ayudar a la gente a conseguir ser capaces de llevar la vida que valoran facilitándoles desde su función educativa, primordialmente, la reflexión sobre los valores y prioridades que el individuo aprecia; y dos, ser agente para generar cambio y transformación social.

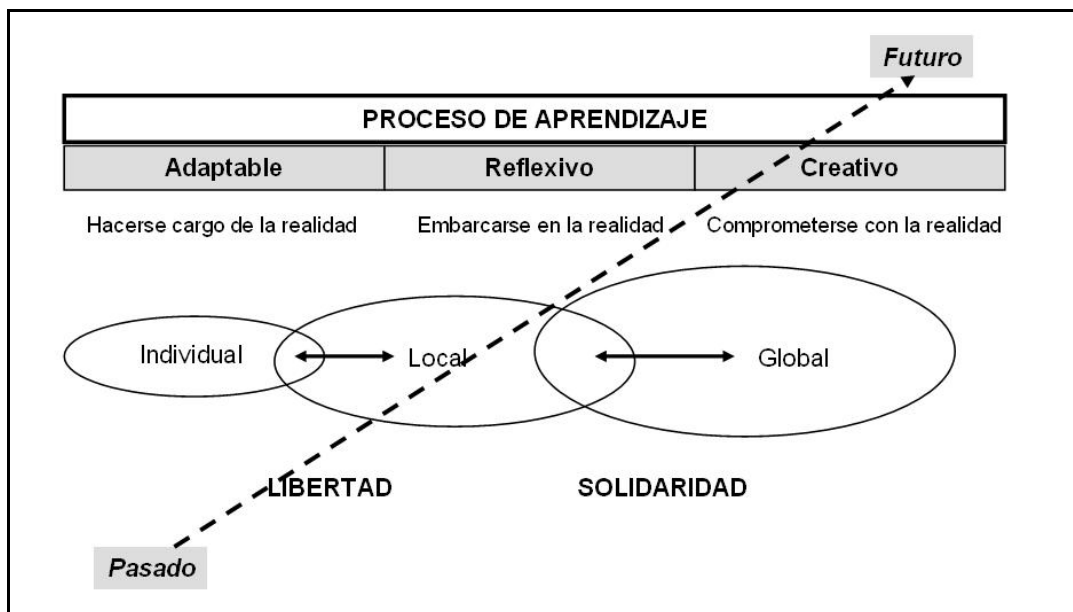
Es en el nexo entre la acción individual y la social en el que la educación debe incidir para que las oportunidades cumplan el papel primordial de expandir (Walker, 2007) o ampliar la acción de los individuos, de la libertad; como fin en sí mismo o como medio de expansión de las libertades. La libertad en este contexto se entiende como la medida en que una persona es capaz de determinar la colección de opciones que tiene para decidir qué tipo de vida desea llevar (Drèze y Sen, 1995); postura que subraya la categoría de los seres humanos como creadores de un proceso y no solamente como sujetos de éste. De lo anterior, podríamos concluir, entonces, que se reconoce a la persona como inacabada, la cual requiere procesos educativos a lo largo de su vida y que determinan si la persona

permanece o puede ir más allá del lugar que socialmente ocupa en un momento determinado. La idea que se encuentra en el fondo de la cuestión es que muchas libertades no son posibles sin un proceso de educación, y que la educación mejora o expande ciertas aptitudes convirtiéndolas en capacidades para el logro de funcionamientos; es un proceso de transformación mediante el cual el individuo pasa a ser agente de su propia vida, lo podríamos definir también como un proceso emancipador, y cabría añadir algo más para tener en cuenta: el desarrollo de la capacidad del estudiante en el presente condicionará su capacidad en el futuro.

Desde este enfoque de las capacidades, entonces, los sistemas educativos tienen que encontrar fórmulas para la transformación del individuo, y así superar la imagen del individuo adaptado a la sociedad –paciente– por la del individuo capaz de cuestionar y cambiar el contexto desde sus libertades –agente–, de elegir a lo que el realmente quiere responder con las capacidades conseguidas por su paso por la universidad, de primar su voluntad (Lozano et al. 2012) en función de sus valores.

Esta exigencia a los sistemas educativos requiere un planteamiento del proceso de aprendizaje de mayor recorrido que aquél que solo incide en la necesidad de que el individuo se haga cargo de la realidad para poder adaptarse a ella; es decir, exige superar los procesos de adaptación desde los que solo se logra la transmisión de valores, y no dotan al individuo de reflexión y creatividad; desde el cultivo de la reflexión se facilita al individuo que se embarque en la realidad, y desde la creatividad que se comprometa con ella (Rodríguez Rojo et al. 2011). Para que realmente la institución educativa sea un espacio para la transformación el proceso de aprendizaje, desde nuestra opinión, se debe afrontar desde tres planos: el individual, el local y el global, y tener en consideración, durante todo él, la dimensión temporal para hacernos cargo, por un lado, de la realidad desde la experiencia de la historia, y por el otro lado podemos comprometer desde el presente con las generaciones futuras (Ilustración 1.4).

Ilustración 1.4.: Proceso de aprendizaje para generar capacidades



Fuente. Elaboración propia

El plano individual resulta fundamental para el desarrollo de la autoestima, y de este modo la persona actuará desde sus voluntades o desde su libertad. Desde el plano local se inserta en la comunidad más cercana, desde la que construye las lealtades con mayor facilidad y que le proporciona el marco ético, además le puede resultar un buen espacio para el entrenamiento de respuestas activas y críticas. Por último, desde el plano global el individuo enfrenta sus valores a los de los otros, y como consecuencia percibe la diversidad desde su visión local; es en este enfrentamiento, en la intersección entre los planos local y global, donde surgen las tensiones y se hace evidente la intolerancia de los individuos, que es uno de los mayores obstáculos para la promoción del desarrollo humano. Desde este tipo de procesos de aprendizaje es desde donde la universidad, también, puede dar oportunidades a los individuos para la adquisición de capacidades desde el ejercicio de la solidaridad, esa actitud individual que se construye respecto a los otros, y que convierte al individuo en agente para que los demás logren o amplíen sus capacidades. Esta idea es necesaria tenerla en cuenta en la función de los sistemas educativos para la construcción de ciudadanía cosmopolita puesto que también la identidad o identidades de los individuos surgen de la pluralidad y de la interacción con los demás.

1.6. EL DEBATE SOBRE EL DESARROLLO Y BIENESTAR NO ES DUAL

Como hemos comentado en las primeras líneas del capítulo una de las maneras más sencillas de ordenar el debate del desarrollo es realizar un planteamiento dual desde los objetivos del propio desarrollo: libertad del individuo o crecimiento económico. Pero también hemos dado ya alguna muestra, en los apartados anteriores de que la realidad refleja en ocasiones dudas hacia dónde se inclina el objeto del desarrollo y en esa dinámica cómo una manera de entender el desarrollo no se enfrenta a la otra, sino que se complementa con ella. Eso sucede sobre todo si desde el desarrollo se persigue mejorar la calidad de vida de la gente; es decir, dotar de oportunidades a los individuos para que sean capaces de ser y hacer lo que realmente ellos valoran.

A pesar de que el debate del desarrollo transcurre entre dos polos, en las siguientes líneas trataremos de aclarar que las diferentes maneras de entender el desarrollo no se posicionan de manera exclusiva en uno u otro extremo. Para ello, por un lado, nos detendremos en diversas críticas que pueden realizarse a cada manera de entender el desarrollo tomando como referencia los espacios evaluativos; y por otro lado, nos serviremos de conceptos como el capital humano o el capital social, que aunque guardan un vínculo estrecho con el crecimiento económico, pueden también resultar atractivos y útiles cuando nos situamos desde la perspectiva de las libertades de las personas.

Para finalizar tanto el apartado como el capítulo plantearemos una reflexión de cómo se puede entender la propuesta educativa desde el equilibrio del debate, sin dar la espalda a la realidad pero intentando situar al individuo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; en concreto a lo largo de nuestro trabajo el interés se centra en el profesorado y el alumnado por considerarlos los mayores protagonistas de los procesos educativos.

1.6.1. Los espacios evaluativos de los enfoques del desarrollo

Sen (1998) pregunta si existe una diferencia entre estudiar el problema del desarrollo desde el punto de vista tradicional –ingreso per cápita–, o bien, hacerlo desde la libertad y, si es que los dos están relacionados, ¿por qué no son congruentes?, ¿qué ofrece el enfoque de la libertad?

La mayor y principal diferencia entre el paradigma del desarrollo humano y el resto de los enfoques que se han mencionado, queda nítidamente reflejada en el espacio evaluativo del bienestar; diferencia que encuadra las críticas realizadas desde el paradigma del desarrollo humano al resto de enfoques. Este debate se produce cuando se plantea el concepto de desarrollo desde la idea de bienestar del individuo, lo que implica priorizar y ordenar una serie de elementos vinculados al individuo que se consideran imprescindibles y necesarios para él; así, cada manera de interpretar el desarrollo y el bienestar apuesta por unos determinados criterios según los cuales se evalúan y ordenan los procesos y estados

sociales, y es ese conjunto de criterios el que configura el espacio evaluativo¹⁰. A esto cabe añadir la unidad de análisis –Estado-nación o individuo– de cada uno de los enfoques para conceptualizar el desarrollo y ver definitivamente dónde se encuentran las diferencias en el debate y las barreras para el impulso del desarrollo humano, que son la base de las críticas lanzadas desde el paradigma del desarrollo humanos al resto de enfoques.

Sin dedicarle muchas líneas al tema, ni pretender ofrecer un análisis exhaustivo, sí presentaremos a continuación una rápida comparación de los espacios evaluativos que dibujan las dos maneras de interpretar el desarrollo elegidas en este trabajo para ordenar el debates desde una dualidad: crecimiento económico y ampliación de las capacidades (*Tabla 1.4.*). Este empeño persigue puntualizar, una vez más, por qué en este trabajo hemos elegido el paradigma del desarrollo humano para la conceptualización de la calidad de la educación superior, y, a la vez, cuáles son las barreras que nos plantean otras teorías del desarrollo para dicha tarea.

Además, aprovechamos el marco de los espacios evaluativos para, por un lado, presentar la dualidad del debate desde la filosofía de los enfoques: *tener más* o *ser y poder hacer más*; y por otro lado, mostrar la complejidad de la realidad de desarrollo y exponer como, en ocasiones, las filosofías se abrazan; algo que ya hemos planteado en las primeras páginas del capítulo (*Ilustración 1.2.*).

Tabla 1.4.: Espacios evaluativos del bienestar en el debate del desarrollo

	Crecimiento económico	Ampliación de capacidades
Objetivo del desarrollo	Crecimiento económico	Libertad de la persona
Filosofía	Se crece para tener más	Se crece para ser y poder hacer más
Bienestar como	Utilidad que reporta	Libertad que se amplía
Criterio/Instrumento de evaluación/Estrategia	Crecimiento económico/Medidas agregadas (PIB)/Eficiencia	Capacidades del individuo/Índices de privación y desigualdad-IDH/Ampliación de opciones de las personas
La persona	Medio-Paciente	Fin-Agente
Unidad de análisis	Estado-nación; ingreso	Individuo; capacidad
Desigualdades	Necesarias para el desarrollo	Freno para el desarrollo

Fuente: Elaboración propia

Para el desarrollo como *crecimiento económico* el bienestar logrado por el individuo puede ser medido en unidades de utilidad, lo que queda recogido en la filosofía *se crece para tener más*. De este modo en los enfoques de desarrollo que se sustentan en esta idea, y teniendo en cuenta la asociación, un tanto ficticia, entre bienestar y abundancia, se busca la manera de acumular para aumentar la riqueza de las regiones, de ahí que la estrategia esté focalizada en

¹⁰ En la *Tabla 1.2.: Rasgos fundamentales en el debate del desarrollo como crecimiento económico*, se refleja la diferencia respecto al espacio evaluativo de aquellos enfoques que se alían con la idea de desarrollo equiparable a crecimiento económico, así como, la unidad de análisis de dichos enfoques.

el crecimiento económico. El PIB, entonces, es una medida ideal de esa riqueza, y por lo tanto el indicador de referencia del espacio evaluativo para ordenar los estados del desarrollo.

Aunque alguna voz se levante en contra, la filosofía que se mantiene desde este espacio evaluativo: *se crece para tener más*, ha sido a lo largo de los años y es hoy en día la imperante, la que define las acciones económicas y sociales. En la época del optimismo desarrollista ya el PNUD califica ese optimismo de infundado. “La fe en el crecimiento se basaba en el supuesto de que sus beneficios, en última instancia, se difundirían ampliamente. En las etapas iniciales, los dirigentes políticos de las economías más liberales aceptaban que los ricos se enriquecieran más y los pobres tuvieran que apretarse los cinturones, pero abrigaban la esperanza de que al recompensarse a los ricos de esa manera, se les daría el incentivo para innovar, ahorrar y acumular capital, y que esto, en definitiva, beneficiaría a los pobres [...] ninguno de estos supuestos optimistas se plasmó en la realidad y en muchos países continuaba existiendo crecimiento junto con desigualdad y pobreza” (PNUD, 1996; p. 51).

En los enfoques del desarrollo que responden a este espacio evaluativo se prima la acumulación de capitales indispensable para el crecimiento económico. Para los países en vías de desarrollo a este proceso de acumulación es a lo que Sen denomina: *sangre, sudor y lágrimas* (Sen, 1998). Además, el mismo autor señala la aparición del conflicto entre el bienestar presente y futuro; es decir lo que hoy en día reconoce el PNUD (2011) como desarrollo sostenible.

El desarrollo como crecimiento económico se encuentra totalmente alejado de los aspectos caracterizados por factores sociales y humanos. Desde esta perspectiva no se contemplan muestras de consideración a lo social y humano, ni de cuidado por las generaciones futuras, además, el individuo aparece como paciente y no como agente del desarrollo. Ahora bien, dentro de este mismo espacio también surge el debate, como ya lo hemos recogido en el apartado de este mismo capítulo 1.3.: *El giro social en el debate del desarrollo y del bienestar*, surgen algunas voces reclamando que se ponga mayor atención en el individuo; en la necesidad de enlazar el crecimiento y la distribución de la riqueza generada; en este espacio se plantean tanto la reformulación de modelos económicos como políticas sociales parciales en las que todas ellas entienden un espacio evaluativo en el que las necesidades básicas no tienen un orden cerrado sino interrelacionado, y en el que las propias necesidades básicas son motor del desarrollo; es decir si las necesidades básicas se cubren se crecerá mejor.

Cabe señalar y elogiar, sobre todo en la última época, la atención que se presta a las políticas sociales, pero a la vez es criticable el acento que se pone en los instrumentos, en lugar de primar los “principios que deberían definir su diseño –universalidad, solidaridad, eficiencia e integridad–” (Ocampo, 2005; p. 23).

Se sigue presentando un individuo paciente que espera que en su contexto se de el crecimiento económico suficiente que garantice su bienestar. Un individuo en el que su bienestar es totalmente dependiente de la actividad económica, la cual está perfilada por los países desarrollados. En definitiva es un modelo de desarrollo que se valora como único para cualquier país, sin prestar ninguna atención a las diferencias entre las diferentes regiones del mundo. La mayor división en el debate se plantea en la participación de los individuos en su propio desarrollo. Desde el crecimiento económico no se menciona la libertad de los individuos que es el fundamento del enfoque de las capacidades. El propio PNUD en su Informe de Desarrollo Humano de 1996 advierte que lo necesario al final se

traduce en mercancías necesarias, olvidando todos los demás factores fundamentales para el bienestar humano.

Así llegamos a la actualidad y constatamos que los grandes retos a los que tiene que responder el capitalismo moderno son el poder superar la desigualdad social y el deterioro del medio ambiente. La solución pasa porque en el funcionamiento de las instituciones se refleje una gran sensibilidad hacia estos temas, más allá de las fuerzas del mercado. Es primordial que las instituciones y las dinámicas del mercado sean compatibles con los principios que señala Ocampo comentados en párrafos anteriores.

Sen reflexiona sobre el debate con precisión: “[...] la coyuntura actual nos proporciona un momento idóneo para replantear la cuestión [...] Desde que surgiera por primera vez la cuestión del desarrollo al término de la Segunda Guerra Mundial, han tenido lugar muchos cambios tanto en el ámbito de la experiencia como en el de la teoría del desarrollo. Algunos sucesos recientes han justificado el replanteamiento, evaluación o revisión de nuestras primeras observaciones acerca de la naturaleza del desarrollo económico y social. Este es un momento tan bueno como cualquier otro para preguntarnos qué dirección está tomando la teoría del desarrollo.” (Sen, 1998; p. 589).

El mismo autor reconoce la presencia de cambios muy representativos que se traducen en el papel que se le concede al capital humano y lo califica, al mismo, de elemento esencial del crecimiento económico y su relación con el paradigma que se empieza a manifestar de desarrollo humano (Sen, 1998). Sen subraya cómo el enfoque de las necesidades básicas resuelve el problema otorgando una determinada cantidad de bienes y servicios a un individuo aislado, y en opinión del autor, ese individuo no puede ser considerado en forma aislada, sino como parte de un entorno social que determina cuáles son esas necesidades y en qué medida deben ser satisfechas. Por lo tanto, el enfoque debe ser considerado dentro de cada una de las sociedades de manera diferente.

Pero además, desde el enfoque de las necesidades básicas podría existir la tentación de pensar que con la cobertura de unos mínimos el desarrollo está conseguido, idea contraria al desarrollo escalonado, sin ningún tipo de limitaciones; por el contrario, da la impresión de que el enfoque de las necesidades básicas se limita a las necesidades de supervivencia.

Cabe añadir como crítica, por lo comentado en el apartado dedicado al desarrollo humano, que el desarrollo también implica generar en los individuos la capacidad de elegir y de actuar por sí mismos, lo que se niega desde el enfoque de las necesidades básicas.

Para finalizar, la crítica que se relaciona con la pasividad de las personas; Sen lo admite con los niños y ancianos pero no para los jóvenes y adultos que no tienen ningún problema de salud; así quedan fuera del enfoque de las necesidades básicas factores valiosos e importantes como la libertad de elección. En esta línea Sen insiste en la necesidad de “empoderar” a las personas para que hagan valer las mercancías desde la capacidad que tienen para utilizarlas (Nussbaum et al.1998).

El espacio de las *capacidades* presenta como característica fundamental que se centra en lo que el individuo *puede ser y hacer* para vencer las dificultades que le impiden tener más libertad, o que le vuelven vulnerable en comparación con otros; en este espacio el ingreso sirve como una aproximación poco precisa a las capacidades de los individuos; en el que la desigualdad en ese reparto del ingreso se considera uno de los mayores frenos para la ampliación de las capacidades de los individuos y del desarrollo de los países. En comparación con el otro espacio evaluativos del desarrollo, respecto a lo que hemos

denominado en la *Tabla 1.4.* unidad de análisis el debate sí se puede calificar de dual: en una cara el binomio Estado-ingreso, en la otra, el formado por individuo-capacidad.

En el siguiente apartado añadiremos al debate las críticas que en los últimos tiempos se realizan al enfoque de las capacidades de Sen, que lo califican de concepción individualista (Gasper, 2000), puesto que defiende un concepto de libertad que está apoyado en la elección racional de los individuos. Se plantea si la cualidad del desarrollo humano es aumentar solo las oportunidades de los individuos, lo que exige integrar en el enfoque de las capacidades, con más fuerza, la dimensión social y destacar que entre sus prioridades no se encuentra la evaluación de contenidos grupales o sociales. La propuesta de Sen se concreta en la evaluación de los funcionamientos –materialización de las capacidades individuales– alcanzadas por una persona y no se puede eludir que lo que define la libertad de un individuo es el conjunto de sus capacidades incluidas tanto las individuales como las sociales.

En el momento actual solo nos queda preguntarnos si la actual crisis financiera que azota a Europa y EEUU podría inclinar el debate hacia un desarrollo de vía más ancha que el que dibuja el crecimiento económico como fin.

Estas reflexiones superan el marco de este trabajo pero son debates que se correlacionan directamente con el devenir en un futuro próximo de las universidades en el que nos centraremos en el capítulo siguiente.

1.6.2. Críticas hacia el enfoque de las capacidades

El enfoque de las capacidades ha suscitado a lo largo de los años diversas reacciones y críticas desde diferentes ámbitos, tanto por su ambigüedad como por sus ideas difusas que lo hacen poco operativo, puesto que no describe detalladamente la lista de capacidades a tener en cuenta. A lo anterior, es el propio Sen quien rebate y argumenta que se trata de crear un marco evaluativo en el que serán los propios individuos los que definan, precisamente, lo que ellos consideran importante; “donde la persona actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos” (Sen, 2000a; p. 19); es decir, se está manejando la idea de agencia comentada en el apartado dedicado a la introducción al enfoque de las capacidades.

Respecto a la opinión de que es un enfoque excesivamente complejo, Sen discrepa y considera todo lo contrario, puesto que, para él, solo se trata de situar a la persona en el centro, es ella misma la que define su espacio. También recibe críticas más puntuales como el valor instrumental para la asignación de recursos que le otorga al mercado, él le asigna una intención puramente pragmática, ni lo censura ni lo encumbra. Pero de todas las manifestaciones en contra que surgen nos detendremos en la visión o el carácter individualista.

El enfoque de capacidades de Sen recibe como crítica la calificación de carácter individualista porque obvia, o considera de manera exigua, las relaciones y los acuerdos sociales como componentes directos del bienestar y les da el tratamiento de meros instrumentos para alcanzar el bienestar de las personas.

Al definir Sen el desarrollo como las libertades reales que tiene una persona para hacer y ser lo que valora en la vida, está partiendo de una concepción ética en donde las personas y solo las personas son las unidades últimas de preocupación moral (Sen, 2000). Con esto no se está insinuando que Sen sitúe a las personas al margen de la sociedad, sin conexiones con ella, sin que el bienestar individual y social estén vinculados o que los logros del individuo no estén condicionados por los progresos colectivos, sino que centra el espacio evaluativo del bienestar en el individuo y sitúa en segundo plano las relaciones sociales.

El mismo Sen destaca que las capacidades individuales que habilitan a las personas para hacer algo, que generan autoestima, que reducen privaciones y crean libertades, están condicionadas no solo por circunstancias personales como la edad, género, propensión a enfermarse, discapacidades, sino también por circunstancias sociales como el acceso a las oportunidades –educación, salud, empleo–, entornos sociales, accesos a los mercados, existencia de los bienes públicos, marco institucional, normas legales y sociales, derechos, oportunidades económicas, libertades políticas, servicios sociales, garantía de transparencia y seguridad protectora, entre otras muchas. En palabras del autor: “Es importante reconocer al mismo tiempo el lugar fundamental que ocupa la libertad individual y la fuerza de las influencias sociales sobre el límite y el alcance de este tipo de libertad” (1999, XII).

Lo que resulta decisivo para los críticos del enfoque de las capacidades es que sitúa el espacio evaluativo en las personas, es decir, evalúa las políticas en función del impacto de las capacidades de las propias personas, lo que podría implicar una regresión en el desarrollo. Esta corriente crítica reclama la dimensión social en la creación de las libertades individuales, por tener un valor intrínseco; el ser humano vive en sociedad, luego la dimensión social tiene que formar parte del bienestar a valorar; tendrá un valor instrumental puesto que muchas capacidades solo se pueden lograr a través de la interacción con determinados grupos, que exigen un compromiso colectivo para el interés global.

Las propuestas que promueven la crítica de la falta de dimensión social en el enfoque de las capacidades las podemos encontrar en los trabajos de: Deneulin (2008), Evans (1996), Gasper y Van Staveren (2003), Gore (1997), Nussbaum (2002), y Robeyns (2005).

1.6.2.1. La dimensión social importa, algunas propuestas alternativas

Para Robeyns (2005) el enfoque de las capacidades se fundamenta en un individualismo ético porque son los individuos los que le preocupan moralmente, puesto que el punto de partida, las capacidades y su materialización, los funcionamientos, son propiedades de las personas. Aun así, acepta que el enfoque de las capacidades está incluyendo la dimensión social por un lado, al reconocer la importancia de los factores sociales y del entorno y, por otro, cuando sitúa en las capacidades y no en los funcionamientos el espacio de evaluación del bienestar.

Otros autores como Gasper y Van Staveren (2003), Nelson (2004) o Nussbaum (2002) reaccionan ante la propuesta que realiza Sen (2000a) de las libertades, en su obra *Desarrollo y Libertad*. El autor centra el enfoque en la libertad individual, lo que puede hacer pensar que relega al grupo como categoría de análisis; en dicha obra, se subraya la capacidad de la gente para llevar la clase de vida que cada uno considere valiosa. Así, Nelson,

interpreta que esta concepción restringe la capacidad de afiliación cuando él, al igual que Nussbaum, la considera complementaria a la libertad, puesto que es un medio para acometer compromisos colectivos. Una afiliación entendida como la capacidad del cualquier individuo de vivir para y por otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de tener capacidad para la justicia y la amistad (Nussbaum, 2002).

En opinión de Gasper y Van Staveren, desde la obra de Sen se produce una extensión del concepto de libertad que viene a reemplazar al término anterior de las capacidades. “Sen sitúa a la libertad como el espacio dominante para evaluar el bienestar humano. Todas las capacidades que los seres humanos pueden adquirir se entienden como libertades. Esto es lo que hace que inevitablemente la noción de libertad se haga vaga y potencialmente confusa” (2003; p. 143). Lo que en realidad plantean es que la libertad como espacio para evaluar el bienestar es difusa. Por su parte Nussbaum (2002) acepta la necesidad de volver al enfoque de las capacidades e introduce la prioridad de la justicia social ofreciendo una visión menos individualista que el enfoque de las capacidades de Sen, pero sin superarlo.

Autores como Deneulin (2008), Gore (1997) y Stewart (2005) insisten, siguiendo la tesis social de Charles Taylor (1995), en la existencia de bienes sociales irreductibles a los individuos. Una lengua, unas pautas culturales, valores y normas en que todo individuo se encuentra ya inserto desde su inicio, constituyen un trasfondo cultural de significados compartidos dentro del cual los individuos persiguen sus objetivos y se desarrollan. Estas estructuras y ámbitos de acción colectiva definen lo que dota a una persona de razones para valorar lo que tiene; en esos espacios se elaboran y modifican preferencias y valores individuales y no solo son asociaciones instrumentalmente eficaces y por eso preciadas, para alcanzar fines individuales.

Aunque estas estructuras no pueden existir si no son soportadas por las acciones de los individuos, tienen una existencia autónoma que trasciende las acciones y elecciones individuales. Así, estos autores proponen añadir al enfoque de las capacidades conceptos como el de “estructuras de vivir-juntos” (Deneulin, 2008; p. 111), “contextos institucionales” (Gore, 1997; p. 244) o “capacidades grupales” (Stewart, 2005; p. 200), que permitan tratar la dimensión social como un valor del desarrollo, y no solo desde una perspectiva instrumental. Por su parte Wolff y De Shalit (2007) señalan el exceso de énfasis en el individuo por parte del enfoque seniano de las capacidades; en opinión de estos autores, el bienestar de la gente se asocia también a la manera que ésta puede contribuir y dar forma a la sociedad.

Si nos remitimos a Evans (1996), este autor define las capacidades colectivas como “estructuras que proveen de un área para formular valores compartidos y preferencias, así como instrumentos para perseguirlos, aun cuando tengan que enfrentarse a una fuerte oposición” (p. 56); es decir los contextos que posibilitan la acción colectiva. De este modo Evans está otorgando un valor propio a la dimensión social que no solo es fuente de bienestar para los que participan de ella, sino que también es básica para la definición de los valores que guían la vida que uno quiere llevar. La respuesta de Sen a esta propuesta descarta la idea de capacidad colectiva, al afirmar que todas las capacidades son individuales y socialmente dependientes.

Metidos en el debate constatamos que la dimensión social del enfoque de las capacidades importa. Es cierto que las opciones y los logros dependen de las capacidades que acumulen las personas, pero no podemos olvidar que estas capacidades, aunque se utilizan individualmente se construyen socialmente; las personas viven en sociedad y las

relaciones interpersonales forman parte de la ecuación del bienestar; además las oportunidades dependerán del entorno y la sociedad en que viva el individuo.

Llegados a este punto, se plantea una doble dimensión para el enfoque de las capacidades: individual y colectiva; el cual da poder a las personas para que puedan acceder a las oportunidades, influir en las decisiones que les incumben e incidir en las instituciones para que éstas respondan a las necesidades colectivas, por ejemplo garantizando el acceso equitativo a los bienes públicos. De esta manera se construye una relación estrecha entre las instituciones y la dotación de capacidades del individuo y para el individuo.

El reconocimiento por parte de Sen de la importancia de las relaciones sociales lo podemos comprobar al leer en su obra: “La palabra social en la expresión oportunidad social [...] es un recordatorio útil de que no se debe ver a los individuos y sus oportunidades como términos aislados. Las opciones que una persona tiene dependen grandemente de las relaciones con los otros y de lo que el Estado y otras instituciones hagan. Deberíamos estar particularmente preocupados por esas oportunidades que están fuertemente influenciadas por las circunstancias sociales y las políticas públicas” (Sen y Drèze, 2002; p. 6).

Lo que se acaba de comentar sirve para apuntar cómo los contextos sociales y las relaciones afectan en el aumento de las oportunidades de los individuos; luego el enfoque de las capacidades está aceptando que los factores sociales pueden facilitar el aumento de las libertades de los individuos, en la conversión de bienes en capacidades. Así cualquier persona que se relaciona en un contexto, en el que las instituciones ofrecen espacios de confianza, genera una capacidad mayor para realizar elecciones que sean valiosas para una vida buena o una vida rica en elecciones valiosas.

Si aceptamos la dimensión social de las capacidades, sin renunciar por ello al enfoque de Sen, se antoja necesario disponer de categorías colectivas donde poder definir objetivos propios del desarrollo humano (Dubois, 2008); por ello, recuperaremos, en los siguientes apartados, el concepto de Capital Social que aunque es anterior al enfoque de las capacidades pueden resultar atractivos para reflejar la dimensión social dentro de la propuesta de Sen y enriquecer el espacio de reflexión para nuestro objetivo final, el de proponer un concepto de calidad en las universidades en la perspectiva del desarrollo humano.

1.6.2.2. El capital social, aproximación teórica y propuestas de conceptualización

Optamos por el concepto de capital social para perfilar la acción colectiva y como una forma de explicitar la importancia de las relaciones sociales en la ampliación de las capacidades de los individuos; la hipótesis de partida que nos impulsa a adentrarnos en el concepto es que quien interactúa con alguien lo hace también con sus capacidades; luego una pauta de interacción nos puede llevar a una pauta de vinculación de capacidades; así la correlación entre las pautas nos puede ayudar a definir un modelo que genera capacidad colectiva para el impulso del desarrollo humano.

Es una cuestión que aparece como marginal en el enfoque de las capacidades, pero aun así, constatamos la necesidad de enmarcar el desafío del desarrollo humano entre la participación de los actores y la manera que tienen de relacionarse entre ellos y las instituciones, en diferentes escenarios. La aproximación más sencilla al concepto de capital social y que tomaremos como arranque es el reconocimiento de que las relaciones son importantes; hablar de capital social nos lleva a algo tan básico y poco novedoso como son las relaciones humanas.

Así como el capital humano se centra “en los seres humanos, que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción y la capacidad humana en su habilidad para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección” (Sen, 1994; p.1), el capital social puede ampliar lo que cada persona posee al englobar las relaciones entre ellas o con determinados colectivos. Aunque desde estas líneas nos centraremos en el efecto positivo de las relaciones, no podemos obviar que las mismas pueden constreñir las capacidades de los individuos, es decir, mermar sus libertades.

Es un término, el del capital social, que refleja la dualidad del enfoque del desarrollo; puesto que, por un lado, se puede plantear como una estrategia que construye puentes valiosos entre la ampliación de las capacidades de la gente y los contextos socioculturales; mientras que, por otro lado, el capital social puede fomentar las desigualdades que ya existen en el entramado social.

Ese vínculo de los individuos entre sí y con su contexto social, más con la manera de organizarse y relacionarse, es lo que hace atractiva la aproximación al concepto de capital social. Es un concepto que ha ido ganando terreno en la literatura especializada, en parte por la consideración del capital social como un recurso que puede suplir la ausencia de otros o ampliar los efectos de pertenecer a una red social y propiciar ampliación de capacidades.

Cuando se intenta buscar una definición concreta del término se confirma por un lado que la importancia del concepto de capital social no ha sido muy divulgada, junto a la existencia de posiciones encontradas; y por otro lado, se observa el relieve que se le está dando al mismo por parte de diversos organismos internacionales como el PNUD: “[...] el capital social tiene un significativo impacto positivo en muchas cuestiones relativas al desarrollo, dado que facilita la prestación de servicios, atenúa los efectos de las políticas de transición y de la violencia y aumenta el desarrollo [...]” (Banco Mundial, 1999; p. 145), lo que nos lleva tanto a identificar el origen del término, como a revisar los diferentes enfoques.

Aunque los orígenes del término se sitúan en 1916, cuando Hanifan utiliza la expresión capital social en un estudio sobre educación rural (Putnam, 2000), es a partir de mediados de los años ochenta que se intensifica la utilización del mismo en investigaciones de diferentes áreas de conocimiento –sociología, antropología o economía–, y como consecuencia de esa diversidad se presenta como un concepto complejo, que iremos constatando con la revisión de algunos enfoques y definiciones sobre el tema.

Cabe subrayar que nuestro interés en el término se encuentra en rastrear hasta dónde este concepto introduce la dimensión relacional como variable que incide en la ampliación de las capacidades individuales, y lo que aporta al diseño de políticas educativas promotoras del desarrollo humano; es decir, las relaciones al servicio de las capacidades individuales, y al tiempo como generadoras de una capacidad colectiva para decidir por parte del grupo, el modo de relación que valoran para el impulso del desarrollo humano; esto es lo mismo,

desde nuestro postulado, que admitir que la falta de relación puede impedir el desarrollo de determinadas libertades.

Las diferencias de enfoque entre quienes lo consideran como un mero valor instrumental, que responde a la visión dominante de desarrollo: crecimiento económico, o quienes plantean que tiene además un valor intrínseco, condicionan decisivamente el marco de análisis y las propuestas de políticas que surjan desde los diferentes planteamientos.

Abordamos el concepto de capital social a través de tres autores, catalogados en la literatura sobre el tema como los precursores inmediatos de la difusión actual del término: Bourdieu (1986), Coleman (1988), Putnam (1993) y publicaciones más recientes como las de Fukuyama (2001), porque plantean reflexiones que nos pueden ayudar a contestar a las preguntas: ¿en qué medida las capacidades humanas y las funciones en las que se materializa, como empoderamiento o liderazgo, generan capital social, desde nuestra perspectiva capacidad colectiva? o ¿el capital social o esa capacidad colectiva en qué medida genera o promueve capacidades individuales?

Bourdieu. Para este autor el capital social es el agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo (Halpern, 2005); es una inversión perfectamente planificada para mantener u obtener poder por parte de las elites, lo que le da un valor instrumental para cada individuo de la red y la distribución de ese poder configura la estructura social. Esta visión del capital social es negativa desde la perspectiva del desarrollo humano, puesto que reproduce la desigualdad social, y obvia la posibilidad de que aquellos grupos no pertenecientes a la elite pueden poseer capital social. Para el autor, el capital social son los recursos a los que un individuo puede acceder por pertenecer a una red social.

Coleman, por su parte, considera que el capital social consiste en recursos insertos en la estructura social que tejen los propios individuos, y son todas las personas que participan de dicha estructura social las que se benefician del él, con independencia del esfuerzo que los individuos hayan realizado, por lo que es considerado como un bien público. Sin embargo, en opinión del autor, la acción colectiva que se produce es consecuencia del interés particular de cada uno de los individuos, por lo que lo considera de naturaleza individualista. Además, Coleman (1988) aporta la distinción entre dos tipos de capital social: el individual y el comunitario o colectivo. El individual lo define como el crédito que ha acumulado una persona en la forma de reciprocidad difusa que puede reclamar en momentos de necesidad a otras personas para las cuales ha realizado, en forma directa o indirecta, servicios o favores en cualquier momento en el pasado; este recurso se sitúa en las relaciones entre las personas. Por el contrario, el capital social comunitario lo definen las normas y estructuras que conforman las instituciones. Éste se establece en sistemas complejos definidos por sistemas de normas y relaciones sociales estables, como consecuencia de las actuaciones conjuntas de individuos que tienden a cubrir las necesidades de alguno de ellos o de todos; objetivo que de manera individual sería imposible de conseguir.

El mismo autor afirma que el capital social posee unas peculiaridades que lo distinguen del capital privado, calificándolo de atributo de la estructura social a la que pertenece el individuo; por este motivo, considera que las personas que se benefician con él, no poseen la propiedad privada sobre el mismo, y utiliza el concepto de capital social para el análisis de las estructuras sociales, donde se incluya el sistema económico pero no se subordine a él. El término capital social fue introducido por Coleman para describir los

valores sociales y las expectativas que subyacen a las actuaciones económicas y que, sin embargo, no pueden explicarse desde una perspectiva estrictamente económica.

El término pronto se expande al análisis de todo tipo de redes sociales, organizaciones y asociaciones, para referirse a los fenómenos sociales que tienen que ver con la capacidad de los individuos para asociarse y que hasta ahora habían permanecido ocultos bajo la lógica omnipotente de la racionalidad económica y de la maximización de la función de utilidad. Se trata de identificar aquellos recursos, mecanismos o medios, de los que disponen los actores sociales para la elaboración de relaciones de cooperación social y la satisfacción de intereses recíprocos” (García-Marzá, 2004; p. 52). Según Portes (1998) tanto la visión de Bordieu como la de Coleman presentan una perspectiva del capital social centrada en el individuo. Sin embargo, vale la pena resaltar la aportación conceptual de Coleman, al intentar tender un puente entre la racionalidad individual y el contexto de la acción social.

Putnam. Su discurso subraya que en función del nivel de compromiso que los individuos tengan con la sociedad se definirá el grado de capital social de la misma. Este autor propone un giro conceptual donde el capital social se convierte en un componente comunitario y ya no es un elemento individual. Además, añade que el capital social se configura con confianza social, la cual se sustenta en normas de reciprocidad y se ubica en redes de compromiso cívico; así la confianza, las normas y el compromiso cívico se relacionan en una especie de círculo virtuoso en el que cada una de ellas se refuerza entre sí, y tejen la capacidad del grupo, la capacidad colectiva, para movilizar recursos asociativos para el beneficio mutuo. [...] “aspectos de la organización social tales como confianza, normas y redes que pueden mejorar la eficiencia de una sociedad al facilitar la acción coordinada” (Putnam, 1993; p. 167). Es decir, en una comunidad cuanto mayor sea el nivel de confianza mayor será la probabilidad de acciones de cooperación y éstas tendrán consecuencias directas sobre los niveles de confianza de dicha comunidad. Así se plantea cómo los individuos no actúan solo movidos por los intereses personales, sino también motivados por ofrecer a la comunidad una riqueza social. De esta manera desplaza el foco del beneficio del capital social del individuo a la propia comunidad u organización.

Otros referentes teóricos del capital social los podemos encontrar en diversos autores como Fukuyama (2000), Flores Rello (2001), Durston (2000) o Staveren (cit. por Dubois, 2008), y en instituciones como el Banco Mundial (1999), el Banco Interamericano de Desarrollo (2001) o la CEPAL (2003).

Fukuyama (2000) define el capital social como “un conjunto de valores o normas informales, comunes a los miembros de un grupo, que permiten la cooperación entre ellos [...]” (p. 29), pero también hace hincapié en que las normas que producen capital social necesitan incluir virtudes como honestidad y cumplimiento de obligaciones, y acepta que excepto la confianza no tienen que ser compartido entre todos los individuos.

Por su parte Durston (2000), señala dos aspectos: uno, que se refiere al capital social como recurso, y el otro el que se genera en el interior de las relaciones, por lo que surge un aspecto individual y otro colectivo, lo que lleva a caracterizar su trabajo por el capital social comunitario.

En opinión de Flores y Rello (2001), aunque no existe hoy en día un consenso claro sobre el concepto de capital social entre los autores, sí se pueden identificar los siguientes componentes, que se puede decir que comparten casi todas las definiciones: las fuentes y la infraestructura del capital social, es decir, lo que define su origen; las acciones individuales y

colectivas que la infraestructura permite y las consecuencias y resultados de dichas acciones, que podrán ser positivas o negativas.

Las aportaciones de Staveren señaladas por Dubois (2008), respecto a las características básicas que definen el concepto de capital social son de gran interés desde la perspectiva del desarrollo por considerarlo un objetivo del propio desarrollo: “a) Entenderlo como un compromiso compartido de valores sociales que se expresan en la cantidad y calidad de las relaciones sociales [...] b) No se posee por las personas, sino que su existencia se da en la relación misma, es decir exige la relación interpersonal. No puede decirse que una persona tiene capital social, éste reside siempre en la sociedad, en cuanto que es un conjunto de relaciones. c) [...] El capital social no es la disposición generosa de una persona para beneficio de otra, sino que es el resultado de un compromiso basado en el hecho de compartir unos valores, y ese compromiso se encuentra funcionando en la sociedad. En todo caso excluye el egoísmo universal, ya que su existencia depende de la confianza [...]” (pp. 53-54).

A partir de la década de los 90, diferentes instituciones le dan una categoría positiva al capital social, ya que con su fortalecimiento se intenta mejorar las capacidades de comunidades y organizaciones; desde la opinión del PNUD, (1996) sin el capital social, las otras formas de capital no podrían ser mantenidas ni utilizadas apropiadamente”. El Banco Mundial por su parte define el capital social como un conjunto de vínculos, normas que configuran las relaciones sociales de una sociedad. Del mismo modo la CEPAL (2003) hace referencia al capital social como el conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, las comunidades y la sociedad en su conjunto.

A modo de resumen se presenta la *Tabla 1.5*, con una recapitulación de los enfoques de los autores e instituciones citados más significativos. Todas las definiciones de capital social, tienen en común la fuente de generación del mismo: las relaciones entre los individuos. Las diferencias entre estos conceptos se pueden deber a diversos factores como el tipo de organización en el que se dan las relaciones, así como la diversidad de relaciones que se producen o la frecuencia de las mismas; sin olvidar el sentido de la relación, es decir, si como consecuencia de ésta el capital social se considera como un activo para la persona o en un sentido externo que sería un activo para el contexto o una comunidad u organización determinada.

Tabla 1. 5.: Propuestas de capital social

<i>Autor</i>	<i>Definición capital social</i>	<i>A subrayar</i>	<i>Individual vs colectivo</i>
Bourdieu, (1986)	Conjunto de recursos vinculados a una red o a un grupo. Estrategia para obtener poder	Lo económico impone su estructura, y produce desigualdad social	El capital social se encuentra en los individuos
Coleman, (1988)	Atributo de la estructura social que facilita a los individuos insertos ciertas acciones. Las relaciones aparecen por intereses personales	Conforma un tipo de recurso para el individuo y se define por su función	Activo para los individuos; base cooperación y confianza
Putnam, (1993)	Se refiere a las conexiones entre personas-redes sociales y normas de confianza que surgen entre ellas	Atributo de las comunidades, no es exclusivo del individuo	Redes sociales y normas que afectan a la comunidad
Durston, (2000)	El capital social es un recurso que reside en conductas concretas de las personas: confianza, cooperación y reciprocidad	<i>Capital social individual:</i> crédito acumulado por una persona	Atributo comunitario o colectivo de un grupo
		<i>Capital social grupal:</i> entre grupos pequeños e individuos; lazos fuertes de integración	
		<i>Capital social comunitario:</i> enfatiza lo colectivo sobre lo individual	
Banco Mundial (1999)	Instituciones, relaciones y normas que conforman la calidad y cantidad de las interacciones sociales, así como el ambiente social y político que conforma la estructura social y permite el desarrollo de las normas	<i>Capital social de unión:</i> lazos próximos	Implicaciones importantes para la política de desarrollo de los países en vías de desarrollo
		<i>Capital social de puente:</i> vínculo entre personas y grupos similares. Horizontal	
		<i>Capital social de escalera:</i> relaciones generadoras de sinergias. Empodera	
Bando Internacional de Desarrollo (BID, 2001)	El capital social recoge el valor de prácticas informales apoyadas por la reciprocidad y la confianza	Contribuye al desarrollo económico y social de América Latina	Opera comunidades, se puede extrapolar a cualquier organización
CEPAL (2003)	Relaciones sociales basadas en confianza y cooperación		Recurso de personas y grupos

Fuente: Elaboración propia

La determinación de las diferencias entre las distintas definiciones de capital social nos sirve de ayuda para discernir qué tipo de capital social es el que debe acompañar y complementar al enfoque de las capacidades.

Una de las mayores limitaciones del concepto es la falta de criterios y metodología para realizar una evaluación del mismo. Al respecto, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en su informe de 2000: *Progreso Económico y Social en América Latina. Desarrollo más allá de la Economía*, señala: “[...] no se dispone aún de un conjunto de indicadores suficientemente aceptado para medir el capital social de una muestra suficientemente amplia de países y menos aún para los latinoamericanos, como sí la hay para la calidad de las instituciones públicas. [...] las políticas públicas pueden ser más efectivas para modificar las instituciones de gobierno que para manipular el capital social, cuyos determinantes son más difíciles de precisar y controlar” (p. 25).

Portela y Neira (2008) señalan que la tarea de medir el capital social está resultando compleja, puesto que al no ser un elemento tangible no existen claros elementos que lo identifiquen para disponer de una medida exacta. En el momento de proceder a su cuantificación se utilizan variables aproximativas, al igual que se hace con el capital humano, pero en este caso todavía no existe unanimidad sobre cuáles son las variables más adecuadas para recoger el posible efecto del capital social sobre el desarrollo individual y social. Según la opinión de los autores se debe a la falta de un mercado para el capital social, dado que es un bien de carácter eminentemente público, lo que hace muy difícil su valoración. Sin embargo, la posibilidad de poder valorarlo es ineludible si queremos que el capital social sea considerado como un factor que condiciona el desarrollo. Por lo tanto, se requiere que esta variable pueda ser estimada y se debe intentar lograr un sistema de cuentas nacionales que incluya, además de aspectos económicos, aspectos sociales, a partir de los cuales se podría acometer una mejor medida y valoración del capital social.

A pesar de esta limitación los organismos internacionales como el Banco Mundial (1999) o la CEPAL (2003) consideran el concepto de interés para reflejar el beneficio de las relaciones entre los individuos.

1.6.3. Binomios conceptuales del debate no dual

1.6.3.1. Capital humano-capacidad humana: el individuo en los dos extremos del debate

Por lo comentado hasta el momento, el origen de la teoría del capital humano sitúa al mismo en el extremo del debate definido por el crecimiento económico. Aun así, el PNUD en los *Informes de Desarrollo Humano* de los años 1990 y 1996 plantea una propuesta de crecimiento y sitúa al capital humano como fuente de capacidades y de libertad. En el informe de 1992 analiza las “disparidades en capital humano” como una variable que describe la “brecha creciente en oportunidades internacionales” (Sen, 2000; pp. 353 y 423).

Hasta este punto hemos dado unas pequeñas pinceladas sobre las relaciones entre el crecimiento económico y la educación, y entre educación e ingresos. Pero es necesario

ampliar estos puntos de vista para entender el desarrollo desde una perspectiva más comprensiva; intentamos ir más allá de la consideración de la educación como bien de inversión o como factor del cual depende la distribución de los ingresos.

En opinión de una autora de referencia en este trabajo, Martha Nussbaum (2012), Heckman, premio Nobel de Economía en 2000, podría reflejar el puente entre el paradigma del capital y el de las capacidades humanas. El trabajo empírico del autor, aun situando su origen en el capital humano, se aproxima al de las capacidades humanas cuando une el capital humano a la intervención temprana, y lo complementa con la investigación sobre la desigualdad y la importancia del entorno. La misma categoría le hemos otorgado a Weisbrod (1962) en las líneas dedicadas a los orígenes del capital humano, por reconocer por parte del autor los beneficios sociales de las inversiones en capital humano.

Si se comparan los dos enfoques: capital humano y capacidad humana, se advertirá que el primero nos da una visión limitada de lo que una persona tiene capacidad para hacer o ser; incluso que el concepto de capital humano encaja en el de capacidad humana; nos referimos a la propuesta ofrecida por Sen, quien aboga por recuperar los vínculos entre la ética y la economía. “Debemos ir más allá del concepto de capital humano una vez reconocidos su importancia y su alcance. La ampliación necesaria es adicional e inclusiva y en modo alguno una alternativa a la perspectiva del capital humano” (Sen, 2000; p. 354).

Como apuntábamos en el apartado dedicado al enfoque de la capacidades, “el desarrollo puede concebirse [...] como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos” (Sen, 2000; p. 19). De tal manera, que la calidad de vida que alcanza una persona depende de su capacidad de elegir los funcionamientos que la misma considere valiosos, y al mismo tiempo la capacidad de elección está supeditada a las oportunidades que tenga la persona.

En este marco, Sen considera que la libertad influye tanto en los procesos, que hacen posible la libertad de acción y decisión, como en las oportunidades reales con las que cuentan los individuos, en función de las circunstancias personales y sociales que les rodean. Así, la libertad se convierte en medio –papel instrumental de la libertad– y fin –papel constitutivo de la libertad– del desarrollo de los individuos, con lo que debería conducir a la generación de bienestar, se entiende la libertad como algo interno del propio sujeto que se consigue por sus propias decisiones para llevar el tipo de vida que considera valioso, y así, aumentar sus posibilidades reales de elección: la capacidad humana; mientras que para el autor el capital humano se vincula al carácter de agente de los seres humanos “que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción” [...]. Ambas perspectivas están relacionadas porque se ocupan del papel de los seres humanos y, en particular, de las habilidades efectivas que éstos logran y adquieren. [...] En este sentido, la concepción de capital humano más restringida cabe dentro de la perspectiva más amplia de capacidad humana que puede incluir las consecuencias indirectas de las habilidades humanas” (Sen, 2004; p. 1).

Sen nos da el siguiente ejemplo: “Si la educación hace que la persona sea más eficiente en la producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. Pero aun con el mismo nivel de ingreso, esa persona puede beneficiarse de la educación por la posibilidad de leer, argumentar, comunicar, elegir con mayor información, ser tenida en cuenta más seriamente por otros y así sucesivamente. De modo que los beneficios de la educación son mayores que su función de capital humano en la producción de bienes. La perspectiva más amplia de capacidad

humana puede abarcar –y valorar– estas funciones adicionales. Las dos perspectivas están, entonces, íntimamente relacionadas aunque sean distintas” (2004b; p. 2). De esta manera, aunque el autor valora la incorporación del concepto de capital humano en el discurso de desarrollo, considera que es necesario completar el discurso introduciendo el concepto de capacidad, al ser la educación un instrumento de producción económica, pero también de desarrollo social.

El enfoque de las capacidades presenta ventajas frente al utilitarista por las siguientes consideraciones: a) su relación directa con el bienestar y la libertad de las personas; b) su función indirecta a través de su influencia en la producción económica y c) su función indirecta a través de su influencia en el cambio social. Volviendo al papel constitutivo y al papel instrumental de la libertad, el primero se refiere a las libertades como fin y se relaciona con la importancia intrínseca de las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana, y el segundo apunta hacia las libertades como medio y sugiere el modo en que las libertades instrumentales –oportunidades y derechos– contribuyen, directa o indirectamente, a la expansión de la libertad de los individuos y, en consecuencia, a impulsar su desarrollo.

En este sentido, este enfoque considera la educación en general, y por supuesto la educación superior, como libertad fundamental y como libertad instrumental. Como libertad fundamental, la educación amplía las capacidades humanas y como libertad instrumental, facilita los medios para acceder a mayores niveles de libertad. En cualquiera de los dos sentidos, la educación le permite al ser humano, desde el desarrollo de sus capacidades, aumentar su libertad para poder elegir el tipo de vida que desea llevar, o lo que es lo mismo, para construir su bienestar y a la vez incrementar su capacidad de agencia.

En resumen, vemos que tanto el enfoque de capital humano como el de capacidad humana presentan al factor humano como centro de la atención; pero se diferencian en que mientras el primero lo valora como una posibilidad de aumentar la producción, el segundo lo percibe como una posibilidad de vivir de acuerdo a los valores de cada individuo, ante un abanico de alternativas reales. Los dos puntos de vista se relacionan, pues ambos se interesan por las habilidades que la persona adquiere; solo que el instrumento de medición es diferente y se concentra en diferentes logros.

1.6.3.2. El Capital Social-La Capacidad Colectiva: las relaciones sociales en los dos extremos del debate

Desde la perspectiva, que integra el referente del desarrollo humano, inexistente en las consideraciones de los autores citados en el apartado dedicado a la aproximación teórica del concepto, señalamos que el capital social se caracteriza por un conjunto de recursos arraigados y valorados por la interacción; se construye desde los vínculos y las relaciones que los individuos establecen desde la confianza y la cooperación. Así, este activo se convierte en clave para la cohesión y la inclusión y se transforma en agente de expansión de capacidades de los individuos.

Llegados a este punto, nos hemos de preguntar de qué tipo de capital social estamos hablando al situar los márgenes de la definición o conceptualización del mismo entre el resultado de la acumulación individual para la satisfacción de intereses individuales y la

concepción como capacidad colectiva. O lo que es lo mismo, cuál es la utilidad del capital social como categoría para valorar el bienestar de los individuos con el objeto de complementar el enfoque de las capacidades desde su dimensión social y contextualizarlo en la realidad social; es decir, que sea propulsor del desarrollo humano.

La CEPAL (2003) añade que el concepto de capital social resulta relevante para una nueva conceptualización de las políticas públicas, puesto que liga a los diferentes colectivos con agentes externos, como el Estado, y vincula el capital social a dimensiones más amplias de la política social y económica. Y que quienes utilizan este enfoque potencian las relaciones de cooperación, confianza y reciprocidad, es decir, los llamados recursos asociativos, que contribuyen a una serie de beneficios para el conjunto de la sociedad.

Lo comentado es fundamental para poder aprovechar las posibilidades del concepto en la implantación de políticas públicas de superación de desigualdades y de exclusión, donde el capital social puede ser la llave para el éxito de dichas políticas. Puede servir para mejorar políticas públicas de empoderamiento de sectores sociales excluidos –políticas de inclusión– o para dinamizar acciones orientadas a fortalecer redes en las que participan los miembros del grupo y facilitan la cooperación entre ellos. Todo ello dependerá, en gran medida, del papel que tome el Estado en la manera de interpretar el concepto del capital social comunitario, puesto que puede interpretarlo desde una perspectiva autoritaria y paternalista, o apoyarlo a través de determinadas políticas.

Podemos concluir que a pesar de ser un concepto que se ha ido perfilando a través de varias décadas, en la actualidad todavía se encuentra en plena discusión para ser aplicado al desarrollo, debido sobre todo a las grandes transformaciones que hoy en día se dan en las sociedades que producen gran complejidad en sus instituciones, organizaciones y en las propias relaciones sociales. [...] “el concepto de capital social aún está sujeto a la exploración de su potencial teórico y metodológico, más aún cuando se intenta verificar sus posibles aportes en el ámbito de las políticas públicas” (Durston y Miranda, 2001; p. 6).

Definir el capital social como capacidad resuelve el problema de definición de las fuentes y las infraestructuras del capital social. Esta capacidad no se da per se, sino que nace de determinadas relaciones de confianza que si no existieran los individuos no podrían apoyarse en otras personas y realizar tareas para lograr determinados beneficios que aumenten su bienestar; es decir, estarían fuera de su alcance si actuaran de manera individual.

Pero además de la confianza, para poder generar, aumentar y acumular el capital social se requiere de una organización con normas y reglas establecidas claramente y aceptadas por todos que configuran el andamiaje a partir del cual crece la capacidad de movilizar recursos apoyándose en una red de relaciones sociales estructuradas a través de instituciones; sin embargo, las normas, redes e instituciones no son el capital social sino su fuente e infraestructura.

Explicar el capital social como capacidad, nos lleva a cuestionarnos qué condiciones se tienen que dar para que esta potencialidad pueda materializarse. Depende de cómo interactúen las capacidades individuales, de las condiciones externas al grupo social, de cómo estén otros factores de conversión, de las instituciones y otros componentes culturales; sin embargo, el capital social es más complejo que otras formas de capital porque también influyen sobre él sus propias condiciones internas, es decir sus propios recursos asociativos que forman parte de él, como la confianza, la reciprocidad y la cooperación. Si estas disminuyen, el capital social se reduce y la capacidad que implica mengua o no puede

materializarse con la misma fuerza o eficacia. Esta característica del capital social es muy importante porque le otorga fortaleza pero, a la vez, es también su propia debilidad.

Si el capital social es una capacidad colectiva, podríamos preguntar capacidad para qué, y para conseguir qué objetivo. En otras palabras, nos referimos a las diversas formas de utilización del capital social para alcanzar metas tales como la emancipación de los individuos para como colectivo apostar por otro tipo de desarrollo mediante una plena y activa participación democrática. Pero la solución no radica solo en fomentar los procesos participativos, ya que también existen relaciones institucionalizadas viciadas en el interior de la comunidad, y el empoderamiento de unos puede implicar la pérdida de poder de otros. Las interacciones que se dan en la comunidad tienen que aportar beneficio a la colectividad y no aisladamente a las personas que la conforman. Nos estamos refiriendo al capital social comunitario (Coleman, 1988; Durston, 2000).

Este tipo de capital social no tiene su origen en las relaciones entre las personas, sino en la capacidad de la comunidad de establecer un marco de funcionamiento institucional favorable a la colaboración; lo que significa que se estará en presencia de capital social comunitario cuando un grupo de personas, más allá de sus grupos inmediatos de referencia –familia, agrupaciones voluntarias...– ha desarrollado y fortalecido la capacidad de llevar a cabo acciones colectivas por el bien de la comunidad en su conjunto, independientemente del efecto que estas acciones tienen sobre los individuos que la conforman.

En la misma línea, North (1993) centra su análisis de instituciones en el nivel comunitario; bajo su opinión las instituciones son más atributos de colectivos que de individuos. Desde esta perspectiva, las relaciones no se pueden considerar como una suma de relaciones entre individuos dinamizadas por intereses personales; sino que serán sistemas complejos que se producen como consecuencia de esas relaciones y decisiones personales; lo que no quiere decir que la existencia de capital social comunitario sea incompatible con las decisiones individuales.

Lo que se acaba de comentar no debe ocultar cómo el capital social no siempre tiende a promover una participación horizontal en la estrategia de la ampliación de la capacidad colectiva para impactar sobre las capacidades individuales. Hay que recordar que las redes relacionales de los actores involucrados pueden también generar capital social con externalidades negativas: fomentar relaciones de discriminación, inducir a conflictos intergrupales o establecer sistemas arbitrarios por grupos hegemónicos. La posibilidad de surgimiento de este tipo de prácticas nos obliga a no obviar esa otra cara del capital social como impulsora de desigualdades y de la exclusión de determinados individuos y colectivos.

Estas últimas reflexiones nos ayudan a evitar una ponderación en exceso del término de capital social, pero no podemos excluirlo del análisis desde el debate del desarrollo por la importancia del análisis de los vínculos entre los diferentes actores sociales y la repercusión de los mismos en las libertades de los individuos.

1.6.4. La educación en el equilibrio del debate: el individuo que cambia la realidad desde la propia realidad

Los discursos desarrollados a lo largo de los apartados anteriores sobre qué tipo de individuo perfilan los sistemas educativos actuales definen de manera clara la frontera que divide el sentido de la educación visto desde un paradigma o desde otro: el que impera, que lo soporta el paradigma del capital humano y piensa en un individuo que se adapta al mercado; y el que dibuja el enfoque de las capacidades, desde el que se imagina un individuo que cuestiona y cambia la realidad. Es una frontera que nos sitúa de nuevo en el debate de cómo se define el bienestar del individuo desde los diferentes enfoques del desarrollo, de manera más concreta, de si la persona es considerada como un medio o un fin para el desarrollo de los países y, estrechamente relacionada con esa clasificación, si es considerada como paciente o agente de su propio desarrollo; o desde la práctica educativa si se ignora o no, justamente, quién está en juego.

En el apartado, *Los espacios evaluativos de los enfoques del desarrollo*, presentamos una rápida comparación de dos espacios evaluativos del bienestar de las personas, definidos desde la dualidad entre el crecimiento económico y la ampliación de las capacidades; y entre muchas de las características elegidas para subrayar las diferencias. Ahora, en esta parte del trabajo, es decir desde la perspectiva de la educación, elegimos la filosofía que se esconde detrás de cada espacio y cómo se considera a la persona. Esto nos ayudará a reflejar dónde se encuentra la verdadera diferencia del objetivo que se le otorga a la educación en función del tipo de desarrollo que se defiende. Planteamos la discusión entre *el tener más* y *el ser y poder hacer más* como filosofías de los diferentes enfoques del desarrollo, constatamos que la primera, *tener más*, responde a todos los enfoques que de una manera u otra apuestan por una definición del desarrollo en estrecho vínculo con el crecimiento económico, y sitúan al individuo definitivamente como medio y como paciente; por lo que es coherente, desde estos enfoques, que se le pida a la educación que desarrolle procesos de enseñanza-aprendizaje en los que el individuo se adapte a las demandas externas; lo que implica que la voluntad del individuo no es relevante en el proceso educativo, y por extensión en el diseño de las políticas que lo condicionan.

Por el contrario, cuando la filosofía es *ser y poder hacer más*, en la que se acepta un individuo paciente y a la vez se promueve un individuo agente, la educación tiene que responder a las demandas del mismo, con lo que es indispensable la consideración de su voluntad en los procesos educativos. Desde esta respuesta de la educación cualquier institución educativa, incluidas las universidades, se emancipa de las demandas del mercado y promueve individuos autónomos que solo participan en aquellas acciones congruentes con sus voluntades (Alkire, 2008; Lozano et al. 2012); es decir, construye capacidades; si hubiese que elegir entre “la educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad” (Freire, 1965; p. 26) la educación desde el enfoque de las capacidades se pondría del lado de la libertad. Como aclaración de las diferencias entre los dos enfoques educativos –competencias o capacidades– y el nexo con la manera de entender el desarrollo que se elija, junto al perfil de individuo que genera cada uno de ellos, aportamos la *Tabla 1.6*.

Tabla 1.6.: La influencia del objetivo del desarrollo en el individuo desde la educación

	CRECIMIENTO ECONÓMICO	LIBERTAD DE LA GENTE
<i>Filosofía</i>	Tener más	Ser y Poder hacer más
<i>Paradigma que define el propósito</i>	Capital Humano: la educación como factor desencadenante del crecimiento económico	Enfoque de las Capacidades: la educación como factor para ampliar el ámbito de actuación del individuo y su libertad, y como factor de conversión personal (Otto y Ziegler, 2006)
<i>Propósito</i>	Responder a las demandas del mercado	Responder a las demandas del individuo
<i>Persona</i>	Paciente-Medio	Agente-Fin
<i>La Universidad</i>	Se adapta a las demandas del mercado	Se emancipa de las demandas del mercado
<i>Proceso de aprendizaje</i>	Adaptable, a través del diseño curricular por competencias	Adaptable, Reflexivo y Creativo, a través del diseño curricular por capacidades
<i>Perfil del individuo</i>	Preparado para competir en el mercado. No incide en el diseño del proceso de aprendizaje. Ciudadano global ¹¹	Preparado para ejercer su libertad e impulsar la de los demás. Incide, desde la expresión de su voluntad, en el diseño del proceso de aprendizaje. Ciudadano cosmopolita

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, no queremos dar la espalda a la realidad, estos dos enfoques deben ser planteados como enfoques que se complementan y no como sustitución de uno por el otro; la importancia de la inserción en el mundo laboral se debe entender como medio y no puede emborronar el fin: la inserción de personas libres en un mundo global. Es un debate que está en el ambiente, que nos lo sugiere la propia crisis que vivimos, la que nos apunta que quizá es la dimensión de los valores la que ha fracasado, y no tanto la cantidad de educación, de ahí la posibilidad de combinar los dos paradigmas: el del capital humanos y el de las capacidades humanas.

Desde el ámbito educativo, se deben potenciar las capacidades de los individuos para comprender e interpretar la realidad, y transformar las relaciones de las personas con las nuevas sensibilidades interculturales, medioambientales, solidarias e igualitarias. Se trata de

¹¹ La interpretación en el texto de *ciudadanía global* y *ciudadanía cosmopolita*, a pesar de que en gran parte de la literatura sobre el tema se tratan como sinónimos, en este trabajo, optamos por diferenciarlos: *ciudadanía global* vinculada al efecto de la globalización económica que convierte al individuo en paciente y *ciudadanía cosmopolita* asociada a un individuo agente tanto de su propio desarrollo como del social.

lograr una educación que genere ciudadanía cosmopolita; es decir, individuos competentes en el mercado, pero libres y solidarios. Desde la visión de Sen la educación tiene un papel relevante pues, por un lado puede incentivar a los individuos “a actuar o a negarse a actuar o a decidir actuar de una forma o de otra” (Sen, 1999; p. 190); mientras que por el otro forma parte de las oportunidades sociales que tenga cada individuo.

Pero, ¿cómo se ubica, entonces, esa complementariedad en las estructuras curriculares? Desde esta perspectiva, en la que el proceso educativo debe considerar las voluntades del individuo y además, ser agente de expansión de sus capacidades, en un contexto íntegramente condicionado por la economía, los currículos tienen que ser: abiertos, de tal manera que permitan la interacción de los actores del proceso educativo; integrales, para que recojan los planos individual, local y global, así como la dimensión temporal; e interdisciplinarios y transdisciplinarios, para que nos permitan crear procesos desde diferentes áreas de conocimiento y reconocer, al mismo tiempo, las diferentes visiones con las que se puede analizar y responder a la realidad desde distintas sensibilidades.

Por el alcance de nuestro trabajo y como aproximación al espacio en el que desarrollaremos el siguiente capítulo, la propuesta del discurso educativo la focalizamos ya en la universidad. Situados en ese espacio, el diseño curricular debe estar plenamente condicionado por las sensibilidades que se acaban de comentar, situando en el centro la expansión de capacidades, las cuales las concretarán las voluntades de los estudiantes. Al final del proceso lo que se debería lograr es que los individuos sí salgan capacitados profesionalmente, pero sean ellos los que elijan cuándo y cómo quieren hacer uso de ese conocimiento adquirido en la universidad (*Ilustración 1.5.*), de tal forma que la aplicación de dichos conocimientos convierta al individuo y a la propia universidad en agentes, conscientes que desde el enfoque seniano lo importante son las capacidades conseguidas y no los funcionamientos, en el ámbito de la educación superior.

Ilustración 1.5.: Fundamento del diseño curricular para aportar capacidad crítica



Fuente: Elaboración propia

Para que los diseños curriculares sean permeables a este tipo de filosofía se requiere, desde la educación superior, que las universidades sean conscientes del papel que pueden desempeñar en la transmisión de valores a través de la transferencia del conocimiento. No estamos planteando una educación en valores, sino más bien la racionalización del conocimiento en pro del desarrollo humano. Cuando se ofrece conocimiento pertinente, con la responsabilidad de ser factor de conversión de las capacidades de los individuos, se está ofreciendo la oportunidad de ejercer un razonamiento crítico. Es también fundamental que las universidades demuestren lucidez a la hora de renovar la manera de concebir ese conocimiento en esta sociedad, en la que como ya hemos comentado en otra parte de este trabajo, se han modificado los conceptos del tiempo y del espacio, y como consecuencia la velocidad de los cambios y la incertidumbre obligan a afrontar los problemas de manera global.

Ya no se pueden plantear soluciones desde una visión multidisciplinar, en la que cada área de conocimiento es un compartimento estanco; urge que respondan a: ¿cómo abordar un pensamiento complejo? o ¿cómo y dónde relacionar las diferentes áreas de conocimiento? Para responder a esas preguntas será necesario que las universidades transiten por la transdisciplinariedad y promuevan métodos de aprendizaje que permitan entender y valorar la realidad desde los tres planos –reflejo de la nueva dimensión espacial–, tanto desde el individual o el local como desde el global; que demuestren que no se sitúan al margen de los problemas sociales con dimensión temporal; es decir pensando en las generaciones futuras. En la vida de las personas todo está abierto, en proceso, en construcción, luego así deben comportarse los procesos educativos e incidir a lo largo de toda la vida.

En el actual momento de crisis, nadie discute respecto al poder de la educación para colaborar en plantear alternativas contra los efectos de la economía sobre la suerte de los individuos; es decir, es un proceso que debe actuar como transformador de las personas desde el compromiso de la construcción de una sociedad más justa; lo que requiere unas metodologías y prácticas educativas que en el ámbito de los valores promuevan el sentido de ciudadanía cosmopolita, y respondan a la realidad de manera integral; es decir, captar la realidad entre las partes y el todo. Desde la educación superior se trata de generar y

socializar el conocimiento de modo que ayude a los individuos a valorar tanto la realidad local como la global, y sobre todo los aspectos más relevantes que afectan a la gente.

Tienen que ser metodologías que promuevan la participación social y la organización y acción colectiva. En definitiva, vemos que desde las universidades se pueden promover procesos formativos íntimamente ligados con el ejercicio de la ciudadanía cosmopolita. Se está planteando un nuevo paradigma educativo para la universidad que queda reflejado en las palabras de Boni (2011): “procesos educativos que lleven a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan la ciudadanía cosmopolita” (p. 79). Para ello hay que generar, sobre todo en los países desarrollados, un tejido social crítico a través de las funciones de docencia e investigación que se llevan a cabo en las universidades; y construir estructuras que permitan compartir conocimiento y experiencias sobre cooperación al desarrollo con otros agentes.

A lo largo de la historia han sido numerosos los intentos por definir paradigmas educativos; algunos de ellos se han planteado como objetivo fundamental situar la lente más precisa en todo aquello que la actividad económica produce exclusión y no presta atención: educación de género, educación en derechos humanos, educación para la democracia, educación para la paz, etc. Sin tener la intención de entrar en una rigurosa exploración de las diferentes respuestas dadas por las prácticas pedagógicas, en el siguiente capítulo sí nos vamos a detener en los precedentes y evolución de dos de ellas: *la Educación en Derechos Humanos y la Educación para el Desarrollo (ED)*, puesto que consideramos muestran el camino seguido hasta llegar a donde nosotros queremos: la educación para la construcción de ciudadanía cosmopolita; objetivo que se concreta en la 5ª *generación de la ED*. Desde nuestra opinión un paradigma de referencia objetivo para el desarrollo de las capacidades en los espacios universitarios. “Que la Educación para el Desarrollo (ED) es una estrategia posible en la Universidad, que puede –y a nuestro entender, debe– formar parte de la formación académica, es incontestable. Lo demuestran las numerosas experiencias que dan cuenta de ello y las estructuras que dentro del marco universitario se han creado y se están creando para llevar adelante proyectos y programas de ED” (Círculo Solidario Euskadi, 2006).¹²

El desafío es crear a través de procesos de aprendizaje oportunidades durante el mismo que permitan evaluar tanto las capacidades de entrada como las de salida del proceso; esto requiere que tanto el profesorado como el alumnado trabajen en procesos bien articulados a través del periodo que los estudiantes se encuentran en la universidad, y no con actividades puntuales que al final se convierten en meras anécdotas del paso por la universidad. Así la ED ofrece un punto de partida muy valioso para fusionar los valores y las competencias profesionales, mediante la reflexión y acción, e integrarlos en los planes de estudio. No se puede establecer un único modelo, puesto que el proceso educativo se tiene que acomodar al contexto espacial y temporal en el que trabaja; pero lo que tiene que ser común a todos los procesos es el compromiso de construir y fortalecer un tejido social crítico desde la agencia del individuo.

En 1996, en el informe elaborado por Delors para la UNESCO: *La Educación encierra un Tesoro*, se destaca la necesidad de compromiso con una sociedad global: las personas deben convertirse gradualmente en ciudadanos cosmopolitas sin perder sus raíces y, al mismo tiempo, deben continuar participando activamente en la vida de su nación y de su comunidad local (Delors, 1996); en el capítulo introductorio del mismo: “Al concluir sus

¹² Para mayor información www.cseeuskadi.org. Memoria 2006

labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso, sino como la vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio del desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, [...]. La educación no sirve solamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo [...]”. Y se da cuenta de los renombrados cuatro pilares de la educación: “aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de comprensión; aprender a hacer para poder influir en su propio entorno; aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y aprender a ser como proceso fundamental que sintetiza las tres anteriores” (p. 24). Por último y en 1999, la UNESCO, insiste en la extraordinaria importancia que tiene el hecho de sentar unas mínimas bases para la educación del siglo XXI y edita la obra de Morin: *Los siete saberes de la educación para el futuro*.

La UNESCO, con estas recomendaciones, plantea una educación integral que se sustente en el conocimiento científico, en la ética y en la formación humana, es decir, intenta que desde la educación se impulsen las distintas dimensiones del ser humano que tiendan a facilitar un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Se pretende que cada persona sea capaz de elaborar un juicio propio para cada una de las circunstancias en las que tenga que tomar una decisión. Desde estos informes, también, se hace un llamamiento a la responsabilidad social de la educación; en este tema, nos gustaría aclarar que compartimos con Tedesco (2003) la interpretación de la idea de responsabilidad social de las instituciones educativas, es decir, cuando se habla de la permeabilidad a las demandas de los contextos, no estamos hablando de las demandas del mercado sino en el sentido que enuncia el autor: “[...] demanda social de compensación de los déficit [...] que existen en la sociedad” (p. 6).

¿Puede la universidad construir tejido crítico compitiendo con el conocimiento? o ¿en el espacio universitario son compatibles las demandas de la UNESCO, por ejemplo, con las del mercado? A contestar estas preguntas dedicaremos el análisis sobre el espacio universitario que pasamos a desarrollar en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2

LA UNIVERSIDAD ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN

Hablar de transformación en las universidades no es una aventura demasiado tranquila. Es necesario superar determinados patrones y tópicos, al tiempo que se intentan introducir reflexiones que se traduzcan en aportaciones al debate sobre el desarrollo desde la institución universitaria. Y la tarea se enmaraña cuando intentamos recorrer la complejidad de las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión junto al contexto que acompaña a cada una de las universidades. El contexto en el que evolucionan las universidades está modificándose vertiginosamente en los últimos años; la misma definición de universidad no es unívoca; formulaciones idealistas se enfrentan a diversas reformas de las universidades en la mayoría de los casos provocados por demandas externas a ellas movidas por la competitividad del mercado.

De las funciones que acabamos de señalar, en este trabajo de manera particular pondremos el empeño en presentar la docencia como instrumento de aprendizaje a través del cual es factible incidir en la transformación de los estudiantes; los procesos de aprendizaje son una oportunidad nada desdeñable para tal objetivo. Si bien es cierto que los puentes con otros sectores fortalecen a la universidad, desde nuestra opinión, la universidad también debe mantener la mirada hacia dentro y protegerse de comportamientos pragmáticos si realmente pretende ser un agente de transformación del modelo de desarrollo imperante.

A lo largo de este capítulo recorreremos el contexto en el que opera la universidad de hoy en día, en concreto la Sociedad del Conocimiento y expondremos cómo ésta condiciona los quehaceres de las universidades por la ventaja comparativa que pueden aportar a sus países. Los planteamientos desde las organizaciones internacionales nos dejan una idea clara de las tendencias de la educación superior; se parte de la idea de que las universidades son una pieza fundamental en el motor del crecimiento económico de los países, por lo cual se tiene que aprovechar de manera óptima el capital humano que generan y adaptar sus funciones investigadoras y docentes a la evolución y al cambio provocado por la dinámica del mercado; esta última está influyendo en las universidades y las está modelando no solo en lo que se enseña sino también en lo que se investiga. Pero una cosa es que para las universidades las demandas externas sean una preocupación importante y, otra muy distinta es que la universidad sea como el mercado demanda.

La universidad se encuentra ante un reto que es contribuir a un cambio de paradigma desde el que se construya una sociedad con la responsabilidad de preparar y dejar un mundo mejor a las generaciones futuras. Es el reto de no solo generar capital humano avanzado

sino de conseguir individuos con conciencia crítica; las universidades deben de ser conscientes de que están formando individuos que van a ser los que configuren los sistemas sociales que dejaremos a las generaciones futuras; pueden optar por formar profesionales o por formar ciudadanos que aportan valor social a través de su ejercicio profesional; este último aspecto requiere ciudadanos con conciencia crítica y alto grado de compromiso, y más capacidad para cooperar desde la confianza. La universidad se debe posicionar en el debate de si quiere que el individuo adquiera conocimiento para *tener más* o para *ser y poder más*.

No podemos perder de vista que la educación incluida la universitaria es uno de los principales medios por el cual una persona puede modificar sus circunstancias al nacer; y si la educación se entiende como una capacidad que le permite a una persona elegir la vida que valora, la universidad se nos presenta como un espacio para tener en cuenta el enfoque de las capacidades. Éste es un enfoque que ofrece ricas posibilidades para ampliar y desarrollar el papel transformador de la educación superior, en contraste con el modelo del mercado competitivo; es decidir si se pone el conocimiento adquirido para mejorar la vida de la gente o para la ventaja competitiva del mercado.

El recorrido que haremos en este capítulo, por lo que es la universidad y por lo que tendría que ser desde nuestra opinión, será una ayuda para construir nuestra propuesta de cómo entender la calidad de la educación superior.

Las actuaciones de las universidades en la actualidad deben responder a unos estándares por medio de los cuales buscan los objetivos de mejora en eficiencia y eficacia puesto que se ven obligadas a competir por las exigencias de conocimiento por el mercado. Pero se olvidan de los individuos que configuran la comunidad académica, con especial atención hacia el alumnado; no podemos perder de vista que ellos son los que marcarán las pautas del tipo de desarrollo en las sociedades futuras. Tal como se desarrollan, en la actualidad, las funciones de las universidades podemos afirmar que resultan unas instituciones un tanto ambiguas, por un lado contribuyen a que la gente aumente sus oportunidades pero por otro lado ayudan a mantener las diferencias a través de las clasificaciones. Insistir en que un título universitario es un bien que posiciona al individuo en el mercado laboral cada vez más saturado dificulta enormemente la construcción de formas alternativas que apunten hacia el desarrollo humano. Desde este enfoque se mantiene una posición en la que el conocimiento se ponga al servicio de la vida de la gente, lo que ofrece posibilidades para desarrollar el papel transformador de la educación superior.

¿Es la universidad parte del problema? Una contribución a una manera diferente de pensar desde las universidades sobre la propia universidad. Desde el enfoque de las capacidades el crecimiento económico importa, pero el propósito de la educación sería ampliar las opciones de la gente que ella considera que vale la pena vivir. Se podría argumentar que la calidad de la universidad la haría ser una universidad basada en los principios del desarrollo humano y la formación de capacidades de los estudiantes. Universidades que formen individuos capaces de participar en el mercado laboral y que a la vez sean capaces de reconocer su propio poder de transformación para contribuir al bien público.

La pregunta que nos debemos hacer desde las universidades es lo que las personas son capaces de ser y de hacer. ¿Qué oportunidades se les da para ello en las universidades?

2.1. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Desde su establecimiento en Europa alrededor del siglo XI, en la Edad Media europea, las universidades han ejercido funciones centrales en sus contextos sociales. Como describiremos en las siguientes líneas, a lo largo de su historia, han cambiado sus misiones en una continua adaptación a las diferentes condiciones de la sociedad, no exenta de conflictos. Los retos, tanto globales como locales, en la actualidad nos llevan a plantear nuevas misiones y maneras para la articulación de la universidad con el resto de la sociedad.

La educación siempre ha estado presente en todas las sociedades; en palabras de Marrou (1965), “la educación es la técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizan una civilización” (p. 29). En las civilizaciones antiguas –Egipto, India, China, o Persia– se comienza a estructurar y sistematizar la formación de sacerdotes y funcionarios, pero es la cultura griega –siglo V a. de Cristo– la que maneja una de las peculiaridades que va a caracterizar a las universidades: la búsqueda de la verdad recurriendo a la observación y a la racionalidad; sin duda la mejor herencia que nos queda de aquella época es el intento de organizar el conocimiento racionalmente, que aunque no dio lugar a centros de educación sí puso unas buenas bases para la generación de conocimiento.

2.1.1. Origen y concepción actual de la universidad

Antes de situarnos en el origen de lo que hoy entendemos por universidad, no podemos obviar los antecedentes de Alejandría entre el siglo III a. de C. y el siglo IV d. de C., y de Bihar en la India en el que se funda la Universidad de Nalanda entre los siglos V y XII d. de C. (Banerjee, 1992). Alejandría con el surgimiento de su Biblioteca se convierte en una ciudad universitaria que se caracteriza por el pluralismo desde el que se ejercita la discrepancia. Por su parte, la Universidad de Nalanda busca como objetivo fundamental el conocimiento intuitivo de la verdad mediante la lectura de textos sagrados budistas; en esta universidad, en su mejor época, participan unos 9.000 estudiantes que provienen de diversos lugares de Asia y la educación es gratuita financiada por monjes y reyes.

Esas diferentes formas de transmitir el conocimiento –Grecia, Alejandría, Nalanda– ya nos sugieren que puede haber diversas formas de organizar la educación superior. En la Edad Media, la universidad se agrupa en torno al medio monástico como uno de los recursos para consolidar un nuevo orden; se forma a la nobleza en una educación para la convivencia, cuyo objetivo final es la enseñanza del derecho y la teología. La llegada del Renacimiento significa el abandono de la cultura monástica, al tiempo que se vuelve al humanismo clásico y se avanza hacia la modernidad. Bolonia, París o Nápoles son de las primeras universidades que definen modelos diferentes; mientras Bolonia se caracteriza por la influencia de los estudiantes, París lo hace por ser el profesorado el estamento con mayor peso, y en cambio Nápoles surge por iniciativa del propio Estado. En cualquiera de los casos, en los inicios, la enseñanza se centra en el estudiante y la institución se organiza básicamente a su alrededor mediante estructuras flexibles; posteriormente la organización

queda determinada por las personas que tienen la *facultad* de administrar determinadas enseñanzas (Tünnermann, 1999).

A partir del siglo XVI, la universidad medieval da paso a diferentes modelos que ya en el siglo XIX se articulan alrededor de tres enfoques como respuesta a la sociedad emergente en aquella época, y que definen las bases de las universidades modernas: el modelo anglosajón, el modelo francés o napoleónico y el modelo alemán o humboldtiano (*Tabla 2.1.*).

Tabla 2.1.: Modelos universitarios tradicionales. Principales características

Anglosajón	Francés	Alemán
Las personas bien formadas son capaces de servir a las necesidades de un contexto; sentido pragmático del saber	Formación de cuadros para el Estado	El saber para poder. Influencia del despotismo ilustrado. Formación científica
Vinculada con la sociedad	Vinculada al Estado	No necesariamente vinculada a las demandas del contexto
Institución privada. Estructurada por departamentos	Sometida a la tutela del Estado. Organizada por facultades	Organizada en instituciones públicas y con profesorado funcionario

Fuente: Elaboración propia

A mediados del siglo XX surgen modelos mixtos, como el norteamericano, del que se pueden destacar las siguientes características: sentido pragmático del saber vinculado con los actores sociales bajo la afirmación de valores democráticos; organización departamental en la que se preserva la libertad del investigador y del docente; es una universidad compleja, puesto que surge de la iniciativa de una gran diversidad de actores y toma formas diferentes.

Las universidades de hoy en día se parecen a estos modelos o son el resultado de la combinación de algunos de ellos; pero en cualquiera de los casos, son los profesores los que definen el eje sobre el que gira la estructura universitaria, con independencia de que ésta esté estructurada por facultades, o por departamentos, secciones, etc.; y además son los que de una manera u otra, de forma individual o colectiva, deciden los currículos de las titulaciones que se imparten; es decir, la formación básicamente se centra en el sujeto que la imparte (Neave, 2001), pero sin perder de vista que la última razón de ser de la universidad es la transformación de la sociedad y para ello tiene que alzarse como agente de soluciones de problemas locales o universales. Ahora bien, esto sucederá cuando la universidad reconozca los problemas sociales como académicos, y entonces sí se dará el verdadero vínculo entre la universidad y la sociedad en la que actúa.

En definitiva ¿qué es la universidad?: “un ente romántico, una oportunidad de negocio, un motor de cambio social, un aliado para el tejido productivo, un espacio de aprendizaje, un edificio para la construcción del conocimiento, un escaparate de prestigio, una plataforma de poder [...]” (Manzano-Arrondo y Torrego, 2009; pp. 1-2). ¿Mantiene la preocupación de sus inicios por la búsqueda de la verdad por encima del interés utilitario o

se ha olvidado de ella? Como advertía Guardini¹³ (Cit. por Sánchez-Migallón, 2012), “olvido que acaba transformando a la universidad en una pieza del engranaje mercantil o estatal” (prefacio) y añade: “Si la universidad renuncia a esa tarea, pierde entonces su sentido y se transforma en una escuela profesional, la cual es ciertamente importante, pero en última instancia no esencial” (p. 19).

Basta mostrar la opinión de diversos autores para reflejar la diversidad de respuestas que nos podríamos encontrar:

- “La Universidad es o debería ser una institución preocupada por la creación y transmisión de saberes, para que esa transmisión y esa creación afecten integralmente a la existencia y para que forme íntegramente a las personas implicadas en ella” (Gallego, 2003; p. 122).
- “El avance del conocimiento a través de la investigación, la extensión del conocimiento a través de la enseñanza a nivel de licenciatura y de postgrado; el entrenamiento que comprende tanto conocimiento como habilidades en las escuelas profesionales de la universidad, la preservación del conocimiento en bibliotecas, galerías y museos; y la difusión del conocimiento a través de publicaciones académicas. [...] una Universidad puede hacer muchas otras cosas, y puede hacer todas ellas simultáneamente. También hay cosas adicionales que una Universidad debe hacer como parte de sus obligaciones con la sociedad, las cuales cambiarán de una sociedad a otra, o de un momento histórico a otro, y de una universidad a otra, pero las enunciadas anteriormente son las cosas que debe estar haciendo, si quiere ser una Universidad” (Pelikan 1992; p. 76).
- “La Universidad tiene un fin social, que consiste en conseguir una sociedad mejor, una sociedad más justa y más humana, más libre, más democrática, más respetuosa con la dignidad de la persona, más sociable, más solidaria” (Ponce, 2003; p. 158).
- “La universidad ya no es un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo, como ocurría en siglos pasados. Es ahora un potente negocio, complejo, demandante y competitivo, que requiere inversiones continuas y de gran escala” (Skilbeck 2002; p. 7).
- Nos encontramos en “una sociedad globalizada y competitiva en la que se introduce un nuevo concepto que se va difundiendo: el de *la universidad de mercado*, siempre atenta y respondiendo a las demandas del sector productivo” (Plaza, 2003; p. 76).
- La universidad debe ser “configuradora de mundos posibles; debe dejar espacio, en fin, para el futuro” (Llopis, 2009; p. 15).

Esta breve selección de citas ilustra bien el enfrentamiento entre los valores utilitaristas y una concepción más humanista de la universidad, o desde nuestra línea de argumentación, refleja la dualidad en el espacio evaluativo que se exija para las políticas que se implanten en las universidades: o responde al mercado o responde a la creación y ampliación de las capacidades de un individuo para optar por la vida que desea tener; desde nuestra opinión, el espacio que impera, en estos momentos, queda delimitado por los valores mercantilistas, y como consecuencia de dicha tendencia la formación profesional o

¹³ Romano Guardini (1885-1968) sacerdote y profesor de filosofía de las universidades de Berlín, Tubinga y Munich. Posee varios escritos, recogidos y traducidos por Sánchez-Migallón (2012) en los que reflexiona sobre los peligros para la universidad de renunciar a la búsqueda de la verdad.

tecnócrata se impone en detrimento de una formación más holística y más orientada a la transformación de las sociedades. Aportamos la *Tabla 2.2.* para una mejor comprensión de lo que acabamos de comentar:

Tabla 2.2.: Comparación entre la formación profesional y la holística

Formación profesional respuesta al mercado	Formación holística, respuesta a las capacidades
<ul style="list-style-type: none">▪ Interdisciplinaria▪ Reduccionista▪ Centrada en enseñar▪ Currículo estático, centrado en disciplinas, científico-técnico▪ Cambios superficiales en la conducta▪ Basada en organizaciones verticales, burocráticas▪ Paradigma de la simplificación	<ul style="list-style-type: none">▪ Transdisciplinaria▪ Integral▪ Centrada en aprender▪ Currículo dinámico, centrado en preguntas, en el conocimiento humano▪ Cambios profundos en la conciencia▪ Basada en organizaciones horizontales, comunidades de aprendizaje▪ Paradigma de la complejidad

Fuente: Elaboración propia

La dirección que traza la transición de la sociedad industrial y de la información hacia la sociedad del conocimiento, es la que exige a la educación superior que se desenvuelva en una dinámica de cambio y transformación; la que está estructurando las sociedades en un escenario de recursos limitados en el que predomina la lógica del mercado. En cómo lograr un cambio radical de las formas de transmisión de conocimiento, cómo imaginar una universidad responsable de la sociedad del siglo XXI, en donde la interdependencia y la diversidad se han convertido en rasgos indispensables, es sobre lo que intentaremos reflexionar en este capítulo.

La propia concepción de la universidad es la que se ve afectada por las transformaciones de hoy en día; esas transformaciones hacen que convivan instituciones distintas que mezclan en proporciones y grados diferentes la orientación al mercado o a un contexto más amplio; universidades con una adscripción ideológica bien definida y universidades que intencionadamente rehúsan a ello; universidades públicas y privadas; universidades con vocación docente o investigadora; etc. Está claro que no existe un único modelo de universidad en la actualidad.

Aun así, nuestra intención la universidad se presente como espacio capaz de transformar al individuo desde sus propias potencialidades. Corresponde a la universidad articular un nuevo paradigma que dé lugar a nuevas propuestas que “provoquen un cambio de valores, como es el paso de la dependencia a la interdependencia, de la competencia a la colaboración, de la cantidad a la calidad, de la expansión a la participación creativa, de la dominación o del sentimiento de superioridad a la interrelación y la igualdad, de lo individual a lo colectivo, del crecimiento al equilibrio dinámico, [...]” (Diesbach, 2005; p. 19).

2.1.2. La sociedad del conocimiento, escenario actual de la universidad para el debate

Sea cual sea el modelo de universidad que impere o desde el que se actúe, la universidad como institución de educación superior desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los individuos por el doble efecto que produce: por un lado va a permitir al individuo lograr la adquisición de actitudes y normas que le resultan indispensables para su integración social, tanto en sus contextos más cercanos como en los más lejanos; y por otro, le tendrá que facilitar la obtención de conocimientos, habilidades y competencias que le permitan realizar actividades profesionales que le aseguren el bienestar. Es decir, debe armar al individuo para que sea capaz de dirigir su propia transformación hacia una actitud crítica y con conciencia social que a la vez le permita ejercer la libertad en un contexto global.

El contexto, referido en las líneas precedentes, se dibuja incierto e interdisciplinario, en el que el individuo se siente inseguro, pero que dotado de recursos de conocimiento no tiene por qué vivirlo con perplejidad. Traemos aquí la imagen utilizada por Bauman (2007): *Tiempos Líquidos*, para ayudarnos a describir la situación actual en contraposición con la sociedad anterior de estado sólido, donde las fronteras estaban perfectamente definidas, y eran en muchas ocasiones casi infranqueables; contra las de hoy en día que se dibujan con una pequeña línea en ocasiones discontinua en la que las personas, los bienes y el propio conocimiento fluyen a gran velocidad.

Esta nueva situación exige una redefinición de conceptos tan sencillos como el tiempo y el espacio, en los que el individuo vuelva a sentir seguridad para poder garantizar su desarrollo y se fomente una buena disposición al cambio. A la vez, requiere reflexión por parte del individuo sobre esos nuevos conceptos de tiempo y espacio, que le toca vivir como autor y actor de su realidad y no como espectador. Su integración es el resultado no solo en el contexto, sino con él; es decir, no es una simple adaptación sino la capacidad de ajustarse a ella y transformarla. Para apoyar esta idea nos resulta interesante la visión que expresa Arrow (Canals, 2003) sobre el conocimiento de los individuos, que lo describe como “un conjunto de distribuciones de probabilidades que refleja nuestra visión del mundo” (p. 28). Y de alguna manera transporta la manera en la que esperamos cada uno de nosotros que la gente se comporte en el mundo; por un lado, nos dará pistas para adaptarnos y por el otro para transformarlo; lógicamente cuanto más varía el contexto más nos veremos obligados a modificar nuestro conocimiento y como consecuencia a generar uno nuevo. Esta es una idea ya planteada en el capítulo anterior cuando hemos abordado el carácter obsoleto, cada vez más evidente, de los conocimientos no solo para el individuo, sino también para la propia sociedad.

La universidad representa un magnífico terreno en este proceso de superación de inseguridades vía adquisición de conocimientos por parte del individuo, donde el conocimiento desempeña un papel preponderante en la transformación de la sociedad, a la par de ser clave para el crecimiento económico; de ahí que el contexto global actual se defina como la sociedad del conocimiento. Para cualquier individuo la posibilidad de poder disfrutar de la información al convertirla en conocimiento, a través de los procesos de aprendizaje, es fundamental para la expansión de sus libertades; con lo que la adquisición de conocimientos se convierte en una estrategia indiscutible para el fomento del desarrollo humano; frente a esta visión, nos encontramos con la que traduce el conocimiento en

productos y servicios, y tal mercancía –el conocimiento– se pone al servicio del mercado como única meta.

Así, en este ambiente, las fuerzas del mercado incrementan su presión sobre el tipo de conocimiento que se debe generar, dejando de lado la autonomía de la que siempre ha disfrutado el desarrollo científico en las universidades. Luego, al ser la universidad una de las principales fuentes para generar y socializar el conocimiento, adquiere una mayor relevancia el impacto que la misma puede ejercer en su entorno. Scott (cit. por Ginés Mora, 2004) describe las características del nuevo escenario de actuación para las universidades: a) aceleración de la innovación científica y tecnológica; b) celeridad de los flujos de información en una nueva dimensión del tiempo y del espacio; c) aumento en la mayoría de los fenómenos de la complejidad.

Ante estas circunstancias una de las consecuencias negativas es que el desarrollo científico quede reducido a una fuerza de producción y así se permita la legitimación de políticas que se orienten a la aplicación directa del conocimiento al mercado (Herrera et al., 2009); en el otro extremo, nos encontramos la vinculación del desarrollo científico con la reducción de la marginación y el impulso del desarrollo humano. Es en este sentido en el que el desafío para el futuro radica en impulsar una globalización justa que dibuje escenarios de mayores niveles de equidad. Las dos situaciones que acabamos de describir nos ayudan a ubicar las lindes de la polémica en la que se encuentra inmersa la educación superior (*Tabla 2.3.*) en el debate del tipo de desarrollo, el cual suele estar cargado de grandes contradicciones; a sabiendas de que corremos el riesgo de simplificar un problema complejo y en continua evolución.

Tabla 2.3.: Límites del futuro de la universidad

El desarrollo científico	Con el crecimiento económico	Con el desarrollo humano
Financiación	Se restringe la estatal y se impulsa la privada	El Estado reconoce su responsabilidad con las universidades públicas
Universidades privadas	Se favorecen	Se acepta, pero desde el Estado se regula el funcionamiento y se controla la calidad
Acceso	En función de las demandas del mercado	Se promueve y se amplía la oferta pública
Creación del conocimiento	Vinculado al crecimiento económico	Vinculado al desarrollo humano
Socialización del conocimiento	Limitada	En función de las demandas sociales
Estructura organizativa	Vertical	Horizontal. Se promueve la participación

Fuente: Elaboración propia

Para poder entender cómo se refleja en la educación superior el enfoque de una economía basada en el conocimiento alentada por diversos organismos, y el reto que esa manera de mirar tiene para la institución universitaria, es importante tener en cuenta cuando

la OCDE en 1995, es consciente de la necesidad de identificar las causas del crecimiento económico, y entre ellas señala el conocimiento y la tecnología que las califica como causas endógenas; así las claves para el crecimiento económico las encuentra en la innovación, investigación y aprendizajes de calidad, sin olvidar las formas en las que se distribuyen entre la población (Robertson, 2008). En este contexto las universidades tienen tres funciones básicas: generación de conocimiento –a través de la investigación–, transmisión del conocimiento –a través de la educación– y transferencia de conocimiento –a través de la contribución a la resolución de problemas sociales– (OCDE, 1996).

Por su parte, en 1998, el Banco Mundial publica el informe: *El conocimiento al servicio del desarrollo*, en el cual se recogen políticas para la adquisición de conocimiento como: “regímenes comerciales abiertos, facilidades para inversiones extranjeras o concesión de licencias de tecnología” (p. 9). Como podemos constatar cualquiera de las políticas mencionadas mantiene una estrecha relación con el grado de competencia que se pueda alcanzar en el mercado; dicho de otra manera, tilda al conocimiento de mercancía. Y en el mismo informe, se reconoce que en ese momento en el mundo, “existe mayor desigualdad en la generación y adquisición de conocimientos que en los niveles de renta” (p. 2); en definitiva el Banco Mundial, con la publicación de este informe, reconoce al conocimiento como motor de tracción del desarrollo económico de los países. En informes posteriores, esta institución admite que se trata de una economía en la que prima el uso de las ideas en lugar de las capacidades físicas, y la aplicación de la tecnología en lugar de la transformación de materiales, buen ejemplo de ello es el programa de dicha entidad K4D –Knowledge for Development/Conocimiento para el Desarrollo– desde el que se plantea el objetivo de ayudar a los países a identificar sus fortalezas y debilidades respecto a la generación y adquisición de conocimientos, y así poder desarrollar políticas adecuadas para impulsar el desarrollo económico.

Aun sabiendo que la repercusión de la generación y renovación de conocimiento en el crecimiento económico de un país lo posiciona en el núcleo de su actividad productiva, se debe impulsar que, también, desempeñe un papel fundamental en el desarrollo humano; es decir, si bien el conocimiento entra en el juego de las leyes del mercado y se aviva la tendencia a su consideración como simple mercancía susceptible de apropiación privada, el mercado no debería fagocitar la elección del tipo de conocimiento que se genera, y por extensión perfilar el escenario de las universidades (BID, 2000; Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; García-Guadilla, 1995).

La UNESCO (1998) impulsa esta idea cuando en el Artículo 1 del documento: *La misión de educar, formar y realizar investigaciones de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, ratifica la necesidad de cuidar y fomentar, todavía más, las misiones y valores de la educación superior, y de manera específica la de impulsar el desarrollo sostenible y la mejora al conjunto de la sociedad; por lo que señala como visión para las universidades:

- a. “Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en la que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

- b. Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, [...] y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz”.

La sociedad que está en construcción es cada día más compleja, en ella los procesos de producción se complican, por lo que el conocimiento es un bien esencial y se evidencia como la nueva forma de capital (Drucker, 1994). La educación superior es claramente la nueva frontera de desarrollo personal y social para la población de todos los países (Carnoy, 2004). La educación que la sociedad exige debe ser “científica y crítica capaz de dotar al individuo de herramientas que le permitan manejar información de manera crítica y reflexiva, trabajar en equipo, promover el cambio de mentalidad y el Desarrollo Humano potenciado, productivo, sostenible y equitativo” (PNUD, 1995; p. 16), sin olvidar el logro de actitudes y valores para guiar y estructurar su ética personal y social.

El reto es impulsar una globalización justa, integradora y gobernada democráticamente donde los estados se sientan presionados para ofrecer oportunidades que garanticen la seguridad de los ciudadanos (OIT, 2004); o lo que expresaríamos desde el enfoque del espacio evaluativo de las capacidades, se generen factores de conversión que creen y amplíen las oportunidades de los individuos, en definitiva sus libertades.

En definitiva se proclama que la universidad debe volver al origen y tener en cuenta a la sociedad; lo que da pie a que las reformas universitarias en el mundo se multipliquen. Ahora bien, la cuestión a responder es si dichas reformas están provocadas exclusivamente por los problemas económicos de las regiones o van más allá e intentan colaborar a la implantación de un nuevo paradigma social.

2.2. CONOCIMIENTO-CRECIMIENTO ECONÓMICO. EL NEXO QUE DISPONE EL DISCURSO DE LAS UNIVERSIDADES

A partir de la Segunda Guerra Mundial, los organismos internacionales adquieren protagonismo en el discurso del desarrollo el cual es relevante para el diseño de políticas económicas y sociales. El ámbito educativo no escapa de la influencia de dichos organismos en el discurso de las universidades a nivel internacional, y marcan las tendencias globales que conforman el desarrollo futuro de la educación superior. Con el objeto de analizar el discurso oficial imperante de las universidades hoy, vamos a realizar un recorrido desde lo internacional a lo local; en nuestro caso lo local quedará limitado por las políticas de educación superior de estandarización en el EEES y su eco en América Latina, puesto que nuestros trabajos de investigación sobre la calidad de la educación superior recogen información de dichos escenarios, en concreto: Argentina, España y México; en concreto diversa información sobre la calidad de la educación superior en estos países, es la que se utilizará en el capítulo 4 para ver desde la calidad de la educación superior las oportunidades y amenazas con las que se pueden encontrar las universidades a la hora de trabajar por un modelo de desarrollo diferente al hegemónico.

Ese discurso se construye en la sociedad del conocimiento, en la que, como ya, venimos adelantando el conocimiento es la base de la innovación y ésta es la ventaja competitiva en el mercado globalizado; es decir, una de las fuentes fundamentales en la actualidad de crecimiento económico.

Teniendo en cuenta las diferencias de los diversos organismos internacionales respecto a la manera de abordar la problemática de la educación superior, es posible señalar que en la actualidad los que más información nos ofrecen son: la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. El análisis de diferentes documentos de cada uno de ellos, sobre la educación superior en el mundo, nos ha de servir de soporte tanto para reflejar cómo se articula el discurso imperante como para localizar discursos encontrados sobre los retos a los que deben responder las universidades desde el plano internacional. No todos esos organismos de carácter internacional miran a las universidades de la misma manera, ni siquiera a lo largo del tiempo cada uno de ellos ha estado libre de contradicciones en su discurso interno.

Para constatar lo que acabamos de comentar realizaremos la revisión de algunos documentos con el objeto de identificar los planteamientos más importantes en torno a la educación superior de cada uno de los organismos y poder identificar los temas dominantes en el debate internacional sobre este nivel educativo. El análisis de los documentos refleja concepciones distintas; así la de la UNESCO se puede calificar de humanista, y en cambio las del Banco Mundial y la OCDE toman un matiz economicista. Pasamos, entonces, a ofrecer un panorama general de las propuestas de dichos organismos acerca de la problemática de la educación superior.

2.2.1. La UNESCO: la preocupación por la distribución del conocimiento

En la década de los sesenta la universidad no es ajena a la expansión de los sistemas educativos, promovida en gran medida por el surgimiento en la época del paradigma del capital humano. Podemos decir que es la década que marca la frontera del paso de la universidad elitista a la universidad masificada. En 1995 en el documento *Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, la UNESCO reconoce que pese al desarrollo sin precedente y la aceptación por parte de la sociedad del papel protagonista de la universidad para el desarrollo de los países, la educación superior se encuentra en una situación de crisis a nivel general.

Para el análisis de la postura de este organismo en la sociedad actual y las tendencias de las políticas universitarias, de todos los documentos que ha elaborado, hemos elegido tres por la relación estrecha que guardan con las características de nuestra sociedad, a saber: *Educación Superior en una sociedad mundializada* (2003), *Hacia las Sociedades del Conocimiento* (2005c) y *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics* (Meek et al. 2009). Estos tres documentos en su conjunto dibujan perfectamente, a nuestro entender, el panorama al que se han de enfrentar las universidades ahora, y que es, a la vez, el que condiciona la dinámica de las mismas. Estamos en una sociedad mundializada en la que el conocimiento se ha tornado como indispensable para poder aportar innovación como ventaja competitiva en los mercados. Estas tres palabras, que quedan perfectamente recogidas en los documentos señalados: mundializada, conocimiento e innovación definen las exigencias de la sociedad a las que debe responder la universidad.

Con el primer documento (UNESCO, 2003), *Educación Superior en una sociedad mundializada*, la organización se plantea un objetivo: analizar y transmitir la importancia de la sociedad mundializada en el quehacer de la universidad. El documento en cuestión identifica las repercusiones en la universidad de este tipo de sociedad y para ello propone abordar cuestiones muy concretas de la mundialización: a) la creciente importancia del conocimiento en la economía; b) la elaboración de nuevos acuerdos comerciales de la educación superior; c) las innovaciones relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y d) el fuerte condicionante de la dinámica del mercado. Cada una de estas cuestiones debe tener un abordaje distinto en función de los contextos de los países; de ahí que se entienda la mundialización como un proceso múltiple con consecuencias diferentes en las políticas económicas, sociales o culturales de cada uno de los países.

Uno de los mayores efectos de esta mundialización para las universidades es la internacionalización, la cual la UNESCO la interpreta como una manera de responder al fenómeno y a la vez como un desafío al que deben hacer frente las universidades. Lo que implica, de acuerdo con el documento, el surgimiento de nuevos proveedores de educación superior, la aparición de nuevas formas de enseñanza –la educación virtual–, una mayor diversificación de títulos, un aumento en la movilidad de los agentes universitarios, el fomento de la educación permanente y un considerable aumento de la inversión privada. Estas son novedades que se van a dar en las instituciones de educación superior, y mientras que por algunos países son interpretadas como oportunidades, a la mayoría de los países en desarrollo les inquietan por la gran repercusión que tienen en el desarrollo de sus sistemas de educación superior. No hay duda de que van a modificar la relación Estado-mercado y que en su evolución la tendencia se decantará por fortalecer el mercado de la educación superior y quitar peso al Estado.

En el segundo documento seleccionado: *Hacia las Sociedades del Conocimiento* (UNESCO, 2005c), la organización titula el capítulo 5: *El futuro de la enseñanza superior*; en dicho capítulo se reconoce el papel fundamental de las universidades en las sociedades del conocimiento. Antes de seguir con el análisis del mensaje del documento, advertimos de la utilización del plural en el título: Sociedades del Conocimiento, como señal por parte de la UNESCO de que a pesar de ser la importancia del conocimiento en el desarrollo de los países una característica común para todos ellos, no todos configuran una sociedad homogénea, sino que existen diversas sociedades del conocimiento que se deben respetar desde las universidades.

Por el significado que toma la universidad en estas sociedades es importante vigilar el riesgo de que colaboren en la mercantilización del conocimiento y de que generen un sistema poco igualitario de acceso al mismo. La mercantilización está impulsando la financiación privada ya en muchas universidades, con fuerza en EEUU y más débilmente en Europa; en este tipo de universidades el estudiante es un cliente que exige una formación al nivel del coste que le supone la misma. Por otro lado, el documento alerta de cómo la dinámica del mercado está obligando a las instituciones universitarias de diferentes países a concentrar recursos en nombre de la rentabilidad de la inversión como en Australia, Dinamarca, Sudáfrica o incluso China, y como consecuencia se van configurando polos de excelencia. Esta dinámica genera un sistema, en definitiva, muy poco igualitario en el que se comienza a apreciar, también, una separación rígida entre las áreas de conocimiento vinculadas a las ciencias sociales y humanas frente a las exactas y naturales; con lo que se dificulta la transdisciplinariedad tan necesaria para abordar los problemas actuales desde el conocimiento.

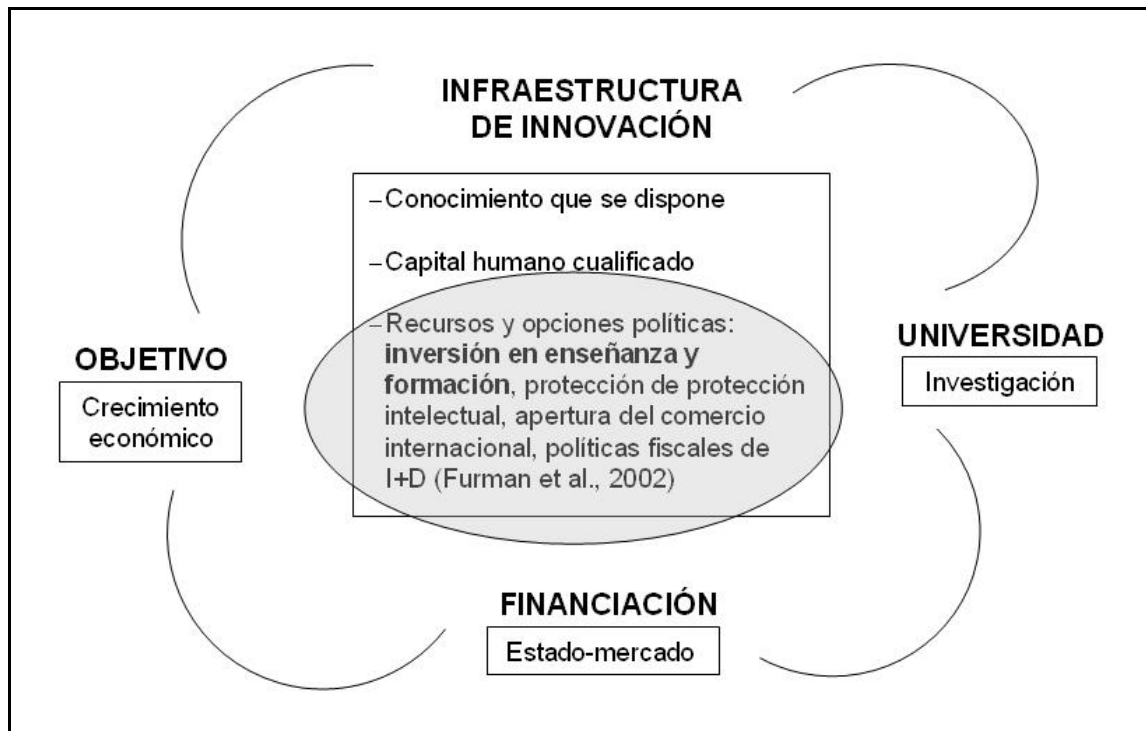
Como una posible alternativa, para hacer frente a la desigualdad en el acceso al conocimiento y poder compartir entre las universidades el aprovechamiento del mismo para el desarrollo de sus países, se propone la estructura de redes universitarias, las cuales podrían imitar los modos de trabajar de las redes internacionales de investigación. Son redes que se auto organizan y que suelen tener un surgimiento espontáneo, por propia iniciativa de los individuos que las configuran. Este tipo de estructura organizativa puede ser una buena oportunidad para los países en vías de desarrollo que les sirva para la reducción de la brecha en la adquisición del conocimiento, a la vez de presentarse como una oportunidad para aprovecharlo de manera compartida y evitar la fuga de cerebros.

El último documento, *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics* (Meek et al., 2009), pone el acento en el principal motor del crecimiento económico en la sociedad actual: la innovación y su repercusión en el quehacer de las universidades. Está claro que el aceptar la innovación como la ventaja competitiva en los mercados, se traduce en la exigencia de éstos hacia las universidades de fortalecer la investigación para la generación de nuevos conocimientos, lo que automáticamente multiplica la presión sobre la búsqueda de nuevas fuentes de financiación por parte de las universidades.

En la sociedad actual ya se acepta que el eje clave de actuación de las universidades lo configura el nexo entre la innovación y la investigación; este lazo supone una amenaza para los países en desarrollo de que se amplíe la brecha en la distribución del conocimiento. Así, mientras que para los países desarrollados, en los que se ha conseguido un aceptable nivel de crecimiento económico, la universidad entra a formar parte de una especie de círculo virtuoso mediante su aportación a la generación de conocimiento (*Ilustración 2.1.*), en los países en vías de desarrollo la institución universitaria se queda atrapada en el mismo círculo que se convierte en vicioso; la universidad en este escenario no puede competir en el

mercado de conocimiento por falta de recursos, y es esta falta de recursos lo que le impide generar innovación en sus países por medio de la investigación. Se da un reconocimiento de una disminución de las inversiones públicas a escala mundial, lo que todavía dificulta más el papel de las universidades de los países en vías de desarrollo y hace aumentar el riesgo de su marginación.

Ilustración 2.1.: ¿Círculo virtuoso o vicioso?



Fuente: A partir de Furman et al., 2002

Es evidente que la educación superior opera en un mercado global competitivo al servicio del crecimiento económico; la competencia ha impulsado a las universidades a competir entre sí y a luchar por alcanzar un prestigio social y académico, que lo consiguen por su aportación de conocimiento al crecimiento económico. Si bien hoy existe un acuerdo sobre el papel de la universidad en la socialización del conocimiento a través de sus funciones de docencia y extensión, no lo hay tanto respecto al vínculo de la función investigadora –generadora de conocimiento– y las demandas del mercado. En este último documento seleccionado de la UNESCO, se reconoce que en la educación superior, al operar ésta en un mercado competitivo, sobre todo respecto a la función investigadora, se plantea una súper liga a nivel mundial que se juega entre las universidades denominadas de *rango mundial* que son reconocidas por la superioridad en sus resultados (Salmi, 2009). Las características de este tipo de universidades (*Tabla 2.4.*) las tendremos presentes para señalar el camino hacia el que se dirigen algunas universidades para conseguir la etiqueta de calidad desde una determinada conceptualización de la misma: la que impera hoy; basada en la excelencia, lo que condiciona fuertemente las políticas universitarias actuales.

Tabla 2.4.: Características de las universidades de rango mundial

-
- Reputación internacional: dentro y fuera del mundo de la educación superior
 - Concentración de talentos: los atrae y los retiene
 - Generación de innovación y resultados de investigación básica y aplicada
 - Base financiera sólida y diversificada: fuentes públicas y privadas
 - Prestigio a lo largo de su historia
 - Autonomía
-

Fuente: A partir de Salmi (2009)

Este tipo de universidades se caracteriza por una alta concentración de talento tanto de profesores como de alumnos, una investigación excelente, fuentes privadas de financiación y altos niveles de autogobierno. El tema de la concentración de talentos es uno de los que más incidencia tiene en las universidades de los países en desarrollo por ser el causante de la fuga de sus talentos; estos últimos quieren formarse y trabajar en universidades de rango mundial, y a su vez, este tipo de universidades aceptan los talentos venga de donde vengan. Éste es otro de los fenómenos, junto al de la financiación, que ayuda a ampliar la brecha del conocimiento; como se puntualiza en el documento, de la UNESCO (2009), el concepto de la brecha del conocimiento se utiliza para describir la distancia en las condiciones de vida entre los países que pueden generar, suministrar y procesar información y conocimiento, y aquellos que se ven afectados en este sentido y estarán cada vez más aislado y marginados. La UNESCO apela al reconocimiento de que todos los países tengan derecho al acceso a la generación y expansión del conocimiento; es decir a las funciones de investigación, docencia y extensión de las universidades.

Por otro lado, se juega también una liga menor, en que la que compiten universidades que no son calificadas de universidades de rango mundial pero son competitivas en la exportación de sus servicios sobre todo a países en desarrollo. En definitiva, aun siendo por diferentes motivos, el mercado de la educación superior está movido por la búsqueda del prestigio y la obsesión por el puesto que se ocupa en las clasificaciones; toda esta dinámica guarda un estrecho vínculo con la manera de entender la calidad de la educación superior a nivel mundial; tema que trataremos con suficiente profundidad en el capítulo 3.

Sin perder de vista que dentro de las propuestas para la educación superior de la UNESCO (2005c) la calidad debe ser uno de los principios rectores de las políticas de las universidades y se recomienda que la evaluación de la misma no se realice exclusivamente con criterios financieros y a través de indicadores cuantitativos.

2.2.2. El Banco Mundial: la condición la tasa de retorno social

Uno de los organismos más influyentes a nivel internacional en el quehacer de las universidades, sin lugar a dudas, ha sido el Banco Mundial; dicha entidad comienza a invertir en educación superior en la década de 1960, desde la óptica de que la educación superior es un artículo de lujo. En la misma línea, en la década siguiente, el economista Friedman desde su ideología neoliberal, recomienda al Banco Mundial la no inversión en educación superior en los países en desarrollo, puesto que considera que puede impulsar la

inestabilidad social (Bloom et al, 2006). Una posición radicalmente opuesta presenta la filósofa Nussbaum (2005) en su obra *El cultivo de la humanidad*, al recomendar que se trate “la educación superior no como un lujo para los pocos privilegiados, sino como una necesidad para el pleno desarrollo humano de las facultades de la percepción del ciudadano, el gobierno se compromete a garantizar que ningún ciudadano por pobre que sea, sea excluido de recibir tal educación debido a la pobreza y la necesidad de trabajar” (p. 392).

En 1994, con la publicación del informe: *La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia*, el Banco Mundial reconoce la importancia de la educación superior y diagnostica una crisis de la misma: “[...] la importancia evidente de la enseñanza superior en el crecimiento económico y el desarrollo social, las inversiones del sector experimentan crisis a nivel mundial en los países industriales y en desarrollo” (p. 18). La solución que se apunta pasa por promover políticas innovadoras dirigidas a incrementar la eficiencia y estimular mayores niveles de inversión privada en el sistema: “establecimiento de instituciones privadas, incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiación, redefinición de la función del gobierno en la enseñanza superior y adopción de políticas que tengan por objetivo otorgar prioridad a la calidad y a la equidad” (p. 29).

En este mismo documento se subraya que si bien las inversiones en educación superior son importantes para el desarrollo económico de los países, éstas presentan menores tasas de retorno social que las inversiones en educación básica. Así, los préstamos que realiza el Banco Mundial para el desarrollo de la educación superior tienen el objeto de apoyar los esfuerzos de los países para alentar políticas de reformas de sus sistemas universitarios que les permitan ser más eficientes y de mayor calidad. Con este planteamiento y a partir de este momento la filosofía del Banco Mundial se puede analizar a través de estos cuatro ejes:

1. Calidad-evaluación: una de las ideas que marca la trayectoria del Banco Mundial en materia de calidad es la relación que plantea esta institución entre el aumento de las matrículas en las universidades y el deterioro de la calidad de la misma; lo que empuja a la implantación de mecanismos de evaluación.
2. Diversificación de fuentes financieras: lo que implica, sin lugar a dudas, una tendencia a la privatización de las universidades desde la postura a favor de la reducción del gasto público en la financiación de la educación superior, promovida por el Banco Mundial.
3. Diversificación de la educación superior: este organismo internacional promueve que la educación superior no sea monopolio de las universidades.
4. Educación básica vs educación superior: desde el criterio de la tasa de retorno social el Banco Mundial mantiene la prioridad en la financiación de la educación básica para los países en vías de desarrollo.

Hay tres documentos más que cobran especial relevancia en el tema de la educación superior tanto en el ámbito internacional como en el nacional. El primero de ellos es *Educación Superior en los países en desarrollo: Peligros y Promesas*; es un texto no oficial del organismo que surge a partir del trabajo de una comisión de expertos, publicado en el 2000 por el Banco Mundial. Es importante señalar lo anterior, y así poner distancia entre los planteamientos que presenta el documento y las políticas sobre el tema que suele plantear tradicionalmente el Banco Mundial. Por ejemplo, una de las reflexiones de los expertos que aparecen en el documento es sobre el análisis equivocado del Banco Mundial, hasta la fecha,

de que las inversiones en universidades y otras instituciones de educación superior producen bajas tasas de retorno social en comparación con la educación no universitaria; como consecuencia de ello los sistemas universitarios se han ido deteriorando por los bajos presupuestos asignados, la formación del profesorado es ineficiente y los currículos no están bien desarrollados, desde opinión de estos autores.

Expandir la cantidad y la calidad de la educación superior es una acción que este grupo de expertos califica de urgente y prioritaria para los países en desarrollo; y a su vez critica los análisis basados en las tasas de retorno porque considera que son consecuencia de una comprensión limitada de la aportación de las instituciones de educación superior a la sociedad. “Es fundamental, por lo tanto, que los países cuenten con un sector de educación superior sólido y bien desarrollado, pues ello les permitirá generar nuevo conocimiento científico, seleccionar y aplicar adecuadamente las tecnologías existentes y adaptarlas en forma eficaz a las circunstancias locales. Para lograr estos objetivos, la educación superior en ciencia y tecnología necesita con urgencia contar con más inversiones y una mejor distribución de los recursos existentes” (Banco Mundial, 2000; p. 80).

Otra señal más del grupo de expertos del posible cambio de mirada por parte del Banco Mundial, es la reflexión que podemos leer en el documento sobre la educación humanista al reconocer que “la educación humanista puede promover la responsabilidad ciudadana, el comportamiento ético, el interés por la educación, el desarrollo profesional en diversos campos, e incluso la integración mundial”[...] “Si la educación humanista aporta tantos beneficios, algunos se preguntarán por qué las fuerzas del mercado no han creado una mayor oferta de este tipo de educación. Ello se debe a la disparidad de intereses públicos de largo plazo y las necesidades de corto plazo” (Banco Mundial, 2000; pp. 100-101).

Como se puede apreciar, estos dos primeros documentos del Banco Mundial, que hemos seleccionado, presentan posiciones opuestas en su discurso. El primero, de 1994, alienta a reducir la importancia de la educación superior en el gasto público y promueve una mayor participación de la financiación privada; se habla de equidad y eficiencia pero con un tono economicista claro. Mientras que este segundo documento, de 2000, presenta un tono diferente; queda por ver con el análisis de otros documentos, si esta nueva posición del Banco Mundial es un punto de inflexión en la tendencia hacia la valoración de la importancia social de los sistemas de educación superior.

Ya en el prólogo del informe de 2002, *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, da la sensación de que se mantiene la tendencia en la ideología de la institución cuando afirma: “En la pirámide de la educación tradicional la educación terciaria no solo constituye su punto culminante, sino también un pilar crucial para el desarrollo humano en el mundo” (p. ix). Los mensajes calificados como principales en el mismo documento son: el conocimiento es indispensable para el desarrollo económico y social, la educación superior es necesaria para generar y divulgar el conocimiento; el riesgo de los países en desarrollo de marginarse por su incapacidad de competir a través de la creación y utilización del conocimiento; la responsabilidad por parte de los Estados de establecer mecanismos para que las universidades sean más competitivas en el impulso de la innovación y de capital humano avanzado; por último, el reconocimiento del propio Banco Mundial de que puede ayudar a los países a movilizar los recursos suficientes para que las instituciones de educación superior sean competitivas y aporten valor al crecimiento económico de sus países. Podemos observar, entonces, que la posición del Banco Mundial,

respecto al papel que deben jugar las universidades es clara: aportar al crecimiento económico a través del conocimiento.

Lo que se acaba de afirmar se sostiene al comprobar, con la lectura del documento, la identificación del discurso de la institución con las teorías de la ventaja competitiva de Porter (1990), en la que el conocimiento es el factor determinante. Y se enuncia: “el crecimiento económico es un proceso de acumulación tanto de conocimientos como de capital” (p. 11). Luego la ventaja comparativa de los países está en el uso competitivo del conocimiento, del cual se benefician los países de economías avanzadas, en los que los beneficios de la investigación de sus universidades contribuyen en la generación de riqueza. Así los beneficios de la investigación y la riqueza configuran un círculo virtuoso (Romer, 1990), que como comentábamos en líneas anteriores se transforma en vicioso para los países en desarrollo. Este círculo virtuoso exige un mercado de capital humano en el que los individuos con estudios superiores tienen más capacidad para poder participar.

Desde este panorama el Banco Mundial (2000) considera que las universidades deben fomentar mayor formación a la gente, un aprendizaje continuo como consecuencia de lo rápido que quedan obsoletos los conocimientos y fomentar la homologación de títulos para facilitar la circulación de capacidades a través de las fronteras. Pero añade que “la gran mayoría de países del mundo en desarrollo no ha articulado aún una estrategia de desarrollo que vincule la aplicación del conocimiento y el crecimiento económico ni tampoco ha avanzado en su capacidad científica y tecnológica nacional” (p. 12). Esto enmarcado en un entrono global, nos vuelve a situar en la problemática para los países en desarrollo de la salida de capital humano avanzado, es decir, en la fuga de cerebros. Para el Banco Mundial de por sí el fenómeno es preocupante, pero lo es más cuando ese capital humano se ha formado con fondos público locales, puesto que representa la pérdida de los recursos humanos más la de la inversión del Estado correspondiente en capital humano. En el documento se señalan diferentes maneras de manejar por parte de los gobiernos esta situación; pero siempre bajo el criterio de rentabilidad económica.

La facilidad de circulación de capital humano avanzado favorece también la proliferación de proveedores de educación superior en el ámbito mundial, por lo que el Banco Mundial reclama por un lado políticas de aseguramiento de calidad y por otro, políticas que definan las reglas de conducta del comercio del conocimiento.

Este escenario y sus consecuencias para las universidades, a nuestro entender, quedan perfectamente reflejados en el documento del Banco Mundial: *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities* (Altbach y Salmi, 2011). Ya nadie debate la correlación positiva entre el conocimiento y el crecimiento económico; y por ello una de las consecuencias es que las universidades de investigación se están convirtiendo en el buque insignia de las instituciones de educación superior de todo el mundo. En este documento se analiza cómo estas universidades, que configuran la élite al producir gran parte del conocimiento, ayudan tanto a los avances tecnológicos como a la comprensión de la condición humana a través de las ciencias sociales. Y al ser las mayores productoras de conocimiento son también las que reciben la mayor financiación para la investigación, con lo que se genera una dinámica de concentración de investigación-financiación. La necesidad de ampliar el capital humano avanzado combinada con la necesidad de investigación para el crecimiento económico han impulsado al aumento de estas universidades con perfil investigador.

La base de una universidad de investigación es su personal, tanto profesores como estudiantes, y en el documento se añade que para que consigan la excelencia no pueden ser

democráticas, sino que han de organizarse en función de los méritos, y sus decisiones se deben apoyar en la búsqueda de la excelencia. Otro requisito que se plantea para estas universidades es la libertad académica, que se considera fundamental para garantizar una investigación que genere conocimiento; y además, las condiciones de trabajo de los profesores de este tipo de universidades deben proporcionarles la suficiente estabilidad como para ejercer con garantía su labor. Mantener el equilibrio entre todas estas características está relacionado con las fuentes de financiación, lo que genera cierta tensión entre éstas y la autonomía de las universidades.

A la par, el fenómeno de la globalización es calificado como beneficio y maldición en el documento por la doble cara que se ofrece; por un lado, gracias a la globalización el conocimiento se comparte con gran facilidad, pero por otro el fenómeno de la globalización tiende a favorecer a las universidades más elitistas con lo que se perjudica la democratización de la investigación y la igualdad en la distribución del conocimiento. Por último, cabe señalar que el documento se centra en las universidades investigadoras por ser ellas, en opinión del Banco Mundial, las que aportan al crecimiento económico mediante su actividad investigadora, y recomienda a todos los países que intenten potenciar este tipo de universidades en sus contextos locales.

Todo lo anterior queda envuelto por la proclamación del Banco Mundial en su documento: *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo* (2011) de una nueva estrategia centrada en el aprendizaje; esta estrategia queda justificada por el reconocimiento, por parte de este organismo, de que el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas. Y no tanto de la cantidad de años que una persona esté en el sistema educativo sino de la calidad de los conocimientos que reciba, con lo que añade que la calidad debe ser el foco de las inversiones en educación. Bajo esta idea la institución dirigirá sus esfuerzos en materia de educación en dos sentidos: hacia la reforma de los sistemas educativos a nivel local y hacia la construcción de una base de conocimiento de alta calidad a nivel mundial. Esta estrategia tal como está enunciada por el Banco Mundial, nos da la impresión de que seguirá primando la educación básica en los países en desarrollo y la educación superior en los países desarrollados, con lo que seguiremos calificando el círculo como virtuoso o vicioso en función del nivel de crecimiento económico que tenga cada uno de los países.

2.2.3. La OCDE: el vínculo entre la educación superior y el mercado laboral

La OCDE es un organismo que se dedica fundamentalmente a la formulación de políticas en una amplia esfera económica y social; cabe señalar que al igual que la UNESCO no concede financiación a ningún proyecto; esto solo le corresponde al Banco Mundial. De manera general, de las temáticas que le interesan a la OCDE, en torno a la educación superior, destacamos: una, la transición entre la educación superior y el mercado laboral junto a la flexibilización de los currículos para adaptarse a las demandas de ese mercado; y dos, la reducción de los recursos económicos que financian la educación superior, y para paliarla la organización propone la diversificación de los mismos. Si bien la OCDE posee abundantes publicaciones sobre la educación superior nosotros hemos elegido tres

documentos que nos pueden ayudar a describir qué es lo que demanda esta organización a las universidades.

El primero de estos documentos, *La Educación Superior y las Regiones globalmente competitivas, localmente comprometidas* (OCDE, 2007a), subraya lo mismo que en los documentos de las otras organizaciones, la importancia del conocimiento y de la inversión en innovación en la economía globalizada para que los países miembros de la OCDE puedan ser competitivos; desde el documento la OCDE sugiere a las instituciones de educación superior que miren a su entorno y se comprometan con otras entidades de sus regiones sean educativas o no. Recomienda a las universidades que trabajen fundamentalmente en tres dimensiones: una, creación del conocimiento mediante la investigación; dos, traslado del conocimiento a través de la función educativa y tres, desarrollo cultural y de la comunidad mediante sus prácticas de extensión. Una de las preocupaciones que se plantean en el documento es la falta de vínculo constante entre las universidades y su entorno más cercano, lo cual la organización lo considera como una barrera para el crecimiento económico a nivel local.

Esta visión, por parte de la OCDE (2007a), hace que se recomiende a las universidades que estén atentas a la contribución de su práctica investigadora en la innovación regional, al papel de su práctica docente en el desarrollo de capital humano y a la aportación al desarrollo social y medioambiental de la región; en definitiva a capacitar a la región para que actúe en una economía global cada vez más competitiva; lo que convierte a las universidades en participantes directos del desarrollo de los sistemas regionales de innovación, situando en el centro de todo el proceso los recursos humanos. A diferencia del Banco Mundial que centra su atención en las universidades científicas, la OCDE crítica que este modelo, la mayoría de las veces, no tiene en cuenta las características del desarrollo regional e ignora la contribución de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la mejora del capital humano a nivel local.

Una de las barreras claras de la falta de colaboración de las universidades con su entorno regional, que apunta la OCDE en este informe, es la dinámica del mercado laboral, el cual lo clasifica en mercado de aptitudes bajas o intermedias y mercado de aptitudes de alto nivel. Así mientras el primero se estructura a nivel local, el segundo, que es al que responden las universidades, es un mercado nacional o internacional, y ese espacio impide a las universidades mirar y colaborar muchas veces con su entorno más cercano.

Un segundo documento de interés por la naturaleza de nuestro trabajo –la calidad de la educación superior– es el *Proyecto AHELO* (OCDE, 2009); es una iniciativa de la OCDE que se plantea como objetivo determinar la viabilidad de una Evaluación de los Resultados de Aprendizaje en Educación Superior –AHELO por sus siglas en inglés, Assessment of Higher Education Learning Outcomes– ; este proyecto surge de la preocupación por parte de la OCDE por el tipo de evaluación que se realiza a través de los ranking, en la que se ignora lo que sucede en las aulas de las universidades. El proyecto pretende que la manera de entender y medir la calidad de la educación superior incluya los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el documento de presentación del mismo se critican los criterios que definen una universidad como de rango mundial, a pesar de que la sociedad las mira como símbolos de la educación superior de calidad; en opinión de la OCDE esta manera de describir la calidad de las universidades es señal de que algo no está bien. Se critican los ranking como el de Shanghai Jiao Tong o el de Times Higher Education Supplement no tanto por lo que miden sino por lo que dejan de medir, como por ejemplo, lo que sucede verdaderamente en las aulas con los estudiantes.

La OCDE en busca de una alternativa a estos ranking en 2008 presenta el proyecto AHELO entre los países de su organización; en la actualidad por diversos motivos participan en el proyecto, de manera voluntaria, 17 países de la organización.

Por último, no queremos dejar de mencionar el documento de la OCDE (2012): *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*, por la importancia que el concepto de competencia, como ya se ha apuntado en el capítulo anterior, ha tomado en los discursos educativos al servir de vía de comunicación entre la educación y el mundo laboral, y de forma mucho más clara en los sistemas de educación superior. Ya hemos visto cómo alrededor del término competencia se teje el discurso imperante en la educación y en las próximas líneas expondremos cómo se refleja en las propuestas educativas que sustentan el EEES y la influencia que tiene en el horizonte latinoamericano.

La OCDE en este documento considera que a través de las competencias correctas de las personas los países consiguen el crecimiento económico y son capaces de competir en las economías actuales. Algunas de las estrategias que se señalan para mejorar la cantidad y la calidad de las competencias son: invertir en educación de alta calidad, favorecer la entrada de inmigrantes competentes o favorecer que estudiantes internacionales se incorporen al mercado laboral tras la finalización de sus estudios; así como facilitar que trabajadores bien formados se trasladen a otros países con el objeto de fomentar el desarrollo mundial de competencias junto al diseño de políticas que promuevan la educación superior a través de las fronteras.

Este organismo recuerda, también, la importancia de conservar a las personas con competencias mediante incentivos para evitar la fuga de cerebros; plantea la paradoja de promover, por un lado, las competencias a nivel mundial a través de las fronteras y por otro lado, que los países protejan la fuga de sus cerebros. Por último, recomienda y promueve lo que la organización ha denominado: *Estrategia de competencias* para que los países identifiquen sus puntos fuertes y débiles y puedan competir en los mercados. En este punto conviene recordar cómo define la competencia la propia organización: “La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas” (OCDE, 2002; p. 4).

El análisis de la opinión de estos tres organismos internacionales, con sus diferentes miradas, nos da una rápida visión de hacia dónde se dirige el discurso imperante de la educación superior, y qué es lo que lo mueve: la idea de que el conocimiento es irremplazable para el crecimiento económico de los países. Aun así, cada uno de ellos aborda el tema desde intereses diferentes (*Tabla 2.5*). La UNESCO, por su parte, desde el reconocimiento de la influencia que ejerce, en las respuestas de la educación superior, la mercantilización del conocimiento en un entorno internacional; alerta sobre la falta de equidad en la distribución del mismo, y cómo la misma entrampa a los países en vías de desarrollo. El Banco Mundial, de las tres organizaciones es la única que concede financiación y mediante la misma marca la dirección de los sistemas educativos; aun reconociendo, que en alguna de sus publicaciones se critica el criterio de la tasa de retorno social para sus decisiones, después de la lectura de los documentos podemos concluir que es uno de los principios que determina sus ayudas a los sistemas educativos; de este modo, desde este organismo se prima la educación básica en los países en vías de desarrollo y en los países desarrollados la educación superior con predominio de las universidades de investigación.

Tabla 2.5.: El discurso de la universidad, la aportación del conocimiento al crecimiento económico

ORGANISMO	DOCUMENTO	FENÓMENO	CONSECUENCIA
UNESCO Distribución del conocimiento	1. La Educación superior en una sociedad mundializada (2003)	Internacionalización	Respuesta múltiple
	2. Hacia las Sociedades del Conocimiento (2005c)	Mercantilización del Conocimiento	Distribución poco equitativa del conocimiento: brecha del conocimiento
	3. Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics (2009)	Innovación	Presión sobre las fuentes de financiación
BANCO MUNDIAL Financiación en función de la tasa de retorno social	1. La Educación Superior, las lecciones derivadas de la experiencia (1994)	Calidad; financiación; educación básica vs superior	Inversión privada
	2. Educación Superior en los países en desarrollo: Peligros y Promesas (2000)	Crítica a la tasa de retorno social	Educación humanista
	3. Construir Sociedades del Conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria (2002)	Vínculo conocimiento crecimiento económico	Circulación de capital humano; políticas de calidad, reglas para el comercio del conocimiento
	4. The Road to academia Excellence. The Making of World-Class Research Universities (2011)	Generación de conocimiento	Universidad de investigación
OCDE Educación superior-mercado laboral	1. La Educación Superior y las regiones globalmente competitivas, localmente comprometidas (2007a)	El conocimiento tiene miras internacionales	La universidad no responde al crecimiento local
	2. Proyecto AHELO (2009)	Lo que no miden los sistemas de evaluación	¿Qué pasa en las aulas?
	3. Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies (2012)	Competencia	Vertebra los currículos

Fuente: Elaboración propia

Por último la OCDE muestra una inquietud por el vínculo entre la educación superior y el mercado laboral a nivel local, alerta sobre cómo la internacionalización del conocimiento puede llevar a las universidades a descuidar su contribución al contexto; además, muestra cierta preocupación respecto a los sistemas de evaluación de la educación superior, los cuales priman la práctica investigadora de las universidades en detrimento de la práctica docente. Esta última desde la organización es fundamental, puesto que a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen su reflejo en el currículo basado en competencias, se vincula el mercado laboral con la educación superior.

2.2.4. El Espacio Europeo de Educación Superior y el horizonte latinoamericano

Un buen ejemplo del nexo entre conocimiento y crecimiento económico, que arma el discurso de las universidades desde el plano internacional, es la respuesta dada desde la Unión Europea con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹⁴, conocido como el *Proceso Bolonia*; el EEES es el resultado de dos exigencias que se les plantean a las universidades: la de adaptarse a la sociedad del conocimiento y la de adecuarse a las necesidades demandadas por el fenómeno de la globalización.

En Europa, con el fin de responder a esas demandas, en 1988 se dispone el primer referente sobre los principios que deben orientar la educación superior en la región con la firma de la *Carta Magna de las Universidades Europeas*. En dicho documento se reconoce el papel necesario que deben tener las universidades en el siglo XXI al reconocer que el futuro individual y social depende del desarrollo cultural, técnico y científico que alcancen, que dicho desarrollo se debe dirigir a la sociedad en su conjunto, y que la educación y formación impartida por la universidad y recibida por la sociedad debe transportar valores.

Después de la *Declaración de Bolonia* (1999) y el *Comunicado de Praga* (2001), en el *Comunicado de Berlín* (2003) son ya cuarenta ministros de educación europeos, los que con la firma del acuerdo, se comprometen a modificar la normativa sobre educación superior de sus respectivos países, con la expectativa de que en el año 2010 el proceso esté concluido. A esos comunicados les han seguido los de Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009) y la *Declaración de Budapest-Viena* (2010); pendiente Bucarest (2012).

Las peculiaridades más reseñables que manifiestan los documentos redactados a lo largo de todos esos años quedan reflejadas en la *Tabla 2.6.*, y las planteamos respecto a los principios más destacados que se promueven desde el EEES vinculado cada uno de ellos a un objetivo estratégico que persigue. De este modo, intentamos discernir si con esta reforma las universidades darán cobertura y legitimarán un determinado enfoque del desarrollo, o por el contrario contribuirán al debate entre los diferentes enfoques del mismo. Al sugerirlo en los términos del capítulo anterior de este trabajo, estamos planteando, si la respuesta del EEES se alía con la idea de bienestar reflejada con *el tener* o

¹⁴ Para consultar la documentación sobre el EEES:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

con esa otra idea que se asocia con *el ser y el poder ser* de los individuos. Son dos visiones alternativas que en el fondo son la fuente de los debates por los que atraviesa la universidad actual. ¿Será capaz la universidad de abordar los retos que le plantea la sociedad del siglo XXI desde una visión humanista y solidaria, o lo hará desde una perspectiva tecnócrata e individualista? ¿Se resistirá a los imperativos del mercado como en otras épocas lo hizo con las exigencias religiosas?

Tabla 2.6.: Peculiaridades del Espacio Europeo de Educación Superior

PRINCIPIOS	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	CONSECUENCIA
Calidad	Desarrollar sistemas de calidad que pongan a las universidades en el camino de la excelencia	Estandarizar procesos: expectativas iguales del desempeño
Movilidad	Poder reconocer y comparar los títulos de los diferentes estados miembros	
Diversidad	Mantener la autonomía universitaria	Respetar culturas diferentes
Competitividad	Fomentar la formación continua	Dar valor al conocimiento aceptado por el mercado.

Fuente: Elaboración propia

Cuesta ver la posibilidad de estandarizar determinados procesos y a la vez respetar a las diferentes culturas que conviven en el espacio europeo sin solapar la diversidad, como, también, intentar entender desde el principio de competitividad qué sucede con el conocimiento que no le es útil al mercado. ¿La respuesta desde el EEES estará condicionada por la crisis actual que se vive en Europa o contribuirá al debate sobre el tipo de desarrollo que se debe impulsar? Para contestar a lo anterior, si intentamos plantear un paralelismo, por ejemplo, entre moneda única –el euro– y el EEES nos encontramos con esta posible situación de peligro, que corren las universidades más débiles dentro del sistema único –moneda o EEES– para situarse en los márgenes del mismo o en la periferia –Grecia, Italia, España–; y cómo en pro de la eficiencia del mercado europeo o de la competitividad del EEES, se descarte automáticamente la diversidad. En definitiva intentamos indagar si los principios de calidad y movilidad que están al servicio de esa competitividad son realmente compatibles con el principio de la diversidad.

Al intentar proyectar los efectos del futuro del EEES, por la cercanía, nos atrae la idea de describir el escenario que dibuja el Ministerio de Educación Español (2010a), en su informe: *Estrategia Universidad 2015*, consecuencia de una segunda fase de cambios como resultado de la integración del sistema universitario español en el EEES, y que se alía con un proceso de adaptación de la universidad a las nuevas demandas de la economía. El escenario en el informe se define como “un contexto de globalización, de crisis económica y de competición global por el talento e inversiones relacionadas con el conocimiento, el posicionamiento competitivo a nivel internacional de las universidades europeas, en general, y españolas, en particular” (p. 6). Y para que la universidad se posicione favorablemente en ese mapa global se define un eje específico que lidera la estrategia de la universidad: el *Campus de Excelencia Internacional*, tal que englobe las tres dimensiones que definen el llamado triángulo del conocimiento: investigación, educación e innovación, y agregue a diferentes instituciones que, a la vez, son agentes de dichas dimensiones y actúan en el mismo campus.

Desde nuestra opinión los objetivos están claros:

- Concentrar recursos en unas pocas instituciones universitarias, aquellas que cuenten con la mejor posición para competir internacionalmente. El resto quedará relegado a la vulgaridad.
- Fomentar sinergias entre universidades y empresas, que conlleven a la formación de clústeres del conocimiento; lo que traerá como consecuencia la reducción de universidades por la unión entre ellas para fortalecerse, y posibilitará a organismos no universitarios con intereses privados la entrada en las universidades.
- Dotar de inversión a las universidades tanto de carácter público como privado, en base a objetivos y proyectos.

Por último consideramos los dos elementos que armonizan la estructura del EEES: la adopción de una medida común para todos los estudios que facilita la homologación de los mismos –ECTS, European Credit Transfer System– y la expedición del Suplemento Europeo al Título, con el objeto de impulsar la capacidad de empleo en el mercado laboral europeo. Lo que se acaba de mencionar tiene su evidencia en los diseños curriculares por competencias, para responder al mercado laboral entre los países de la Unión Europea; de este modo se busca aumentar la pertinencia de los estudios universitarios en relación al mercado de trabajo, con independencia del país de origen del graduado. La preocupación por ampliar la capacidad de empleo de los individuos ha sido uno de los ejes centrales de la reforma curricular.

Nos volvemos a encontrar en este punto con el concepto de competencia como instrumento de comunicación entre la educación universitaria y el mercado laboral; como reconoce Zabalza (2007) el término de competencia en las universidades es una de esas novedades que ha traído el proceso de convergencia y está creando discusión en las universidades; pero como señala el mismo autor “es un debate claramente ideológico entre dos visiones diferentes de la universidad y de las relaciones de ésta con la sociedad” (p. 13).

En ese debate, dentro de las universidades, el diseño curricular por competencias va ganando terreno con el objeto de apuntalar la relación entre las universidades y la economía, con lo que se apoya la tendencia de un enfoque de la educación pragmático que persigue formar profesionales, arrincona el valor social que se podría generar, y pasa por alto la diversidad de las personas y sus contextos; es decir, se plantea un aprendizaje estandarizado que se refleja en la uniformidad de los currículos, y que no en todas las circunstancias y contextos tiene que ser el adecuado.

La propuesta del diseño de las titulaciones por competencias, en un inicio resultaba atractivo, puesto que se abría la puerta a la inclusión de competencias transversales – Proyecto Tuning, (González y Wagenaar, 2003); Proyecto DeSeCo, 2001 (Rychen y Salganik, 2006)–, lo que invitaba a pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente; desde este proceso cabía trabajar valores como la solidaridad y la libertad por medio del desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, la autonomía o la cooperación. Pero, como ya hemos señalado en líneas anteriores, el papel de las universidades en la sociedad del conocimiento responde a una visión utilitarista demandada por la competitividad en los mercados; los que exigen a las universidades que se conviertan en referentes a nivel internacional, generando y dotando de conocimiento a los individuos de manera competitiva y eficiente. Así, lo que podía haber sido una ocasión para el optimismo, de los que vemos la universidad como un espacio para la transformación, se convierte en

una visión pesimista al constatar la función formadora de recursos humanos para que sirvan a los intereses económicos, a lo que nos hemos referido en otras partes del trabajo como el capital humano avanzado.

La propuesta inicial del diseño curricular basado en competencias en las universidades da la sensación de que solo ha sido una muestra de voluntad hacia la transformación desde la constatación de que, hoy en día, las universidades se mueven como contestación a demandas externas, y como consecuencia ponen el acento en el desarrollo de determinadas habilidades o competencias por parte del individuo y no en su desarrollo integral (Walker, 2003). La respuesta dada desde el EEES, a la que las universidades latinoamericanas se unen, al diseñar los títulos universitarios desde un currículo basado en competencias, refleja un enfoque exclusivamente funcional de las universidades; se le exige al individuo que alcance unas determinadas competencias para poder resolver demandas específicas de otros individuos o de la sociedad en general. De manera general, entonces, ahora, se apremia a la universidad para que responda a demandas de la sociedad actual y se adapte a ella (Lozano et al, 2012). Desde esta postura no se considera la educación como un bien público y se abre la posibilidad a la privatización del servicio (Walker, 2011).

Como consecuencia de la postura de las universidades, los procesos de enseñanza-aprendizaje se centran en el individuo e intentan por medio de determinadas metodologías que el alumnado se adueñe de su propio proceso de aprendizaje, pero no van más allá de conseguir que el alumno se haga cargo de la sociedad y se adapte a ella, de modo que los intereses de los individuos resultan irrelevantes. En palabras de Baptiste, citado por Walker (2011), no se plantean los currículos pensando en futuros productores de conocimiento, sino como consumidores de él, lo que sin lugar a dudas, minimiza la posibilidad de transformación del individuo hacia la conversión de agente que cuestione el modelo de desarrollo.

La iniciativa europea ha superado las fronteras en las que se ha implantado, y así el entorno iberoamericano ha dirigido su mirada al mismo dando como resultado otra iniciativa de calado: el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC); el cual se propone como una herramienta de apoyo para la creación y promoción de redes de conocimiento que colaboren en la superación de problemas de la región desde dos ámbitos principales: uno, la educación superior y la investigación; dos, desarrollo e innovación. Aunque existen antecedentes con la celebración de la Cumbre de Bariloche (1995), la Cumbre de Salamanca (2005) se puede considerar el impulso definitivo para potenciar el EIC. Es un espacio que se considera interactivo y de colaboración, lo cual ya implica un gran reto por la gran diversidad de tradiciones y culturas de los diferentes países.

Aunque el EEES y el EIC parten de realidades muy diferentes, no podemos eludir el paralelismo entre los dos procesos al observar la coincidencia entre los principios que motivan dichas reformas; de manera particular, desde la perspectiva que nos mueve en este trabajo, respecto a la coincidencia de respuesta a la sociedad del conocimiento con sistemas y procesos de control de la calidad de las enseñanzas universitarias, consecuencia de la voluntad de promover la movilidad entre los agentes de las universidades de diferentes regiones. Quizá la repercusión más notable del proceso Bolonia en las universidades de América Latina la podemos encontrar en esa preocupación que buscan las instituciones universitarias en equiparar los dispositivos de control de calidad con los estándares europeos.

La preocupación por la calidad en las universidades genera uno de los cambios más visibles que se están produciendo en las universidades del mundo, con la aparición de

sistemas de aseguramiento de la calidad junto a los procedimientos de evaluación; en definitiva implican una nueva forma de relacionarse las universidades con los gobiernos en torno a la rendición de cuentas respecto a los resultados obtenidos.

2.2.5. El debate, la propuesta de la UNESCO se invalida

En los apartados anteriores se constata cómo los diferentes posicionamientos y las diferentes opiniones de los organismos internacionales, respecto al papel del conocimiento en una realidad global definen uno de los debates más espinosos sobre la educación superior de las últimas décadas; en definitiva, decidir si ésta es un bien público¹⁵, aquel que añade valor a la sociedad al educar a las personas, que se convertirán así en ciudadanos productivos, o un bien privado, aquél que beneficia principalmente a los individuos, que ganan más dinero y disfrutan de otras ventajas como resultado de su educación (Bloom, Hartley y Rosovsky, 2006); es el debate entre la educación como comercio de servicios o la educación como bien público; dicho de otra manera la mercantilización del conocimiento o el conocimiento como derecho humano y bien público social.

La posición de la UNESCO en el debate queda clara, en el preámbulo de la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009, *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*: “La educación superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de la educación. Las bases para la investigación, innovación y creatividad deben ser una materia de responsabilidad y de apoyo económico por los gobiernos como está enfatizado en la Declaración Mundial sobre los Derechos Humanos”. Y en el artículo 26 párrafo 1: “La década pasada proporciona evidencias de que la educación superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, el sostenimiento del desarrollo y el progreso hacia el logro de objetivos de desarrollo internacionalmente acordados incluyendo los objetivos del milenio y la educación para todos. La agenda de la educación global debería reflejar estas realidades” (UNESCO, 2010a).

A la vez, no podemos esquivar el hecho de que las fronteras del conocimiento no están en las fronteras de los Estados, es decir no es lo mismo una educación globalizada¹⁶ que una educación internacionalizada o a través de las fronteras, que es una consecuencia incontenible. Al mencionar este hecho, nos estamos refiriendo a lo declarado ya en 2004 por la Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización: “la globalización ha tenido un lugar en un vacío ético donde el éxito y los fracasos del mercado tendían a convertirse en el máximo estándar de conducta”.¹⁷

Es un debate que por su trascendencia y actualidad, resulta ineludible cuando se intenta analizar el presente y futuro de la educación superior desde diferentes perspectivas. Si la tendencia es definir la educación como comercio de servicios, se prevé una estructura

¹⁵ En este trabajo no entramos en el debate de la educación superior como bien público desde la perspectiva de la teoría económica neoclásica; es decir, desde los principios de no rivalidad y de no exclusividad. Somos conscientes de que la educación superior está lejos de satisfacer dichos principios. Por el contenido social que poseen sus funciones cuanto menos se debería calificar de derecho y servicio de interés público

¹⁶ En este trabajo el adjetivo globalizado se vincula a los efectos de la globalización económica, como se apuntó en un apartado anterior.

¹⁷ <http://www.ilo.org/public/spanish/wcsdg/index.htm> (9/03/2012)

de dependencia de centro y periferia, tal que, unos países quedarán definidos como productores de conocimiento y otros como meros consumidores del mismo; una estructura regida por las leyes del mercado que funciona como un poderoso reproductor de desequilibrios y desigualdades entre las universidades de un mismo país o entre países, con fuentes de recursos materiales e intelectuales claramente diferenciadas y que reproduce los mismos problemas que en la sociedad: frenan el desarrollo de la capacidad humana; las universidades de la periferia entran en un proceso de supeditación y pierden el impacto que podrían tener en sus realidades sociales a las que deberían responder.

En este contexto hay universidades que se ven forzadas a perder su dimensión instrumental a través de la cual los individuos podrían adquirir capacidades; la labor de la universidad no tendría que traducirse en recursos para el mercado, sino en el incremento de la libertad real de las personas. Ahora bien, paralelamente, existen movimientos en la comunidad académica internacional y en algunos organismos internacionales que señalan la necesidad de generar un orden mundial del conocimiento más cooperativo resguardado por el nuevo paradigma de la “circulación de saberes” (García-Guadilla, 2009).

En esta línea la UNESCO (2008a) entra en el debate e incorpora el concepto social junto al concepto de bien público y los integra en el concepto *bien público social*, para reflejar la realidad de crecientes espacios internacionales y que no quede restringido al ámbito nacional. Participa del consenso de que los mayores beneficios de la sociedad líquida, de las fronteras borrosas, se dan en el campo educativo; puesto que la educación puede ser una de las estrategias tanto para el crecimiento económico como para potenciar el desarrollo humano, dependerá de dónde nos situemos. Es un debate de interés público sobre el papel que debe interpretar el Estado en la educación superior, para que ésta no se convierta en motor de la desigualdad en la distribución del conocimiento.

En definitiva el plantear el debate del desarrollo desde el discurso educativo de las universidades es entrar de lleno en la polémica de considerar la educación superior como un bien público social o como un servicio que tiene que estar sujeto a las dinámicas del mercado; debate que también lo podríamos expresar en los siguientes términos, si intentamos responder a la cuestión de si la universidad debe formar buenos especialistas para competir en el mercado global, bajo la idea de impulsar y ayudar a aumentar la competitividad del país; o si por el contrario, debería fijar sus prioridades en formar ciudadanos comprometidos con un modelo de desarrollo humano y sostenible; o quizá, si sería posible conjugar las dos funciones al mismo tiempo. Como apunta la OCDE (2008a), en el debate de la sociedad dual el escenario no será único y dependerá de hacia dónde se quiera avanzar.

El intentar predecir los futuros escenarios lleva a la OCDE a presentar en el 2006 cuatro escenarios posibles para la educación superior a nivel mundial (López Segre, 2007):

- *Escenario redes abiertas*: en esta situación la educación internacional con escenarios locales, nacionales e internacionales, tiene vínculos con los diferentes actores de las universidades y entre universidades. Este escenario es el que más se acerca a las proposiciones de la UNESCO; en el que interpretar la educación como bien público social, y como consecuencia podría surgir una interacción centro-periferia apoyada en principios de cooperación, donde la distribución del conocimiento se apuntaría a alcanzar un desarrollo humano y sostenible a nivel global.
- *Escenario en el que solo se responde a comunidades locales*: corresponde a países que son recelosos respecto a la globalización y coincide con que los Estados son los financiadores del sistema universitario.

- *Escenario nuevo de administración pública:* en el que se fortalece la responsabilidad pública que deben tener las universidades, subrayando el aseguramiento de la calidad, la eficacia y la efectividad, y donde la separación de lo privado y lo público se vuelve borrosa. Escenario que recuerda al modelo norteamericano actual, y el que apunta el EEES.
- *Escenario educación superior comercial:* por el que apuesta AGCS en el que las IES como centros de negocios pasan a tener un papel importante.

De todos estos escenarios ¿cuál definirá las dinámicas de la educación superior a nivel mundial? La propia OCDE (2008a) apuesta por un escenario muy estratificado en el que el sector privado se expandirá más que el público; en el que escenarios países como China e India tendrán un papel protagonista, no solo por el número de alumnos que pueden aportar a los sistemas universitarios, sino porque se prevé que contarán con universidades muy competitivas (Salmi, 2009) como consecuencia de las políticas llevadas a cabo en los últimos años.

El Banco Mundial (Altbach y Salmi, 2011) describe el escenario actual como de competitividad, de investigación científica sin restricciones y de libertad académica, en el que se afirma que las instituciones totalmente autónomas son más flexibles, ya que no están constreñidas por la burocracia; de este modo pueden responder ágilmente a las demandas de la sociedad.

Sea cual sea el escenario, los problemas, desafíos y tendencias de la educación superior a nivel mundial tiene fuertes afinidades, que se puede agrupar a su vez en siete grandes tendencias, a las que nos hemos referido ya a lo largo de estas líneas:

- Masificación de los sistemas, como consecuencia del aumento de oferta de oportunidades de acceso a las universidades.
- Diversificación tanto de la oferta de titulaciones, como del tipo de universidades.
- Políticas y sistemas de aseguramiento de la calidad.
- Demandas crecientes hacia las universidades para que eleven su relevancia y pertinencia del conocimiento que construyen.
- Diversificación de las fuentes de financiación.
- Adopción de culturas organizacionales como consecuencia de las tendencias anteriores, que acabamos de señalar.
- Desplazamiento del centro de gravedad de la educación superior desde las esferas del Estado hacia la esfera del mercado impulsado por la competencia (Brunner, 2007; Brunner y Peña, 2011).

Se dibuja un escenario en el que resulta imposible desarrollar el discurso de la UNESCO, desde el que se sugiere a las universidades una mirada más amplia que la del mercado. La presencia del mercado en la educación superior genera espacios universitarios en los que las desigualdades quedan claramente reflejadas, un espacio de centros y periferias; los primeros localizados en el norte y los otros en el sur. En un primer anillo central se encontrarían localizadas las universidades dedicadas a la investigación de Estados Unidos, un pequeño porcentaje –aproximadamente un 3%– del total de las instituciones de educación superior de dicho país, pero que recibe un 80% de los fondos federales para investigación. Las universidades de los principales países europeos y de Japón tendrían cabida también en ese primer anillo. Después como en una cascada de anillos, a diferentes

distancias, se irían ordenando estratificadamente los sistemas de educación superior del resto de países desarrollados y, más abajo, los de los países en desarrollo, cada uno de los cuales, dentro de sí, tiene la misma estructura centro-periferia Altbach (2006a).

Se plantea una situación en la que la educación superior entra a formar parte de una economía de servicios globales; los países en desarrollo, en su intento de no quedar excluidos de las dinámicas que marque la economía global, se manifiestan como clientes potenciales de los sistemas universitarios de los países desarrollados. Claramente se propone un modelo de comercio y no de cooperación, con lo que se fomenta las desigualdades; lo que no facilita la implantación de proyectos políticos para dar respuesta a problemas locales. Esta dinámica protegida bajo el paraguas del paradigma del capital humano impulsa también, lo que Brown y Tannock (2009) califican de guerra global por el talento, impulsada por la búsqueda de la excelencia dentro de las dinámicas que marcan los mercados. Como ya hemos apuntado anteriormente el resultado de estas dinámicas es la diferenciación de las universidades de rango mundial, las cuales poseen en claro perfil investigador.

Desde la intencionalidad de este trabajo de que la universidad vaya más allá de las demandas del mercado desde su razón de ser, es decir, desde la generación y socialización del conocimiento, la universidad ha de mostrarse sensible al aumento de la brecha social. Los jóvenes de los países en desarrollo tienen diecisiete veces menos oportunidades de acceder a estudios superiores que los jóvenes de países desarrollados (UNESCO, 2005c). La educación superior no escapa a la evidencia de que la globalización no beneficia a todos: es selectiva. Es una muestra más de que las economías de mercado rápidamente convierten igualdades en desigualdades (Giddens y Hutton, 2001). Como consecuencia el valor agregado que la educación debe proporcionar a las personas que tienen acceso a la educación superior será mayor a medida que se descienda en la estructura social.

Dicho de otra manera, se espera que las universidades garanticen el acceso al conocimiento con equidad, pero también la conclusión de los estudios con éxito, además, la propia universidad ha de ser capaz de buscar espacios de investigación y docencia desde donde poder abordar asuntos que atañen al desarrollo humano. Así, como señala Branett (2002), la universidad se enfrenta a una realidad compleja y su misión consistirá en demostrar que se puede enfrentar a estructuras que se dan por sentadas y que existen diferentes formas de entender esa complejidad; para ello el mismo autor mantiene que desde la universidad se le debe exigir al estudiante que sea capaz de asimilar y adaptarse a la incertidumbre social como resultado de su propia reflexión. Por su parte Harkavy (2006) propone como misión de las universidades contribuir significativamente al desarrollo de comunidades y sociedades democráticas, a partir de formación democrática, creativa, humanitaria y constructiva de los estudiantes, convirtiéndolos en ciudadanos plenos.

Todo ello desde la manera de entender el conocimiento de un agente como lo plantea Arrow, ya mencionado en apartados anteriores, como un conjunto de distribuciones de probabilidades que refleja su visión del mundo y le permite orientar sus acciones (Canals, 2003; p. 27). Esta definición nos sugiere la posibilidad de posicionarnos por los menos en dos niveles diferentes en función de la definición del agente: el individuo o la institución universitaria.

En el caso del individuo éste ha de contar con suficiente conocimiento como para poder desarrollar una vida plena y poseer la capacidad para poder cambiar la forma de ver la sociedad donde se vive y poder orientar sus acciones para responder a su entorno; es decir, desde la perspectiva del desarrollo humano, para que sean ciudadanos críticos, conscientes y responsables del papel cívico que les toca jugar. Esto nos llevará en el próximo apartado a

analizar la noción de ciudadanía en las condiciones que dibuja la realidad actual y especialmente la globalización: el concepto de *ciudadanía cosmopolita* vinculado directamente a valores universales como son los derechos humanos.

Si el agente es la institución, ésta ha de tener el derecho a contar con la suficiente autonomía para llevar a cabo procesos de construcción del conocimiento desde sus tres prácticas fundamentales: la investigación, la docencia y la extensión. Las universidades no tendrán un proyecto completo si no contemplan la interacción con sus propios contextos mediante actividades de extensión universitaria mediadas por la investigación; el propósito de las universidades se vuelve relevante al vincular los conocimientos científicos y técnicos con el saber práctico y las acciones sociales en el campo de la investigación o asesoría para la solución de problemas sociales importantes; éstas son acciones que mejoran el proyecto educativo y formativo de las universidades y dan pie a un nuevo paradigma: *la educación para el desarrollo* que orienta las acciones de la propia universidad. Ese será el conocimiento que la universidad como agente genere y a la vez transmita. La responsabilidad de la universidad comienza con el reconocimiento de una postura respecto al conocimiento que genera y transmite, puesto que de lo contrario pierde valor, y no se podría calificar como conocimiento pertinente. El conocimiento, aparentemente neutral, puede ser potencialmente una vía de adoctrinamiento tanto en función de qué y cómo se transmita, como por en qué y cómo se aplique. Desde la función de la universidad como instrumento para la transformación del individuo y de los contextos en los que actúa cualquier respuesta desde el conocimiento no será nunca neutral, lo que nos dirige a asumir el paradigma del desarrollo humano.

Además, tanto la creación como la aplicación y transformación del conocimiento promueven unos ámbitos y modos de trabajo que se caracterizan por complejas relaciones que obligan a las instituciones universitarias a plantearse nuevas estructuras para relacionarse. Por lo tanto, para que el binomio cooperación-conocimiento se transforme en una relación con fuerte impacto para el desarrollo de los países y no aumente la brecha de las desigualdades se deben impulsar y generar nuevos modelos de conexión; éste es el motivo que nos llevará en el siguiente apartado a recuperar algunas claves, apuntadas en el capítulo anterior, sobre el concepto de capital social; las traduciremos en características deseables de la organización de una universidad que favorecen el impulso del desarrollo humano.

Junto al concepto de *capital social*, en los siguientes apartados se explorarán los de *educación para el desarrollo* y *ciudadanía cosmopolita*, con la seguridad de que nos ofrecerán buenas claves para buscar las respuestas posibles que puede dar la universidad a la necesidad de transformación individual y social, e ir poniendo las bases para decidir cuáles serán las referencias que definan el concepto de calidad por el que nosotros apostamos como impulso al desarrollo humano; claves que nos permitan imaginar alternativas a las políticas actuales de calidad de la educación universitaria.

2.3. LA ALTERNATIVA AL CAMBIO DE MODELO DE DESARROLLO Y BIENESTAR DESDE LA UNIVERSIDAD

La universidad es un buen espacio y agente a la vez, por la posición que ocupa, para impulsar el desarrollo humano y social. La universidad tiene que buscar nuevos referentes que le ayuden a plantear nuevas metodologías de trabajo, de lo contrario es relativamente fácil caer en el desánimo, no encontrar respuestas y caer en la tentación de seguir apoyándose en modelos anteriores ya conocidos.

En la Conferencia Mundial sobre educación superior: *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior* (UNESCO, 1998) se manifiesta. “las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se plantean en la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”.

En la Agenda de Guadalajara –México– celebrada en 2010: *Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable* (UNIVERSIA, 2010), se recoge en su primer eje, *La universidad comprometida: la dimensión social de la universidad*, los participantes del encuentro,

“[...] 1.3. Declaran su decidido compromiso con la cohesión y la inclusión social, la diversidad biológica y cultural, las culturas indígenas, la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar y en la resolución de los graves problemas de desigualdad, inequidad, pobreza, género y sostenibilidad de la sociedad actual en el ámbito iberoamericano. Por lo que proponen el desarrollo de programas y acciones encaminadas a su logro y manifiestan su intención de fomentar esos valores en sus programas formativos y de investigación”.

2.3.1. La ciudadanía cosmopolita

Con el fenómeno de la globalización, progresan la multiculturalidad y las desigualdades en las sociedades actuales, así como diversas situaciones derivadas de este proceso de globalización; y son las que ponen en riesgo el cumplimiento de los derechos humanos, entre otros factores. En estudios realizados por Balakrishnan y Elson (2011) se concluye que los propios medios por los que se logra el crecimiento económico, son los que han minado el cumplimiento de los derechos humanos; luego éstas son las circunstancias que nos obligan a avanzar hacia un concepto de ciudadanía que favorezca la integración e inclusión de las personas en la sociedad actual, y que estimule la participación ciudadana desde los principios de democracia y corresponsabilidad.

Con estas líneas intentaremos presentar un apunte sobre el debate filosófico y político del concepto de *ciudadanía cosmopolita*. En este trabajo nos hemos decantado por el término *ciudadanía cosmopolita* en lugar del de ciudadanía global manejado por otros autores

(De Paz, 2007; Oxfam, 2006; Paino et al., 2011), por compartir con Delanty, (2008) la visión que presenta del cosmopolitismo, y considerar que es el proceso de la globalización el que fuerza a recuperar la filosofía cosmopolita; y no caer en la confusión de que el término global se vincule a los efectos de la globalización.¹⁸

2.3.1.1. Aproximación al concepto

El concepto de ciudadanía cosmopolita ha vuelto a la actualidad, para intentar determinar características que debería poseer un individuo en nuestra sociedad, las cuales le dotasen de capacidad de transformación de las sociedades hacia el desarrollo humano y social. Ese es nuestro objetivo y no el de entrar a analizar en profundidad y de manera pormenorizada las diferentes propuestas del concepto de ciudadanía cosmopolita.

Oxfam ha descrito a los ciudadanos globales como personas conscientes de la ampliación del mundo y de su propia función en él; que respetan y valoran la diversidad y comprenden la economía global y los asuntos sociales y políticos, y que son críticas con las injusticias sociales y participan y contribuyen en las comunidades en los distintos niveles, desde el local hasta el global (Oxfam, 2006). Beck (2005) describe la mirada cosmopolita: “en un mundo de crisis globales, y de peligros derivados de la civilización, pierden su obligatoriedad las viejas diferencias entre dentro y fuera, nacional e internacional, nosotros y los otros, siendo preciso un nuevo realismo, de carácter cosmopolita, para poder sobrevivir” (p. 25); es una mirada en la que el individuo es activo, con la que se demuestra empatía.

Por su parte Martha Nussbaum (1999), define al individuo cosmopolita como “el comprometido con toda la comunidad de seres humanos” (p. 14), y señala como requisito indispensable el reconocer a las personas moralmente iguales, o lo que es lo mismo, las diferencias no las tienen por qué convertir en vulnerables, no deben definir relaciones de poder. Paino et al. (2011) se refieren a la necesidad de entender la ciudadanía desde diferentes contextos por lo que proponen utilizar el término *ciudadanías*: “Las Ciudadanías –comunes y múltiples– son procesos de construcción –susceptibles de ser educados– de personas –con sus principios, valores, anhelos, reflexiones, emociones–. Estas personas comparten colectiva y cooperativamente acciones locales y/o globales a favor del logro de derechos hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la tierra para alcanzar la transformación dinámica de la realidad y que esta transformación canalice nuevos procesos. Estos procesos son cíclicos, repetidos” (p. 40).

Esta vuelta al cosmopolitismo es otra muestra más del debate planteado ya en el capítulo anterior sobre la manera de entender el desarrollo: desde el *tener* o desde *el ser y poder hacer* del individuo; se justifica por la necesidad de encontrar alternativas a la concepción utilitarista del crecimiento económico y por la necesidad por parte de los individuos de recuperar las seguridades. Es una expresión más de la búsqueda de alternativas a la concepción exclusivamente instrumental de las relaciones económicas y sociales, en las que se cuestiona el papel que juega el Estado-nación en relación al individuo o si el concepto de ciudadano actual cabe en este mundo globalizado. Las primeras señales de la filosofía

¹⁸ En la *Tabla 2.7: Ciudadanía global o cosmopolita* de este mismo apartado, se reflejan las diferencias entre los dos conceptos.

cosmopolita las podemos encontrar en la filosofía griega, en la que para los estoicos y los cínicos el cosmopolitismo supone lealtad a la comunidad mundial frente a la comunidad en la que uno nace. Más tarde Kant, en 1795, con la publicación de su obra *Sobre la paz perpetua*, vincula el cosmopolitismo a la reivindicación del reconocimiento de unos derechos universales (Juárez, 2008).

Desde este discurso se le puede exigir mucho a la universidad para que, desde la práctica educativa, sin desestimar la investigadora, se comprometa con cuestiones como: qué modelo de ciudadano potenciar desde las universidades, qué condiciones de la educación se ofrecen desde las universidades que le facultan al individuo para ejercer sus derechos y le conciencian de sus obligaciones, qué capacidades y comportamientos han de desarrollarse y cuáles no, qué modos de relación son deseables en la sociedad y en la propia universidad para que potencien ese tipo de personas. Pero antes de realizar tal cometido, creemos necesario aportar algunas claves que identifiquen los significados que tiene el concepto de *ciudadanía cosmopolita*.

Arrancamos con una idea muy general de la ciudadanía: un estatus que reconoce a los miembros de una comunidad ser beneficiarios por igual en derechos y obligaciones al resto de los miembros. De esta manera se establece una relación en doble sentido, por un lado, el reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros, y por el otro lado, la adhesión de sus miembros a las necesidades de la comunidad, así se establece un compromiso mutuo entre la comunidad y el ciudadano; es decir, la noción de ciudadanía tiene el mérito de unir tanto el lado racional de la justicia como el lado sentimental de pertenencia en un único concepto (Cortina, 2001). Además, debemos apuntar que no es una noción neutra, puesto que lleva implícito creencias y valores; y tampoco es definitiva, porque tendrá que adaptarse continuamente a los cambios de las sociedades. Para dejar bien anclado nuestro punto de partida dibujamos el eje sobre el que puede girar el desarrollo del concepto de ciudadanía: desde la exclusión hasta la inclusión; no podemos obviar que desde la idea de pertenencia a la comunidad se asume una posición excluyente con el resto de los individuos que no pertenecen a la misma.

Pueden ser abundantes los conceptos de ciudadanía que se utilicen: tanto puede significar un estatus legal, como un sentido de pertenencia a una determinada comunidad; o puede ser voluntaria u obligatoria, activa o pasiva, basada fundamentalmente en la ética o en la legalidad. Pero en cualquier caso lo que sí podemos destacar es que la noción de ciudadanía, desde nuestro discurso, se fundamenta en principios de igualdad en determinados contextos.

Junto a lo que acabamos de comentar, en función de la interpretación que se realice de conceptos como la identidad, la igualdad entre individuos o la perspectiva con la que se analice la relación con la figura Estado-nación bajo las condiciones de la globalización, se determina la manera de conceptualizar la ciudadanía; lo que puede producir un avance, un estancamiento o un retroceso en la ampliación de capacidades de los individuos y como consecuencia frenar el desarrollo humano de los diferentes países.

En este sentido, y en lo que respecta al concepto de identidad en relación con la ciudadanía, en el informe sobre Desarrollo Humano de 2004, elaborado por el PNUD, se apunta cómo la creencia de que cuando los individuos poseen una identidad única y rígida, divide y enfrenta a los colectivos, y en consecuencia supone un retroceso en el desarrollo de los países; en el mismo sentido reflexiona Bauman (2006) cuando escribe: “Una vida dedicada a la identidad está llena de ruido y de furia. Identidad significa destacar: ser diferente y único en virtud de esa diferencia, por lo que la búsqueda de la identidad no

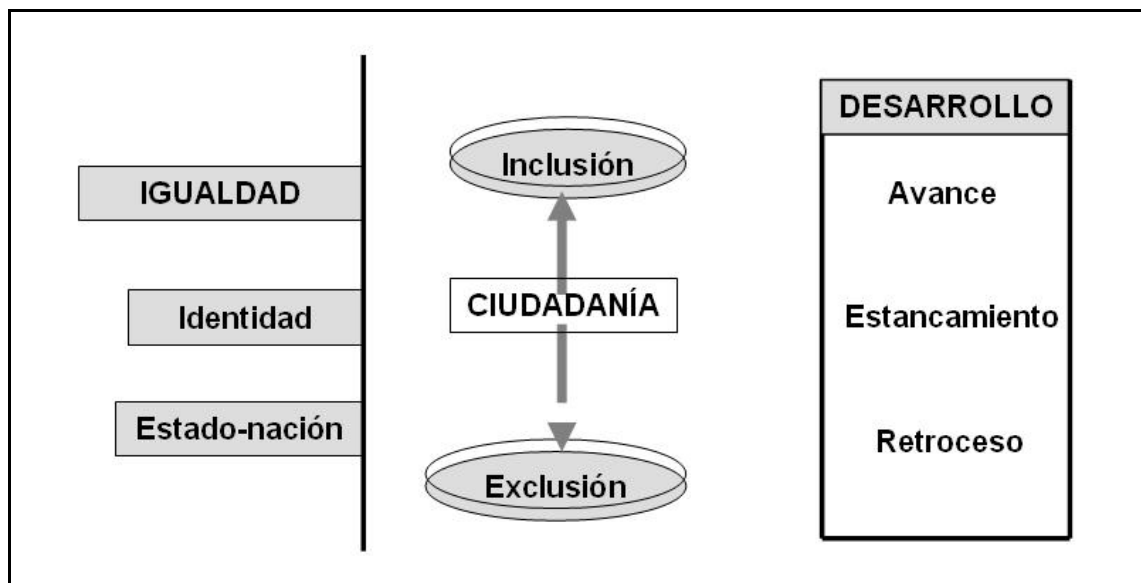
puede sino dividir y separar” (p. 10); luego si se pretende que la identidad no sea una barrera para la construcción de una *ciudadanía cosmopolita* no debe describirse de una única manera, sino que una misma persona tiene que poder sentir, a la vez, diversas identidades (Sen, 2007) y en diverso grado.

Además, la manera de definir la igualdad entre los individuos es también determinante, puesto que puede ser la base para la definición de una ciudadanía inclusiva que facilite el desarrollo humano y social, o por el contrario generar un efecto de exclusión sobre determinados colectivos, por ejemplo los inmigrantes (Turner, 1986). Tema al que le dedicaremos mayor espacio en la segunda parte de este trabajo: *Una mirada al debate del desarrollo y bienestar desde la calidad de la educación*, puesto que desde nuestra opinión equidad es uno de los criterios ha tener en cuenta a la hora de intentar definir la calidad de la educación.

Sobre la relación del individuo con el Estado-nación, la interdependencia entre las sociedades de hoy en día obliga a replantear la relación del individuo con un Estado menos autónomo, y en dicha situación los más débiles sufren una mayor fragmentación social (Holsti, 2002), desde la que se favorece la exclusión. Es indiscutible que la globalización ha sacado a la luz una creciente interdependencia entre las regiones del mundo y la manifestación de situaciones que tienen que recibir una solución colectiva, las cuales desbordan claramente la capacidad de respuesta de cualquier Estado de manera individual (Fariñas Dulce, 2005). En palabras de Beck, citado por Mesa (2004): “Hay que aplicar un principio paradójico: el interés nacional de los Estados los fuerza a desnacionalizarse y transnacionalizarse. Es decir, a renunciar a la soberanía para resolver sus problemas nacionales en un mundo globalizado” (p. 2).

Lo que se acaba de comentar da lugar a la necesidad de reconocer y compartir problemas y soluciones, donde los derechos y responsabilidades de los individuos trascienden a los límites del Estado-nación tradicional. Una manifestación clara y evidente de ello está en el fenómeno de la inmigración que requiere, a muchos países democráticos actuales, acciones eficientes para que individuos residentes en países diferentes al suyo puedan ejercer la ciudadanía; de este modo, las nociones de identidad y ciudadanía al enredarse plantean con frecuencia la paradoja de mostrarse como vehículos hacia la exclusión; [...] “la identidad, al mismo tiempo que crea cohesión, funciona también como mecanismo de exclusión” (Lucas, 1996; p. 21). Y a la vez, el concepto de ciudadanía queda condicionado por el tratamiento de las desigualdades en un contexto determinado; así como por la interpretación que realice cada Estado-nación de las identidades y las desigualdades a través de la implantación de sus políticas sociales; políticas que pueden tener un efecto restrictivo o expansivo sobre las capacidades de los individuos y el desarrollo humano de sus contextos sociales (*Ilustración 2.2.*).

Ilustración 2.2.: Desarrollo del concepto de ciudadanía



Fuente: Elaboración propia

El concepto de *ciudadanía cosmopolita* ha alcanzado un uso masivo con procedencias diferentes pero con un consenso en su base, la igualdad del individuo ante los derechos humanos; y a la vez sin obviar el gran contrasentido de la globalización cuando vemos las profundas desigualdades que está provocando. Para los cosmopolitas los problemas que surgen en esta sociedad global solo se pueden abordar desde la globalidad, y así se está produciendo ya; ahora bien, o se deja actuar “como una gobernanza sin cabeza en manos de poderes hegemónicos privados o se orienta el problema de manera racional, permitiendo el juego de una ciudadanía democrática que, necesariamente ha de ser mundial” (Fariñas, 2005; p. 135).

2.3.1.2. Los valores que sustentan la ciudadanía cosmopolita

Desde la perspectiva de la *ciudadanía cosmopolita*, los derechos humanos son los derechos más universales que podrían perfilar un buen marco desde el que trabajar con los individuos los objetivos del desarrollo humano (Sen, 1999). Si nos apoyamos en la primacía de los derechos humanos, éticamente no sería justificable excluir a nadie del disfrute de los mismos justificando cualquier criterio fortuito: haber nacido en una determinada región, tener un sexo determinado, etc. La emergencia de las ONGs y de otros colectivos civiles en la sociedad de hoy en día es una buena muestra de cómo se involucran actores no estatales ante los problemas actuales transnacionales, y se suelen movilizar en la mayoría de los casos en torno a la defensa de esos derechos humanos. No podemos negar que la actividad de dichas organizaciones sí produce propósitos o voluntades globales. Poco a poco en la configuración de la sociedad global los ciudadanos son conscientes y toman conciencia de

que la defensa de los derechos humanos, o la respuesta a temas como la salud, la educación o la protección del medio ambiente no pueden darse desde la idea tradicional de Estado-nación y surge una especie de sociedad civil mundial (Ianni, 1998). Pero, aun así, los esfuerzos que se realizan no sirven para crear dispositivos por medio de los que se puedan implantar y hacer cumplir normas de carácter universal que regulen muchos de los efectos de la globalización sobre, por ejemplo, el medio ambiente, el mercado financiero, la seguridad, el comercio internacional, etc.

Para muchos autores la única filosofía basada en los derechos humanos que puede caracterizar a las sociedades de hoy en día, y que responde a exigencias morales universales es el cosmopolitismo. Bajo esta filosofía los defensores de la *ciudadanía cosmopolita* sostienen que cada vez más el mundo se concibe como una comunidad universal compatible con la existencia de diferentes entidades políticas estatales, regionales y locales; se argumenta que los derechos humanos están asentados en la ética y que esto conlleva la idea de una moral única. Así Nussbaum (1999) opina que para ser ciudadano del mundo no es preciso abandonar las identificaciones locales —que a la vez pueden ser de gran riqueza—, basta con que la lealtad vaya dirigida a esa comunidad universal, y que las diferencias de origen se interpreten de forma no jerárquica; de esta manera se trasciende de las lealtades nacionales y se evitan las tensiones entre identidad y ciudadanía, lo que se suele denominar *cosmopolitismo impolítico*. Una de las críticas a la propuesta de Nussbaum se apoya en la idea de que los individuos nos socializamos fundamentalmente en los contextos más cercanos, y en ellos desarrollamos los mayores vínculos a los que no estamos dispuestos a renunciar (Appiah, 1999; Taylor, 1999) y se generan tensiones entre la identidad y el concepto de ciudadanía.

Otro sector del pensamiento cosmopolita representado por Walker (Boni, 2011) percibe que para que estuviesen claros los derechos y obligaciones de los ciudadanos tendría que existir un estado mundial. En la misma línea Beck (2004) defiende la “conversión del Estado nacional en un Estado cosmopolita, es decir, un Estado basado en el principio de la indiferencia nacional del poder y que permite la coexistencia de las identidades nacionales según el principio de la tolerancia” (p. 4); desde su punto de vista, cuanto más cosmopolita sea nuestra política, más racional y eficaz será. Esta línea es la defendida por los partidarios del *cosmopolitismo político*. Dentro de este colectivo, Held (1999) propone una *democracia cosmopolita*, desde la que la gente posea múltiples ciudadanía y se vincule en diferentes formas políticas que se determinen desde lo local a lo global. Si los individuos o cualquier agente colectivo actúan en varias comunidades por el efecto de la globalización el concepto de ciudadanía no se puede vincular a un espacio determinado, sino a aquél en el que se adoptan las decisiones que afectan a los ciudadanos o agentes. En este sentido nos planteamos si la superación de fronteras no supera también la noción de ciudadanía o por lo menos la manera de considerarla (Aparisi, 2007).

Con el incremento de los procesos globales los límites entre lo local y lo global cada vez son más borrosos; de tal modo que un acontecimiento local puede rápidamente tener una repercusión global y viceversa. Y como ya se ha indicado, el concepto de ciudadanía modifica las relaciones con el Estado-nación, que como tal se diluye al intentar responder a los efectos que produce la globalización y escapa de la soberanía de los Estados-nación. La incertidumbre que se genera al constatar la necesidad de transformar el concepto de ciudadanía, centra el debate en si nos debemos situar al lado de un concepto de ciudadanía global, entendido como la consecuencia de la globalización del mercado o del lado de una *ciudadanía cosmopolita* que se sustenta en las libertades de las personas, entendidas desde el enfoque de las capacidades (Tabla 2.7.). La primera opción, la ciudadanía global, dibuja un

ciudadano al que el Estado-nación le otorga un estatus, pero a la vez dicho Estado-nación pierde capacidad de respuesta ante al individuo respecto a fenómenos producidos por la globalización de la sociedad; la segunda, la *ciudadanía cosmopolita*, surge de la necesidad de transformación del propio concepto de ciudadanía que se constata por las tensiones que produce el limitar la concepción de ciudadanía a los márgenes dibujados por el Estado-nación.

Tabla 2.7.: *Ciudadanía global o cosmopolita*

	GLOBAL	COSMOPOLITA
<i>Impulso</i>	La globalización del mercado	El desarrollo de las libertades
<i>Opción de desarrollo</i>	Crecimiento económico: tener más	Ampliación de libertades: ser y poder más
<i>Realidades</i>	Única: separar lo propio de lo ajeno	Múltiples: inmiscuirse en lo ajeno
<i>Individuo</i>	Inserto en un Estado; paciente	Por encima del Estado inserto en la sociedad; agente
<i>Estado-nación</i>	Diluido	Superado por un Estado trasnacional (Beck, 2008)
<i>Ciudadanía</i>	Estatus	Estatus y proceso

Fuente: *Elaboración propia*

Si lo que caracteriza a los cosmopolitas en general es la mirada hacia los derechos humanos, existe otro discurso propuesto por el mercado, y que lógicamente se apoya en fundamentos económicos, que propone una especie de *ciudadanía global de consumo* donde las propias corporaciones transnacionales, como HP, se califican ellas mismas de *ciudadano global responsable*: “Creemos que para que HP sea un ciudadano global responsable, nuestros productos y servicios deben resolver problemas y no crearlos. [...] Este enfoque abarca nuestras tres prioridades de ciudadanía global y guía nuestro trabajo mientras nos esforzamos en ser líderes de nuestra industria y más allá de ella”.¹⁹ El surgimiento de las empresas como ciudadanos globales permite una alta concentración del poder económico y tecnológico en los países desarrollados; así la Organización Mundial de Comercio (OMC) sí implanta y hace cumplir normas de carácter universal, al contrario de lo que comentábamos en párrafos anteriores sobre las ONGs.

Por medio de la OMC y de otras organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, o de cumbres de un determinado número de países a conveniencia de las principales potencias, se influye en los países desarrollados para que su legislación apoye la formulación de políticas hacia una dirección acorde con principios neoliberales; “[...] lo que condiciona la producción y organización de conocimientos para regular, moldear y dirigir el comportamiento de los individuos en el cuerpo social” (Sidhu, 2007; p. 207). Por su parte, Carter (2001) apoya esta afirmación, según su opinión estas corporaciones influyen en los gobiernos para que legislen a favor de sus intereses.

Esta última interpretación, que contrapone la igualdad de derechos a la jerarquía de las naciones, no nos permite hacer una interpretación optimista del concepto de ciudadanía

¹⁹ Página web de la compañía: <http://www.hp.com/hpinfo/globalcitizenship/07gcreport/pdf/07mexico-spanish.pdf>

global. La crisis económica que vivimos en la actualidad y la manera de enfrentarse a la misma, por parte de los gobiernos, aportan material muy interesante para reflexionar sobre las teorías sociales y políticas de la globalización de nuestra época. En una concepción bastante realista de la situación actual Carter afirma: “No se puede aplicar un conjunto de principios morales en el contexto de la política internacional” (2001; p. 181), cuando los intereses nacionales siguen siendo la prioridad.

Uno de los ejemplos más claros de lo que acabamos de sugerir, lo tenemos en la construcción de la Unión Europea que se podría entender como un esfuerzo por la construcción de un espacio cosmopolita en el que se intenta superar la idea de Estado-nación, convirtiendo los Estados europeos en estados transnacionales bajo una filosofía de cooperación entre ellos, que resguardan la política democrática frente al poder de los mercados. Este planteamiento automáticamente nos lleva a plantearnos si la propia construcción de la Unión Europea plantea limitaciones a la filosofía cosmopolita, dicho de otra manera, si la aparición de una ciudadanía europea ayuda o no a la concepción de una *ciudadanía cosmopolita*.

El surgimiento de la Unión Europea si bien en sus inicios obedece a intenciones pacificadoras después de la Segunda Guerra Mundial, posteriormente ha estado respaldado por una fuerte necesidad económica: conseguir una dimensión competitiva en el mercado internacional. Desde el Acta Única Europea (1986), con la creación de un mercado común, hasta el Tratado de la Reforma (2007) que recoge toda la regulación referente al mercado común y a la unión europea se refleja un claro ejemplo de la implantación del liberalismo económico en Europa. En ningún caso se puede hablar de un gobierno transnacional porque no supone un poder de esas características y mucho menos cosmopolita puesto que está atado a la pertenencia a Europa. Por otro lado, la creación de una ciudadanía europea supone una barrera para el surgimiento de una *ciudadanía cosmopolita*, puesto que no se favorece la igualdad de derechos entre los ciudadanos europeos; los individuos de los países más desarrollados de UE poseen, por ejemplo, más protección social que otros.

La UE se puede considerar, en estos momentos, un buen laboratorio sociológico en el que observar si las tendencias actuales apuestan por una visión cosmopolita de la sociedad o no. Desde nuestra opinión la construcción de la UE no garantiza el suficiente protagonismo al individuo lo que refleja el escaso impulso hacia la cultura democrática; ni rompe el vínculo de ciudadanía con nacionalidad, y como consecuencia no facilita la aceptación de una diversidad de identidades. Por último, respecto a la igualdad, no se observan medidas que favorezcan la tendencia hacia la misma. Respecto al tema Nussbaum (2012) reflexiona: “Un hipotético Estado mundial, si es que fuera posible tal cosa, resultaría probablemente bastante insatisfactorio desde el punto de vista de la autonomía humana, porque demostraría ser bastante insensible a la diversidad de opiniones y puntos de vista de personas de muy diferentes experiencias y tradiciones” (p. 140).

A pesar de las dificultades que encontramos para aceptar la ciudadanía europea como un ejemplo de *ciudadanía cosmopolita*, no podemos obviar que supone un ejemplo de una ciudadanía que ha conseguido superar las fronteras dibujadas por los Estados; hecho que demuestra que las personas pueden ser ciudadanos por encima de su Estado-nación. Además, en el momento actual más que nunca, como respuesta a la crisis se toma conciencia por una gran parte de la sociedad, de la necesidad de un marco común de gestión del mercado y de la sociedad en general. Lo que está sin responder es si esa soberanía mancomunada que se demanda será exclusivamente para responder a la eficiencia económica o si también se plantearán mecanismos de cohesión social; o lo que es lo mismo,

desde nuestro discurso si al ciudadano se le sigue viendo como un ser paciente, consumidor útil para el mercado o se le da la capacidad de agente para poder inferir en sus propios problemas y en los de los demás.

Y aunque los valores europeos no responden a los cosmopolitas sí podríamos pensar que el inicio de la ciudadanía europea se sustentaba en valores cosmopolitas (Delanty, 2006). Sirva de muestra la introducción del *Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010*²⁰, en el que la Comisión Europea señala: “La creación de un triángulo de conocimiento eficaz constituido por la educación, la investigación y la innovación y el apoyo para mejorar las competencias de todos los ciudadanos son esenciales para la competitividad, el crecimiento y el empleo, así como para la equidad y la inclusión social”. Con estas palabras se abriría la puerta al valor instrumental de la educación para la formación de la *ciudadanía cosmopolita*.

2.3.1.3. Las barreras para el logro de la ciudadanía cosmopolita

Para no olvidarnos de la realidad del contexto en el que estamos inmersos, señalaremos también algunos inconvenientes para la creación de una *ciudadanía cosmopolita* hoy en día; los mismos nos darán algunas pistas para, más adelante, poder explorar las implicaciones que puede tener para la educación en general y la universidad en particular; es decir, qué valores tienen que estar presentes en los individuos para ayudar a construir una *ciudadanía cosmopolita* desde los sistemas universitarios, y qué modelo de educación responde a dichos valores y a la vez alienta el desarrollo humano y social. Las barreras que detectamos para la construcción de *ciudadanía cosmopolita* son:

- a. La inclusión/exclusión
- b. El individualismo
- c. La falta de autoridad que reconozca la ciudadanía cosmopolita.

A. Inclusión/exclusión

En las primeras líneas dedicadas a la ciudadanía hemos reconocido la misma como un estatus que se concede a los individuos por el cual todos son iguales en derechos y obligaciones; pero también es cierto que en el contexto global, en el que nos encontramos, aunque en los países desarrollados se apuesta formalmente por este tipo de ciudadanía inclusiva, a la vez, sin embargo, se manifiesta una ciudadanía informal que genera exclusión social. Surge una dinámica que crea desigualdades sociales y económicas, y favorece jerarquías que convierten en vulnerables a muchos individuos dentro de una misma ciudadanía formal/legal. Precisamente el crecimiento económico de estos países origina un movimiento migratorio, y como consecuencia aparecen sutiles mecanismos de exclusión a través, por ejemplo, del idioma o de la cultura, que provocan la aparición de estratos sociales en los que los individuos poseen desventajas sociales, por el hecho de ser

²⁰ Para consultar informe completo: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:ES:PDF>

diferentes; de tal modo que la forma de gestionar esas diferencias es uno de los grandes desafíos con los que se encuentra la implantación de una *ciudadanía cosmopolita*. Las diferencias por sí mismas son una realidad inevitable que a priori no es ni buena ni mala; lo que importa es la manera de tratarla desde la comprensión o no, el modo de gestionarla puede producir vulnerabilidad e inseguridad en los individuos.

Tomamos como referencia las aportaciones de Sen (2000), para el que la exclusión es la consecuencia de algún grado de privación que impide el desarrollo pleno de las capacidades del individuo, en definitiva de su libertad; es decir, frena los diferentes aspectos del desarrollo humano. Por su parte Wolf y De-Shalit (2007) se aproximan a la misma idea desde su obra: *Disadvantage*, en la que analizan las desigualdades, y las describen no solo como la falta de oportunidades, sino, también, como una inseguridad en los funcionamientos futuros.

De Hann y Maxwell (1998) clasifican las privaciones como: a) económicas o de recursos tanto materiales como no; b) sociales y c) políticas o de derechos. Desde esta perspectiva la *ciudadanía cosmopolita* debe ser leal, sobre todo, con el individuo, lo que automáticamente lleva a integrar diferentes realidades, y para ello debe ser entendida más allá de los márgenes que establecen los Estados –las fronteras–. Lo que implica reconocer vínculos e identidades que trascienden de los espacios nacionales. Pero no se puede obviar la realidad que impone la globalización económica y sus consecuencias en la aparición de inseguridades globales, y a la vez el sentimiento del individuo sobre diferentes lealtades e identidades; con lo que debe plantearse como un enfoque mediador entre los escenarios locales y globales.

En estas estructuras la superación de la barrera de la exclusión para la construcción de una *ciudadanía cosmopolita* puede ser conseguida mediante la generación de capital social entendido como un tipo de solidaridad global que ayuda a la configuración de una relación moral de confianza, tanto como un componente comunitario o como un recurso individual. El reconocimiento de las posibles capacidades del capital social comunitario como un plus producido por las relaciones sociales nos lleva a poner la atención sobre la limitación con la que muchas veces se interpreta el concepto desde una visión puramente económica para la promoción de situaciones de inclusión o de logro de oportunidades por parte de los individuos. El concepto de capital social nos puede, entonces, resultar interesante para la comprensión de algunas dinámicas que llevan a la inclusión/exclusión –lo vemos como las dos caras de una misma moneda– y analizar desde la universidad la posibilidad de aportar algunos elementos que faciliten la generación de capital social. Este intento lo dejaremos para otro apartado este capítulo: *El capital social solidaridad global desde la universidad*, para ahora no desviarnos de las reflexiones sobre los valores que implica el promover una *ciudadanía cosmopolita*.

Siguiendo a la CEPAL (2007) la inclusión se puede entender “como una forma amplia de la integración. En lugar de poner el acento solo en una estructura a la cual los individuos deben adaptarse para incorporarse a la lógica sistemática, ella también supone el esfuerzo por adaptar el sistema, de manera tal que pueda incorporar a una diversidad de actores e individuos. La inclusión no solo supone mejorar las condiciones de acceso a canales de integración, sino también promover mayores posibilidades de autodeterminación de los actores en juego” (p. 16). El debate sobre la ciudadanía está firmemente insertado en los discursos políticos actuales, y se manifiesta en aspectos referentes a las minorías, la igualdad de género, los derechos humanos.

B. Individualismo

Los principales sociólogos desde Marx a Habermas pasando por Weber o Durkheim han estudiado el sentido social de la individualización, y aunque todos enuncian la individualidad de manera diferente todos consideran que es una característica estructural de la sociedad desde la que sus propias instituciones se dirigen al individuo y no el grupo. Numerosos autores como Bauman (2006), Beck (2004) o Castells (2000) reconocen la intensificación de una forma de individualismo negativo que posee un carácter deficitario respecto a los derechos sociales y termina generando insatisfacción.

El ciudadano, como individuo que busca su bienestar a través de su ciudad o su contexto se enfrenta al individuo, cuyo proyecto no es el proyecto común, puesto que la suma de proyectos individuales no configura un proyecto colectivo. Así, el individuo se convierte en el enemigo del ciudadano puesto que los problemas públicos no se tornan relevantes para la vida cotidiana de los individuos y las lealtades se debilitan, con lo que disminuyen los lazos sociales, lo que impide la generación de ciudadanía. Se rompe la conexión entre el individuo y la comunidad. Estamos señalando un individuo que surge del enfoque del desarrollo íntimamente unido al crecimiento económico que se viene imponiendo desde la industrialización: el individualismo capitalista o el individualismo posesivo (Macpherson, 2005 [1962]), que se identifica plenamente con la idea *de tener más*, en la que el mercado asoma casi como único referente moral. Surge la tensión entre los nexos, por un lado de individualismo y desigualdad, y por el otro lado, la sociedad y la igualdad; así, los intereses compartidos, la solidaridad, la relación entre culturas se ven francamente limitados, y es el Estado el único agente que sostiene la construcción social; en esta situación el individuo aparece como paciente en el que la condición emancipadora queda totalmente anulada.

Al no existir un reconocimiento oficial, ni una comunidad que la sustente, necesariamente es un enfoque que surge de una determinada actividad; la cual debería ir seguida de una estructura legal y política para poder ser reconocida y, además disfrutar de legitimidad (Held, 2002). Automáticamente este razonamiento nos lleva a entrar en el debate sobre el tipo de relaciones que se deben plantear en la era de la globalización entre ciudadanía y comunidad; es decir, en cómo utilizar los nuevos espacios que surgen que a su vez generan nuevos actores. Estamos hablando de un escenario, en el que los individuos quedan posicionados en una situación desde la que, continuamente, contrastan sus diferencias; la ciudadanía cosmopolita se basa sobre todo en una actividad, es fundamentalmente un proceso de “auto transformación que se da a la luz del encuentro con los otros como respuesta a los retos de la globalidad, [...]”, se configuran nuevas formas culturales y se abren nuevos espacios de discurso que conducen hacia una transformación en el mundo social” (Delanty, 2008; pp. 37-38).

La idea de asociar el concepto de ciudadanía cosmopolita a un proceso de transformación y no solo a un estatus o atributo nos hace recordar las mismas dificultades con las que nos hemos encontrado en el capítulo anterior al entrar en el debate de los enfoques del desarrollo; la idea de proceso y de atributo del estado de un país o región quedan enredados. Y lo mismo que hemos compartido con Sutcliffe (1995), la importancia del proceso en el desarrollo de un país para que se produzcan determinadas transformaciones sociales, ahora nos resulta crucial que desde el concepto de ciudadanía no solo se le reconozca determinados derechos al ciudadano cosmopolita, sino también una manera de actuar que implique compartir determinados valores y normas, que doten a los

individuos de un sentimiento de pertenencia desde su estancia local, pero con una identidad global. Hablar de ciudadanía cosmopolita es hablar de un individuo que participa en su propia transformación hacia el compromiso por comprender a los otros sobre temas fundamentalmente globales. Una transformación, traducida como ciudadanía cosmopolita, que surge de la incertidumbre que siente el individuo por las tensiones entre lo local y lo global.

Es justo en ese proceso de transformación en el que debe actuar la educación en general y la superior en particular; los sistemas educativos han de plantearse cómo dedicar el espacio privilegiado que poseen para compartir y transmitir determinados valores y normas, que ayuden a cimentar las bases para sustentar una ciudadanía cosmopolita.

Dewey (2004), señala cómo la escuela es el lugar en el que el ambiente está simplificado y ordenado para el aprendizaje, donde se purifican e idealizan las costumbres sociales existentes y se crea un ambiente más amplio y mejor ordenado, “para la liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (p. 91); es decir, para la participación en la esfera público y social. O como propone Bivens nos podemos plantear “las instituciones de educación superior como instituciones donde los objetivos a largo plazo de los cambios sociales se vivan dentro de la institución como si fuese ya la realidad social” (Walker, 2010a; p. 221).

De manera complementaria a la preocupación de la educación universitaria por el crecimiento económico, en la que se plantea un estudiante como un ser productivo y competitivo en el mercado, proponemos una visión de vía más ancha en la que quepa, también, el entrenamiento del individuo en el binomio formado por las normas y los valores; ambos se complementan pero cada uno tendrá diferentes horizontes: las normas los derechos humanos; y los valores el espacio evaluativo de las capacidades, es decir la libertad del individuo para decidir la vida que quiere llevar. Y es desde este binomio desde el que se podrá construir el respeto por la pluralidad, desde el que la universidad pueda ser generadora de desarrollo humano.

Desde nuestra posición, determinada por el enfoque de las capacidades, los valores que debe poseer cualquier individuo para poder construir ciudadanía cosmopolita son la libertad y la solidaridad. La libertad, íntimamente ligada al individuo, entendida como el conjunto de capacidades que posee la persona para poder llevar la vida que ella considera valiosa; y por su parte, la solidaridad, como una actitud que construye el individuo en relación a los otros, y que lo convierte en factor de conversión de capacidades de los demás para que puedan disfrutar del valor de la libertad.

Desde esta perspectiva, en el apartado siguiente nos plantearemos qué modelo de educación vamos a elegir desde la universidad para configurar una sociedad que produzca ciudadanía cosmopolita; si desde las universidades se quiere construir ciudadanía cosmopolita no se podrán centrar de manera exclusiva en la racionalidad y en las destrezas técnicas para formar individuos que solo aspiran al bienestar productivo.

¿Por qué se evalúa siempre la educación como si nada tuviesen que ver los resultados que consigue el estudiante con la ciudadanía cosmopolita, y como si solo importasen las competencias que exige el mercado? La respuesta a esta pregunta tiene mucho que ver con las ideas desde las que las universidades se vinculan al desarrollo, reflejado en el concepto de ciudadanía que promueven las propias universidades (Bourn y Morgan, 2010).

Volvemos a apoyarnos en la obra de Nussbaum (2005): *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, para compartir con ella la reivindicación de

retomar el cultivo de las humanidades traducido en el cultivo por la capacidad crítica sobre uno mismo, el sentido de pertenencia a una gran comunidad formada por todos los seres humanos y la capacidad de situarnos en la posición de los otros.

2.3.2. La educación proceso social

Hirst y Peters (1970), definen la educación como “el desarrollo de las cualidades deseables de las personas” (p. 19). Por su parte, la CEPAL (2007) apunta que gran parte de los conocimientos adquiridos en los diferentes procesos educativos han de permitir la adaptación del individuo al medio social, y ayudarlo a enfrentar las circunstancias que se le puedan plantear desde el mundo globalizado.

La discusión en las siguientes líneas, se centrará en definir cuáles son esas cualidades deseables y los conocimientos que se deben adquirir; acción indispensable antes de una consideración detallada de la manera de entender la calidad de la educación, en la segunda parte del trabajo; ya que la calidad de la educación tiene un trasfondo que se definirá por los objetivos y valores que tomemos como opción de lo que entendemos por educación. Como nos aconseja Sander (1996) para plantear una alternativa a la manera de definir la calidad lo primero que tenemos que hacer es retomar la idea de la educación, “instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía” (p. 6). Y ése debe ser el punto de partida para proponer nuestra visión de la calidad educativa. Si trabajamos por una educación superior de calidad, es necesario replantearse el sistema; es preciso indagar en la formación que se oferta al alumnado, en las metodologías que se están poniendo en práctica y en lo que se establece en los currículos, con el objeto de establecer el modelo de desarrollo que está latente en los centros y si se acompaña con la construcción de ciudadanía cosmopolita. Es otra manera de participar en el debate inacabado del desarrollo sobre el papel del individuo como medio para el crecimiento económico, o si es el individuo el fin que persigue el desarrollo; ahora, enfocado con la cámara de la educación en general y la universitaria de manera particular.

Desde la convicción de la influencia que tiene el tipo de desarrollo que defiende una sociedad en la educación que promueve para sus ciudadanos, retomamos el binomio conceptual elegido en el capítulo 1: capital humano-capacidades humanas, del que nos servimos para reflejar cómo sitúa cada manera de entender el desarrollo al individuo, desde el discurso educativo que se genera en cada una de las propuestas. El primero pone la educación al servicio del crecimiento económico, mientras que el segundo responde a la idea de desarrollo humano, que demanda esa visión de la educación que acompañará a nuestra propuesta de cómo entender la calidad de la misma desde las universidades; en definitiva, planteamos una clasificación binaria respecto al tipo de desarrollo: económico y humano. Como señala Dewey (citado en Chitty, 2002), “la concepción de la educación como proceso social y su función no tienen ningún significado específico hasta no definir el tipo de sociedad que tenemos en mente” (p. 2); y, añadimos, el tipo de individuo que configura esa sociedad.

La exploración de estos dos enfoques nos permitirá, en definitiva, defender la opción de la Educación para el Desarrollo (ED) por considerarla una buena estrategia, con sus limitaciones, para dotar a los individuos de herramientas que les den autonomía en su transformación, tal que les posibilite una buena integración en los contextos actuales, y así

puedan incrementar al máximo su libertad; o por seguir el hilo del apartado anterior, como herramienta para la construcción de ciudadanía cosmopolita. La universidad como generadora de conocimiento tiene la responsabilidad de que ese conocimiento y la transformación se abracen, y que sean los polos entre los que se mueva la educación superior, puesto que es en ese proceso de transformación desde donde toma sentido la creación y socialización del conocimiento.

La universidad se puede presentar como un espacio apropiado, que desde sus quehaceres, y sobre todo desde su práctica educativa, promueva una visión más amplia del desarrollo más allá de la identificación con el crecimiento económico. Es decir, colabore en promover una ciudadanía vinculada a valores universales, de manera concreta a los derechos humanos que implican el reconocimiento a los derechos inherentes a todos los seres humanos. Los argumentos para la utilización del concepto de ciudadanía cosmopolita se encuentran en las propias transformaciones de los espacios sociales y políticos consumados a nivel mundial en estos momentos, y en el enfoque de las capacidades como fundamento filosófico de la definición de Desarrollo Humano, que desde este trabajo compartimos.

Es una ciudadanía que requiere interiorizar unos valores colectivos que alienten la solidaridad y el compromiso con esa comunidad universal. Ante este proceso dinámico, la educación es considerada como un instrumento fundamental para la producción de igualdad y cooperación; es una poderosa herramienta de transformación social a través de la propia transformación del individuo. Así la educación como proceso social transformador, que desde la práctica pedagógica ha contribuido en la lucha contra las exclusiones de cualquier tipo y en pro del desarrollo humano, cuenta con una variada propuesta educativa: educación en derechos humanos, educación para la democracia o educación para la paz. Son propuestas educativas, como se ha comentado en el capítulo anterior, que nacen como consecuencia de los debates del desarrollo en la década de los 70 cuando éste se inclina hacia la constatación de que la postura imperante, es decir el desarrollo como crecimiento económico, no evita los diferentes tipos de pobreza, y el bienestar ni tiene que significar lo mismo para todos los individuos, ni todos los países tienen que utilizar la misma vía para conseguirlo.

El punto de inflexión sobre cómo se debe entender el desarrollo se evidencia con la aparición de las propuestas educativas, que nacen de planteamientos como los de Freire (1975) y Dewey (2004), con la diferencia de que estos autores ponen el acento en lo social, y sin embargo, desde el enfoque de las capacidades se sitúa en el desarrollo individual; a pesar de ello, son seguramente los dos autores más significativos que comparten con Sen y Nussbaum la idea de la educación como proceso social de transformación.

Esas propuestas educativas, en la mayoría de los casos con trayectoria de más de 40 años, a lo largo del tiempo han ido evolucionando en paralelo a visiones parciales del desarrollo, o a la cooperación para el desarrollo, como es el caso concreto la educación para el desarrollo (ED). Esta última en su propia evolución ha modificado sus fundamentos teóricos y sus estrategias de manera acumulativa; por lo que, que aunque sí se distinguen diferentes etapas, la aparición de la siguiente no ha anulado las características de las anteriores; como consecuencia en los diversos actores de la cooperación al desarrollo se pueden apreciar prácticas de la ED de las diferentes etapas; además ha ido integrando, desde nuestra opinión, los principios y objetivos de otras propuestas educativas. Por todo ello la ED se ha convertido en la actualidad en una estrategia esencial, desde la práctica educativa, para la construcción de ciudadanía cosmopolita.

A lo largo de los dos siguientes apartados entraremos solo en dos paradigmas de estas propuestas educativas: el de *la educación en derechos humanos* y el de *la educación para el desarrollo*. El primero lo mencionaremos brevemente, pero no por ello le restamos importancia; el paradigma está soportado y justificado, en lo que nosotros mismos en otra parte de este trabajo, le hemos dado la categoría del horizonte de las normas que deben soportar la ciudadanía: los derechos humanos. El segundo, ya comentado en el párrafo anterior, lo tratamos con más detalle, por aglutinar las propuestas educativas producidas por los debates sobre qué es el desarrollo, por ser “[...] la expresión cultural y de concienciación, de los sistemas de agentes interesados en otros modelos de desarrollo” (Celorio, 2008; p. 1). En nuestra opinión es una buena propuesta educativa para implantarse en la educación universitaria.

2.3.2.1. El paradigma de la Educación en Derechos Humanos

Se gesta en torno a la Primera Guerra Mundial, y es al finalizar la Segunda Guerra Mundial, con el aval de la UNESCO cuando se generan programas de educación para la paz, la comprensión internacional y los derechos humanos. De la Declaración de los Derechos Humanos, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, se derivan normas para regular la convivencia entre las personas, de alguna manera, las podemos traducir como guía de la convivencia de la comunidad internacional; ahora bien, la realidad nos va demostrando que el hecho de asumir los Derechos Humanos como práctica de normas reguladoras internacionales está lejos de conseguirse. Esto es lo que nos debe motivar para mantener el compromiso de modificar todos los aspectos de la realidad – tanto en los planos individual y local como global– que obstaculicen la implantación de los mismos.

Ya en momentos más cercanos, la educación en derechos humanos adquiere una relevancia singular con la decisión por parte de las Naciones Unidas en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de 1993, de que el decenio 1995-2004 sea dedicado a la Educación en Derechos Humanos; con esta decisión la comunidad internacional reconoce a la educación para los Derechos Humanos como una estrategia indispensable “para el desarrollo de una cultura universal de Derechos Humanos” (Claude, 2005; p.40). La declaración dice que este tipo de educación debería introducirse en todos los niveles de la educación formal e involucra a todos los sectores de la sociedad, y además vincula la educación en derechos humanos a la paz, a la democracia y a la justicia social. Lo podemos entender como la definición del marco por parte de las Naciones Unidas a la labor educativa.

En el año 2004 se aprueba el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, lo que trae un avance en el impulso de este paradigma, y se señala que la educación en derechos humanos es “una parte integral del derecho a la educación y está ganando reconocimiento como un derecho humano en sí mismo”²¹. Este programa se estructura en dos fases: la primera 2005-2009 y la segunda 2010-2014. En el plan de acción de la primera fase se propone una acción específica para impulsar la educación en derechos

²¹ Página. oficial de la UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/>

humanos en los sistemas de educación primaria y secundaria en todos los estados miembros de las Naciones Unidas. En el documento que recoge dicho plan, se define la educación en derechos humanos “como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos” (UNESCO, 2006a; p. 1); además, se subraya la importancia de promover determinadas actitudes junto a la difusión de determinados contenidos.

En el Proyecto del plan de acción para la segunda fase (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos (UNESCO, 2010b), se define la enseñanza superior como “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (p. 8). Se concibe la educación en derechos humanos, en la enseñanza superior, como un proceso que debe incluir los *derechos humanos por conducto de la educación*, para garantizar que los procesos de aprendizaje conducen al aprendizaje de los derechos humanos, y los *derechos humanos en la educación*, es decir que se asegure el respeto a los derechos humanos de todos los que participan en el proceso y el ejercicio de los mismos.

Para ello, en el mismo documento, se señalan estrategias, e instrumentos de enseñanza y aprendizaje; así como la importancia de la investigación como instrumento de información de la presencia de la educación en derechos humanos en la enseñanza superior. En definitiva, dentro de los objetivos que se plantean en el proyecto se señalan: promover la inclusión de la educación en derechos humanos en la enseñanza superior; apoyar la educación en derechos humanos; y proporcionar directrices sobre componentes determinantes de la educación en derechos humanos en el nivel superior de educación. El objetivo general de la educación en derechos humanos es facilitar mediante la práctica educativa, la consecución de un mundo que respete los derechos humanos a través de la percepción de los mismo y el compromiso con los objetivos señalados en la propia norma que emana de la Declaración Universal (ONU, 1948).

Desde la propuesta de este trabajo, este paradigma queda anclado entre los valores y lo normativo, e implica un aporte fundamental a la educación para el desarrollo (ED) respecto a la transmisión de principios y normas, indiscutibles en toda la comunidad internacional. Los objetivos específicos que se pueden señalar de esta parte del proceso serían:

- Conocer y comprender los derechos humanos, así como los marcos normativos que desembocan en el ejercicio de una ciudadanía cosmopolita y dan vigencia a los propios derechos humanos.
- Reconocer a los demás como titulares de derechos humanos
- Aceptar que el desarrollo de una conducta activa en la defensa de los derechos humanos es indispensable para la construcción de ciudadanía global.

La concepción ética definida por el binomio normas y valores se sustenta, entonces, en propuestas educativas como la de la educación para los derechos humanos, sin olvidarnos de la de la educación para la paz o la de la educación para la democracia. Cada una presenta propuestas educativas específicas, pero comparten un objetivo común: dotar al individuo de una manera de enfrentarse al mundo con una clara responsabilidad social. Está claro que estamos apelando a una educación que se sustenta sobre un proceso no neutro,

desde el que se asume una transformación de la filosofía del proceso educativo basado en la transformación del individuo como imprescindible para la transformación social.

Flowers (1998), en su manual de Educación en Derechos Humanos, habla de este tipo de educación como un proceso en el que se dé un aprendizaje que desarrolle el conocimiento, las habilidades y los valores referentes a los derechos humanos. La justificación de nuestra posición a favor del paradigma que ampliaremos en las siguientes líneas, la educación para el desarrollo, viene por la sensación de que este enfoque de la educación en derechos humanos puede resultar algo limitado o pobre si los individuos no tienen las suficientes capacidades para poder acceder a esa educación; no sirve de nada reconocer un derecho si luego la gente no lo puede realizar.

Nos ha parecido importante dedicar unas líneas a la educación en derechos humanos, porque aunque éste mantiene una relación conceptual con el Estado-nación y no con las capacidades de los individuos, sí le concedemos la categoría de componente de la estructura que soporta el paradigma de la educación para el desarrollo.

2.3.2.2. El paradigma de La Educación para el Desarrollo (ED)

La propuesta de la ED puede representar el mejor marco teórico que nos ayude desde la práctica universitaria a pensar en los problemas planteados hasta ahora en este trabajo. El planteamiento actual de la ED se ha ido construyendo a lo largo de la historia de los últimos años siguiendo el ritmo marcado por la cooperación al desarrollo, y totalmente condicionado por los debates en torno el desarrollo. Nos apoyaremos en el modelo planteado por los autores Baselga et al. (2004), desde el que se supera el modelo original de Korten (Korten, 1987; Ortega, 1994) de tres generaciones, para situarnos en la 5ª generación de la ED, que es la que despierta nuestro interés desde la práctica actual de la educación superior.

A lo largo de las siguientes líneas apuntaremos cómo el debate respecto al modo de entender el desarrollo –contenido del primer capítulo de este trabajo– ha condicionado la definición de la ED de manera general, y de manera especial en la universidad. Hoy más que nunca, el debate sobre el modelo de desarrollo no está cerrado, con lo que obliga a que el concepto de la ED sea dinámico y flexible; sobre ese concepto han ido calando los debates del desarrollo a lo largo de la historia, así como la influencia de diferentes propuestas educativas.

La consecuencia de esa permeabilidad la hemos podido apreciar a través de la lectura de diferentes autores, constatando que en lo que respecta a la terminología sobre educación para el desarrollo, aun no existe un término unívoco para referirse a ella entre las diferentes regiones del mundo. Nosotros optaremos por utilizar el término Educación para el Desarrollo (ED), e incluimos en él la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la paz, la educación en derechos humanos y la educación para la democracia; todas ellas propuestas educativas que se han dado a lo largo de los últimos años. Todas son respuestas que se intentan dar desde la práctica pedagógica a problemas, ya formulados en este trabajo, provocados por la terquedad de seguir identificando el desarrollo de los países

con el crecimiento económico, y en correlación directa al individuo como medio para dicho crecimiento económico.

A. Origen y evolución del concepto

Los precedentes de la ED, *la ED de 1ª generación*, los podemos situar en el mismo punto en que hemos ubicado los debates sobre la manera de entender el desarrollo en el capítulo anterior, es decir, en el final de la Segunda Guerra Mundial. Coexiste en el tiempo con la idea de beneficio mutuo y con la creencia de que existe una única vía para alcanzar el estatus de país desarrollado: el enfoque de la modernización; la creencia de que el subdesarrollo no es más que un retraso en el camino hacia el desarrollo es lo que impulsa acciones con fines asistenciales y caritativos de carácter inmediato. Las actividades principales que caracterizan la época se puede decir que se ciñen a labores de sensibilización y de recaudación de fondos y, aunque no se puede considerar la actividad educativa como tal, por la falta de objetivos educativos expresamente definidos, sí se puede calificar como el punto de partida de la ED; cabe señalar, también, que los agentes que llevan a cabo dichas labores son fundamentalmente organizaciones no gubernamentales, luego estamos hablando de acciones en las que la educación formal, es decir a través de los sistemas educativos, no participa.

En la actualidad, aunque es un enfoque que se encuentra en retroceso, cabe indicar que todavía se realizan prácticas, fundamentalmente en momentos de catástrofes puntuales mediante imágenes en los medios de comunicación, para la sensibilización de la ciudadanía que suelen ir acompañadas de campañas de recaudación de fondos. Es un enfoque en el que el individuo es considerado paciente desde un enfoque paternalista.

La 2ª generación de la ED se manifiesta en los años 70. Bajo el discurso del desarrollismo, distanciándose del asistencial, aparecen nuevas organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGDs) que centran su trabajo en Proyectos de Desarrollo. A partir de aquí, se genera una nueva argumentación para trabajar en la ED, que se basa en la cooperación; ésta se entiende como la actividad a través de la cual se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos; de este modo se produce un distanciamiento del enfoque asistencial de la *1ª generación*. Ahora bien, desde esta *2ª generación* se eluden los problemas estructurales del desarrollo, con lo que se rehúsan las responsabilidades de los países desarrollados respecto al subdesarrollo; como ya hemos comentado en otro apartado de este trabajo; es una época en la que se percibe el desarrollo como un problema interno de los países que no han alcanzado la calificación de desarrollados.

En este contexto la labor de la ED se centra fundamentalmente en concienciar a la población sobre las causas de las desigualdades, pero siempre desde una perspectiva local, obviando cualquier factor global que pudiese incidir en el subdesarrollo, es decir se trabaja desde la misma idea que en la fase anterior, el subdesarrollo es un estado de atraso en el camino hacia la modernización o el desarrollo. La ED, en esta época, es una de las consecuencias de los debates públicos sobre la emergencia de las ayudas, con el surgimiento de enfoques alternativos del desarrollo –*El Informe Pearson: Nueva estrategia para un desarrollo global* (UNESCO, 1970) uno de los mejores ejemplos del debate–, así la UNESCO y las Naciones Unidas ponen su acento particular, y en 1975 se define la educación para el desarrollo como la educación que se ocupa de cuestiones como los derechos humanos, la

dignidad, la autosuficiencia y la justicia social tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados (Naciones Unidas 1975, citado en Osler, 1994).

La 3ª generación de la ED encuentra su fundamento en el cuestionamiento del beneficio mutuo; es la época en las que aparecen miradas alternativas, surge un modelo de ED muy crítico que incorpora las propuestas de los movimientos de renovación pedagógica y movimientos de educación crítica: educación en derechos humanos, educación de género, educación en democracia; influenciada por el pensamiento de Paulo Freire (1965; 1970) con su énfasis en el aprendizaje participativo y la fuerte vinculación que el autor defiende entre la educación y el cambio social. Pero las políticas neoliberales de la época ahogan este tipo de pedagogías que se quedan al amparo de las ONGs (Marshall, 2005); aun así, comienza un cambio de base en la lógica de la ED al pasar de entender la cooperación como justicia social y no como asistencia con tintes asistenciales. Se abandona la perspectiva local, y se integra en el discurso y en las prácticas educativas la idea de que el desarrollo de unos se consigue por el subdesarrollo de otros, donde las relaciones se basan en una estructura de centro y periferia.

Como consecuencia de ese cambio surgen gran cantidad de propuestas desde las que se plantea la necesidad de integrar en los currículos formales los problemas mundiales sobre el desarrollo y su nuevo enfoque. Como consecuencia, en varios países se empieza a generalizar la denominación Educación para el Desarrollo. Grasa (1990) resume las prácticas que caracterizan la ED de la época. Es una propuesta desde la que se impulsa el aprendizaje de la interdependencia, es decir, se persigue que los estudiantes comprendan el porqué del subdesarrollo y capten las condiciones de vida de dichos países; como consecuencia se espera fomentar, entre los individuos, actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación de las relaciones internacionales. Para ello, se espera que los estudiantes adquieran una capacidad crítica del modelo de desarrollo imperante, y sean capaces de valorar el modelo de desarrollo apropiado a cada contexto, el cual debería tener referencias más allá del crecimiento económico. Es una propuesta, la de la ED, que demanda coherencia entre fines y medios, y como consecuencia el proceso educativo desarrollará participación y actitudes críticas, así en el diseño curricular tendrá un peso primordial la evaluación del proceso educativo.

Cabe señalar la recomendación de la UNESCO en 1974: *Recomendación sobre la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales*, por su importancia respecto a su contenido, que ha supuesto una de las referencias más importantes para los organismos que trabajan en el área de la ED, tanto desde la práctica informal como desde la formal, porque contribuye, a partir de ese momento, a la apertura de los currículos a los problemas de carácter mundial.

Por el carácter de nuestro trabajo, centrado en la ED en el ámbito de las universidades, no podemos pasar por el documento sin detenernos en las recomendaciones específicas para ese nivel de enseñanza, que se realizan en el punto 1.32 del citado documento. Se recomienda emprender acciones desde la UNESCO “ [...] en cooperación con las organizaciones internacionales gubernamentales o no gubernamentales, encaminadas a desarrollar y mejorar los sistemas y los centros de enseñanza superior, de modo tal que esta enseñanza, [...], se adapte mejor a las necesidades de los países y contribuya más, directa o indirectamente, al desarrollo cultural y científico de la sociedad y de los individuos en particular a: i) estudiar, evaluar y dar a conocer las innovaciones, las experiencias y las tendencias nuevas que afecten a la enseñanza superior, en particular en lo tocante a su planteamiento y organización en el marco de todo sistema de educación, así como a su

inserción en un contexto global de educación permanente; [...]. b) Intensificar la cooperación regional en materia de enseñanza superior; [...] e) prestar ayuda a los Estados Miembros que la pidan, en sus actividades de desarrollo, diversificación y mejora de su enseñanza superior” (1974; p. 27).

Constatamos que es a partir de la 3^a generación de la ED, cuando se empieza a considerar la enseñanza superior fundamental para el desarrollo de los países y a darle un papel protagonista en la ED, dentro de las prácticas formales y en colaboración con las informales.

La crisis del desarrollo determina una nueva generación de la ED, la 4^a generación. El fracaso de las Políticas de Ajuste Estructural cuya consecuencia es el traspaso del protagonismo a los países desarrollados desde los países en desarrollo, lo que da lugar a lo que se ha venido denominando la década perdida para el desarrollo; unido a la definición de desarrollo propuesta por el PNUD en 1990, junto a diferentes conflictos regionales – Afganistán, Angola y Mozambique, Centroamérica,... – suponen el acicate para que la educación muestre interés por nuevas temáticas, y constataste que la ED no solo compete al Tercer Mundo, sino que también debe dirigir sus esfuerzos hacia la comprensión desde los países desarrollados de una interdependencia global.

Para entender mejor ese fenómeno desde la ED se plantean los problemas del desarrollo –crisis, conflictos armados, democracia, derechos humanos– de manera global, lo que obliga a redefinir los contenidos de la ED de modo que faciliten la percepción de la globalización de manera crítica; además, se asume el paradigma del desarrollo humano, lo que invita a reflejar en el diseño curricular de los diversos proyectos educativos el enfoque de las capacidades de Sen; de esta manera se supera el actual diseño curricular basado en las competencias profesionales. Con gran acierto, desde nuestro punto de vista, éste es el camino que nos muestran Lozano et al (2012), desde el que abren un nuevo discurso en los diseños curriculares de las titulaciones universitarias.

Como consecuencia de la situación que acabamos de describir, la ED, en su evolución, ha ido convergiendo e incorporando ópticas y contenidos de otros enfoques educativos, que ponen en evidencia los problemas globales que se producen en la década de los ochenta, apoyados por la práctica de los movimientos como la educación ambiental, la educación para los derechos humanos, la educación multicultural y la educación para la paz (Mesa, 1994); son enfoques que convergen y al mismo tiempo comienzan a calar en los distintos niveles que configuran la educación formal.

En 1990 se celebra en Tailandia la Conferencia Mundial de Educación para Todos en la que se aprueba: *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (UNESCO, 1990); en el prólogo de la misma, se ensalza el consenso internacional sobre la educación como factor fundamental en las políticas de desarrollo humano y además, se presenta dicha declaración como un instrumento válido a la hora de evaluar los progresos y de planificar nuevas acciones educativas; se invita a las organizaciones no gubernamentales a realizar acciones conjuntas con las instituciones de educación formal, con lo que se está reconociendo la gran aportación que realizan a la ED desde sus posiciones críticas e independientes. A la vez se reconoce la aportación desde la enseñanza superior y de la investigación a la ED cuando se declara que son imprescindibles para cualquier país por la repercusión que tienen para la sociedad en proporcionar un “sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica” (Artº 7; pto. 2).

Tres años después, en las actas de la Conferencia General de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1993), se refleja la repercusión positiva de la educación superior en el desarrollo de los países e “insta a los Estados Miembros a fomentar y presentar proyectos de redes y de Cátedras centrados en actividades interdisciplinarias de formación, de investigación y de intercambio de información que contribuyan al fortalecimiento de los vínculos entre establecimientos de enseñanza superior, [...] y a aumentar la cuantía de sus contribuciones voluntarias para la realización de las actividades que beneficien a los países en desarrollo” (p. 27).

Hoy se acepta por los diferentes organismos el papel protagonista que tiene la ED de los países en todos sus niveles, y se identifica como el principal desafío al que se tiene que enfrentar el acelerado proceso de globalización; proceso que tiene repercusiones de calado en las actividades de los Estados en determinadas áreas de la política pública, que ven mermadas sus funciones a favor de organismos internacionales. Se abre una nueva perspectiva que define la *5ª generación de la ED*, educación para la construcción de ciudadanía cosmopolita, como respuesta al fenómeno de la globalización, en la que se tendrán que definir los contenidos de manera que se facilite la comprensión a las nuevas generaciones de la complejidad que implica la globalización; para ello es necesario que conciban el conocimiento de manera global e interdisciplinar Mesa (2005).

No es éste el trabajo desde el que analizar la evolución de la cooperación al desarrollo, pero por el estrecho vínculo que mantiene con la ED desde la *1ª generación*, nos ha parecido oportuno mostrar en la *Tabla 2.8.*, cómo cada una de las generaciones de la ED está condicionada por la manera de entender la cooperación, y ésta a su vez por los debates en torno al desarrollo y el modo de ver al individuo: medio o fin del desarrollo.

Tabla 2.8.: Los debates sobre el desarrollo definen la evolución de la ED

<i>Debate desarrollo</i>	<i>Subdesarrollo</i>	<i>ED</i>	<i>Individuo</i>	<i>Cooperación</i>
<i>A partir de la Segunda Guerra Mundial: Optimismo desarrollista</i>	Estado de atraso en el único camino	<i>1ª Generación:</i> enfoque caritativo y asistencial	Ser paciente-paternalismo; medio	Primeras señales de la cooperación; inserta en la estrategia económica
<i>Primeros signos del debate. Estructura de centro y periferia</i>	Estado de dependencia y desigualdad. Se cuestiona el camino único	<i>2ª Generación:</i> enfoque crítico y solidario	Ser paciente-solidaridad; medio	El desarrollo se alcanza con más cooperación; inserta en la estrategia económica (Ayuda Oficial al Desarrollo)
<i>Surgimiento de miradas alternativas</i>	Estado de privación y de vulnerabilidad de la persona	<i>3ª Generación:</i> comprender la interdependencia; incorporación de otras propuestas educativas y de movimientos de renovación pedagógica	Ser paciente-protagonista; ¿medio o fin?	Desde la interdependencia global
<i>El debate: mercado o libertades</i>	Estado de estancamiento	<i>4ª Generación:</i> la educación como práctica política	Ser paciente y agente. ¿Medio o fin?	Efectos de la globalización; la educación y cooperación fuerte vínculo
<i>¿Hacia dónde? Individuo: medio o fin. Entra en juego el conocimiento</i>	Exclusión del sistema	<i>5ª Generación:</i> construir ciudadanía cosmopolita . Práctica educativa que cuestiona el modelo de desarrollo	Ser empoderado y agente de la transformación	Crisis de la cooperación. La vuelta al asistencialismo. Reto: construcción de ciudadanía cosmopolita

Fuente: Elaboración propia

En este atolladero en que nos encontramos llamado crisis del modelo de desarrollo, a nuestro entender, es donde más claramente convergen el enfoque de las capacidades desde la perspectiva de la educación y la ED de *5ª generación*; filosofías de las que se debiera adueñar la cooperación al desarrollo. La ciudadanía cosmopolita es una filosofía, que como venimos repitiendo a lo largo de estas líneas, apela a la emancipación del individuo para la transformación del modelo; es decir, individuos que se planteen patrones ideológicos y éticos; que valoren la capacidad de aprender, de adquirir conocimiento para pensar y utilizarlo críticamente; de ser capaces de superar las relaciones de poder construidas desde la desigualdad que producen vulnerabilidad –género, edad, clase social,... –. En definitiva el

horizonte de la ED se debe situar en formar sujetos con intención política para la transformación, desde las relaciones con los otros en términos democráticos.

B. La interacción entre la educación para el desarrollo y la ciudadanía cosmopolita

La educación puede suponer una aportación indispensable al desarrollo de los países cuando actúa fortaleciendo las capacidades de los individuos, empoderados por el conocimiento, lo que les permite a los mismos rebelarse ante todo aquello que dificulta su desarrollo, o les da capacidad para resolver sus propios problemas con lo que les facilita su bienestar y su libertad. Pero además, la educación debe ser uno de los motores para la expansión de la ciudadanía cosmopolita, por lo que Cogan y Derricot (1998) consideran que debe mirar hacia las siguientes características: la habilidad de mirar los problemas, y enfrentarlos, como un miembro de una sociedad global; la capacidad de trabajar con otros de manera cooperativa y tomar responsabilidad por nuestros roles y obligaciones; la posibilidad de entender, aceptar y tolerar las diferencias culturales; la capacidad de pensar de manera crítica y sistémica; la voluntad de resolver los conflictos de manera no violenta; el deseo de cambiar nuestro estilo y hábitos de consumo para proteger el medioambiente; la habilidad de ser sensible a los derechos humanos y defenderlos; y la disposición y habilidad para participar en política a nivel local, nacional e internacional. Esta manera de entender la ciudadanía es, desde nuestra opinión, el espacio donde se encuentra la intersección entre la ED y la Cooperación para el Desarrollo en la actualidad; es decir ED no es solo cooperación ni la cooperación es solo educación, pero deben compartir un objetivo por lo menos: la construcción de ciudadanía cosmopolita.

En la Declaración sobre los Objetivos del Milenio (2000) el octavo objetivo pretende promover la creación de una asociación mundial para el desarrollo, gracias al fomento de la participación de la ciudadanía cosmopolita, y el compromiso de los gobiernos para cambiar sus políticas. El Consejo Europeo de Desarrollo (2006/C46/01) reconoce y subraya el papel que juega la ED en la consecución de la ciudadanía cosmopolita. En las Recomendaciones de Helsinki de la Conferencia de ED (2006) se plantea la necesidad de un marco estratégico en el que se trabaje un modelo de interdependencia y solidaridad en el que se cultive de manera conjunta lo global desde lo local.

Volviendo, entonces, a ese espacio de convergencia de la ED y el enfoque de las capacidades, tomamos prestadas algunas definiciones de la ED —recogidas en la *Tabla 2.9.*— y observamos puntos en común con la definición de ciudadano cosmopolita y la descripción de habilidades del mismo dadas por Nussbaum (cit. por Boni et al 2011).

Tabla 2.9.: Algunas Definiciones de la ED

Autor	Definición de Educación para el desarrollo
Ortega (2011) ²²	“Son todas las acciones emprendidas para que la ciudadanía de los países donantes sea consciente de que hay una situación muy concreta en un mundo globalizado, que es la pobreza. Hay una necesidad, [...], y esa necesidad para por un cambio en el cómo somos ciudadanos y cómo debemos comportarnos”.
CONGDE (2005) (Coordinadora de las ONGs para el Desarrollo España)	“Un proceso para generar conciencias críticas , hacer a cada persona responsable y activa –comprometida–, a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad –en el desarrollo estamos todos embarcados, ya no hay fronteras ni distancias geográficas–, y [...]” (p. 17).
UNESCO (2008b; 2009a)	“Un proceso de aprendizaje –o concepción pedagógica – basado en los ideales y principios en que se apoya la sostenibilidad y relacionado con todos los tipos y niveles de educación. Ella propicia cinco tipos fundamentales de aprendizaje para suministrar educación de calidad y promover el desarrollo humano sostenible: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a transformar a sí mismo y a la sociedad”. (p. 3). “Se refiere a la necesidad de formar futuros ciudadanos activos, capaces de pensar prospectivamente, con estilos de vida responsables y solidarios , y con las habilidades necesarias para adaptarse a los cambios de la sociedad y del ambiente” (pp. 3-4).
Cuentas (2009)	“Una estrategia socioeducativa y política. Socio-educativa, porque responde a una metodología y práctica pedagógica encaminada a generar reflexión , análisis crítico y debate sobre el contexto social y los modelos de desarrollo ; política, porque es una práctica de transformación social que fomenta valores positivos, actitudes críticas y de corresponsabilidad, promueve la capacidad de indignación y el empoderamiento de las personas; [...], ciudadanía para el cambio social ” (p. 11).
ACSUR-Las Segovias (Cit. Círculo Solidario Euskadi, 2007)	“La educación para el desarrollo, antes que una posibilidad educativa, es una necesidad social: [...] de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos de los seres humanos” (p. 53).
Consejo Europeo sobre Educación para el Desarrollo (Escudero y Mesa, 2011)	“La educación y la sensibilización en materia de desarrollo contribuyen a erradicar la pobreza y a promover el desarrollo sostenible mediante [...] planteamientos y actividades educativos basados en los valores de los derechos humanos, la responsabilidad social , la igualdad entre los sexos, y el sentimiento de pertenecer a un solo mundo; [...]y en la participación en acciones democráticas que influyen en las situaciones sociales, económicas, políticas o medioambientales que afectan a la pobreza y al desarrollo sostenible (p. 13).
Celorio y De Juan (2009)	“Pretende construir una ciudadanía cosmopolita global crítica , [...] desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta” (p. 59).
Argibay et al. (1997)	“La Educación para el Desarrollo (ED) es una educación siempre en proceso de cambio que recoge propuestas educativas que considera indispensables para la comprensión global de la desigualdad en el mundo, para la formación ética de la persona y para el compromiso con la transformación social a favor de un desarrollo humano y justo” (p. 23).

Fuente: *Elaboración propia*

Nussbaum (1996) define al ciudadano cosmopolita como un individuo que “se compromete con toda la comunidad de seres humanos” (Boni et al. 2011; p. 17); la autora considera fundamental la adquisición de tres habilidades para la construcción de ciudadanía cosmopolita: una, capacidad para el pensamiento crítico; dos, comprensión de las

²² Entrevista concedida a elDigital en: http://www.eldigital.ulpgc.es/index.php?option=com_content&task=view&id=839&Itemid=34

diferencias; y tres, capacidad para ponerse en el lugar del otro. Al comparar las ideas de Nussbaum con las características que definen la ED: acciones y procesos educativos para generar individuos críticos, solidarios, comprometidos, etc., remarcadas en negrita en la *Tabla 2.9.*, se hace evidente la convergencia a la que aludíamos –*Tabla 2.10*–; esto tiñe de estrategia política a la ED, que se plantea como objetivo que el individuo cuestione el modelo de desarrollo y se comprometa con el cambio de paradigma.

Tabla 2.10.: Enfoque de las capacidades y ED

Lo que define la ED	Lo que define al ciudadano cosmopolita
Acciones y procesos desde la práctica pedagógica para generar ciudadanos: Activos, críticos, responsables, solidarios, empoderados, comprometidos, con identidad universal. Para: Cuestionar y transformar el modelo de desarrollo hacia el desarrollo humano.	Comprometido con toda la comunidad de los seres humanos. Habilidades: Capacidad para el examen crítico Comprensión de las diferencias Capacidad para ponerse en el lugar del otro (Nussbaum, 1996, cit. por Boni et al. 2011)

Fuente: Elaboración propia

Se plantea la ED 5ª generación como una estrategia de fomento de la conciencia política. Desde esta propuesta educativa se debe intentar sensibilizar en la noción de que todas las personas somos un agente político en el ámbito en que nos corresponde actuar, en tanto podemos reproducir o transformar las escalas de valores, los modelos tradicionales de relación, de género, de poder, etc. En esta línea, en el prólogo de la obra de Bruner (1997): *La educación, puerta de la cultura* se señala: “La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no solo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo, y simultáneamente, conservar nuestra identidad, [...]. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia” (Prólogo).

Este reto lo comparte la Coordinadora de ONGD de España (CONGDE, 2005) en su documento, *Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación indispensable*, en el que deja claro que el enfoque de la educación debe ser inclusivo, que facilite la expansión del concepto de ciudadanía cosmopolita, como personas consecuentes con la amplitud del mundo y conscientes de su propia función en él. De lo contrario se corre el riesgo de que, en vez de impulsar la inclusión frente a la exclusión, la educación genere nuevas desigualdades y tenga impactos negativos en el desarrollo humano. En este sentido, una de las autoras de referencia de este trabajo, Marta Nussbaum (2010), en una de sus más recientes publicaciones: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, avisa de la importancia de la crisis de los modelos de la educación en relación con la crisis del modelo económico, y manifiesta “un acercamiento irreflexivo de los sistemas educativos de todo el mundo a ese modelo” (p. 47).

2.3.2.3. Aportación de la Educación Superior a la ED

Ortega (2008) completa el concepto de la *ED 5ª generación* con cuatro etapas a tener en cuenta, y nosotros consideramos que desde las mismas la universidad tiene mucho trabajo por hacer; a saber: sensibilización, formación, concienciación y compromiso. En la etapa de sensibilización la información es fundamental para comprender cómo se posiciona al individuo –medio o fin– desde las diferentes maneras de entender el desarrollo; esa información convertida en conocimiento –formación– es fundamental para que los individuos tomen conciencia sobre las variadas realidades que pueden rodear a un individuo, y las problemáticas que se deriven de ellas; ahora bien, para que se produzca la transformación necesaria tiene que existir un proceso de toma de conciencia por parte de la persona que le invite a modificar su conducta hacia la emancipación.

En este sentido la institución universitaria tiene un gran trabajo que realizar, y para ello, ella misma como organización con responsabilidad social, tendría que romper con la idea de que los cambios los producen exclusivamente las demandas externas. Las universidades y los individuos nos hemos acostumbrado –como pacientes– a que las transformaciones nos sean ofrecidas; para cambiar esta dirección es para lo que la ED universitaria se vuelve especialmente importante. Este es uno de los mayores obstáculos con los que se encuentra la universidad, y así se refleja en sus quehaceres: ha interpretado su responsabilidad social como la satisfacción de las demandas externas traducidas en la creación de capital humano para potenciar el crecimiento económico. La universidad ha renunciado a su capacidad de agente para la transformación de las sociedades y se adapta a los sectores productivos. “En el nuevo capitalismo académico todo gira en torno a los réditos generados por la inversión en capital humano” (Münch, 2010). Esta idea ya la hemos tratado en profundidad en el apartado del trabajo dedicado al discurso actual de las universidades.

Diariamente constatamos esa tendencia en las universidades, reflejada en sus propuestas educativas; sus diseños de títulos se alían con las propuestas del modelo de crecimiento económico, perfectamente resguardadas y avaladas por la manera que se ha impuesto de entender la calidad de la educación superior, tema en el que entraremos de lleno en la segunda parte de este trabajo. Así, en esta tendencia de la educación superior es difícil favorecer e impulsar el pensamiento crítico para analizar la complejidad actual, y su presencia queda relegada a un segundo plano.

La ED universitaria ofrece una manera de entender los quehaceres en la universidad, desde un enfoque que afecta a las temáticas, los procedimientos y los valores. Su práctica se debe entender como una educación global que tiene una estrecha relación con la calidad de la enseñanza de los sistemas educativos y con la estructura básica de los currículos que se diseñan. Es más, cuando hablamos de crear ciudadanía cosmopolita desde la educación formal, hay suficientes motivos como para exigir de manera específica que la universidad responda a esta demanda por trabajar con ciudadanos que comienzan a enfrentarse a responsabilidades adultas ante la sociedad. En este sentido Prieto Lacaci (2005) plantea la experiencia del estudiante universitario como un estudiante que se enfrenta a una segunda socialización, y que coincide con la mayoría de edad y tiene sus propias características.

Además, la universidad puede brindar al estudiante un espacio en el que reflexionar sobre cómo uno al ejercer su labor profesional puede ayudar a mejorar la sociedad, así como cuál es la mejor manera de distribuir los bienes y servicios que va a ofrecer

profesionalmente; es una reflexión que necesita en su totalidad de una perspectiva de ciudadanía. Para Camps (1996) la sociedad debe “hacerse menos atomizada e incluso menos profesionalizada, entendiendo la profesionalización como la búsqueda exclusiva de lo personal y económicamente rentable. Ser un buen profesional en este sentido estricto, no es el único fin de la vida, ni el fin más noble. Aprender a ser ciudadano significa ser algo más que un mero gestor, jurista, técnico o docente. Es difícil ser un buen profesional si falta la voluntad de servicio. Todo, la política, los medios de comunicación, las finanzas, pierde credibilidad si solo se persigue el interés individual o corporativo. Hay que promover los valores derivados del reconocimiento de los derechos humanos y pasar de una ética que solo reivindica derechos a una ética de deberes y responsabilidades individuales. Todo el mundo debe sentirse obligado hacia los que viven peor y no tienen las necesidades mínimas aseguradas” (p. 57).

En el mismo sentido, nos vemos obligados a citar la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (UNESCO, 1998), que hace repetidas alusiones a la dimensión ciudadana de la universidad en el primer artículo, declarando que entre sus misiones y funciones están: 1.a) “Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables [...]”; b) “Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente [...] así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad...”; c.) “Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática...” Más adelante, los artículos 9.b y 14.b refuerzan estas ideas.

Anteriormente en 1994, en el marco de la 44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, la UNESCO (1994) presentó el proyecto de plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, declarando que: “debería considerarse la posibilidad de introducir en los programas de estudios [de las instituciones de enseñanza superior] conocimientos, valores y aptitudes referentes a la paz, los derechos humanos, la justicia, la práctica de la democracia, la ética profesional, el civismo y la responsabilidad social” (Art. 17).

Otra cita interesante es la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (UNESCO, 1997). Entre sus principios rectores, destaca que los objetivos de paz, cooperación, desarrollo sostenible, etc. que persiguen los Estados miembros de las Naciones Unidas “requieren, entre otras cosas, una educación para la paz y en la cultura de paz [...] así como diplomados de instituciones de enseñanza superior calificados y cultos, capaces de atender a la comunidad como ciudadanos responsables [...]” (p. 30).

También merece alusión la declaración formulada por el Consejo de Europa en Estrasburgo en junio de 2006 en la que se especifica el concepto de cultura democrática como valores democráticos, capacidad de reflexión y de acción, juicios éticos, calidad de análisis y capacidades de compromiso. Asimismo, se declara la convicción de que la enseñanza superior juega un papel esencial en la transmisión de la cultura democrática y la responsabilidad de enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir este compromiso en hechos y de promover una cultura democrática, uno de cuyos principios, se señala, es una ciudadanía democrática activa (Huber e Ira, 2008).

Si bien no existe fundamento jurídico para obligar al cumplimiento de estas declaraciones, al menos los Estados y las universidades sí deberían asumir claramente el compromiso moral y reflejarlo en sus estatutos universitarios.

Sin embargo, más allá de palabrerías y de muestras puntuales, se puede constatar que no existe una verdadera política educativa al respecto en los niveles de educación superior que responda a los objetivos de la ED de 5ª generación. Como señala Prieto Lacaci no podemos “considerar el aula como un mundo aparte, un lugar al margen del resto de los espacios y procesos sociales. Si es indudable que la transmisión del conocimiento es el componente central de la actividad universitaria, también lo es que la universidad forma parte de una sociedad compleja y cambiante, cuyas demandas son las principales impulsoras de su transformación” (2005; p. 259). Desde nuestra opinión, es un desacierto desaprovechar el espacio de aprendizaje que brinda la universidad, no solo de carácter profesional, sino también de naturaleza humana en el que se acometa la formación para la ciudadanía cosmopolita y se garantice así una sociedad inclusiva y democrática. La ciudadanía cosmopolita es un concepto eficaz, poderoso para tomarlo como referente educativo que ayude al proceso educativo a agrandar la mirada y sea capaz de responder desde la complejidad.

Puesta la mirada en el individuo, el reto al que se enfrenta la ED de 5ª generación, es al aumento de las capacidades del individuo respecto al pensamiento crítico y sistemático, a la comprensión y sensibilización hacia otras culturas, al reparto de responsabilidades, a la resolución de conflictos, así como a la sensibilización con el entorno. Debido a que las personas nos relacionamos, no podemos olvidar la dimensión social que implica colaborar y participar de forma conjunta; para lograr lo anterior, la actividad educativa tiene que proporcionar oportunidades para que los individuos interactúen entre ellos en diferentes situaciones y contextos, y se trabaje el equilibrio entre los sentimientos de pertenencia y de justicia. Luego, desde el enfoque seniano de las capacidades, la misión de la educación no puede restringirse al mundo de los conocimientos o de las competencias profesionales, tiene que ir más allá, debe contribuir a la comprensión del medio, orientar a las personas ante los sentimientos de crisis e inseguridad y dotarlas de autonomía personal y responsabilidad (UNESCO, 2005a).

En palabras de Celorio (2011), en la ponencia presentada: *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en la UPV/EHU*, en las Jornadas de la Educación para el Desarrollo en la Universidad, “La ED universitaria no está en su momento más álgido pero sí en un momento de reflexionar sobre sus retos, reconocer su estatus, soñar un futuro y construir puentes para avanzar hacia el cambio de modelo de desarrollo”. Tiene que situar sus objetivos más allá de la cooperación al desarrollo, donde corre el riesgo de quedarse sometida a la sensibilización; es decir, ha de ampliar sus miras y todas sus funciones: docencia, investigación y extensión, se deberían impregnar de reflexión y carga crítica, de tal manera que realicen labores de agencia en la expansión de capacidades de los individuos. Para que esto llegase a buen puerto, como apunta la profesora Boni (2011), en los debates de las jornadas mencionadas, el conocimiento generado en las universidades debería transferirse a otros actores de la cooperación, desde el sentido más amplio que significa la crítica al modelo; además, la universidad debe ser muy consciente de cómo genera y socializa el conocimiento y situarse en una universidad de pensamiento crítico.

La situación actual no es fácil, las universidades han caído en las redes de la comercialización de los servicios que ofrecen, lo que ha producido un efecto sobre los valores y pretensiones de los estudiantes que captan la creciente importancia que toma la

respuesta a los intereses económicos; de este modo, se adueñan del discurso de la necesidad de formarse en competencias específicas para dar la mejor respuesta posible al mercado laboral y se olvidan de que la sociedad demanda algo más: titulados que ejerzan sus futuras profesiones con la voluntad de contribuir a la configuración de una sociedad inclusiva y democrática. En la modificación de este discurso la universidad puede desempeñar un papel apreciable y en este sentido la función del profesorado puede ser clave, en cuanto que no deje a la voluntad de la dinámica del día a día la idea de que la universidad es un buen lugar de formación de ciudadanía cosmopolita.

Indiscutiblemente, el concepto de sociedad es más amplio que el de mercado, a pesar de que existan corrientes de pensamiento que intentan identificarlos, este empeño de igualarlos nos reporta consecuencias no muy deseables para poder impulsar la ED en la universidad. Este proceso de mercantilización lo describe Albatch (2006), cuando se refiere al colapso del bien común en el ámbito educativo: “En la educación está ocurriendo una revolución. La educación se está transformando en un bien de consumo comercializado internacionalmente. Ya no es vista primordialmente como un conjunto de habilidades, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación en la sociedad moderna, o sea, como una contribución clave al bien común de cualquier sociedad. En lugar de esto se ve cada vez más, como un bien de consumo que puede ser comprado por un consumidor para adquirir un conjunto de habilidades que serán utilizadas en el mercado; o es vista como un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales, instituciones académicas convertidas en negocios o por otros proveedores” (2006; p. 169).

En respuesta a lo anterior, empiezan a vislumbrarse algunos apoyos desde los sistemas educativos universitario; son contadas las iniciativas que tratan de vincular los sistemas de aprendizaje, la docencia y la investigación sobre el desarrollo humano; hay mucho sobre estudios de desarrollo pero muy poco sobre la ED que tendría un gran impacto en la forma de entender la sociedad a la hora de mirar desde lo local, la sociedad global. El objetivo, hoy en día, para la ED es hacer uso de los sistemas formales universitarios y no universitarios, e intentar que las acciones no sean ocasionales y pasen a formar parte de manera transversal en los currículos.

El mejor reflejo de nuestro discurso lo encontramos en la idea de Boni (2006), cuando se refiere a la necesidad de que la educación como instrumento transformador debe tener las siguientes referencias: “Desarrollo Humano, Derechos Humanos y Ciudadanía Cosmopolita” (p. 49). Una de las autoras que se ha dedicado con más intensidad al enfoque de las capacidades desde el ámbito educativo, como ya hemos señalado en diferentes partes de este trabajo, es Marta Nussbaum (2005), que en su obra *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* sostiene la necesidad del enfoque de las capacidades en la enseñanza universitaria.

En la misma línea y siguiendo el impulso de Nussbaum (2005), otras autoras como Walker (2007) –*Tabla 2.11.*– y Boni (2011) se aventuran en determinar una lista muy concreta de funcionamientos a conseguir desde la educación superior.

Tabla 2.11.: Lista provisional de capacidades para la educación superior

Razonamiento práctico: poder hacer elecciones razonadas, informadas, críticas, independientes dirigidas a fines prácticos y morales.
Resiliencia educativa: ser capaz de orientarse en el estudio, el trabajo y en la vida. Capacidad para negociar el riesgo y adaptarse a los obstáculos. Autoconfianza. Tener aspiraciones y esperanzas de un mejor futuro.
Conocimiento e imaginación: Poder adquirir conocimiento sobre cualquier tema de interés. Ser capaz de aplicar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de los otros y formar juicios imparciales. [...] Estar abiertos a nuevas ideas y conceptos. Ser capaz de entender la ciencia y la tecnología en las políticas públicas.
Disposición para el aprendizaje: Tener curiosidad y el deseo de aprender. Autoconfianza en la propia habilidad para aprender.
Relaciones sociales y redes sociales: Ser capaz de participar en el aprendizaje en grupo para resolver problemas, llevar a cabo tareas, formar grupos eficaces de aprendizaje participativo. Confianza mutua.
Respeto, dignidad y reconocimiento: Sentir respeto para sí mismo, por y de los otros.
Integridad emocional: No ser presa del miedo o la ansiedad que menguan el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones que fomenten la imaginación, la comprensión, la empatía.
Integridad corporal: estar libre de hostigamiento.

Fuente: Walker, 2007

Estos planteamiento a nuestro entender necesitan de una propuesta como la ED para que se traduzcan en construcción de ciudadanía cosmopolita desde las universidades. Volvemos aquí a plantear desde la ED el discurso de las capacidades aplicado a la educación superior desde los diseños curriculares, mencionado en líneas anteriores de este mismo apartado (Lozano et al. 2012) para apostar por un conjunto de prácticas pedagógicas que ayuden a los estudiantes a capacitarse como personas críticas.

Trabajar desde el enfoque de la ED en las universidades no resulta fácil por las propias estructuras de las universidades con relaciones de poder asimétricas que provocan situaciones de aislamiento (Taylor, 2008); pero además, el propio concepto de calidad dominante en la educación superior, desde nuestra opinión, ni siquiera ayuda a evidenciar las prácticas docentes o las investigaciones que responden al paradigma de la ED con lo que pierden su capacidad de impacto. Desde esta línea, la de la calidad, es desde la que nuestro trabajo intenta aportar debate e impulso a la propuesta de la ED universitaria.

Hay muy pocos intentos de vincular la ED con el concepto de la calidad que mejor cabida y empuje le puede dar a la misma; por este motivo nos parece que merece toda nuestra atención el modelo que presentan Boni y Gasper (2011) en su artículo: *La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad*. Lo plantean a través de una tabla en la que presentan la vinculación entre actividades universitarias: docencia, investigación, compromiso social, gobernanza/políticas universitarias y entorno universitario; y valores que definen el desarrollo humano: bienestar, participación y empoderamiento y equidad, valores por otro lado que coinciden con las características que nosotros le hemos otorgado a la ED 5^a generación vinculadas a las que consideramos que definen la ciudadanía cosmopolita. Sobre esta tabla volveremos en la última parte de nuestro trabajo, cuando nos planteemos en qué concepto de la calidad de la educación superior tiene mejor encaje la propuesta de la ED universitaria, y cómo las

maneras de entender la calidad de la educación universitaria ocultan las prácticas de la ED en las universidades.

2.3.3. Capital social y capacidad colectiva en la universidad

En el primer capítulo hemos intentado ordenar las ideas y filosofías que se han ido enredando en torno al concepto de capital social en los últimos tiempos, y así sacar a la luz el atractivo de este concepto para las instituciones de educación superior como generadoras de una capacidad colectiva, o como factor de conversión de capacidades individuales. Ya dentro de este capítulo, en los apartados anteriores venimos apelando a la necesidad, hoy más que nunca, de abrir el debate sobre la posición del individuo: medio o fin, en función del concepto de desarrollo que se utilice. A esto, ahora, añadiremos la preocupación por los efectos que pueden tener en el individuo la manera de vivir en sociedad y de relacionarse; esto último es lo que definirá el camino por el que transitarán las siguientes líneas.

La identificación del desarrollo y el bienestar con el crecimiento económico va calando cada día con mayor intensidad en nuestras relaciones sociales, en la manera de generar vínculos entre la gente y de destruirlos, y como consecuencia se forma un entramado social más endeble para la mayoría de las personas que produce inseguridad y expone a los individuos a la vulnerabilidad. La consecuencia bajo la filosofía del enfoque de las capacidades, la podríamos traducir como la pérdida de capacidad colectiva para decidir por parte de la ciudadanía las formas de organización que merecen la pena para convivir; es decir, aquellas que aumenten las libertades individuales. Para paliar esa pérdida de capacidad colectiva se requiere desarrollar relaciones de consenso y de reciprocidad basadas en la confianza; lo que nos conduce al concepto de capital social, y de manera inmediata, al de capital social comunitario.

2.3.3.1. El valor de las relaciones entre los agentes universitarios

En un intento más de querer ampliar la labor de la educación superior en el debate sobre el tipo de desarrollo que se puede promover desde las universidades, dirigimos la mirada hacia la interpretación de las relaciones entre las personas, por lo que la universidad se debe preocupar, por un lado, de cómo las personas se ponen de acuerdo para convivir bajo condiciones objetivas, y por otro lado, se debe plantear qué puede hacer con las propias relaciones que se suscitan en y desde su propia organización.

Iniciamos la argumentación desde la certeza de que hay capacidades que se adquieren socialmente, si se tienen en cuenta las características personales y sociales que influyen en la construcción y el logro de diversas aspiraciones del individuo. La situación social y cultural de un individuo, es decir su ubicación en un conjunto determinado de capacidades –las que poseen otros individuos–, tiende a determinar las opciones de la gente, que suelen ser razonables esperar (Bourdieu y Passeron, 1977). Ahora bien, lo que se acaba de comentar, se podría considerar o un factor de conversión de las capacidades individuales, o un

problema en la limitación de las libertades de las personas; puesto que los deseos y preferencias individuales deben responder a las normas sociales, con lo que surge un problema de adaptación, y como consecuencia puede restringir las capacidades individuales. Así, el enfoque de las capacidades, acepta que las capacidades y funcionamientos de los individuos no son de libre flotación, y están condicionados por las relaciones sociales y las oportunidades que emanan de las propias estructuras sociales (Otto y Ziegler, 2006).

Esta limitación ejercida por las estructuras sociales en la expansión de capacidades nos lleva a poner la atención en qué estructuras sociales existen y cómo funcionan (Sen, 2000a), puesto que pueden actuar como agente o no en la expansión de las capacidades. En nuestro caso la universidad y las redes que se configuran a través de ella pueden ser una buena ruta de acceso al capital social y ser factor de conversión en los términos señalados por Robeyns (2006).

La generación de capital social hay que buscarla en la conexión entre los individuos más que en los individuos en sí, y es importante para la adquisición y expansión de capacidades, puesto que los vínculos entre individuos necesitan un marco donde desarrollarse; así el capital social comunitario puede ser un buen marco para razonar el tipo de organización a la que debe responder la universidad: la capacidad de organizarse y actuar de un colectivo en busca de objetivos comunes, donde la interacción entre los individuos se apoya en la confianza mutua.

Nos referimos a la idea de Coleman (1990) para expresar la solidaridad global como la acción social, la cual se configura a través de interacciones; y a su vez esa interacción genera unas estructuras que facilitan el vínculo entre los individuos que impulsan la cooperación con un objetivo común, que en nuestro caso se traduce de manera general en la transmisión e intercambio de conocimiento sobre las maneras de entender los modelos de desarrollo. Esta idea se abraza a la que ya mencionábamos en el capítulo anterior, al comentar el papel crucial que tienen las oportunidades sociales en ampliar la agencia del individuo o la de sus capacidades, puesto que las opciones que pueda tener una persona dependen, en gran medida, de las relaciones con el resto de personas o con las instituciones. En esta parte del trabajo prestaremos una atención especial a las oportunidades que están fuertemente influenciadas por las circunstancias sociales que brinda la educación, y situaremos el punto de mira de manera particular en la universidad o la educación superior.

Hablar del binomio formado por las capacidades individuales – lo que el individuo es capaz de hacer– y las oportunidades o capacidades externas (Nussbaum, 2000; 2012), no es un asunto trivial, y menos cuando la educación la situamos en el vínculo entre los diversos tipos de capacidades: básicas, internas y combinadas, y más, en concreto en este trabajo, en el que nos ocupa y preocupa la calidad de la educación superior.

Podemos avanzar la importancia de las relaciones entre los individuos en el estudio de la calidad de la educación superior; puesto que como se verá en la siguiente parte de este trabajo, la universidad se debe plantear la necesidad de responder a un conjunto de agentes, que bien pueden ser internos puesto que comparten el espacio de la institución, o externos, que aunque no ejercen su actividad en el mismo espacio sí poseen de alguna manera algún vínculo con la educación superior; en definitiva, entre unos y otros conforman un grupo social en el que las relaciones sociales y los vínculos entre los diferentes individuos generan capacidad colectiva, que si se dota de determinadas características se podría entender como solidaridad global.

La educación, además, es uno de los factores más importantes para conseguir altos niveles de capital social, tanto “en el nivel micro como en niveles meso y macro” (Putnam

2002, pp. 296). Cuantos más años de educación ha disfrutado una persona, más amplia y diversa es su red de conexiones sociales, más activamente participa en la sociedad y genera más capacidad de confiar en sus conciudadanos. Dentro de los niveles educativos, parece que la “experiencia universitaria potencia de manera muy significativa la confianza social, la tolerancia y la tendencia a participar en asociaciones y grupos comunitarios” (Halpern, 2005, p. 252). Los centros educativos junto a la familia se consideran los centros más importantes para la socialización; a través del comportamiento de los compañeros y la forma en la que el grupo premia o castiga determinadas actitudes condicionan de manera importante la manera de actuar de los estudiantes. Así, algunos estudios han mostrado que el nivel de confianza social que existe en un centro educativo es el mejor indicador de lo que cabe esperar del comportamiento individual de cada uno de los estudiantes.

Sobre esta idea, Sudarsky (2008) opina que el capital social puede ser generado en diferentes instancias y su desarrollo depende de los valores, las costumbres, las creencias y la cultura de la sociedad. En consecuencia, la educación desempeña un papel muy importante, pues durante los diferentes niveles de formación de la persona, se pueden desarrollar algunas de las características que favorecen la creación de capital social. Una de las conclusiones más importantes, que ha encontrado este autor en sus investigaciones en la sociedad de Colombia, es el establecimiento de la relación positiva entre capital social y educación; el capital social es mayor en aquellas regiones donde los niveles de educación son superiores. Esta relación entre educación y capital social se establece desde el momento en que los niños inician su educación formal en la escuela, pues comienzan a entender mejor el mundo que los rodea y empiezan a formarse como ciudadanos. Aprenden a ver la importancia de la participación, del control social, así como sus deberes y sus derechos fundamentales y esta relación se fortalece durante el bachillerato y por supuesto llega al máximo desarrollo en la educación superior.

La educación, entonces, debe percibirse como una estrategia para generar capital social y bienestar a los seres humanos, para ayudar a la consolidación de una sociedad más justa y equilibrada, con objetivos de largo plazo que permitan lograr las condiciones necesarias y suficientes, para que el mundo sea un lugar confortable para las futuras generaciones. Una universidad que cumple con esos postulados puede trascender, desde el lugar donde está inserta físicamente y puede volcar sus esfuerzos inmediatos hacia lo global. Desde otra visión, pero como complemento a lo que venimos comentando, el sociólogo Alain Touraine (1997) señala que el principal objetivo de una política social de juventud es incrementar en los jóvenes la capacidad de comportarse como actores sociales, es decir, como personas que intentan realizar objetivos personales en un entorno constituido por otros actores, el que conforma una colectividad a la que se sienten pertenecientes, y cuya cultura y reglas de funcionamiento institucional hacen suyas, aunque solo sea una parte.

2.3.3.2. Los valores que generan capacidad colectiva

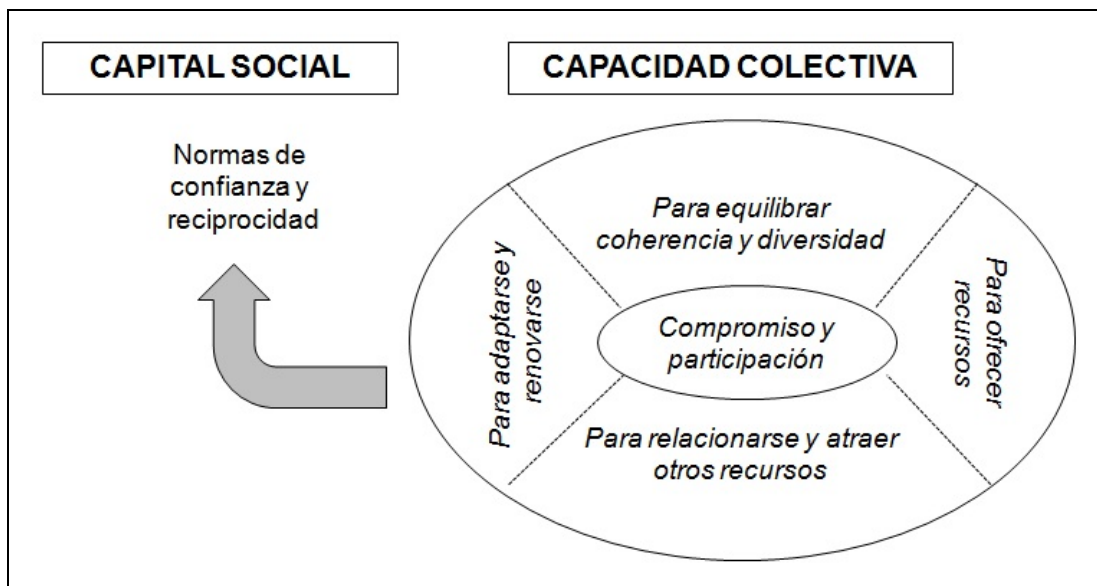
Llegado a este punto, en el que se considera el capital social como un atributo de una determinada estructura colectiva, cabe preguntarse por cuáles son los elementos que suavizan las relaciones y los que definen el carácter de las mismas. O planteado, desde nuestro interés, por qué el capital social que pueda generar una universidad favorece la

transformación del modelo de desarrollo, y qué garantiza que esa transformación tenga un sentido individual y social.

La aportación de Baser y Morgan (2008) sobre el concepto de capacidades colectivas, nos pone en la pista al comprobar la correlación conceptual con el capital social comunitario. Estos autores consideran que para que cualquier colectivo tenga aptitudes para realizar cosas y mantenerse como tal, debe tener las siguientes capacidades básicas: capacidad de compromiso, capacidad para relacionarse, capacidad para adaptarse y renovarse, capacidad para equilibrar coherencia y diversidad, y capacidad para ofrecer servicios fuera del propio colectivo; lo que exige que sean grupos con cierta identidad que les permita el empoderamiento, y además sean capaces de generar valor social. Dicho de otra manera, descubrimos otra dimensión para explorar en la conceptualización de la calidad de la educación en las universidades: basada en una combinación emergente de capacidades individuales y colectivas que permita generar valor; es decir capacidades para cuestionar el modelo de desarrollo, y llegado el caso posibilitar la transformación social.

Podemos situar el nexo entre el capital social comunitario y la capacidad colectiva – *Ilustración 2.3*–, al entender que la capacidad colectiva anuda las relaciones entre los individuos y con otros colectivos; además, según como se defina esa capacidad colectiva generará valor social y podrá converger en acción política.

Ilustración 2.3.: Capacidad colectiva como agente que moviliza capital social comunitario



Fuente: Elaboración propia a partir de Baser y Morgan (2008)

El intentar descifrar, desde las instituciones universitarias, qué tipo de estructura estaría en consonancia con la generación de capital social comunitario nos lleva a calificar al tipo de organización como formal, donde la interacción se da en un contexto institucionalizado, siendo la propia institución universitaria la que regula y ampara esas interacciones. Esa interacción si posee determinadas características se la podrá llegar a definir como capacidad colectiva o como factor de conversión de capacidades individuales; y cuando los individuos de alguna manera se apropian de ello se genera capital social comunitario que se definirá por la función que ejerza dentro de la propia estructura social y

facilitará determinadas capacidades de los individuos que estén dentro de dicha estructura (Coleman, 1990). Mientras las capacidades competen a los individuos, el capital social se refiere a los vínculos entre ellos.

Las relaciones que se generan desde las instituciones universitarias, en la mayoría de los casos, se pueden calificar de diversas pero débiles; justo lo contrario a lo que puede suceder en un ambiente familiar en el que las relaciones son normalmente del mismo tipo, pero intensas. Así, es fundamental que el primer tipo de relaciones, las débiles, se sustenten en la confianza, puesto que a través de ella se estabilizan los vínculos entre los individuos; de esta manera, los individuos pueden estimar el comportamiento de los otros, al esperar que se comporten de una manera determinada, y así, poder actuar con libertad. Ahora bien, la confianza exige normas de reciprocidad generalizada, que aunque en momentos puntuales, el resultado sea de suma cero, a largo plazo siempre será un resultado positivo; así, en esta situación es más probable que el intercambio continúe (Putnam, 2002). Por lo tanto, ya podemos identificar dos factores que generan capital social: la confianza y la reciprocidad generalizada, que junto a la capacidad colectiva generan cooperación en diversos espacios sociales.

Para ello, las estructuras sobre las que se sustentan las relaciones no se deben entender como carpetas de favores, sino como el marco organizativo ideal para impulsar la relación que a su vez genera normas que promuevan la cooperación. Pero habrá que tener en cuenta el tipo de lazos que soportan las redes, es decir la base organizativa del capital social. Expresado de otro modo, hay que cuidar y vigilar que la estructura de oportunidades no esté sesgada socialmente en virtud del capital social; porque puede jugar a favor de determinados sectores de la sociedad generando un incremento de las desigualdades. El capital social es uno de los elementos que favorece la expansión de las capacidades humanas, y su papel fundamental es ampliar el ámbito de acción del individuo como consecuencia de su libertad, como fin en sí mismo y como expansión de las capacidades.

Lo importante del capital social para los grupos que lo poseen es la potencialidad de recursos que les otorga, y de los que carece aquel que no los tiene, y por extensión a los propios individuos; es decir, lo trascendente es que es una capacidad de obtener algo a través de las relaciones sociales y esta capacidad no se da en el vacío, sino que surge de ciertas interacciones sociales que se apoyan en determinadas infraestructuras construidas desde la confianza y la solidaridad. Pero para que el compromiso y la solidaridad estén bien cimentadas, es decir la relación quede bien anudada, es fundamental esa capacidad colectiva que sitúa el centro en el compromiso entre los individuos.

De la misma manera que el proceso de aprendizaje lo hemos situado en tres planos: individual, local y global, las interacciones que generan capital social se darán, también, en esos tres mismos niveles: individual –entre individuos–; local, condicionado por el contexto en el que actúe la universidad –entre distintos colectivos–, y global –más allá de lo definido por la propia universidad y sus contextos–; sin olvidar que cada una de esas interacciones puede tener un doble sentido: interno –dentro de cada uno de los niveles– y externo –entre los diversos niveles–.

Es en este punto del discurso, en el que imaginamos el vínculo entre el concepto de ciudadanía cosmopolita y el de capital social comunitario. Para poder tender puentes, desde lazos débiles, entre individuos diversos y que se generen externalidades positivas, esos individuos tienen que tener las características que definen a la ciudadanía cosmopolita. De este modo será posible que los recursos que emanan de las relaciones entre los individuos

no solo beneficien a las personas que están en la estructura, sino, también a las que se encuentran fuera de ella.

2.3.3.3. El tipo de organización para la generación capacidad colectiva

Para la construcción de ciudadanía cosmopolita hemos optado por la propuesta de la educación para el desarrollo como práctica pedagógica. Para la generación de capital social comunitario la universidad puede ser una organización que represente un andamiaje, a partir del cual crece la capacidad de movilizar recursos mediante una red de intercambio continuo de capital social, fundamentalmente en forma de conocimiento que lo genera y lo capta para devolver nuevo conocimiento. No es una estructura abstracta, las redes que contiene son las que la configuran, es decir la propia comunidad universitaria: alumnos, profesores, investigadores y otros trabajadores forman redes de capital social y el intercambio entre ellas da existencia a la universidad.

Uno de los mayores beneficios que posee la universidad como generadora de capital social es que una de las redes que la configuran, los alumnos, está continuamente renovándose; los alumnos provienen de situaciones sociales muy diferentes y están en continuo recambio, además, la propia labor docente e investigadora de la universidad, en muchas situaciones, requiere del intercambio entre profesores de diferentes universidades, lo que le otorga la característica de ser una estructura con una capacidad de captación y de generación de capital social difícilmente superable por otras redes de intercambio de capital social.

La gran ventaja de este concepto nos lleva a reconocer que las relaciones sociales de solidaridad, cooperación y confianza son productoras de una riqueza y un beneficio social sostenible en el tiempo, puesto que queda ligado al mismo tejido social que lo produce; con lo que la dimensión temporal, considerada como imprescindible en el proceso de aprendizaje, descrito en el apartado anterior, vuelve ahora para dar consistencia al efecto de las interacciones.

En definitiva, la pregunta que debe hacerse la universidad es cómo se organiza con miras a armonizar los conocimientos profesionales con los valores que definen la ciudadanía cosmopolita; el desafío es entender cómo estas lógicas diferentes se integran o se complementan. Para ello, la universidad debe, por un lado, pensar en unas estructuras que ayuden a fundar las relaciones sociales en la confianza y no en el poder; y por otro lado, formar personas que aprendan a apuntalar sus relaciones en la confianza y en la reciprocidad, que es la que nos proporciona seguridad y define nuestra manera de relacionarnos con los otros; desde la desconfianza se visualiza un mundo más hostil, en el que la competición sustituye a la cooperación.

Gazzola y Didriksson (2008) señalan que “la universidad puede entenderse como una cooperación solidaria, ya que la producción y transmisión del conocimiento, la relación de profesores y alumnos, los vínculos entre colegas y grupos de investigación, en fin, toda la acción académica, se lleva a cabo sobre una base asociativa. En otras palabras, las universidades tienen una vocación natural para organizarse en redes, eso es parte de nuestro ethos universitario y de la manera como las universidades se han comportado y han actuado a lo largo de su historia milenaria” (p. 231). La universidad está llamada a desarrollar, tanto a

nivel de estructuras como de cultura organizacional, mecanismos para generar confianza entre sus miembros y transmitir la importancia de la misma para la ampliación de capacidad colectiva.

Se deben idear estructuras y normas vinculadas a ellas que faciliten comportamientos cooperativos, para, a continuación, institucionalizar las estructuras y las normas y así oficializar el comportamiento; de este modo se allana el camino para transformar la cultura de la organización. En definitiva, la tareas de construcción de capital social comunitario radican en las modificaciones de las percepciones de los individuos, de modo que esas percepciones, por parte de los individuos, de que la situación es de suma cero –lo que uno gane otro lo perderá– cambie hacia consideraciones de juego de suma mayor que cero –todos pueden salir ganando–; para ello hay que influir en las actitudes y el comportamiento de los individuos.

No es el objeto de este trabajo, pero no quisiéramos por ello dejar de apuntar la posibilidad de esta futura línea de investigación: la demanda por parte de la propia dinámica de la sociedad actual de una nueva organización académica. Aun a riesgo de no ser lo suficientemente rigurosos con el tema sí nos parece sugestivo desde la necesidad, por nuestra parte, de considerar las relaciones entre los individuos, hacer una rápida aproximación a qué base de organización puede facilitar que dichas relaciones se articulen, de tal modo que sean el vínculo de intercambio de conocimiento y de generación de capital social.

No cabe duda que lo que venimos planteando, de manera general, a lo largo de este trabajo: la universidad como agente del debate sobre el modelo de desarrollo, exige también un cambio en los modos de organización de las universidades. La mayoría de las universidades se caracterizan por tener una organización con unas singularidades que vienen a definir lo que Mintzberg (1994) denomina *Burocracia Profesional*, que aunque puede tener muchas ventajas por la estructura centrada en los propios profesionales, ello mismo se puede volver en un riesgo para la propia universidad (Thompson y Strickland, 2000), que le haga caer en el acomodo, y como consecuencia las respuestas sean tardías.

Si bien la universidad en los últimos tiempos se encuentra instalada en un sistema en el que conviven diferentes estructuras organizacionales, todas las presiones del entorno, vengan de donde vengan, apuntan a un cambio de las mismas (Enders, 2009). Ahora bien, solo el plantear qué estructura es la que puede facilitar la generación de capital social comunitario nos embarca en un esfuerzo que supera, con creces los objetivos de este trabajo. Aun así, nos resulta sugerente la organización en red, que ha surgido hoy en día básicamente a raíz de la aparición de las nuevas tecnologías, con lo que se inicia, así, un proceso de retroalimentación, positivo, entre el desarrollo tecnológico y el cambio organizativo que se acopla bien a esta sociedad líquida con nuevas dimensiones de tiempo y espacio.

Y nos resulta sugestivo para facilitar la generación de capital social formado por confianza y valores compartidos; tal que las prácticas planteadas desde este tipo de organizaciones trasciendan las demandas del mercado; de este modo, se plantea una vía para que la universidad se incorpore a todas las actividades de la sociedad como estrategia para el fomento del desarrollo humano; una organización en red, en la que la información y el conocimiento tendrán una importancia crucial.

La organización en red tiene dos sentidos para cualquier institución de manera general y para las universidades, en nuestro caso, de manera particular. Uno como forma específica de organización de la institución, y la otra cuando nos referimos a las redes

universitarias, es decir, cuando se unen universidades entre sí o con otras organizaciones con el objetivo de dar respuesta a retos específicos, en nuestro caso concreto el reto se traduce en la posibilidad de cuestionar desde la universidad el modelo de desarrollo imperante, y todo lo que ello implica desde los quehaceres universitarios.

Pese a que el tipo de organización interna de las universidades puede resultar un poco desalentador para nuestro objetivo, por lo comentado en párrafos anteriores, el auge de redes universitarias y el apoyo institucional con el que cuentan muchas de ellas – UNESCO, gobiernos, instituciones religiosas, universidades, asociaciones profesionales, empresas– sí puede tener un impacto positivo en la generación de capital social comunitario. La organización de la educación sigue la norma de configuración de la sociedad: una sociedad de redes (Castells, 2006), lo cual representa una configuración diferente, desde la que se cuestiona la estructura vertical y la coordinación sustentada en la jerarquía. Es una organización en la que prima el rendimiento común en detrimento del éxito individual, con lo que se potencia el sentimiento de solidaridad.

Con este planteamiento surge el potencial de este tipo de organización en la que se da preferencia a estructuras mucho más flexibles que permiten atender la diversidad; es uno de los mejores medios para romper el aislamiento e incrementar el número de colectivos universitarios comprometidos con la transformación; y además, permite trabajar en el plano global desde posiciones locales; se convierte en una estrategia que es promovida para la resolución de problemas específicos.

Es una estructura organizativa que permite mirar colectivamente y diseñar estrategias para la transformación. La cantidad de redes universitarias que surgen son muestras de los esfuerzos conjuntos que las universidades están llevando a cabo como vía para abordar la transformación; el escenario apunta la necesidad de redes orientadas a la cooperación y al intercambio de conocimientos (García-Guadilla, 2008).

En la estructura de red es más fácil potenciar actividades horizontales que son las que pueden generar cooperación y, además, están integradas institucionalmente; se puede incidir en la práctica docente, en la formación de investigadores y en los propios procesos de investigación; en las actividades de extensión; en definitiva, es una buena estructura desde la que encarar el debate sobre el desarrollo y cuestionar el papel que toma o se le da al individuo. Como se apunta en la *Tabla 2.12*, este tipo de estructuras favorece la autonomía, permite trabajar desde la diversidad, facilita las conexiones entre diferentes colectivos y traslada el poder hacia donde se encuentra el conocimiento.

Tabla 2.12. Ventajas de las redes universitarias para la construcción de capital social comunitario

Autonomía	Facilita el trabajo en el plano global desde lo local. La responsabilidad recae sobre la propia red La propia red se apropia de su objetivo específico
Diversidad	Incorporación de agentes muy diferentes, tanto individuales como institucionales
Conexiones	Rompen el aislamiento Generan diversas formas de alianzas Vínculos de intermediación: se basan en la confianza y reciprocidad.
Poder	Beneficios para el conjunto del grupo Está en la información y en el conocimiento

Fuente: Elaboración propia

Es en este marco en el que las redes universitarias se vislumbran como una estructura alternativa para que las universidades flexibilicen sus estructuras académicas y métodos de trabajo para poder dar respuesta a una sociedad incierta. Frente a la estructura actual, más ligada al estado sólido de la sociedad, que responde a una estructura piramidal y jerárquica las redes universitarias nos facilitan una organización horizontal con elementos de enlace, donde el conocimiento fluye con menos obstáculos; donde las partes de la red comparten un objetivo común pero a la vez se respetan las autonomías, lo que impulsa el intercambio académico rompiendo los compartimentos que son frecuentes en la estructura actual. En definitiva, favorece el desarrollo de la educación superior, al favorecer el espíritu integrador.

Se abre la posibilidad con este cambio organizacional a “mirar a otros modelos pedagógicos en los que la acción educativa se sostiene en lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión sobre el otro y la totalidad” (Didriksson, 2008; p. 39).

En el informe mundial de la UNESCO (2005c): *Hacia las Sociedades del Conocimiento* se afirma: “Es cierto que en toda organización social hay una trama de redes dentro de las cuales los individuos mantienen relaciones privilegiadas, ya sean de tipo familiar, étnico, económico, profesional, social, religioso o político. No obstante, en el contexto de la revolución de la información, se han creado nuevas formas de organización que no se ajustan a la lógica de la centralización de los espacios y polos de decisión convencionales. El incremento de las relaciones horizontales que trascienden a menudo las fronteras sociales y nacionales, ha suplantado la verticalidad de las jerarquías tradicionales” (p. 49). Pero el informe también señala, que la estructura en red, aunque sí facilita el acceso a la información no lo garantiza; aun así, desde una estructura de red es más fácil la concienciación de problemas globales, y para las universidades desde su posición de generadoras de conocimiento, resulta más factible abordarlos. En otro parte del trabajo ya nos hemos decantado por este tipo de estructura como una posible vía para minimizar las desigualdades en la distribución del conocimiento.

El crecimiento del número de redes universitarias en los últimos tiempos es el reflejo de que la sociedad globalizada demanda una nueva organización académica más

abierta y flexible, donde se favorece el valor del conocimiento tanto en producción como en socialización. Además, favorece la iniciativa conjunta de investigación e intercambios de alumnos y personal docente lo que impulsa a su vez la movilización del conocimiento más allá de fronteras nacionales. La estructura en red rompe el modelo lineal de producción y transmisión del conocimiento al facilitar la relación entre los diferentes agentes generadores y transmisores del mismo; influye en la conformación de espacios regionales y globales e impulsa la actuación de equipos interdisciplinarios para plantear soluciones a los problemas que puedan actuar de freno en el desarrollo de los individuos.

Como muestra del reconocimiento de la importancia de que las universidades compartan su conocimiento apoyadas en nuevas estructuras, para poder contribuir a la cooperación al desarrollo humano, traemos hasta aquí el último encuentro de la mayor red virtual Universia, celebrado en Guadalajara en junio de 2010, bajo el lema: Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable (UNIVERSIA, 2010); en él se dieron cita 1009 universidades iberoamericanas y 44 rectores de otros países, y han compartieron que la responsabilidad de la universidad de hoy en día se basa en el reconocimiento por todos los participantes de que la educación y el conocimiento son los instrumentos más poderosos de transformación, de desarrollo, de garantía de la igualdad de oportunidades, de cohesión y de movilidad social; esto requiere que las relaciones entre las universidades se articulen en redes por ser la estructura que puede facilitar programas de movilidad y procesos de convergencia con garantías de calidad que faciliten la generación y transmisión del conocimiento.

En dicho encuentro quedan definidos cinco ejes de trabajo desde donde deben actuar las universidades, para cumplir con su responsabilidad:

- La universidad comprometida: dimensión social de la universidad. Las universidades tienen que fomentar en los individuos, desde sus proyectos formativos, la sensibilidad por aquellos problemas que dificulten el desarrollo humano.
- La universidad sin fronteras: la movilidad y la internacionalización universitaria. Las universidades deben aprovechar las redes universitarias para apoyar modelos interculturales.
- La universidad formadora: la calidad docente y la renovación de las enseñanzas. Una de las características fundamentales de la universidad para que los individuos puedan adaptarse a las necesidades sociales.
- La universidad creativa e innovadora: investigación y creación del conocimiento. Sabedores de que el conocimiento constituye una de las columnas fundamentales para el desarrollo de las sociedades actuales.
- La universidad eficiente: en recursos, organización y funcionalidad. Para que las universidades puedan actuar en los cuatro ejes anteriores es fundamental que adapten sus funciones y estructuras con financiación y gestión adecuadas.

Retomando la metáfora de Bauman (2007), la sociedad líquida plantea a las universidades el desafío de si serán capaces de adaptarse buscando nuevas estructuras de organización, para que el conocimiento que en ellas se genera y socializa fluya en los nuevos conceptos de espacio y tiempo, de modo que le sirva al individuo para desarrollarse y dar respuesta a los problemas sociales más apremiantes, convencidos de que el bienestar global

de los países depende en gran medida del grado en que las universidades puedan dar respuesta a los problemas que ralentizan el desarrollo humano y social.

Esto nos permite criticar lo absurdo que constituye, desde un estricto punto de vista económico, el hecho de destruir relaciones sociales y culturales reemplazándolas por meras relaciones económicas, al incentivar la mercantilización de todas las dimensiones de la vida humana. Desde el punto de vista de las instituciones universitarias, vislumbramos que el capital social podría ser el puente teórico entre un enfoque meramente económico y un enfoque basado en el desarrollo humano. Consideramos que el capital social comunitario vinculado a la capacidad colectiva es una idea conceptual, que aunque no está investigada, puede ser interesante indagar en ella por resultar útil para el diseño de políticas públicas con una óptica más integral, multidisciplinaria y sistémica.

En el siguiente capítulo de este trabajo, desde la práctica de una institución universitaria nos plantearémos el objetivo concreto de rastrear el capital social comunitario, o sea un capital social perteneciente a la organización que forma parte de los grupos de individuos que la configuran, los cuales pueden ser de muy diversos tipos, y generan unos beneficios entre los mismos de suma mayor que cero. Puede ser definido como la capacidad de actuar como un colectivo en busca de metas y beneficios definidos de manera cooperativa. Lo esencial de este tipo de capital social es la capacidad colectiva de poder decidir cómo quiere relacionarse, y actuar conjuntamente para perseguir objetivos de beneficio común, derivados de componentes de la estructura social tan diversos como la confianza, las redes, las asociaciones y las instituciones. No obstante, al capital social no lo hacen posible sus beneficios, ni tampoco aquellas partes de la sociedad, sino la capacidad adicional que tienen los que pueden realizar acciones en común, sobre los que solo actúan individualmente, es decir la capacidad de acción colectiva; que no se debe confundir con las fuentes e infraestructuras de este capital, ni con sus resultados.

En otras palabras, es un capital social endógeno o interno que debe distinguirse de otro capital social exógeno que tienen las propias universidades y que está formado por la red de relaciones sociales externas a la universidad –organismos públicos, empresas u otras universidades– y que le permiten alcanzar ciertas metas. Las universidades acumulan y almacenan un conjunto de conocimientos, de maneras de hacer, que afectan directamente a sus logros conseguidos y que es un capital social específico de ellas, intrínseco e implícito de cada una de las universidades, adquirido mediante un aprendizaje de hacer, a lo largo del tiempo, pero de un hacer hacia dentro, endógeno que le otorga una capacidad colectiva a los agentes que participan en ella.

Por ejemplo, las universidades poseen redes complejas de relaciones sociales y ellas mismas son la fuente del capital social, o sea, de la capacidad que tienen sus miembros por formar parte de ella.

2.4. LA NECESIDAD DE UN ESCENARIO ALTERNATIVO EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DEL CONCEPTO DE CALIDAD

El debate del desarrollo y bienestar que nos ha ocupado en esta primera parte del trabajo se convierte en un reflejo de las expectativas sobre la educación o sobre cómo la interpretamos. Y hoy en día, tenemos razones más que suficientes, desde el espacio que nos brinda la universidad, para no poder hacer abstracción del hecho que ahora mismo está alterando algunas coordenadas sociales: una crisis de modelo de desarrollo de dimensión mundial. Es una crisis que confirma la necesidad de que los actores universitarios decidamos actuar o bien como una estrategia para que los individuos se adapten al mercado y sean considerados un medio para el crecimiento económico; o si por el contrario, pensamos que a través de la educación podremos incidir en la transformación del individuo y conseguir que sea agente de su propio desarrollo.

La discusión se plantea entre una universidad que mira al mercado con criterios utilitaristas, o una universidad que ayuda a la sociedad, a través del individuo, a salir de una situación determinada e imperante y cambia y amplía la mirada hacia otras alternativas. Es un debate en el que las acciones desde las universidades se convierten en una opción política desde el momento en que reflejan el cómo entender las consecuencias de la educación superior y cuáles queremos que sean.

No podemos omitir que el conocimiento generado y transferido no es neutral, sino que se circunscribe a prácticas sociales y no es ajeno a prácticas de poder. Así, en este sentido el debate se inclina hacia al paradigma del capital humano, puesto que desde ese enfoque lo primordial no son los conocimientos que adquiere el individuo, sino el crecimiento económico derivado de ellos. La cuestión no es menor, ya en 2002, el comercio internacional de la educación superior supuso un movimiento de 30.000 millones de dólares, solo a través de la movilidad de estudiantes; además el negocio de las instituciones privadas de educación a distancia se estimó en 365.000 millones de dólares (OCDE, 2004); se pide a las instituciones públicas que aumenten las tasas de matrícula y vendan sus servicios al mercado (Geiger, 2004).

Altbach (2002) mantiene que la educación ya no es primordialmente un conjunto de habilidades, actitudes o valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación en la sociedad moderna, o sea, como una contribución clave al bien común de cualquier sociedad. En lugar de esto se ve, cada vez más, como un bien de consumo que puede ser comprado por un consumidor para adquirir un conjunto de habilidades que serán utilizadas en el mercado laboral; o es vista como un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales, instituciones académicas convertidas en negocios o por otros proveedores.

Hay suficientes razones en el debate sobre el modelo de desarrollo y bienestar que obligan a los sistemas educativos en general y a las universidades en particular a ejercer un nuevo rol: presencia activa en el debate del modelo de desarrollo y bienestar. Como consecuencia de la discusión se promueven la definición de escenarios alternativos desde la consideración de la enseñanza universitaria como bien público y con intención cosmopolita. Para ello, la universidad debe integrar en sus prácticas el objetivo de que los estudiantes sepan encarar con éxito los retos que les plantea la sociedad actual del conocimiento en un contexto mundial perfilado por la interdependencia y la diversidad; donde el conocimiento

está íntimamente ligado a la dinámica del mercado que condiciona y determina las políticas educativas de los países.

Con lo que acabamos de decir no estamos negando la participación directa o indirecta de la universidad en el crecimiento económico de los países, estamos reclamando la atención por parte de las instituciones universitarias a los valores cívicos sociales. Por eso, en este trabajo, se viene defendiendo la necesidad de considerar la educación superior como un servicio público generador de ciudadanía cosmopolita, y de capital social comunitario como capacidad colectiva.

La universidad está obligada a dar respuestas con nuevas concepciones de la educación, como la que aporta la educación para el desarrollo si quiere ser agente de transformación, lo que conlleva la transformación de sus propios discursos. En este trabajo en concreto, por lo que impacta en las políticas universitarias de manera muy particular, optamos por considerar el concepto de la calidad de la educación que se maneja en las universidades. En la actualidad es una manera de entender la calidad de la educación que produce una mercantilización del conocimiento a demanda del mercado, que en definitiva, busca aumentar el capital humano; es decir, se valora la formación del individuo al servicio del crecimiento económico y se desprecia la validez del conocimiento como vía para la generación y ampliación de capacidades del individuo. Así, la educación se comporta como una materia porosa respecto de las leyes del mercado: las universidades son organismos de venta, el conocimiento es un producto, los profesores son empresarios, los rectores son administradores, los estudiantes son clientes y las áreas de estudio que no generan beneficios no se financian (Davis, 2008).

Las críticas de la intervención del mercado en la educación superior las resumen Brunner y Uribe (2007); y a la vez son los motivos que llevan a la educación superior a perder la característica de servicio público, entre otras razones por la subordinación de las universidades a los criterios de eficacia y eficiencia para definir la calidad. Esto también exige gestionar las universidades públicas acorde a principios y métodos de la gestión privada; de ahí la grave consecuencia de que se diluya la responsabilidad de los Estados respecto a la educación en general, y de manera más notoria en la educación superior. Todo esto queda claramente reflejado en los diseños curriculares de las titulaciones universitarias, con el acento puesto en el vínculo de las universidades con los dictámenes del mercado.

Esas demandas del mercado son las que han llevado a las universidades a entender de una manera muy determinada la calidad de la educación superior. “Las instituciones deben competir en el mercado, pues, al final solo la rivalidad y la emulación producen excelencia” (Brunner y Uribe, 2007; p. 47); con estas palabras estos autores describen la filosofía que impulsa la manera de entender la calidad en las universidades. Algo que a nuestro juicio tiene el riesgo de descuidar la equidad y la pertinencia de las instituciones.

Como sucede en otros conceptos presentes en los discursos universitarios, el concepto de calidad de la educación es complejo y objeto de controversia. La dificultad del término estriba, en buena parte, en su carácter multidimensional y relativo, lo que facilita que el concepto sea muchas veces instrumentalizado para defender posiciones antagónicas. En nuestro caso para evitar cualquier tipo de equívocos hemos adoptado una conceptualización que recoge esa complejidad y que intenta reflejar la interrelación entre las diferentes realidades.

A lo largo de esta primera parte del trabajo se ha constatado las importantes consecuencias que tiene para la educación superior el debate del desarrollo y del bienestar, de ahí la necesidad de repensar el concepto de calidad que se maneje. Nos podemos mover

desde un concepto que privilegie la calidad como eficiencia económica sobre la pertinencia hasta una interpretación de la calidad subordinada a la pertinencia. El concepto de calidad en las universidades tiene que seguir en construcción y en ese proceso surgir nociones asociadas: individuo, equidad, libertad, justicia; que enriquezcan, complementen y materialicen la conceptualización de la calidad de la educación superior. La noción de calidad no debe escapar a una revisión y propuesta que le otorgue nuevos significados.

En definitiva, el cómo nos posicionemos en el debate del desarrollo y del bienestar determinará nítidamente la manera de entender la calidad de la educación superior, que es lo que dará cuerpo a la segunda parte de este trabajo. Las tensiones que produce el percibir el desarrollo como crecimiento económico o como ampliación de las capacidades de los individuos quedarán perfectamente refejadas en qué concepto de calidad utilicemos o en cómo la evaluemos; la manera de interpretar la calidad es una opción desde las universidades sobre la manera de mirar al individuo: paciente e instrumento para el crecimiento económico o agente de su propia transformación con impacto social.

SEGUNDA PARTE

UNA MIRADA AL DEBATE DEL DESARROLLO Y BIENESTAR DESDE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

SEGUNDA PARTE

UNA MIRADA AL DEBATE DEL DESARROLLO Y BIENESTAR DESDE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

“En este momento de la encrucijada, la esperanza está en la universidad. Es necesario que ella se transforme y se reinvente, para servir a un proyecto alternativo a la civilización.

Casi ocho siglos y medio han pasado desde la creación de la universidad, y hoy, ella se encuentra en el medio de la encrucijada de la civilización que va a definir los caminos del futuro. La opción será entre una modernidad técnica, cuya eficiencia no depende de la ética, o una modernidad ética, en que el conocimiento técnico estará subordinado a los valores éticos, de los cuales uno de los principales es la permanencia de la semejanza de los seres humanos. La universidad tiene que entrar en sintonía con este nuevo rumbo, corrigiendo el desorden producido por este turbulento cambio de siglo” (Buarque, 2005; p. 8).

A partir de este momento comenzamos definitivamente a utilizar la lente de la calidad de la educación superior para, por un lado, discernir qué modelo de desarrollo se impulsa en las universidades, y por el otro proponer una manera de entender la calidad de la educación superior, que desde nuestra opinión puede ser valiosa para provocar desde el espacio universitario la ampliación de las capacidades de la gente desde el enfoque seniano, y a través de ella la transformación del modelo de desarrollo imperante.

El objetivo de esta segunda parte del trabajo es aportar una reflexión sobre el concepto de calidad de la educación superior e identificar, de entre todos los que se manejan, aquel que más pueda incidir en el individuo, y de manera particular en el estudiante. Conviene recordar, en este momento, nuestro interés por poner el acento en los agentes implicados al considerar que son los agentes definitivos para definir y poner en marcha el modelo de desarrollo dominante en el futuro. Haremos un recorrido, con cierto detenimiento, por los diferentes modos que tenemos de entender y medir la calidad de la educación superior. Indagaremos en una manera concreta de entender la calidad de la

educación superior, en aquella que pone en el centro al individuo, y de manera especial al estudiante.

Rastreadremos las diversas maneras que hay de entender la calidad de la educación superior y las dinámicas que marcan las actuales políticas de evaluación, así como quiénes las avalan, para detectar qué dinámicas y qué agentes son los que definen e imponen su manera de entender la calidad. Además constataremos el hecho de la coincidencia de la preocupación por la calidad en las universidades con el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, con la transformación del modelo de producción en una sociedad globalizada, en la que la innovación a través del conocimiento es la ventaja competitiva en los mercados. Es un escenario que está totalmente consolidado en la actualidad en el ámbito internacional; es un modelo que coloca en el centro a los países que generan conocimiento y por extensión a sus sistemas educativos superiores.

La búsqueda insistente de un mayor crecimiento económico a través de la innovación en ese contexto, sitúa al conocimiento en el mercado bajo las leyes de la competencia, y aprisiona a las universidades: la docencia y la investigación quedan condicionadas por el crecimiento económico y por las demandas de los agentes que no forman parte de la comunidad universitaria. Este escenario queda avalado por las políticas de calidad en las universidades, determinadas por una manera muy concreta de entender la calidad desde las propias universidades.

Se confunde la calidad educativa con la educación de calidad. El concepto de calidad se desplaza hacia el servicio de calidad y nos olvidamos de los individuos que se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje; desde la calidad la comunidad académica es un cliente interno, y el resto de la sociedad queda convertida en cliente externo. Las políticas de aseguramiento de la calidad más que nunca miden resultados, cuando la educación siempre será un proceso aunque nos empeñemos en no tratarla como tal; eso simboliza una muestra más de la confusión entre la calidad educativa y la educación de calidad. Por el contrario, desde el paradigma del desarrollo humano sustentado por el enfoque de las capacidades, la educación es un proceso de transformación y como tal se debe reflejar en las políticas de calidad de las universidades.

En este trabajo no tratamos de rechazar las maneras de entender la calidad, sino de analizar de aquellas que se manejan cuál sería la mejor referencia para el desarrollo humano, y dejar evidencia de cómo el discurso actual de la calidad de la educación en las universidades está regulado por las demandas del mercado; es decir, por el objetivo del crecimiento económico. Intentaremos desarrollar un discurso, a través de la calidad, que nos permita entrar en el debate sobre el tipo de sociedad que se promueve desde la universidad. Si algo tiene que diferenciar a las partes en el debate es la calidad vista desde el potencial de la educación como proceso transformador del individuo.

En la actualidad, promovido por la crisis económica que estamos viviendo, de la misma manera que se pide responsabilidad a todos los agentes económicos, se le puede pedir responsabilidad a la universidad para que apueste por la transformación del modelo de sociedad y deje de potenciar el que existe; que se comprometa con la formación de individuos, tal que sean agentes de su propia transformación y no pacientes que son formados con el objeto de adaptarse a las demandas externas de la universidad.

Uno de los mejores reflejos de cómo mira la universidad al mundo y, a la vez, cómo le mira el mundo a ella, lo tenemos en las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, en cómo evalúan sus funciones. A través de la revisión de hacia dónde se inclinan las políticas de calidad y quiénes tienen el poder para su implantación

desenredaremos la manera de interpretar la calidad de la educación superior para constatar que se aleja de lo que nosotros entendemos que sería la misión de las universidades: la creación de ciudadanía cosmopolita. Una labor en la que, a nuestro entender, dos colectivos de la comunidad académica tienen un protagonismo particular: el profesorado y el alumnado; ellos son los que se encuentran en las aulas, en donde se sitúa el epicentro de la acción que puede o no dotarle al individuo, mediante el conocimiento, de armas para su propia transformación. Solo ya por lo que acabamos de comentar las opiniones sobre la calidad de la educación de estos grupos deberían ser las más escuchadas, o lo que sería lo mismo, habrían de tener más presencia en los procesos de evaluación. Por este motivo, en el capítulo 4 del trabajo aportaremos datos sobre la opinión del profesorado respecto a la manera de entender la calidad de la educación superior.

La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación superior puede constituir un aspecto decisivo porque, tal vez, lo importante para un modelo de sociedad desde el paradigma del desarrollo humano sea dar mayor protagonismo a la comunidad académica, en concreto a los agentes directos de la educación, más que responder a demandas externas motivadas por el objetivo del crecimiento económico, que en la mayoría de los casos se traducen en la búsqueda de la adaptación de los individuos a esos requerimientos.

Utilizaremos la calidad de la educación superior como un veredicto sobre lo que aportan las universidades al paradigma del desarrollo humano, y también presentaremos criterios y dimensiones que, desde nuestra opinión, deben estar presentes en cualquier universidad que se plantee un modelo de sociedad en la que el fin es la libertad del individuo; un individuo, como venimos definiendo en este trabajo, *para ser y poder hacer más*. Pretendemos establecer unas bases de precisión y de realidad acerca de lo que estamos hablando y evitar tópicos de posturas extremas; como, por ejemplo, a un lado, la apropiación de la palabra calidad por una determinada óptica del desarrollo más preocupada por los niveles de excelencia en la función investigadora, y su aportación al crecimiento económico; y al otro lado, el recelo a la estandarización y a los ranking por lo que puedan sonar a elitismo y a competitividad.

Para evidenciar nuestra aportación nos basaremos también en diferentes trabajos empíricos realizados sobre la calidad de la educación superior que el equipo de investigación al que pertenezco ha desarrollado, y cuyos resultados se recogen en diversas referencias: Barrenetxea, (2006), *Universidad de calidad, una vía para el desarrollo humano y local*; Barrenetxea. y Curiel (2008), *Percepción del profesorado universitario sobre factores ligados a la calidad de la educación superior. Resultados de la encuesta realizada en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao*; Barrenetxea y Marun (2009), *Innovación en el aula en América Latina y España. Experiencias en titulaciones del área económico administrativa*; Cardona (2009), *Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas*; Olaskoaga, (2009), *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, España y México. Proyecto ECUALE*; López Armengol y Colombo. (2011), *Hacia una educación superior de calidad (volumen II). Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México. Proyecto CESPUALE*; Mijangos, (2011), *Enseñanza universitaria de calidad: profesorado, alumnado e institución*; Cardona (2011), *Calidad en la educación superior, ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*

CAPÍTULO 3

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. DEBATE TEÓRICO SOBRE EL CONCEPTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Encuadrar el tema de la calidad de la educación superior desde una visión dada por el paradigma del desarrollo humano no es un trabajo fácil; desde esa atalaya desarrollaremos un discurso de la calidad vinculado a la construcción de ciudadanía cosmopolita, y todo lo que esto implica en términos de equidad y de pertinencia de las instituciones universitarias. En este tercer capítulo nos planteamos un doble objetivo: uno, intentar situar la discusión de la conceptualización de la calidad de la educación superior y dos, desarrollar una reflexión sobre aspectos conceptuales como pertinencia y equidad, que nos pueden resultar de utilidad para, en el cuarto capítulo de este trabajo, poder sugerir un concepto de calidad que contemple dimensiones importantes desde las que se pueda visualizar que efectivamente la universidad se declara como agente de construcción de ciudadanía cosmopolita, es decir se sitúa al lado del individuo y de la sociedad y no atiende de manera exclusiva a las demandas del mercado.

Intentaremos responder a preguntas como: ¿todo lo que se haga bajo el lema mejorar la calidad de la educación es bueno?, ¿no sería conveniente determinar el significado del concepto, que fundamentalmente es valorativo, para saber de qué estamos hablando? El tema no es menor puesto que se ha llegado a responsabilizar a la falta de calidad de las universidades de la crisis económica que vivimos, puesto que no han sabido generar el conocimiento adecuado, por ser descontextualizado, por la mala formación del profesorado, etc. El tema es terriblemente ambiguo no solo por el punto de vista de los agentes que intervienen, sino por el enredo entre los diferentes planos del análisis del asunto, de los enfoques conceptuales y de los contextos de referencia. De la combinación de todos esos condicionantes son tantas las definiciones de la calidad que se nos olvida reflexionar sobre si la calidad no es más que un instrumento para medir el grado de correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados conseguidos, o si tiene más que ver con el valor social de los conocimientos que se generan y transmiten.

A través de este trabajo proponemos entrar en el debate y mover las coordenadas en el sentido de plantear un cambio de la manera de entender y medir la calidad, y para ello consideramos imprescindible que se tengan en cuenta las opiniones de los profesores, por ser los agentes que más pueden incidir en la transformación del individuo y, a través de la misma, en el cambio de modelo.

3.1.1. Calidad en el contexto universitario

En este apartado se presentan una serie de planteamientos y reflexiones en torno a la situación actual de la educación superior con referencia a la calidad; la calidad de la educación superior se ha convertido en un tema recurrente y a la vez se plantea como una problemática con la cual se enfrenta el sistema educativo a escala internacional; no solo por lo relacionado con la calidad, sino también por lo controvertido del concepto de educación, como ya hemos apuntado en la primera parte del trabajo.

El ejercicio de conceptualizar la calidad de la educación mantiene un nexo evidente con los escenarios actuales de las universidades, y de manera incuestionable con los requerimientos de la economía global, lo que pone en evidencia el debate con el que estamos comprometidos desde este trabajo: el papel que le otorga al individuo cada manera de entender el desarrollo. Desde la lógica mercantilista la manera de entender la calidad de la educación universitaria no conecta con los distintos intereses que se generan por las diferencias históricas, sociales, económicas o culturales de los diferentes países del mundo; es decir, no todos los criterios y estándares de calidad formulados desde esta lógica sirven para la construcción de ciudadanía cosmopolita. Desde la perspectiva del desarrollo humano, la manera de entender la calidad tiene que poner el foco en el proceso de aprendizaje, por ser el eje que estructura y articula los conocimientos y los valores, en el que de una manera clara se da una relación entre sujetos que aprenden a ser ciudadanos; y desde dicho proceso se puede incidir en la transformación del individuo y del entorno social.

La manera de entender la calidad se convierte en una estrategia en el debate del desarrollo desde los discursos educativos: el de los fines –para quién y para qué se educa– y el de los medios –cómo y con qué recursos se educa–. Son dos posturas que tienen mucho que aportar a los discursos de la calidad educativa en las universidades.

La calidad no se logra solo con el establecimiento de políticas o el incremento de la financiación, sino que será el resultado de un conjunto de acciones que responderán a unas necesidades y contextos sociales determinados. Hablar de calidad en educación es avanzar por la indefinición y el debate, todos sabemos a lo que se refiere, pero nadie tiene una definición explícita, lo que empuja a la ambigüedad e incluso a utilizar el concepto de calidad para expresar realidades contrarias, porque la educación ya es por sí misma un fenómeno complejo, donde las funciones no están nítidamente precisadas entre sus agentes, los procesos no se reducen exclusivamente a la gestión de unos recursos limitados y los productos no están definidos, con lo que difícilmente pueden ser correctamente medidos. Con independencia de la creciente popularidad del término en la educación superior es difícil encontrar un acuerdo sobre una única definición (Stensaker, 2008; Van Vught, 1993).

Son muchos los autores que reflejan lo difuso del concepto de la calidad en educación: “El concepto de calidad en educación es de difícil aprehensión y varía dependiendo de los contextos institucionales y de los elementos que se analizan. Es delicado definir la calidad en la educación superior puesto que no se trata de un problema semántico o etimológico. Si partimos de que cualquier definición encierra visiones de la sociedad, la vida y la educación, y una postura política, social, cultural, por tanto, no es un valor absoluto neutro o universal” (Buendía, 2007; p. 76); con esta reflexión Buendía nos sugiere lo difícil que resulta dar una definición sobre el concepto de calidad en la educación, pues su carácter

relativo y sujeto a interpretaciones ideológicas lo convierte en un problema retórico y práctico de gran dificultad. Aun así, este hecho no puede servir de excusa para no intentar comprenderlo en sus distintas acepciones y en su cambiante formulación a lo largo de la historia de cualquier institución y, en concreto, de la universidad (Bricall, 2000).

Interpretar el término calidad en la educación implica reconocer las dimensiones y ejes fundamentales sobre los que gira el mismo, lo que requiere aceptar que no afrontamos un problema teórico, sino que nos enfrentamos a un paradigma que “conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo” (Edwards, 1991; p. 18). Luego la calidad no es un valor neutro o universal puesto que requiere definir en cada situación las posturas sobre la sociedad en general, y la educación en particular. Desde la consideración de la calidad como atributo en relación a otro, o como una comparación entre una realidad observada y una realidad modelo, resulta imprescindible especificar ese otro referencial, las dimensiones y conceptos que le den un significado; o dicho de otra manera, establecer los criterios. En vista de la importancia de la calidad, en una mesa redonda de la UNESCO (2003), los ministros de educación de varios países del mundo hacen la siguiente declaración: “La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que debe adaptarse constantemente a un mundo cuyas sociedades están atravesando una profunda transformación social y económica [...] Las antiguas nociones de calidad ya no son suficientes[...], hay muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que dote a todas las personas, mujeres y hombres, de la capacidad de ser miembros de plena participación en sus comunidades y también ciudadanos del mundo” (Uvālic-Trumbic, 2006).

En realidad, la naturaleza relativa de la noción de calidad en la educación en general y en la superior en particular, es algo sobre lo que diferentes autores han coincidido (Albornoz, 2005; Martínez, 2006; de Miguel et al. 1994; Muñoz-Repiso, 1996; Pulido Chaves, 2009). Por su parte Barnett (1992) señala que la definición del concepto de calidad dentro del contexto universitario, es sobre todo, el resultado de las posiciones adoptadas por los diferentes actores, relacionados de una forma u otra, respecto a la educación superior, por lo que no se pueden obviar las relaciones sociales que se den entre ellos.

Hasta comienzos de la década de los 60 del siglo pasado, existe una visión tradicional y estática de la calidad de la educación universitaria, se presupone la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como constitutivos del propio sistema, se basa ante todo en la tradición de la institución, en la exclusividad de profesores, alumnos y en los recursos materiales. Se da por sentado que más años de escolaridad tienen necesariamente, como consecuencia, que producir ciudadanos mejor preparados y productivos, así como más democracia y participación ciudadana; se puede decir que es un enfoque de la calidad que promueve una educación bajo el amparo del paradigma del capital humano. El sistema educativo universitario, en esa época, es una especie de caja negra; lo que sucede en su interior no es objeto de análisis e interpretación ni por el Estado ni por la sociedad. En esa época la universidad es la única guardiana, poseedora y transmisora de los conocimientos y la sociedad asume como válido ese monopolio. Se puede hablar de la calidad como un no-problema; a pesar de no tener una definición exacta, en esa época es comprendida y compartida por la universidad; en ese sentido Polanyi (1966) se refiere a la calidad como un conocimiento tácito. Se considera un elemento implícito y natural de la docencia y de la investigación universitaria, es una responsabilidad de los profesores de la universidad (Harvey y Akling, 2003).

Desde el inicio de los años ochenta hasta nuestros días, se ha incrementado en todos los países el interés por la calidad de la educación universitaria, ya no se entiende, ni se mide como hace medio siglo atrás; esta época se diferencia bastante de la anterior y predomina el enfoque de satisfacción al cliente; además, es posible hablar de la emergencia de la calidad como problema político, la calidad ha adquirido progresivamente un lugar en las políticas de educación superior de los países.

Con la consideración del conocimiento como irremplazable para el crecimiento económico junto al fenómeno de la globalización, en la educación universitaria surge o se acrecienta una serie de situaciones: por un lado, la masificación de la educación superior y por el otro, el incremento de la influencia del mercado. De acuerdo con Ibarra (2001) la universidad de hoy en día se acerca más a la dialéctica del mercado y se aparta de la lógica del Estado benefactor que ha predominado hasta la década de los ochenta. Slaughter y Leslie (1997) conceptualizan esta relación de la universidad con el mercado como capitalismo académico que dibuja una estructura en la que se premia la práctica basada en unos determinados patrones previamente establecidos como consecuencia de la globalización económica. En la misma idea Van Ginkel y Rodríguez Días (2006) señalan la transformación de la educación superior en su evolución hacia un bien de carácter privado.

En la actualidad, el fenómeno de la masificación está modificando las funciones de la universidad; ha pasado de centrar sus objetivos en la formación de elites a la de impulsar el acceso masivo a la educación superior (Altbach, 2007; Scott, 1995; Teichler, 2004), y esta expansión ha forzado a las universidades a modificar sus estructuras destinadas a formar grupos elitistas. En la *I Conferencia Mundial de Educación Superior* de 1998, celebrada en París, se destaca el aumento muy considerable de la matrícula de estudiantes en el mundo: el número de estudiantes registrados en 1960 era 13 millones, mientras que a finales del siglo XX ya se aproxima a 82 millones y en el 2007 se registran 152'5 millones. Sin embargo este aumento esconde diferencias regionales considerables (*Tabla, 3.1.*): los jóvenes matriculados en la educación superior de América del Norte y Europa Occidental representan el 71%, en América Latina el 34%, en la región de Asia Oriental y el Pacífico el 26%, en los Estados Árabes el 23%, en Asia Meridional y Occidental e, 11% y, en África a pesar del rápido crecimiento, solo el 6% (UNESCO, Institute for Statistics 2009; p. 14). Aunque el acceso a la educación superior va en aumento el efecto de la globalización no disipa las relaciones asimétricas de poder de las instituciones universitarias, lo que ocurre tanto entre países como dentro de ellos (Schappen y Mayson, 2005).

Tabla 3.1.: Porcentaje de población en la Educación Superior de 1970 a 2007

Regiones	1970	1980	1990	2000	2007
América del Norte y Europa Occidental	30	37	49	64	71
Europa del Este				41	62
América Latina y el Caribe	6	13	17	23	34
Asia Central				23	31
Asia oriental y el Pacífico	3	5	7	15	26
Países Árabes				20	23
Asia Meridional y occidental	4	4	6	9	11
África Subsahariana	1	2	3	4	6
Mundo	9	12	13	19	26

Fuente: UNESCO, *Institute for Statistics*, 2009

En esa misma conferencia se apunta otro aspecto significativo: la aparición y diversificación de gran cantidad de Instituciones de Educación Superior y como consecuencia de ello la ampliación de la brecha en el acceso a la educación superior entre los países desarrollados y los países en desarrollo. Aun así, la globalización puede ofrecer ventajas, una encuesta realizada por la UNESCO, sobre el impacto de la internacionalización (Knight, 2007), destaca que este fenómeno a potenciado entre el profesorado de los países menos desarrollados el acceso a nuevas ideas y a niveles de educación más alto, mediante la colaboración con profesores de países más desarrollados; pero por contrapartida por esa dependencia disminuye la importancia del conocimiento local, y sobre todo en mayor medida, aquél que no tiene una vinculación directa con el mercado.

Motivo de consideración para perfilar el contexto es también la reflexión de cómo se genera nuevo conocimiento y la transmisión del mismo, o el hecho de que los enfoques para la solución de los problemas son casi siempre interdisciplinarios; en el Preámbulo de la conferencia se dispone: “Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones”. Lo anterior dibuja una tendencia de transición desde la sociedad industrial y de la información hacia la sociedad del conocimiento.

Tampoco podemos olvidar el nexo cada vez más estrecho entre universidad-estado-sociedad que ha provocado la necesidad de evidenciar la responsabilidad social de la universidad a través de la rendición de cuentas, al entenderse la educación superior cada vez más, en términos de inversión que contribuye al crecimiento económico de los países; lo que la convierte en un tema de gran interés para los gobiernos (Harvey, 1990; Neave, 2001;

York, 2000), con la consiguiente pérdida de autonomía por parte de las universidades (Horruitiner, 2006).

La creciente preocupación sobre la calidad de los procesos de formación en educación superior ha generado un gran movimiento mundial, liderado por organismos nacionales e internacionales que han permitido diseñar políticas y directrices para afrontar los retos que plantea hoy en día la sociedad. Según la opinión de Schwartzmann (2009) la calidad en la educación superior se entiende como un problema cuando los resultados que se obtienen dejan de responder a las expectativas de los diversos grupos que participan de ella e involucra, además, valores que no son de naturaleza estrictamente académica. Este es el motivo por el que se utiliza la calidad de la educación superior como estrategia de las políticas educativas (Bernhand, 2012).

En este sentido la UNESCO a partir de sus *Conferencias Mundiales de 1998 y de 2009* destaca la calidad de las Instituciones de Educación Superior desde la perspectiva de las actividades y procesos inherentes a sus funciones básicas. En la primera de ellas (UNESCO, 1998) se apunta que la calidad se refiere al conjunto de variables que constituyen el proceso educativo: enseñanza, aprendizaje, programas académicos, infraestructura, así como, recursos humanos, físicos y tecnológicos. En la IV Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior: *Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (GUNI, 2008), se plantea la necesidad de revisar el rol que juega hoy la educación superior en la sociedad, abordando si el conocimiento, que se genera mediante la investigación y el que se difunde a través de la docencia, es el que se necesita para dar respuesta a los problemas que como humanidad tenemos planteados. Además, se identifican los siguientes aspectos que juegan las universidades, que se califican como esenciales: la formación de individuos competentes con sensibilidad social hacia la transformación, para ello se subraya la necesidad del diseño de currículos pertinentes, flexibles diversos e interdisciplinarios; la producción de conocimiento como resultado de una investigación pertinente con las necesidades sociales y el fortalecimiento del diálogo entre las IES y la sociedad con la intención de no permanecer de espaldas al desarrollo humano y social de las comunidades.

De la misma manera, en la *II Conferencia Mundial de Educación Superior* (UNESCO, 2010a): *Nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, se revisan los niveles de cumplimiento de las directrices que han marcado el rumbo de la educación superior hasta la fecha y se formulan nuevas perspectivas y retos. Además, se analizan diversas tensiones que en la actualidad dificultan el desarrollo de la educación superior en el mundo. “Actualmente se reconocen tensiones que obligan a mayores esfuerzos para conseguir el desarrollo de las instituciones de la educación superior y de las naciones: el concepto de bien público y la necesidad de alinear los esfuerzos de los sectores público y privado; la convicción de que no hay equidad sin calidad; que la calidad sin pertinencia no existe; que no hay libertad sin responsabilidad; que no se forman ciudadanos del mundo sin que ellos construyan identidad nacional” (UNESCO, 2010a).

En la misma conferencia se alude que la ampliación de acceso debe ser compatible con objetivos de equidad, pertinencia y calidad; respecto a la equidad recuerda que no es simplemente una cuestión de acceso, sino que debe estar presente en el proceso y la finalización de los estudios; y serán los mecanismos de control de calidad los que promuevan y garanticen esa equidad. Además, se refiere al fenómeno de la globalización y a su efecto en los sistemas nacionales de garantía de calidad, el cual se refleja en el cumplimiento de estándares internacionales de calidad por parte de las universidades.

En la misma línea, se hace un llamamiento a los estados miembros para: a) mantener y, a ser posible, aumentar la inversión en la educación superior a fin de mantener la calidad y la equidad en todo momento; b) poner en marcha y fortalecer los sistemas de garantía de calidad adecuada y los marcos normativos, con la participación de todos los interesados; c) ampliar la capacitación de los docentes con el objetivo de construir ciudadanía; d) aplicar las metas de equidad, calidad mediante el desarrollo de vías más flexibles y asegurar un mejor reconocimiento de la formación previa y experiencia laboral.

La búsqueda y construcción de una cultura de calidad en los procesos educativos se ha convertido en una aspiración mundial; así en la última década es una constante en las agendas de los organismos nacionales e internacionales, dedicados al asesoramiento y regulación de las instituciones de educación. La cuestión es descifrar a qué responde esa cultura o a qué distancia se sitúa de la que se promueve desde el paradigma del desarrollo humano; es decir cuánto aporta a la ampliación de las libertades de los individuos.

Estas cuestiones afectan sensiblemente a la concepción de la calidad existente hasta el momento, la sociedad está exigiendo de forma diferente a la universidad; ya no es el lugar donde se acumula el conocimiento universal, pues la globalización de la información le ha usurpado ese privilegio; lo que exige la sociedad es que ese conocimiento sea aplicado a su entorno, que sea pertinente y que provoque un impacto. Tampoco es suficiente que la universidad posea tradición pues ella no siempre es sinónimo de calidad, o que sea una institución de elite, pues la masificación es un fenómeno que es irreversible y está presente en todos los sistemas universitario; cierto que hay que encararlo, pero no luchando contra él, lo cual es imposible, sino asumiéndolo como una oportunidad de la universidad para elevar su pertinencia en la sociedad.

El concepto de calidad de la educación universitaria está en discusión ~~ha variado~~; son muchos factores los que intervienen en su definición, lo que puede suponer tanto una oportunidad para las universidades como un reto. En opinión de la UNESCO (1998) la calidad de la educación es un concepto multidimensional que depende del entorno de un determinado sistema o propósito institucional, o de las condiciones o normas en una disciplina determinada; debería comprender “todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (p. 137). Y además es dinámico, puesto que lo que podemos entender hoy por calidad puede servir para un futuro. Esa diversidad de interpretaciones, que se pueden dar de la calidad no será más que una muestra de la diversidad de objetivos que se le pueden asignar a las universidades, en función de lo que se espere de ellas.

Estas cuestiones junto al propio desarrollo de los sistemas educativos nos llevan a preguntarnos junto a diferentes autores (Álvarez y Santos, 2003; Bayley y Bennett, 1996; Brower, 1999; Cantón, 2001; Cashin, 2003; Chadwick, 1995; Deming, 1989; Gupta, 1994; Harvey y Green, 1993; Newby, 1999; Otilia y Aspinwald 1996; Rodríguez, 1991; ; Shargel, 1997; Stensaasen, 1995, Tofte, 1995; Vázquez, 1998; Wallace, 1999; Vroeijenstijn, 2001): ¿qué es calidad?, ¿calidad de qué?, ¿calidad respecto a qué?, ¿calidad para qué?, ¿calidad para quién?

En la universidad de hoy en día la calidad se utiliza de manera difusa para justificar cualquier decisión: reformas e innovaciones universitarias, proyectos de investigación, congresos, organizaciones en red, etc., todas estas actividades y más se amparan bajo la protección de la calidad. Todos deseamos una universidad de calidad, sin embargo cuando intentamos precisar en qué consiste nos encontramos con un problema porque: la

naturaleza del concepto es puramente política (Becher, 1999), esconde una realidad multidimensional (Pennie, 2001), resulta ambiguo (Neave y Van Vugh, 1994; Harvey y Green, 1993), es causa de polémica (Johnes y Taylor, 1990), o sencillamente no hay un consenso respecto a las preguntas anteriores, lo que no permite desarrollar métodos para su implementación (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2003).

3.1.2. Primeros obstáculos en la definición de la calidad de la educación superior: la influencia del mundo industrial

Lo comentado en el apartado anterior nos lleva a intuir que la calidad constituye un ideal difícil de comprender. Si bien el estudio de la calidad en la educación superior ha sido abordado en los últimos años desde múltiples enfoques y, aunque todas las políticas educativas colocan a la calidad de la educación como una estrategia, lo que se entiende por calidad sigue siendo ambiguo. Las primeras dificultades que nos encontramos, al intentar definir la calidad de la educación superior, es cuando pretendemos trasladar las nociones que se manejan en el mundo industrial: producto, cliente, proveedor,..., al ámbito educativo. Además, aumenta la complejidad porque la opinión de lo que debe ser la educación superior tiene una influencia directa sobre la manera de entender la calidad de la misma, la forma de conseguirla, cómo mejorarla y garantizarla en determinados marcos específicos. La calidad es un concepto multidimensional y subjetivo, y siempre relativo en función de quien lo define, del momento en que lo hace y del espacio geográfico donde se encuentra. Por eso hay tantas definiciones posibles de la noción de calidad como actores implicados multiplicados por los intereses de cada uno de ellos (Brennan et al., 1992); es decir es un término que conlleva los valores del *usuario*, siendo así altamente subjetivo.

El enfoque sobre la calidad con el que abordamos nuestra propuesta recoge la consideración de la educación como un servicio público por lo que su gestión necesariamente se tiene que diferenciar de la gestión en el mundo de los negocios. Castelló y Lizcano (1998) nos recuerdan que “no hay que olvidar que en este tipo de organismos el auténtico resultado no es el económico, sino que es el derivado del impacto social de sus servicios, programas, actividades y proyectos, lo que obliga a acometer el análisis con un enfoque diferenciado respecto al que habitualmente se emplea en el sector empresarial, integrando así los elementos tales como: responsabilidad pública, equidad social, igualdad de oportunidades, etc.” (p. 246).

Si bien los principios de gestión de la calidad ortodoxa se dirigen hacia el aumento de la *satisfacción del cliente* a través de la calidad del producto, la aplicación de dicha filosofía debe adaptarse a las propias características de las instituciones universitarias en general y de las públicas en particular; tanto en lo que respecta a la naturaleza de público, como a las características de sus *clientes* y del *producto* que ofrecen. En lo que respecta a la calidad educativa sería fundamental poder definirla y medirla en términos del impacto que ocasiona; es decir, poder medir los efectos sociales e individuales conseguidos.

La universidad ofrece un *servicio*, no un *producto*; así como un producto sí puede ser analizado y contrastado en términos de calidad en función de su mayor o menor conformidad con las especificaciones, lo que permite que se pueda medir directamente, la medida de un servicio es irrepetible. Y, además, en el caso de la educación se realiza con la

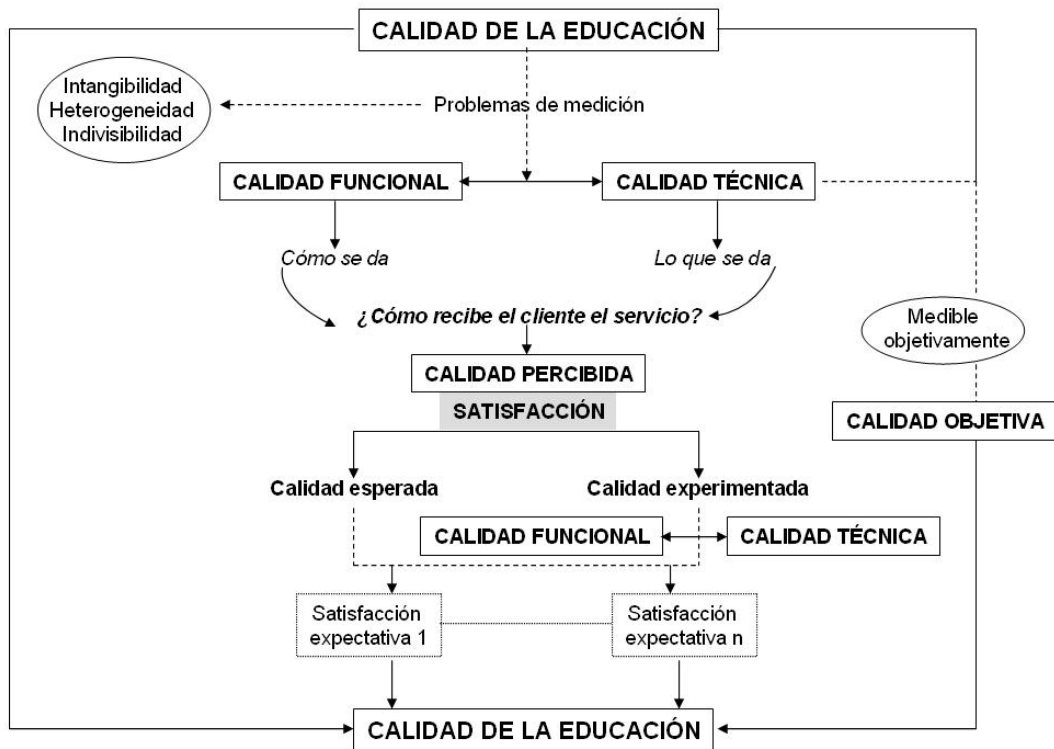
participación del propio *usuario*, pasando éste a formar parte del *proceso* (Cantón, 2001). En este sentido, hay autores que consideran esencial para poder medir la calidad de la educación definir el servicio como un *proceso* y no como un *objeto* (Villoria, 1996). Álvarez y Rodríguez (1997) identifican el producto con el proceso de aprendizaje tanto del alumno como del profesor; desde este punto de vista, la calidad de la educación implica la necesidad de que el *profesorado y los estudiantes* sean una parte activa en el diseño y en la creación del propio proceso de aprendizaje.

Pero además es un proceso continuo y dinámico que se desarrolla en estrecha colaboración entre el sistema educativo, el profesor y el alumno, y que por lo tanto resulta difícil de medir con exactitud (Tofte, 1995). En opinión de Parasuraman et al. (1993) lo que dificulta la medición del servicio son sus propias características: a) Intangibilidad: al ser prestaciones y experiencias más que objetos, se hace sumamente difícil establecer especificaciones precisas para su elaboración que permitan estandarizar su calidad. b) Heterogeneidad: por lo general, la prestación varía de un productor a otro, y de un usuario a otro, por lo tanto, depende del sujeto receptor y de sus percepciones ya que los usuarios no solo evalúan la calidad del resultado final que reciben, sino también la del proceso de recepción del servicio. c) Indivisibilidad: la producción y el consumo de muchos servicios son inseparables. En general, los usuarios de los servicios se encuentran allí donde se producen, observando y evaluando el proceso de producción a medida que experimentan el servicio. Esto conlleva a que la calidad de los servicios se percibe, generalmente, durante su entrega o prestación, en la interacción entre cliente y proveedor.

Sobre este mismo dilema, Harvey y Green (1993) califican como problemático el trasladar las nociones de calidad centradas en el producto a los servicios, fundamentalmente a un servicio como es la educación. Para Muñoz-Repiso (2001), éste es precisamente una de los motivos de divergencia que obstaculizan el logro de una definición consensuada de calidad en la educación; la otra sería la falta de acuerdo sobre lo que son los buenos resultados en educación.

Una vez de que no hay discusión en cuanto que la educación es un servicio, Redondo y Ribeiro (1998) consideran la calidad del servicio, en nuestro caso de la educación universitaria, en su totalidad y distinguen dos categorías: *la calidad técnica* y *la calidad funcional*. *La calidad técnica* se concibe como el nivel de excelencia en el servicio recibido, es decir lo que el cliente recibe y que puede ser medido de manera objetiva. En cambio, *la calidad funcional* se refiere a la forma en que es prestado el servicio. Estas dos categorías a su vez se encuentran estrechamente ligadas a otras dos: *la calidad objetiva* y *la calidad percibida* –la subjetiva–. La calidad objetiva está en función de la excelencia del servicio, la cual se puede medir y evaluar respecto a patrones y estándares propios del servicio y se puede referir a la forma en que se desarrolla el servicio y se consiguen determinados resultados. La calidad percibida –subjetiva– alude a la percepción o satisfacción de los usuarios o destinatarios del servicio, a cómo lo reciben; por tanto, depende del juicio valorativo de los clientes, usuarios o destinatarios. Por su parte Grönroos (1994) señala dos factores de la calidad percibida: *la esperada* y *la experimentada*; esta última depende de la calidad técnica y de la funcional. Por su parte Gómez Suárez et al. (1994) establecen una diferencia entre calidad y satisfacción; para estos autores la satisfacción es una valoración de una transacción específica, mientras que la calidad es una valoración global; siguiendo este camino se podría decir que una acumulación de satisfacciones nos llevaría a una valoración global de la calidad del servicio (*Ilustración 3.1.*), algo que es difícil de medir.

Ilustración 3. 1.: La calidad del servicio de la educación



Fuente: A partir de Roccaro (2003)

Lo anterior permite obtener una visión global de la complejidad que supone medir la calidad de la educación superior, sin habernos atrevido hasta este momento a determinar los diferentes papeles que desempeñan los *agentes o usuarios* que se relacionan con ella en todo el proceso y los objetivos que se persiguen. Para añadir más complejidad, Serrano (1997) distingue los siguientes componentes en las universidades: los procesos principales – enseñanza/aprendizaje, investigación–; los procesos de soporte –administración, relaciones con agentes externos–; los productos –desarrollo de competencias en personas, nuevo conocimiento y servicios a otras instituciones; los procesadores –estudiantes, docentes y las autoridades académicas–, los *inputs* –estudiantes y sus condiciones biológicas, psicológicas y sociales, las políticas de formación, la planificación curricular, la influencia social y cultural del medio; y los clientes, usuarios o beneficiarios de la actividad de las instituciones de educación superior.

Con esto nos podemos hacer una idea de la dificultad del tema que estamos tratando. Y todo lo anterior sin consensuar: ¿qué se da en el proceso?, ¿qué pasa con el estudiante? que según el esquema presentado correspondería a la parte de la calidad más objetiva, la que se puede medir; pero que según lo tratado en el capítulo anterior, es decir, en qué tipo de individuo pensamos cuando hablamos de educación en la universidad se sitúa en la parte más subjetiva. Además como reflexionan Barrenetxea et al (2011): “La educación es una de esas extrañas actividades en las que la prestación del servicio entraña necesariamente la participación del destinatario del servicio, es decir, en el caso de la educación el propio estudiante” (p. 73).

¿Y qué papel juega el estudiante en este servicio? Autores como Brower (1999) consideran al estudiante el producto de la educación superior, entendido como “una persona capacitada para continuar con su propio aprendizaje por el resto de su vida” (p. 640); pero a la vez, lo define como *cliente y productor*. Romainville (1999) señala que el alumno es parte integral de la universidad por lo que debe ser considerado como *socio* y no solo como cliente. Otros autores no mencionan el concepto de cliente y utilizan el de *usuario* en el que incluyen a todo el personal de las universidades, así como a las entidades responsables del aseguramiento de la calidad, por lo que se repara en la importancia de tener en cuenta la opinión sobre la calidad que cada grupo posee (Harvey, Burrows y Green, 1992).

Peña (1997) define dos clientes: los estudiantes, que aumentan su capital humano mediante el desarrollo de sus competencias y la adquisición de conocimientos; y la sociedad en su conjunto, que invierte en educación superior con el convencimiento de que influirá en el aumento del bienestar social. Wallace (1999), por ejemplo, sí considera al estudiante el cliente principal, pero además apunta una idea interesante: la responsabilidad del estudiante; en opinión del autor tan erróneo es dejar toda la responsabilidad del aprendizaje en el estudiante, como tratarle como un individuo sin responsabilidades en el proceso. Esta idea la subraya Cashin (2003) cuando señala que el objetivo de la educación superior es el aprendizaje que consiguen los estudiantes, y la enseñanza es simplemente un mecanismo de ayuda en ese proceso de aprendizaje. Por su parte Newby (1999) considera que los estudiantes son los *consumidores* directos de los servicios de educación de una universidad y los empleadores y otras instituciones al contratar a los estudiantes, son clientes para el producto de la universidad, así que el estudiante es consumidor y producto a la vez.

Dentro de este marco y resumiendo lo comentado hasta ahora, podemos observar que en las universidades no existe un tipo único de cliente, sino diferentes categorías de clientes que constituyen lo que se puede denominar un *sistema-cliente*, que lo configuran desde los estudiantes hasta la sociedad pasando por los docentes y los empleadores en general. Así, los estudiantes son clientes internos directos que pueden ser producto y gestores de su aprendizaje, los cuales deben egresar del sistema universitario con determinadas capacidades; los docentes son clientes internos intra-universitarios y de instituciones de fuera de la universidad, que cumplen funciones de gestión del aprendizaje, de producción y aplicación del conocimiento y también forman parte de los procesos de formación, investigación y gestión; los empleadores son los clientes externos intermedios porque hacen uso de las capacidades que adquieren los estudiantes y de los conocimientos generados por el sistema universitario; por último, la sociedad la definimos como el cliente externo final, la comunidad que utiliza los servicios prestados por la universidad.

Por lo que si nos atenemos a un sistema de calidad que se sustenta en la satisfacción del cliente, en el caso de las universidades tendremos que hablar de las satisfacciones del *sistema-cliente*, lo que implica la importancia de determinar el concepto de calidad de cada grupo de interés para poder corresponder mejor su satisfacción (Harvey y Green, 1993). En este sentido estos autores apuntan que la calidad es un concepto relativo, ya que depende del usuario del término y de las circunstancias en las que se utilice; o como señalan Tagle y Brennan (2007) la relatividad puede deberse a la diversidad de intereses, unos pueden ser exclusivamente económicos mientras que otros amplían la perspectiva. En esta línea de los intereses, Fernández Lamarra y Coppola (2008) señalan: “Para académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción

que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano” (p. 99).

Otro aspecto que se debe afrontar, cuando se intenta analizar la calidad en las universidades es el tipo de organización que las caracteriza, son organizaciones profesionales muy poco jerarquizadas en las que el liderazgo no resulta fácil. Kells (1995) considera que en la universidad, como en la mayoría de las burocracias profesionales orientadas al servicio, no se tienen establecidos unos objetivos y propósitos claros y consensuados, y sostiene que se da una complicada delegación de autoridad. Por otro lado Wallace (1999) detecta las barreras existentes entre los departamentos y la falta de presencia de una masa crítica de personas que compartan principios de la calidad, así como una falta de convencimiento por parte del personal de que todo puede ser mejorado continuamente. Además, es necesario que todos los miembros de la organización acepten su responsabilidad para mejorar la calidad como parte natural de su trabajo (Chadwick, 1995). Por lo que acabamos de comentar, conviene destacar que más allá de las estructuras organizativas adoptadas –departamentos, facultades,...– y de los sistemas y prácticas de gestión, deben existir unos principios compartidos entre todos los agentes con el propósito de conseguir objetivos institucionales y de cada unidad – departamento, facultad,... – para poder identificar los indicadores de calidad adecuados para cada universidad, lo que requiere un liderazgo eficaz de los gestores de las instituciones.

De entre las muchas dificultades que vemos que abarca el intentar adecuar los conceptos de calidad a la educación superior destaca, desde nuestro punto de vista, la dificultad para esclarecer cuáles deberían ser los objetivos de este nivel educativo. Este escollo es la consecuencia de la gran variedad de finalidades que persiguen las universidades, íntimamente ligadas a las demandas y expectativas de las sociedades, o si lo trasladamos a lo planteado en el capítulo anterior bastaría con consensuar con qu propuesta educativa nos identificamos, con la soportada por el paradigma del capital humano o con la que abriga el desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades.

Todas estas situaciones, unidas al propio desarrollo de los sistemas educativos de cada país, derivan en múltiples formas de entender y definir la calidad en la educación superior que imposibilitan llegar a un acuerdo formal sobre la definición de calidad desplazando el foco de los debates académicos (Ball, 1985; Bowden y Marton, 1998; Harvey y Green, 1993). Pero si la calidad es algo tan ambiguo ¿cómo saber si algo tiene calidad? Lo que sí se comparte por todos los estudiosos de la calidad en la educación es que una condición indispensable, para poder definir y valorar si las acciones, los procesos y resultados obtenidos tienen calidad, es contar con referentes que variarán en función de los enfoques y dimensiones por los que se opte, y no pueden reducirse a visiones utilitaristas; tendrán que hacer hincapié en el pluralismo, la conciencia crítica y la reflexión (Houston, 2010).

3.1.3. Las distintas acepciones de calidad en educación superior

Como se acaba de comentar en los párrafos anteriores, la preocupación por la calidad universitaria no se traduce en una mayor precisión a la hora de definirla y caracterizarla. Westerheijden (1991) presenta un marco de referencia para la definición de la calidad a través de las siguientes propuestas:

- La calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional que está estrechamente ligado a los objetivos y a los agentes de la universidad, por lo que la definición de la calidad en las universidades deberá respetar los procesos sociales y políticos en los que desarrolle su actividad.
- Lo anterior implica la imposibilidad de que se de una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte desde el enfoque evaluativo.

De ahí que en la literatura especializada (González y Espinosa, 2008; Illesca et al., 2006) se encuentren diversas nociones de calidad que definen los procesos de evaluación en las universidades. De todas ellas la que nos resulta más apropiada para nuestro trabajo es la que plantean Harvey y Green (1993) porque abiertamente en su propia conceptualización reconocen la condición polisémica del término. A continuación se explican los detalles de la clasificación planteada por dichos autores, a la vez compartida o criticada por otros.

A-La calidad como condición excepcional.

Acepta como axioma que la calidad es algo especial. Esta concepción presenta tres variantes. La primera es la idea tradicional de la calidad como algo de carácter exclusivo y elitista y, en gran medida, un aspecto inaccesible para la mayoría. La calidad según esta concepción no utiliza la comparación para ser medida, simplemente se reconoce cuando existe. Otros autores (Astin, 1985; Tan, 1991) comparten esta idea de la calidad de la educación y, además, la asocian a la reputación o al prestigio. En concreto Astin opina que: “Existe en la mente de los educadores y de muchas personas legas una serie de creencias compartidas –un tanto folclóricas si se quiere– acerca de cuáles son las instituciones mejores o de mayor calidad. Este folclore, el cual constituye la base para la jerarquía institucional en la educación superior americana, es también la fuente de la calidad como reputación social. De acuerdo a este punto de vista, la calidad es todo aquello que la gente cree que es” (p. 25). Da la sensación de que la manera de jerarquizar las instituciones de educación superior se puede considerar un fenómeno psicológico. Si intentamos vincular esta manera de entender la calidad de la educación al esquema presentado en la *Ilustración 3.1.*, entraría en la clasificación de calidad percibida, la cual depende, a su vez, de la calidad técnica –lo que se da– y de la calidad funcional –cómo se da– y cómo la sociedad percibe la calidad de sus servicios y productos. Si la calidad esperada coincide con la experimentada se mantiene la reputación y se continúa bajo el amparo de la marca de la calidad.

En la segunda variante, la calidad es equivalente a la excelencia y es medible objetivamente, al establecer un acuerdo sobre los componentes que definen la excelencia de una institución. Kivinen y Nurmi (2003) reflexionan sobre esta idea y no dudan que una universidad que atrae a los mejores estudiantes, los mejores profesionales, los mejores recursos, es de calidad, es excelente y generará graduados de alta calidad; pero advierten de que la falta de referentes culturales no da una buena respuesta a la diversidad y trabaja por la homogeneización. En nuestra opinión es una manera de entender la calidad acorde con la definición de universidad de rango mundial (Salmi, 2009).

Desde este enfoque no se considera el proceso, es decir, pone el énfasis en los niveles de entrada y salida. Los que sostienen esta idea defienden que la excelencia guarda una fuerte relación con la reputación y el nivel de sus recursos o de sus resultados; las universidades no tratan de maximizar su beneficio, en sentido económico, sino su prestigio que, a su vez, depende de la cantidad y calidad de enseñanza y actividades de investigación (Bowen, 1980). Para maximizar la reputación cada universidad recauda todos los recursos que puede, y a la vez gasta todo lo que recauda. Las palabras de Johnes (1995), describen con claridad la situación: “los costes no dependen de las tecnologías como sucede en las industrias competitivas que maximizan beneficios; por el contrario, los costes son limitados únicamente por los medios de quienes proporcionan dinero –financiación– a las universidades” (p. 113). Por lo tanto, se puede considerar que la visión tradicional de la calidad está ligada o depende de los recursos.

La tercera variante está relacionada con el cumplimiento de estándares mínimos, a diferencia de la anterior, en la que el nexo se da con altos estándares; es la versión más débil de las tres. Se corresponde con la satisfacción de un conjunto de requisitos alcanzables y la determinación de los mismos tiene como objeto rechazar los productos defectuosos, es el resultado del control científico de calidad, pues supone la disposición respecto a unos estándares. Sin embargo, y al igual que la noción de calidad asociada a la excelencia, ésta tampoco aporta información acerca de cuáles deben ser los criterios que fijen los estándares mínimos, y si han sido definidos siguiendo criterios que se consideren significativos; luego aunque un producto o servicio cumpla los estándares puede no ser considerado de calidad; lo que implica que la calidad de un servicio puede ser definida por estándares fácilmente alcanzables, y esto puede suceder con la educación superior (Green, 1994).

Es posible que esto se deba al hecho de que la calidad, como superación de estándares mínimos, parece subestimar la noción propia de la calidad que implica una cualidad por encima de lo común y el cumplimiento de los estándares puede entenderse como habitual y en ningún caso como excepcional. En opinión de Sanyal y Martin (2007), en cualquier situación se tiene que dar un requisito básico a la hora de articular unos estándares mínimos: “se debe encontrar un denominador común si se pretende tomar en consideración a todos los actores implicados y dejar espacio suficiente para que las instituciones alcancen sus objetivos y prioridades específicos. Además de asegurar el estándar de calidad mínimo, este enfoque también debería indicar estándares de buenas prácticas que expresen situaciones a las que deberían aspirar las instituciones, con lo que lo convertiría en un vehículo para la mejora de la calidad” (p. 5). Esto nos llevaría a los mecanismos de la garantía de la calidad que se tratarán en el apartado de evaluación de la calidad de este trabajo.

B- La calidad como perfección o consistencia.

En este caso la concepción de la calidad se vincula a formular un juicio en conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. Está ligada al hecho de buscar la satisfacción del cliente bajo las premisas de cero defectos y de hacer las cosas bien la primera vez, para prevenir errores; relaciona la calidad de un producto con lo que Ishikawa (1986, 1994) llama calidad regresiva del producto, que es la reducción o ausencia de defectos, sin tener en cuenta las cualidades progresivas o cualidades atractivas para el consumidor. Este enfoque está intrínsecamente ligado a

la noción de cultura de calidad o, de acuerdo con Senge (1992), está asociado con las organizaciones abiertas al aprendizaje, en la cual todos en la organización son igualmente responsables del producto final; está directamente asociado a lo que se ha dado en llamar Sistema de Producción Toyota (Ohno, 1991), donde la organización se reduce a un sistema de nodulos en la que cada nódulo se responsabiliza de que su output cumpla los requisitos del input del proceso siguiente; esto implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida. Aplicar esta visión a la educación superior implica renunciar al contexto, social económico y cultural en el que esté inserto cada universidad. Formaría parte de *la calidad técnica*, si existiese unanimidad respecto a qué debe ser la enseñanza universitaria.

Si bien es factible la aplicación de este enfoque en diversos procesos y procedimientos dentro de la amplia gama de acciones, actividades y tareas que se llevan a cabo en las universidades, hay determinadas actividades fundamentales dentro de estas instituciones, como las investigadoras, que por su propia naturaleza – ensayo, prueba, error, hipótesis,...– no llegan a su finalización, puesto que son un tipo de procesos en los que la incertidumbre está siempre presente; o como en la práctica educativa, que si bien la consistencia es importante la diversidad también lo es. Lo comentado puede servir como ejemplo de lo complicado que puede ser en el sistema universitario decidir qué es hacer las cosas bien bajo esta conceptualización de la calidad.

C- La calidad como adecuación a una finalidad o como ajuste a los propósitos.

Esta concepción tiene sentido vinculada directamente con el propósito o el objetivo para el que fue creado el servicio o el producto y que son valorados por el usuario. Esta perspectiva del usuario define la calidad en la medida que el producto se ajusta a las necesidades del cliente, que a la vez se traducen en las especificaciones que debe presentar el producto final; lo que se evalúa en este caso es el output y no el proceso. Esta visión ofrece dos vías por las que se especifica el propósito: la primera enfatiza *la responsabilidad del cliente* y la segunda la localiza en la institución en cuanto al *cumplimiento de objetivos*.

En cuanto a la primera, *la calidad en términos de satisfacción de los requisitos, necesidades o deseos del cliente*. Ésta es la definición de calidad que en las últimas décadas se ha utilizado con mayor frecuencia en la industria y coincidiría con el concepto de cualidades progresivas de Ishikawa. Esta concepción se relaciona en cierta manera con la *calidad percibida* por el usuario del servicio y es él quien determina lo que ha de hacerse. Nos encontramos de nuevo con las barreras: en la educación superior se plantean diversos interrogantes de difícil respuesta (Green, 1994; Harvey y Green, 1993). ¿Quién es el usuario de la enseñanza universitaria?, ¿es el estudiante –potencial y presente–, es el empleador, es el profesorado, es la sociedad?; ¿quiénes son sus proveedores?; todos están en el proceso productivo.

Todas estas cuestiones limitan la funcionalidad del enfoque que requiere una delimitación previa y hasta cierto punto arbitraria de quién es el cliente o *el sistema-cliente*, al que nos referíamos en el apartado anterior. La adopción de este enfoque representa un verdadero reto para los diferentes agentes de la intervención educativa: es hacer lo que se debe hacer; dicho de otra manera, cumplir su misión. Desde nuestra opinión, este enfoque de la calidad vinculado a la visión de la satisfacción del

cliente, no implica que exista calidad educativa tal como la percibe el usuario del servicio.

En el caso de la educación universitaria se podría generar un abuso por parte del usuario; si el usuario es el alumno entonces, sería factible que se generasen facilidades fuera de lugar para mantener su satisfacción durante el proceso de aprendizaje, o como señala Spanbeauer (1995), los estudiantes no pueden saber lo que necesitarán a largo plazo y por lo tanto no será necesario cumplir todos sus deseos, como consecuencia serán otros agentes los que tengan que cumplir esa función, aunque sí reconoce a los estudiantes como clientes. Si por el contrario, fuese el mercado y se persiguiese solo satisfacer sus requerimientos se correría el riesgo de supeditar las funciones de la universidad a una parte de la sociedad: a las empresas.

La segunda vía plantea que la *calidad puede ser definida en términos de que la institución cumpla los objetivos que ha establecido*, esto es, en función de la misión que cada organización establece para sí. Esta noción permite asumir la diversidad y la adaptación a diferentes realidades con la única condición de ser eficaces. Desde este enfoque puede afirmarse que lo que define la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados, o dicho de otra forma, el grado en el que un determinado proceso consigue lo que se ha propuesto; lo que requiere que la institución universitaria haya acordado y establecido un plan estratégico en el que su misión y visión queden abiertamente definidas.

Con esta idea se identifican Sanyal y Martin (2007) cuando afirman: “La calidad de la educación superior viene determinada por la relevancia –adecuación del objetivo– de su misión y los objetivos para los actores implicados y por el nivel con que la institución, el programa o el curso completan la misión y los objetivos –adecuación para el objetivo–”(p. 5). En estos casos, habrá que implantar un mecanismo por el que se pueda constatar si la universidad está cumpliendo su propósito o en qué grado; esto es a lo que se refiere el papel del aseguramiento de la calidad (AC). “El aseguramiento de la calidad se refiere a que hay mecanismos, procedimientos y procesos para asegurar que la calidad deseada, definida y medida de cualquier forma se cumple” (Harvey y Green, 1993; p. 19).

En otras palabras, la calidad estará asegurada si los mecanismos existen; pero a la hora de medir el impacto del AC hay que ir con cuidado pues se puede entrar en terrenos resbaladizos cuando las políticas de AC se dan en un contexto en el que participan actores con motivaciones diferentes y distintas nociones de calidad. Volveremos sobre ello en el apartado que dedicamos a la evaluación de la calidad. En la actualidad no se ha encontrado una respuesta robusta que identifique si los cambios producidos por el AC se han traducido en mejoras en la enseñanza universitaria. Por otro lado, tampoco debemos caer en una postura ingenua y asumir que las acciones implementadas como respuesta a las sugerencias de las agencias externas llevan directamente a resolver los problemas de las universidades (Harvey, 2006).

D- La calidad como valor por dinero.

Esta concepción de la calidad tiene un nexo directo con la eficiencia económica y con la rentabilidad de los recursos dedicados a la educación. Desde esta perspectiva, la calidad se puede medir y constatar. En esta visión se traslada el protagonismo a los

agentes que financian la universidad, y que, a la vez, condicionan la disponibilidad de recursos de cada institución; esto implica la adopción de diferentes estrategias para lograr la eficacia y eficiencia en la utilización de dichos recursos, con lo que también en este caso toma sentido la rendición de cuentas, correspondiéndose, así, con una concepción como adecuación a una finalidad.

En nuestra opinión, desde esta manera de entender la calidad, se pone en marcha un mecanismo: el uso de los recursos es para lograr la mejora, de lo contrario se retiran. Esta filosofía obliga a un uso intensivo de indicadores. Como consecuencia, la efectividad se considera en términos de la existencia de mecanismos de control, de resultados cuantificables y de sistemas de evaluación; la eficiencia suele contrastarse a través de indicadores de rendimiento. Esta visión de la calidad presenta un riesgo evidente: las instituciones evaluadas podrían dirigir sus esfuerzos al cumplimiento formal de las condiciones que se les exige, ya que en caso contrario perderían su financiación y de ella dependen sus logros (Barrenetxea et al., 2005; Rosario y Alvarado, 2010).

E- La calidad como transformación.

Se basa en la noción del cambio cualitativo. Desde esta visión, la calidad “no es un servicio para el cliente, sino un proceso continuo de transformación de los participantes” (Harvey y Green, 1993; p. 24), se cuestiona la idea de calidad centrada en el producto. En la actividad educativa, el proveedor –docente– o institución no hace algo para el consumidor, sino que hace algo al consumidor: le transforma, por lo que el proceso de transformación es necesariamente único en cada caso. Esta visión de la calidad se asienta, en primer lugar, en desarrollar las capacidades del estudiante y, en segundo, en favorecerle para influir en su propia transformación. En el desarrollo de las capacidades, medida la calidad en términos de cómo la experiencia educativa incrementa en el estudiante sus conocimientos, capacidades y destrezas, la calidad representa un valor añadido, y se mide en términos de la mejora que el proceso educativo supone en los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes; pero deja oculta la naturaleza de la transformación cualitativa.

En el segundo caso, supone la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación y al empoderamiento del estudiante, que a su vez le provee al individuo de la oportunidad de aumentar la confianza, el pensamiento crítico, etc. Todo ello importante en el proceso de aumento de las libertades de los individuos, en la toma de decisiones sobre la vida que consideran que merece la pena vivir. Lo que acabamos de comentar justifica la importancia de esta perspectiva de la calidad de la educación en nuestro trabajo; por ello, nos extenderemos en su exposición algo más que en los casos anteriores.

Esta atribución de poder al estudiante en el proceso educativo, en opinión de Harvey y Green (1993), supone dos cosas: en primer lugar, le sumerge en la toma de decisiones que afectan a su propia transformación, y en segundo lugar el propio proceso de transformación ofrece la oportunidad para la autogeneración de poder, con el consiguiente impacto en el proceso de toma de decisiones que afectan a los participantes, surgiendo una espiral de atribución de poder. Ésta es la filosofía en la que nos apoyaremos para plantear nuestra propuesta de cómo entender la calidad en las universidades, para que sean espacios de transformación del modelo de desarrollo; es decir, sirvan de impulso del desarrollo humano.

Para atribuir el poder a los estudiantes estos autores plantean cuatro modos: a) mediante la evaluación que los estudiantes realizan; b) garantizando a los estudiantes unos estándares mínimos de provisión y control mediante una especie de carta de derechos; c) otorgándoles el control sobre su propio aprendizaje, y d) desarrollando la habilidad crítica de los estudiantes. La transmisión de poder al estudiante para su propia transformación representa un gran desafío para las universidades, pues requiere para el estudiante de un proceso de concienciación que le permita no solo reconocerse con capacidades, sino asumirse como protagonista en la actividad educativa, de tal manera que cuestione y proponga acciones de cambio individuales y colectivas con responsabilidad, pues ganar poder implica también actuar con responsabilidad. Como señala Montero: “El poder es un logro de la reflexión, conciencia y acción de las personas interesadas” (2003; p. 62). Ahora bien, para que el estudiante se responsabilice, el otro actor que se sitúa en el centro del proceso, el profesorado, tendrá que estar de acuerdo con esta manera de entender la calidad educativa en las universidades. En el capítulo siguiente aportaremos la opinión de los docentes sobre la manera de entender la calidad de la educación superior para evidenciar que no son los agentes que pondrían barreras a esta concepción.

Esta última conceptualización de la calidad, *la calidad como transformación*, nos introduce en una pequeña contradicción ya que el poder otorgado y el valor añadido nos llevan de nuevo al concepto de calidad como excelencia – entendida como superación de altos estándares –; es decir, hacer las cosas correctas bien. La posibilidad de que una institución definida como excelente añada más valor a sus estudiantes y los capacite par la vida es bastante grande. Aun así, Harvey (2002) considera que el elemento central de cualquier definición de calidad debiera estar basado en el elemento trasformativo y en el valor añadido, más que en la excelencia, en la adecuación a una finalidad o en el valor para el dinero.

La filosofía que subyace de la última concepción, *la calidad como transformación*, conduce a repensar la acción educativa como algo dinámico e insertado en el desarrollo de las vidas de las personas que anhelan opciones diferentes para crecer y desarrollar sus propias vidas; estas personas son los estudiantes con los que se comparten conocimientos, pero a la vez, planteamientos de problemas que ayuden a la ampliación de sus capacidades, y que estos lleven ese mensaje al tejido social al que pertenecen, porque es ahí, donde los impactos se verán reflejados (Huerta, 2008). “Es decir la transformación es doble. Por un lado, transformamos el mundo interviniendo en él coordinadamente con el resto de los sujetos implicados; por otro, generamos nuevos saberes que nos transforman a nosotros mismos” (Flecha, 2004; p. 30).

La calidad se ha convertido en un tema de interés en la educación. Son muchas las voces que reclaman que hay otra manera de entender la calidad de la educación y que debería ser tenida en cuenta. En una mesa redonda en la UNESCO en el 2003, los ministros de educación de diferentes países del mundo realizaron esta aclaración sobre la calidad: “La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que debe adaptarse constantemente a un mundo cuyas sociedades están atravesando una profunda transformación social y económica [...]. Las antiguas nociones de calidad ya no son suficientes [...]. A pesar de los diferentes contextos, hay muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que dote a todas las personas, mujeres y hombres, de la capacidad de ser miembros

de plena participación en sus comunidades y también ciudadanos del mundo” (Uvalic-Trumbic, 2006; p. 59).

En el mismo sentido, en el documento *Educación para todos el imperativo de la calidad*, incluido en el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo (UNESCO, 2005b), se señala: “Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando” (p. 2).

La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) en un documento de 2006 advierte que la calidad de la educación superior ha sido definida, a través del tiempo, de diversas maneras. Generalmente las definiciones han hecho referencia a múltiples dimensiones como son: la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados a corto y medio plazo – impacto –, la relevancia de las tareas emprendidas y, en algunas ocasiones, los aspectos de equidad y transparencia. Junto a tales dimensiones, se debe mencionar una más, a la que no suele prestársele una atención suficiente: la congruencia entre procesos, resultados y demandas sociales.

La ANUIES considera también que la calidad es una entidad dinámica que se puede percibir, inferir, e incluso llegar a medir, y sin embargo no se agota en la cuantificación. Su evaluación implica estudiar y reconocer la interacción de los actores institucionales y sociales que la constituyen, la perciben y la aceptan. Por tanto, se defiende una posición pragmática, en la que se puedan determinar un conjunto de criterios que evidencien las diferentes visiones de la calidad y den pistas sobre procedimientos de medida de la misma. Además, el empleo de diferentes criterios, que respondan a diversos grupos de interés, puede facilitar una solución práctica a una cuestión compleja, como que se reconozcan los derechos de los diferentes grupos a tener diferentes ideas sobre la educación y su calidad, que pueden llegar a ser contradictorias entre sí.

Esta idea nos lleva a pensar en el establecimiento de políticas de calidad en las instituciones universitarias, en términos de capacidad de respuesta a las necesidades individuales, que potencien al máximo el desarrollo de las habilidades y capacidades de las personas, de manera tal que les permitan desenvolverse de manera autónoma en la sociedad en la que viven, y que contribuyan a satisfacer las necesidades humanas y el desarrollo de su colectividad en su conjunto (Dias-Sobrinho, 2008). Las políticas de calidad no se deben plantear para dar respuesta al “*ciudadano promedio*, donde se estimula al estudiante a concebirse como integrante de un colectivo en situación de progreso, más que como personas individuales con sus propios derechos en tanto tales” (Nussbaum, 2010; p. 44).

En la realidad de todas estas concepciones, quizá, la más utilizada sea como *ajuste a los propósitos*, pero como señala Lester (1995): “[...] una de las limitaciones del enfoque es que opera a través de la definición de objetivos y propósitos establecidos por las propias instituciones o programas académicos, sin considerar la idoneidad de los procesos en los que se refiere a los objetivos o a los requerimientos del medio externo” (p. 5). Luego parece pertinente vincular este modo de entender la calidad como *ajuste a los propósitos declarados* a si los propósitos declarados se ajustan al contexto: *ajuste de los propósitos declarados al contexto* en el que se actúa; y cuando estas exigencias se hayan tenido en consideración y se hayan

traducido en términos de prioridades que se reflejen en la misión de la institución universitaria, entonces su logro podría ser una demostración de calidad.

Para el desarrollo de nuestra propuesta, en el siguiente capítulo, sobre la conceptualización y la operacionalización de la manera de entender la calidad de la educación superior, nos ayudaremos de la clasificación planteada por Harvey y Green (1993); a partir de la misma, desarrollaremos un discurso en el que quedará claro que existen maneras diferentes a la imperante de interpretar la calidad de la educación superior. Para poder dar como definitivo este punto de partida y evitar cualquier tipo de equívocos nos ha parecido oportuno contrastar la propuesta de Harvey y Green (1993) con las de investigadores más actuales como las Van Kemenade et al. (2008) o de Dew (2009).

Van Kemenade et al. nos invitan a conceptualizar la calidad de la educación vinculando cuatro maneras de entender la calidad de la educación superior con cuatro de los ocho estadios del sistema de valores propuestos por Beck y Cowan (1996), y los identifica con otras cuatro formas de llevar a cabo la gestión de la calidad (*Tabla 3.2.*). Dew (2009), encuadra el concepto de calidad de cinco maneras diferentes: la calidad como resistencia, la calidad como conformidad con los requisitos, la calidad como lujo y prestigio, la calidad como mejora continua y la calidad como valor agregado.

Tabla 3.2.: Propuesta de Van Kemenade

Sistema de valores de Beck y Cowan	Gestión de la calidad	Calidad
Estadio 4. ORDEN. Todo tiene un propósito un lugar y una razón	<i>Control de procesos:</i> la normalización de la calidad. Solo hay una manera correcta	El grado en que un objeto (producto, objeto, sistema) se sujeta a las normas.
Estadio 5. ÉXITO. Las personas intentan tener éxito y convertirse en ganadores	<i>Mejora continua:</i> Se compite por el éxito, es lo que promueve los cambios y las diferencias. El cliente juega un papel fundamental.	Superar las expectativas de los clientes.
Estadio 6. COMUNIDAD. Relaciones entre los individuos	<i>Compromiso:</i> La importancia de todos los que están interesados.	El grado en el que los objetivos de todas las partes interesadas se cumplen, tanto en el presente como en el futuro.
Estadio 7. SINERGIAS. Flujo flexible.	<i>Avance-Ruptura:</i> Innovación, creatividad.	Los objetivos de todas las partes se cumplirán en el futuro.

Fuente: Elaboración propia

Como podemos comprobar en la *Tabla 3.3.* ninguna de estas dos propuestas descubren una visión de vía más ancha que la presentada por Harvey y Green (1993); es decir, consideramos que en ningún caso superan la riqueza del enfoque de estos autores; lo que nos confirma el acierto de apoyarnos en estos autores para desarrollar nuestro planteamiento sobre la conceptualización de la calidad como estrategia para el impulso del desarrollo humano.

Cada uno de estos conceptos encaja con una visión del enfoque de desarrollo: crecimiento económico o ampliación de las capacidades, como constataremos en el siguiente capítulo, y saca a la luz la manera de entender la educación superior. Lo que sí

tienen de común todos ellos es que la calidad es un término relativo, es decir, el concepto de calidad en la educación superior, se interprete de una manera u otra es, como señalan González y Ayarza, (1997) “un término de referencia comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia –real o utópico– previamente determinado. Por tanto, en rigor solo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar” (Dias- Sobrinho, 2008a; p. 25).

Tabla 3.3.: Van Kemenade et al (2008) y Dew (2009) vs Harvey y Green (1993)

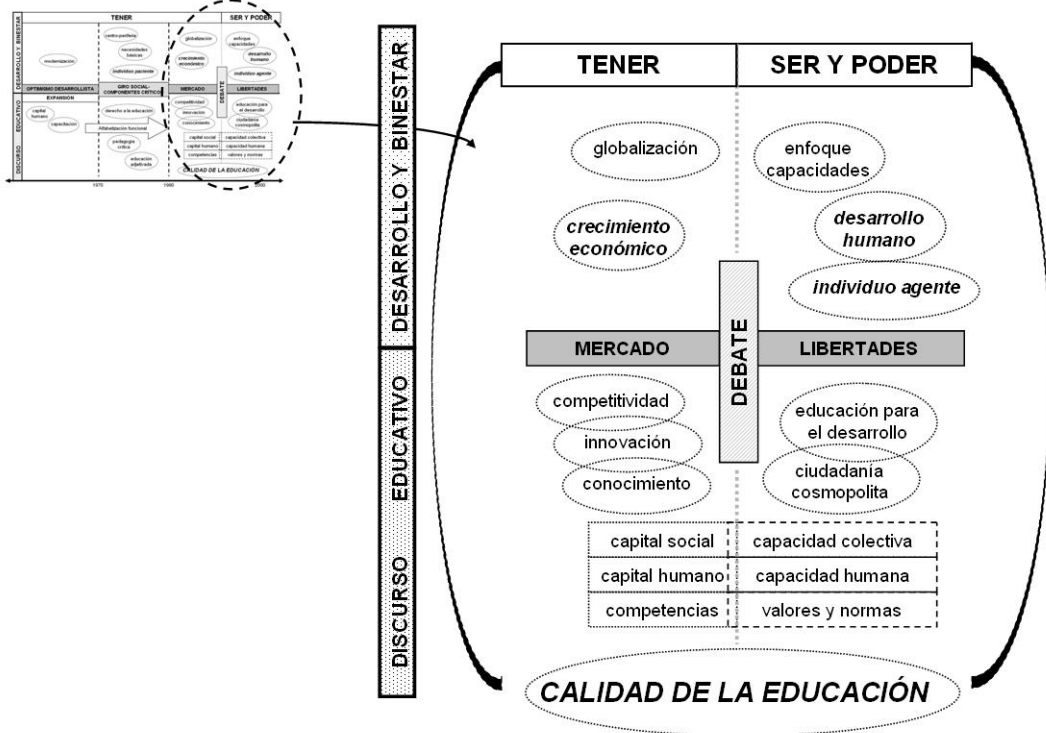
ENFOQUE Harvey y Green	DESCRIPCIÓN	REQUISITO
La calidad como condición excepcional	<p>Concepción tradicional, presupone algo especial; equivalente a la excelencia o al logro de un estándar. Valorada por la reputación de la institución.</p> <p>Dew:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como resistencia ▪ Como lujo y prestigio 	<p>La calidad depende más de lo que la institución logra que otros opinen de ella de acuerdo a estándares establecidos.</p>
Perfección o consistencia	<p>Basada en dos supuestos: cero defectos y hacer bien las cosas a la primera; vinculado a las organizaciones abiertas de aprendizaje, en las que el resultado final es responsabilidad de todos.</p> <p>Van Kemenade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ORDEN-Control de procesos 	<p>El resultado se juzga por la coherencia con la especificación, la cual se puede definir.</p> <p>Implica renunciar a una visión crítica y analítica dentro de los procesos educativos en los sistemas superiores</p>
Adecuación a una finalidad o ajuste a un propósito	<p>Eficacia, grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.</p> <p>Dew:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como la conformidad con los requisitos ▪ Como mejora continua <p>Van Kemenade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ÉXITO-mejora continua ▪ COMUNIDAD-Compromiso 	<p>La perspectiva de usuario identifica la calidad en la medida en que un producto se ajusta a sus necesidades. El propósito se especifica desde dos vías: la primera enfatiza la responsabilidad del cliente; la segunda la centra en la institución, y dependerá de la función establecida por la institución.</p>
Valor por dinero	<p>Deriva la obligación de rendir cuentas, se puede medir y contabilizar.</p>	<p>Exige mecanismos de control, resultados cuantificables y evaluaciones.</p>
Transformación	<p>La idea fundamental es el cambio cualitativo. Representa la entrega de poder al alumno para influir en su propia transformación.</p> <p>Dew:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como valor añadido <p>Van Kemenade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ SINERGIAS-avance, ruptura 	<p>Involucra al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afectan su propia transformación.</p>

Fuente: Elaboración propia

Hasta aquí, con la revisión de estas diferentes maneras de entender la calidad, de la educación en general y la universitaria en particular, desde la visión de varios autores de

diferentes épocas, hemos intentado preparar el terreno para poder construir nuestra propuesta de cuál será un buen modo de definir la *calidad de la educación superior* sin perder el hilo del debate del desarrollo y bienestar, tal como lo venimos planteando desde el inicio de este trabajo (*Ilustración 3.2.*); es decir, desde el discurso de la calidad educativa en las universidades, o se exige que la educación se comporte como un buen instrumento para el crecimiento económico de los países o pone el foco en la ampliación de las libertades de los individuos.

Ilustración 3.2.: La calidad desde el debate del desarrollo



Fuente: Elaboración propia

Hoy en las universidades el debate de la calidad será uno de los de mayor actualidad, pero no tanto el del modelo de desarrollo y bienestar que se persigue. Lo que nos proponemos con este trabajo es participar en esa discusión de la calidad, pero además enraizarla en el debate del desarrollo y bienestar. Sacar a la luz cómo el discurso imperante de la calidad, incluso el debate del propio concepto impulsa un modelo muy concreto de desarrollo: el crecimiento económico. La dinámica que marca el mercado limita la conceptualización de la calidad, pero no tiene porqué ser la única; los criterios que se determinen para la evaluación de la calidad de la educación inclinarán la balanza en el debate: capital social-capacidad colectiva, capital humano-capacidades humanas; competencias-valores y normas; en definitiva la idea de calidad de la educación que se maneje responde a las exigencias del mercado o favorece la ampliación de las capacidades de la gente.

3.2. DEBATE TEÓRICO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El aceptar que el concepto de calidad educativa puede variar en la educación superior en función de los agentes que lo definan y de la ideología de los mismos, así como de los contextos en los que interviene, es decir de la subjetividad que lo acompaña, no inhibe de la necesidad de mantener o incrementar la calidad de la educación; por tanto, se presenta como imprescindible la búsqueda de criterios que ayuden a reflejar los diferentes significados que se le puedan dar a la calidad de la educación superior.

Calidad y evaluación son conceptos que siempre caminan juntos, puesto que el uno sin el otro no tendría ningún sentido. En esta línea, González Galán afirma: “es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado” (2004; pp. 17). Para López (1999), el tema de la calidad de la educación, inevitablemente, conduce al de la evaluación; pero, aunque comparten preocupaciones tampoco se deben confundir. Para este autor la calidad se vincula con la aspiración, la búsqueda, los objetivos; mientras que la evaluación mantiene una relación con el conocimiento, la certeza o los datos; pero además, la evaluación condiciona la calidad, puesto que los criterios y sistemas de evaluación elegidos son los que realmente dan soporte a la calidad de la educación.

3.2.1. Los criterios para la evaluación de la calidad

A pesar de las diferentes maneras que tengamos de entender la calidad de la educación superior, el concepto de calidad no es nuevo, es más, se puede considerar parte de la tradición de las universidades; pero cuando el mundo exterior valora la universidad como impertinente está haciendo hincapié en la necesidad de atender a su calidad, y la convierte en problema. La cuestión es, entonces, cómo se definen los vínculos entre la universidad y los demás actores sociales para que la juzguen de pertinente y como consecuencia le pongan la etiqueta de la calidad.

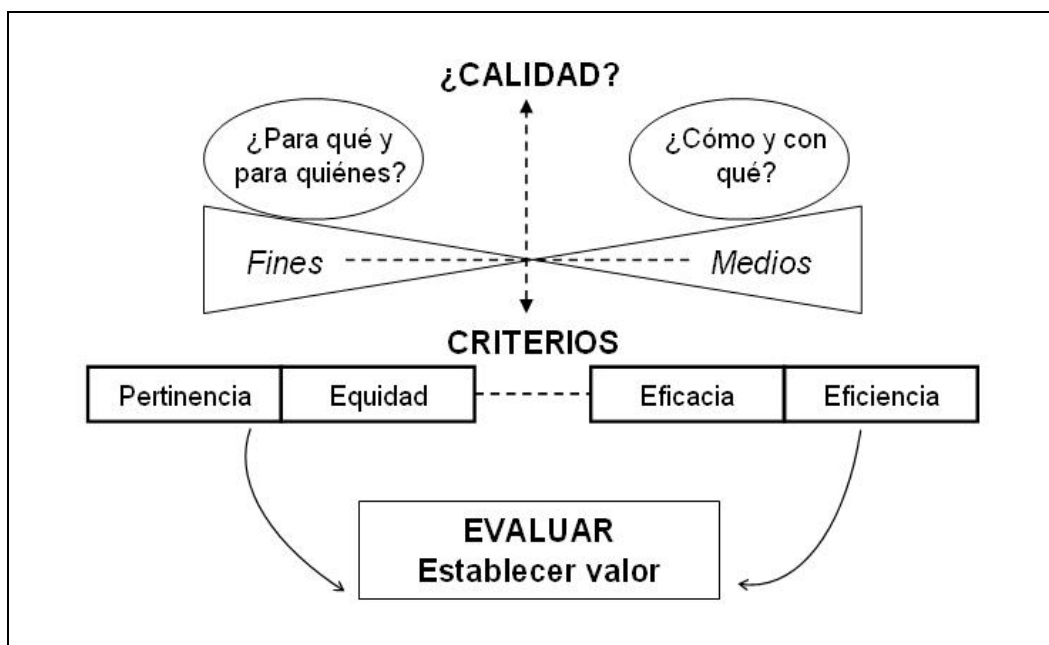
Los innumerables conceptos de calidad coinciden en aspectos fundamentales desde diferentes perspectivas; ahora bien, desde nuestra opinión, ningún enfoque consigue reflejar la complejidad de todos sus significados posibles, y satisfacer a todos los grupos de interés. Con la creciente atribución de valor económico a la educación, desde el paradigma del capital humano, está en boga la apropiación de la lógica empresarial en la formulación del concepto y en la evaluación de la calidad. Como consecuencia de esa dinámica, es bastante habitual guiarse para la evaluación de calidad en educación por criterios como eficiencia –la relación entre los efectos observados y la inversión realizada– y eficacia –la relación entre los efectos observados y los esperados–. Así, con la preponderancia del concepto restrictivo de desarrollo como crecimiento económico en lugar del concepto de desarrollo humano, se olvidan los temas de pertinencia y equidad en la educación superior, y puede suceder que

sea alta la probabilidad de que los efectos observados y los esperados no sean útiles para la sociedad.

La pretensión en este trabajo de conceptualizar la calidad de la educación superior está relacionada con la contradicción que supone el intentar responder a las realidades sociales desde la lógica del mercado o desde las realidades concretas de los diferentes contextos en los que se puedan ubicar las universidades. No hay discusión respecto a que cada realidad definirá de diferente manera los efectos esperados que provoquen las universidades.

Lo que se revisará en este apartado, desde la perspectiva de la calidad, es si la universidad debe aceptar el modelo imperante y, como tal, convertirse en un instrumento para producir las demandas económicas y sociales que éste realice, y así ser pertinente para algunos; o por el contrario, ser autónoma para construir interpretaciones sobre el entorno en el que actúa, y de esta manera trabajar e incidir en los procesos de cambio de esa sociedad, y ser pertinente para otros. Aunque pueda parecer que el planteamiento es dual, se plantea la calidad desde dos frentes complementarios (*Ilustración 3.3*): el de los fines, para qué y para quién se educa; y el de los procesos y las normas, cómo y con qué recursos; pero teniendo claro que la calidad no se debe confundir con los medios que la producen. Cuantificamos los medios, pero ¿somos capaces de medir los efectos que provoca la educación? “[...] la calidad no puede confundirse con sus medios de producción. Organización adecuada, buenos laboratorios, docentes capacitados, gestión eficaz y todos los demás elementos estructurales y operacionales son ineludibles para el logro de la calidad, pero, aunque imprescindibles, son medios, no fines; ellos no son en sí mismos la calidad. Por encima de todo, la calidad de la educación superior debe construir una real alianza entre la misión institucional en sus dimensiones científico-formativas y las realidades regionales, las necesidades de los pueblos, los proyectos y estrategias nacionales, sin jamás desviarse de su objetivo central: la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sostenibles y justas” (Días Sobrinho y George, 2006; p. 245).

Ilustración 3.3.: Criterios para la evaluación de la calidad de la educación



Fuente: Elaboración propia

En el primer frente, en el de los fines, entra en juego la ideología de la educación, mientras que en el segundo, el de los medios, entra la materialización –evaluaciones, acreditaciones, ...– de dicha educación, que aun siendo imprescindible quedaría sin sentido si el primero no estuviese definido. Son los fines los que enmarcan las políticas de evaluación de las universidades, los que definen qué es lo correcto. Desde estas líneas se propone que el fin no se desvíe de la construcción de ciudadanía cosmopolita para poder mantener la mirada hacia el desarrollo humano. Criterios para el diseño de políticas de evaluación de la calidad como la pertinencia y la equidad se sitúan en el frente de estos fines, que va a ser en el que nos posicionemos a partir de estas líneas; sin olvidar la importancia de los medios, a los que les dedicaremos menos espacio, pero sí el suficiente para aclarar que no tienen por qué ser dimensiones vinculadas a la calidad en términos económicos exclusivamente.

3.2.1.1. La pertinencia

La pertinencia se presenta como el criterio para la evaluación de la calidad desde el que reflexionar qué es lo que se está haciendo, y responder si es lo que se debe hacer o no; de alguna manera, desde nuestro modo de entender la calidad es el eje vertebrador del resto de los criterios. Pensemos que la calidad de la universidad será tanto más cuanto más pertinente se considere a esa universidad; desde nuestra opción en este trabajo la pertinencia

de la universidad estará en correlación positiva con la ampliación de las libertades de los individuos desde la generación y transmisión de los conocimientos.

El criterio preponderante para evaluar la educación es la pertinencia; pero hay que dejar nítidamente definidos sus límites y no dejar que el anclaje de las políticas de evaluación de las universidades quede condicionado por el discurso económico; esto queda patente en los sistemas de evaluación de las universidades. No parece que hoy en día se mantenga la idea de que la universidad no es parte de la sociedad, de que esté aislada o desconectada; la discusión está situada en las maneras de entender para quién y para qué actúa la universidad. Si cuando a la universidad se le exige pertinencia, sin que quede claramente definida, se apela o no a vincularse con las partes más desencontradas o a redefinir los vínculos con instituciones desde la perspectiva económica. ¿Qué es entonces pertinencia universitaria? y ¿qué tiene que ver con la calidad? A pesar de los esfuerzos de organismos como la UNESCO de relacionar la calidad con la pertinencia, la respuesta, en la actualidad, está íntimamente ligada al concepto de competitividad.

A. La noción de pertinencia: origen y momento actual

La noción de pertinencia de la educación superior comienza a introducirse por la UNESCO en el *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior* de 1995: “Se habla aquí de pertinencia, en particular, desde el punto de vista del papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y también desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior. La pertinencia debe, pues, abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema en su conjunto. No menos importante es la participación de la comunidad académica, en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos” (UNESCO, 1995; p. 29).

En las jornadas preparatorias de la *I Conferencia Mundial de 1998* (La Habana, 1996; Tokio, 1997; Palermo, 1997; Dakar, 1997; Beirut, 1998; y Toronto, 1998) se debate ampliamente el tema de la pertinencia de las universidades. En la conferencia de Toronto se destaca la necesidad de que las universidades dediquen sus esfuerzos a temáticas precisas, como el desarrollo sostenible, la ciudadanía, la paz y la democracia. En la de Palermo, el acento se pone en el protagonismo que debe tomar la universidad en la promoción de la diversidad cultural y la tolerancia como pilares fundamentales para la consolidación de la democracia. Por su parte, tanto en Beirut y Dakar como en La Habana se enfatiza la necesidad de que la universidad se vincule a las demandas sociales y económicas, y se apuesta por un mayor nexo entre la educación superior y los sectores productivos. Por último en Tokio, se destaca la autonomía responsable, la libertad académica y la educación para toda la vida como estrategias para que la universidad responda a las necesidades sociales (Malagón, 2004).

En el texto que emana de la *I Conferencia Mundial* sobre Educación Superior en el siglo XXI: *Orientación a largo plazo fundada para la pertinencia*, se exponen cuatro principios básicos: uno, la evaluación de la pertinencia se debe hacer en relación con la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen; dos, se deben reforzar las

funciones de servicio a la sociedad, con actividades que permitan resolver los grandes problemas de la sociedad como la pobreza, violencia, intolerancia, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, a través de propuestas inter y transdisciplinarias; tres, aportar alternativas para el desarrollo del conjunto del sistema educativo incidiendo significativamente en los factores para el mejoramiento cualitativo de esos niveles de educación –investigación educativa, capacitación y formación docente–; y cuatro, en última instancia la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría. En esta misma conferencia se conecta la calidad a la pertinencia y a la equidad, lo que implica, de alguna manera, un rechazo a las ideas mercantiles de la educación.

De manera explícita, en el 2007, La UNESCO, desde el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), incorpora en el concepto de calidad de la educación cinco dimensiones esenciales y estrechamente relacionadas entre sí: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, de tal modo que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción equivocada de lo que cabría entender por calidad de la educación. De este modo la UNESCO ejerce un papel de gran importancia en los debates sobre la conceptualización de la calidad en la educación superior (UNESCO/LLECE, 2008), en un intento de que no se reduzca la idea de calidad de la educación superior a las demandas del mercado.

En 2009, en la *II Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior*, se reconoce, una vez más, el carácter de bien público de la educación superior, la necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinario, de desarrollar la crítica y promover la ciudadanía (artículo 3), la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y el valor de la democracia (artículo 4), la necesidad de que la enseñanza superior de respuesta a las necesidades sociales (artículo 18) y provea una educación de calidad (UNESCO, 2010a; artículo 21).

Pero, a pesar de las intenciones de la UNESCO de definir la pertinencia como el vínculo de la universidad con todas las realidades sociales, existe el peligro de mezclarla con los intereses económicos propios de la globalización. En el ámbito del mercado, la calificación de global se ciñe a una única ideología, con frecuencia la de los países desarrollados, lo que resulta contrapuesto a los intereses de los países en los que todavía no se han alcanzado niveles satisfactorios de desarrollo humano, y como consecuencia no se mantendría ninguna coherencia con la pertinencia y la responsabilidad social de las universidades. Para ello la pertinencia tiene que ser definida de manera diferente en razón de los contextos a los que tengan que responder cada una de las universidades. “Es importante ver cómo esas múltiples universidades, aunque reproduzcan los mismos rasgos esenciales, aunque sean la mayoría de ellas copias del mismo modelo, son sin embargo diferentes unas de otras; hay casi tantos tipos como localidades universitarias” (Durkheim, 1992; p. 213).

En definitiva, como señalan Naidorf et al. (2007) la noción de pertinencia de la universidad carece de una definición única, es un término equívoco puesto que se puede expresar de manera diferente. Según estos autores se producen tres tendencias que nos dan diferentes alcances de la pertinencia universitaria:

- *La pertinencia reducida*, lleva a ajustar el concepto a la respuesta; desde esta perspectiva la universidad se ajusta solo a ciertas demandas. Estaría más vinculada a las demandas del mercado.

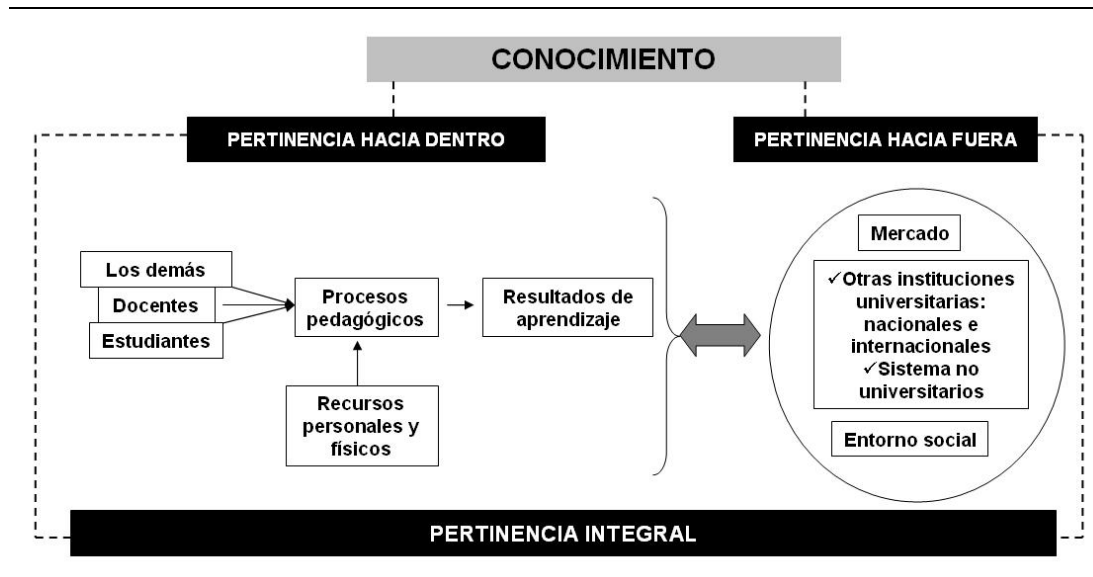
- *La pertinencia ampliada*, como consecuencia de considerar la anterior limitada, es decir, que lo económico no sea la única dimensión, y se tenga en cuenta también lo social, lo cultural y lo político.
- *La pertinencia integral*, combina los enfoques anteriores y la considera dinámica y acompañada a los movimientos de la sociedad (Naishtat, 2003). Ésta es una interpretación de la pertinencia que nos acerca a la definición que realiza Manzano-Arrondo (2011) de la *Universidad Comprometida*. Es una universidad que responde desde el conocimiento y lo pone a disposición de individuos que lo utilizan de manera acorde a sus voluntades.

En cualquiera de los casos, la pertinencia universitaria es la respuesta que da la universidad desde su manera de mirar al exterior desde el interior de la propia institución, y en función de ella se vincula a las realidades sociales a través de la generación y transmisión del conocimiento. Tiene que ver con “cómo se conocen las cosas a través de la ciencia, cómo se valoran a través de la economía, cómo se hacen de forma tecnológica, y cómo se aseguran en nombre de las políticas públicas y de los mecanismos de gobierno” (GUNI, 2009; p. 49).

Estas palabras nos sugieren para este trabajo, y para que no haya lugar a equívocos, en función de hacia dónde dirija la mirada la universidad, proponer dos componentes de la pertinencia integral (*Ilustración 3.4.*), y que sea ésta la que subordine la idea de calidad de la educación superior y no lo contrario.

- *Pertinencia externa o hacia fuera*: la universidad es pertinente si se ajusta a los requerimientos de los agentes externos que se pueden materializar en demandas del mercado laboral o del contexto social propio de cada universidad. Esta dimensión es la que permite en la mayoría de los casos la comparación entre instituciones, pero a la vez es también la que suele entorpecer la verdadera función de la educación: la generación y socialización del conocimiento para la transformación del modelo de desarrollo; luego la trataremos con cierta cautela. Representa la calidad externa de las universidades (UNESCO, 2005), la manera de entender la calidad de la educación superior en el espacio del mercado y en espacios sociales más amplios. Se corresponde con ámbitos en los que las universidades configuran redes relacionales con agentes externos que le ayudan a diferenciarse para adquirir ventajas competitivas en relación a otras instituciones universitarias.
- *Pertinencia interna o hacia dentro*: el ajuste a las exigencias en función de la propia reflexión por parte de la comunidad académica de la propia universidad para definir su misión. Esta dimensión permite fomentar una cultura de reflexión que valore la calidad como mejora, y le lleve a la universidad a explorar buenas prácticas. Este nivel es el idóneo, a nuestro entender, para la construcción de ciudadanía cosmopolita que dé respuesta a las necesidades sociales. Una de las diferencias con la pertinencia externa son los procesos pedagógicos en los que intervienen dos colectivos fundamentales de las políticas de calidad de las universidades: profesorado y alumnado. En este espacio es en el que fundamentalmente se debe dar respuesta a las exigencias del desarrollo personal y social de cada uno de los estudiantes.

Ilustración 3.4. : Componentes de la pertinencia integral



Fuente: Elaboración propia

Desde la importancia de la pertinencia universitaria, entonces, habrá calidad si la universidad se puede considerar pertinente de manera integral, si es pertinente en los dos sentidos: dentro y fuera, y mantiene el equilibrio entre ellas; es decir, una institución universitaria no tendrá la etiqueta de calidad si las especificaciones que definen los agentes internos no se corresponden y no colaboran con las especificaciones de los agentes externos y viceversa. Y a su vez, en ambos niveles, se tendrá que dar un consenso entre las exigencias de los diferentes agentes. En este punto, para que no surjan equívocos, aclaramos que las especificaciones de un agente no tienen que guardar relación con la satisfacción de expectativas del mismo que se vinculan a la *calidad percibida* por los usuarios. En nuestra propuesta el cumplimiento de objetivos y la misión que definan las universidades tiene que mantener un nexo estrecho con la pertinencia integral. La misión y los objetivos de cualquier universidad no solo han de aludir a la necesidad de que el desarrollo del estudiante responda a referentes de conocimiento, sino también a valores útiles para la integración y la convivencia.

Estamos definiendo una universidad como pertinente cuando los procesos educativos que se dan en ella, o si fuésemos más allá, en sus funciones, tienen la capacidad para facilitar al individuo en general, y al estudiante en particular funcionamientos valiosos para llevar a cabo la vida que él valora. Así la manera de conceptualizar la calidad de la educación superior debe girar sobre el eje de esa pertinencia integral.

Hoy la vía por la que la universidad se vincula a las realidades sociales es el conocimiento, y la complejidad de esa relación surge en el debate sobre las diferentes realidades a las que debe responder y dónde sitúa sus intereses. Rodríguez (2002) realiza algunos análisis en base a los informes sobre educación superior que se realizan en la década de los noventa en diferentes países y observa lo siguiente en torno a la manera de responder de las universidades a la sociedad. En el informe Dearing –Gran Bretaña, 1997– el interés se sitúa en los procesos de aprendizaje y las competencias necesarias para poder responder a la nueva sociedad del conocimiento; lo que acabamos de definir como pertinencia interna.

Los informes Bricall –España, 2000– y Attali –Francia, 1998– centran la atención en la articulación de las relaciones con las empresas para que desde la universidad se fomente una cultura empresarial que facilite la integración en el mundo del trabajo. El debate de las distintas realidades a las que debe responder la universidad ha llevado, en opinión de diferentes autores, a la definición de diversos modelos de universidad: universidades emprendedoras, universidades de grupos de interés (Clark, 2004), “de capitalismo académico” (Fernández, 2009); de modelo de mercado, de competitividad, virtuales, de servicios, de negocios, etc.” (Didrikson, 2006; p. 23). Schugurensky (2006) trata también el tema y define la universidad heterónoma como aquella cuya agenda está cada vez más subordinada a la ley o a la dominación del otro.

B. El conocimiento articulador de la pertinencia de la universidad

Cuando en el apartado 2.1.2. *La sociedad del conocimiento, escenario de la universidad para el debate*, se concluye subrayando la importancia de que la universidad esté atenta a la sociedad, se está dibujando una situación en la que el conocimiento se convierte en el eje sobre el que se articulan las relaciones entre la universidad y la sociedad, y no solo adquiere relevancia por ser en la actualidad un elemento estratégico para el desarrollo económico, sino también porque ayuda a la transformación del individuo y de la sociedad.

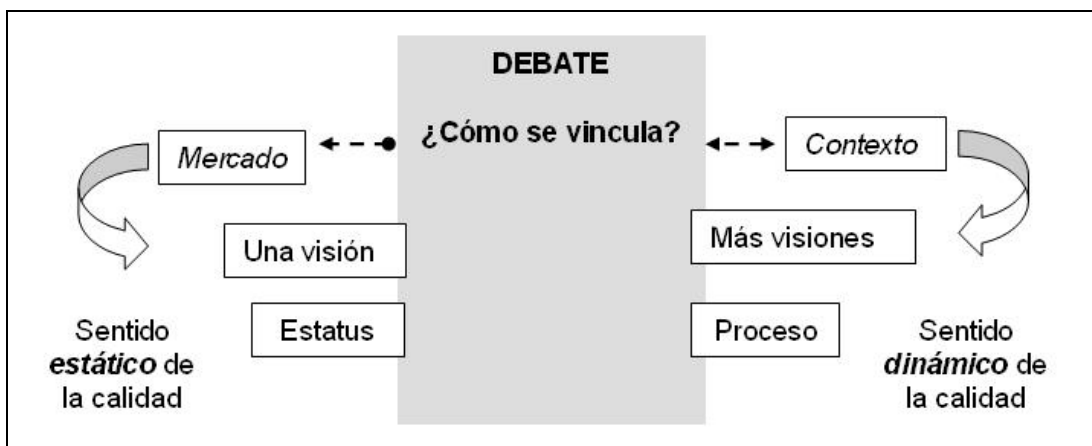
Desde la pertinencia, la calidad de la educación superior se sitúa en la utilidad social de los conocimientos generados y socializados desde la universidad. Es ésa la universidad de innovación con pertinencia social que Didrikson (2006; cit. Tünnermann, 2006) define así: “Esta es una institución social activa y dinámica, sustentada en la formación de los trabajadores del conocimiento, con un alto nivel de compromiso y de responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable. Es una universidad donde la calidad social del valor de los conocimientos que produce y transfiere se presenta como un principio organizativo, el eje de sus cambios se ubica en el carácter de sus procesos educativos, y el perfil de la institución responde a los retos que plantean la transición democrática y el desarrollo para el bienestar” (p. 63). Se reconoce el conocimiento como uno de los instrumentos fundamentales de unión entre la universidad y su contexto de actuación.

Desde el conocimiento la universidad tiene que jugar el papel fundamental como instrumento de cambio social. El estrecho lazo entre la universidad y la sociedad es parte de la historia de la propia universidad y es difícil entender esta institución impermeable al contexto social. De ahí, que consideremos la pertinencia de la universidad como el criterio para la evaluación de la calidad de la educación que mejor describe el debate planteado en los capítulos anteriores sobre la influencia del desarrollo y bienestar en el individuo; es decir, la universidad utiliza la generación y socialización del conocimiento para la creación de *ciudadanía global*, preparada para competir en el mercado; o amplía su mirada y fija el objetivo en la construcción de *ciudadanía cosmopolita*, preparada para ejercer su libertad e impulsar la de los demás.

Si la universidad se vincula a la sociedad mirando al mercado, obtendrá una única visión, con lo que se conseguirá un sentido estático de la calidad, el cual concederá un estatus, una etiqueta de calidad a las universidades que cumplan determinados criterios que respondan a las demandas del mercado; dicho de otra manera, se intentará desde las universidades como generadoras de conocimiento que el individuo se apropie de él para

adaptarse a las demandas de la globalización; así la universidad será pertinente en la creación de ciudadanía global que se adapta a las dinámicas de la globalización económica. Mientras que si se perfila una universidad que mira a diferentes contextos, en el tiempo y en el espacio, y se deja que esa diversidad de realidades sociales empape a la universidad, se conseguirán diferentes visiones y un sentido dinámico de la calidad de la educación universitaria que acompaña a un proceso en el que el individuo se apodera del conocimiento para su propia transformación, se empodera y como consecuencia genera cambios en los modelos sociales (*Ilustración 3.5.*).

Ilustración 3.5.: La pertinencia decide el sentido de la calidad



Fuente: Elaboración propia

Gibbson comparte la doble visión de la pertinencia, “la universidad tiene que ser pertinente mediante el cumplimiento de una tercera misión, como es servir a la sociedad primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de los ciudadanos” (1998; p. 1), desde el modo de producir el conocimiento. Para ello este autor define dos modos, *Modo 1* y *Modo 2*, de producción de conocimientos y defiende que en ningún caso uno sustituye al otro; y en función de estos modos de producir conocimiento describe diferentes estilos de universidades: las tradicionales, aquellas que se ajustan más al Modo 1 de actuar y las modernas al Modo 2. “El nuevo modo funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar [...]. Se lleva a cabo en formas no jerárquicas, organizadas de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias. El Modo 2 supone una estrecha interacción entre muchos actores a través del proceso de producción del conocimiento, lo que significa que esa producción del conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social. Una consecuencia de esos cambios es que el Modo 2 utiliza una gama más amplia de criterios para juzgar el control de calidad” (p. 7). Y aprovechamos esta clasificación de Gibbons para correlacionar cada uno de estos modos a tipos de pertinencia universitaria, con el objeto de reflejar cómo cada manera de manejar el conocimiento responde a modos de mirar a la sociedad (*Tabla 3.4.*). Así el Modo 1 lo asociamos a una *pertinencia reducida*, mientras que el Modo 2 lo vinculamos a la idea de *pertinencia ampliada*.

Tabla 3.4.: Diferentes respuestas desde el conocimiento dan diferentes visiones de la pertinencia

MODO 1-pertinencia reducida	MODO 2-pertinencia ampliada
Los problemas se plantean y resuelven en un contexto, fundamentalmente académico, gobernado por los intereses de una comunidad específica.	Los problemas se resuelven en el contexto de su aplicación con énfasis en la solución de problemas para servir a alguien en la industria, el gobierno o la sociedad en general. El conocimiento se distribuye socialmente.
Conocimiento disciplinario.	Conocimiento transdisciplinario o integración de diferentes habilidades en un marco de acción.
Caracterizado por la homogeneidad organizativa.	Heterogeneidad organizativa. Equipos constituidos para solucionar un problema que cambia con el tiempo según los requerimientos lo exijan.
Organizaciones jerárquicas.	Organizaciones planas y transitorias.
Control de calidad: la calidad se supone, es una característica propia de la generación del conocimiento.	Control de calidad: rendición de cuentas a la sociedad.

Fuente: Adaptada UNESCO (2010c)

Las diferencias notables, que se acaban de señalar, en función de cómo se vincule la universidad subrayan la importancia de seguir llevando a cabo tareas de aclaración sobre algunos de los fenómenos que condicionan el concepto de la pertinencia tanto externa como interna de las universidades. No es un tema al que nos vayamos a dedicar con profundidad en este trabajo, pero sí mencionaremos algunos fenómenos que pueden resultar una amenaza o una oportunidad por su estrecha relación con la pertinencia de las universidades en función de cómo se traten. Son muchos los factores que determinan la pertinencia de las universidades, pero en nuestro caso, nos centraremos, de manera particular, para hablar de la pertinencia externa en el fenómeno de *la internacionalización del conocimiento* y en *la relación de las universidades con los sistemas educativos no universitarios*. Los factores elegidos como condicionantes de la pertinencia interna, en este trabajo, serán *el valor social del conocimiento en el aula* y *el papel que desempeña el docente*.

C. Condicionantes de la pertinencia externa: la internacionalización y los sistemas no universitarios

En la actualidad hay que pensar que el conocimiento tiene que llegar a todos los actores sociales que son los que realmente lo utilizan, y es la producción y la transmisión del mismo una de las formas más claras que tiene la universidad para interactuar con el contexto. Además, para poder calibrar la pertinencia de la institución universitaria insistimos en situarla en la complejidad del sistema del que forma parte, que está configurado en

contextos diferentes, tanto locales como globales. De esa diferenciación surge la elección de los factores que condicionan la pertinencia externa de las universidades; como representación del contexto global utilizaremos el fenómeno de la internacionalización y del contexto local los sistemas no universitarios.

El fenómeno de la internacionalización: mirada global

Hoy una de las características del entorno en el que interviene la universidad es el fenómeno de la internacionalización, el cual condiciona directamente la perspectiva de la sociedad del conocimiento; es decir, condiciona la manera de producirse ese conocimiento y el cómo y a quién se transmite.

El fenómeno de la internacionalización de la actividad universitaria se tiene que entender como la respuesta que da la universidad al conocimiento sin fronteras, como “[...] una de las maneras por la cual un país responde al impacto de la globalización, respetando la individualidad de cada nación [...]” (Knight, 1999; p. 20); es decir, como una estrategia que ayuda a que una universidad sea pertinente.

La internacionalización, bien entendida, puede encontrar vientos favorables para llevar a cabo sus funciones; eso sí, siempre que no se confunda la internacionalización de la actividad universitaria con una actividad transfronteriza donde se tenga el riesgo de introducir intereses del mercado que puedan interferir en el carácter de bien público de la educación universitaria (Altbach, 2001; Fernández Lamarra, 2012; Ferrer, 1998). La consideración por la Organización Mundial del Comercio (OMC) de la educación superior como un servicio exportable abre el camino a la posible liberalización de las fronteras para los servicios de la educación superior y a la aparición de nuevos proveedores de educación con visión exclusivamente comercial (Sebastián, 2003); lo que puede suponer una amenaza para aquella pertinencia universitaria que dirija su mirada a la ampliación de las capacidades de los individuos o entendida como la que se ve “como un compromiso con el conocimiento y la formación al servicio de un proyecto ético-político de la sociedad” (Dias-Sobrinho, 2005; p. 245).

Este proceso de internacionalización, para que pueda ir de la mano de la pertinencia y aportar calidad a las universidades, tendrá que ser respetuoso con las voluntades de los contextos en los que interviene. Este fenómeno, sin duda, se refiere a la imprecisión de las fronteras en el movimiento del conocimiento. Éste es un hecho que plantea realidades diferentes de la educación superior: una, sin fronteras, donde hoy en día con la presencia de las nuevas tecnologías, las fronteras geográficas pasan a tener poca trascendencia; dos, nos sitúa en la responsabilidad reguladora y las fronteras adquieren un mayor protagonismo; este último supuesto es el que nos recuerdan las diferentes realidades sociales y culturales.

La internacionalización, entonces, se tiene que convertir para las universidades en una estrategia que incremente la calidad de la educación superior, para preparar a los estudiantes a entender un mundo cada vez más interdependiente, pero no por ello homogéneo, ni de pensamiento único, el cual estaría muy lejos de las realidades sociales que la universidad tiene la obligación de ver.

La UNESCO, desde su fundación en 1945, ha incentivado el proceso de internacionalización al fomentar mediante sus propios mecanismos operativos que expertos en educación, tanto de países desarrollados como en desarrollo, puedan intercambiar ideas y experiencias para mejorar los sistemas educativos mediante redes académicas y con la creación de Cátedras Internacionales, con el fin de facilitar a las universidades la movilidad

de su profesorado y de sus estudiantes. En el *Documento para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior* (UNESCO, 1995), este organismo reconoce que las respuestas que debe dar la educación superior a los cambios de hoy en día se deben guiar por la relevancia, la calidad y la internacionalización; considera que el aumento de intercambios entre universidades de diferentes países garantiza el entendimiento entre las distintas culturas e impulsa la transmisión del conocimiento.

En la actualidad, la internacionalización, además de incluir lo señalado, se relaciona con procesos y objetivos heterogéneos en los que se mezclan motivaciones culturales, educativas y económicas. Altbach (2004) define el concepto de la internacionalización considerando que incluye las políticas y programas específicos emprendidos por gobiernos, sistemas académicos, instituciones, y hasta incluso determinados colectivos de profesores, para bregar con la globalización o explotarla favorablemente. En esta evolución, la cooperación internacional de las universidades ha ido evolucionando y, hoy en día se considera un elemento estratégico del fortalecimiento de la institución universitaria junto a un instrumento necesario para la internacionalización. Sebastián (2002) afirma que asociarse y complementarse es entonces fundamental para la cooperación entre instituciones universitarias. Por su parte Iñiguez de Ozaño (2009) considera que establecer alianzas con otras universidades extranjeras representa el modo más frecuente de llevar a cabo actividades para la internacionalización de las instituciones universitarias. ¿Pero qué parte del fenómeno de la internacionalización nos interesa?, ¿qué parte queremos asumir desde este trabajo?, sin duda la que corresponde a la cooperación al desarrollo que hace a la universidad plantearse una nueva actividad en la transformación del modelo de desarrollo y bienestar.

El efecto de la internacionalización provoca cambios estructurales que responden a la movilidad del conocimiento sin fronteras, así lo constata la cifra de 3,3 millones de estudiantes de intercambio entre los diferentes países del mundo en el 2009 (UNESCO, 2011a). Ejemplo, también, de ello es la creación de dos redes virtuales que se han desarrollado en la última década, como aportación a los procesos de internacionalización de la educación superior y de sus instituciones. La primera de ellas es la Red Universia, constituida en el año 2000 y financiada por el Grupo Santander de España; hasta el momento pertenecen 1070 universidades de España, Portugal, países de América Latina y en proceso de incorporación universidades de los Estados Unidos, Inglaterra, Marruecos, Rusia y China; dentro de las actividades de esta red se encuentran el fomento de acuerdos inter-universitarios para desarrollar el emprendimiento, cátedras virtuales, etc. En su encuentro de rectores en Guadalajara 2010, la red apuesta claramente por la movilidad y la internacionalización, puesto que considera que forman parte de los desafíos que tienen que afrontar las universidades en la sociedad del conocimiento.

La otra red virtual es la Red Talloires, que recibe su nombre porque surge de la conferencia celebrada en Talloires (Francia, 2005); en ella participan universidades de países como: Estados Unidos, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil, Pakistán, India, Inglaterra, Egipto, Indonesia, Israel, Filipinas, África del Sur, Corea del Sur, Ghana, Australia, Palestina, el Líbano y Vietnam; en la actualidad hablamos de 247 universidades que representan a 67 países. Entre sus objetivos fundamentales se encuentra: promover esfuerzos e intercambiar experiencias relacionadas con las funciones cívicas y de responsabilidad social a las que tienen que hacer frente las universidades en la realidad de las sociedades del siglo XXI. La propia red define su misión como la “construcción de un

movimiento global de universidades comprometidas”²³ y plantea como objetivo crear asociaciones para empoderar a grupos e individuos y aumentar la pertinencia de la educación superior, así como facilitar la creación de redes de universidades dedicadas a la participación cívica. Se insiste en implicar a los individuos: “La universidad tiene la responsabilidad de promover en profesores, personal administrativo y estudiantes el sentido de la responsabilidad social y el compromiso con el bien común”, existe “la obligación fundamental de contribuir a la transformación social y al desarrollo” y se centrará “ en la construcción de la cultura de la reflexión y acción”.

Estas redes son un ejemplo más de la dinámica de los nuevos paradigmas desde los que se pueden entender las relaciones entre las universidades, los conocimientos y la economía global, definida por Castells (2006) como la “sociedad red” (p. 513). “El sistema no funciona como centro o periferia, sino conectado a la red o desconectado de la red. Y un elemento central de esa conexión a la red es la existencia de sistemas universitarios en los nodos territoriales que forman parte de esa red. Por un lado, autónomos y capaces de producir conocimiento e investigación por sí mismos, de innovar a partir de la dinámica de la innovación, y al mismo tiempo capaces de proporcionar la mano de obra esencial de alto nivel para el nuevo desarrollo [...], capacidad de ese territorio de contribuir al desarrollo y bienestar del mundo en su conjunto” (Castells, 2002; p. 39). Además, se facilita a los países en desarrollo la creación de sus sistemas de enseñanza superior permanente (UNESCO, 2005c; p. 102). Un tipo de estructura organizativa que ya ha llamado nuestra atención en este trabajo como facilitadora para generar capacidades colectivas, mencionada en la parte dedicada a la generación de capital social comunitario, y que además facilita la mirada de las universidades hacia el exterior.

Desde estas estructuras la universidad tiene un papel innegable para la cooperación al desarrollo por sus capacidades y conocimientos. No es un tema al que nos vamos a dedicar en profundidad en este trabajo, pero sí pensamos que tiene una estrecha relación con la pertinencia de las universidades desde el fenómeno de la internacionalización. La universidad, por un lado, puede promover y fomentar la cooperación, y por el otro lado, puede emprender acciones en el campo de la cooperación al desarrollo. Como vemos en los trabajos de Unceta (2004) y Sebastián (2004) no es fácil delimitar las acciones desde las que las universidades realizarían una buena cooperación al desarrollo. De lo que no hay ninguna duda es de que la búsqueda de respuestas desde la cooperación al desarrollo ha de impulsar dinámicas sociales que susciten un clima de confianza y que aumenten la pertinencia externa de cualquier organización; en ese proceso de búsqueda, la educación en general y la universidad en particular tiene un papel esencial como vía de impulso de ese valor intrínseco y colectivo de las comunidades y de las corrientes que surgen entre los grupos para apoyarse mutuamente, es decir en la generación del capital social comunitario. Esto plantea un fuerte reto a las universidades actuales: su incidencia en el desarrollo de las sociedades, a través de comportamientos socialmente responsables ante las necesidades y recursos sociales orientados al desarrollo humano desde la propia universidad y desde los grupos de interés. Ello requiere una sensibilidad especial hacia las demandas sociales y que ésta se plasme tanto en su labor docente e investigadora como en las relaciones con la sociedad puesto que forma parte de la pertinencia de las universidades.

²³ Para mayor profundización sobre el tema: <http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/?pid=35>.

La coordinación con los sistemas no universitarios: mirada local

García-Guadilla (1997) ve la pertinencia “vinculada a una de las principales características que tiene el nuevo contexto de producir conocimientos, esto es, el énfasis en tomar en cuenta el entorno en el cual están insertas las instituciones de investigación y, por tanto, la necesidad de un estrecho acercamiento entre los que producen el conocimiento y aquellos que se apropian del mismo. Por un lado, los que se apropian, o sea los usuarios del conocimiento, no son solo los estudiantes, o usuarios internos, sino las comunidades en las que están insertas las instituciones, y también, de manera muy importante, los otros niveles del sistema educativo” (p. 64). Esta autora nos remite a la necesidad de que para poder definir una educación universitaria pertinente y de calidad es un error no concebir un sistema educativo de un país como único. Desde nuestra opinión, no puede haber una educación superior de calidad sin una fuerte articulación con los sistemas educativos previos.

La importancia de lo que acabamos de comentar, la hemos podido constatar desde un par de proyectos de investigación: uno, *Las políticas informativas orientadas a estudiantes de enseñanzas preuniversitarias en las universidades españolas*, (Barandiaran et al. 2009) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español, en el cual tuvimos la oportunidad de participar activamente; y el otro, *Políticas informativas orientadas a los estudiantes de preparatoria de la Universidad Autónoma de México* (Salgado et al. 2011) en el que hemos tenido la ocasión de colaborar como asesores de la investigación. En ambos proyectos se les pregunta a profesionales de la orientación educativa de los sistemas no universitarios en los dos países, sobre la importancia de la coordinación entre el sistema no universitario y las universidades de sus respectivos países. La respuesta de los mismos ha reflejado la barrera que supone la fragmentación del sistema educativo respecto a las expectativas de éxito de los individuos tanto en el acceso a la universidad como en la permanencia en la misma; en definitiva, la fragmentación dificulta el acceso al conocimiento que pueda generarse desde las universidades; lo que sin lugar a dudas restringe la pertinencia de las mismas.

En referencia a este tema, Dias (2010) recoge la opinión de la OCDE, en lo que respecta a los países en desarrollo, cuando esta organización se refiere a cómo compite la educación, con recursos con otras necesidades urgentes, como las de cuidados médicos o infraestructuras; la OCDE sugiere que sería muy prudente permitir que las inversiones en educación superior se hagan en detrimento de la inversión en escuelas elementales y secundarias. Compartimos con Dias (2010) su respuesta a la OCDE: “Dejar de hacer inversiones en ciencia y tecnología, dejar de garantizar una educación superior de calidad, cortar en trozos el sistema educacional financiando solamente la enseñanza básica es una trampa para los países en desarrollo, significa condenarlos a una situación de dependencia permanente, significa estimular una inmigración en masa, principalmente la clandestina, lo que no resolverá los problemas de los países en desarrollo y aumentará la inquietud en los países industrializados”(p. 27).

Dentro del mismo tema, Morin (2007) define la enseñanza pre-universitaria como: “el lugar de aprendizaje de lo que debe ser la nueva cultura, la que establece el diálogo entre la cultura de las humanidades y la cultura científica [...] se trata de avanzar en el conocimiento y reconocimiento mutuos de los dos universos imbricados el uno en el otro y que, sin embargo, no se conocen” (p. 105). En la misma línea Misas (Cit. por Cadenas, 2010), en las sesiones de discusión sobre las universidades latinoamericanas atribuye a Mayor Zaragoza la afirmación de que “los doctorados no se definen en la escuela ni siquiera en la primaria, sino en la escuela más elemental, es ahí donde se forman los hábitos (p. 167).

Con la opinión de estos autores hemos querido reflejar que la mejor manera para pasar de ser un país en desarrollo a un país desarrollado en la sociedad actual del conocimiento se encuentra en el compromiso de las universidades con una buena articulación y coordinación con todo el sistema educativo de sus países.

D. Condicionantes de la pertinencia interna: el valor social del conocimiento desde el aula y el papel del docente

Si la universidad debe ser pertinente hacia contextos locales y globales para la ampliación de las capacidades de los individuos, con más razón ha de serlo respecto a los individuos. Esto nos remite a la necesidad de que la pertinencia de la universidad sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como ciudadanos cosmopolitas, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación es el estudiante, el individuo, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; de ahí que la respuesta, desde las propuestas curriculares, a las demandas de las necesidades de los individuos sea uno de los indicadores de la pertinencia interna de la educación en las universidades.

Lo anterior requiere, entre muchas acciones, desarrollar en los estudiantes nuevas formas de aprendizaje que les permitan conseguir destrezas de pensamiento para su transformación y como consecuencia, para la del entorno en el que actúan. Esta última idea nos obliga a dedicar unas líneas de este apartado a la pertinencia interna, en concreto a la puesta en práctica del currículo en el aula y al papel del docente que consideramos necesario para que el mismo facilite una respuesta adecuada de las universidades.

Lo que acabamos de señalar no implica que obviemos que en el ámbito de las funciones básicas de la universidad, en los que está obligada a mejorar continuamente, además de la docencia, se encuentran la investigación y la extensión; pero para que la amplitud que adquiriría el trabajo no nos desvíe del objetivo que pretendemos, hemos optado por poner más el acento en la función docente por considerar que es una parte imprescindible para la generación de ciudadanía cosmopolita desde las universidades.

La puesta en práctica del currículo en el aula

Para que la educación universitaria sea pertinente tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los alumnos, y de los diversos contextos sociales y culturales. La adaptabilidad es uno de los parámetros establecidos en el ámbito internacional para asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, junto con la accesibilidad, la disponibilidad y la aceptabilidad (UNESCO, 2004).

En este punto es en el que el currículo entra en escena, adquiere relevancia a pesar de que todavía no se constituye en el eje articulador del concepto de pertinencia; y quizá, ésta sea una de sus debilidades, como lo es el hecho de no considerar en las instituciones universitarias la pertinencia como la interacción entre la institución y el currículo. Lo que

piensa cada universidad sobre lo qué debe ser la educación, realmente se refleja en su currículo que es donde se evidencia la realidad de su discurso, donde se manifiesta lo que sucede en las aulas, y es en ellas, donde comienza la transformación.

En el plano curricular, la pertinencia requiere diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos o adaptados en diferentes niveles –territorios, instituciones y aulas– en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses de los estudiantes y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden. Si bien el diseño curricular es un elemento importante para que la educación sea más pertinente, es en las prácticas pedagógicas donde adquiere mayor significado. Una educación pertinente es aquella que desplaza su centro de atención hacia el estudiante y lo sitúa en el centro del proceso, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que es, sabe y siente.

En estas condiciones no debería parecer una utopía que en los sistemas educativos de calidad se plantee una educación personalizada, donde se atienda a la persona, a toda la persona y a cada persona, dotándole del mayor número de recursos para su propia transformación e integración en diferentes ámbitos de la sociedad, lo que nos vuelve a remitir a nuestra apuesta por la visión de la calidad como transformación, que se justificará en el siguiente capítulo.

Lograr que el aprendizaje sea pertinente para todos exige una transformación profunda de las prácticas educativas, desplazándose desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social. El concepto de diversidad si lo vinculamos a la idea de cultura – para expresar todo un grupo– atenderá a diferentes circunstancias, desde género hasta regiones o países; así se nos muestra como un tema de gran relevancia para ser atendido en las prácticas educativas de las universidades. La cultura es un elemento importante a considerar en el análisis de la realidad y de propuestas de esta naturaleza.

Muchos consideran que la falta de atención a la protección de la diversidad cultural, la ausencia de respeto a la diferencia de culturas, el no aceptar que el otro sea diferente de nosotros, son los elementos principales que llevan a las instituciones a fracasar en objetivos como la paz y la comprensión en el mundo. Las aulas nos ofrecen un magnífico escenario para comprender que la realidad tal como cada uno la percibe no suele ser la realidad en sí; nos ofrecen la posibilidad de escuchar y observar como otros individuos de otras culturas disponen la realidad desde sus propios paradigmas que pueden ser diferentes de los nuestros. “Ocurre que cuanto nosotros comprendemos por realidad es simplemente una realidad mediada por nuestros propios sistemas de creencias, construida por nuestros paradigmas mentales y culturales” (OEA-BID, 2007; p. 32).

Cuando se menciona la expresión cultura, conviene considerar los conceptos desarrollados, por ejemplo, por el mexicano Stavenhagen (1986), experto en temas sociales, quien hablando de cultura dice que ésta comprende el conjunto completo de actividades, símbolos, valores e instrumentos del hombre que identifican un grupo humano y lo distinguen de los otros. Y al mencionar la diversidad nos estamos refiriendo “al objetivo freiriano de unidad en la diversidad o igualdad de las diferencias que supone que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura o edad tengan derecho a una educación igualitaria. La diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad impidiendo que ésta se desfigure con homogeneidad” (Botey y Flecha, 1998; p. 56).

La mirada hacia la diversidad es clave para la calidad de la educación, ya que la única manera de lograr que los diferentes estudiantes aprendan es ajustando las prácticas pedagógicas a sus necesidades específicas. Los docentes han de planificar las actividades de enseñanza de forma que el proceso de aprendizaje se centre en el estudiante y le “ayude a adquirir conocimiento y capacidades, para aprender a convivir, trabajar y desarrollarse en sociedades caracterizadas por la adquisición, aplicación y uso intensivo del conocimiento en todas las dimensiones de la vida” (Aponte, 2010; p. 322). El uso efectivo de un abanico de estrategias es esencial para ajustarse a los diferentes intereses, ritmos, estilos y nivel de competencias de los alumnos que exige la nueva dinámica de la sociedad del conocimiento (Tabla 3.5.); todo ello anclado en la propuesta del paradigma de la educación para el desarrollo, ampliamente desarrollado en el capítulo anterior.

Tabla 3.5.: Tendencias generales en la práctica pedagógica en la educación superior

De la época industrial/información	A la época del conocimiento
Docencia individualizada por disciplina.	Docencia colaborativa interdisciplinar.
Docencia solo dentro del aula para la transmisión de conocimiento con alguna tecnología.	Docencia dirigida a facilitar el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula, apoyada por TIC.
Docencia e investigación centradas en las disciplinas.	Docencia investigativa – nuevas metodologías– con finalidad para la resolución de problemas actuales y futuros.
Docencia en secuencia de tiempo rígida por disciplina.	Docencia en periodos flexibles con integración y aplicación del conocimiento, competencias transversales en el currículo.
Docencia y orientación enfocada hacia el talento y el mérito.	Docencia y orientación enfocada hacia la inclusión y la diversidad y aprovechamiento de los estudios.

Fuente: A partir de Aponte (2008)

La educación será pertinente en la medida en que promueva aprendizajes significativos y relevantes desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal; es decir, tiene que considerar que las diferencias para aprender son fruto de las características y necesidades de cada persona, la cual está a su vez mediatizada por el contexto social y cultural en el que vive.

La pertinencia interna se refiere al qué y al para qué de la educación; es decir, las intenciones educativas que condicionan otras decisiones, como las formas de enseñar y de evaluar. Como se ha dicho, la principal finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de las capacidades de las personas, por lo que ésta será relevante si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar en las diferentes actividades de la sociedad, afrontar los desafíos de la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno, y desarrollar un proyecto de vida personal con relación a los otros. Aunque desde la perspectiva de la UNESCO, los aprendizajes que se requieren para el siglo XXI deberían desarrollar competencias relacionadas con aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996), todavía el aprendizaje tiene cierta tendencia a focalizarse en aptitudes cognitivas, que aun siendo fundamentales, junto a ellas se debería fomentar “la comprensión de si mismo, de los demás y del entorno” (UNESCO, 2008; p.

5). Tema que ya hemos tratado en el capítulo anterior al enfrentar las competencias a las capacidades.

La educación se debe encargar de dibujar escenarios apropiados en los que el estudiante tenga la oportunidad de conocer y experimentar los derechos y las libertades fundamentales, además de su desarrollo integral; de este modo, la actividad educativa sí será pertinente. Supone aprender algo más que conocimientos y habilidades: valores, actitudes y comportamientos. Un ambiente respetuoso de los derechos y un currículo que contemple el aprendizaje de los mismos son dos condiciones indispensable para una educación de calidad (Muñoz, 2004). La relevancia de los currículos, como base de la pertinencia, también se asocia con las intenciones que se le asignan a la educación en tanto proyecto político y social, en un momento histórico y en un contexto determinado. A la educación superior se le atribuyen, cada vez más, distintos objetivos y funciones que varían según el modelo de desarrollo del que se parta, de posicionamientos ideológicos y políticos, y de las demandas y necesidades de la sociedad. Lo que se pretende conseguir a través de la educación está condicionado tanto por las expectativas de la sociedad como por lo que se entienda por educación. Ésta puede entenderse como elemento de transformación o como elemento de adaptación –reproductora de la estructura social–, como homogeneizadora de las diferencias o respetuosa de la diversidad; y el enfoque que se practique influirá, a su vez, en la mayor ponderación de un tipo de aprendizaje en detrimento de otros (Blanco, 2005).

En cualquiera de las opciones el determinar cuáles serán los aprendizajes y cómo se debe aprender en el sistema universitario se convierte en trascendente en la sociedad del conocimiento, en la que no hay duda que hay que tomar en consideración los intereses de todos los agentes sociales. Desde nuestra posición la elección se debería realizar considerando de qué manera contribuyen las universidades, tanto desde el qué se aprende como desde el cómo se aprende, a lograr los objetivos de la propia institución (Coll y Martín, 2006); lo que plantea la dimensión ética de la educación superior y su responsabilidad y compromiso con las realidades locales, nacionales y mundiales (UNESCO, 2008).

Lo anterior nos centra en el debate del significado que puede tener la forma de expresar los aprendizajes. En la actualidad existe una tendencia clara a diseñar los currículos por competencias, que han sustituido a los conocimientos, e incluso en algunos casos a definir solo estándares de aprendizaje. Esta idea de currículo puede ayudar a aplicar conocimientos y desarrollar maneras de pensar en los individuos de diversa naturaleza, desde las que se fomente el respeto por las diferencias en un contexto definido por la globalización; podría suponer una oportunidad para impulsar una visión de la pertinencia como la que señala Manzano-Arrondo (2011) con cinco principios que define como punto de partida de una actividad docente, para que esta sea pertinente: a) Transformación, la persona que aprende se transforma; b) Motivación, el que aprende consigue una alta motivación por saber; c) Bienestar, el que aprende amplía sus capacidades; d) Compromiso, el bienestar propio impregna el social; e) Coherencia, los cuatro principios anteriores se alimentan mutuamente.

Pero choca contra una cultura que se está instalando de pensamiento único, bajo una uniformidad en los modelos de educación superior. Bastan como ejemplo *La Declaración de Bolonia*, *El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios –AGCS; GATS, siglas en inglés General Agreement on Trade in Services–* o *Las Directrices de la OCDE* para garantizar la calidad en la educación superior transfronteriza.

- *La Declaración de Bolonia.* Mediante el proceso de Bolonia se propicia que las universidades europeas adopten el modelo anglosajón de formación, y actualmente se apremia a otros países para que copien el modelo. El concepto primordial de este modelo es el de competencia que se liga a la comparación y equiparación entre estudios propiciado por el mercado laboral en el que se tiende a estandarizar tanto las competencias profesionales como el modo de evaluarlas. Para comprender lo que está detrás de este proceso, recordamos que el informe Delors (1996) propone: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; es decir, referencia un aprendizaje en el que se sitúa en el centro al individuo, mientras que en todo el proceso de Bolonia impera la adquisición de competencias demandadas por los intereses económicos y de la evaluación basada en las mismas. En este punto, queremos expresar la sospecha de la confusión a la que ha llevado la construcción del EEES entre formar profesionales competentes y formar a través de competencias; es indudable que el individuo formado en la universidad tiene que ser competente pero, también, tiene que ser consciente del rol a jugar en la sociedad actual y futura y, no solo un instrumento para el desarrollo económico.

- *El AGCS y el sistema internacional de acreditación propuesto por la OCDE.* En el 2000 comienzan oficialmente las negociaciones sobre si se incluye la educación superior como comercio de servicios; si bien la presión de la comunidad académica internacional ha paralizado las negociaciones, a pesar de que el proceso sigue abierto (Altbach, 2009). En el 2001, cuatro organizaciones –la Asociación de Universidades y Escuelas de Canadá, el Consejo Americano de Educación, el Consejo de Acreditación de la Educación Superior y la Asociación de Universidades Europeas– difunden una declaración conjunta en la que se oponen a que se incluya la educación superior como un servicio más del comercio libre (Barblan, 2002). A pesar de que es un proyecto que no ha entrado en vigor, mantenemos la desconfianza de que se insista en querer entender la educación superior como un servicio que se debe comercializar.

El tercer proceso, el propuesto por la OCDE, refleja el establecimiento de un sistema internacional de acreditación. El proceso en sí ha fracasado, pero la idea que lo sostiene está vigente, es decir, definir directrices de calidad para la educación transfronteriza que se recogen en un documento de la OCDE (2005); en él se exponen con claridad las opiniones que tienen los autores sobre la situación de la educación superior en un periodo de educación transnacional, y también se describe cómo la importancia de la educación transfronteriza ha aumentado de manera considerable desde la década de 1980. En muchos aspectos se puede calificar de políticamente correcto, sin embargo no hace hincapié en el peso que tiene la pertinencia, apenas la alude.

Vemos, entonces, que la universidad puede ser pertinente hacia dentro condicionada por una pertinencia externa, la cual queda definida por el valor de la competencia en el mercado del conocimiento; o puede mirar el individuo, de manera particular al estudiante e interpretar la universidad pertinente como aquella que potencia en ellos la capacidad de poder decidir en el futuro cómo ejercer su profesión y al servicio de qué modelo de sociedad la ponen.

El papel del docente

Ahora bien, si entendemos la universidad pertinente como aquella que ayuda a generar y ampliar las capacidades de los individuos, automáticamente surge la necesidad de modificar el perfil de los docentes universitarios; es primordial que el docente crea sin dudas que la universidad se encuentra en el centro de la sociedad del conocimiento (Altbach, 2009). Si estamos convencidos de que la solución pasa por profundos cambios en las universidades, uno de los obstáculos es la actitud y la preparación de los docentes, que son los que directamente deben trabajar el elemento relacional con los estudiantes, desde la visión local hasta la global.

En la *I Conferencia Mundial sobre Educación Superior* (UNESCO, 1999), en el artículo 10 se señala: “El personal y los estudiantes principales protagonistas de la educación superior”; se alude a cómo los docentes de la educación superior deberían ocuparse de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ejercer una educación bancaria (Freire, 1970), en la que los estudiantes son tratados como depósitos de conocimiento. Para ello deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas a través de programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente tanto en los currículos como en los métodos de enseñanza aprendizaje (Barandíaran, et al. 2011). Bain (2007), menciona que los buenos profesores universitarios son aquéllos que estimulan a sus estudiantes para que construyan nuevas maneras de mirar y pensar, tal que se conviertan en individuos independientes, críticos y creativos, sean serios en sus razonamientos y capaces de transformarlos sobre la marcha.

Pero al docente de hoy en día se le pide que dote al estudiante de determinadas competencias determinadas por el mercado laboral; y con ello experimentamos la sensación de que el asunto de las competencias nos invade, tanto en relación a lo que debemos hacer como a lo que debemos ser como profesionales, sobre todo desde la perspectiva de esa calidad que se le exige a la universidad para poderla definir como pertinente: pertinencia externa, en los últimos tiempos; una calidad que toma los modelos de referencia con los que la define el mundo empresarial y cuenta poco con los protagonistas de la educación: docentes y estudiantes.

La evidencia de la importancia de la práctica en el aula, es decir, de que la calidad de la educación pase por sus principales protagonistas, profesorado y alumnado, la podemos encontrar en las conclusiones obtenidas en los proyectos de investigación: *Estudios sobre la calidad en universidades de América latina y España*. ECUALE (Olaskoaga, 2009); *Calidad en la educación superior, políticas de las universidades en América Latina y España*. CESPUALE (López Armengol y Colombo, 2011) y *Determinantes y orientaciones de la calidad de la educación superior en América Latina y España*, DOCALE (Cardona, 2011); todos ellos sobre la calidad de la educación superior y sobre los factores que inciden en ella en opinión de diferentes actores: profesores y gestores.

En dichas investigaciones son los propios docentes los que muestran la necesidad de avanzar en modelos en los que se intensifica la práctica educativa para que al estudiante se le dote de recursos para su propia transformación, que le permitan construir conocimiento pertinente para resolver los problemas a los que se tendrá que enfrentar, desarrollando la capacidad de pensar sobre su propio razonamiento. Esto nos traslada a determinar dos funciones básicas del docente para que el conocimiento sea pertinente en el aula: la de dirección y planificación de su práctica docente tomando el papel de dinamizador del

proceso de transformación del estudiante; y la de facilitador en el proceso de aprendizaje del estudiante (Barandiaran, et al. 2011). Lo que nos invita a reclamar la valoración de la competencia pedagógica del profesorado universitario junto a la científica para que efectivamente el conocimiento que se genera y socializa en las aulas, se pueda calificar de pertinente desde una visión de vía más ancha que la ofrecida por los mercados. Sobre esta idea volveremos en el capítulo siguiente, por ser uno de los fundamentos de nuestra propuesta de conceptualización de la calidad: el profesorado como colectivo indispensable en los procesos pedagógicos.

El paso por diversos aspectos que condicionan la pertinencia integral de las universidades constata que el análisis de la vinculación de la universidad con las realidades individuales y sociales se dibuja complejo. El tipo de respuesta que dé la universidad desde el valor del conocimiento marcará la tendencia de la misma. Hay que aceptar que la pertinencia o la vinculación universidad-sociedad pasa inevitablemente por la relación de la universidad con el sector productivo, es decir, no se puede rechazar que el crecimiento económico tira del tipo de respuesta que ha de dar la universidad; pero a la vez desde las universidades se deben confrontar y cuestionar las nuevas realidades entendidas de diferentes maneras, y que se reflejan en la visión ya comentada de la UNESCO.

En el análisis de la pertinencia no podemos desviarnos de la verdadera razón de ser de la universidad: la transformación de la sociedad, luego para ello debe participar activamente en la solución de los principales problemas locales, regionales, nacionales y universales; la pertinencia remite al carácter público y social. Uno de los aspectos más dañinos de la exclusión es la negación de conocimientos a los otros, es decir, es desconocer el sentido público del conocimiento. La falta de pertinencia en la educación universitaria queda reflejada cuando se trata de una apropiación privada y utilitarista del conocimiento. Ahora bien, si el objetivo es la transformación del modelo de desarrollo y bienestar imperante, la propia institución universitaria debería comprometerse con su propia transformación, situando el punto de partida en “políticas innovadoras establecidas sobre nuevos presupuestos epistemológicos, políticos y académicos, que posibiliten la refundación de su misión como entidad pública, en donde el respeto por la diversidad de las propias instituciones sea el marco que oriente esas políticas, las cuales deben estar centradas en parámetros de calidad, pertinencia social y académica, y en un concepto de autonomía redimensionado” (Polo, 2006; p. 1).

Aponte (2002) señala que: “El conocimiento tiene un valor social y cultural fundamental para el bienestar individual y colectivo” (p. 73). En opinión de este autor, el conocimiento ayuda y dinamiza la cohesión social y fija la cultura democrática, puesto que el individuo al actuar desde su cultura, historia y entorno desarrolla capacidad crítica; además el conocimiento ayuda a la realización personal, e invita al individuo a enfrentarse con mayor seguridad a la incertidumbre producida por la continua innovación que surge en nuestras sociedades. El mismo autor considera al conocimiento indispensable para desarrollar una ética que garantice la vigencia de los derechos humanos en la sociedad globalizada. Plantea también la utilidad social del conocimiento producido cuando señala: “[...] que contribuye a formar y desarrollar sujetos autogestores del conocimiento e investigadores desde la utilidad social del aprendizaje, que producen, obtienen, descubren, comportan y usan, constituyen el propósito central de la transformación de la educación superior y de las universidades” (Aponte, 2002; p. 74).

En la última década, los sistemas de educación superior a nivel mundial han pasado de la simplicidad y homogeneidad a la complejidad y heterogeneidad. Se ha generalizado la

formulación de políticas que controlan la calidad mediante la evaluación institucional y se han hecho cambios con el fin de adecuar la universidad a la sociedad del conocimiento. Pero, de un lado, la orientación meramente de mercado de muchas universidades privadas, y de otro, el concepto tradicional de autonomía corporativa, parecen ser algunos de los principales obstáculos para que se logre este cambio cualitativo que venimos apuntando. En el primer caso, la universidad tiende a convertirse en una empresa cuyo principal fin es producir ganancias; en el segundo, la universidad deja de ser una institución de y para la sociedad y pasa a convertirse en una institución de y para los integrantes de la comunidad universitaria; por un motivo o por otro, podemos afirmar que la universidad está sumergida en una crisis de su legitimidad, puesto que los diversos agentes sociales la perciben muy alejada de sus preocupaciones.

A lo largo del apartado hemos subrayado la importancia de la pertinencia de las universidades en un momento de incertidumbre como el actual, el cual nos pone frente a uno de los muchos dilemas a los que se enfrenta día a día la educación superior, a saber: la educación superior concebida como empresa que desarrolla un bien de libre mercado o la educación superior percibida como una institución que garantiza un derecho y presta un servicio a la sociedad.

Desde el convencimiento de que la universidad es un actor relevante para anticipar y construir escenarios alternativos que se dirijan a ampliar las libertades de los individuos, la reflexión sobre la noción de pertinencia nos ha conducido a asignarle una dimensión social más allá del mercado.

Por ese papel que juega la noción de pertinencia de la universidad de afrontar diferentes posturas nos resulta indispensable como un criterio para la definición y la evaluación de la calidad de las universidades y en particular, desde nuestro interés, tendrá que ver con la pregunta de qué aporta la universidad a la ampliación de las capacidades de los individuos para su propia transformación; es decir, con la contribución que las universidades hacen a la implantación del paradigma del desarrollo humano.

3.2.1.2. La equidad

A. El discurso de la equidad

Sen (1992) en su libro *Nuevo examen de la desigualdad*, apunta la siguiente situación: los seres humanos empezamos la vida con diferentes responsabilidades y herencias; además, pertenecemos a diferentes ambientes y culturas y nuestras características personales pueden ser muy diversas; con lo que cualquiera de estas variables puede determinar la desigualdad en otra variable. Así que, “una de las consecuencias de la diversidad humana es que la igualdad, en algún aspecto, tiende a ir junto a la desigualdad en otro” (p. 20). Desde esta idea plantearemos la equidad como criterio para la evaluación de la calidad de la educación superior.

Al reflexionar sobre la concepción de la equidad vinculada al fenómeno de la educación superior, en concreto al intentar definirla como un criterio de las políticas de evaluación de la calidad, surgen dos cuestiones: por un lado, la educación superior como un elemento necesario para que se logre la equidad social, fundamental para el desarrollo y

bienestar de las sociedades y; por otra parte, qué implica la existencia de equidad en las universidades.

El concepto de equidad es complejo y sus definiciones varían en función de los autores; pero aun así, siempre se vincula a unas condiciones de justicia. En opinión de Rawls (2003), la idea de equidad es fundamental para determinar la justicia, aunque tampoco podemos pasar por alto que son los propios individuos los que deciden qué prácticas serán las justas en su comunidad; por eso, lo relevante desde nuestra opinión no es tanto intentar responder a qué es equidad, sino a cómo y desde qué prisma se va a considerar. Para aclarar esa idea nos parece oportuno comenzar señalando y comentando las siguientes respuestas a la pregunta que plantea Sen (1979), ¿igualdad de qué?, desde una intento de superar la injusticia y no de definir la justicia (Sen, 2010).

Igualdad en el bienestar. Se juzga el bienestar en términos de utilidad y se plantea como base de información para decidir si existe o no igualdad. Este planteamiento es criticado por Sen (1979), puesto que en opinión del autor no da importancia a los derechos y libertades de los individuos, y solo se valoran por el efecto que puedan tener sobre las utilidades que le generen. Además, esta concepción de la igualdad se centra más en el bienestar social que en el individual, con lo que pasa por alto la problemática de la distribución. En este sentido Rawls (2003) señala que las preferencias de los individuos pueden ser muy diferentes y el sentido de compensación que lleva implícito el bienestar social puede no ser justo desde la perspectiva individual.

Igualdad en los bienes. Incluye las concepciones de igualdad de bienes primarios de Rawls (2003) e igualdad de recursos de Dworkin (2003). El primero define los bienes primarios como aquellos que el hombre racional desea; mientras que el segundo, se apoya en la idea de igualdad en los recursos que cada uno tiene a su disposición, y no en los éxitos que cada uno logra. En este caso, Sen entiende que los bienes primarios, a los que alude Rawls, no tienen por qué definir la variable a maximizar sino que serán los funcionamientos y las capacidades lo importante para el bienestar y la libertad de los individuos. Argumenta que la igualdad basada en los bienes primarios no tiene en cuenta la gran cantidad de opciones que pueden resultar de un mismo conjunto de bienes; en opinión de Sen, entonces, el análisis de la igualdad no debería centrarse en la utilidad conseguida con determinados recursos o bienes primarios, sino que debería tomarse en consideración algo posterior a la tenencia de los bienes o recursos pero anterior a la utilidad. Más bien la noción de capacidad, que alude Sen, se asemeja a un punto de apoyo entre los recursos primarios y la utilidad conseguida (Dean, 2009).

Igualdad de oportunidades. Este modo de entender la igualdad incorpora la idea de igualdad de capacidades de Sen, es decir la capacidad de cada individuo en convertir o transformar los recursos en libertades. “[...] si estamos interesados en la libertad de elección, entonces tenemos que prestar atención a las posibilidades que el personal tiene de hecho y no podemos dar por supuesto que se obtendrán los mismos resultados solo observando los recursos de que él o ella dispone” (Sen, 1995; p. 52). Bajo esta concepción, cabe también la igualdad de oportunidades para el bienestar de Roemer (1998), quien considera que los resultados son consecuencia de las acciones humanas, y aclara que dichas acciones pueden estar condicionadas bien por requisitos que controla el individuo o por los que están fuera de su alcance. Desde esta postura, entonces, existirá igualdad de oportunidades cuando no exista ningún ciudadano que

esté en peor situación que otro respecto a las circunstancias que no controla. Por su parte Cohen (1996) propone igualdad de acceso a las ventajas, entendida como “una colección heterogénea de estados deseables de la persona, que no se pueden reducir ni a paquetes de recursos ni a su nivel de bienestar” (p. 28); pero entendemos que sí incluye los recursos y el bienestar, puesto que si una persona no dispone de los mismos se encontrará en desventaja.

Desde la perspectiva que nos interesa a nosotros, podemos ver cómo la educación, para cualquiera de las respuestas que acabamos de señalar, juega un papel primordial. Así, desde la igualdad en el bienestar, la educación se puede interpretar como un factor que aumenta la utilidad de los individuos; si lo entendemos como la igualdad en los bienes, la educación se podría contabilizar como un activo más del individuo; por último, desde la igualdad de oportunidades, nadie pone en duda que la educación es una de las mejores estrategias para situar a las personas en la misma línea de salida. Pero ¿cuándo podríamos afirmar que existe equidad en un sistema universitario? La cuestión que acabamos de plantear nos remite directamente a decidir cuál será la base informativa que se tendrá en cuenta para valorar si existe o no equidad.

De las tres alternativas señaladas en las líneas anteriores, en este trabajo optaremos por la *igualdad de oportunidades*. Desechamos la concepción de Roemer (1998), puesto que este autor considera que, una vez establecidas las compensaciones necesarias respecto a los aspectos que no estén al alcance del individuo, los resultados obtenidos en el sistema educativo solo serán consecuencia del esfuerzo realizado; el problema está en que los esfuerzos realizados no suelen ser independientes del contexto de los jóvenes, que tienen que tomar la decisión sobre su formación. Este aspecto es de vital importancia porque, desde ciertos enfoques, se considera que la única obligación de los sistemas educativos es ofrecer igualdad de oportunidades y, a partir de ahí, todo queda en manos de los alumnos, es decir de los méritos y esfuerzos que realicen; pero así tampoco se resuelve el problema de las inequidades, puesto que el propio esfuerzo o mérito no es independiente de las circunstancias sociales.

Una respuesta a este dilema sería la redefinición del mérito o del esfuerzo como la distancia entre el nivel académico alcanzado por el estudiante y las diversas dificultades a las que se tiene que enfrentar, bien por sus características personales, sociales, etc. Desde cualquier nivel educativo, incluido el de la educación superior, se tiene que tener presente que el aprendizaje aunque es una acción individual se refuerza con la interacción social, luego no solo depende de las capacidades del individuo, sino también de las características de los entornos en los que se aprende, por lo que los estudiantes de contextos más desfavorecidos, a pesar de tener las capacidades y realizar el esfuerzo, estarán en situación de desventaja si no se les ofrecen recursos adicionales; el esfuerzo no puede ser el objetivo único. Desde la igualdad de oportunidades se puede correr el peligro de en un primer momento allanar el terreno para todos —*equidad en el acceso*—, para fomentar posteriormente la competición al generar desigualdades en el logro de resultados.

Por lo tanto, la propuesta elegida será la de Sen, lo que implica tener en cuenta los funcionamientos de los individuos en edad universitaria —en la mayoría de los casos jóvenes—, y aceptar que la restricción de su libertad de elección en esta etapa facilitará el éxito en su aprendizaje, con lo que se contribuirá a aumentar su libertad en el futuro. Es decir, nos inclinamos por un criterio para evaluar la equidad en el que se prima la prevención, en lugar de la compensación, que sería la propuesta de Roemer. Es preciso

prevenir y generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente (Blanco, 2006); es decir, elegir la vida que uno valora, la cual no tiene por que vincularse a la excelencia ni a la pertenencia al grupo de los mejores.

Una vez dilucidado el tipo de respuesta que daremos a la igualdad desde la universidad, en las políticas universitarias de calidad se debería hablar de diversos niveles de equidad vinculados y que compiten entre sí, en función de lo que se considere la base de información para definir la equidad. “La aproximación a la equidad es más compleja aún que la de la calidad. En general, la equidad se refiere a la adquisición justa de los recursos educativos, de modo que todos los estudiantes tengan acceso, independientemente del contexto familiar y de las barreras socioeconómicas. Aunque parece un concepto fácil, resulta difícil de operacionalizar, por lo que hay diversas teorías, con un aspecto común: que las recompensas serán proporcionales a los esfuerzos y que las desigualdades en los puntos de partida deben equilibrarse asignando recursos” (Martínez, 2009; cit. por Manzano-Arrondo, 2011; p. 232).

La complejidad del concepto nos invita a reflexionar por lo menos en cuatro procesos en los que debería estar presente la equidad: acceso, progreso, logro de resultados e impacto social. Como veremos en las siguientes líneas la falta de equidad en uno de ellos pone en peligro el poder garantizar el criterio de equidad para la evaluación de las políticas de calidad de las universidades.

Equidad en el acceso. Hace referencia a las opciones de acceder a los diferentes niveles educativos, o a algún programa: son las mismas para todos, sin distinción de ninguna naturaleza. En relación con el acceso a la educación superior, el desafío de los países es reducir las brechas en todos los tramos de la educación no universitaria entre estudiantes de distinto origen social y cultural; esto nos traslada a lo ya comentado en el apartado de la pertinencia sobre la conveniencia de plantear desde las políticas educativas un sistema único de educación que recoja desde la educación inicial hasta la superior. En el tema de la equidad, si el sistema se fragmenta. Las políticas educativas de los países, que se plantean a este nivel, tienen que dirigir los esfuerzos a evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdad de oportunidades educativas y, por esta vía, de nuevo en desigualdades sociales.

La equidad a este nivel guarda relación con el criterio de igualdad de bienes o recursos, puesto que se parte de la hipótesis de que hay equidad en el sistema si todos los individuos poseen las mismas posibilidades para acceder a la universidad, y lo que pase en el proceso de aprendizaje es solo su responsabilidad; lo que va en contra de la igualdad de capacidades de Sen, puesto que obvia el hecho de que los individuos se diferencien en sus capacidades para convertir los bienes o recursos en logros.

Equidad en el progreso. Alude al progreso de los estudiantes en el sistema, a los métodos, estrategias y recursos que se utilizan, sin poner atención en el acceso; y elude las diferencias que puedan existir entre los estudiantes. La aplicación de los mismos métodos o estrategias, de alguna manera, esquiva la diversidad de los individuos y no tiene en cuenta las distintas capacidades, en el sentido seniano. Para poder alcanzar resultados deseados, se debe exigir un trato diferenciado, pero no discriminatorio, respecto a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades de personas o grupos, con el fin de lograr resultados de aprendizaje equiparables. La equidad en los recursos y

en los procesos requiere diversidad y flexibilidad de currículos para que resulten pertinentes a todos los estudiantes; recursos y apoyos adicionales para todos aquellos que, por diferentes causas, los necesitan para avanzar en su aprendizaje; así como una distribución equitativa de los recursos humanos, financieros y materiales.

Equidad en los resultados de aprendizaje. En palabras de Morduchowicz (2006), la equidad en los resultados no es incompatible con *la igualdad de oportunidades*, solo se trata de que se implanten condiciones para que todos los estudiantes, sea cual sea su origen social y cultural o la zona geográfica en que habiten, alcancen aprendizajes equiparables. Esto nos hace recordar la idea de Sen de que la equidad implica en muchas circunstancias que para lograr la igualdad en una cualidad es necesario generar desigualdad en otras. En nuestra opinión, la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación tiene su mejor encaje en el análisis de la equidad en los resultados de aprendizaje; también reconocemos las limitaciones que presenta y el nexo con los procesos anteriores para la medida de la equidad. Si todos los individuos que egresasen de los sistemas educativos tuviesen la oportunidad de egresar de la universidad, significaría que todos tuvieron acceso al mismo sistema único –no universitario y universitario–, y que una vez dentro del sistema las diferencias en sus capacidades quedaron compensadas, sin que implique que en el proceso todos recibieron lo mismo. Ahora bien, esto no debe hacernos obviar la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje; en este sentido Tofté (1995; p. 470) afirma que: “El objetivo de los sistemas de educación es proveer a los estudiantes de las competencias relevantes y situaciones de aprendizaje que ellos necesitan para dar sentido a sus vidas, y crear una sociedad mejor. Los estudiantes han de ser totalmente responsables para adquirir dichas competencias”. Wallace (1999), por su parte advierte que, en cualquier caso, sería tan erróneo dejar toda la responsabilidad del aprendizaje en manos del estudiante como tratarle como un individuo sin responsabilidades. Por tanto atender a la equidad en los resultados de aprendizaje puede nos ser del todo satisfactorio, sobre todo ante estudiantes desmotivados; subrayando la idea, Brower (1999) declara que si el producto de la educación ha de ser una persona capacitada para el autoaprendizaje a lo largo de la vida y para el autodesarrollo personal, el proveedor no puede ser otro que el propio estudiante pero con una actitud determinada.

Equidad en el impacto social. Se evalúa en función del impacto que tiene la universidad en el desarrollo social, y no como un bien en sí mismo. Si ponemos el foco en la utilidad social de los conocimientos producidos y distribuidos por las universidades, la base informativa para medir la equidad sería el cómo se distribuyen, cuestión que condiciona el acceso a los mismos, con lo que repercute de manera directa en las oportunidades de los individuos. Esto enlaza con lo que Sen ha denominado las “libertades instrumentales: las libertades políticas, las facilidades económicas, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora.” (Sen, 1999; p. 38). Es decir, la forma en que la educación y la desigualdad se relacionan queda dibujada tanto por los funcionamientos de las personas y la libertad para adquirirlos, como por los medios para alcanzar esos funcionamientos, que en el caso de la educación los concretan las facilidades económicas y las oportunidades sociales; las primeras se refieren a las oportunidades que tienen los individuos de utilizar recursos económicos de manera general, y las segundas a las condiciones que se establecen en la sociedad que condicionan la libertad del individuo para vivir mejor: educación, salud, etc.

Podemos deducir que desde la equidad, es necesario equilibrar en todos los procesos los principios de igualdad –lo común– y de diferenciación –lo diverso–. Por un lado, es obligación de los sistemas universitarios que todos los alumnos desarrollen unas mismas competencias que les permitan la participación y actuación en la sociedad; pero, por otro lado, también se ha de ofrecer la oportunidad a una educación de calidad para todos y esto exige garantizar el derecho a la *igualdad de oportunidades*, es decir, proporcionar más a quien más lo necesita y dar a cada uno las ayudas y recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades que brinden las universidades; para poder garantizar la igualdad de oportunidades, se deberá apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (Rojas, 2004).

B. La equidad en el discurso de la calidad en la universidad

Las tensiones entre calidad y el criterio de la equidad para evaluarla son objeto de discusión en numerosos países del mundo; algo que no es de extrañar si recordamos que en la actualidad la manera de entender la calidad y de medirla, son modos de hacer que se han trasladado desde el mundo de la empresa, con lo que la equidad queda fuera del discurso imperante de la calidad.

Al respecto es posible identificar diferentes posiciones ideológicas que tienen consecuencias distintas en la equidad educativa (Marchesi y Martín, 1998). Desde una posición más liberal, se piensa que no es posible lograr un alto nivel de excelencia con todos porque se corre el riesgo de bajar las expectativas de calidad y ofrecer una educación peor a todos. Se utiliza la idea de la competitividad entre las instituciones educativas, reflejada en la definición de los rankings, como mecanismos para evidenciar una mayor calidad y dar información sobre los resultados de las universidades, aunque en muchos casos solo son una manifestación de la reputación de una institución. En este enfoque, las universidades, presionadas por obtener los mejores resultados, tienden a seleccionar a quienes tienen más posibilidades de éxito, por lo que difícilmente los estudiantes que viven en contextos sociales más desfavorecidos acceden a las universidades de mayor prestigio en cuanto a la calidad del servicio que ofrecen. Los rankings suelen suponer una amenaza a la equidad y solo los suelen tener en cuenta los estudiantes que proceden de mayores niveles de ingresos y educativos (Harvey, 2008). Desde esta concepción se prima la excelencia, aún a costa de un menor nivel de equidad en cualquiera de los niveles, del conjunto del sistema educativo; así, podemos buscar una relación entre la calidad definida anteriormente como *condición excepcional*, sobre todo en su idea más tradicional, como algo de carácter exclusivo y elitista y, en gran medida inaccesible para la mayoría.

Desde ideologías más igualitarias, se considera que las universidades deben tender a la igualdad, por lo que se refuerzan los elementos compensatorios para conseguir una mayor igualdad de oportunidades, pero están condicionadas por las leyes del mercado, lo que determina su actuación convirtiéndose en universidades de discurso único y homogéneo. Difícilmente se acepta que las universidades puedan elaborar proyectos propios, ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que dificulta una respuesta adecuada a la diversidad.

Las ideologías pluralistas, finalmente, comparten con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público, pero rechazan que esté condicionada por las reglas del

mercado y aluden desde la igualdad a la consideración de la diversidad, es decir, desarrollan su discurso desde la equidad, y para ello defienden la autonomía de las universidades para elaborar proyectos propios y poder incluir, como criterio en el diseño de sus políticas de calidad, la equidad como complemento imprescindible a la pertinencia. “Los seres humanos somos profundamente diversos [...]. La potente retórica de la igualdad del hombre, a menudo suele desviar la atención de estas diferencias. Aunque tal retórica, por ejemplo, todos los hombres nacen iguales, se ha considerado siempre como parte esencial del igualitarismo, las consecuencias de pasar por alto esas diferencias entre los individuos, de hecho, pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que el considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (Sen, 1995; p. 13). La equidad resulta entonces receptiva a las diferencias de los individuos.

¿Pero en la realidad cómo casan la equidad y la calidad en las universidades? Son muchos los autores que reconocen la inclusión de la equidad en las agendas de las políticas universitarias desde los años 70, cuando los sistemas de educación superior comienzan a expandirse (Martin, 2010). Esto ha permitido a grupos, que en otras épocas no tenían posibilidad de acceso, aumentar su presencia en las universidades; aun así, muchos de esos grupos siguen teniendo dificultades para tener presencia en la educación universitaria a causa de su estatus socioeconómico, raza, etnia, religión, edad, género, discapacidad o localización, como se reconoce en la *Declaración de la Conferencia General de la Asociación Internacional de Universidades* (IAU, 2008), celebrada en 2008.

La OCDE (2007b) ha manifestado que el concepto de equidad implica garantizar las mismas oportunidades de participación para los individuos, con independencia de su género, etnia y estatus socioeconómico. En este marco, se plantea que la educación, en general, juega un rol destacado en la movilidad intergeneracional y que las políticas de educación terciaria necesitan garantizar que los sistemas de enseñanza superior no impidan dicha movilidad, sino que la favorezcan (D’Addio, 2007). Ahora, esas recomendaciones quedan transfiguradas por la implantación de los sistemas de garantía de calidad que se han convertido en la guía de las políticas de las universidades, que reflejan la tensión entre el mérito y la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior.

Históricamente se pueden situar los principios que marcan las políticas de acceso a las universidades entre el mérito heredado y la equidad en el acceso. El primero depende de las circunstancias que el individuo hereda (Roemer, 1998) básicamente ser varón, proceder de una familia de clase alta y vivir en una zona urbana, luego como resultado solo serán seleccionados los estudiantes que pertenecen a grupos dominantes de la sociedad. Con el paso del tiempo, durante el siglo pasado, y como consecuencia de presiones ideológicas, la idea de mérito heredado ha sido relegada para pasar a ser sustituida por la igualdad de oportunidades y la consideración de que la educación superior debe ser accesible a las personas con independencia de su origen social.

Una característica clave de la transición entre el mérito heredado o la universidad elitista y la igualdad de oportunidades es el hecho de que la expansión de la educación superior está estrechamente ligada a la diversificación, tanto al acercar la educación superior a los más desfavorecidos con la creación de universidades más próximas geográficamente – el grupo más favorecido ha sido el formado por las mujeres–, como al aumentar el tipo de programas de estudios –los grupos más favorecidos los que se encuentran en desventaja económica– (Shavit et al., 2007); la consecuencia de este tipo de decisiones ha dado como resultado un aumento en el acceso a la educación superior.

A pesar de ese fenómeno, las desigualdades se siguen reproduciendo dentro de la estructura del sistema de educación superior. En esta línea la OCDE (2008b) define la equidad en los sistemas de educación superior como “los que aseguran el acceso, y los resultados solo se basan en la capacidad innata de los individuos y el esfuerzo del estudio. La posibilidad de educación superior no es el resultado de las circunstancias personales y sociales, incluyendo factores tales como la situación socioeconómica, género, origen étnico, la condición de inmigrante, lugar de residencia, edad o discapacidad” (p. 4). Esta definición pone de relieve que la equidad no solo se refiere al acceso, sino que también tiene que darse en el proceso de aprendizaje y en los resultados; es decir, se refiere a las oportunidades de los individuos de progresar y terminar con éxito sus estudios.

Si la propuesta de equidad se determinase exclusivamente por la equidad en el acceso se avalaría una universidad en la que se entiende *la calidad como excelencia*, en la que solo tienen éxito los mejores estudiantes, puesto que los resultados que alcancen dependen solo de su talento y de su esfuerzo; como consecuencia son sistemas que generan más desigualdades sociales, puesto que dependen directamente de los recursos; es una universidad generadora de desequilibrios y, en ningún caso de equidad. Desde la lógica seniana defender la equidad a este nivel se traduce en una visión injusta, limita las libertades de los estudiantes con peores capacidades, y el logro de buenos resultados queda supeditado únicamente a su responsabilidad.

Desde la equidad en el acceso, algo más a tener en cuenta es la influencia de los antecedentes de los individuos; de acuerdo con la teoría MMI (Maximally Maintained Inequality-mantener al máximo la desigualdad [Raftery y Hout, 1993]), ésta no disminuye hasta que todas las necesidades de los grupos sociales más favorecidos son colmadas, luego como consecuencia las inequidades van desapareciendo por estratos, pero aumentan en el siguiente estrato. A esta misma conclusión llegan los autores Shavit et al. (2007) en su trabajo de investigación, en el que analizan 15 países que representan a Europa Occidental y Oriental, Asia Oriental, Israel, Australia y EEUU, cuando evalúan los vínculos entre la expansión de la educación superior y las desigualdades, y concluyen que la desigualdades educativas no se anulan sino que se mueven dentro del sistema.

A la hora de definir las políticas de igualdad no podemos obviar las dificultades y lo que pueden diferir de unos países a otros, debido a que cada sociedad tiene tradicionalmente una categoría que marca y ayuda a definir las diferencias sociales o la condición de minoría; para algunas sociedades puede ser el entorno socioeconómico, como en Europa; mientras que para otras, como EEUU y Sudáfrica, es importante la dimensión étnico-racial. Lo que sí reconocen todas las sociedades como un importante indicador de la diversidad es el género.

Sirva como ejemplo de lo que se acaba de comentar lo que reflejan los datos presentados por la UNESCO (2011a) respecto a la participación y paridad entre los géneros en la educación terciaria desde 1970. En la década de los 70, las tasas de participación de los hombres en la educación superior eran por lo menos cuatro veces más altas que las de las mujeres en todas las regiones del mundo, excepto en Europa Central y Oriental; ya en el año 2008, a nivel mundial las mujeres son mayoría en la educación terciaria; excepto en Asia Meridional y Occidental y en África Subsahariana donde todavía están lejos de alcanzar la paridad. Este no es el caso de los Estados Árabes que se puede decir que están a punto de conseguir el patrón mundial, y más teniendo en cuenta la tendencia de la incorporación masiva de las mujeres en los últimos años. Aun así, aunque los datos reflejan claramente una fuerte representación femenina en la educación superior, así como la tendencia a superar a

los hombres en puntuaciones y evaluaciones (Buchmann et al., 2008) ésta no se traduce ni en los tipos de estudios ni en el mercado laboral (OCDE, 2010b; PNUD, 2009).

Para aclarar, desde qué perspectiva incluiremos la equidad como criterio para la evaluación de calidad de la educación superior, tomaremos como base la idea de que la equidad es un principio ordenador de diversidades en torno a una igualdad básica, luego hay que preguntarse por las igualdades fundamentales que han de orientar las políticas de equidad en las universidades. Desde un enfoque de derechos, no basta con la *equidad de acceso*, como hemos subrayado a lo largo de las líneas anteriores, sino que es preciso avanzar en los demás procesos conjuntamente.

Bajo la exigencia única de equidad en el progreso existiría equidad en el sistema universitario, cuando a la vez, una gran parte de la población no podría acceder al mismo, y en ningún caso se estaría en una posición concordante con el elemento transformativo o el valor añadido que debe recoger la manera de entender la calidad de la educación superior (Harvey, 2002). Idea que se comparte desde este trabajo en el apartado 3.1.3. *Las distintas acepciones de la calidad en la educación superior*. Esta idea de la equidad, entonces, no sería un buen criterio para el diseño de políticas de evaluación que estarían dando respuesta al *ciudadano promedio* tal como lo define Nussbaum (2010). Mientras no tengan todos los individuos el mismo acceso a los medios para adquirir competencias y capacidades, estamos apelando a la necesidad de tratar la diversidad, la aportación que se haga desde las políticas de calidad de las universidades tendrá escasa aportación al desarrollo humano.

La *equidad en el impacto social*, se refiere a que todos los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus potencialidades y alcanzar aquello que realmente valoran: la libertad, la cual tendría su mejor encaje en la manera de entender la calidad como transformación del individuo para el compromiso social. “El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo” (Sen, 1995; p. 13). Cuando la base de la información, para medir la inequidad en el sistema, son los resultados de aprendizaje se está apelando a la calidad entendida como *adecuación a una finalidad o como ajuste a los propósitos*, es decir a los resultados de los alumnos, entendidos como objetivos establecidos desde la universidad. Detrás del equilibrio de la equidad en esto cuatro procesos está la pretensión de que las diferencias en los resultados no reproduzcan las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionen sus opciones de futuro.

La verdadera equidad es más que garantizar el acceso y la permanencia en la educación; implica una democratización en el acceso y en la apropiación del conocimiento. Como dice Sen (1999), la verdadera igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad, y por aumentar las capacidades de las personas para elegir. Opinión que comparte la UNESCO (2008), reflejada en el documento: *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible*, calidad y equidad no solo son compatibles sino que son inseparables. Solo se valora una educación de calidad cuando ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles; es decir, cuando todos los estudiantes, y no solo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. De este modo, la equidad se convierte en un criterio esencial para evaluar la calidad de la educación en las universidades.

3.2.1.3. La eficacia y la eficiencia

Además de los dos criterios tratados hasta estas líneas: la pertinencia y la equidad, la eficacia y la eficiencia son los otros dos criterios básicos de una educación de calidad para todos, que han de representar las preocupaciones centrales de toda política pública en el terreno de la educación. Ahora bien, son dos criterios que vienen condicionados en sus definiciones por la procedencia del concepto de calidad en la industria; la calidad con demasiada frecuencia se asimila a estos dos criterios exclusivamente al considerar la educación superior como un producto y un servicio existente en el mercado que tiene, además, que satisfacer a diversos usuarios; pero con la gran distancia que existe entre construir automóviles y formar y educar individuos.

De los enfoques de la calidad que hemos barajado en apartados anteriores, según la clasificación de Harvey y Green (1993), desde el de *adecuación a una finalidad o ajuste a un propósito* se hace una aproximación a la calidad concebida claramente como eficacia, o dicho de otro modo, como el grado de cumplimiento efectivo de los objetivos manifestados, independientemente de los medios que se utilicen, de acuerdo con los fines propuestos, y con los estándares definidos; dichos objetivos van a estar asociados a lo que entienda cada institución universitaria por pertinencia, de ahí que sea este criterio, la eficacia, el que articule la congruencia entre los fines y los medios que se utilicen para la consecución de los mismos.

A través de la eficiencia se mide si las cosas se están haciendo correctamente o en términos económicos si se consiguen más resultados con menos recursos, es decir, la institución universitaria será más eficiente cuanto más óptima sea la relación insumo-producto; de tal modo que una institución o un proceso educativo es más eficiente cuando emplea menos recursos en el logro de los mismos resultados que otra institución o proceso similar.

Es un criterio que pone el acento en los resultados alcanzados; sin duda, es una aproximación contagiada por las adoptadas desde el mundo industrial, que consideran de manera general que a mayor perfección del producto existe mayor calidad. De manera concreta en los procesos de aprendizaje, bajo este criterio se estaría mirando a los resultados alcanzados por los estudiantes al finalizar el proceso o en momentos puntuales del mismo.

La eficiencia y la eficacia son los criterios principales del concepto de calidad educativa desde una tendencia más pragmática y utilitarista; incluso hay muchas veces que la calidad en su conjunto llega a reducirse a ellos, desapareciendo las otras dos componentes o desvalorizándolas, es decir, se descuida la pertinencia y la equidad. Se podría expresar también, como la preponderancia de la gestión sobre lo específicamente educativo, que desde nuestra opinión es lo sustancial y la razón de las universidades junto a la investigación, hace que las universidades se convierten en ineficaces a la hora de generar y socializar el conocimiento por ceder el protagonismo a la gestión.

Lo anterior se debe a la procedencia del concepto de calidad y a las dinámicas de competencia que impregnan las universidades, pero si una universidad logra objetivos poco relevantes no tiene sentido hablar de eficiencia; es decir no es suficiente con hacer las cosas bien, podemos ser muy eficientes en nuestro quehacer universitario pero muy poco pertinentes, es decir, no generar el valor social que se puede esperar de la universidad. La eficiencia hace énfasis en: los medios, hacer las cosas correctamente, resolver problemas, ahorrar gastos, cumplir tareas y obligaciones, capacitar a los subordinados, aplica un

enfoque reactivo. La eficacia hace énfasis en: los resultados, hacer las cosas correctas, lograr objetivos, crear más valores, proporcionar eficacia a los subordinados, aplica un enfoque proactivo, es decir, en lugar de reaccionar, desde esta dimensión se anticipa.

La eficiencia se concentra en cómo se hacen las cosas, de qué modo se ejecutan. La eficacia, sin embargo, en para qué se hacen las cosas, cuáles son los resultados que se persiguen, qué objetivos se logran. La pregunta básica de la eficiencia es: ¿cómo podemos hacer mejor lo que estamos haciendo? La de la eficacia es: ¿qué es lo que deberíamos estar haciendo?

Desde la posición que nosotros defendemos de la calidad en la educación superior, más allá de las exigencias del mercado, la eficacia se pregunta por la medida y proporción en que se logran alcanzar los objetivos de la educación universitaria establecidos y garantizados por un enfoque de derechos; es decir, en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que se traducen en términos concretos de desarrollo humano, de derecho a una educación de calidad para toda la población. Luego, será fundamental tener en cuenta no solo los resultados de aprendizaje en las materias fundamentales del currículo, sino también la eficacia de la gestión curricular en el sentido más amplio de la educación para el desarrollo, y en aspectos estrechamente relacionados con la equidad, la relevancia y la pertinencia de los aprendizajes. A este respecto, el desafío para los sistemas educativos superiores es cómo plantear los objetivos de políticas que se desprenden de un enfoque de derechos en términos de logros que puedan ser verificados.

La eficiencia, por su parte, se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados y compromete un atributo central de la acción pública, el de los recursos que la sociedad destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano clave. Por lo tanto, la eficiencia es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, y los modelos de gestión institucional y de los recursos. Desde esta perspectiva, la eficiencia no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y los derechos de todas las personas.

A nivel internacional hay una extensa experiencia en el análisis de estas dimensiones, dado que algunas de las variables asociadas con ellas describen situaciones particularmente comunes a todos los países. Repetición, deserción, años transcurridos en el sistema educativo para lograr egresar de un nivel educativo dado, gasto en educación, entre otros, constituyen contenidos tradicionales en los análisis realizados en diversos países. La información referida a los modelos de gestión, en cambio, merece un esfuerzo adicional a la hora de incluirla como parte de esta dimensión.

Por otra parte, existe una importante interacción entre la dimensión de la eficacia y la eficiencia, ya que los problemas de eficiencia impactan negativamente sobre la capacidad para asegurar algunas metas básicas, como ya hemos comentado al señalar el debate de los medios y los fines de la calidad; por ejemplo, muchas veces se definen acciones que producen inequidad en los sistemas universitarios o no colaboran a la pertinencia integral. Así, la eficiencia y eficacia como dimensiones que atañen al anclaje de las políticas educativas de calidad se tienen que engarzar de modo indisoluble con las dimensiones de pertinencia y equidad; las que en conjunto definen lo que en este trabajo entendemos como una educación superior de calidad.

Para cerrar el tema de los criterios de la evaluación de la calidad y la importancia de la presencia de todos ellos en las políticas de calidad, nos parece que la propuesta de Aponte (2008) recoge la filosofía que debería determinar la utilización de criterios; según este autor en una institución de educación superior existe calidad en la medida en que sus recursos sean adecuados y utilizados óptimamente –eficiencia–; que su propósito, organización y procesos sean apropiados y coherentes –pertinencia– y que estén dirigidos hacia el logro exitoso de resultados –efectividad– para responder a las expectativas, y que los programas se mejoren continuamente para impactar positiva y significativamente en la capacidad de formación, de aprendizaje, de creación de conocimiento y de su difusión –valor social– transformando a la diversidad de personas –inclusión– que acceden a ella. Estos procesos son creados, llevados a cabo o mejorados continuamente por las personas que trabajan y estudian en ella –agentes internos– y otras relacionadas con su entorno, –agentes externos–. Todo lo anterior conforme a la identidad, a la misión y a la integridad de la institución, con una cultura de valores compartidos orientados hacia la inclusión, equidad, excelencia de gestión y servicio para añadir valor en y fuera de la institución, y para servir la transformación del modelo de sociedad.

3.2.2. Los sistemas para la evaluación de la calidad

El plantear si los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior podrían afectar al tipo de educación y calidad que desde aquí demandamos: la educación para el desarrollo y la calidad como transformación del individuo, representa una oportunidad para reflexionar acerca del papel que desempeñan las universidades respecto al tipo de desarrollo y bienestar que promueven en aquellos contextos en los que actúan. Por eso consideramos que es importante analizar los sistemas de evaluación de la calidad puesto que retratan hacia dónde se dirige la educación superior y si es interesante o no comprometerse con todos esos procesos que se definen con la puesta en marcha de los sistemas de evaluación.

En los apartados anteriores, se ha planteado una revisión y reflexión sobre cómo se podría definir la calidad, lo que nos lleva a compartir con diferentes autores el convencimiento de que no existe una única manera de definirla (De Ketele, 2008; Sahney et al., 2004); es decir, no se puede formular como un concepto único puesto que está íntimamente ligado a las diversas percepciones que se tengan de la sociedad, de los valores que imperen y por supuesto de lo que cada uno entienda qué debe ser la educación, por lo que “en cualquier sociedad democrática debe existir espacio para personas que sostengan diferentes visiones” (Harvey y Green, 1993; p. 28).

3.2.2.1. El porqué de los sistemas de evaluación

En la década de los 80, la preocupación por la evaluación de las instituciones de educación superior surge con fuerza como consecuencia de la consideración de la educación superior como un elemento clave del desarrollo de los países. En este sentido, Attali (1998), en su estudio sobre la situación de la educación superior europea, encargado por el gobierno

francés, expresa: “el desarrollo y la calidad de vida de una nación dependerán de su nivel cultural y científico, lo que se basará fundamentalmente en la calidad de su educación superior” (p. 3).

Hasta ese momento la calidad de la educación superior se ve como un marco rígido, puesto que a priori se considera que todo lo que sucede dentro del sistema funciona, la calidad es lo que la propia universidad quiere que sea, siempre que responda a lo que la leyes de los diferentes sistemas universitarios del mundo definen como tal; así, la evaluación, si existe, se enfoca a la efectividad interna; es decir que la propia comunidad académica compruebe que lo que hace lo está haciendo bien.

En la actualidad como respuesta al reconocimiento de la importancia de la educación superior en el desarrollo de los países, los diferentes gobiernos del mundo, empezando por el de los EEUU y seguido por los de los países de Europa Occidental hasta la mayoría de los países, se plantean políticas educativas que favorecen el aumento de matrícula en las instituciones de educación superior (IES), la diversificación de programas o la incursión de ofertas transnacionales. Las palabras de Dias-Sobrinho, (2006) son un buen reflejo de la situación: “La expansión cuantitativa de matrículas e instituciones, la ampliación del sector privado y de sus lógicas, la diferenciación organizacional, la diversificación de funciones, los cambios en el mundo del trabajo, el crecimiento de ofertas de servicios educativos desde el extranjero, el incremento de modalidades virtuales y a distancia y el surgimiento de nuevos tipos de proveedores [...]” (p. 293). Esos son retos (*Tabla 3.6.*) a los que las instituciones de educación superior se tienen que enfrentar para que no se merme la confianza que tienen depositada, hasta ese momento, la sociedad y el Estado sobre la pertinencia de las universidades, lo que trae como respuesta la necesidad de establecer unos nuevos sistemas de relaciones de la universidad con la sociedad.

Tabla 3.6.: Retos vs Riesgos para la calidad de la educación superior

<i>Retos que se plantean</i>	<i>Riesgos para la calidad</i>
Aumento de la demanda social.	Desigualdad en el ingreso y en la garantía de éxito en el egreso.
Aumento de las tipologías del estudiante.	Falta de respeto a la diversidad.
Aumento de la diversidad de las instituciones más aumento de la enseñanza virtual.	Dificultad para la definición de estándares mínimos; desorden regulatorio.
Aumento de la presencia del mercado más nueva gestión pública.	Preponderancia del concepto de calidad como satisfacción: el papel del estudiante (cliente/comprador); la educación una mercancía; las universidades establecimientos comerciales. Principios de competencia.
Aumento de la transnacionalización, con pérdida de autonomía.	Falta de respuesta al contexto como consecuencia de la compatibilidad y la comparabilidad.
Reducción del soporte financiero estatal.	Abuso del propósito de la Rendición de Cuentas: burocratización de la calidad.
Nuevas formas de producción y gestión del conocimiento.	Falta de reconocimiento de la necesidad de nuevas estructuras: redes entre diferentes organismos no solo universidades.

Fuente: Elaboración propia

Todos esos retos son los que a partir de los 90 hacen surgir el requisito de que las instituciones de educación superior deben demostrar, a través de medidas comparables, la calidad de su actividad (Harvey y Askling, 2003).

La respuesta a esa nueva manera de relacionarse a través de la comparación, hace calificar la calidad como problema y aparecen las iniciativas dirigidas a evaluar las prácticas de las universidades. Es a partir de 1990 cuando se intentan trasladar desde el ámbito industrial a las universidades los objetivos y herramientas de gestión de la Calidad Total – *Total Quality Management (TQM)*–. Las instituciones políticas y las universidades deben afrontar la calidad a través del desarrollo de políticas relativas al aseguramiento de la calidad (AC); iniciativas que en un primer momento se dirigen hacia el rendimiento de cuentas a los Estados por ser en la mayoría de los casos los que financian las universidades.

Este nuevo contexto exige una responsabilidad pública hacia las universidades que se traduce en una presión para implantar sistemas de evaluación (Burke 2005; Trow, 1996), contagiados por los modelos de gestión empresarial producto también de la ideología neoliberal de la época. En este contexto, dentro de la gestión pública en general y de las universidades en particular aparecen con fuerza los criterios de racionalidad económica, y las universidades se ven obligadas a demostrar a la sociedad que hacen un uso eficiente de los recursos, así como que sus actividades son relevantes para el desarrollo económico de sus países. A través de los sistemas de aseguramiento de la calidad las universidades tienen que demostrar la eficacia académica de la institución, su eficiencia en términos de buen uso de los recursos y su pertinencia en lo que respecta al impacto en el contexto en el que actúan. Como contrapunto de épocas anteriores diríamos que la evaluación se plantea a

posteriori. Se podría sostener que se abandona la idea de la educación como inversión y se comienza a entender más como gasto social.

La UNESCO (2006b) en *Las Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras*, considera que la evaluación se vuelve necesaria “no solo para supervisar la calidad de la enseñanza superior impartida dentro del país, sino además para que se imparta educación superior a nivel internacional” (p. 9). Hasta la década de los 70 las dinámicas de la evaluación de la calidad educativa descansan en modelos de planificación y control ejercidos por un Estado que interviene directamente, y que es calificado por Neave (2001) como un *Estado evaluador*. Pasamos en la actualidad a una revisión por los diferentes países de sus sistemas de evaluación de la calidad, que han evolucionado del carácter autorregulador hacia sistemas que se caracterizan por su tendencia a la uniformidad. El énfasis en la eficiencia deja en segundo plano los objetivos por la mejora y toma el protagonismo el paradigma de la rendición de cuentas, que se vincula al control externo de las instituciones y a los resultados publicables.

Harvey y Newton (2007) definen el aseguramiento de la calidad como un proceso a través del cual se reestablece la confianza del cumplimiento de la calidad; aunque en la mayoría de los casos satisface el objetivo de la rendición de cuentas, suele estar lejos de la esencia de la calidad en las universidades, es decir, del aprendizaje de los estudiantes y de los procesos de investigación; “se refiere a asegurar que hay establecidos mecanismos, procedimientos y procesos para garantizar que la calidad deseada, definida y medida de cualquier forma se cumple” (Harvey y Green, 1993; p. 19). Lo que es realmente importante es preguntarse por qué o para qué la evaluación de la calidad, o plantear qué finalidades puede tener. Una de ellas es detectar el estado de la calidad, sus puntos fuertes y los débiles que deben corregirse; la otra, informar a los diferentes agentes o usuarios de las actividades universitarias. No queda lugar a dudas de que el aseguramiento de la calidad se convierte en un proceso complejo y en una zona de actuación controvertida de las políticas de educación superior (Harvey y Knight, 1996; Harvey, 1998; Morley, 2003); en los discursos políticos de educación superior hoy en día cobra relieve qué se dice sobre la calidad y cómo se mide.

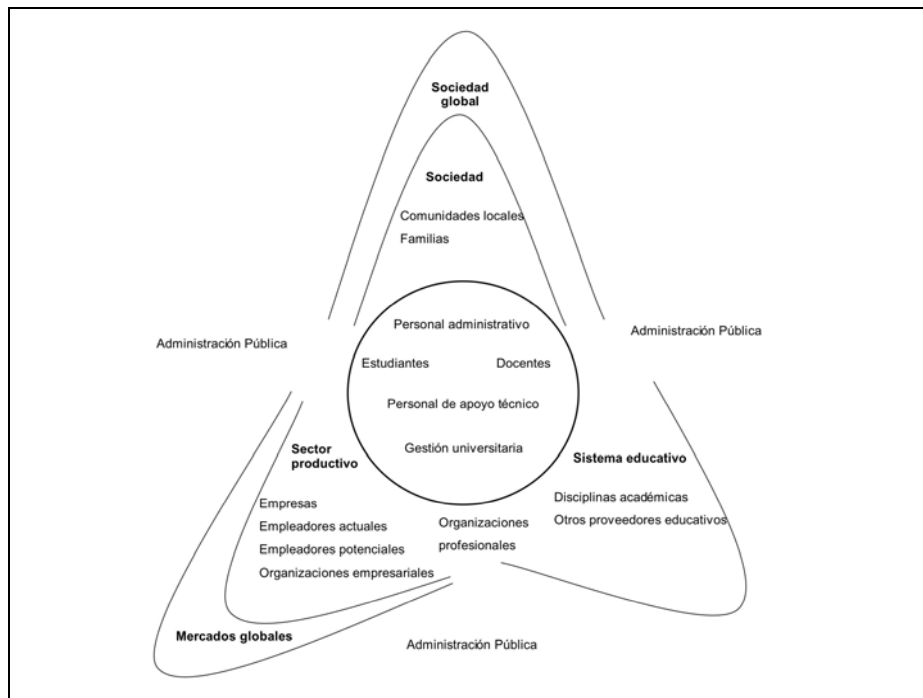
Para Barrenetxea et al. (2006), los propósitos de la evaluación de la calidad de las universidades pueden ser muy diversos, pero en la mayoría se persigue un triple objetivo: la mejora, la rendición de cuentas y la información, aunque atribuyendo un peso distinto a cada uno de ellos. Desde nuestra opinión la introducción de un sistema de evaluación de la calidad en las universidades tiene que poder definir un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios respecto a los ámbitos de actuación de la universidad – investigación, educación y presencia en la sociedad– sobre algún agente, objeto o intervención con relevancia en la universidad; lógicamente este proceso debería estar vinculado a otro de toma de decisiones dirigido a la mejora del agente, objeto o intervención que se haya evaluado. Para Brooks y Becket (2007) existe un acuerdo sustancial, en la actualidad, de que los propósitos sobre la evaluación de la calidad persiguen la eficiencia del sector impulsada por la demanda externa de las instituciones.

3.2.2.2. El contexto para la aplicación de los sistemas de aseguramiento de la calidad

En la actualidad en la mayoría de los países del mundo existen o se están iniciando procesos y sistemas encaminados a establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad (AC) de la educación superior; estos admiten múltiples usos, puesto que desde las políticas de aseguramiento de la calidad se intenta dar respuesta por parte de las universidades no solo al Estado sino a cualquiera de los usuarios de las mismas. En este sentido Houston (2008) – *Ilustración 3.6.* – identifica diferentes actores que se sitúan en el interior o exterior de la universidad y, además, entre ellos puede existir o no dependencia jerárquica; entre esos actores podemos identificar demandantes de cuentas a las universidades, o lo que sería lo mismo usuarios de la evaluación de la calidad.

Luego el contexto en el que han de implantarse los sistemas de evaluación y las herramientas para gestionar eficazmente la calidad de las universidades se dibuja extremadamente complejo (Hoecht, 2006). El desequilibrio entre los agentes internos y externos, inclinando la balanza hacia los externos, estimula la resistencia de los internos a los cambios necesarios; la cual se acompaña de una falta de cultura institucional participativa impulsada por un vacío en el liderazgo de las instituciones (Amaral y Rosa, 2007). Ese liderazgo tendría que ver con empoderar sobre todo a los agentes internos, y de manera particular a estudiantes y profesores, en la manera de entender la calidad. En nuestro estudio sobre la opinión de los profesores respecto a la calidad de la educación superior (Cardona, 2011) tendemos un puente respecto a la brecha entre el peso de las opiniones de los diferentes agentes.

Ilustración 3.6.: Diferentes actores de las instituciones universitarias



Fuente: Houston (2008; p. 63)

La importancia del papel de los estudiantes en la evaluación de la calidad y como consecuencia en la manera de entenderla sí es tenida en cuenta; pero no sucede lo mismo con el otro colectivo protagonista de la educación superior: el profesorado. El valor del papel del estudiante se ha sido reconocido internacionalmente; un buen reflejo de ello es el creciente protagonismo de las encuestas de opinión del alumnado en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior; ésta es la forma en la que los estudiantes participan en el aseguramiento de la calidad, y es el entorno, cada vez más competitivo el que lleva a las universidades a medir los niveles de satisfacción de los estudiantes (Knight 1999). Aunque la experiencia de los estudiantes se da en los procesos internos de las universidades, la publicación de resultados hace que en muchas ocasiones satisfaga las demandas de agentes externos, lo que la convierte en una herramienta muy útil para que las universidades compitan en el mercado. ¿Qué pasa con el profesorado? Los estudiantes sí participan en la conceptualización de la calidad de la educación superior, pero ¿los profesores? En la última parte de nuestro trabajo, aportaremos las opiniones del profesorado para evidenciar que pueden ser unos de los agentes que más deben contribuir a la transformación desde su propia opinión de la calidad de la educación universitaria.

Burke (2005) describe la complejidad de esta situación planteando las siguientes preguntas sobre la rendición de cuentas: ¿quién debe rendir cuentas y a quién?, ¿con qué objeto?, ¿a quién se beneficia?, ¿qué consecuencias puede tener? Vemos que las universidades ante este panorama reciben múltiples presiones; las posibles respuestas estarán condicionadas en función de la relación que los diferentes actores sostengan con la institución y la que mantengan entre los mismos, pudiendo surgir conflictos entre ellos. El panorama se puede enredar más si tenemos en cuenta que evaluar se puede interpretar como: establecer valor, lo que supone un acto de poder que legitima un tipo de práctica

sobre otras y orienta determinadas actividades a realizar por los agentes en determinados contextos; tratar de la información para que los diferentes agentes tomen las decisiones correctas; o establecer compromisos públicos para proponer o implementar cambios sociales (Fernández Lamarra y Coppola, 2008) el panorama no cabe duda que se presenta complejo.

Para terminar de dibujar este laberinto no podemos ignorar que las circunstancias y características de las propias universidades son muy diversas respecto a la percepción que cada una de ellas puede tener de lo que considera que está en juego cuando se aplican los sistemas de evaluación, es decir, de lo que puede ganar o perder. Dentro de las universidades existe una gran diversidad y respecto a la calidad se da un efecto de retroalimentación; en este sentido Brunner (2008) señala: “[...] el propio dinamismo de la competencia tendería a reforzar la posición de las universidades de élite, otorgando estabilidad a la cúspide de la jerarquía. [...] No necesitan mostrarse particularmente innovativas ni demostrar su calidad docente” (p. 80). O como plantea Trow (1996), son las universidades con menor prestigio, aquellas que no generan la confianza suficiente, las que sienten mayor presión por los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Dentro de las circunstancias de cada institución cabe también señalar que entre las de menos prestigio existen aquellas que desempeñan una función muy relevante en su contexto: formar a los individuos para poder responder a determinados sectores concretos del mercado laboral; a veces con no demasiada preparación académica y, aun así, generan un gran valor añadido en la formación del individuo. En estos casos se deberían plantear sistemas de evaluación de la calidad que se pudiesen ajustar a las características de las diversas universidades y de sus misiones, y avanzar en la evaluación de los resultados de aprendizaje; lo que ayudaría a plantear políticas de evaluación para la cooperación y no para la competitividad entre las universidades.

Por lo comentado hasta ahora deducimos que es imprescindible incorporar a este discurso el contexto, que respecto a los procesos de evaluación de la calidad quedará definido por dos características: el poder y la diferenciación de las universidades. Las universidades se sitúan en un entorno social, cultural, político y económico del que se nutren, pero también lo alimentan; luego resulta imprescindible incorporarlo en la reflexión del papel que juegan los sistemas de evaluación de las universidades.

A. El poder

Cuando se habla de los sistemas de evaluación de las universidades desde una perspectiva política, la cuestión fundamental suele ser quién dirige y sobre quién recae la responsabilidad de los mismos; es decir, se plantea un espacio poco imparcial de discrepancia de valores y poder. Las tendencias recientes de la educación superior están poniendo al mercado como regulador de las políticas públicas en general y de manera particular de las políticas universitarias, bajo la idea de que la competencia entre las diversas instituciones hace mejorar la eficiencia de las mismas (Dill y Soo, 2004); sin embargo, para que las universidades puedan competir en los mercados necesitan un alto grado de autonomía, lo que implica el riesgo de que se alejen de la interpretación de la educación superior como bien público y se aparten de los objetivos de los gobiernos.

Para minimizar estos riesgos se crean una serie de mecanismos en los que el Estado abandona el papel de evaluador o de controlador y pasa a interpretar un papel de supervisor (Neave y Van Vught, 1991). Jongbloed (2004) utiliza la metáfora del tráfico para explicar las

diferencias entre el Estado controlador – semejante a las señales de tráfico – que potencia el poder centralizado para la coordinación de los sistemas universitarios y el papel que adopta el Estado cuando deja actuar al mercado – similar a las rotondas – donde pasa a ser supervisor. Así, en la primera situación, en la misma medida que las señales condicionan totalmente las decisiones de los conductores, lo hacen las decisiones de los gobiernos sobre las instituciones universitarias; en la segunda, una rotonda, que aunque sí influye en el comportamiento del conductor, le delega cierta autoridad al mismo para la toma de sus decisiones; lo mismo que cuando surge el Estado supervisor o una autonomía controlada a través de los sistemas de evaluación como instrumentos reguladores; al final la autonomía de las universidades es siempre una cuestión de grado: nunca es absoluta (Tikly, 2011). En el sentido de Estado supervisor, Massy (2004) sostiene que cuando la competencia entre las universidades es excesiva o cuando los Estados reducen la financiación las universidades se comportan como instituciones con fines de lucro, y hacen caso omiso de su servicio como bien público que suele ser inherente a sus misiones, lo que hace que los gobiernos intervengan en las leyes de mercado para garantizar sus propios objetivos políticos; éste es uno de los principales motivos que dan lugar a los sistemas de evaluación de la calidad de las universidades. Así, el poder se desplaza del Estado al mercado y es en ese tránsito en el que las universidades están obligadas a realizar una transformación que tiene su mejor reflejo en las políticas de AC.

“Se diría que con la gestión de la calidad ha ocurrido, como con tantas otras cosas, que la universidad ha ido detrás de los cambios en la sociedad y, en particular, de los valores de la cultura empresarial. Esta última ha logrado colonizar, en las últimas décadas, ámbitos de la sociedad en los que años atrás no tenía cabida. La adopción de criterios estrictos de rentabilidad en la evaluación de las instituciones públicas, o la introducción de modelos de gestión de clara influencia empresarial en los organismos públicos son buena muestra de ello” (Olaskoaga et al. 2011; p. 27). Esto nos puede llevar a confundir la calidad con los medios y olvidarnos de la dimensión de la pertinencia.

Cabe señalar, sin embargo, que no en todos los países ha sido así, por ejemplo (Amaral, 2007) en Francia y Suecia las universidades siempre han sido consideradas como un bien público, y por lo menos en el discurso social no han competido nunca en el mercado; en ambos países los sistemas de evaluación responden a la mejora de la calidad de las instituciones universitarias y nunca se ha apreciado un intento de que el mercado sustituya al Estado como regulador de los sistemas de enseñanza. Por su parte, en países como Holanda y Portugal son las propias instituciones las que consiguen convencer a los gobiernos de que los sistemas de evaluación deben poner el énfasis en la mejora y no tanto la rendición de cuentas. Pero en la mayoría de los países la rendición de cuentas es una alternativa a la confianza (Trow, 1996), es decir en la medida que las universidades pierden la confianza que los gobiernos y la sociedad les han depositado aumenta la petición de rendición de cuentas.

El resultado de la influencia del cambio en la gestión pública se ha visto reflejado en la introducción de una serie de mecanismos, y como consecuencia se están sustituyendo los objetivos de mejora de la calidad y de rendición de cuentas, tradicionalmente aceptados, por el objetivo de proporcionar información a los clientes de un mercado; en esta situación las políticas gubernamentales actúan con el fin de garantizar que las instituciones universitarias, a pesar de su autonomía y de la competencia de los mercados, no se apartan de la naturaleza de bien público.

Como apunta Mahony (1994) la nueva autonomía se convierte en una paradoja, la libertad de que las universidades hagan lo que los gobiernos quieran que hagan. O como señala Dias-Sobrinho (2008), la autonomía queda disfrazada al ser la calidad evaluada por agentes externos o internos –gestores y administrativos– que no participan directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes repercutiendo en los procesos de transformación que los convierten en procesos más de adaptación hacia sus propios intereses.

Es un mayor grado de autonomía acompañado de un mayor nivel de exigencia que puede generar una suerte de espejismo, puesto que lo que a primera vista se torna como una desregulación aparece como una nueva regulación, en la que se crea un entramado de instancias y procesos públicos bajo el amparo del aseguramiento de la calidad, y se van modificando las organizaciones y los modos de gestionar las universidades; surge una tendencia a institucionalizar la función de supervisión y de seguimiento de las instituciones. Todos estos desplazamientos de poder pueden minar las libertades en las labores de investigación y de enseñanza, y empujar a las universidades públicas hacia las esferas de los negocios y de la comercialización; es decir, al emergente capitalismo académico (Deem et al. 2007).

B. La diferenciación

En principio, la propia complejidad de la demanda de cada entorno y las diversas características de los sistemas universitarios, junto a la compleja organización interna de las universidades hace impensable el implantar modelos de aseguramiento de la calidad centralizados; luego la posibilidad de gestionar la calidad de las universidades pasa o por incrementar la flexibilidad de acción de las mismas, lo que conlleva al desarrollo de la autonomía universitaria y la promoción de procesos de autorregulación que legitiman las diferencias, o por impulsar la comparación entre universidades, lo que exige un único criterio de calidad y una única forma de medirla.

La forma y el alcance de las diferenciaciones son importantes cuando pensamos en las funciones de los sistemas de evaluación de la calidad de las universidades para legitimar o no las diferencias; sobre todo cuando observamos que, cada vez más, las universidades se refieren a una mayor comunidad académica internacional. Por ejemplo, en algunos casos como en Europa, los procesos de evaluación internacional ya se empiezan a definir, lo que refleja, de algún modo, una actitud un poco terca por diversos gobiernos europeos de querer considerar una única manera de entender la calidad para tratar de asegurar el reconocimiento de títulos de las diferentes instituciones dentro del EEES. En otros casos, como en EEUU, por la influencia del mercado aplican estrategias más relacionadas con principios de competencia; ejemplo de ello es la determinación de rankings internacionales, que aunque no son oficiales reciben una atención por los diferentes agentes digna de mención (Altbach, 2006b; Usher y Savino, 2006), puesto que son una consecuencia del mercado global de la educación superior para reflejar las diferencias entre universidades.

No acometeremos ahora el debate de la pertinencia de los rankings (Escudero, 2003; UNESCO, 2011²⁴), pero sí queremos dejar constancia de su utilización como fuente de información de la calidad de las universidades para los estudiantes y sus familias, o por su papel persuasivo (Griffith y Rask, 2007) que por imperfecta que sea la información que

²⁴ Foro Mundial de la UNESCO: puntuación y rendición de cuentas en la educación superior: usos y abusos. París, mayo, 2011 www.unesco.org.

transmiten suelen satisfacer, en la mayoría de los casos la demanda de información por parte de los agentes externos; en este caso, la relación entre los esfuerzos por la calidad y la idea de mercado y competencia es muy estrecha, motivo por lo que son cuestionados como indicadores de calidad (Dill y Soo, 2004). Aunque, también señalaremos cómo el debate en estos momentos se centra en cuánta y qué información entregan las universidades a los diferentes usuarios con el objeto de diferenciarse unas instituciones de otras pero interpretando todas ellas la calidad de la misma manera.

La asociación entre calidad e información, se centra en las características de la oferta de las universidades, sobre todo en lo que se refiere a las condiciones de formación, al ajuste entre lo que la institución ofrece y los resultados obtenidos y, además, a las condiciones en que los egresados del sistema se insertan en el contexto social. Se suele recurrir a dos argumentos para favorecer la información como mecanismo de regulación de la calidad: el primero surge del ámbito de la economía y alude a la transparencia del mercado que intenta dibujar un equilibrio entre la oferta y la demanda; el segundo, se vincula a la idea de que un aumento de información ejerce un efecto regulador en las opciones, lo que inevitablemente lleva a que las universidades intenten alcanzar niveles óptimos de calidad.

Respecto al primer argumento, conviene señalar que el perfil medio del alumno que opta al sistema universitario, no percibe la calidad de la institución, sino su reputación y ese es el motivo por el que los gestores académicos apuestan por la reputación para competir porque eleva el valor de la institución en el mercado y como consecuencia la de los agentes vinculados a ella (Griffith y Rask, 2007; Soutar y Turner, 2002). Quizá a largo plazo calidad y reputación se deberían equiparar, pero en el corto y medio plazo la reputación depende en muchos casos de factores marginales de la calidad, como ya hemos señalado en el apartado dedicado a la conceptualización de la calidad.

El segundo caso se está apoyando en la hipótesis de que los alumnos tienden a elegir la universidad de mejor calidad entre las accesibles para ellos; sin embargo no hay evidencia para ello. Aunque podemos compartir que la información es esencial para mejorar las opciones de los estudiantes, no parece ser un buen mecanismo para mejorar la calidad de la educación superior a menos que esté asociado a otros instrumentos como la práctica orientadora, la cual sí puede facilitar una buena opción al estudiante para su futuro académico y personal.

En este sentido, la investigación realizada sobre las políticas informativas de las universidades en España (Barandiaran et al. 2009), después de recoger la opinión de 734 centros que imparten títulos que dan acceso a los estudios universitarios sobre la pertinencia de la información que llega de las universidades, constata el tono crítico con el que se valoran las políticas informativas de las universidades, que incluso se llega a calificar de propaganda y escasamente útil para llevar a cabo una práctica orientadora de calidad. Conclusiones parecidas obtiene el equipo de investigación mexicano en su trabajo (Salgado et al. 2011), al analizar la relevancia de la información, que la Universidad Autónoma del Estado de México transmite a las 87 preparatorias encuestadas. En ambos trabajos se recogen opiniones de profesionales de la orientación académica que expresan cómo la información vertida por las universidades responde más a modelos de evaluación de la calidad desde la gestión empresarial, en los que se plantea la universidad casi como una empresa que produce servicios para usuarios donde la educación es un producto disponible para los clientes, y donde se confunde la eficacia institucional con la calidad educativa; esto se escuda en la idea de que para que los mercados funcionen se requiere una información válida y fiable, y en el caso de la educación superior, debiera permitir una toma de

decisiones a los estudiantes, utilizando criterios razonables de calidad, y al mismo tiempo permitir a la institución responder mejorando la calidad de sus servicios (Brown, 2007).

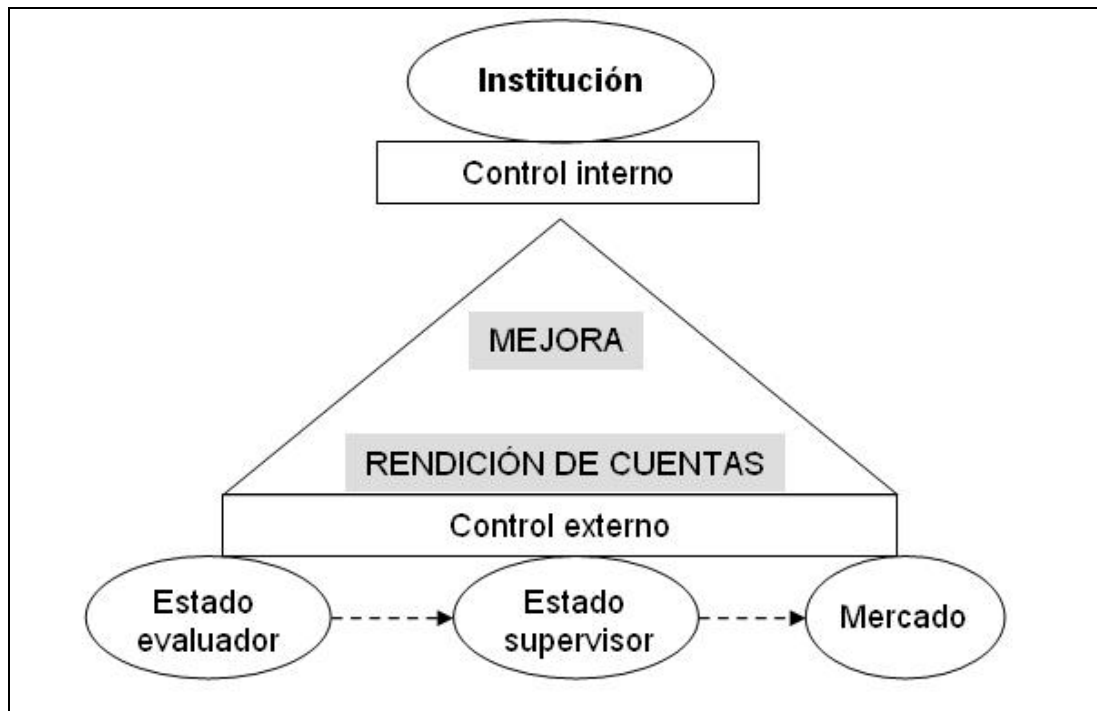
A lo anterior cabe añadir los problemas de asimetría de la información por ser la educación un “bien de experiencia” (Franck y Schönfelder, 2000; p. 216) –el consumidor no lo conoce exactamente y en consecuencia no puede evaluar con precisión la calidad del mismo– y como consecuencia provoca dificultades en el consumidor –el estudiante– a la hora de elegir. Además el proveedor –la universidad– puede cometer algún tipo de engaño. Anticipándose a este debate, J. S. Mill en su época (1806-1873) ya señala que el público no es competente para juzgar la educación ofrecida por el mercado; duda de la soberanía del consumidor y se pregunta si la educación puede ser concebida como cualquier otro bien en el mercado donde la rivalidad asegure la cantidad y la calidad suficientes (Abbott, 2005). Se plantea una situación en la que el proveedor del servicio cuenta con información que el cliente desconoce y se convierte en un asunto condicionado por el poder (Brunner y Peña, 2011). Además, respecto a la información que se debe transmitir es indispensable el consenso entre los agentes de qué es la calidad de la educación superior, para garantizar la validez de la misma a los diferentes agentes que la demandan.

Lo comentado hasta ahora responde a la necesidad de las universidades por diferenciarse unas de otras, esto es consecuencia del desplazamiento que se ha producido de las políticas de evaluación de la calidad de las universidades desde la esfera pública hacia el mercado. En las instituciones universitarias existe hoy cierto acuerdo en que la lógica del mercado ha penetrado y la información se vuelve indispensable.

3.2.2.3. El objeto de los sistemas de aseguramiento de la calidad: rendición de cuentas vs mejora

Además de las diferencias en cuanto a razones de competencia, también queremos considerar, brevemente, las que aparecen en función de los diferentes propósitos de las políticas de evaluación de la calidad que manejan los sistemas universitarios: la rendición de cuentas y la mejora, que suelen estar estrechamente condicionados por los enfoques con los que se planteen: interno, vinculado a procesos de reflexión de los agentes de la universidad; o externo, provocado por las demandas de fuera de la institución; así como hacia donde se dirija el poder: el estado o el mercado (*Ilustración 3.7*). Estas cuatro características limitan bien el campo sobre el que transitan las actuaciones en pro de la calidad educativa; es decir, todos los cambios y procesos de transformación en la educación superior guardan una relación estrecha con el interés creciente por la calidad, la cual se refleja en el aumento de la demanda de rendición de cuentas y de las agencias de calidad; pero a pesar de ese creciente interés las razones que subyacen para el aseguramiento de la calidad en las universidades con frecuencia son opacas (Harvey y Newton, 2007), y son las que determinan la opción entre la rendición de cuentas y la mejora.

Ilustración 3.7.: Propósitos de la política de Aseguramiento de la Calidad condicionados por los enfoques.



Fuente: Elaboración propia

El concepto de rendición de cuentas alcanza un lugar protagonista en las políticas de calidad de la educación superior en la medida que aumenta la desconfianza en los mecanismos tradicionales de regulación ante la complejidad del entorno en el que actúa (Trow, 1996). Tradicionalmente ha sido entendida por la justificación de un uso eficiente de los recursos económicos a la vez que crecía el gasto público como consecuencia del aumento de la matrícula en las universidades (Lewis et al. 2001). En la actualidad, el concepto de rendición de cuentas acepta otras muchas interpretaciones y se extiende más allá del uso eficiente de los recursos económicos, se vincula más a la respuesta a cualquiera de los actores vinculados a la universidad, tanto internos como externos, y el cómo se responde a cada uno de esos actores dota a la rendición de cuentas de diferentes características (Burke, 2005; Campbell y Rozsnyai, 2002).

De este modo las universidades proveen de información en función de los actores que la demanden y se suelen ver obligadas a utilizarla estratégicamente para responder en contextos de competencia (Bennett, 2007), y aunque muchas veces se entienda que el mecanismo de la rendición de cuentas merma la autonomía de las universidades, se torna indispensable para el logro de la misma. Harvey (2002) sugiere que la rendición de cuentas tiene las funciones de: rendir cuentas del dinero que se recibe; garantizar que los principios de la educación superior no están siendo erosionados; existir una relación positiva entre lo que se promete y lo que se entrega; entregar la información adecuada y garantizar el cumplimiento de las políticas.

Es la demanda de información la que fundamentalmente provoca la rendición de cuentas. Ésta se caracteriza por primar un control externo y se vincula normalmente a estructuras centralizadas de las administraciones, así como a la utilización de indicadores

cuantitativos; los resultados de la evaluación se ponen a disposición de la sociedad, los mercados o las administraciones públicas y los términos que se suelen vincular a esta proyección externa de la evaluación son reputación, competitividad o rankings. Por su parte, la calidad para la mejora se plantea desde un control interno que se lleva a cabo por los agentes internos de la propia institución universitaria y se centra en los procesos internos con una vinculación directa con la labor universitaria, los cuales redundan en un mayor impacto para poder hacer cambios, puesto que ese control interno se basa en el principio de establecer una serie de condiciones para que la universidad como organización acometa un proceso de reflexión (Harvey y Newton, 2007).

Está claro que la rendición de cuentas y la mejora son los dos paradigmas de la evaluación de los diferentes sistemas educativos, pero ¿son incompatibles? En opinión de Biggs (2001) el enfoque de la rendición de cuentas puede poner en peligro los objetivos de la mejora porque aleja a los agentes internos de los procesos de reflexión; mientras que Woodhouse (1999) afirma que “la rendición de cuentas siempre se puede volver a formular para centrarse en la mejora” (p. 37). De cualquier modo es necesario reconocer que el control externo de la calidad se tiene que analizar en relación a los procesos internos de aseguramiento de la calidad de las propias universidades por ser estos los que redundan en impactos más profundos. Que las políticas de aseguramiento de la calidad lleven a procesos internos y que estos últimos, a su vez, encaucen cambios e impacten en la calidad de la educación superior es un argumento complejo y difícil; sin embargo, es algo muy habitual que los procesos de calidad interna tengan un controlador externo como punto de referencia.

El objetivo último de los sistemas de evaluación ha de ser equilibrar el propósito de la mejora con el de la rendición de cuentas y evitar que la rendición de cuentas se convierta en un obstáculo para la mejora continua. En principio, garantizar el cumplimiento de determinados estándares y mejorar los procesos y resultados son dos propósitos que en un primer momento se presentan como compatibles, pero la puesta en práctica de las políticas de aseguramiento de la calidad nos demuestra lo contrario (Biggs, 2001; Houston, 2008), ya que las acciones promovidas desde el exterior pueden llevarse a cabo con independencia de las necesidades internas de mejora. Al constatar que son dos enfoques que se enredan con facilidad aportamos la *Tabla 3.7.*, para ayudar a esclarecer las características que los diferencian.

Tabla 3.7. Diferencias entre los enfoques del aseguramiento de la calidad

	Rendición de cuentas	Mejora
Calidad como...	Valor por dinero; alcanzar estándares. Modelo de producción industrial	Adecuación a los fines, modelo de desarrollo global. Transformación del estudiante.
Operativa	Auditoría. El instrumento principal es la evaluación externa	La base de la mejora reside en la reflexión sobre el modelo de calidad decidido en busca de la propia mejora y teniendo en cuenta la viabilidad de la mejora
Prioridad	En la eficiencia de los recursos económicos	La gestión de la práctica educativa y a ella se supeditan el resto de objetivos y criterios
Enfoque	Proyección del pasado: es lo que es	Proyección hacia el futuro: lo que debería ser
Naturaleza	El proceso se estructura de arriba abajo	El proceso se estructura de abajo arriba
Estilo	La evaluación toma un tono inquisitivo	Los evaluadores externos son colaboradores
Marco	Cuantitativo, cerrado	Cualitativo, abierto
Uso de los datos	Analítico	Constructivo

Fuente: A partir de Biggs (2001)

Por su parte Thune (1998) sostiene que la rendición de cuentas y la mejora se basan en diferentes métodos que los definen los que sustentan el poder de los sistemas de evaluación, y alerta de que el desequilibrio entre los dos enfoques puede llevar al fracaso de los mismos.

Ewell (2007) analiza cómo las universidades van ajustando sus procesos internos para dar respuesta a las exigencias cambiantes de las agencias externas y, cabría añadir, para terminar de complicar más la relación entre los dos propósitos de las políticas de aseguramiento de la calidad, cómo frente a idénticos procedimientos las universidades pueden tener las siguientes respuestas diferentes: ajustar su actividad a las demandas externas, generar resistencia por no compartir la idea de calidad o bien establecer un campo de colaboración por entender desde la universidad que los procedimientos impulsados desde el exterior pueden ser unos instrumentos válidos para la mejora.

En la práctica, las políticas de aseguramiento de la calidad en las universidades abarcan un amplio espectro de procedimientos destinados de manera general a controlar, mantener y mejorar la calidad, en función de los propósitos que se persigan, que no tienen que ser mutuamente excluyentes. Así los diferentes organismos encargados de velar por la calidad de los sistemas universitarios podrán adoptar uno o más de estos procedimientos (Woodhouse, 1999). A pesar de que la terminología utilizada para describir esos procesos varía de unos países a otros podemos considerar que internacionalmente se aceptan y diferencian estos tres procedimientos: acreditación, auditoría y evaluación; que aunque

representan procesos diferentes pueden coincidir en sus objetivos, por lo que cualquier intento de desarrollar una definición exacta resulta bastante complicado (*Ilustración 3.8.*).

Ilustración 3.8.: Procedimientos de aseguramiento de la calidad



Fuente: A partir de Nicholson (2011)

El proceso de acreditación. Se centra en la legitimación o pertinencia de una institución, programa, etc. Es una declaración pública de que se alcanza el umbral de la calidad, con lo que representa un reconocimiento formal de que se posee la calificación de calidad.; se refiere a múltiples usos: acreditación de programas, planes de estudios, instituciones, etc. Mediante el análisis de los resultados obtenidos se intenta responder a una pregunta del tipo: ¿es suficientemente bueno como para pasar?; la respuesta a la misma suele proporcionar un juicio binario: aceptación o rechazo (Dill, 2000). Los mecanismos de acreditación frecuentemente son adecuados para el propósito de la rendición de cuentas por estar normalmente controlados por agentes externos que suelen tener la suficiente autonomía como para decidir los estándares mínimos que a la vez definen la calidad políticamente correcta. Con mucha frecuencia son procesos con carácter obligatorio que lo único que aportan son juicios respecto a criterios ya definidos. En opinión de Hämäläinen et al. (2001) la acreditación es una noción abstracta por la que a través de sistemas formales se conceden autorizaciones a las universidades.

El proceso de evaluación. Pone más la atención en la idoneidad de los procesos de aprendizaje, con una visión más plural que la acreditación e intenta responder a: ¿cómo son los resultados? En la mayoría de los países en los que se aplica –China, España, México, Noruega, entre otros– se vincula al proceso de acreditación (OCDE, 2008b). En estos procesos se combinan estándares definidos externamente con el cumplimiento de los propósitos de la propia institución, con participación de los agentes internos de la universidad o solo de los externos.

El proceso de auditoría. Es el más reciente y tiende más a verificar la idoneidad de los procedimientos respecto a los objetivos establecidos y la efectividad de las acciones para comprobar el modo en que una institución o titulación logra sus objetivos. Plantea preguntas, como por ejemplo: ¿son los procesos idóneos?, a la espera de respuestas cualitativas sobre los procesos impulsados desde el control interno de la propia institución. Si bien en el proceso de evaluación existe una filosofía de mejora,

ésta se refleja más claramente en los procesos de auditoría interna, que suele estar centrada en la mejora continua, y la responsabilidad recae en la capacidad de las propias universidades para desarrollar procesos de autorregulación; puede poner la atención tanto en los *inputs* como en los procesos o los resultados. Se considera que tiene el potencial de satisfacer las expectativas externas y al mismo tiempo apoyar las fases de transformación internas.

De los tres procesos señalados, la acreditación y la evaluación son los que se dirigen más claramente a la rendición de cuentas, mientras que el proceso de auditoría lo hace hacia la mejora. En la mayoría de los países aparece una asociación de los tres enfoques o bien entre la acreditación y la auditoría, siendo minoría los casos en los que se utilizan procesos de auditoría y evaluación, como Finlandia (OCDE, 2008b). “Los procesos de acreditación y evaluación externas tienden a ocupar el lugar de las autoevaluaciones y de las evaluaciones cualitativas. Son procesos cada vez más globalizados, transnacionales, estandarizados, cuantitativos y objetivos, con propósitos de ampliar las posibilidades de convalidación externa, establecer clasificaciones y también orientar a los clientes” (Dias-Sobrinho, 2006; p. 286). Desde nuestra opinión son procesos que crean una tensión entre el aseguramiento de la calidad y la mejora; incluso nos atrevemos a afirmar que la rendición de cuentas puede desviar a los agentes de los procesos del camino de la mejora.

Uno de los desafíos más importantes para desarrollar la mejora tiene que ver con la institucionalización de la misma, y que nuestros sistemas educativos se planteen como fin producir acreditaciones, o lo que es lo mismo, productos intercambiables y homologables en el mercado de trabajo. El aceptar que se ha de perseguir la mejora implica automáticamente la definición y la construcción de estructuras que faciliten determinadas prácticas; e inevitablemente retornamos a la cuestión de quién tiene el poder para definir las.

Estas líneas nos han permitido perfilar el contexto en el que se implantan los sistemas de evaluación de las universidades y constatar la necesidad de iniciar un cambio de cultura en dichas instituciones. Este cambio debería dirigirse hacia la facilitación para que no vuelvan la espalda a la fórmula de rendición de cuentas y a la vez se impulse la autorregulación que favorezca un proceso de retroalimentación para la reflexión y la generación de nuevos valores. De tal modo que las políticas de aseguramiento de la calidad se conviertan en instrumentos potentes para la transformación del individuo hacia su desarrollo que no necesariamente tiene que coincidir con el éxito académico.

3.3. LA NECESIDAD DE UN CAMBIO DE CULTURA EN TORNO A LA CALIDAD

Lo comentado en este tercer capítulo pone de relieve no solo la trascendencia del tema de la calidad en las universidades, sino la necesidad de profundizar más en sus significados y efectos, si realmente se pretende colaborar con tener otra mirada más amplia desde las universidades que la que ofrece el crecimiento económico como modelo de desarrollo para los países.

Al estar el concepto de calidad asociado a otros, como el de la educación en la sociedad de hoy en día y esta última caracterizada por otras concepciones ideológicas, parece evidente su difícil estandarización en una sociedad global como la actual. A lo largo de las líneas escritas hasta ahora ha tenido que quedar claro que no existe una única manera de entender la calidad de la educación. Políticas educativas que tiren de una mirada más comprensiva, más amplia en su manera de entender la calidad de la educación – incorporando en ella los criterios de equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia–, y que se diseñen a partir del paradigma del desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades, pueden responder a los desafíos que en el campo de la educación superior tienen que afrontar los países.

En estas situaciones son los Estados quienes tienen la responsabilidad de asegurar que todos sus habitantes puedan hacer exigible su derecho a una educación superior de calidad. Es con más y mejor educación que las personas pueden ampliar el ejercicio de su libertad, y los países aumentar su desarrollo, abatir la pobreza, combatir las desigualdades y consolidar comunidades más cohesionadas, transparentes y democráticas.

Respecto a las políticas de evaluación, internacionalmente hay consenso sobre su importancia en los sistemas universitarios para lograr la calidad, tanto mediante mecanismos de auditoría como a través de mecanismos de acreditación y evaluación; los primeros para que desarrollen la autorregulación de las instituciones universitarias, y los segundos para instrumentalizar la evaluación externa; pero a pesar del consenso existen muchas críticas a la segunda generación de reformas que propició el Banco Mundial por ofrecer una visión de la calidad y de la evaluación que amplía la subordinación de la educación superior al mercado.

Aún así, parece que en los últimos tiempos incluso el Banco Mundial ha superado su opinión, reconociendo que el impacto de la educación superior en el desarrollo no puede ser medido bajo los conceptos de coste-beneficio, puesto que estas instituciones aportan algo más que PIB; sin embargo, siguen en el aire preguntas como: ¿Qué tipo de evaluación puede revelar el valor real de una universidad?, ¿por qué las universidades se prestan al juego de las clasificaciones?, ¿qué deberían medir las clasificaciones universitarias internacionales?, ¿deberían esas clasificaciones determinar la política educativa y la asignación de recursos? (UNESCO, 2011).

Para Nussbaum (2010) “cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse cómo se prepara a las personas jóvenes para la vida en una organización social determinada. [...] Ningún sistema educativo funciona bien si sus beneficios solo llegan a las élites más adineradas” (p. 29). Esta perspectiva de la evaluación impide las formas de evaluar que se centran en los beneficios agregados por la educación superior para toda la sociedad aunque se centre y afecte a los individuos.

Todavía no se ha alcanzado un modelo único de evaluación porque no hay un estándar único de calidad a pesar de la terquedad del mercado. La calidad es un concepto relativo que se podrá vincular al proyecto institucional, a los objetivos, a los resultados o a su eficiencia; se podrá supeditar a su validez para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes. Y la evaluación será un instrumento al servicio de sus propósitos: mejora y rendición de cuentas; pero lo que no se puede es organizar un sistema universitario, una titulación o un programa con la intención de facilitar la aplicación de unos determinados instrumentos y tratar como un tema menor la manera que tienen de definir la calidad los agentes que están en el centro de la práctica educativa: profesorado y alumnado; esa práctica educativa dibuja el ámbito de mayor impacto para la transformación de los individuos.

Esto nos lleva, en el siguiente capítulo, a la necesidad de trasladar el debate sobre el modelo de desarrollo y reflejarlo en el propio concepto de la calidad de la educación en las universidades, y plantear una operacionalización del mismo, tal que podamos recoger la opinión de los diferentes agentes que intervienen y condicionan el quehacer de las universidades. De manera particular en este trabajo, nos situaremos en un espacio micro, en el que los actores fundamentales de la universidad se pelean día a día la calidad de la universidad en la que actúan, a los actores fundamentales de los procesos de transformación, que a nuestro entender se da en las aulas en la interacción entre docentes y estudiantes. Es un proceso de cambio que se debe dar en las universidades si éstas tienen una voluntad sincera de transformar los modelos sociales. En definitiva son ellos los que con la práctica diaria van definiendo la calidad (Sarramona, 2004; Zaballa 2000); de ahí nuestra intención de preguntarles a unos de los protagonistas: los docentes, su opinión sobre la calidad de la educación superior; cuestión a la que dedicaremos una parte del siguiente capítulo y en la que se reflejará cómo y por qué los consideramos agentes fundamentales en el cuestionamiento del modelo reflejado en las políticas de calidad de las universidades.

CAPÍTULO 4

UNA PROPUESTA DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES, UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN

4.1. PROPUESTA METODOLÓGICA

Comenzaremos el capítulo con una propuesta de conceptualización de la calidad que refleje la vinculación de ésta con el debate del modelo de desarrollo y bienestar; en nuestra manera de vincularse, pondremos especial trabajo en la manera de entender la calidad que valore los aprendizajes cualitativamente relevantes, y situaremos el foco en el individuo. Pero además, por la importancia que toman los individuos y las interacciones entre ellos, no podemos volver la espalda a las diferentes expectativas que poseen los diversos actores que interactúan en los espacios universitarios. Además el camino elegido, en este capítulo, nos permitirá constatar que la propuesta metodológica aportada, será válida para indagar las concepciones de la calidad de los distintos agentes de la universidad, e intentar situar dónde se encuentra el equilibrio entre los diversos discursos que se generan alrededor de la calidad de la educación superior.

Desde la calidad de la educación se busca un espacio en el cual incidir para participar en el debate del desarrollo y del bienestar con la creación de una ciudadanía cosmopolita mediante la educación para el desarrollo. En definitiva, de los cinco conceptos de calidad propuestos por Harvey y Green (1993) intentaremos identificar con cuál o cuáles de ellos se hace una mayor aportación al paradigma del desarrollo humano y que el modelo propuesto nos sirva para poder conocer las opiniones, en concreto, de los docentes universitarios de tres países: Argentina, España y México. Además de la información del profesorado se manejarán resultados de investigaciones de nuestro equipo sobre las opiniones de los colectivos de gestores universitarios de los mismos países, y así reflejar los acuerdos o desacuerdos.

De manera particular, para cada uno de los países, se ensayará la propuesta metodológica; ésta nos mostrará si la opinión de los docentes sobre la calidad de la educación se puede calificar de oportunidad o amenaza para el impulso del paradigma del desarrollo humano, y si la opinión de los gestores coincide o no con la del profesorado. Del

mismo modo, podremos reflejar a través de las opiniones de la calidad de estos colectivos si el panorama que se dibuja para los países difiere entre ellos; en definitiva, en cuál de esos tres países los docentes mantienen una opinión de la calidad de la educación más acorde con la filosofía del desarrollo humano.

A partir del análisis de los resultados conseguidos, fruto de nuestras investigaciones aportaremos evidencias para afirmar que es posible proponer y determinar una manera de entender la calidad condicionada por el modelo de desarrollo que se elija. Es decir, si hay otras maneras de entender la calidad que la imperante en la actualidad, la cuestión está en la voluntad de querer aplicarlas.

La búsqueda de alternativas nos sitúa en la necesidad de explorar la posibilidad de ordenar los acuerdos y los desacuerdos entre todos los actores universitarios, internos y externos, sobre la opinión y la manera de definir la calidad universitaria. De manera particular, nos empeñamos en intentar conocer las opiniones de gestores y docentes sobre el significado que otorgan a la calidad de la educación superior. Detrás de este ánimo se esconde la motivación de incidir en la transformación de las universidades y de los individuos mediante una reflexión seria sobre la calidad de la educación superior (Cardona, 2011; Olaskoaga, 2009). Con esta última idea es con una de las que nos identificamos como investigadores.

4.1.1. Una reordenación de los conceptos de calidad

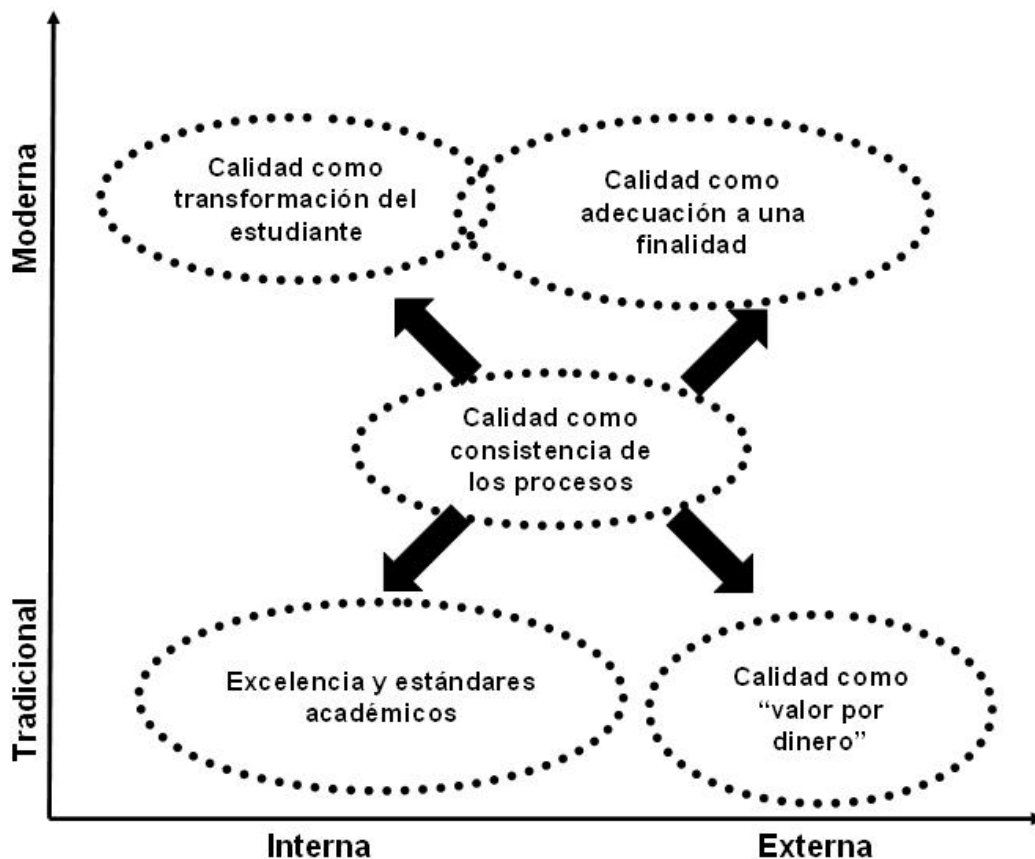
Desde el reconocimiento de la complejidad del concepto, sopesamos hasta qué punto se produce un conflicto en torno al concepto de calidad, y en qué medida éste podría poner en peligro el desafío por un concepto de calidad de la educación superior que apueste por el desarrollo humano. Para ello vamos a adoptar la perspectiva de análisis presentada por Mijangos (2011), en el que se presenta la relación que se da entre los conceptos convencionales de calidad, revisados en el apartado anterior, y los dos planteamientos contrarios apuntados por Biggs (2003): *el aseguramiento* y *el mejoramiento*, por sentir la necesidad de ir perfilando un concepto de calidad que se aproxime a la perspectiva del desarrollo humano, que es el nivel en el que nos situamos en nuestro trabajo.

El objetivo de los autores (Mijangos, 2011) es delimitar las definiciones enunciadas por Harvey y Green en función de las dos visiones planteadas por Biggs; el aseguramiento, que está íntimamente ligado a la Gestión de la Calidad Total –más conocida por Total Quality Management, TQM–, la cual cada vez se ve más como una inspección externa, promovida también por el exterior, a lo que las instituciones aprenden a jugar y en muchos casos se convierte en distracción de las actividades principales de las universidades y las entorpecen. Y el mejoramiento, que se plantea como un proceso continuo en el que se efectúan cambios, se evalúan los resultados, y sobre ellos se reflexiona y recopilan evidencias; esta visión interna requiere transformar a las universidades en instituciones con cultura de reflexión y extenderla hasta sus prácticas pedagógicas, lo que se produce en el interior de la institución y por la propia comunidad académica.

En este intento de ordenar el debate, los conceptos de calidad que plantean Harvey y Green (1993) se representan en la *Ilustración 4.1.* en un plano definido por dos ejes: el eje horizontal mide el grado en que cada concepto de calidad se forma de acuerdo con un

referente más o menos externo a la propia institución universitaria: aseguramiento o mejoramiento, mientras que el eje vertical determina el grado en que cada concepto se aproxima a una visión moderna o, por el contrario, tradicional de la calidad en las instituciones universitarias.

Ilustración 4.1.: Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) en un espacio bidimensional.



Fuente: Mijangos, 2011.

En las definiciones calificadas de tradicionales se da una visión estática de la calidad, en la que se presupone la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como constitutivos del propio sistema. La calidad no se evalúa en función de la valoración de sus destinatarios, sino que se hace mediante la adopción de un criterio de mera eficiencia en el uso y reparto de los recursos o bien de satisfacción de estándares establecidos previamente. La noción de *calidad universitaria enfocada hacia la excelencia y cumplimiento de estándares académicos* es probablemente el concepto más tradicional de calidad en el mundo académico. Cuando se refiere exclusivamente a los estándares académicos es evidente que se trata de una idea de calidad de la propia institución universitaria. No obstante, en la ilustración el área que representa este concepto se extiende a la derecha; así se intenta reflejar la corriente que defiende el papel de las agencias evaluadoras externas y les atribuye la función de fiscalizar la labor de las universidades de acuerdo con el cumplimiento de estándares que demandan agentes externos a la institución universitaria, por lo que no siempre tienen un contenido estrictamente académico y que refleja, en buena medida, la dinámica actual de las políticas sobre la calidad en las universidades.

Más a la derecha se encuentra el concepto de calidad como *valor por dinero*, que no es más que la idea tradicional de eficiencia en la administración de los recursos disponibles. Este enfoque de la calidad universitaria está ligado al interés de las entidades financiadoras – generalmente las administraciones públicas– por ejercer algún tipo de control sobre los recursos que transfieren a las universidades. Su localización a la derecha en el gráfico está por tanto perfectamente justificada.

La calidad en las instituciones académicas sabemos que no es un concepto nuevo, lo que sucede es que hoy en día la relación de las mismas con la sociedad es diferentes, y como consecuencia ni se entiende ni se gestiona como en épocas anteriores; se vincula a los resultados de los procesos y a la satisfacción del *sistema-cliente*. En el gráfico, estas ideas se representan en la mitad superior del plano. En concreto, el concepto de *calidad como adecuación a una finalidad* se sitúa arriba y a la derecha puesto que, en mayor o menor medida, define la calidad en función de las voluntades y los deseos, explícitos o no, de agentes externos a la institución universitaria. Este concepto goza de una considerable extensión, de ahí que se expanda la representación hacia la izquierda, porque recoge acepciones bastante distantes entre sí, desde la consecución de la misión que cada organización universitaria se plantea para sí, aunque teniendo en cuenta las consecuencias que tiene en distintos colectivos y en la sociedad misma, hasta la satisfacción de las demandas de los estudiantes, que son los usuarios directos de los servicios que presta la universidad, y sus empleadores.

Finalmente, la noción propuesta por Harvey y Green (1993), que identifica la calidad de la enseñanza universitaria con su capacidad para transformar a los estudiantes, se sitúa en el extremo superior izquierda de la ilustración. La noción es deudora de una pedagogía moderna que identifica el aprendizaje con la capacidad de gestión de los conocimientos y no exclusivamente con su acumulación, lo que a su vez Biggs (2003) denomina el *aprendizaje profundo* y lo relaciona directamente con el mejoramiento; este tipo de aprendizaje se caracteriza por la reflexión, el planteamiento de hipótesis, el debate y la comparación entre diferentes ideas; dinámicas indispensables para la transformación del individuo y que deben responder a los intereses de ellos mismos y no de demandas externas; por dicho motivo esta noción se sitúa en la zona izquierda de la ilustración.

Por último, la noción de calidad como *consistencia de los procesos y la garantía de calidad en el origen* queda en un lugar indeterminado en este gráfico por su carácter eminentemente instrumental, es decir, porque representa una definición de calidad que, *a priori*, podría ayudar a alcanzar cualquiera de las finalidades asociadas al resto de los conceptos.

A la vista de esta ordenación cabe preguntarse si existe alguna salida que posibilite desarrollar un discurso coherente sobre la calidad de la educación en general y de la universitaria en particular. Desde nuestra posición se puede dar una respuesta afirmativa, siempre que se acepte la complejidad del concepto y las diferentes perspectivas desde las que se puede realizar el análisis de la calidad, o dicho de otra manera, que se tenga en cuenta en qué nivel de la realidad nos estamos situando. Además, se debe reconocer su carácter multidimensional; no solo se puede entender como eficacia o eficiencia, sino que también hará falta una reflexión sobre la pertinencia de sus logros. Es así como muchos de los esfuerzos que se hacen al acometer el problema de la calidad educativa de las universidades reconocen que la calidad es una variable integral, como lo afirma Delors (1996) en su informe cuando repara en que la calidad no resulta de los logros de una sola área, sino que es un enfoque integral (Seibold, 2000).

Un buen ejemplo, al hilo de la cuestión, se puede observar en la publicación de la UNESCO (2004) *El imperativo de la calidad*, en la que se examina cómo la calidad educativa es

entendida y expresada desde diferentes paradigmas –humanista, conductista y crítico– y se plantea que cada idea propondrá indicadores diferentes para determinar si la calidad está presente en las diferentes prácticas y funciones de la universidad; así como una visión del mundo y un reflejo de los valores que, en cada caso, en función de la manera de entender el desarrollo deberían constituir el deber ser de la educación (Dias- Sobrinho, 2008b).

Una vez dibujado el arranque y antes de comenzar a desarrollar el discurso, con el objeto de facilitar la elección del concepto de calidad que más facilite o menos obstaculice las maneras con las que las universidades contribuyen al desarrollo humano, procedemos a realizar un pequeño ejercicio que nos ayudará a discernir los agentes que más poder tienen o más influyen en las diferentes maneras de comprender la calidad de la educación superior, y así contrastar nuestro planteamiento realizado desde la perspectiva de la percepción: interna o externa, para la evaluación de la calidad.

Nos posicionamos en la educación desde el modelo industrial, por ser éste el origen del concepto de calidad; para ello nos apoyamos en las conceptualizaciones de Nicholson (2011) como la calidad basada en el *producto*, en la *experiencia* y en el *uso*, y las vinculamos a los conceptos de calidad de la educación superior que manejaremos de ahora en adelante. No incluimos en este ejercicio, y tampoco lo haremos en nuestra propuesta, *La calidad como consistencia*, puesto que, como ya hemos apuntado, representa un carácter instrumental que sería útil para cualquier concepción.

En relación a *La calidad como excelencia o cumplimiento de estándares*, el nexo desde el discurso desarrollado por Nicholson (2011) lo encontramos en la idea de lo excepcional que se logra por la experiencia de la institución, y que se refleja en el producto conseguido. Desde la perspectiva de las universidades tiene mucho que ver con la calidad basada en la experiencia, la cual suele ser sinónimo de prestigio o de reputación de una institución universitaria, o con la calidad basada en el producto, que queda más vinculada a los estándares académicos. Si en esta manera de entender la calidad ponderamos más la idea de excepcional será la propia institución universitaria, es decir los agentes internos, los que inclinan la balanza en la definición de la calidad de la universidad, puesto que son ellos los que aportan la experiencia. Pero si el peso se lo concedemos a los estándares, la mirada la ponemos en el producto; en esta situación tanto la institución como los usuarios de las universidades condicionan la manera de entender la calidad. Es un modo de interpretar la calidad de la educación superior tanto basada en la experiencia como en el producto; de ahí que en la *Ilustración 4.2.* aparezca bajo las dos áreas: experiencia y producto; y a su vez la experiencia se vincule a la propia universidad, mientras que el producto se relaciona tanto con la propia universidad como con los usuarios. La incidencia de la opinión de los diferentes agentes en esta manera de entender la calidad queda, también, recogida en la *Ilustración 4.1.* al prolongarse el área que representa este concepto hacia los referentes externos.

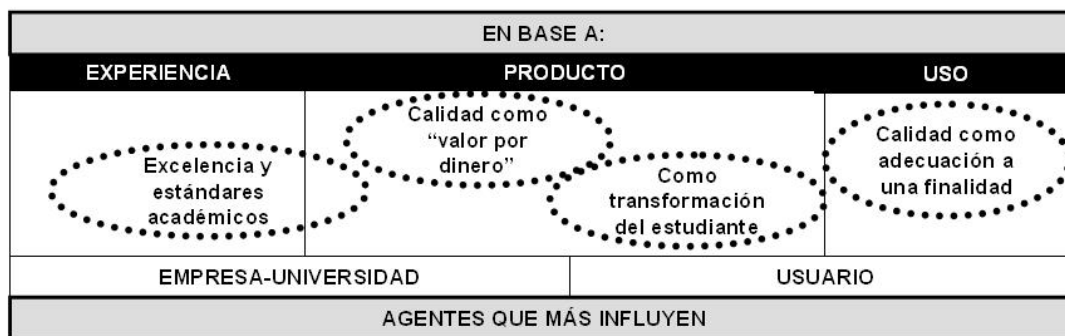
Antes de continuar con el desarrollo de la propuesta, la interpretación de la calidad basada en la experiencia tiene mucho que ver con la importancia de las relaciones entre los agentes internos; el cómo se interactúa entre los individuos que actúan dentro de la universidad generan costumbres las cuales muchas veces son más eficaces que las normas de la propia institución (Olaskoaga et al., 2011). Esa cultura, si sobre todo está basada en la confianza entre los individuos es una buena generadora de capacidad colectiva.

Volvemos a la comparación con la propuesta de Nicholson, ahora desde *la calidad entendida como transformación del estudiante*, y la interpretamos como el valor añadido que el proceso le da al producto; la cual queda reflejada en el producto final, en la ausencia o en la

presencia de algo más de lo que había al inicio del proceso. Desde la educación, entonces, estamos mirando a los resultados de aprendizaje, y el razonamiento que se podría hacer sería que cuanto mayor sea la incidencia del proceso en el estudiante habrá mayor calidad.

Al vincular este concepto al planteamiento de Nicholson se sitúa en el área correspondiente a la calidad basada en el producto, en la que tanto influye en su definición la universidad como el usuario. En nuestra propuesta se asocia más a agentes internos, al situar el área correspondiente en el extremo superior izquierdo, pero se plantea una intersección con el área correspondiente a la *calidad como adecuación a una finalidad*, puesto que se acepta que la generación de valor añadido, al estudiante en el proceso, depende también de las intenciones de cada uno de los usuarios y de las interacciones con el exterior. Sobre esta última idea volveremos al final del apartado cuando presentemos en la *Ilustración 4.10.: El fundamento del diseño curricular en una universidad de calidad*; en dicha ilustración se reflejará cómo en el centro del diseño curricular deben estar presentes las demandas del individuo, y a la vez cómo no se puede volver la espalda a las demandas del contexto en el que actúa el mismo.

Ilustración 4.2.: Los conceptos de calidad manejados desde el planteamiento de Nicholson (2011)



Fuente: Elaboración propia

La *calidad como valor por dinero* la podemos traducir así: el producto será aceptable si cumple los estándares al menor coste posible; luego la calidad se vuelve a basar en el producto pero con una condición clara de eficiencia económica. De los tres casos mencionados hasta ahora cuando la calidad se basa en el producto, tanto los usuarios de la educación internos y externos como la propia institución tienen poder para definir lo que es calidad; solo si la calidad se justifica por la experiencia el agente que más la condiciona es la propia institución universitaria. Luego en las situaciones apuntadas hasta el momento será fundamental consensuar las maneras de entender la calidad por los diferentes agentes que intervienen y buscar un equilibrio entre las diferentes maneras de interpretar la calidad de la educación superior.

Respecto a *La calidad como adecuación a una finalidad* la traducción será la idoneidad del producto para un fin determinado, luego desde el planteamiento de Nicholson estará relacionado con la aptitud para el uso; es el usuario el que decide si hay calidad o no en función de la satisfacción percibida; si lo que espera coincide con lo percibido el usuario le dará la calificación de educación de calidad. Desde esta perspectiva el planteamiento es decidir si existe o no educación de calidad desde un juicio valorativo, o si el objetivo o la

misión que se definan desde la universidad son los apropiados; y serán aptos y adecuados si satisfacen a los diferentes agentes que hagan uso de esa universidad.

En el desarrollo de nuestra propuesta daremos por válido el referente más o menos externo a la universidad para la clasificación de las maneras de entender la calidad; como acabamos de describir sea en función de los objetivos de las políticas de calidad –eje horizontal de la *Ilustración 4.1.*, punto de partida de nuestra propuesta– o sea en relación a los agentes que más influyen a la hora de imponer una interpretación de la calidad –Nicholson (2011), *Ilustración 4.2.*– cada uno de los conceptos de Harvey y Green (1993) se vinculan más o menos a demandas externas o internas de la institución universitaria.

4.1.2. Una propuesta del concepto de calidad desde el paradigma del desarrollo humano

“Si no tenemos claro la perspectiva desde la que estamos hablando el análisis de la calidad de la educación no nos llevará a ninguna parte” (Van Kemenade et al. 2008; p. 177).

A lo largo del capítulo anterior hemos constatado la imposibilidad de establecer un concepto único de calidad de la educación superior. Ante esta situación, en este apartado proponemos la posibilidad de determinar un concepto, de la calidad de la educación superior, de referencia que se pueda construir a partir de la noción de educación que se valore. Así, en nuestra propuesta la preocupación por la mejora de los procesos de educación estará dirigida hacia posturas que reivindican un modelo de desarrollo que va más allá del crecimiento económico y que se identifican con el paradigma del desarrollo humano; es decir, en procesos en los que la práctica educativa mira más hacia la ampliación de las capacidades de los individuos que hacia la generación de capital humano. En la calidad educativa no cabe solo ofrecer oportunidades a los individuos para que actúen en sus contextos, sino que además debe incidir en la mejora de las relaciones entre ellos, con la intención de perseguir la generación de capacidades colectivas.

La opción por un marco de referencia definido por el enfoque de las capacidades automáticamente nos traslada a la idea de proceso educativo ya determinado por *la educación para el desarrollo (ED) 5ª generación*; esto evita que nos atasquemos en discusiones ancladas en un discurso educativo que suele identificar la calidad con un discurso único que responde a problemas muy concretos que demanda el mercado; nosotros planteamos trabajar desde un concepto de calidad de la educación que pondere el tipo de individuo que queremos formar, y a la vez que evite tratar la calidad de la educación como si fuese un problema que tenemos que resolver desde las instituciones universitarias.

Se puede debatir y argumentar que existen diferentes concepciones de la calidad de la educación superior que podrían ser compatibles con el enfoque de las capacidades. No obstante, también se puede sostener que no todos los conceptos de calidad contribuyen a crear o expandir las capacidades de las personas. Así, basándonos en el ordenamiento de los conceptos de calidad propuestos en el apartado anterior, justificaremos cuál de ellos recoge

mejor o puede ayudar a promover el desarrollo de las capacidades de los individuos desde las universidades.

Con lo dicho hasta ahora a lo largo de este trabajo, ha tenido que quedar claro que la manera de entender la educación en general, y de manera particular en la universidad es un reflejo de la manera que tenemos de interpretar la educación como un instrumento valioso para la construcción de ciudadanía cosmopolita, tal como se viene definiendo en este trabajo.

Estamos en posición de poder decidir si aceptamos que las ideas sobre la calidad de la educación superior estén aliadas con el crecimiento económico o si nos interesa elaborar alternativas desde el desarrollo humano. No se nos escapa que la realidad que debe abordar la universidad es compleja, pero a la vez esta complejidad es la que nos empuja a indagar alternativas desde la propia universidad. De ahí que en las siguientes líneas abordemos la conceptualización de la calidad de la educación superior atentos al debate respecto al modelo de desarrollo.

4.1.2.1. El marco de la propuesta

Desde diferentes marcos de referencia hay ya intentos, como el de este trabajo, para reflexionar sobre qué puede hacer la universidad para contribuir a la construcción de una sociedad más justa. Trabajos como el de Walker (2012) en el que se propone un tipo de currículo para la educación superior, o el de Boni y Gasper (2011) que sugieren el paradigma del desarrollo humano como referencia para evaluar la calidad de la educación universitaria.

Walker (2012) propone un marco curricular que va más allá del paradigma del capital humano para situar a las personas en el centro del proceso de desarrollo. Parte de la hipótesis de que un currículo encierra juicios de valor sobre el tipo de conocimiento que se considera importante en función de que se considere al individuo medio o fin del modelo de desarrollo; es decir, el currículo se convierte en una declaración de intenciones sobre lo que se espera de las futuras generaciones. Así, a través del currículo la transmisión de conocimiento se puede dirigir hacia la empleabilidad, la transformación de las relaciones de poder o el desarrollo humano y social; en definitiva, el currículo de un plan de estudios tiene un gran potencial transformador del individuo. En concreto, plantea un currículo definido por cinco dimensiones del desarrollo humano: empoderamiento y participación, equidad, sostenibilidad, pertenencia y seguridad humana, y las relaciona con indicadores de las capacidades que se vincularán a través del currículo, a los conocimientos de los diferentes planes de estudio, a determinadas prácticas pedagógicas y a los tipos de funcionamientos que el estudiante debe desarrollar para responder a esas cinco dimensiones.

Por su parte Boni y Gasper (2011) sugieren una lista de dimensiones: bienestar, participación y empoderamiento, equidad y diversidad, y sostenibilidad, para contribuir a una “manera diferente de entender la calidad y la responsabilidad de la institución universitaria” (p. 104) y las cruzan con funciones y actividades universitarias: docencia, investigación, compromiso social, gobernanza/políticas universitarias y entorno universitario, con el objeto de dibujar un marco normativo que ayude a ampliar la mirada a los individuos que desde la universidad se plantean el desarrollo humano como alternativa

al crecimiento económico; en concreto estos autores están pensando en los gestores universitarios.

Junto a lo anterior, presentan una propuesta para medir la calidad de las universidades desde el paradigma del desarrollo humano; para ello parten de los instrumentos más utilizados en la actualidad: rankings, acreditación y evaluación. Reflejan las sombras y luces de cada uno de ellos y concluyen que desde la perspectiva del desarrollo humano, aun no habiendo un instrumento perfecto, la evaluación sería el más pertinente; además lanzan la idea de la construcción de un indicador de calidad que recogiese la filosofía del desarrollo humano para la construcción de un ranking de universidades. La idea guarda un paralelismo con el índice de desarrollo humano –IDH– y la ordenación que produce de los países en comparación con el PNB.

Nuestra aportación se une a las líneas de investigación de estos autores, en las que el denominador común es promover un espacio universitario no solo como en el que los estudiantes participan en un proceso de aprendizaje para captar unos conocimientos y habilidades que demanda el mercado laboral, sino que además, deben adquirir un compromiso y unos valores que los utilicen para la ampliación de sus capacidades y para las de los demás. Como hemos señalado Walker (2012) lo plantea desde el diseño curricular y Boni y Gasper (2011) desde la evaluación de la calidad de la universidad.

Nosotros intentaremos mover una pieza más del rompecabezas para ampliar, si cabe, el debate sobre qué es la calidad de la educación universitaria, y lo vincularemos a las propuestas educativas que responden a las diferentes maneras de situar al individuo en función de cómo entendamos el desarrollo.

Para esta labor retornamos a la dualidad planteada ya en la primera parte del trabajo: la educación para *Tener más* sustentada por el paradigma del capital humano, o la educación para *Ser* o *Poder hacer más*, idea que soporta el enfoque de las capacidades humanas. Si hacemos prevalecer la presencia de un modelo global de la calidad, en el que el individuo es el protagonista; es decir, es el fin de la conceptualización de la calidad en la universidad, estamos cambiando el eje del análisis para la implantación de las políticas de calidad en las universidades. En este supuesto, las políticas de evaluación valorarían los diseños de títulos y procesos pedagógicos que desarrollen las capacidades de los individuos y sería más fácil construir instrumentos en la línea de la propuesta de Boni y Gasper; lo que, necesariamente, tiraría de la necesidad de implantar diseños curriculares desde el planteamiento de Walker.

En el escenario actual, desde el enfoque dominante en el discurso de la calidad educativa, hay un exceso de confianza en los estándares y en los resultados. Autores como Hanushek y Wößmann (2007), después de la realización de diversas investigaciones, concluyen la importancia de diferenciar entre calidad –logro de habilidades cognitivas– y cantidad –tiempo de permanencia en el sistema educativo–, y subrayan que existe mucha más correlación entre la calidad y el crecimiento económico, que entre éste y la cantidad; es decir, la calidad de la educación, entendida como el cumplimiento de estándares, genera más capital humano que la cobertura; ellos argumentan que los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas mantienen mayor nexo con el crecimiento económico que la cantidad de años en el sistema educativo. Por su parte Tikly y Barrett (2009) consideran que el enfoque desde el capital humano puede ser útil para la conceptualización de la calidad, pero está muy lejos de dar una visión integral de la misma.

Desde una perspectiva diferente de la calidad educativa, también se puede entender como una interacción entre lo que los alumnos aportan al aprendizaje –capacidades básicas– lo que sucede en el espacio de aprendizaje y lo que sucede a las personas como

consecuencia de la educación; esto nos daría una visión no tanto de lo que es sino de lo que debería ser el proceso educativo. Estamos hablando de calidad de la educación superior para el estudiante, para la persona, en relación a lo que puede un individuo *Ser y Hacer*. Y además, la podríamos conceptualizar en estos tres niveles: uno, la calidad en el espacio en el que se da el proceso de aprendizaje; dos, en el espacio del mercado; y tres, en espacios sociales más amplios. Los dos últimos niveles son los que corresponden a la calidad externa (UNESCO, 2005) o lo que venimos definiendo como pertinencia externa de la institución universitaria.

La pista para el desarrollo de la propuestas nos la da Tikly (2011), en su artículo titulado: *Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries*, cuando describe su visión de la calidad educativa, que subyace del enfoque del desarrollo humano, nos da un nuevo marco para la concepción de la calidad de la educación o de la educación de calidad. Así, una educación de calidad es la que permite a todos los estudiantes ser conscientes de las capacidades que necesitan para ser económicamente productivos, para desarrollar medios de vida sostenibles, para contribuir a la construcción de sociedades pacíficas y democráticas y para aumentar sus capacidades combinadas. A la vez esa noción de calidad se tiene que desconectar de prácticas que marginen a algunos en privilegio de otros. La conceptualización de la calidad, entonces, no nos debería tener que hacer elegir entre una forma de educación que promueve una ciudadanía cosmopolita y otra que impulsa un ciudadanía global, puesto que la prosperidad económica no tendría por qué requerir diferentes aptitudes para ser un buen ciudadano (Nussbaum, 2010). Al hilo de la idea de Nussbaum, una observación que nos resulta pertinente es la constatación de que la escasez de buenos ciudadanos, hoy en día, nos está llevando a desastres sociales.

La intención, por nuestra parte, será plantear una conceptualización de la calidad de la educación superior desde la que la garantía por la formación de buenos profesionales no esté reñida con el pensamiento crítico; está bien que las políticas de calidad de las universidades se dirijan a garantizar la adquisición de competencias profesionales, a responder a estándares, a ser eficaces, pero si la calidad se reduce en esas acciones las universidades tratarán al individuo como mero instrumento para el crecimiento económico, y no podemos olvidar que, en última instancia lo que importa es el individuo, es decir el objetivo del desarrollo para el que trabajen las universidades debe ser la ampliación de las libertades de sus estudiantes.

4.1.2.2. La conceptualización de la calidad de la educación para la generación de capacidades

El proceso para juzgar si un concepto es congruente es rastrear si sirve como hilo conductor en el análisis y si ayuda a sugerir una hipótesis. ¿En qué concepto de calidad de la educación superior encaja la educación para el desarrollo? ¿Hay conceptos de calidad que desactivan la posible construcción de ciudadanía cosmopolita? Intentaremos dar respuesta a este tipo de preguntas para generar un discurso que culminará con el planteamiento de la calidad de la educación superior como impulsora del enfoque de las capacidades de Sen.

Para conceptualizar la calidad de la educación es primordial delimitar el marco de referencia de la educación y convenir que necesariamente estará sustentado por unos

determinados valores. En nuestro caso, como ya se viene reflejando a lo largo de todo este trabajo, las razones para que adoptemos una posición ideológica determinada, y por extensión cómo debemos entender la calidad de la educación, se amparan en la convicción por nuestra parte de la necesidad, hoy en día, de promocionar el paradigma del desarrollo humano desde la educación formal de las universidades.

Entendemos que la manera de interpretar la calidad de la educación superior ha de prestar atención fundamentalmente a los individuos y a sus contextos particulares; debe estar alerta a si la educación que se desarrolla en las universidades, efectivamente, les ayuda a adquirir y ampliar aquellas capacidades que los propios individuos y su contexto valoran. De alguna manera intentamos abrir la puerta a una concepción de la calidad que nos permita, para su evaluación, considerar los criterios de pertinencia y de equidad, así como de eficiencia y de eficacia, pero además que posibilite una relación equilibrada entre ellos.

Estos cuatro criterios dibujan bien la complejidad de la calidad de la educación universitaria, y además permiten focalizar el debate en aquellos elementos propios y enredados de las propias funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión, como en la propia institución, que de manera indiscutible es la que tiene que asumir las dimensiones en el diseño y desarrollo de sus políticas de calidad.

Aprovecharemos la ordenación de dichos conceptos en el plano bidimensional, presentado en el apartado anterior (*Ilustración 4.1.*; Mijangos, 2011), para analizar la relación de cada uno de los ejes con el paradigma del desarrollo humano frente al desarrollo entendido como crecimiento económico; de alguna manera mantendremos la dualidad ya utilizada, en la primera parte de este trabajo, cuando hablábamos de la vinculación entre el modelo de desarrollo y el discurso educativo que genera. De este modo el paradigma del desarrollo humano dibuja la línea de fondo de nuestra opinión sobre lo que debe ser la educación, y será también el punto de partida para la concepción de la calidad de la educación que propondremos; esa virtud que hace que pongamos la atención en el individuo, del que depende estrechamente el modelo de desarrollo de los países, ahora y en el futuro.

El proceso que seguiremos para elaborar nuestra propuesta será el siguiente: analizar cada uno de los conceptos de la calidad de la educación desde la filosofía del enfoque de las capacidades; iremos señalando respecto a las dimensiones fundamentales de la calidad de la educación lo que cada una de ellas suma o resta a la construcción de ciudadanía cosmopolita, tal como la hemos definido en la primera parte de este trabajo.

Se pondrá el foco de atención en si las maneras de entender la calidad de la educación atienden al desarrollo de las libertades de los individuos; si el interés se centra en plantearse y trabajar por empoderar a la gente para que sean agentes y no pacientes de las demandas externas; si atienden la exclusión y las desigualdades para que los individuos ganen en seguridad; si reparan en el contexto más cercano para que el individuo conecte con su propia comunidad. Si el concepto de calidad que se maneja desde las universidades no considera como factores de calidad estas circunstancias es difícil que las universidades se comprometan con determinados valores y normas que faciliten la generación de ciudadanos cosmopolitas, que desde nuestra opinión son la base para modificar el modelo de desarrollo imperante.

La premisa de partida es que resulta imposible medir y tratar de mejorar la calidad de la educación superior si se desconoce qué entendemos por calidad de la educación. Así, en un intento de poner orden en este debate se ha contemplado las siguientes variables

operativas que resultan de los cinco conceptos originales propuestos por Harvey y Green (1993) (Tabla 4.1; Olaskoaga et al. 2010).

Operacionalizar el concepto de la calidad en la educación superior implica, de alguna manera, que el mismo aterrice en variables o instrumentos que permitan recoger información de manera que, posteriormente, pueda ser valorada, analizada y comparada en una realidad determinada. Este proceso de operacionalización permite aportar más al debate sobre la calidad de la educación superior, y como consecuencia desarrollar estrategias y metodologías para valorarlo. La utilización de estas variables operativas y su confrontación como válidas para reflejar los conceptos de Harvey y Green (1993), ya han sido contrastadas en diferentes trabajos de investigación (Barrenetxea y Curiel, 2008; Cardona, 2011; López Armengol y Colombo, 2011; Mijangos, 2011; Olaskoaga, 2009); en todas estas investigaciones se ha manejado la hipótesis de que se mejora la comprensión de los conceptos de calidad a través de las variables propuestas, en el momento de recoger la opinión de diferentes actores del ámbito universitario, para la realización de sus investigaciones.

Tabla 4.1.: Conceptos de calidad y su operacionalización

Conceptos de calidad	Conceptos operativos
La calidad como transformación	C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación. C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
La calidad como adecuación a una finalidad	C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución. C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad). C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.
<i>La calidad como perfección o consistencia</i>	<i>No se ha operacionalizado.</i>
La calidad como condición excepcional o cumplimiento de estándares.	C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.
La calidad como valor por dinero	C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

Fuente: Olaskoaga et al., 2010

En concreto en este trabajo esas variables mencionadas se utilizarán para identificar de los conceptos propuestos por Harvey y Green (1993) en cuál de ellos nos podríamos apoyar para articular una manera de entender la calidad desde la óptica seniana; es decir, a partir de qué concepto de la calidad de la educación superior se le facilita al individuo un entorno en el que pueda desarrollar todo su potencial y llevar una vida creativa y productiva acorde con sus necesidades y sus intereses, o planteado de otra manera, qué perspectiva de

la calidad de la educación universitaria es imprescindible que esté presente si queremos impulsar el enfoque de las capacidades (Walker, 2011).

Para argumentar la selección del concepto de calidad, analizaremos con detalle lo que cada una de esas maneras de entender la calidad de la educación superior suma o resta al impulso del enfoque de las capacidades de Sen, traducido en la construcción de ciudadanía cosmopolita mediante la educación para el desarrollo desde las universidades.

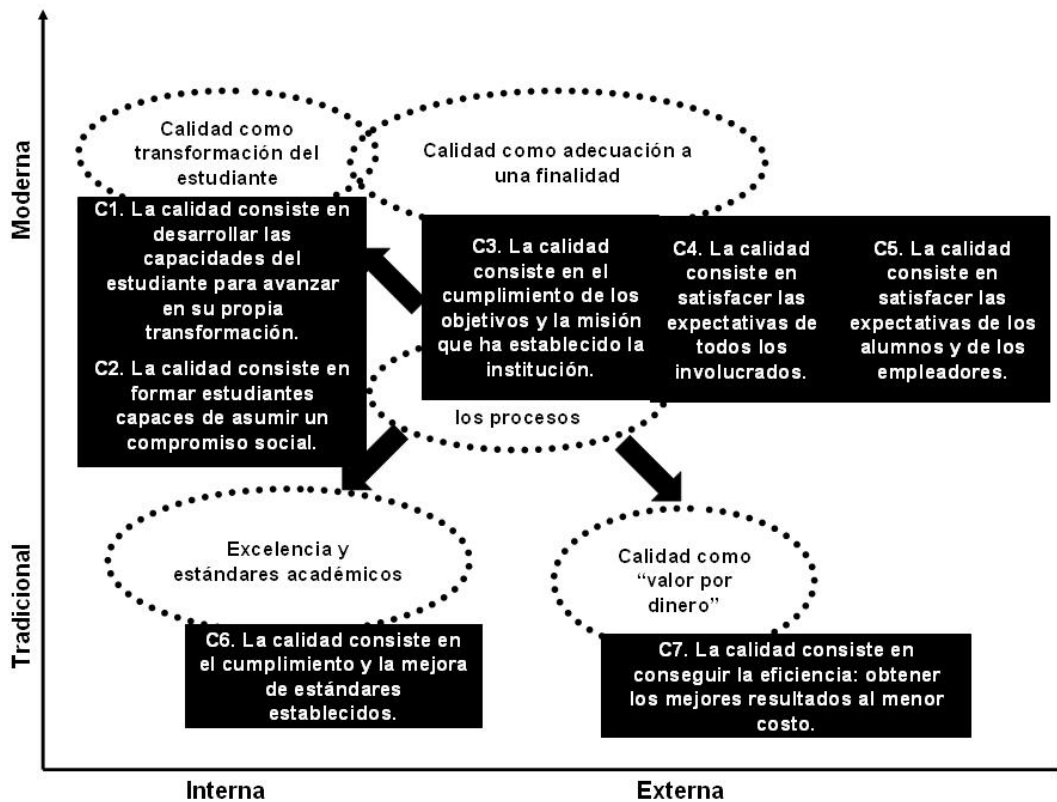
En el apartado de este capítulo 4.1.1. *Reordenación de los conceptos de calidad*, hemos mostrado un mapa (*Ilustración 4.1.*; Mijangos, 2011) definido por dos dimensiones: la novedad del concepto y el modo de vincularse –desde el interior de la propia institución o el exterior de la misma–, y nos preguntamos si es posible construir un discurso coherente sobre la calidad de la educación universitaria de manera general, y en nuestro caso de forma muy particular como impulsor del paradigma del desarrollo humano; una manera de entender la calidad de la educación universitaria que no habría tal, si dicha educación y todos los agentes que interactúan no creasen y expandiesen las capacidades de los individuos.

En ese intento de respuesta, a partir de ahora en la *Ilustración 4.1.* se sobreponen las variables operativas presentadas en la *Tabla 4.1.* y se vinculan a los enfoques originales. Esta representación: *Ilustración 4.3.*, servirá de punto de apoyo a nuestra argumentación de qué se encuentra detrás de cada una de esas concepciones de la calidad de la educación superior; nos dará la clave para cuestionar y criticar las conceptualizaciones que no resulten aceptables para la opción de universidad que desde este trabajo se defiende.

Recordamos brevemente que es un plano definido por un eje horizontal que caracteriza los referentes más o menos ajenos a la universidad, y un eje vertical que recoge el grado en que cada concepto responde a una visión moderna o tradicional de la calidad. Estas últimas son maneras de entender la calidad que se asocian a ideas como la eficiencia respecto a los recursos o al uso, la satisfacción de estándares o la excelencia; mientras que las visiones más modernas de la calidad se asocian tanto a la satisfacción de expectativas como a las prácticas pedagógicas más modernas; la primera más vinculada a filosofías mercantilistas y la segunda al discurso educativo.

En cualquiera de estos dos últimos casos los conceptos de calidad: *La calidad como transformación del estudiante* y *La calidad como adecuación a una finalidad*, al poder estar sujetos a diversas interpretaciones se opta por vincularles más de una variable; el primero de los conceptos lo interpretamos como un valor añadido individual, a través de la variable **C1**: *la calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación*, y un valor añadido social con la variable **C2**: *la calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*. El segundo de los conceptos se opta por reflejarlo con tres variables como se señala en la *Tabla 4.1.*; así en este caso se interpreta como *finalidad tanto la misión y los objetivos de la institución universitaria* –variable **C3**–, como *la satisfacción de los diversos agentes* –**C4**– o *la satisfacción de las demandas del mercado laboral* –**C5**–. Por último, a cada uno de los conceptos *la calidad como condición excepcional o cumplimiento de estándares* y *la calidad como valor por dinero* se les asigna respectivamente una variable la **C6**: *la calidad consiste en el cumplimiento y mejora de los estándares establecidos* y la **C7**: *la calidad consiste en conseguir la eficiencia, obtener los resultados al menor costo*; el objetivo es facilitar la comprensión de los conceptos a los diversos agentes en la recogida de opinión.

Ilustración 4.3.: Conceptos originales, Harvey y Green-Variables operativas.



Fuente: Barandiaran et al., 2010

Durante el desarrollo de la propuesta separaremos los conceptos y sus variables para fines analíticos; lo que no quiere decir que se plantee cada propuesta respecto a la manera de entender la calidad, completamente desligada de las demás; desde este trabajo se intenta mirar la realidad de manera diferente pero sin enfrentarse a ella, de ahí que se acepte la interrelación entre todas las maneras de entender la calidad de la educación y su permeabilidad; se rechaza la idea de una definición única de la calidad puesto que sería torpe por nuestra parte negar la existencia de los intereses de diferentes agentes por el quehacer de las universidades.

Con la voluntad de aclarar el debate de la calidad en las universidades, de los dos pilares fundamentales: la docencia y la investigación, nuestro propósito es centrar el discurso en el de la docencia, por ser el proceso que atañe de manera directa a los estudiantes, las personas que decidirán el modelo de desarrollo en el futuro, como ya hemos explicado en líneas anteriores.

En definitiva, como ya se ha comentado en la primera parte del trabajo es un intento de entrar en el debate del modelo de desarrollo desde el discurso de la educación superior con la lente de la manera de entender la calidad de la misma. El objetivo no es proponer una definición única de la calidad de la educación superior, sino más bien llegar a una de carácter operacional que permita identificar variables o factores ligados a la calidad de la educación superior desde la perspectiva del desarrollo humano que posibiliten la recogida

de opinión de los agentes que operan en las universidades. Es una información valiosa para describir la manera que tiene cada colectivo de entender la calidad de la educación superior, puesto que el modo de interpretarla se puede convertir en amenaza u oportunidad para la implantación de políticas universitarias que impulsen el paradigma del desarrollo humano.

También, en este caso, se manejará un discurso binario marcado por las dos maneras de entender el modelo de desarrollo y bienestar en este trabajo: crecimiento económico – manda el mercado– o desarrollo humano –manda la libertad del individuo–, con el objeto de facilitar el debate pero sin la intención de renunciar a su complejidad. El discurso tendrá su apoyo en los paradigmas del capital humano y el de las capacidades humanas, de los cuales nos hemos servido, en la primera parte de este trabajo, para identificar qué discurso educativo maneja cada modelo.

En esta ocasión se intenta enjuiciar de los conceptos propuestos por Harvey y Green (1993) cuál o cuáles de ellos sacan a la luz los discursos educativos que emanan de cada uno de los paradigmas o cuál o cuáles de ellos ensombrecen dichos discursos. ¿Qué principios inspiran cada concepto de calidad?, ¿cómo miran al estudiante –individuo protagonista del proceso y sobre el que recae la decisión del modelo futuro de desarrollo–?, ¿qué manera de entender la calidad permite las prácticas de la educación para el desarrollo?, ¿alguno de ellos será más propicio para la generación de capacidades colectivas?

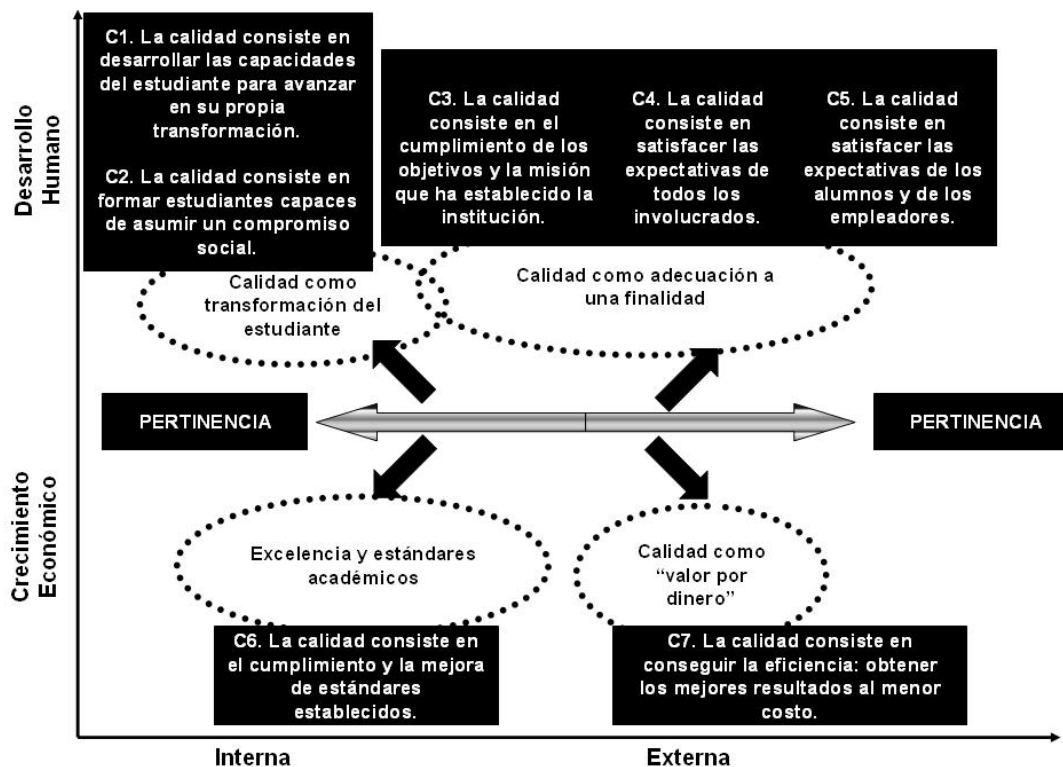
A partir de este momento se realizarán interpretaciones sobre las formas que se observan en la representación gráfica con la perspectiva del desarrollo humano representada en el enfoque de las capacidades de autores como Boni et al. (2010), Nussbaum (2002; 2012), Sen (1992) o Walker (2007; 2012). La introducción de esa perspectiva puede hacer que dichas formas o su situación en el gráfico vayan cambiando o desapareciendo hasta dar con la representación gráfica que mejor simbolice nuestra propuesta. La expresión gráfica nos resulta apropiada para transmitir la idea de la calidad de la educación como multidimensional, puesto que es el producto de determinadas condiciones; también a través del mapa queda constancia de la complejidad del concepto condicionado por las diferentes acepciones del mismo.

Considérese que en la propuesta que sirve de punto de partida (*Ilustración 4.1.*) el concepto de *La calidad como perfección o consistencia* queda oculto, porque en opinión de los investigadores (Barandiaran et al., 2010) es más propio de ámbitos industriales; en esos ámbitos las especificaciones del producto pueden precisarse al detalle, y las medidas estandarizadas, cuyo objetivo es conseguir productos iguales, pueden demostrar que dichas especificaciones se cumplen; luego a priori, es un concepto de difícil aplicación en la educación, puesto que no es deseable que los individuos, títulos, proyectos, etc., sean idénticos; y menos desde el paradigma del desarrollo humano en el que la diversidad juega un papel primordial en los discursos educativos que genera. Si en el enfoque de la calidad de la educación superior que se promueva se quiere incluir el criterio de la equidad para su evaluación es indispensable que el discurso de la calidad acepte promover la diversidad junto a la igualdad de oportunidades en los sistemas universitarios.

En el mapa original (*Ilustración 4.1.*) el eje vertical recoge la diferencia entre una visión más moderna o más tradicional de la calidad de la educación, ahora en el intento de conceptualizar la calidad de la educación desde el enfoque de las capacidades sustituiremos esta visión por el debate del desarrollo: desarrollo humano y crecimiento económico. Mantenemos las dimensiones del eje horizontal: interna y externa, para referirnos al sentido de la pertinencia en función de las componentes que definen la pertinencia integral, tal como ya lo hemos expuesto en el apartado dedicado a la noción de pertinencia. Entonces, el

eje sobre el que deben girar las maneras de entender la calidad de la educación superior lo dibujará el criterio de la pertinencia integral; representará el ajuste a las exigencias de los diferentes agentes, tanto internos como externos; en este caso esas exigencias son las especificaciones que se le exige al proceso educativo de las universidades desde los distintos agentes. Así el arranque de nuestro discurso queda simbolizado en la *Ilustración 4.4.*

Ilustración 4.4.: La calidad de la educación superior en torno a la pertinencia



Fuente: Elaboración propia

No queremos, tampoco, perder la oportunidad para aprovechar la clasificación que determina el eje horizontal: interna y externa, y utilizarla para reflejar el tipo de interacciones entre los agentes. La interna son las relaciones en la institución desde la confianza y las normas y reglas consensuadas; estas relaciones son las que pueden colaborar en la generación de capacidad colectiva. La externa son esas redes relacionales con agentes externos que poseen todas las universidades. Desde las relaciones internas, como ya se ha comentado en las líneas dedicadas al capital social comunitario, es más fácil construir esa capacidad colectiva que se genera cuando los individuos actúan en común. El tema de las relaciones entre individuos no es trivial en la conceptualización de la calidad; ya se ha subrayado la importancia de éstas en el apartado 3.2.2.2. *El contexto para la aplicación de los sistemas de aseguramiento de la calidad*, al recoger la opinión de Amaral y Rosa (2007) en torno al peligro que puede suponer la pérdida de liderazgo de los agentes internos de las universidades en favor de los externos, y como consecuencia la no generación de una cultura participativa fundamental para la generación de capacidades colectivas. Aunque no consideraremos este tema para el análisis de las opiniones de los docentes de Argentina, España y México sobre la calidad de la educación en las universidades, que se presentarán

en apartados siguientes, en éste, dedicado al desarrollo de nuestra propuesta, nos atreveremos a vincular las relaciones entre los agentes a las distintas maneras de entender la calidad de la educación desde las universidades.

Llegados a este punto y para poder seguir avanzando en el desarrollo de nuestra propuesta, es evidente que, en principio, nos alejaremos de todas las maneras de entender la calidad de la educación vinculadas solo con el mercado; es decir la calidad para nosotros no será la satisfacción del *sistema cliente* que lo identificamos con las variables operativas **C4**: *la calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados*, y **C5**: *la calidad consiste en satisfacer las expectativas de alumnos y de los empleadores*, dicho de otra manera, desde nuestra opinión, el definir la calidad de la educación superior por el uso que se pueda hacer de ella, nos traslada a pensar en la educación como medio, en las que son los diferentes agentes, con sus demandas, los que deciden la calidad de la misma, y en consecuencia el discurso educativo que ha de prevalecer. Por lo que acabamos de comentar, estas dos variables, de las siete variables que manejamos, son las que con mayor claridad recogen la información para la mercantilización del discurso educativo. Además, respecto a la manera de relacionarse los individuos desde la calidad interpretada como satisfacción de expectativas, podemos suponer que producen en mayor medida relaciones competitivas que cooperativas.

El vincular la calidad de la educación superior con la satisfacción de las expectativas puede ser tentador y atractivo, pero nos aproxima más a las estrategias de los planes de marketing del mundo empresarial que a la función primordial de las universidades: la transformación desde el conocimiento. Que las universidades subordinen sus funciones y sus objetivos a los juicios valorativos de los diferentes agentes, en función de lo que éstos perciben de la universidad o de lo que esperan de ella, es decir, del grado en el que se cumplen sus expectativas puede ser peligroso para la estabilidad de cualquier sistema educativo, pues no dejan de ser criterios subjetivos.

Aun así, por ejemplo, no podemos obviar que uno de los pilares de los diseños de las actuales estrategias de la calidad universitaria, es la creencia de que se alcanzarán altos niveles de calidad si se cubren las expectativas del alumnado; esto lo demuestran las evaluaciones a las que se somete a los docentes de las que emanan juicios personales sobre la docencia impartida por el colectivo, y en las que no se tiene en cuenta que la práctica docente se produce en un contexto sobre el que el profesorado tiene poca capacidad para incidir y, sin embargo, sí se tiene que adaptar a él (Zabalza, 2003). En este sentido la variable **C4** –satisfacer expectativas de todos los involucrados– nos resulta interesante respecto a la información que recoja, puesto que puede revelar si un agente puede hacer una concesión de poder, para atenuar el conflicto que surge del debate de la calidad en la universidad, no por propia convicción sino por que sabe que lo menos conflictivo puede ser intentar satisfacer a todos.

Desde esta concepción de la calidad de la educación superior como satisfacción de las expectativas de los diferentes colectivos, se olvida el valor intrínseco de la educación, y la educación quedaría reducida a valorarla como mero instrumento; recordamos que éste es el discurso educativo que genera el paradigma del capital humano, el que despierta el interés por la calidad de la educación y la trata como un problema a resolver por las propias universidades.

Por lo dicho hasta ahora, entonces, las variables **C4** y **C5** –en los dos casos la calidad es la respuesta a expectativas– caen del lado del crecimiento económico, por considerar que desde los sistemas educativos en general y desde las universidades en particular no podemos identificar la calidad de la educación con la satisfacción de las expectativas de determinados

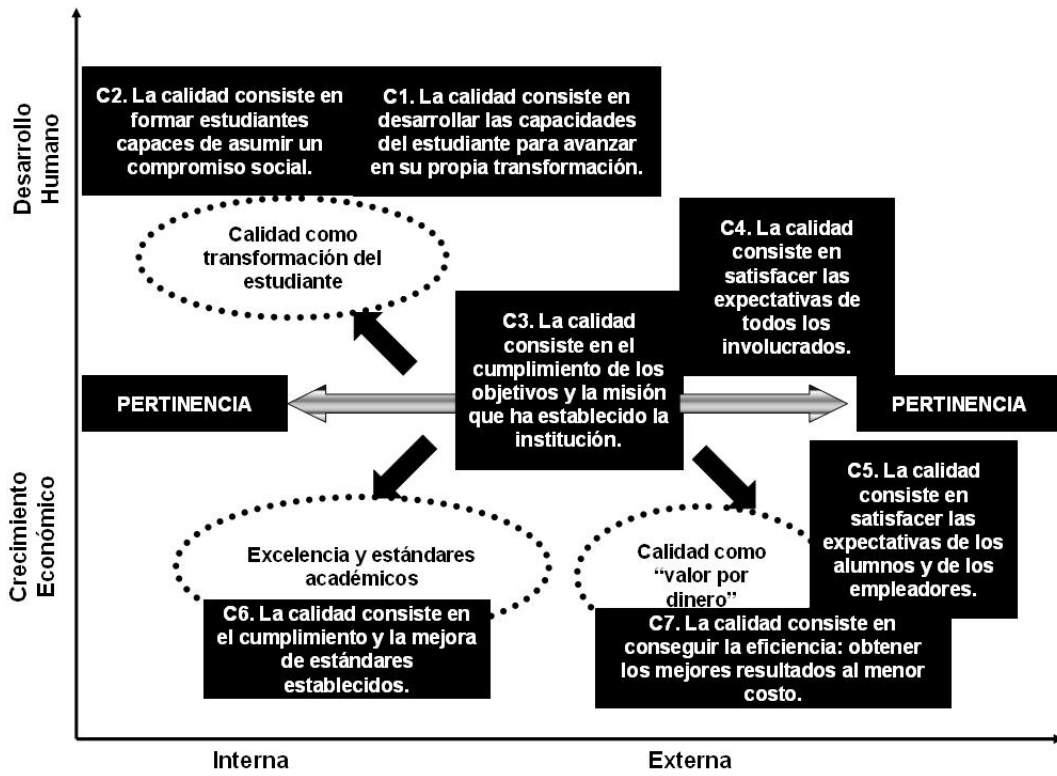
agentes. Con esto no estamos concluyendo que para definir la calidad de la educación superior no haya que equilibrar las sensibilidades e intereses de todos los agentes (Ginkel y Rodríguez Díaz, 2006); pero desde luego no pondremos el foco en la satisfacción de las necesidades de los diferentes intereses. Aun así, la variable **C4** la situaremos más hacia el centro del área del plano por lo que puede representar de concesión de poder, ya comentado en líneas precedentes; mientras que la variable **C5** –satisfacción de expectativas del mercado laboral– la desplazaremos claramente a la parte inferior derecha.

Por finalizar con el concepto de la calidad entendida como adecuación a una finalidad o ajuste a un propósito, nos referiremos a la última variable vinculada **C3**: *la calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la propia institución*. Consideramos que puede ser de interés tenerla en cuenta, puesto que puede ser útil para operacionalizar las respuestas a diferentes opiniones sobre la realidad, dicho de otra manera puede describir las maneras de entender las funciones de las universidades y servir de indicador de las dimensiones eficacia y eficiencia, desde preguntas como: ¿son los objetivos adecuados a la misión de la universidad?, ¿los medios que se utilizan responden realmente a los fines que se persiguen? o ¿cómo se usan esos medios? En definitiva la variable **C3** no se vinculará ni a las concepciones asociadas al desarrollo humano ni a las que promueven de manera indiscutible el crecimiento económico como modelo de desarrollo, así como tampoco definiremos un nexo definitivo respecto a la vinculación con la pertinencia interna o externa; en consecuencia tomara una posición en el centro del plano que simboliza el equilibrio entre los fines y los medios. Se focalizará en la importancia de que la institución cumpla los objetivos que haya definido.

Con la situación de esta variable en el centro se quiere reflejar la necesidad de consensuar los diferentes intereses al definir la calidad de la educación en las universidades y aceptar que el consenso de esos intereses como un proceso político (Becher, 1999) más que técnico (*Ilustración 4.5.*). De las variables asociadas en el plano inicial al concepto *la calidad como adecuación a una finalidad*: **C3**, **C4** y **C5**, en la que se refleja mejor la filosofía del paradigma del capital humano es en la **C5**: la calidad de la educación superior la define el mercado laboral. Esta cesión de poder a determinados agentes externos pone en riesgo el criterio de la equidad tal como se defiende en este trabajo, desde el que se conjuga la diversidad y la igualdad de oportunidades.

Recordamos que el eje horizontal, ahora, refleja la pertinencia integral y sus componentes: interna y externa. El tema de la cesión de poder no se puede obviar por lo que condiciona el sentido de la pertinencia en función de los agentes que ostenten el poder; la cual se traduce como el ajuste entre la misión, los objetivos y las prácticas para cumplir esos objetivos; mediante la evaluación se podrá, entonces, precisar el nivel de cumplimiento de dichos objetivos, el grado de eficacia. Pero, la relación no es lineal; así en cada uno de los niveles de referencia, el interno y el externo, se deben determinar cada uno de los procesos y agentes que componen el sistema en cada una de las instituciones universitarias, así como las interacciones entre los mismos. La *Ilustración 4.6.* nos muestra la relación que se puede dar entre la variable **C3**: *La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución*, la pertinencia y los diferentes agentes que por diversos motivos condicionan los quehaceres universitarios.

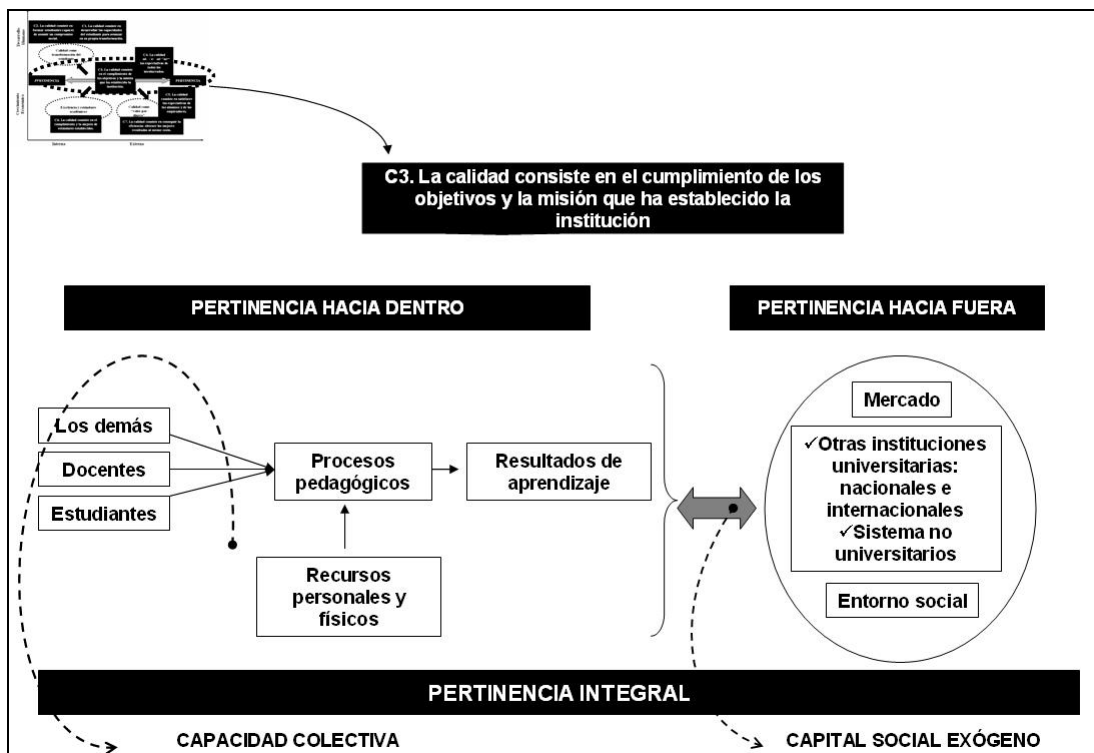
Ilustración 4.5.: La calidad de la educación algo más que la satisfacción del usuario



Fuente: Elaboración propia

La consideración de los agentes y sus relaciones nos vuelve a remitir a la importancia de las relaciones entre ellos por el valor añadido que pueden implicar para los individuos: la capacidad colectiva. En el espacio interno sería conveniente que existiese una estructura en la que los vínculos entre los individuos favorezcan la emancipación de los estudiantes de manera particular. En el espacio externo, habrá que cuidar que las redes de relación que mantienen las universidades con el mercado o un entorno social más amplio no deriven en una cesión de poder en el diseño de las políticas en las universidades y de manera particular, por el tema que nos ocupa, en las políticas de gestión de la calidad de las mismas.

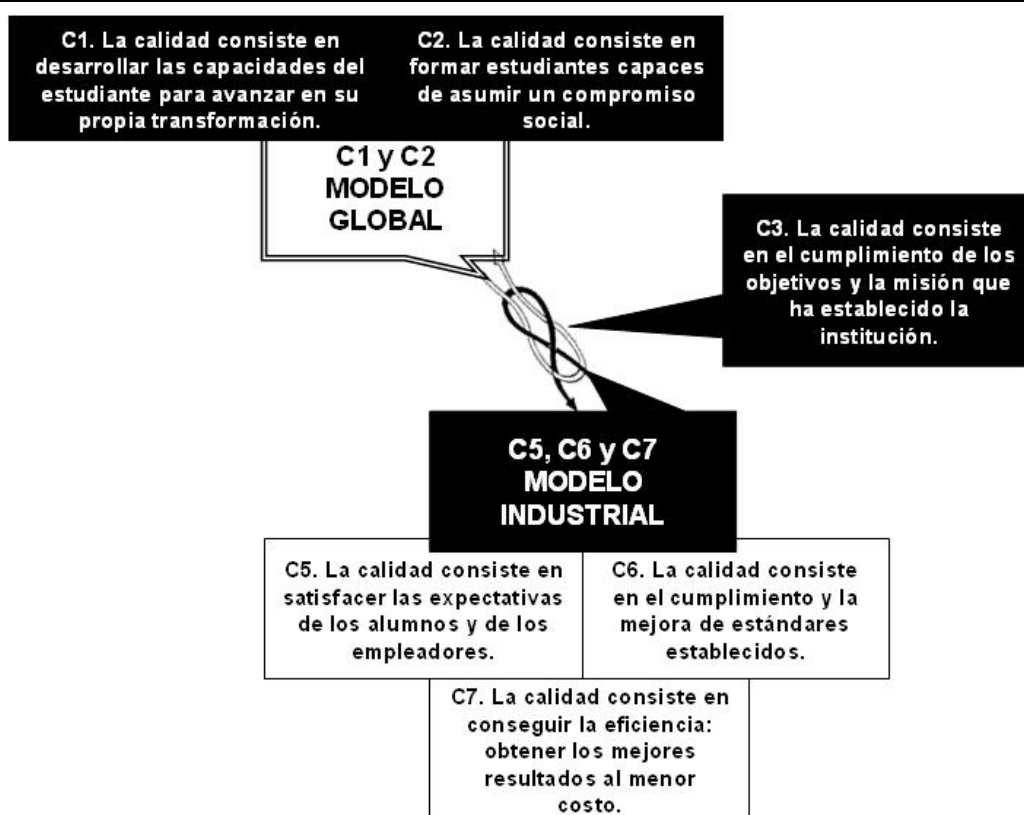
Ilustración 4.6.: La relación entre la misión, objetivos e interacción de agentes



Fuente: Elaboración propia

Esto nos lleva a describir los dos modelos entrelazados (*Ilustración 4.7.*) desde los que se puede plantear la variable **C3**: *La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución*. Uno, desde el modelo de producción industrial, en el cual la universidad se visualiza como motor generador de múltiples productos de los que se pueden definir sus cualidades y medir su eficiencia; estaríamos hablando de una *calidad objetiva* que en nuestra conceptualización se vincula a las variables **C6**: *La calidad consiste en el cumplimiento y mejora de estándares*, y **C7**: *La calidad consiste en conseguir la eficiencia, obtener los mejores resultados al menor coste*. Dos, desde el modelo de desarrollo global se define la calidad con valor añadido o valor agregado (González y Ayarza, 2003); en este modelo la universidad se convierte en agente facilitador para sus miembros en la ampliación de sus libertades, su acción implica un valor añadido –valor individual y valor social– en los individuos; desde nuestra aportación se traduce en las variables **C1**: *La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para su propia transformación* y **C2**: *La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*. Desde este modelo los estudiantes se entrenan en la universidad para comportarse como actores sociales y amplían su ámbito de actuación.

Ilustración 4.7.: Los modelos de calidad entrelazados



Fuente: Elaboración propia

El primero de los casos, el modelo de producción industrial, representa la visión hegemónica de la calidad; lo que garantiza la parte de pertinencia externa que determina el mercado, pero en ningún caso la pertinencia integral. Aunque de las dos variables que representan esta idea la **C6** está vinculada a intereses internos de la propia universidad sobre todo en su representación de la excelencia cuando depende de la experiencia de la institución, la identificación de la calidad con los estándares académicos provocará, en nuestra propuesta definitiva, el alargamiento de la forma que representa la calidad como *condición excepcional o cumplimiento de estándares en la Ilustración 4.8.*, hacia la derecha, puesto que esta manera de entender la calidad obliga a las universidades a preocuparse por sus resultados de cara a evaluaciones externas; le interesa dar el producto que demandan determinados usuarios externos a la institución; como consecuencia la institución tiende a inhibirse de la misión establecida e intenta que los estudiantes se adapten a esas demandas externas; desde este modelo toman relevancia las relaciones con agentes externos.

Además, la idea de excelencia aunque mantiene un nexo con la experiencia de la propia institución, esta muy condicionada por los recursos, con lo que otros opinen de ella dentro y fuera del mundo de la educación, con la concentración de los talentos, etc.; es decir, con muchas de las características que se han mencionado en el Capítulo 2 de este trabajo al referirnos a la universidades de rango mundial que resultan inaccesibles para la mayoría. Es una manera de entender la calidad muy condicionada por la competitividad, lo

que acarrea la presencia directa de la variable **C7** –eficiencia económica–. Uno de los peligros de este modelo es la descontextualización y la homogeneidad del discurso universitario que nace de él (Ginkel y Rodrigues-Dias, 2006); sobre todo si a esta manera de entender la calidad se le agrega la variable **C5**: *La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de los empleadores*, es decir la calidad se asocia, de manera directa, a las demandas del mercado laboral.

Estamos ante una conceptualización de la calidad de la educación superior bien acogida por el paradigma del capital humano. Se reconocerá la calidad de la educación superior si el producto que genera la universidad: la generación de conocimiento y la formación del individuo, sirven para satisfacer las demandas del mercado laboral, y además ella es una institución competitiva por satisfacer dichas demandas de la mejor manera y al menor coste posible. Desde este modelo el criterio de eficiencia, el hacer las cosas bien, pesa en la definición de calidad. En este punto añadimos la reflexión de que el hecho de hacer las cosas bien, si no se acompaña de otros criterios difícilmente colaborará a la transformación del modelo de desarrollo.

Es un modelo que estimula la burocratización y tiende a quitar el protagonismo a los agentes directos de los procesos pedagógicos, a saber: alumnado y profesorado; desde el que resulta difícil promover tanto la pertinencia hacia dentro como la equidad. Queda claro, entonces, que la combinación de estas dos variables: **C6** –estándares– y **C7** –eficiencia económica– con la **C5** –mercado laboral– para definir la calidad de la educación superior nos aleja de uno de los criterios, a nuestro entender, más importante a tener en cuenta para poder valorar una universidad como de calidad: la equidad. Esta manera de entender la calidad de la educación se olvida de este criterio y pone de alguna manera en peligro la pertinencia hacia dentro; como mucho maneja como criterio la pertinencia hacia fuera de la institución. En la dualidad respecto al tipo de modelo de desarrollo esta manera de entender la calidad, está claro que atiende al desarrollo como crecimiento económico.

Respecto al modelo de desarrollo global, como ya hemos apuntado, lo simbolizamos con la variables **C1** –transformación del individuo– y **C2** –compromiso social–, en el habrá calidad de la educación superior si los procesos académicos aportan valor individual y valor social; el valor individual se conseguirá si a través del conocimiento se le dota de recursos a la gente para su propia transformación, y si a la vez se fomenta en ella el compromiso social se generará ese valor social. En este modelo sí se encajan los criterios de equidad y pertinencia, tanto interna como externa. Además, es la única manera de entender la calidad en la que el individuo es el fin, a la que le interesa e intenta valorar qué le aporta al individuo su paso por la universidad, y con ello qué se aporta a los contextos en los que actúa cada uno de los individuos. Este modelo de desarrollo global de la calidad de la educación superior quedará situado, en el debate dual sobre el modelo de desarrollo y bienestar, al lado del modelo de desarrollo que promueve la libertad de los individuos: el desarrollo humano.

Algo más a señalar como diferencia entre los dos modelos es la *presencia o ausencia del quehacer del profesorado* como aportación a la calidad de la educación en las universidades. En el modelo de desarrollo global la presencia del profesorado es incuestionable; es el colectivo que facilita ese plus en el proceso pedagógico del individuo en las universidades, es decir, lo que el estudiante no puede hacer por él mismo en el presente, pero sí en el futuro, lo que Vigotsky define como la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979). Y será desde ese proceso desde el que se de la transformación del individuo y se pueda emancipar de las demandas externas. En esta situación, la calidad se entiende como un proceso que genera cambios en los individuos.

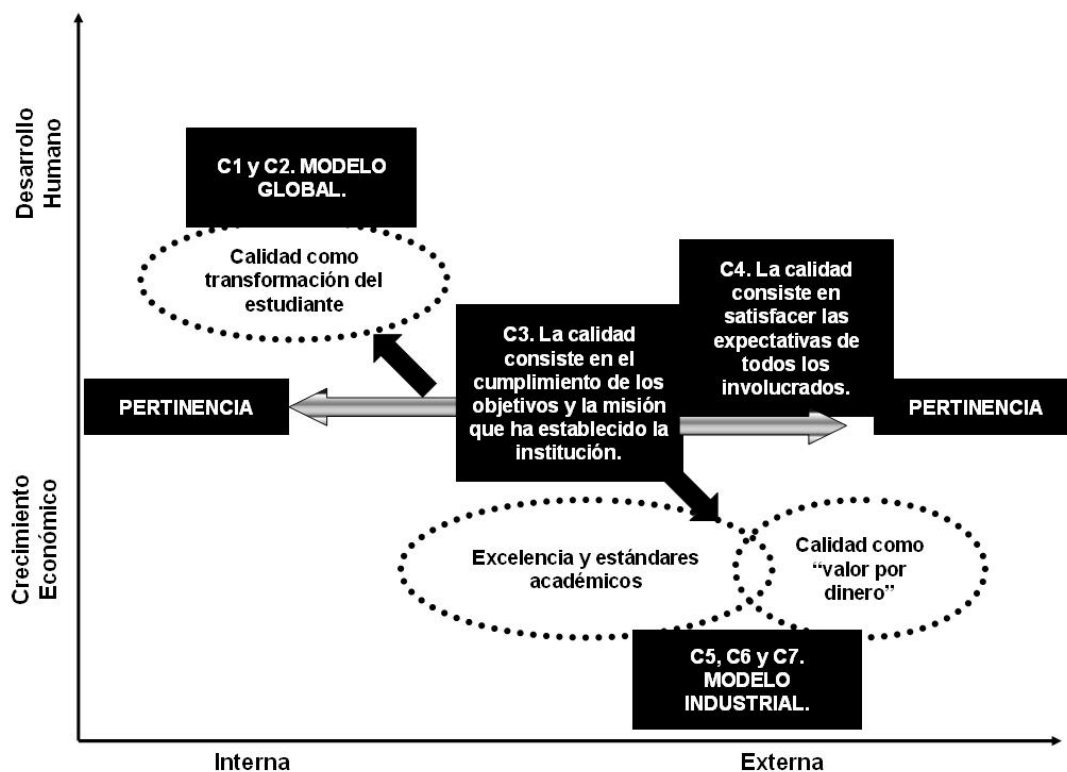
Desde el modelo de desarrollo global la calidad no es un estatus, se encuentra en la actitud de los individuos, en su voluntad de hacer lo correcto correctamente; se entiende la calidad como dinámica y, necesariamente, como consecuencia del consenso de los diferentes agentes universitarios. Es una manera de interpretar la calidad de la educación que favorece la confianza entre los individuos, desde el que sería factible construir estructuras que generen capital social comunitario. La valoración de si existe o no calidad se sitúa en la interacción entre la pertinencia hacia dentro y hacia fuera, con lo que no es suficiente mirar el producto ni fijar estándares.

Por el contrario el modelo industrial, definido por las variables **C5**, **C6** y **C7**, en resumen *satisfacción* de la demanda del mercado laboral, de estándares o de la eficiencia económica, plantea la calidad desde un sentido estático; que una universidad logre la etiqueta de calidad significa que ha conseguido adaptarse a las demandas externas.

Respecto a la variable **C4**: *la calidad consiste en satisfacer las necesidades de todos los involucrados*, la mantenemos hacia el centro del área, puesto que la interpretamos como la necesidad de consenso entre los diferentes actores, junto a la variable **C3**: *la calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución*.

Para poder leer en un golpe de vista lo que venimos desarrollando en las líneas precedentes, aportamos la *Ilustración 4.8*. Llamamos la atención del desplazamiento hacia la derecha de las variables que definen el modelo industrial, por considerar desde nuestra posición que el modelo tal como lo hemos definido da más poder a agentes externos que a los que pueden decidir dentro de la universidad, excepto en la calidad como excelencia que se base en la experiencia de la institución, de ahí que mantengamos un ligero alargamiento del área correspondiente hacia la izquierda; pero queda claro que es una manera de entender la calidad que exige a la universidad mirar al exterior muy condicionada por el mercado.

Ilustración 4.8.: Hacia la conceptualización de la calidad como estrategia para el Desarrollo Humano.



Fuentes: Elaboración propia

Con esta visión que nos ofrece la *Ilustración 4.8.* es incuestionable que el tema de la calidad de la educación superior, a priori, puede ser un buen punto de encuentro de diferentes ideologías; pero existen, desde nuestra opinión, algunas ideas sobre la misma difíciles de consensuar, en especial cuando se intenta entrever el tipo de educación que sustenta el modelo de calidad que se desarrolla en las universidades, tanto si se analiza desde el interior de la institución como desde los dispositivos exteriores desarrollados para el control de ese modelo. Es decir, no existe un concepto de calidad como tal, sino como un término de referencia de características comunes previamente definidas.

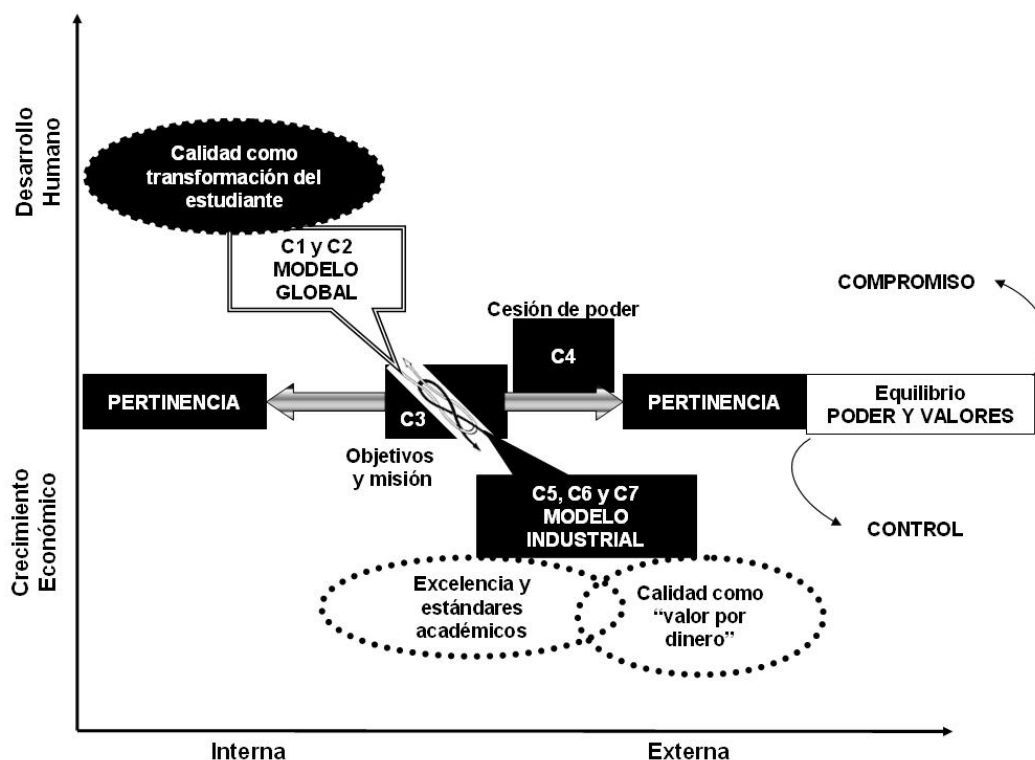
Como consecuencia solo se podrá calificar una universidad como mejor o peor que otra cuando sus objetivos y su misión –variable operativa **C3**: *La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución*– se encuentren definidos de manera similar; con lo que acabamos de comentar estamos aceptando la diversidad de universidades que conviven en la sociedad de hoy en día.

Ahora bien, retomando las palabras con las que iniciábamos este apartado: “Si no tenemos claro la perspectiva desde la que estamos hablando el análisis de la calidad de la educación no nos llevará a ninguna parte” (Van Kemenade et al. 2008; p. 177); fijemos ya la mirada desde la que nos estamos planteando la manera de entender la calidad de la educación superior, es decir a la variable **C3** le asignaremos el valor: *creación y ampliación de la capacidades de los individuos para el impulso del desarrollo humano y social.*

Por otra parte, las variables que hemos vinculado al modelo industrial representan los significados de la calidad que más contribuyen a favorecer la educación superior desde la perspectiva del desarrollo como crecimiento económico. No cuesta mucho asociarlas a razones instrumentales, a ideas corporativas, a productividad o a competitividad, o a transformar todo en cosas tangibles, en productos acabados; sin contar con demasiada frecuencia con las personas que intervienen directamente en los procesos educativos. Cuando desde nuestra opinión, muchas de las cosas que ocurren en las universidades no se pueden dar por acabadas, ni pueden dar la espalda a los actores protagonistas de los procesos que se dan en las universidades.

Pero como el debate de la calidad tampoco es dual, mantendremos la interacción entre los dos modelos mencionados; puesto que la calidad no será solo la transformación que experimenta el estudiante gracias a los procesos de aprendizaje, por medio de los que se consigue la transformación del individuo, sino, también serán los recursos que la impulsan y la hacen viable: variable **C7**, junto a ellos, se necesitan unas normas, las que definan qué características se deberán tener en cuenta y qué normas servirán para juzgar la calidad que queremos que se dé: variable **C6**, desde la perspectiva que ahora nos interesa. Estas dos variables representan el control y la estabilidad necesaria para que pueda existir un avance (*Ilustración 4.9.*) en el discurso del modelo del desarrollo desde el espacio que brindan las universidades con sus políticas de calidad.

Ilustración 4.9.: El equilibrio entre la diversidad de visiones



Fuente: Elaboración propia

Con la *Ilustración 4.9.* intentamos reflejar cómo el eje alrededor del cual se debe vertebrar la calidad de la educación superior vendrá definido por la pertinencia; en líneas

anteriores hemos introducido este criterio para reflejar el sentido que puede tomar la calidad: hacia dentro o hacia fuera; en este momento al aceptar la necesidad de tener en cuenta en la definición de calidad de las diferentes maneras de entenderla presentamos la pertinencia como el equilibrio entre el poder y los valores de cualquier proceso educativo. Al lado de los valores situamos el compromiso por impulsar el desarrollo humano desde las universidades; pero somos conscientes de la influencia que ejercen los agentes que tengan el poder en la dirección que tomen las políticas de calidad de las universidades, son los que poseen el control de los procesos, los hacen viables y como consecuencia fijan las normas que definirán lo que es de calidad.

¿Qué es lo que aporta nuestra propuesta en relación a lo que existe de la conceptualización de la calidad? y ¿qué aporta esta conceptualización a la Educación para el Desarrollo (ED) o hasta dónde contribuye a generar ciudadanía cosmopolita?

Un punto de soporte fundamental es la elección que se ha realizado en el Capítulo 2 de este trabajo de la ED como la práctica educativa por medio de la cual es posible crear ciudadanía cosmopolita, y como resultado la mayor probabilidad de que futuras generaciones pongan su conocimiento al servicio de la sociedad con el objeto de buscar una alternativa al modelo imperante, al crecimiento económico mediante el paradigma del desarrollo humano.

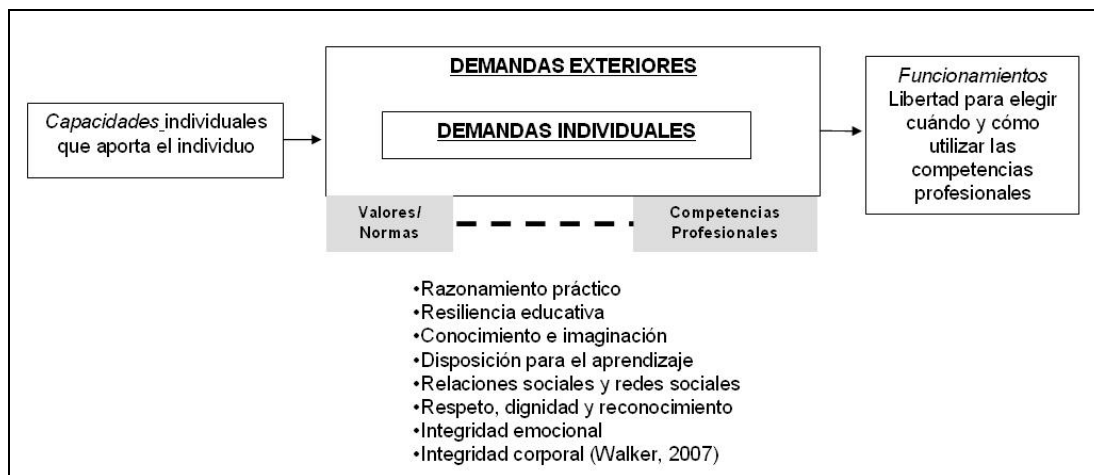
Introducir en el modelo el concepto de calidad como transformación es una manera transversal de inyectar en las universidades la filosofía de la ED, o como se plasma en la *Ilustración 4.9.*, identificar calidad de la educación con el compromiso por parte de la universidad con unas maneras particulares de mirar a las sociedades. En nuestro intento por operacionalizar los conceptos de calidad, recordamos que en este caso estamos haciendo referencia a las variables **C1**: *La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación* y **C2**: *La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*. Desde esta perspectiva existirá calidad en las universidades si el conocimiento que generan y transmiten origina valor individual y valor social.

Aun no siendo el tema central de este trabajo, intencionadamente hemos querido dedicar suficientes líneas a la manera de relacionarse los individuos, y hemos optado por indagar en el concepto de capital social; pero, además, en este apartado hemos ido más allá y nos hemos aventurado a plantear una hipótesis: qué manera de entender la calidad promueve capital social endógeno: capacidad colectiva y cuál capital exógeno.

Desde el interés real de este trabajo, la calidad de la educación para la transformación del individuo, la calidad se percibirá en las universidades si en sus prácticas pedagógicas se impulsan procesos para generar ciudadanos activos, críticos, responsables, solidarios, empoderados y con identidad universal. Se trabaja la capacidad de reflexión, de autoaprendizaje, el compromiso con la institución, el manejo de las emociones, la respuesta ética y la responsabilidad. Es decir, si el fundamento del diseño curricular es semejante al propuesto en este trabajo en la *Ilustración 1.5.* completado con la lista de las capacidades para la educación superior propuestas por Walker (2007; 2012) como se puede apreciar en la *Ilustración 4.10.* Cualquier universidad que en su misión defina el impulso al desarrollo humano ha de garantizar, desde nuestra propuesta de calidad de la educación superior, la adquisición en el proceso de aprendizaje de las capacidades propuestas por Walker, con independencia de las competencias profesionales que adquiera el individuo. En nuestra propuesta el fundamento curricular y los procesos pedagógicos se tornan en el eje articulador de la pertinencia; es decir, el currículo será relevante como base para la ampliación de las capacidades de los estudiantes, y el tipo de relaciones que surjan – de

manera especial entre docentes y estudiantes – con la puesta en marcha del mismo podrán ser una oportunidad para la generación de capacidad colectiva.

Ilustración 4.10.: Fundamento del diseño curricular en una universidad de calidad



Fuente: Elaboración propia

Además para que el estudiante avance en su propia transformación hay que entregarle el poder e involucrarlo en la toma de decisiones; a priori se nos antoja pensar que esta manera de identificarse con la calidad podría suponer una amenaza para el profesorado por lo que les pueda suponer de pérdida de control en el proceso de enseñanza aprendizaje. Podemos, sin embargo, adelantar que no es así, sino todo lo contrario, puesto que como trataremos en el apartado siguiente, los resultados de las investigaciones realizadas por nuestro equipo constatan que la mayoría de los profesores encuestados, de los cuatro conceptos operacionalizados, con el que más se reconocen es con la calidad como transformación del estudiante y de manera particular con la variable **C1**: *La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación*, lo que nos da una pista de hacia dónde se sitúan las opiniones de los docentes sobre la calidad de la educación superior.

Desde el plano del valor social, hay que tener en cuenta que en el proceso de aprendizaje el individuo se integra y complementa con otros individuos, así tanto el conocimiento como las capacidades adquiridas adquieren valor social. Desde esta manera de entender la calidad de la educación superior, tenemos que tener en cuenta que el conocimiento, que es el soporte de todas las funciones universitarias, impacta en un contexto determinado: heterogéneo, internacional y transdisciplinar; lo que requiere de determinadas estructuras, no jerarquizadas que faciliten la generación de capital social comunitario, en las que el individuo se integra. A través de esta integración en las estructuras organizativas se genera capacidad colectiva que complementa las capacidades individuales. Para ello es fundamental que los protagonistas de los procesos tengan una mayor posibilidad de participación en la definición de los criterios por los que una universidad es considerada de calidad.

4.1.3. La posibilidad de otra manera de entender la calidad existe

A lo largo de las líneas escritas hasta ahora, nos hemos implicado en llevar a cabo la tarea de realizar una propuesta de calidad de la educación superior en un entorno complejo, para que desde la interpretación de la calidad en las universidades se mire de manera inequívoca a un modelo de desarrollo y bienestar centrado en los individuos. Para ello, en los dos primeros capítulos hemos abordado conceptos y aspectos tanto del desarrollo y bienestar como de los discursos educativos, que nos han permitido ir dibujando el sesgo con el que nos comprometemos desde este trabajo: transformar la universidad en una organización que desde el conocimiento se implica en la construcción de un modelo de desarrollo y bienestar soportado por el enfoque de las capacidades.

Una vez fijada nuestra posición, a partir del tercer capítulo, hemos analizado los principales rasgos de la calidad de la educación superior y de su evaluación, y estamos en condiciones de afirmar la complejidad que supone hablar de concepciones alternativas de la calidad. Los términos como multidimensional, indefinición o ambigüedad describen los rasgos que caracterizan el debate de la calidad de la educación cuando se habla desde las universidades; y son esas mismas características las que plantean la paradoja de encontrarnos con acuerdos y desacuerdos al mismo tiempo; acuerdos cuando hablamos de generalidades, pero desacuerdos cuando indagamos los detalles y las consecuencias de la calidad.

En efecto, cuando hablamos de calidad de manera general nos podemos encontrar un gran acuerdo entre la mayoría de los agentes que intervienen o condicionan las funciones de la universidad, pero cuando nos dirigimos al detalle se descubren claras discrepancias. Esta paradoja es la que, a veces, nos puede llevar a cuestionarnos si existe alguna posibilidad que nos permita hablar con cierta coherencia de la calidad de las universidades o deberíamos renunciar a ello.

Llegados a este punto del trabajo, nuestra opinión es que es posible aceptar la complejidad del concepto, pero es también imprescindible tomar una perspectiva del análisis para dejar claro dónde nos situamos; en esta cuestión, la vista se ha puesto en el debate del modelo de desarrollo y bienestar y su vinculación con los discursos educativos en el espacio universitario. Lo segundo ha sido reconocer la multidimensionalidad del concepto, de ahí la elección como punto de partida de nuestra propuesta de la conceptualización de Harvey y Green (1993), y decidir de las cinco maneras que plantean estos autores de entender la calidad cuál vamos a privilegiar: *la calidad como transformación*, para ayudarnos a mantener ese sesgo con el que nos hemos posicionado.

El hecho de aceptar las diferentes maneras de entender la calidad también queda reflejado en las dimensiones elegidas para su evaluación: pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia; de manera particular, en la propuesta, la pertinencia ha sido definida como el eje sobre el que gire el equilibrio de los desacuerdos entre los agentes internos y externos de la universidad, y permita una relación equilibrada entre los demás criterios; no sería lógico o no estaríamos mirando a la realidad si intentásemos valorar la calidad de una universidad solo por una de las dimensiones.

El reconocimiento, entonces, de los diferentes conceptos y de la importancia de las relaciones entre los diferentes agentes junto al poder que ejerce cada uno de ellos, nos ha abierto la puerta a una propuesta en la que los conceptos se interrelacionan, en función, por un lado, de nuestra perspectiva: el debate del modelo de desarrollo y bienestar; y por el otro,

del sentido de la pertinencia; lo que consideramos que enriquece el análisis de la conceptualización de la calidad.

La elección, para la presentación de nuestra propuesta, de una representación gráfica en un plano definido por los ejes: debate de desarrollo y sentido de la pertinencia, nos ha parecido apropiada para facilitar la descripción de la misma y poder explicitar el enredo entre las diferentes maneras de entender la calidad de la educación, y a la vez el encuentro de discursos educativos que pueden llegar en momentos a ser divergentes.

Lo comentado hasta ahora es lo que ha despertado nuestro interés por analizar alguna de las fuentes de equívoco, consecuencia de la ambigüedad e indefinición en los planteamientos de la calidad en la educación; por ejemplo los diferentes puntos de vista sobre la calidad del sistema universitario; lo que nos dará indicios suficientes de que, efectivamente, coexisten posturas bien diferenciadas respecto a lo que se debe entender por calidad, pues cada grupo de interés le da su propio contenido e intenta orientarla hacia sus objetivos específicos (Álvarez-Tostado, 1989). Esta es una de esas causas que provoca conflictos en las instituciones universitarias, y que puede condicionar las reformas necesarias para afrontar los retos futuros como el que se plantea en este trabajo: la transformación del modelo de desarrollo y bienestar.

Para afrontar el trabajo, de recogida de información sobre las opiniones de la calidad de la educación en las universidades de los agentes que están implicados, se han vinculado variables operativas a los conceptos de calidad que faciliten la interpretación de las percepciones y opiniones de los agentes. Así, a lo largo de este último apartado se ha ido justificando la posición de cada una de esas variables en el plano que hemos dibujado respecto al debate sobre el desarrollo y al sentido de la pertinencia de la universidad. Esto nos ha permitido reconocer que existen diferentes maneras de interpretar la calidad y que no es solo calidad lo que impera, y además identificar cuál de ellas encaja mejor con el paradigma del desarrollo humano.

Con todo lo anterior, dejamos el camino preparado para verificar, en el siguiente apartado, si la propuesta planteada efectivamente es útil para recoger las opiniones de los agentes universitarios, tanto de lo que ellos mismos opinan sobre lo que debería ser la calidad de la educación como de lo que perciben que se interpreta en sus organizaciones. Así, se podrá concluir si la manera de entender la calidad de los agentes, en nuestro caso particular de los docentes, o las diferencias entre ellos y las instituciones en las que trabajan pueden ser una amenaza o una oportunidad en el empeño de colaborar, desde la calidad, en que la universidad sea una organización que desde el conocimiento se implique en la construcción de un modelo de desarrollo y bienestar soportado por el enfoque de las capacidades.

4.2. LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES RESPECTO A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA, ESPAÑA Y MÉXICO

Esta última parte del trabajo la dedicaremos a verificar cómo la propuesta realizada, en el apartado anterior, respecto a la conceptualización de la calidad de la educación en las universidades, es válida para interpretar las opiniones de docentes universitarios de Argentina, España y México, y así poder verificar si los criterios sobre la calidad son una amenaza o una oportunidad para la transformación del modelo de desarrollo desde las universidades.

Del apartado anterior, de este mismo capítulo, se ha de concluir que la calidad no solo se puede reconocer sino que también se puede saber qué se entiende por calidad, y cómo el debate de la calidad de la educación en las universidades puede ser una buena excusa para la transformación del modelo de desarrollo y bienestar. Éste será, entonces, el punto de partida, para poder recoger la opinión de los agentes universitarios, de manera particular la de los docentes, sobre qué entienden por calidad de la educación y cómo perciben la interpretación que hace de la calidad la institución en la que desarrollan su labor.

El interés en este trabajo por la opinión de los docentes lo promueven dos motivos claros. Uno, en la mayoría de los casos el discurso de la calidad recurre con frecuencia dominante a las opiniones de estudiantes y empleadores, pero ignora la de quienes tienen una relación directa con los procesos que se requiere mejorar, es decir la opinión de los docentes (Cardona, 2011); y dos, de las funciones que tiene la universidad, en este trabajo, el foco lo situamos en la docente, puesto que consideramos que según cómo se plantee el proceso de aprendizaje se conseguirá o no que el estudiante avance en su propia transformación y se le dote de poder, y en este proceso el docente tiene un papel determinante.

La elección de esos tres países, para fijar el ámbito del caso a analizar, viene condicionada por los trabajos realizados por la red ECUALE a la que pertenezco; dicha red está configurada por equipos docentes de estos tres países y entre los intereses y objetivos que comparten está la mejora de la calidad en las universidades. La pertenencia a la red nos da la oportunidad de trabajar con tres países que presentan realidades muy diferentes; pero a la vez una preocupación común: la conceptualización de la calidad y la necesidad de conocer la opinión de los diversos agentes universitarios sobre el tema. Se pretende generar evidencia empírica respecto a la percepción del profesorado sobre la calidad, y poder constatar si son opiniones más o menos alejadas de aquellas que hemos vinculado al paradigma del desarrollo humano en nuestra propuesta de conceptualización de la calidad.

Además, el ámbito planteado nos debe permitir sacar a la luz si los discursos en torno a la calidad difieren en función tanto del país desde el que surgen como de los agentes que los desarrollan; para la comparación de los discursos entre los diferentes agentes, nos serviremos de las opiniones de gestores²⁵ universitarios en los tres países.

²⁵ Se adopta el término gestor para identificar a los individuos con poder de decisión en la implantación de las políticas de calidad en los centros universitarios. En el caso de Argentina: decanos de facultades; en el caso de España: decanos de facultades y directores de escuelas y en el caso de México: decanos de escuelas y facultades, jefes de departamento y directores de áreas.

Las opiniones recogidas nos permitirán ir construyendo un panorama de las diferentes percepciones de la calidad, y probar si existen posibilidades de encontrar acuerdos sobre la interpretación de la calidad de la educación que sirvan como palanca de cambio para una universidad que se plantea transformar el modelo de desarrollo y bienestar, consciente que en sus aulas están los individuos que decidirán en el futuro el modelo de sociedad.

4.2.1. Algunas cuestiones sobre los sistemas universitarios de Argentina, España y México

Para abordar la opinión del profesorado sobre la calidad de la educación consideramos apropiado comentar algunas características de sus sistemas universitarios relacionadas con la calidad de la educación, con la intención de ofrecer elementos para una mejor comprensión del núcleo de este capítulo. Para tal efecto, presentamos unas pinceladas sobre algunas características de los sistemas universitarios de los tres países: acceso, docentes y sistemas de la calidad, y a través de las mismas reflejamos las diversas realidades que muestran cada uno de los países elegidos en sus sistemas universitarios. El objetivo es proporcionar un marco de referencia que permita ubicar los resultados sobre la percepción de la calidad de los profesores en cada uno de esos países.

4.2.1.1. La situación en Argentina

A. El acceso

Argentina es un país que se ha caracterizado históricamente por altas tasas de acceso en la educación superior. En el año 2010, la tasa bruta de educación superior para la población entre los 20 y los 24 años asciende al 72'4% (Secretaría de Políticas Universitarias, [SPU], 2011); sin embargo una buena proporción de las personas que acceden al sistema no se gradúan.

Hay dos aspectos que caracterizan los mecanismos de acceso a la educación superior en Argentina. El primero de ellos es la ausencia de la definición de cupos por carrera o universidad. El segundo, la autonomía de la que gozan las universidades para establecer su propio mecanismo de admisión de los estudiantes. Es decir, no existe una prueba nacional común para el ingreso a los estudios universitarios, la única condición que impone la Ley N° 24 521 de Educación Superior de agosto de 1995 es que los aspirantes cuenten con el título de nivel medio; como caso excepcional, esa ley incorpora la posibilidad de que estudiantes mayores de 25 años puedan acceder al sistema universitario sin dicho título medio por medio de pruebas específicas que establezcan las universidades.

Esto lleva a identificar tres modalidades de acceso en la universidades argentinas: una, ingreso irrestricto; dos, ingreso mediante examen y no cupo; y tres, ingreso mediante examen y cupo. De las tres modalidades la predominante es la primera. Otra característica del sistema universitario argentino es la gratuidad de los estudios de grado.

El sistema universitario argentino es bastante heterogéneo en términos de tamaño, medido por el número de alumnos; la mayoría de la matrícula de las universidades se concentra en solo siete de las 55 instituciones universitarias nacionales, y algo parecido aunque en menor medida sucede en las universidades privadas. Aunque el sector estatal concentra la mayoría de la matrícula en las universidades, cerca del 80% en 2009, en los últimos años se está dando un cambio importante en la tendencia: el incremento de la matrícula en las instituciones privadas frente al estancamiento en el sector público; en el primer caso con un crecimiento promedio anual del 7'2% para el periodo 2005-2009, frente al 0'9% en el sector público (SPU, 2011). Otra característica a señalar del sistema argentino es la concentración de la matrícula en dos grandes ramas de estudio: Ciencias Sociales y Ciencias Aplicadas.

B. Los docentes

Podemos decir que este colectivo se determina por dos variables en las universidades argentinas; en primer lugar, el grado de responsabilidad y el tipo de actividad a realizar en la universidad definen la categoría del cargo: profesores – titular, asociado, adjunto – y auxiliares docentes. En segundo lugar, la intensidad de la carga horaria exclusiva, semiexclusiva o simple (*Tabla 4.2.*). En las universidades nacionales el 38'4% de los docentes poseen la categoría de profesores y el 61'6% de nivel auxiliar. Tanto en la categoría de profesores como en la de auxiliares predomina la dedicación simple con un 55'3% y un 74'9% del colectivo respectivamente..

Tabla 4.2.: Distribución del personal docente según categoría y dedicación en las universidades nacionales

<i>Categoría</i>	<i>Exclusiva</i> (40h/semana)	<i>Semi-exclusiva</i> (20h/semana)	<i>Simple</i> (10h/semana)	<i>Total</i>	
PROFESORES	22'5%	22'2%	55'3%	100%	38'4%
Titulares	27'2%	25'4%	47'4	100%	
Asociados/as	33'1%	17'7%	49'2%	100%	
Adjuntos/as	18'3%	21'5%	60'2%	100%	
AUXILIARES	7'3%	17'8%	74'9%	100%	61'6%
Jefe/a de trabajos prácticos	11'4%	25'3%	63'3%	100%	
Auxiliar de 1ª	4'8%	14'3	80'9%	100%	
Auxiliar de 2ª	-	-	100%	100%	
Total	13'1%	19'5%	67'4%	100%	

Fuente: A partir de SPU (2011)

En las universidades argentinas solo el 13'1% del personal docente es de dedicación exclusiva. Los docentes situados en los cargos de la organización: titulares y asociados, sí tienen una dedicación exclusiva o semi-exclusiva; es justo en estas categorías donde el

porcentaje de docentes con dedicación simple no supera el 50%. Por último señalar que del total del personal docente el hecho de que el 67'4% corresponda a la categoría de dedicación simple nos da una pista de la dificultad que puede suponer garantizar la estabilidad del sistema.

C. Los sistemas de calidad

La ley de Educación Superior N° 24 521 pone en marcha en 1993 el proceso de aseguramiento de la calidad de las instituciones universitarias a través de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); la CONEAU es un organismo descentralizado cuyas principales funciones son:

- *Evaluaciones externas.* El objetivo fundamental es asistir a las instituciones universitarias en sus propuestas de mejora. Hasta el 2011 han sido evaluadas 93 instituciones, 10 de ellas ya por segunda vez y 3 en proceso de la tercera vez.
- *Acreditación de las carreras de grado* cuyo título corresponden a profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio profesional pudiese comprometer el interés público. La acreditación tiene como finalidad garantizar unos estándares mínimos es esas carrera denominadas de interés público e impulsar acciones para aquellas que no alcancen esos mínimos.
- *Participación en el Mecanismo experimental de acreditación (MEXA)* acordado en los países del MERCOSUR Bolivia y Chile en 2002.
- *Mandato legal para autorizaciones de nuevas instituciones universitarias.* Mediante su pronunciamiento sobre la viabilidad de nuevos proyectos para el asesoramiento del Ministerio de Educación.

Por último a esta institución también le corresponde autorizar el funcionamiento de otras entidades de evaluación y acreditación. Hasta el momento se han fundado dos instituciones: la Fundación Argentina para la Evaluación y Acreditación Universitaria y la Fundación Agencia Acreditadora de las Américas.

4.2.1.2. La situación en España

El sistema español de educación superior ha vivido un largo periodo de reformas como consecuencia de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los frutos de la adaptación al EEES ha sido el programa Campus de Excelencia Internacional (CEI) que nace de la estrategia Universidad 2015; ésta ha supuesto una gran influencia en la financiación de las universidades.

A. El acceso

En los últimos años, fundamentalmente desde el año 2008, se han producido cambios significativos en la normativa que regula las condiciones de acceso al sistema universitario; de forma complementaria hacemos referencia a que también las Comunidades Autónomas y las propias universidades en el marco de sus competencias también regulan sobre el acceso al sistema universitario. En el sistema universitario español los tipos de acceso son diversos atendiendo a la procedencia del alumno; el grupo más numeroso de alumnos proviene de Bachillerato y han de superar una prueba de acceso; la nota conseguida en dicha prueba se promedia con la del nivel anterior en las proporciones del 40% y 60% respectivamente. La calificación obtenida sirve para ordenar a los alumnos; las universidades fijan el cupo de alumnos que tendrán acceso a las titulaciones. Además de manera particular en algunas titulaciones se le exige al alumno superar una prueba específica.

En la última reforma se ha añadido una posibilidad de acceso que complementa a las que ya existía respecto a la entrada en la universidad de mayores de 25 años: la posibilidad para las mayores de 40 y de 45 años.

La enseñanza universitaria en España no es gratuita y corresponde a las Comunidades Autónomas, dentro de los límites establecidos para cada curso académico por la Conferencia General de Política Universitaria, fijar los precios. Este mecanismo genera una gran dispersión del precio de las titulaciones en función de la Comunidad Autónoma en la que se imparta; por ejemplo, mientras en Galicia el intervalo de precios por crédito – una asignatura obligatoria de un grado suele tener una carga de 6 créditos – en primera matrícula, para el curso 2012/2013, es 9'85-13'93 en las Islas Baleares es 21'32-27'14 euros, este hecho, desde nuestra opinión puede suponer a largo plazo la ruptura del principio de equidad.

Existe un predominio claro de la enseñanza pública, y aunque en periodos anteriores se reflejaba una tendencia creciente en la privada y un estancamiento en la pública los últimos datos muestran una tendencia a la alza en los dos sectores (Ministerio de Educación, s.f). En función de las ramas de enseñanza sigue siendo la de Ciencias Sociales y Jurídicas la que absorbe la mayor matrícula, la de Ciencias de la Salud se incrementa notablemente y la Humanidades lo hace ligeramente; las ramas de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas disminuyen ligeramente el número de alumnos matriculados.

B. Los docentes

En las universidades españolas se pueden señalar dos grandes regímenes que diferencian a los docentes: funcionarios y contratados, junto al tipo de dedicación que puede ser completa o parcial de manera general. Según los datos correspondientes al curso 2009-10 (*Tabla 4.3.*) el 46% del colectivo es funcionario; respecto a la dedicación es el 67% del profesorado el que tiene una dedicación completa. En cuanto a la dedicación debemos señalar las diferencias que se presentan entre las universidades, así hay universidades en las que no llega al 40% del profesorado el que tiene una dedicación a tiempo completo y en

otras esta proporción supera el 80%. Añadir que de los profesores que tienen una dedicación a tiempo completo el 75% pertenece al funcionariado.

Tabla 4.3.: Distribución del personal docente en España según régimen de vinculación con la universidad

<i>Régimen</i>	<i>% del total de los docentes</i>
FUNCIONARIO/A	46%
Catedráticos/as de Universidad	19'3%
Titular de Universidad	60'5%
Catedrático/a de Escuela Universitaria	3%
Titular de Escuela universitaria	17'2%
CONTRATADO/A	64%
Indefinido	27'1%
Duración determinada	72'9%

Fuente: A partir de Ministerio de Educación (2011)

La composición del profesorado en función del régimen presenta una tendencia a tener en cuenta. Se percibe un aumento de la proporción de profesores contratados si atendemos a que aumenta dicha proporción dentro del grupo de los profesores más jóvenes.

C. Los sistemas de calidad

De acuerdo con la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) y la Ley Orgánica 4/2007 la política universitaria del sistema español tiene entre sus fines la promoción y garantía de la calidad de las universidades españolas, teniendo como objetivos la medición del rendimiento, la rendición de cuentas, la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las universidades, la mejora de las actividades universitarias, la información a las Administraciones públicas y la información a la sociedad. El cumplimiento de esos objetivos se hace a través de la evaluación, la certificación y la acreditación de:

- Las enseñanzas conducentes a la obtención de un título de carácter oficial con validez en todo el territorio nacional.
- Las enseñanzas conducentes a la obtención de un título propio de la universidad.
- Las actividades docentes, investigadoras y de gestión.
- Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros universitarios.

- Otras actividades y programas realizados en relación con el fomento de la calidad de la docencia y la investigación por parte de las Administraciones públicas.

Estas funciones corresponden a la Agencia nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) creada en 2002, y a los organismos evaluadores que establezcan las leyes universitarias de las Comunidades Autónomas. En este momento coexisten en el sistema español la agencia nacional y once autonómicas. La actividad de estas agencias se fundamenta en estándares internacionales. Hasta el momento ANECA ha desarrollado siete programas de evaluación, cinco vinculados a la evaluación de enseñanzas e instituciones, y dos para la evaluación del profesorado:

Por su parte las agencias autonómicas llevan a cabo programas de acuerdo a los programas de ANECA y desarrollan programas propios. Las relaciones de la ANECA y del resto de agencias con asociaciones internacionales de organismos evaluadores acercan las actuaciones a estándares internacionales de calidad.

Hasta el momento la ANECA ha evaluado 2.512 propuestas de grado y 2.832 de master, de las cuales 2.405 y 2 678 respectivamente han conseguido informe favorable.

4.2.1.3. La situación en México

El sistema universitario mexicano presenta seguramente una estructura más compleja que los otros dos países que se tratan en este trabajo. La falta de coordinación de la normativa para la creación y reconocimiento de instituciones universitarias tiene como resultado la ausencia de criterios homogéneos. La estructura formal depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la que se encuentra la Secretaría de Educación Superior (SES), que es el organismo que centraliza el sistema de educación superior de todo el país.

En México en la educación superior pública existe una gran variedad de instituciones, y dentro del nivel universitario podemos señalar: Universidades Públicas y Estatales, Universidades Interculturales, Educación Normal y Superior, Instituciones de Educación Superior de nueva creación, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas y Universidades Federales.

Uno de los problemas es la diferencia que se dan en la relaciones de las universidades con la SES; así las universidades federales cuentan con márgenes más amplios para negociar de manera directa con el Congreso de la nación, mientras que las autónomas estatales dependen más de las políticas de la SES. Es preciso, también, considerar cómo a partir de 2005, surge un nuevo actor en el sistema superior mexicano: el Consejo para la Evaluación de la Política Social (CONEVAL), órgano descentralizado del Estado; tiene como función evaluar los programas de desarrollo social del país. Este nuevo organismo, de alguna manera, presiona para que haya más claridad en la distribución de los recursos.

Por último, otro actor fundamental en la coordinación del sistema es la Asociación nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que reúne a la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas del país y a una buena parte de las privadas. Esta institución contribuye a legitimar, en gran parte, las políticas de la SES.

A. El acceso

La propia diversificación del sistema universitario mexicano vuelve de la misma categoría al procedimiento de acceso al mismo. De manera general se puede decir que en los últimos tiempos, para acceder a las instituciones públicas, hay una tendencia de exigencia a los aspirantes de la realización de un examen estandarizado con la exigencia de una nota promedio en el ciclo anterior mínima de siete sobre diez; una vez realizado el examen se ordena a los estudiantes por la nota conseguida hasta llenar el cupo establecido por la institución. En el caso de las universidades que cuentan con servicios en el nivel anterior, el estudiante tiene la posibilidad de que se le exima de este examen. Así, en la práctica se reduce mucho la oportunidad de acceso mediante examen en este tipo de instituciones.

En las instituciones privadas de élite y de calidad reconocida se emplean exámenes estandarizados con unas condiciones muy parecidas a las instituciones públicas. En el resto de instituciones privadas son escasos o nulos los procesos de admisión, puesto que se nutren de los estudiantes que no han podido acceder a las instituciones públicas.

En México la enseñanza pública en este nivel tiende a la gratuidad o semigratuidad pero con diferencias notables entre las instituciones. En el sector privado la diversidad del precio es grande, así en las universidades consideradas de élite los precios son elevados, mientras que en las que no disfrutan de ese prestigio los costos son relativamente bajos y hay determinadas facilidades de pago.

B. Los docentes

Una de las características a reseñar de los docentes en México es la forma de su retribución; cuentan con una especie de *pago por mérito* que con el paso del tiempo se ha hecho más complejo. Por ejemplo, un profesor con veinte años de antigüedad con la máxima categoría percibe aproximadamente la mitad de sus ingresos como consecuencia de los resultados de las evaluaciones, y éstos se pueden incrementar si pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Esta política ha dado lugar al perfil deseable por la Secretaría de Educación Pública en el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que hoy en día cubre a todos los tipos de instituciones públicas. Se trata, en realidad, del diseño de una carrera académica a nivel nacional que ha venido a modificar jerarquías de otras épocas.

Esto ha generado, sin duda, una modificación en los quehaceres de los docentes mexicanos, aunque no necesariamente hayan de tener una repercusión en la calidad de la educación universitaria, es más, el intento del logro de estos indicadores ha podido producir una cierta erosión en la ética del trabajo, porque su obtención se ha convertido en un fin por sí mismo.

C. Los sistemas de calidad

En México desde la segunda mitad de la década de los sesenta, las instituciones de educación superior reunidas en la ANUIES buscan acodar formas de planificación que incluyen la evaluación como un proceso fundamental para la mejora de las instituciones y del sistema en su conjunto.

Oficialmente el sistema de aseguramiento de la calidad se lleva a cabo por medio de la acreditación institucional y de programas a través de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y del Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que otorga los diferentes niveles de acreditación a través de diversos organismos. Hasta la fecha han sido 2.396 programas acreditados los que aparecen en las informaciones de la página web del COPAES²⁶. Una de las funciones del COPAES es otorgar el reconocimiento a organismos acreditadores para las diversas áreas de conocimiento. A través del proceso de evaluación y certificación de cada uno de esos organismos acreditadores, los programas reciben un reconocimiento temporal, el cual es conocido por la SEP, registrado por el COPAES, y difundido por las instituciones beneficiarias de la acreditación.

Aunque las agencias reconocidas por el COPAES pueden acreditar, y así lo hacen, programas de instituciones privadas, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) ha desarrollado su propio esquema de acreditación.

4.3.1. Identificación de los docentes con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo y bienestar

Entre los motivos que pueden entorpecer, hoy en día, que la calidad de la educación superior y su manera de gestionarla no se asocie a individuos formados para ser ciudadanos cosmopolitas, está el que entre los agentes que dictan cómo se debe entender la calidad no se encuentran los que intervienen más directamente en el proceso de educación, a saber: docentes y estudiante. Y algo más, que lo que opinan los que diseñan y aplican las políticas de calidad de las universidades dista significativamente de la opinión de los docentes.

El interés por el aspecto docente en los sistemas educativos a nivel mundial está creciendo. Diferentes declaraciones como las de *La Cumbre Mundial de la Educación Superior en el siglo XXI (1998)* o *La Cumbre Mundial sobre Ciencia y el uso del saber científico (1999)*, así como el Informe de *la Comisión de Delors de la UNESCO*, sitúan el docente en un nuevo rol, y le conceden un buen peso en la transformación de los aprendizajes, y en la nueva dinámica de las universidades. Sin embargo, a la hora de definir la calidad de la educación tenemos la sensación de que la distancia que existe entre la manera de entender la calidad por parte de este colectivo y la de la institución universitaria dista lo suficiente como para que en la implantación de las políticas de calidad, como estrategia, el profesorado haya quedado definido como un mero espectador y ejecutor de nuevas dinámicas decididas por

²⁶ Dirección del COPAES: <http://www.copaes.org.mx/FINAL/inicio.php>

otros agentes de las instituciones universitarias, tanto internos como externos. Así el profesorado se encuentra forzado a realizar cambios en su quehacer en los que no se siente implicado.

Aparece la paradoja de que mientras por un lado se deposita una confianza total en la función del docente, como estrategia para la transformación del modelo pedagógico de las universidades, –sirva de ejemplo la corriente del currículo basado en competencias–, por otro se visualiza una perspectiva utilitarista que, de algún modo, desprecia la práctica docente.

Desde el tema de la calidad de la educación superior, esta paradoja la podríamos situar por un lado, por la importancia que adquieren las evaluaciones sobre el profesorado en los sistemas de calidad, y por el otro en la distancia entre la manera de entender la calidad de la educación superior de los docentes y de los gestores.

La opinión de los gestores demuestra la prisa por la eficiencia que exige el mercado, el cual cada vez invade más el devenir de las universidades, y las contagia de su enfoque del desarrollo. Como consecuencia las universidades se muestran ineficaces, pasivas para promover debate sobre el modelo de desarrollo. Y pensar en la calidad de la educación pasa por pensar en la opinión de los agentes que intervienen directamente en los procesos educativos, los que inciden sin lugar a dudas en la transformación del individuo que accede a las universidades; es decir en la opinión de los docentes universitarios.

A partir de estas líneas presentaremos un análisis de las opiniones de docentes y gestores universitarios sobre la manera que tienen de entender la calidad de la educación superior, en tres países: Argentina, España y México, con contextos sociales y sistema universitarios diferentes. Los datos que se presentarán son el resultado de varias investigaciones de la red ECUALE, y en este trabajo se utilizarán para introducir una perspectiva diferente e intentar responder a las siguientes preguntas: ¿La opinión de los docentes sobre la calidad de la educación superior es una barrera o una oportunidad para la transformación del modelo de desarrollo?, ¿y la de los gestores?; ¿existe diferencia de opiniones de cómo se debe entender la calidad de la educación superior entre dichos colectivos?, ¿y entre los países, surgen diferencias?

4.3.1.1. Metodología, los datos y su tratamiento

En el capítulo anterior dedicado al debate teórico, en la propuesta metodológica se describe la vinculación de los cinco conceptos de calidad propuestos por Harvey y Green (1993) a siete variables, las cuales recogen afirmaciones concretas sobre la manera de entender la calidad de la educación superior. En concreto, el trabajo que se presenta en este capítulo está orientado a reconocer las opiniones de los docentes de los tres países y poder deducir una actitud de los mismos hacia una manera de entender la calidad que facilite la construcción de ciudadanía cosmopolita que se identifique con el desarrollo humano.

Los resultados que se presentarán e interpretarán en este apartado surgen de un trabajo de investigación realizado en 2010 por la red ECUALE, de la cual soy miembro: *Determinantes y orientaciones de la calidad de la educación superior en América Latina y España* (Cardona, 2011). Estos datos proceden de una muestra representativa de cada uno de los

contextos analizados: argentino, español y mexicano sobre la opinión de los docentes respecto a las variables que operacionalizan los conceptos de Harvey y Green (1993). Los universos de los que se han extraído las muestras para cada país representan: para Argentina 40 instituciones y 171.000 profesores, para España 47 instituciones y 92.000 profesores, y para México 40 instituciones y 113.000 profesores.

Uno de los objetivos que se ha persiguido en este trabajo de investigación es generar evidencia empírica sobre la percepción de los docentes del concepto de calidad. En este trabajo dicha evidencia nos resultará útil para evaluar hasta qué punto las opiniones sobre la calidad de la educación superior de dicho colectivo significan una oportunidad o una amenaza para que el discurso educativo que se genera desde las maneras de entenderla promueva o no el desarrollo humano.

La investigación que nos sirve de base ha estado dirigida a identificar los conceptos de calidad con los que simpatizan los docentes a través de las siete variables planteadas. En este trabajo explotaremos los datos procedentes de uno de los apartados de la encuesta, la que contiene siete afirmaciones vinculadas a las distintas acepciones del concepto de calidad en el contexto de la enseñanza universitaria. Se le pide al docente que valore, en una escala de Likert, la concordancia de su opinión con cada una de esas afirmaciones; y junto a ello, se le solicita, en la misma escala, que indique la medida en que, desde su opinión, la universidad en la que trabaja se identifica con cada una de las opciones. En concreto el enunciado de la pregunta es: *Valore en qué grado se identifica usted con las siguientes concepciones de calidad, y en qué grado cree que lo hace su universidad.* En los tres países la labor del pase de encuestas se dio por concluida en 2010. Para cada país se hacen las adaptaciones necesarias en cuanto a terminología y los rangos de las preguntas de control.

A. El origen de los datos

Los datos utilizados en los tres países se recogieron por encuesta. En cualquiera de los casos, aunque se conocen los tamaños poblacionales correspondientes a cada uno de los países, no existe un censo del total de docentes que nos permita realizar un muestreo probabilístico en el que identificar las unidades de muestreo. Por la naturaleza del muestreo, entonces, nos vemos obligados, en la medida de lo posible a intentar minimizar los sesgos que se puedan generar. Así, para cada país se tomaron diversas decisiones; en cualquiera de los tres países predomina la idea de mantener un tamaño muestral grande para salvar el efecto de la no respuesta.

En Argentina, se parte de la referencia de un tamaño de 661 profesores como resultado del supuesto de un muestreo aleatorio bajo las condiciones de un nivel de confianza del 99% y un error muestral del 5%. El procedimiento para la selección de las unidades muestrales tiene dos etapas: primera, de cada universidad se seleccionan aleatoriamente cuatro unidades académicas (UA) manteniendo la estructural funcional de cada institución; segunda, se accede a los profesores en un intento de llegar al mayor número posible.

De manera definitiva responden a la encuesta satisfactoriamente 1.105 docentes; la distribución por ramas de estudio de este colectivo queda definida de la siguiente manera:

Ciencias Aplicadas el 45%, Ciencias Básicas el 27%, Ciencias de la Salud el 7%, Ciencias Sociales el 16% y el 5% corresponde a la rama de Ciencias Humanas.

Respecto a España, a título informativo, teniendo en cuenta la estructura y el tamaño poblacional con un tamaño muestral de 661 individuos se garantiza una confianza del 99% y un error muestral del 5%. Por la imposibilidad de realizar un muestreo probabilístico, por razones ya comentadas, el equipo de investigación se plantea un tamaño muestral de 3.000 individuos. El muestreo se plantea polietápico para intentar evitar los sesgos que se puedan generar por este tipo de muestreo. En la primera etapa se realiza una selección aleatoria de departamentos, para en la segunda elegir las unidades del muestreo finales.

Respecto a la elección del número de departamentos a considerar, se decide distribuir el total de la muestra entre las universidades públicas presenciales de manera proporcional al número de profesores de cada una de ellas, y al dividir por 10 el número de profesores resultante se obtiene el número de departamentos a muestrear en la primera etapa. Una vez elegidos los departamentos se procede a seleccionar aleatoriamente un número fijo de profesores para cada departamento. Después de aplicar este método el tamaño definitivo de docentes seleccionados es de 3.250.

El número de contestaciones válidas es de 1.033 individuos que presentan la siguiente distribución por ramas de enseñanza: 21% de Enseñanzas Técnicas, 28% de Ciencias Sociales y Jurídicas, 14% de Ciencias de la Salud, 20% de Ciencias Experimentales y 17% de Humanidades.

En México se busca la solución la misma solución operativa que en España para intentar salvar los sesgos del muestreo no probabilístico. El tamaño resultante de la muestra seleccionada es de 3.006 docentes, de los cuales respondieron de forma válida al cuestionario 1.438. La distribución que se genera por ramas de enseñanza es: Agropecuarias 10%, Salud 13%, Naturales y Exactas 15%, Sociales y Administrativas 29%, Educación y Humanidades 17% e Ingeniería y Tecnología 15%.

En los tres países la información sobre los docentes se recoge de la misma manera: el paso de la encuesta se lleva a cabo por medio de la plataforma *encuestafácil*, la cual permite que en este caso el docente conteste al cuestionario en línea. De las oportunidades que ofrece la plataforma se opta por enviar correos individualizados.

B. El tratamiento de los datos

El carácter exploratorio de la investigación aconseja que el análisis de la información obtenida se realice con una intención eminentemente descriptiva e instrumentos analíticos sencillos.

Consideramos que los indicadores que se empleen deben resumir de manera sintética pero guardando un equilibrio con la posible pérdida de información de la distribución de las respuestas en cada escala Likert. Los criterios que acabamos de señalar hacen que se valoren dos indicadores: la frecuencia de la respuesta alto y muy alto – en adelante *FRA* –, y el valor promedio de las respuestas cuando éstas se han traducido a valores numéricos; es decir, a muy bajo se le vincula el 1, a bajo el 2, a medio el 3, a alto el 4 y a muy alto el 5.

Finalmente se opta por utilizar el indicador *FRA*. Se calcula el coeficiente de correlación entre los dos indicadores: *FRA* y valor promedio y se observa que la interpretación de los valores que tomen las siete variables en los tres países será similar con independencia de qué indicador se utilice.

Se parte del planteamiento desarrollado en el apartado anterior, en el que se ha intentado argumentar por qué se han elegido las variables **C1**: *La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación*, **C2**: *La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social* y **C3**: *La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución*, como válidas para que sean tomadas de referencia de esa manera de entender la calidad de la educación superior que genera un discurso educativo más próximo a la generación de capacidades de los individuos, que el que predomina en la actualidad mucho más atento a las competencias profesionales.

La premisa con la que se cuenta es que cuanto más cerca estén las opiniones de los docentes o de los gestores de esas variables, cuando se les pregunta sobre la calidad de la educación en las universidades, la oportunidad para plantearse un cambio de modelo de desarrollo desde la universidades será mayor; por el contrario si la tendencia es hacia las variables **C6**: *La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos*, **C7**: *La calidad consiste en conseguir la eficiencia, obtener los mejores resultados al menor costo* y **C5**: *La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de los empleadores*, las opiniones de estos agentes se tornan en una amenaza para considerar la universidad como un espacio de transformación del modelo de desarrollo.

La *Ilustración 4.9.*, del apartado anterior, simboliza nuestra propuesta de conceptualización de la calidad de la educación superior como estrategia para el impulso del paradigma del desarrollo humano. La presencia de las siete variables refleja la complejidad del discurso de la calidad de la educación desde las universidades; se relacionan las variables **C1**: *la calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación* y **C2**: *la calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*, con las variables **C5**: *la calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados*, **C6**: *la calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de los estándares establecidos* y **C7**: *la calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo*, dando identidad cada conjunto de esas variables a los modelos de calidad que hemos vinculado a cada uno de los modelos de desarrollo: desarrollo humano y crecimiento económico, respectivamente.

Además, las variables **C3**: *la calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución* y **C4**: *la calidad consiste en satisfacer las expectativas a todos los involucrados*, quedan posicionadas en el centro del mapa para simbolizar, en nuestra opinión, la necesidad de equilibrio entre los dos modelos; la misión y los objetivos de cualquier institución universitaria deberían aludir a la necesidad de consenso de los intereses de los diversos agentes. Idea que, también, queda recogida en la interpretación de la variable **C4**.

Otra de las aportaciones de este trabajo será visualizar con qué tipo de modelo de la calidad se identifican los docentes de los tres países en función del grado de concordancia que ofrezcan las opiniones vertidas sobre las variables presentadas en la encuesta. Y en reflejar cuánto creen, los mismos docentes, que se aleja su manera de entender la calidad a la de la de la institución; esta última opinión nos dará información sobre si existe o no conflicto entre la manera de entender la calidad de los docentes y de la institución; sería deseable, de manera general, que éste no se diera si el objetivo es tener éxito en la implantación de las políticas de calidad; en particular, si el planteamiento es la calidad como

estrategia para el impulso del desarrollo humano el acuerdo debería encontrarse en el modelo global de la calidad de la educación.

Antes de comenzar con el análisis e interpretación de los resultados para cada uno de los países recordamos en la *Tabla 4.4.* las siete afirmaciones que representan las siete variables que han operacionalizado los conceptos de calidad, y que han sido mostradas a los encuestados.

Tabla 4.4.: Afirmaciones o variables de la calidad de la educación superior

C1	La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.
C2	La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
C3	La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.
C4	La calidad consiste en satisfacer las expectativas a todos los involucrados.
C5	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y del las organizaciones donde se colocan los egresados.
C6	La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de los estándares establecidos.
C7	La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

Fuente: Olaskoaga et al. (2010)

Los siguientes apartados los dedicaremos a trasladar los valores del indicador FRA – frecuencia asignada a una adhesión alta o muy alta para cada una de las variables– al mapa propuesto para que nos permita apreciar si las respuestas de los docentes dibujan una amenaza o una oportunidad para la transformación del modelo desde las universidades de los diferentes países analizados; se compararán, también, los perfiles que dibujan las opiniones del colectivos respecto de *lo que debería ser* la calidad en sus universidades y respecto de *lo que es*, también en su opinión. De esta manera quedará claro si existe desacuerdo o encuentro entre estas percepciones.

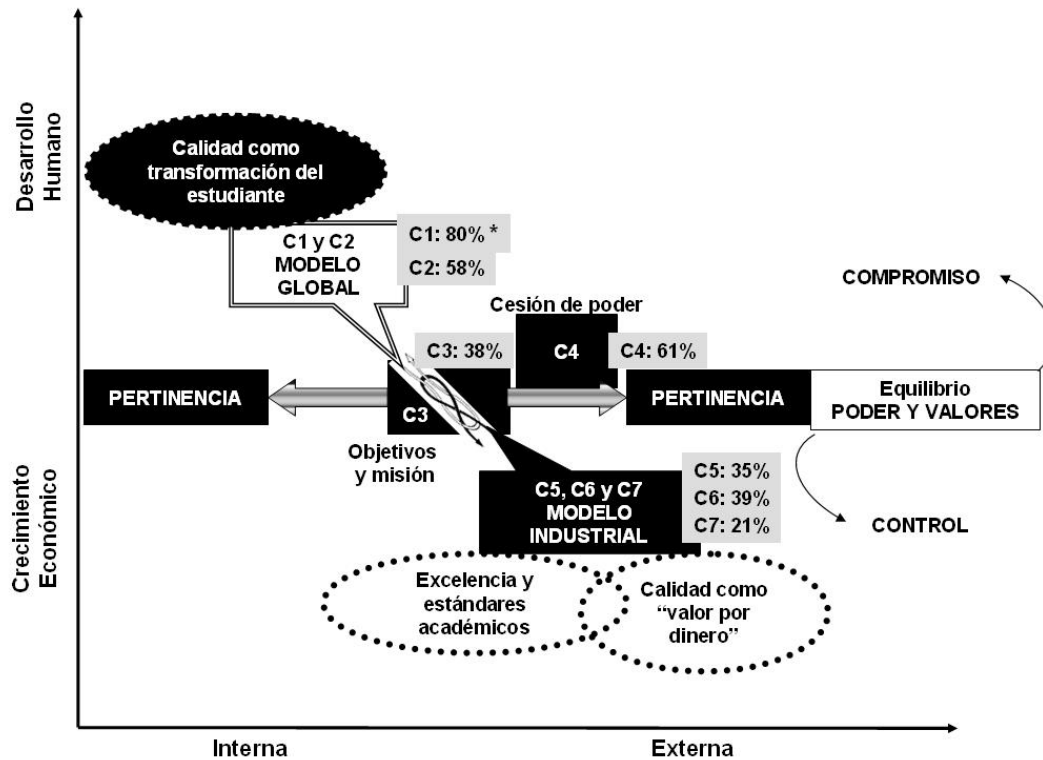
4.3.1.2. El caso de España

A. Análisis e interpretación de la opinión de los docentes

Lo primero que haremos es trasladar la opinión de los docentes españoles al mapa propuesto vinculado a la dualidad del debate sobre el modelo de desarrollo (*Ilustración 4.11.*) con la intención de mostrar una primera aproximación hacia qué tendencia marca la opinión de la calidad de la educación superior de este colectivo. La parte inferior de la ilustración representa el modelo de calidad más propulsor del paradigma del capital humano que

responde más claramente a demandas externas, mientras que la parte superior simboliza los conceptos de calidad indispensables para que se pueda impulsar el desarrollo humano desde las universidades; este último lo facilita la reflexión de de los individuos de la propia institución.

Ilustración 4.11.: Identificación de los docentes en España con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo



Fuente: Elaboración propia. *FRA: frecuencia relativa en adhesión alta y muy alta

Parece que existe una tendencia clara de las preferencias de los docentes hacia las concepciones de la calidad vinculadas con el modelo de desarrollo global, sobre todo a la calidad como valor añadido a nivel individual, por el valor otorgado al indicador FRA de la variable **C1**: la calidad consiste en desarrollar capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación, 80%. Da la sensación, a la vista de los resultados, de que el profesorado español no está de acuerdo con una visión de la calidad que guíe a las universidades exclusivamente al servicio del crecimiento económico, sino que se posicionan por una visión más amplia del modelo de desarrollo.

Ahora bien, el que sea la variable **C4**: la calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados, la que ocupa la segunda posición en el grado de adhesión de este colectivo con un 61% nos da una idea de la importancia que le otorgan al acuerdo entre los diferentes agentes o al equilibrio entre el compromiso y el control. Por otra parte, la baja adhesión mostrada a la variable **C3**: la calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución, la podemos interpretar como el rechazo de los docentes a la manera de definir la misión en sus respectivas universidades, como si éstas poco tuviesen que ver con los valores que puede adquirir un individuo con su paso por la universidad. Si la misión

y los objetivos de la universidad apuntan hacia la excelencia, la reputación o el cumplimiento de estándares, parece lógico pensar que para el profesorado la variable **C3** no describa bien su manera de entender la calidad.

Podemos pensar que en la opinión de los docentes españoles sobre la calidad de la educación superior caben procesos pedagógicos que impulsen el paradigma del desarrollo humano, pero siempre que no implique un conflicto con los demás agentes; dicho conflicto les podría empujar a los docentes a pensar en una especie de calidad impostada.

También a este colectivo se le solicita que exprese su opinión sobre la adhesión de su universidad a cada una de las variables – *cómo se entiende* para ellos –; esos resultados junto a lo que ellos consideran *cómo se debería entender* la calidad de la educación superior se presentan en la *Tabla 4.5*. Queda a la vista el conflicto que puede suponer la discordancia entre lo que el colectivo entiende por calidad y lo que considera que entiende su universidad.

Tabla 4.5.: Desde la opinión del profesorado en España lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior

Afirmaciones	Lo que debería ser. FRA*	Lo que es. FRA*
C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	80%	25%
C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	58%	24%
C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	38%	50%
C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados.	61%	34%
C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y del las organizaciones donde se colocan los egresados.	35%	37%
C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de los estándares establecidos.	39%	42%
C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	21%	49%

*Fuente: Elaboración propia. *FRA: frecuencia relativa en adhesión alta y muy alta.*

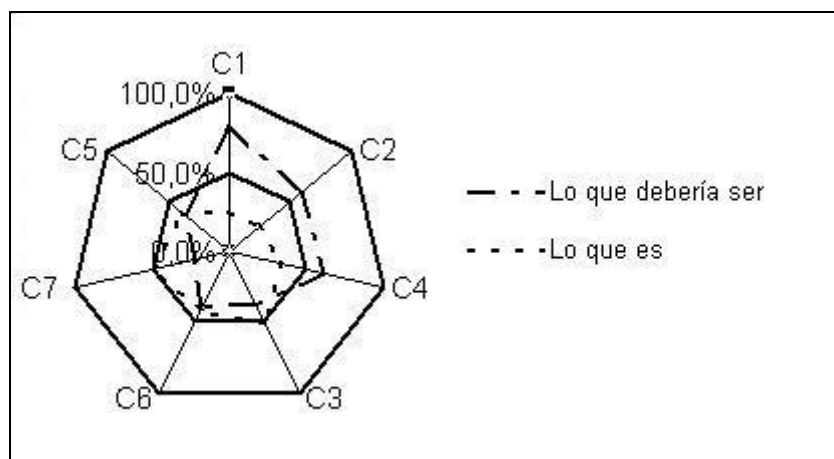
Los indicadores FRA, comparados entre las dos series, muestran una concordancia inversa, aunque no sea perfecta; así la variable **C1**: *la calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación*, es la que recoge la mayor adhesión – primera posición – desde *lo que debería ser*, mientras que en referencia a *lo que es* se sitúa en la última posición. El profesorado intuye que para su universidad no es sinónimo de calidad la colaboración en el desarrollo de las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación, o por lo menos no es lo que más ayudará a definir la calidad de su universidad. Si observamos los valores asignados a la variable **C2**: *la calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*, nos volvemos a encontrar con un efecto parecido al que se acaba de comentar para la **C1**.

Podemos entonces deducir que mientras el profesorado sí está dispuesto a favorecer un modelo de calidad global acorde con la mirada hacia el desarrollo humano, considera que su universidad identifica más la manera de entender la calidad con un modelo industrial; con las dimensiones de eficiencia y eficacia – variables **C7** y **C6** segunda y tercera posición respectivamente –; dispuesta a servir al mercado laboral – variable **C5**–. Un modelo en el que la calidad se consigue más desde el control que desde la transmisión de valores al estudiante.

Por las posiciones que ocupan las variables **C3** y **C4**, desde la perspectiva de *lo que es*, primera y quinta, podemos pensar que la misión de estas universidades se soporta más en el paradigma del capital humano; así existirá calidad si la universidad fomenta las exigencias de ese paradigma. Por último, cabe señalar, que los docentes ven firme a su universidad en el cumplimiento de la misión como estrategia para conseguir ser una institución a la que se le reconozca la calidad; no consideran que ésta esté identificando la calidad como la satisfacción de expectativas de otros agentes. Es decir, la universidad no está dispuesta a ceder poder en la definición de calidad, en opinión del profesorado.

Los perfiles que muestra la *Ilustración 4.12*, dejan patente esa falta de encuentro entre lo que el profesorado entiende por calidad y lo que él intuye sobre lo que opina la institución. La serie *lo que debería ser* se muestra menos uniforme con clara tendencia hacia un modelo global de calidad, por el peso que toma la variable **C1**; la serie *lo que es* resulta más uniforme con una ligera tendencia a identificar la calidad con la dimensión de la eficiencia – variable **C7** –, la cual nos da una mirada “corto placista” incompatible con la mirada de la calidad como transformación del individuo.

Ilustración 4.12.: Opinión del profesorado en España sobre lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior



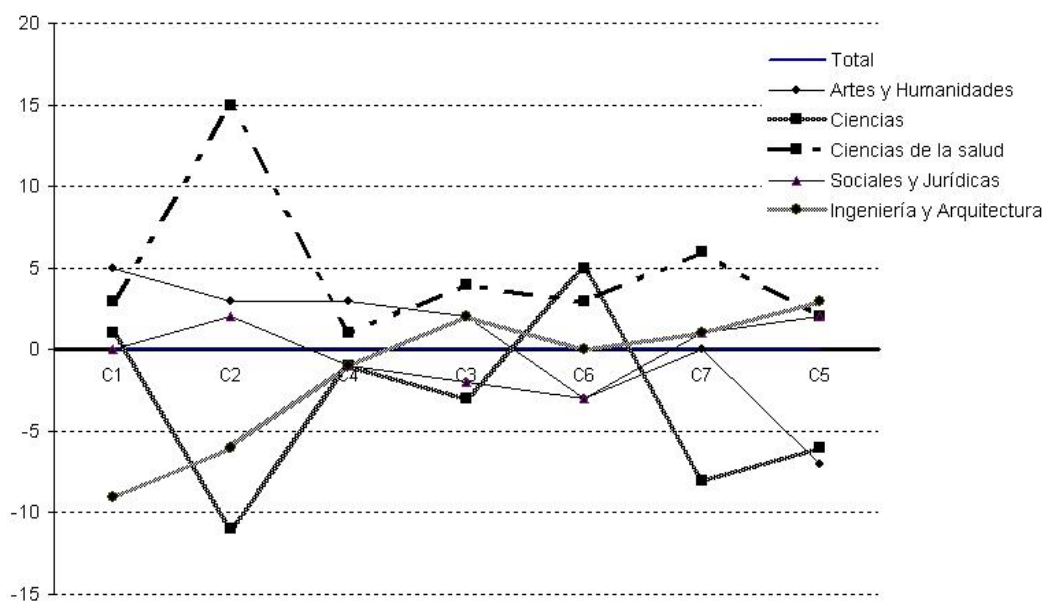
Fuente: Elaboración propia

En el caso de España podemos intentar ir un poco más allá en el análisis y preguntarnos si el área de enseñanza a la que pertenece el docente puede condicionar su opinión sobre la calidad de la educación.

Aunque no se puede afirmar que las opiniones de los docentes estén condicionadas por las ramas de enseñanza, es decir, que las diferencias sean significativas estadísticamente, sí parece que existe una tendencia diferente de la manera de entender la calidad que merece la

pena comentar. La *Ilustración 4.13.* muestra las distancias de las opiniones de los docentes por cada rama de enseñanza respecto a todo el colectivo representado en el eje horizontal; en dicho eje, a todas las variables se les ha asignado el valor 0; los valores que toma cada variable, entonces, en cada una de las ramas de enseñanza representan la diferencia entre su valor en el indicador FRA y el FRA del total del colectivo.

Ilustración 4.13.: Opinión del profesorado en España sobre la calidad, por ramas de enseñanza



Fue

*n*te: Elaboración propia (diferencias entre los valores FRA* de la rama y FRA total). *FRA: frecuencia relativa en adhesión alta y muy alta.

De este modo, por ejemplo, observamos que en la rama *Ciencias de la salud* aunque todos los valores se sitúan por encima del perfil medio del total, la distancia –más 15 puntos– de la variable **C2**: *La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*, se puede calificar de notable por la mayor adhesión de los docentes de esta rama a dicha manera de entender la calidad de la educación superior. Respecto a esta misma variable sucede lo contrario con las opiniones de los docentes de la rama de *Ciencias*, que se sitúan a menos 10 puntos, debido a la poca identificación que muestran con esta manera de entender la calidad. En la ilustración queda clara las inversas adhesiones de estos dos colectivos a esta manera de interpretar la calidad.

Si tenemos en cuenta que la variable **C2** es una de las que define el modelo global de la calidad, indispensable para impulsar el desarrollo humano, se podría intuir que en la rama de *Ciencias de la salud* sería más fácil encontrar, en la opinión del profesorado, una oportunidad para la implantación de metodologías acordes con la educación para el desarrollo y la construcción de ciudadanía global que en la rama de *Ciencias*. Pero tampoco se puede concluir que los docentes de *Ciencias* se decanten por un modelo de producción industrial, tal como nosotros lo hemos definido; sí muestran una fuerte adhesión a la calidad entendida como el cumplimiento de estándares –variable **C6**–, pero se alejan de las maneras de entender la calidad más relacionadas con ideas más mercantilistas, que se reflejan en las variables **C5** y **C7**. Este colectivo está de acuerdo con la necesidad de unas normas, con una

visión estática de la calidad, pero no consideran que sea el mercado el que tenga que dictarlas.

Merece la pena, también, prestar atención a la rama de enseñanza de *Ingeniería y Arquitectura*; en referencia al total del profesorado, es decir al eje horizontal, es la que más claramente tiende a una mayor adhesión por un modelo industrial de la calidad –en las variables **C7** y **C5** se sitúa por encima del perfil medio y en la **C6** coincide con la opinión del total del profesorado–, mientras que los valores las variables **C1** y **C2** guardan una distancia negativa respecto al conjunto del profesorado; es la rama en la los docentes muestran la menor adhesión al modelo global de calidad.

A pesar de la prudencia con la que, según se ha advertido en líneas anteriores, han de tratarse estos resultados, parece que muestran una tendencia como para en otra investigación intentar confirmar la hipótesis de que la adhesión a los diferentes conceptos de calidad por parte del profesorado puede variar en función de la rama de enseñanza a la que se pertenezca, y convertirse la opinión del profesorado sobre la calidad en un clara oportunidad para impulsar el desarrollo humano, o por el contrario en una amenaza.

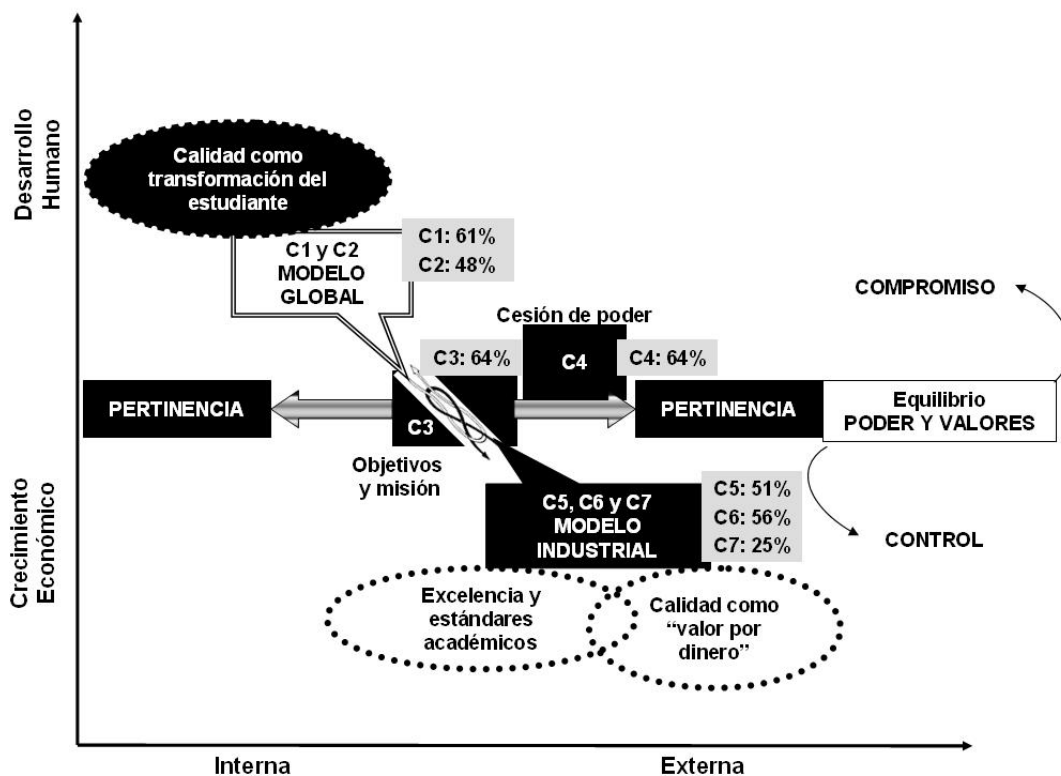
B. Divergencias entre las opiniones de los docentes y los gestores

En esta ocasión, la opinión de 100 decanos y directores de centros universitarios que en España imparten titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas sobre su grado de adhesión a las siete afirmaciones sobre la calidad que venimos manejando; las sobreponemos en la evolución del mapa propuesto (*Ilustración, 4.14.*), para reflejar la posibilidad de plantear una conceptualización de la calidad que aporte una mirada amplia del desarrollo más allá del crecimiento económico.

En primer lugar, vemos que el mayor grado de adhesión corresponde a las variables que se sitúan en el centro del mapa; como si la mayor importancia se la diesen a mantener el equilibrio entre los dos modelos, junto a la necesidad de un consenso entre lo que opinan todos los actores. Los decanos y directores muestran preocupación por identificar la calidad con el cumplimiento de la misión y los objetivos por encima del tipo de modelo de calidad, y les preocupa el consenso entre los diversos actores.

Por otro lado, la baja adhesión a la calidad entendida como eficiencia económica queda reflejada en el valor asignado a la variable **C7**, representa la distancia que este colectivo pone con respecto a la idea de que la calidad son los medios que la garantizan; parece que no comparten la creencia de que por hacer las cosas correctamente ya se garantice que se está haciendo lo correcto. La visión que tienen de la calidad los docentes en España no se puede considerar un obstáculo para la implantación de políticas en las que se valore la importancia de la transformación del individuo.

Ilustración 4.14.: Identificación de los directores y decanos de Ciencias Jurídicas y Sociales en España con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo

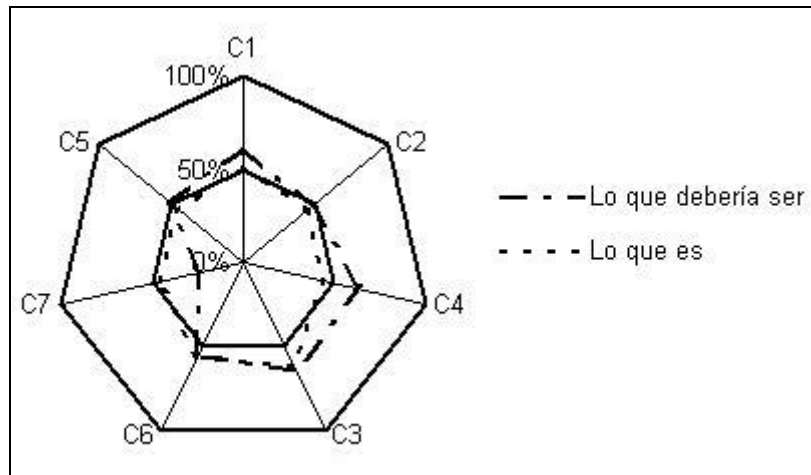


Fuente: Elaboración propia

Lo mismo que a los docentes, a los directores y decanos se les pregunta sobre el grado de adhesión que observan que tiene su institución con cada una de las siete afirmaciones operacionalizadas; así, con la comparación de lo que el colectivo opina sobre cómo se debería entender la calidad y cómo intuye que la interpreta su universidad (Ilustración 4.15.) podremos valorar hasta dónde estos directores y decanos se alejan o no del discurso oficial.

Se puede observar que las formas que dibujan los valores de cada una de las series no muestran grandes disparidades, salvo en la variable **C7** y las variables **C3** y **C4**. Los directores y decanos muestran un claro desacuerdo con la importancia que la institución le otorga a la manera de entender la calidad como eficiencia. Lo mismo, pero en sentido contrario, este colectivo concede mayor peso que la institución, en la definición de la calidad a la satisfacción de intereses de todos los colectivos. Si el discurso se realiza desde *lo que debería ser* o desde *lo que es*, a pesar de las apreciaciones que acabamos de hacer, no se muestran grandes diferencias en opinión de los decanos y directores.

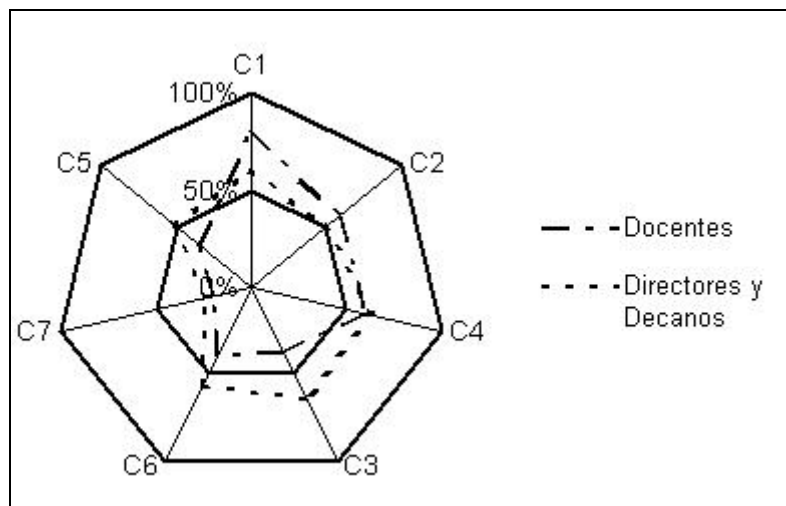
Ilustración 4.15.: Opinión de los decanos y directores en España de lo que debería ser y de lo que es la calidad de la educación superior



Fuente: Elaboración propia

Para completar el análisis puede resultar de interés observar la comparativa de lo que entienden por calidad de la educación los docentes y el colectivo configurado por los directores y los decanos (*Ilustración 4.16.*).

Ilustración 4.16.: Divergencias en las opiniones de docentes y directores y decanos en España de lo que debería ser la calidad de la educación superior



Fuente: Elaboración propia

Se puede deducir que el mapa que dibujan las opiniones de los docentes tiende a alargarse hacia las variables **C1** y **C2** –las vinculadas al desarrollo humano–, mientras que en el caso de directores y decanos la tendencia está en la identificación de la calidad como satisfacción de estándares –variable **C6**– y como la respuesta a las demandas del mercado –variable **C5**–. También se puede apreciar la falta de adhesión, desde los dos colectivos, a la calidad como efectividad; este último modo de entender la calidad, sin embargo, es muy

institucional en opinión ambos. Son dos perfiles con pequeñas diferencias; los directores y decanos son algo más partidarios de mirar a la misión y los objetivos de la universidad para definir la calidad, pero los dos colectivos comparten la necesidad de un consenso, de buscar un equilibrio entre las opiniones de los diferentes agentes, como se refleja en la variable **C4**.

No parece que la manera de entender la calidad de la educación de estos agentes universitarios y sus diferencias sea un obstáculo para que desde la universidad se trabaje por ampliar las miradas de los estudiantes, más allá del desarrollo económico. Las dificultades pueden surgir en el desacuerdo con la institución respecto a la calidad entendida como eficiencia.

La inclinación que pueden tener las políticas de calidad en la universidad española, desde los ojos de docentes y directores y decanos, por el control en detrimento de la transmisión de valores sí es un claro impedimento para utilizar la calidad como estrategia de impulso del desarrollo humano, puesto que se hace una interpretación de la calidad que encaja en el modelo industrial, como medio del crecimiento económico, y se aleja e las miradas hacia la transformación del estudiante.

4.3.1.3. El caso de México

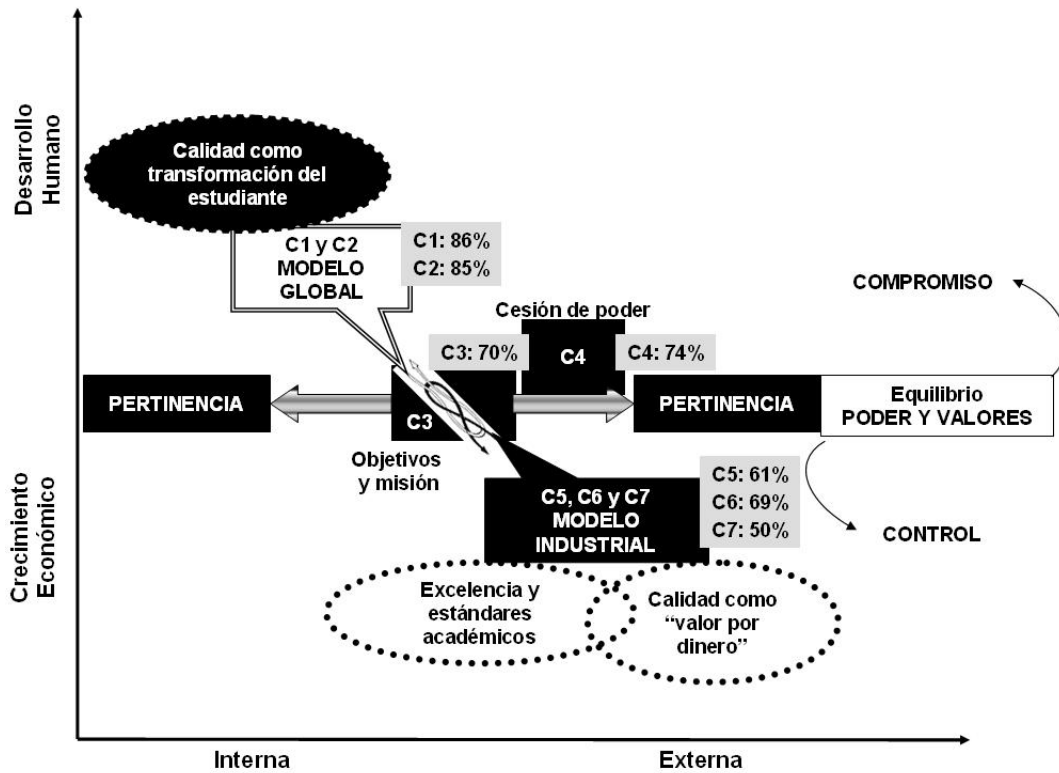
A. Análisis e interpretación de la opinión de los docentes

Comenzamos como en el caso de España por los resultados obtenidos respecto a la concepción de la calidad que tienen los docentes mexicanos. Para facilitar el análisis e interpretación de dichos resultados sobreponemos, en el mapa propuesto, los valores del indicador FRA –frecuencia relativa en adhesión alta y muy alta– para cada una de las variables (*Ilustración 4.17*).

La ubicación de las variables en el plano junto a los resultados obtenidos nos permite apreciar el patrón dibujado por las respuestas de este colectivo. Los docentes expresan una preferencia clara por una manera de entender la calidad centrada en el individuo; es decir, existirá calidad educativa en sus universidades si éstas aportan valor al estudiante tanto individual –valor vinculado a la variable **C1**: *la calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación*, 86%–. como social –valor vinculado a la variable **C2**: *la calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*, 85%–; se muestran más proclives hacia esas nociones de calidad indispensables para impulsar una ciudadanía cosmopolita desde las universidades.

La interpretación de los resultados asociados al modelo industrial muestra que esta manera de entender la calidad es la que menos atrae a los docentes mexicanos. Las nociones de calidad más unidas al equilibrio entre los dos modelos, referidas al cumplimiento de objetivos y la satisfacción de todos los agentes, son consideradas también importantes; el equilibrio entre un compromiso para, desde la universidad, transmitir valores a los individuos y que el poder ejerza un control que garantice un modelo de calidad global parece una exigencia por parte de los docentes de México.

Ilustración 4.17.: Identificación de los docentes en México con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo



Fuente: Elaboración propia

En este caso también nos planteamos hasta dónde el discurso que mantienen los docentes sobre *lo que debería* ser la calidad dista del institucional, *lo que es*. Procedemos, entonces, a comentar las ordenaciones de las siete afirmaciones sobre la calidad desde cada una de las perspectivas; para ello tendremos en cuenta los valores correspondientes a las variables en el indicador FRA (Tabla 4.6.).

Tabla 4.6.: Desde la opinión del profesorado en México lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior

Afirmaciones	Lo que debería ser. FRA*	Lo que es. FRA*
C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	86%	44%
C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	85%	50%
C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	70%	59%
C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados.	74%	45%
C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y del las organizaciones donde se colocan los egresados.	61%	47%
C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de los estándares establecidos .	69%	54%
C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	50%	50%

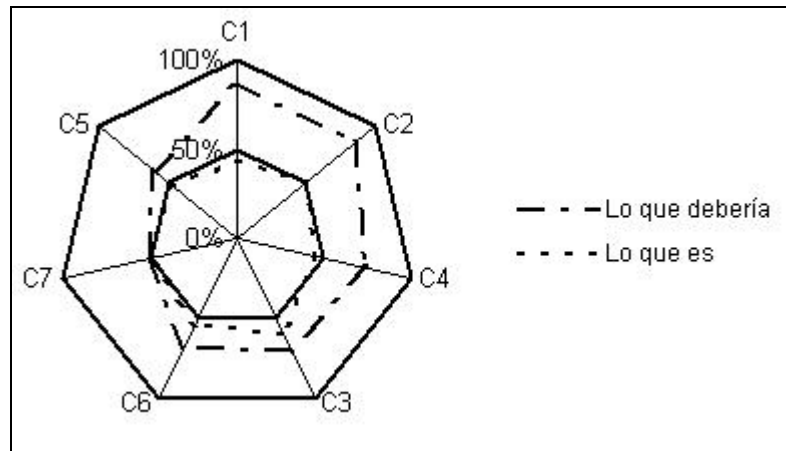
Fuente: Elaboración propia. *FRA: frecuencia relativa en adhesión alta y muy alta.

Las respuestas del profesorado están expresando un claro desajuste entre lo que este colectivo considera como calidad de la educación universitaria y lo que se está considerando institucionalmente, desde su propia percepción (Tabla 4.6.). Como venimos comentando en líneas precedentes el profesorado jerarquiza las afirmaciones sobre la calidad otorgándoles las primeras posiciones a las variables que en este trabajo se vinculan al desarrollo humano: **C1** y **C2**, con las que están de acuerdo el 86% y 85% del profesorado respectivamente. Sin embargo, la concepción de calidad que los docentes otorgan a la institución no marca una tendencia clara ni hacia el modelo industrial ni hacia el global; lo interpretamos como la calidad es el punto de encuentro de diferentes opiniones.

El que sean las variables **C3** y **C6** las que se posicionan en los dos primeros lugares respecto a *lo que es*, nos da cierta información si ponemos atención en lo que tienen en común los descriptores de ambas variable: establecido. Da la sensación de una noción de calidad estática, determinada por los estándares establecidos, y son éstos los que, a su vez, condicionan la misión y los objetivos de la institución.

En la *Ilustración 4.18.* podemos observar la indefinición de la institución en opinión del profesorado, sobre todo si comparamos ese perfil con lo que opina el colectivo de lo que debería ser la calidad de la educación superior. El perfil que dibuja la serie *lo que es*, casi, en los siete puntos de corte que representan las siete variables se sobrepone con el perfil de la referencia del 50%, excepto, como era de esperar en las variables **C6** y **C3**. Por el contrario, el perfil de la serie *lo que debería ser* se aleja más en todos los casos de esa referencia del 50%, salvo en el corte correspondiente a la variable **C7**.

Ilustración 4.18.: Opinión del profesorado en México sobre lo que debería ser y lo es que la calidad de la educación superior

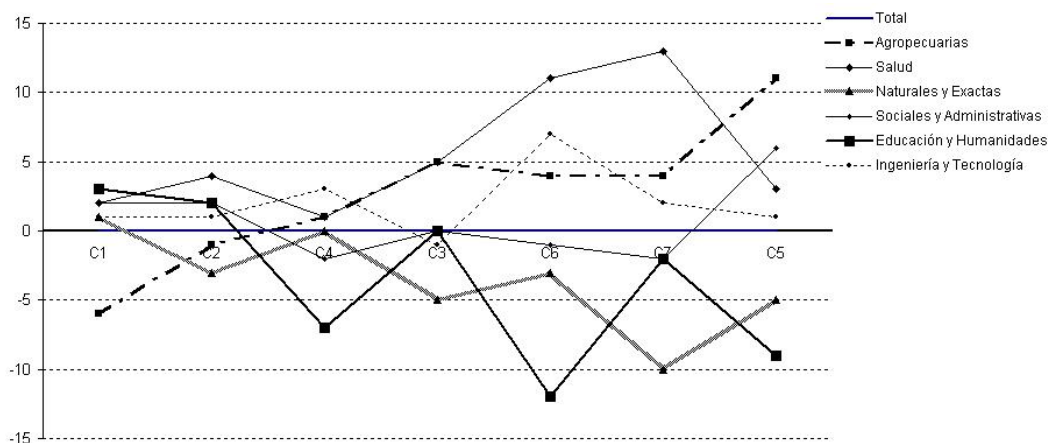


Fuente: Elaboración propia

Por un lado, podemos concluir la seguridad con la que opinan los docentes de *lo que debería* ser la calidad en su opinión, con clara tendencia a un modelo global de calidad, en el que la eficiencia tenga poca importancia; por otro, no comparten la visión estática de la calidad que transmite la institución.

Lo mismo que para el caso español, la interpretación (*Ilustración 4.19.*) de los datos la realizaremos con cautela, puesto que no podemos afirmar estadísticamente que exista asociación entre la opinión del profesorado sobre cómo interpretar la calidad de la educación superior y la rama de enseñanza a la que pertenece. Aun así, apuntaremos algunas diferencias en las tendencias de las opiniones de este colectivo, que podrían resultar atractivas para plantear hipótesis en otras investigaciones; por ejemplo, desde qué rama de enseñanza sería más fácil implantar prácticas de educación para el desarrollo, puesto que los docentes de esa rama consideran claramente que la calidad de la educación pasa por que el proceso educativo le otorgue valor individual y social al individuo. En cualquiera de las ramas las variables que reflejan esa idea –**C1** y **C2**– son las que muestran la mayor adhesión; ahora bien, merece la pena llamar la atención sobre los diferentes patrones que se dibujan respecto al del total del colectivo.

Ilustración 4.19.: Opinión del profesorado en México sobre la calidad, por áreas de enseñanza



Fuente: Elaboración propia (diferencias entre los valores FRA* de la rama y FRA total). *FRA: frecuencia relativa en adhesión alta y muy alta

El total del colectivo está simbolizado por el eje horizontal; en dicho eje a todas las variables se les ha asignado el valor 0; el patrón de cada una de las ramas se dibuja por las diferencias entre el valor del indicador FRA para todos los docentes y el correspondiente a cada una de las ramas de enseñanza. De este modo se describe, por ejemplo la tendencia de los docentes de la rama de la *Salud* a mostrar una adhesión por encima de la media para cualquiera de las siete afirmaciones sobre la calidad; aunque respecto a ellos mismos la mayor conformidad la expresan con las variables **C1** y **C2**, en la comparación con el total del colectivo se refleja que la opinión de los docentes de esta rama muestran mayor adhesión hacia el modelo industrial de calidad –variables **C6**, **C7** y **C5**–, lo mismo que los docentes de las ramas de *Agropecuaria* y de *Ingeniería y Tecnología*.

En el lado contrario se sitúan los colectivos de docentes de las ramas de *Educación y Humanidades* y de *Naturales y Exactas*. Estos dos colectivos muestran una clara tendencia a considerar de menor importancia aquellas visiones de la calidad vinculadas al crecimiento económico. A priori, éstas dos ramas de enseñanza se presentan más propicias para impulsar desde las universidades el paradigma del desarrollo humano por su manera de entender la calidad de la educación que imparten. El resto de las ramas se presentan más neutras, respecto al perfil total del colectivo.

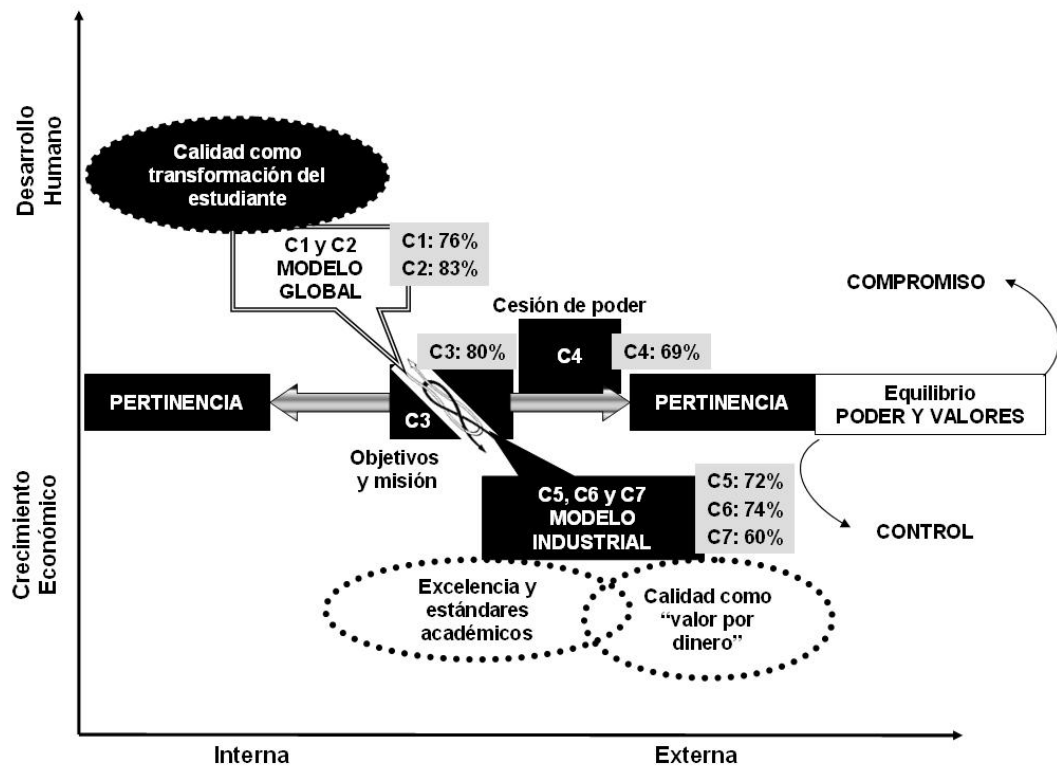
B. Divergencias entre las opiniones de los docentes y los gestores

En el caso de México, como en el de España, también se solicita la opinión a aquellos agentes que toman decisiones sobre las políticas de calidad, pero que se encuentran muy cercanos a los profesores: decanos de facultades y jefes de departamentos. Al final del proceso se consigue la opinión de 103 directivos universitarios. En la *Ilustración 4.20*, se presentan los resultados del indicador FRA sobre el concepto de calidad. Estos resultados manifiestan que el concepto de calidad con el que más de acuerdo están los directivos encuestados es con la idea de formar estudiantes que sean capaces de asumir un

compromiso social, como queda reflejado en el valor asignado a la variable **C2**, el 83%, junto a la idea de vincular la calidad con el cumplimiento de la misión y los objetivos que se hayan establecido –**C3**: 80%–. El resto de afirmaciones reciben un grado de conformidad inferior.

La conclusión más clara que podemos obtener de estos resultados es la falta de adhesión de los directores a la idea de calidad como eficiencia económica; esa idea de la calidad directamente vinculada a los medios. Por lo que sí parece que se decantan es por un equilibrio entre los valores y las normas; es decir, a la vista de los resultados es el mismo volumen de directivos los que identifican la calidad con estándares como con la transformación del individuo.

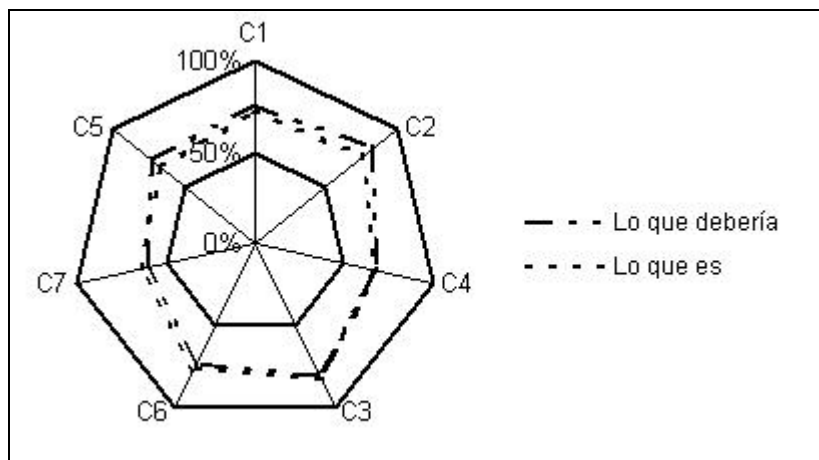
Ilustración 4.20.: Identificación de los directivos de Ciencias Jurídicas y Sociales en México con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo



Fuente: Elaboración propia

Si comparamos lo que estos directivos consideran *lo que debería ser* la calidad con lo que ellos consideran que es el discurso educativo: *lo que es* (Ilustración 4.21.) podemos concluir que el discurso que ellos manejan es el discurso oficial de las universidades mexicanas. Da la sensación que estos agentes consideran que tienen la responsabilidad de poner en práctica las políticas universitarias de calidad que dictan las autoridades correspondientes.

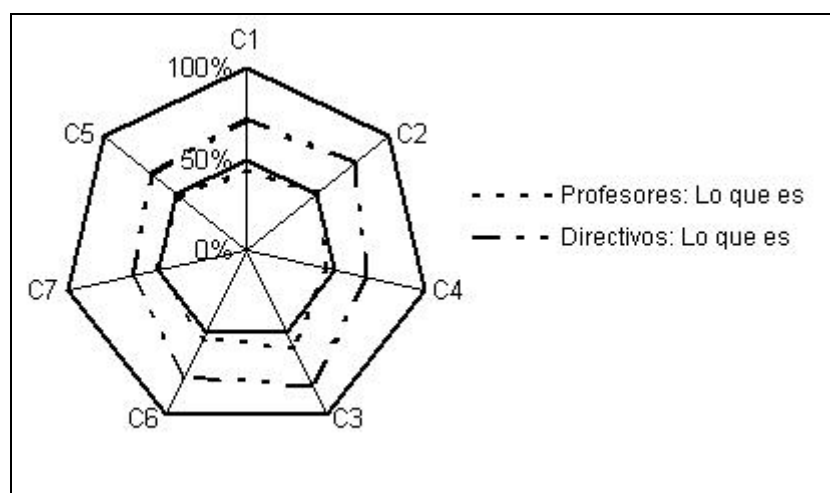
Ilustración 4.21.: Opinión de los directivos universitarios en México de lo que debería ser y de lo que es la calidad de la educación superior



Fuente: Elaboración propia

Con la intención de confirmar cuál es el discurso oficial que se maneja en las universidades mexicanas, hemos querido comprobar si lo que experimentan desde sus diferentes funciones los docentes y los directivos coincide. La interpretación de la *Ilustración 4.22.* puede resultar interesante, representa *lo que es* la calidad de la educación en las universidades mexicanas en opinión del profesorado y de los directivos, y podemos concluir que las formas de los patrones que se dibujan no son diferentes, puesto que los dos colectivos asignan la misma jerarquía, aunque el grado de adhesión sí difiera entre las perspectivas.

Ilustración 4.22.: Divergencias de opinión sobre lo que es la calidad de Profesores y Directivos en México



Fuente: Elaboración propia

El mayor grado de seguridad que expresan los directivos –ninguna variable obtiene un valor en el indicador FRA por debajo del 60%– se puede interpretar por la coincidencia

que tienen estos agentes con su propia opinión de *lo que debería ser* la calidad de la educación. Esto no sucede con los docentes; aunque sus opiniones dibujan un patrón muy semejante, ninguna de las variables recoge un grado de adhesión por encima del 60% en le FRA; el colectivo de docentes demuestra su desacuerdo con la actuación de los directivos de los centros universitarios, que favorecen y comparten claramente conceptos de calidad con el poder y que el profesorado no asume como propios, como ha quedado reflejado en las distancias entre *lo que es* y *lo que debería ser* la calidad en opinión de los docentes mexicanos.

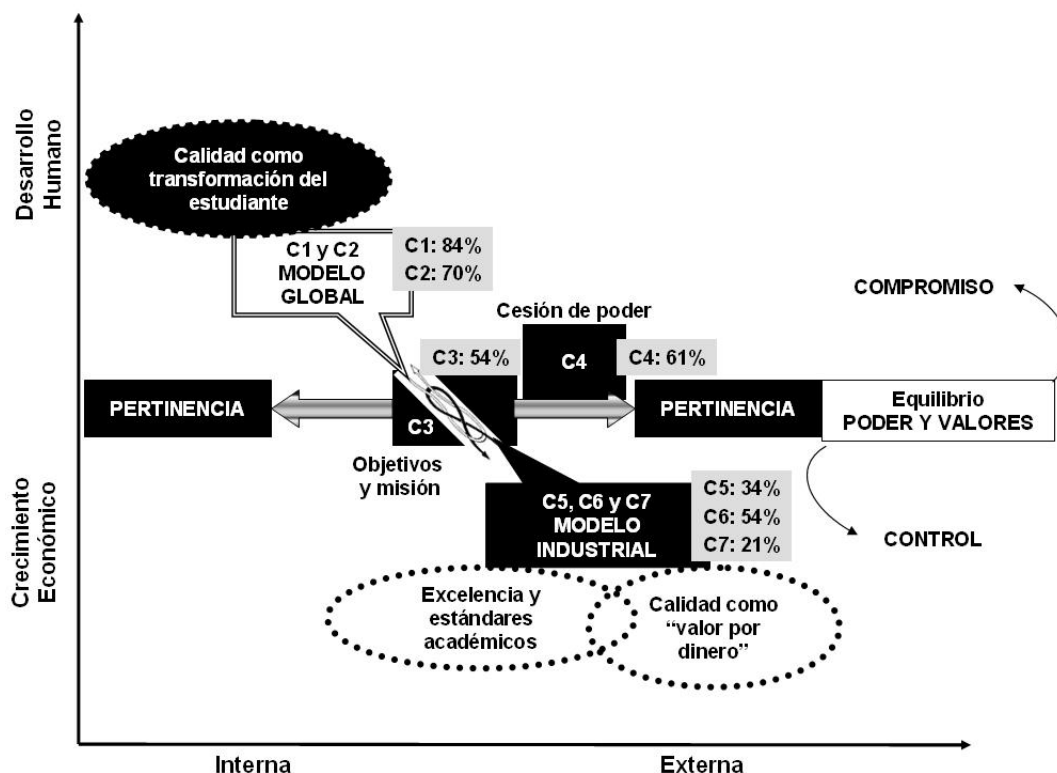
No parece que esta situación de discrepancia entre la opinión de los docentes y de los directivos sea apropiada para que determinadas manera de entender la calidad centradas en el individuo vayan a tener éxito en las universidades mexicanas, sobre todo, después de constatar que los directivos son unos buenos mensajeros de las políticas de calidad dictadas por el poder.

4.3.1.4. El caso de Argentina

A. Análisis e interpretación de la opinión de los docentes

De la misma manera que en el caso del profesorado de los dos países anteriores, procedemos a actuar con los datos obtenidos sobre la opinión de los docentes argentinos respecto a lo que ellos consideran qué debe ser la calidad de la educación superior. Sobreponemos los resultados del indicador FRA –*frecuencia relativa en adhesión alta y muy alta*– para cada una de las variables (*Ilustración 4.23.*) en el mapa propuesto, con el objeto de facilitar el patrón que se dibuja con las adhesiones de este colectivo a las siete variables sobre la manera de interpretar la calidad de la educación superior.

Ilustración 4.23.: Identificación de los docentes en Argentina con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo



Fuente: Elaboración propia

De la interpretación de los datos, que aparecen en el mapa de conceptos de calidad vinculados al debate del desarrollo, se deduce que los docentes argentinos muestran un perfil de opinión sobre la calidad de la educación superior que mira más al modelo de desarrollo global de la calidad que al modelo de producción industrial; con la valoración de alto y muy alto por parte del 84% del colectivo a la variable **C1**: la calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación, y del 70% para la variable **C2**: la calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social, se puede afirmar que los docentes de este país consideran que la calidad pasa por la transformación del individuo para que se de el cambio social. Este es un modelo de calidad que exige poner el foco en los procesos pedagógicos con lo que es indispensable la presencia del profesorado.

Se puede también señalar que este modelo surgirá, fundamentalmente del consenso de los agentes internos de la universidad. Desde la filosofía de nuestro trabajo, cuando estas variables se asocian a una institución en la que su misión esté dirigida al impulso del desarrollo humano se ponen las bases para que las normas –simbolizada por la variable **C6** – y los recursos para la viabilidad –variable **C7**– garanticen una manera de entender la calidad que se torna en estrategia para el desarrollo humano.

Las disparidades con el modelo industrial quedan claras cuando la viabilidad se sustenta en valores economicistas: **C7** “valor por dinero”, con la que sólo se identifican en un grado alto o muy alto el 21% de los encuestados; algo parecido sucede al observar los

resultados de la variable **C5** en la que el indicador FRA toma un valor del 34%; para nosotros ésta es una de las variables que más claramente recoge la calidad de la educación como la respuesta a las demandas del mercado laboral.

Como complemento del análisis, interpretamos el resultado de la variable **C4**, *La calidad consiste en la satisfacción de las expectativas de todos los involucrados*: 61%, para dejar clara la tendencia de las opiniones de los docentes hacia la búsqueda del consenso entre todos los agentes tanto internos como externos. Está claro, desde la mirada de este colectivo, que la manera de entender la calidad de la educación superior no estará al servicio exclusivo del crecimiento económico; se posicionan más junto al individuo, por el alto grado de adhesión que reflejan los valores de las variables **C1** y **C2**. Pero no podemos pasar por alto que la manera de entender la calidad que representa esta variable **C4** toma la tercera posición, detrás de la **C1** y **C2**; da la sensación que los docentes argentinos se muestran dispuestos a colaborar con otras realidades aunque no estén de acuerdo con ellas.

Se percibe una inclinación por parte de los docentes a entender la calidad desde un discurso educativo que persigue el objetivo de aumentar las capacidades del estudiante. A la vez, es fundamental subrayar que con esta manera de entender la calidad se apela a otorgarle poder al estudiante en el propio proceso, por empoderarle, y es algo que opinan los otros protagonistas del proceso: el profesorado. Al estar dispuestos los docentes a compartir el protagonismo del proceso pedagógico con los estudiantes lo plantean en términos de involucrar al estudiante en la toma de decisiones, de cooperar con él proceso.

Con objeto de enriquecer el análisis, en el cuestionario se les solicitaba a los docentes que también opinaran sobre cuál consideraban que era la opinión de su universidad sobre las siete afirmaciones respecto a la calidad. Los resultados los presentamos en la *Tabla 4.7.*, nos muestran la distancia a la que se posicionan los docentes de su universidad; es decir, la manera de entender la calidad que tiene la institución desde la opinión del profesorado y cómo consideran ellos que se debería entender para las siete afirmaciones.

Tabla 4.7.: Desde la opinión del profesorado en Argentina lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior

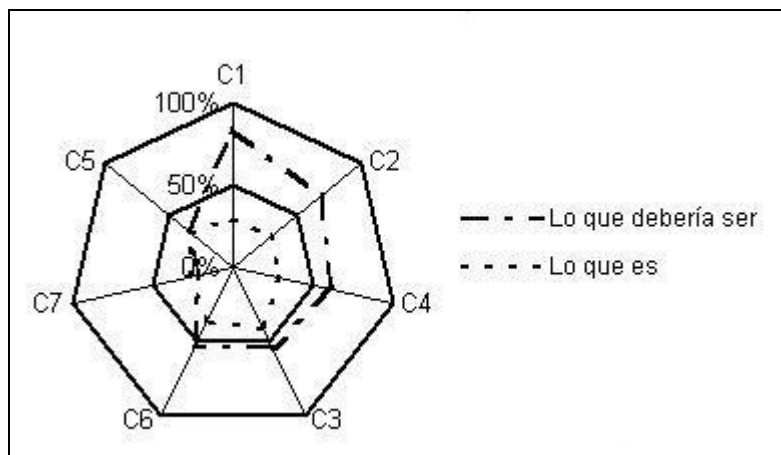
Afirmaciones	Lo que debería ser. FRA*	Lo que es. FRA*
C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	84%	29%
C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	70%	30%
C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	54%	43%
C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados.	61%	29%
C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y del las organizaciones donde se colocan los egresados.	34%	33%
C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de los estándares establecidos.	54%	36%
C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	21%	26%

Fuente: Elaboración propia. *FRA: frecuencia relativa en adhesión alta y muy alta.

La ordenación de las afirmaciones sobre la calidad en función de los valores que toma el indicador FRA, en cada uno de los casos, se puede calificar de discordante. Las variables que ocupan las primeras posiciones respecto a *lo que debería ser* la calidad se sitúan en posiciones intermedias o últimas en la serie *lo que es*. Por ejemplo, en el primer caso las variables **C1** y **C2** prevalecen en la serie que define *lo que debería ser* la calidad en las universidades— ocupan la primera y segunda posición —, mientras que en opinión del profesorado su universidad les concede a esas maneras de entender la calidad las sexta y cuarta posición respectivamente. Algo similar ocurre con dos de las variables del modelo industrial: la **C6** y la **C5**, también toman posiciones discordantes. La mayor coincidencia surge en la calidad entendida como eficiencia, representada por la variable **C7**; en este caso, desde las dos percepciones, se le da poca relevancia a esta manera de entender la calidad.

Los resultados analizados representan un claro desacuerdo entre lo que creen los profesores que debería ser la calidad y lo que opinan ellos mismo sobre cómo se está entendiendo desde su propia universidad. Estas diferencias las podemos ver claramente en la *Ilustración 4.24*.

Ilustración 4.24.: Opinión del profesorado en Argentina sobre lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior



Fuente: Elaboración propia

Los perfiles que se dibujan para cada una de las perspectivas son claramente diferentes, mostrando la contraposición entre los docentes y sus instituciones; mientras el perfil de lo que debería ser se alarga hacia las posiciones de la manera de entender la calidad que facilitan un modelo global de la misma **C1** y **C2**, el trazado dibujado por lo que ven los profesores en sus universidades es mucho más uniforme y a la vez en ninguna de las variables el indicador FRA supera el valor del 50%, lo que no sucede en el perfil anterior. Este hecho es debido a que el valor modal en las siete variables cuando se pregunta al profesorado qué ve en su universidad es un grado de identificación medio, lo que puede interpretarse como un punto de encuentro de las diferentes maneras de entender la calidad. Para el caso que nos ocupa, el que la balanza se incline hacia el modelo global, y no hacia el

industrial, facilitaría el desarrollo de un discurso educativo más próximo al de la *educación para el desarrollo 5ª generación*.

En el caso de Argentina, podemos decir que la opinión del profesorado se presenta favorable para trabajar por una visión más amplia del desarrollo que el desarrollo como crecimiento económico; pero el desacuerdo entre lo que es y lo que el profesorado cree que debería ser representa una seria amenaza para tal visión.

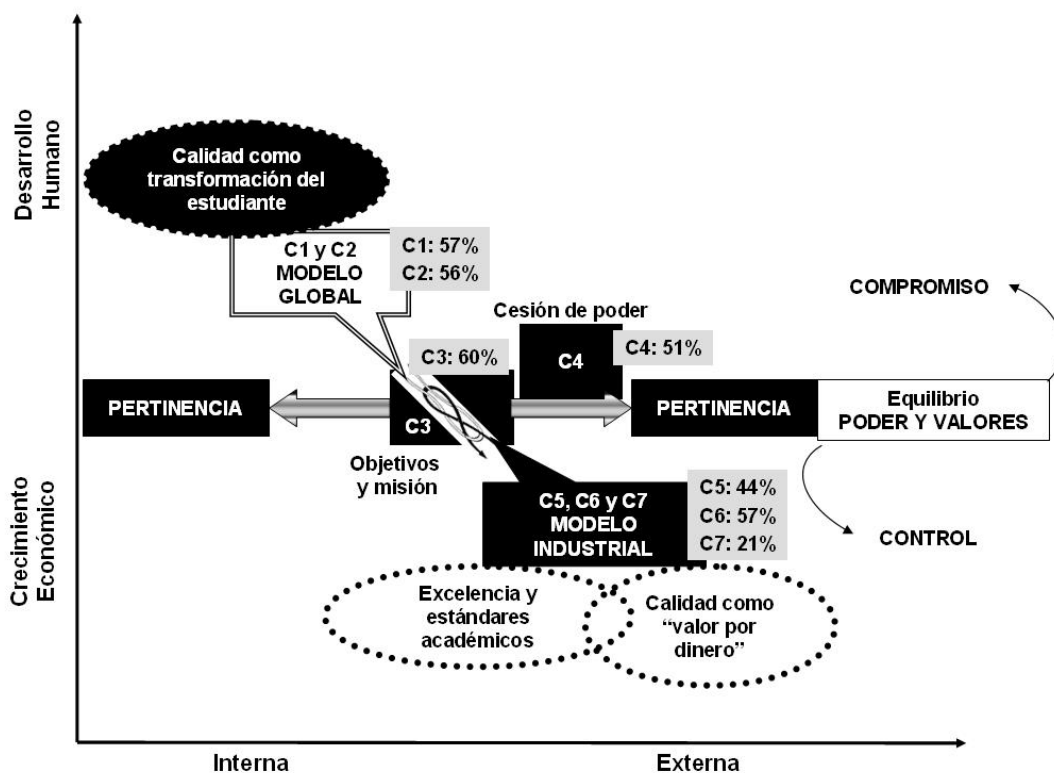
Para el caso de Argentina, el análisis de las opiniones de los profesores por ramas de enseñanza resultaría infundado por la estructura resultante de la muestra. Al contrario que en los dos países anteriores no se ha podido mantener una uniformidad en la distribución de las ramas de conocimiento; las ramas de Ciencias de la Salud y de Ciencias Humanas están representadas con una escasa proporción de profesores para esta labor, al contrario que las ramas de Ciencias Aplicadas y Ciencias Básicas que entre las dos representan cerca del 75% de los docentes encuestados.

B. Divergencias entre las opiniones de los docentes y los gestores

En el intento de dar un paso más sobre las opiniones de agentes determinantes de la calidad de la educación superior en Argentina, nos apoyamos en los datos obtenidos por la red ECUALE en su proyecto de investigación: *Calidad en la educación superior: políticas de las universidades en América Latina y España, CESPUALE* (López Armengol y Colombo, 2011). Son datos que recogen en este caso y de manera concreta la percepción de los decanos de 175 facultades de Ciencias Sociales y Jurídicas. Estos datos a la hora de enriquecer el análisis anterior los trataremos con toda la prudencia, puesto que en esta ocasión nos estamos refiriendo a los responsables de centros universitarios de un área de conocimiento muy concreta y no podemos descartar la hipótesis de que el tipo de área de conocimiento en la que se trabaja condiciona la opinión sobre la calidad de la educación superior. Aun así, nos resulta conveniente presentar las opiniones de este colectivo por ser el que canaliza en sus centros las políticas de calidad que se dictan en sus universidades.

Procedemos entonces, lo mismo que en el caso de los profesores a situar en la evolución del mapa propuesto los valores del indicador FRA (*Ilustración 4.25.*) para cada afirmación de lo que debería ser la calidad desde la perspectiva de los decanos.

Ilustración 4.25.: Identificación de los decanos de Ciencias Jurídicas y Sociales en Argentina con los modelos de calidad vinculados al debate del desarrollo



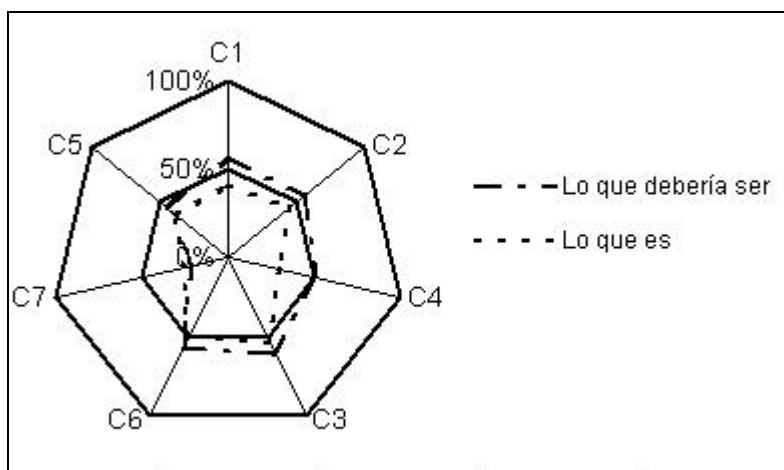
Fuente: Elaboración propia

Respecto a la opinión de los decanos no se puede decir que exista una adhesión clara hacia uno u otro modelo de entender la calidad, no contraponen un modelo a otro; no obstante las opiniones asignan al indicador FRA el mayor valor en la variable **C3**: *La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución*. Una manera de reconocer por parte del colectivo su papel de representante de la institución en sus facultades, lo que, por ejemplo no reconocen tan claramente los docentes, que es a la cuarta afirmación que se adhieren. Esta interpretación se refuerza con el grado de adhesión que recoge la variable **C4**: 51%, menor que en el caso de los docentes, lo que se interpreta como la menor disposición por parte de los decanos de ceder el poder a otros agentes en el tema de políticas educativas.

El colectivo de decanos parece que se inclina por el equilibrio entre el poder y los valores; le dan tanta importancia a que, desde la conceptualización de la calidad, se trabaje el compromiso de los individuos como a que exista un control para poder conseguir la marca de una universidad de calidad. En el mapa que dibujan estas opiniones, cabe señalar también, que a las variables que más se pueden identificar con las demandas externas, **C7** y **C5** se les asigna la menor adhesión; lo que nos hace concluir que no se identifican estrechamente con una visión de la calidad que se puede calificar de estrategia para el crecimiento económico.

Planteamos un análisis semejante al de los profesores, desde la opinión de los decanos: qué es la calidad y qué debería ser. Para ello, dibujamos los perfiles que surgen (*Ilustración 4.26.*) de cada una de las perspectivas para las siete afirmaciones sobre la calidad de la educación superior.

Ilustración 4.26.: Opinión de los decanos en Argentina de lo que debería ser y lo que es la calidad de la educación superior

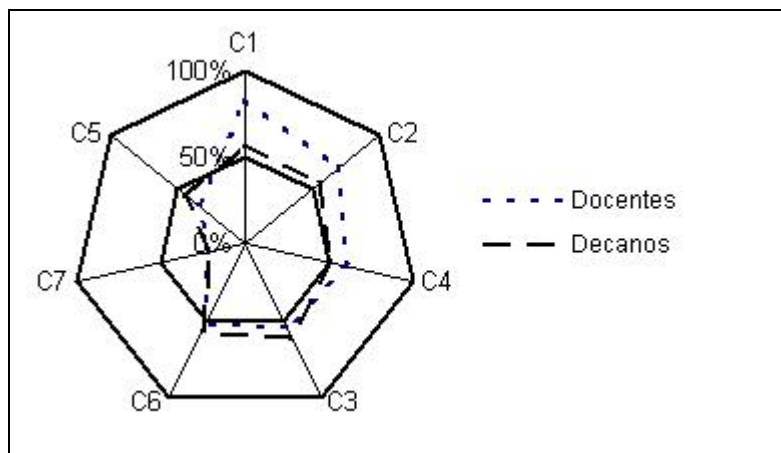


Fuente: Elaboración propia

En el caso de este colectivo se observa que la figura que se dibuja desde cada una de las perspectivas no representa perfiles distantes que muestren diferencias significativas. De esta comparación podemos concluir que los decanos se adhieren a la visión oficial de la calidad por parte de su universidad.

Con toda la cautela que requiere la naturaleza de los datos a la hora de comparar la opinión de los colectivos de docentes y decanos (*Ilustración 4.27.*), vemos que no existe una coincidencia en las maneras de entender la calidad; los docentes se inclinan por ponderar más las maneras que definen el modelo de desarrollo global, es decir, aquellas que nosotros hemos vinculado al desarrollo de las capacidades desde los procesos pedagógicos. Los decanos, por su parte, mantienen el equilibrio por los dos modelos. Para cualquiera de los colectivos señalamos la poca adhesión que muestran hacia la manera de entender la calidad como eficiencia.

Figura 4.27.: Lo que debería ser en opinión de los docentes y decanos en Argentina



Fuente: Elaboración propia

Esta comparativa, junto a los análisis anteriores, nos sirve para dejar en evidencia que así como el colectivo de los decanos en su opinión sobre la calidad de la educación se aproxima a la visión institucional que perciben ellos mismos y los docentes, este último colectivo tiene una manera de entender la calidad que tiende al modelo global. Desde nuestro interés de plantear la calidad como una estrategia para el impulso del desarrollo humano la posición de los docentes resulta favorecedora; todo lo contrario sucede con la de los decanos; además el desacuerdo entre los dos colectivos tampoco sería un buen abono para promover prácticas de educación para el desarrollo.

4.3.1.5. Comparativa entre los países

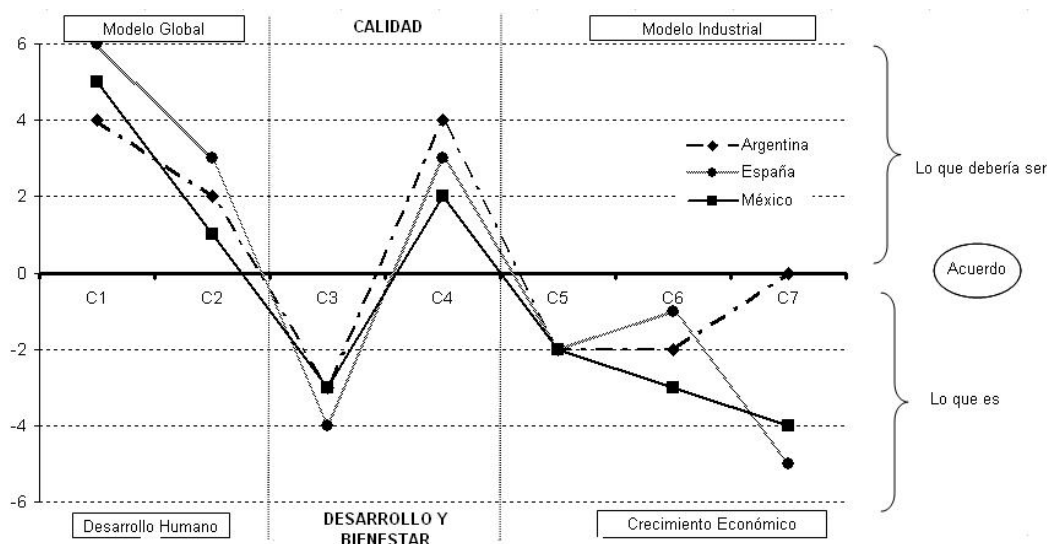
Los tres apartados precedentes a éste nos han servido para poder evidenciar que la postura sobre la calidad de la educación superior de los docentes, en los tres países analizados, se puede calificar como una buena oportunidad para impulsar discursos educativos más preocupados por el desarrollo de las capacidades de los individuos que por las demandas del mercado laboral. También, se ha dejado constancia de los desacuerdos que se presentan con los discursos institucionales sobre la calidad en cada uno de los países. Asimismo, se han reflejado diferencias con las opiniones de los responsables más cercanos a ellos como pueden ser los gestores de los centros en los que llevan a cabo su actividad docente. Igualmente, se han presentado comparativas de la opinión de este colectivo con la manera institucional de entender la calidad de la educación superior.

Aunque las conclusiones globales son casi las mismas para los tres países se producen diferencias que merecerá la pena comentar en las siguientes líneas. Para ello hemos elaborado la *Ilustración 4.28.* en la que se reflejan los acuerdos y desacuerdos de los docentes con el discurso imperante en cada una de sus universidades, sobre cómo se entiende la calidad de la educación superior. La información de partida para la elaboración del gráfico

son los valores del indicador FRA – frecuencia relativa de alto y muy alto – en cada una de las variables en relación a *lo que debería ser* y *lo que es*, en la opinión de los docentes en Argentina, España y México, utilizados en los apartados anteriores.

Desde cada una de las perspectivas se han ordenado las variables en función del grado de adhesión que han mostrado los docentes; a partir del resultado de las ordenaciones se han calculado las diferencias entre ellas: número de orden de la variable en referencia a *lo que es* menos el número de orden respecto a *lo que debería ser*, tal que aquellas variables a las que les corresponden diferencias distintas de 0 reflejan un grado de desacuerdo en proporción a la diferencia en valor absoluto. Respecto a la información que aporta el signo de esa diferencia, señalar que las diferencias positivas se producen cuando, en opinión de los docentes, la manera de interpretar la calidad que representa la variable gana importancia desde *lo que debería ser*; por el contrario, las diferencias negativas informan de las variables que ocupan los primeros puestos por la mayor adhesión en referencia a *lo que es*.

Ilustración 4.28.: Desacuerdo de los docentes en Argentina, España y México con el discurso imperante en cada una de sus universidades



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, en la *Ilustración 4.28.* se describen tanto los acuerdos y desacuerdos entre los docentes y la institución para cada uno de los países, como las coincidencias y diferencias entre los tres países; todo ello vinculado a los dos modelos de desarrollo a través de los modelos de calidad propuestos en la primera parte de este capítulo.

En el gráfico queda perfectamente recogido el desacuerdo que se produce en los tres países sobre lo que opinan los docentes de *lo que debería ser* la calidad de la educación en comparación con cómo la interpreta la institución. Así, para aquellas variables que definen el modelo global, indispensables para la promoción del desarrollo humano – **C1** y **C2** – las diferencias en las posiciones resultan positivas; es decir, los docentes les dan mucha más importancia a estas maneras de entender la calidad que la que les otorga el discurso oficial de sus universidades; y, entre ellas, más todavía a la calidad como *desarrollo de capacidades del estudiante para su propia transformación* que a la calidad entendida como *formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*. En definitiva, como ya hemos ido apuntando país por país, los

docentes en los tres países coinciden en estas maneras de entender la calidad como filosofía dominante a la hora de definir la calidad de la educación en las universidades.

La opinión de los docentes también coincide a la hora de señalar, de manera general, su desacuerdo con el discurso de la institución; este último tiende hacia el modelo industrial de la calidad de la educación íntimamente ligado al que se promueve desde el desarrollo como crecimiento económico. Ahora bien, si reparamos en los desacuerdos en cada uno de los países podemos señalar algunas coincidencias y también varias diferencias.

Respecto a la calidad concebida como respuesta a las demandas del mercado laboral – variable **C5** –, el grado de desacuerdo que se manifiesta es el mismo para los tres países; no así para las otras dos variables que definen el modelo industrial de calidad – variables **C6** y **C7** –. Por ejemplo en Argentina los docentes se sienten de acuerdo con la importancia que la institución le concede a la calidad entendida como eficiencia – variable **C7** –, sin embargo en el caso de España y México la calidad desde la institución universitaria es interpretada hacia la eficiencia económica, opinión que no comparten los docentes de dichos países.

En el caso de la calidad entendida como cumplimiento y mejora de estándares – variable **C6** – el profesorado de los tres países considera que el discurso oficial pone demasiado interés en esta definición de la calidad; en este caso el mayor desacuerdo se da en México y el menor en España.

Por último, respecto a los desacuerdos, desde la opinión de los docentes de *lo que es y lo que debería ser* la calidad de la educación el profesorado de los tres países muestra discrepancias ante la importancia que sus universidades le conceden a la manera de entender la calidad como el cumplimiento de la misión y los objetivos que ella misma define – variable **C3** –; da la sensación que en la misión y objetivos de éstas se reflejara un servicio de las universidades al paradigma del capital humano en detrimento de las libertades de los individuos. La importancia de un consenso entre los diferentes agentes para la conceptualización de la calidad – variable **C4** – en la creencia de los docentes de los países dista también de lo que consideran sus universidades. Se percibe que el discurso en torno a la calidad que desarrolla la institución universitaria está dispuesto a convertirse en estrategia para el crecimiento económico en función de las demandas del mercado laboral, pero no a satisfacer a todos los usuarios de las universidades.

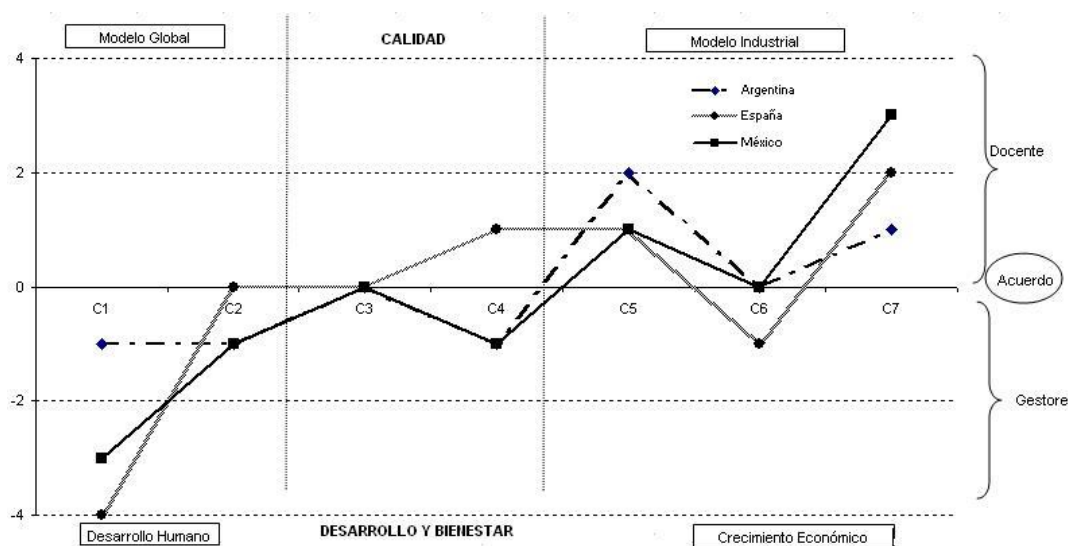
Por lo que acabamos de señalar una primera conclusión, de la comparación entre los tres países, es la similitud en los desacuerdos desde las perspectivas de *lo que debería ser y lo que es* la calidad de la educación superior en opinión de los profesores. Los profesores muestran una opinión sobre la manera de entender la calidad que pasa por situar en el centro a lo que le sucede al estudiante en el proceso de aprendizaje y como consecuencia de ello lo que pueda aportar éste al contexto social. Esta idea está muy alejada de lo que ellos perciben respecto de los discursos oficiales de la calidad de sus universidades.

Los profesores en España son los que consideran que su ideal de calidad dista más del discurso oficial. En cualquiera de los casos la opinión del profesorado sería una buena oportunidad para utilizar la cuestión de la calidad de la educación como impulso de un modelo de desarrollo de vía más amplia que el que determina el crecimiento económico; un discurso que valorase otras formas de mirar en las sociedades de hoy en día. El mayor obstáculo en los tres países es que no son ellos los que dictan las normas que hacen viables las políticas de calidad, y es más, como se refleja en el grado de adhesión a la variable **C4**, pueden estar dispuestos a ceder el poder por evitar el conflicto. Estas discrepancias son las que rompen el equilibrio entre el poder para ejercer el control y el compromiso por la

transmisión de determinados valores. Ese equilibrio que es fundamental para que desde los discursos de la calidad las universidades resulten pertinentes de manera integral.

A priori nos resulta interesante una segunda comparación en cada uno de los países y entre ellos. Ahora intentaremos confrontar la interpretación de los discursos oficiales que hacen por un lado los docentes y por el otro el colectivo más cercano a ellos con alguna capacidad de decisión en materia de calidad educativa – dependiendo del país directores, decanos, directivos, etc., – , es decir los gestores (*Ilustración 4.29*). El método utilizado para esta comparación es el mismo que en el caso anterior, se ha partido de la ordenación de las variables que produce el indicador FRA – frecuencias relativas para el caso de alto y muy alto – cuando se les ha preguntado a los docentes y gestores su opinión sobre el grado de adhesión de sus universidades a las siete afirmaciones de calidad operacionalizadas; en definitiva, estas opiniones nos muestran cómo ven estos colectivos el discurso oficial sobre la calidad educativa que impera en sus universidades.

Ilustración 4.29.: ¿Es el mismo el discurso oficial el que perciben los docentes y los gestores?



Fuente: Elaboración propia

Lo que muestra la *Ilustración 4.29*. son los acuerdos o desacuerdos de estos dos colectivos: docentes y gestores, en los tres países, respecto a la definición institucional de la calidad de la educación superior. Para ello se han señalado en la ilustración las diferencias entre los órdenes asignados a cada variable por cada uno de los colectivos, tal que si el valor de la diferencia es 0 la interpretamos como un acuerdo; es decir, respecto a esa variable, en concreto, los dos colectivos están interpretando de la misma manera el discurso oficial. El valor positivo de la diferencia significa que los docentes, en cada uno de los países, interpretan que esa variable es más determinante para el desarrollo del discurso oficial de la calidad que lo que entienden los gestores. El signo negativo representa la interpretación contraria; serán los gestores los que consideren la variable con mayor importancia en la conceptualización de la calidad desde la institución. De la misma manera que en la ilustración anterior se visualizan los modelos de calidad vinculados a los modelos de desarrollo.

A primera vista podemos interpretar, de manera general, que el patrón que dibujan los acuerdos y desacuerdos es semejante para los tres países; en ninguno de los tres, la manera que tienen de interpretar el discurso oficial es la misma para los colectivos de docentes y de gestores, puesto que en la mayoría de los casos las diferencias se muestran positivas o negativas. Como era de esperar, a la vista de las series de cada uno de los países existe una tendencia general en los desacuerdos.

En las variables vinculadas al modelo global de calidad los gestores declaran que son más determinantes para la institución de lo que las consideran los docentes; por el contrario los docentes consideran que para la institución, a la hora de definir la calidad, tienen más peso aquellas variables que determinan el modelo industrial de lo que opinan los gestores.

Los desacuerdos más significativos se dan en España y en México; en España por ejemplo, en relación a la variable **C1** –diferencia de menos cuatro– los docentes interpretan que esta manera de entender la calidad es la que menos importancia toma en la conceptualización imperante, opinión que no comparten los directores y decanos encuestados en este país. En México, el mayor desacuerdo se refleja en las variables **C1** y **C7**, la interpretación de la primera es semejante al caso de España; en el caso de la segunda los docentes consideran que la institución concede mucha importancia a la eficiencia económica idea que no perciben los gestores.

Argentina, de los tres países, es el que muestra las menores diferencias a la hora de interpretar el discurso oficial por docentes y gestores; excepto en la variable **C5**. El valor asignado en este caso sí señala un desacuerdo entre los dos colectivos: los docentes consideran que la institución mira bastante al mercado a la hora de definir la calidad en sus universidades, los gestores no lo interpretan así.

Solo en el caso de la variable **C3**: *la calidad como el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución*, docentes y gestores coinciden en los tres países en la interpretación del discurso oficial; los seis colectivos declaran que es la manera de entender la calidad con la que más se identifica su institución. Se puede hablar también de una coincidencia generalizada en la variable **C6**: *la calidad como cumplimiento y mejora de estándares establecidos*, en España se marca una pequeña diferencia; todos coinciden en que es una manera importante de entender la calidad por sus respectivas instituciones. En cualquiera de los tres países la interpretación, por parte de los colectivos de docentes y gestores, del concepto de calidad, que maneja su universidad como algo establecido de antemano, nos traslada a una idea de la calidad estática. Desde esa filosofía es difícil de encajar la idea de transformación; es más fácil intuir la adaptación de la universidad a requisitos establecidos para lograr la etiqueta de calidad.

En resumen, sin que existan diferencias importantes en la percepción y manera de entender la calidad entre los países respecto a los docentes y gestores, sí da la sensación, por los datos analizados, que Argentina es el país que muestra el escenario más propicio para utilizar la conceptualización de la calidad de la educación superior como estrategia para el desarrollo humano.

Estas discrepancias entre actores universitarios en la interpretación del discurso oficial ya han de suponer un obstáculo para la implantación de cualquier política de calidad en las universidades. Y cuando el objetivo que se plantea es impulsar un modelo de desarrollo global de la calidad para poder favorecer el paradigma del desarrollo humano la dificultad crece. Desde nuestra opinión con el agravante de que son los docentes los agentes que defienden una conceptualización de la calidad que mira más allá del discurso del

crecimiento económico y a la vez son los agentes que menos poder tienen para incidir en la manera de entender la calidad de sus instituciones.

CONCLUSIONES Y EPÍLOGO

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

En este capítulo recogemos las principales conclusiones obtenidas del trabajo y de las reflexiones realizadas en los capítulos anteriores. Para facilitar la exposición de las mismas organizamos éste en cinco subapartados, que reflejan el recorrido seguido en el campo de los debates del desarrollo y bienestar desde diferentes disciplinas, y nos permiten evidenciar hasta qué punto una determinada concepción del modelo de desarrollo determina una manera de entender la calidad de la educación en las universidades. El primero de los subapartados hace referencia al debate del desarrollo y bienestar junto a los discursos educativos; el segundo se sitúa claramente en el espacio de las universidades; el tercero se dedica al debate que plantea el concepto de calidad en las universidades, en el cuarto se exponen las conclusiones más relevantes en referencia a las opiniones sobre la calidad de la educación de docentes universitarios de Argentina, España y México; y el último recogerá la visión global de nuestro trabajo.

5.1. CONCLUSIONES EN TORNO AL DEBATE DEL DESARROLLO Y BIENESTAR JUNTO AL DISCURSO EDUCATIVO

Del estudio de la evolución de las teorías del desarrollo y bienestar desde el optimismo desarrollista que surge al finalizar la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días, en los que el conocimiento se ha vuelto indispensable para el desarrollo de los países, se descubren debates y reflexiones de interés en múltiples aspectos. Entre ellos, en este trabajo se despierta el interés por cómo cada forma de entender el desarrollo y bienestar de la gente mira de diferente manera a los individuos: en algún caso se considera un medio para el desarrollo de los países, mientras que en otros es el fin del propio desarrollo. Uno de los mejores reflejos de esa situación la encontramos en los discursos educativos; es decir, en qué respuestas se le exigen a la educación en función de si ésta trata al individuo como medio para el crecimiento económico, o si considera que el individuo es el fin del propio desarrollo. De entre las conclusiones extraídas del impacto del debate del desarrollo en los discursos educativos concretamos las siguientes:

1. Las diferentes maneras de entender las nociones de desarrollo y de bienestar condicionan el papel del individuo en la sociedad; según algunos enfoques constituye el fin mismo del desarrollo, o la referencia esencial del bienestar; mientras que para otros es, sobre todo, un medio para el crecimiento económico; este último concepto se impone como sinónimo de desarrollo.

A través del Capítulo 1 hemos analizado diferentes etapas del desarrollo desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad; este análisis nos ha permitido identificar rasgos fundamentales del desarrollo como crecimiento económico y su repercusión en los discursos educativos; pero a la vez, hemos constatado cómo el surgimiento de ciertos componentes críticos en el debate, ha motivado determinados movimientos pedagógicos que han cuestionado el discurso educativo dominante de la época.

Aunque el debate del desarrollo es complejo, hemos dejado constancia de que se puede reducir a una dualidad que se refleja en el espacio evaluativo del bienestar de la gente. En un lado, la identificación del desarrollo con el crecimiento económico otorga al mercado todo el protagonismo, y el bienestar del individuo es medido en términos de utilidad, bajo la filosofía crecer para *tener más*. En el otro lado, el paradigma del desarrollo humano basado en el enfoque de las capacidades de Sen; desde el que se persigue un bienestar para el individuo que se equipara a *ser y poder hacer más*, y que reclama como último objetivo ampliar la libertad de las personas.

Esta manera de plantear el debate del desarrollo entre el *tener más* y el *ser y poder hacer más* nos ha permitido discernir al individuo como paciente y medio, del individuo agente, es decir, diferenciar un individuo útil para el crecimiento económico de un individuo que tiene capacidad para tomar decisiones y actuar por sí mismo, con una intención clara de impactar en sus contextos; en esta última concepción el individuo se convierte en el fin del desarrollo de los países. Estas dos visiones del individuo generan, lógicamente, discursos educativos paralelos.

2. La tensión entre reclamar las libertades de las personas y responder a las demandas del sistema productivo condiciona el papel otorgado al conocimiento, lo que configura discursos educativos con objetivos diferentes que, en sus extremos, tienen como referencias básicas la idea de ampliación de capacidades humanas y la noción de capital humano.

El debate del desarrollo en el discurso educativo se traduce en proponer la educación como medio para el crecimiento económico, o como mejora de la vida de la gente al actuar fortaleciendo las capacidades de los individuos y que como consecuencia les permita rebelarse ante todo aquello que merme su libertad.

El recorrido por los debates del desarrollo poniendo el foco en el individuo nos ha permitido diferenciar los discursos educativos que surgen en función de cómo se interprete el desarrollo. Para reflejar los discursos educativos vinculados a cada manera de entender el desarrollo nos hemos servido del paradigma del capital humano, en el caso del crecimiento económico, mientras que desde el desarrollo humano nos hemos apoyado en el enfoque de las capacidades de Sen.

A lo largo de nuestro trabajo hemos ido acompañando los debates del desarrollo y del bienestar con los discursos educativos. El paradigma del capital humano surge en la etapa del optimismo desarrollista y continúa hasta nuestros días en la sociedad del conocimiento, de la mano del desarrollo como crecimiento económico a las órdenes de la economía.

En la otra parte del debate del desarrollo, a lo largo del tiempo se manifiestan diferentes movimientos educativos, motivados por una visión crítica de entender el modelo de desarrollo; desde los que se echa en falta una mayor conexión de la educación con determinados problemas sociales. El denominador común de todos esos movimientos es la creencia de que la educación es un buen instrumento para la transformación individual y social. En este trabajo hemos optado por el enfoque de las capacidades como base de los discursos educativos, por ser un paradigma que utiliza como unidad de análisis el bienestar de la gente.

El estudio y análisis tanto del paradigma del capital humano como del enfoque de las capacidades humanas, a lo largo de la primera parte del trabajo, nos ha permitido reconocer las diferentes maneras de valorar al individuo. Aunque es cierto que los dos enfoques presentan a la persona como centro de atención, también contienen claras diferencias difíciles de conjugar; mientras el capital humano valora la posibilidad de aumentar el crecimiento económico a través de la formación de la gente, el enfoque de las capacidades aboga por la posibilidad de que la gente viva de acuerdo a sus valores, ante un abanico de alternativas reales; el paradigma del capital humano considera al individuo un medio para *tener más*, para crecer más, mientras que desde el enfoque de las capacidades la libertad del individuo para *ser y poder hacer más* es el fin del desarrollo.

Con este trabajo se refleja cómo cada una de esas maneras de concebir al individuo pide a los sistemas educativos que desarrollen determinados procesos de enseñanza-aprendizaje. El impacto del debate del desarrollo y bienestar en el discurso educativo tiene su mejor reflejo en el objetivo final de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por un lado el objetivo es preparar al individuo para adaptarse a las demandas externas; por el otro, conseguir personas libres que se inserten en un mundo global en el que se dan formas de exclusión cada vez más sutiles. La conclusión es que en el primer caso los sistemas educativos le ceden el poder al mercado y en el segundo empoderan al individuo. Así, cada mirada, lógicamente, prioriza un tipo de educación.

Del lado del capital humano, es el sistema productivo el que marca las directrices para determinar qué tipo de educación y cómo se ha de invertir en ella; la educación es un instrumento del crecimiento económico, con lo que la finalidad del proceso educativo es *tener más*, y la voluntad del individuo queda amenazada. En la actualidad este tipo de discurso es el dominante, y tiene su mejor manifestación en el diseño curricular por competencias.

Por parte del enfoque de las capacidades, los sistemas educativos han de encontrar fórmulas para la transformación del individuo, de modo que éste sea capaz de cuestionar y cambiar las realidades desde su libertad. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben considerar las individualidades y ser agentes de la expansión de capacidades. Los currículos son abiertos, donde se permite la interacción entre los diferentes agentes; con visión local y global y con dimensión temporal: presente y futuro. La educación interesa por el apoyo a la expansión de las capacidades del individuo, por lo que le ayuda a *ser y poder hacer más*.

3. Los conceptos de ciudadanía cosmopolita y capital social, que afloran desde el enfoque de capacidades, ayudan a reflejar las dimensiones individual y colectiva de este último.

Estos dos conceptos se convierten en referencias necesarias a la hora de examinar el papel del sistema educativo en general y de la educación universitaria en particular. Una vez

posicionados en el debate del desarrollo y bienestar del lado del paradigma del desarrollo humano, consideramos importantes las relaciones sociales para la ampliación de las capacidades de los individuos, lo que nos ha hecho optar por el concepto de capital social comunitario. Por otro lado, la necesidad de buscar características que definan a un individuo que se identifique y trabaje por el desarrollo humano nos ha llevado a estudiar el concepto de ciudadanía cosmopolita.

El motivo que nos ha impulsado a recuperar el concepto de capital social es la importancia que tiene para la ampliación de las capacidades de un individuo la interacción con las capacidades de los otros. La reflexión en la primera parte del trabajo nos ha servido para no dejar fuera del análisis del enfoque de las capacidades los vínculos entre los diferentes agentes sociales y la repercusión de los mismos en las libertades de los individuos; el cómo interactúan diferentes capacidades individuales nos abre un horizonte para pensar modos de organización que generen y amplíen capacidades colectivas para el impulso del desarrollo humano; estamos admitiendo que la falta de relación puede impedir el desarrollo de determinadas libertades individuales. La exploración de las diferentes conceptualizaciones del término, en este trabajo, nos ha permitido poder decidir en qué normas y valores se deben sustentar las relaciones para que efectivamente éstas se conviertan en capacidad colectiva: relaciones de consenso y reciprocidad basadas en la confianza. Esta definición de capital social nos ha llevado a lo largo del trabajo a correlacionar el capital social con las capacidades colectivas.

En lo que respecta al término de ciudadanía cosmopolita, éste define un individuo con capacidad para cuestionar el modelo de desarrollo, y posibilitar la transformación social. Es un individuo que participa en su propia transformación y toma el compromiso de comprender a los demás. El término de ciudadanía cosmopolita se presenta como un concepto eficaz y poderoso para tomarlo como referente educativo que ayude al proceso educativo a agrandar la mirada y sea capaz de responder desde la complejidad, de manera concreta en el espacio universitario.

5.2. CONCLUSIONES EN TORNO A LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN

Los análisis y reflexiones realizados en el Capítulo 2 junto a los debates sobre el desarrollo nos llevan a considerar a la universidad como parte de la solución a los problemas de desarrollo de los países, y uno de los mejores recursos para las futuras generaciones. El mayor desafío se encuentra en repensar formas de construcción y socialización del conocimiento que sean útiles para que los individuos se enfrenten a la inseguridad y a lo imprevisible. En definitiva, la búsqueda de soluciones desde el espacio universitario nos lleva a presentar las siguientes conclusiones:

4. La mercantilización global del conocimiento limita el debate sobre el papel de la universidad en la sociedad y determina las políticas universitarias poniéndolas al servicio casi exclusivo del crecimiento económico, dibujando un recorrido rígido.

Hoy el conocimiento es el fundamento de la innovación y ésta, a su vez, la ventaja competitiva en los mercados. Esta idea es la que lanza a las universidades a competir en los

mercados como generadoras y transmisoras del conocimiento; como consecuencia ese conocimiento es tratado como una mercancía y la universidad es uno de los mayores proveedores del mismo. El debate del modelo de desarrollo y bienestar tiene su espejo en las universidades en la discusión de si la educación superior es un servicio público o un comercio de servicios; si la dinámica de las universidades definitivamente la marca el mercado o los Estados tienen capacidad reguladora.

La mercantilización del conocimiento determina la dinámica de las políticas universitarias acelerada por el fenómeno de la globalización. Se le exige a la universidad que funcione respondiendo a unos estándares concretados desde el exterior. Un exterior definido como global y que parece ignorar a los individuos que están dentro de la propia institución que aleja a las universidades de los intereses de los entornos más cercanos.

En este escenario el poder está íntimamente relacionado con la distribución y el acceso al conocimiento, lo que convierte a éste en generador de desigualdades. Esta dinámica hace que las universidades de países desarrollados se muevan en un círculo virtuoso a través de la aportación de su conocimiento, mientras que en los países en vías de desarrollo la institución universitaria es presa de ese mismo círculo, que se califica de vicioso.

La realidad universitaria se muestra como única; pero, al mismo tiempo, no puede esconder que a lo largo de su historia siempre ha estado presente el debate del desarrollo y bienestar; su reflejo lo encontramos en aquellas universidades que reclaman trabajar por valores utilitaristas o aquéllas que justifican concepciones más humanistas para las funciones universitarias. Las primeras se posicionan próximas a la filosofía del crecimiento económico: la educación es un medio para el crecimiento, y las segundas cercanas al paradigma del desarrollo humano: la educación es un fin por sí misma y el individuo importa. También se aprecia el debate en torno al posicionamiento de determinados organismos de carácter internacional constatando que no todos ellos mantienen la misma posición e incluso, a lo largo del tiempo, han caído en contradicciones en sus discursos internos. Sin embargo, la importancia del conocimiento para el crecimiento económico condiciona la respuesta de la universidad hacia el mercado.

5. En este contexto, la apuesta por la primacía del conocimiento frente a la noción de competencia constituye una palanca esencial de transformación para ampliar las libertades de las personas y potenciar un discurso educativo diferente desde la universidad.

El debate conocimiento *vs* competencia nos lleva a sacar a la luz el currículo; sobre el currículo se evidencia la realidad del discurso educativo, donde se manifiesta lo que sucede en las aulas, y es en ellas donde se dará la adaptación o la transformación del individuo.

El discurso imperante considera el diseño curricular basado en competencias, el cual genera estándares y es una buena muestra de cómo se pone el conocimiento al servicio de los sectores dominantes del espacio económico; como consecuencia éstos deciden el tipo de conocimiento que se debe generar y cómo socializarlo: en términos de competencias. El término competencia actúa como un instrumento de comunicación entre el mercado y las universidades; así, el requerimiento de determinadas cualidades para adaptarse a las necesidades del mercado hace que el individuo importe en la medida en que sea útil a éste.

Por su lado las propuestas educativas que se enfrentan al discurso dominante comparten un objetivo: armar desde el conocimiento al individuo para enfrentarse al mundo con responsabilidad social; el conocimiento es un fantástico medio para la ampliación de las libertades y la agencia de la gente. Al final del proceso universitario, la universidad ha de lograr que el individuo salga bien capacitado profesionalmente, y además sea él quien decida cómo hacer uso del conocimiento adquirido en el proceso; de tal manera que la aplicación de dicho conocimiento convierta al individuo y a la propia universidad en agentes del cambio social. Para que esta filosofía cale en los currículos la universidad tiene que ser consciente de que transmitir conocimiento implica inculcar valores.

Consideramos que la generación de ciudadanía cosmopolita no ha de estar reñida con profesionales competentes en el mercado laboral, siempre que no entren en conflicto las demandas del mercado con las libertades de los individuos. No debemos olvidar que lo que está en juego en la actividad educativa son los individuos.

6. Las redes universitarias constituyen estructuras válidas para incrementar el capital social comunitario y las capacidades colectivas.

Tras la revisión del concepto de capital social comunitario como generador de capacidades colectivas valoramos las organizaciones en red como facilitadoras de determinadas maneras de interactuar entre los diversos agentes, que generen capacidad colectiva en las universidades. Para la generación de capital social comunitario la universidad es un buen espacio para movilizar recursos comprometidos con la transformación social, y a la vez permite trabajar en planos locales con visiones globales, desde el intercambio de conocimientos.

Podemos avanzar la importancia de las relaciones entre los individuos en el estudio de la calidad de la educación superior. La universidad se debe plantear la necesidad de responder a un conjunto de agentes, que bien pueden ser internos, puesto que comparten el espacio de la institución, o externos, que aunque no ejercen su actividad en el mismo espacio sí poseen de alguna manera algún vínculo con la educación superior. En definitiva, entre unos y otros conforman un grupo social en el que las relaciones sociales y los vínculos entre los diferentes individuos generan capacidad colectiva, que si se dota de determinadas características se podría traducir en solidaridad global.

5.3. CONCLUSIONES EN TORNO AL DEBATE DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

El escenario que dibuja la búsqueda de crecimiento económico a través de la innovación sitúa al conocimiento en el mercado; este escenario además está avalado por las políticas de calidad de las universidades, las cuales están determinadas por una manera muy concreta de entender la calidad de la educación. La tensión que surge del debate de interpretar el desarrollo como crecimiento económico o como ampliación de las capacidades de los individuos queda perfectamente reflejada en qué concepto de calidad utilizemos o en cómo la evaluemos; la manera de interpretar la calidad es una opción desde las universidades sobre la manera de mirar el individuo: paciente e instrumento para el

crecimiento económico o agente de su propia transformación con impacto social. El estudio de la calidad de la educación en las universidades y las reflexiones realizadas a lo largo de la segunda parte de este trabajo, nos permiten ahora presentar las siguientes conclusiones:

7. El enfoque predominante sobre la calidad de la educación que se maneja actualmente en las universidades, resulta ambiguo, restrictivo, y es reflejo –a la vez que favorecedor– de la permeabilidad de los mismos discursos del crecimiento económico y la competitividad como única fuente de bienestar.

Hablar de calidad de la educación desde las universidades es pasear por la indefinición y la discusión; nadie tiene una definición explícita, resulta un concepto ambiguo y puede ser un paraguas común para realidades contrarias. Desde una perspectiva lejana crea acuerdo pero desde la cercanía desacuerdo. El análisis del debate de la calidad de la educación nos lleva a afirmar que es una idea difícil de consensuar y de entender; los estudios sobre la calidad coinciden en definirla como una buena estrategia; pero lo que es, resulta ambiguo por la carga de subjetividad que traslada; depende de quién la defina, de cuándo se defina o de dónde se defina. De lo que no hay duda es de que la calidad de la educación hoy importa y se gastan muchos recursos en su nombre. Preocupa hasta el punto de dar la sensación de que muchos de los problemas con los que se encuentra el crecimiento económico son consecuencia de la falta de calidad de las universidades.

Con la creciente atribución de valor económico al conocimiento, y a través del mismo a la educación, está presente la apropiación de la lógica industrial en la formulación del concepto y en la evaluación de la calidad; un aspecto que hace que los criterios de eficiencia y eficacia sean los relevantes para decidir si existe calidad. De alguna manera con el concepto de calidad imperante sucede como con el término competencia, que ambos actúan como instrumentos de comunicación con el mercado. De ahí que en nombre de la calidad, se promuevan los currículos basados en competencias. El mercado es el que da a las universidades el estatus de calidad a aquellas que con la generación y transmisión de conocimiento aportan algo a la innovación. O si no, se interpreta desde la satisfacción que produce, algo evidentemente subjetivo.

Otro aspecto controvertido es el de la evaluación de esa calidad. Evaluar es establecer valor, lo que supone tener poder para legitimar determinados criterios sobre otros; pero además, se evalúa con el fin de ordenar a las universidades, de diferenciarlas en el mercado del conocimiento; así el poder y la diferenciación juegan un papel protagonista en cómo se interpreta la calidad en la actualidad. El problema es que el mercado pasa a ser el agente regulador de las políticas universitarias. Estamos en un momento en el que la calidad se reconoce siempre que el conocimiento que genere la universidad y la formación que adquiera el individuo sirvan para satisfacer las demandas del mercado, al menor coste posible; de este modo, el criterio de eficiencia pesa en la manera de entender la calidad. Es una visión estática de la calidad, que no muestra ningún interés por el individuo, de manera particular el estudiante, salvo en lo que se refiere a su opinión respecto al servicio que recibe.

8. La adopción del enfoque de capacidades que pone en primer término el incremento de las oportunidades de las personas requiere de un nuevo marco de análisis sobre el concepto de calidad de la educación, lo que implica una reflexión sobre el papel de la universidad más amplio y comprensivo.

Ese nuevo marco de análisis para que resulte efectivo debe tener como referencias imprescindibles para la evaluación la pertinencia y la equidad, y no solo la eficacia y la eficiencia. El criterio de pertinencia en este trabajo toma el papel protagonista en la ordenación de los conceptos de calidad de la educación, así, a través de la pertinencia se muestra la doble mirada que debe mantener la universidad; se convierte en el eje sobre el que giran los acuerdos y desacuerdos de los diferentes agentes que intervienen en las dinámicas universitarias, y a su vez permite un equilibrio entre todas las maneras de interpretar la calidad. Nos situaríamos lejos de la realidad si intentásemos valorar la calidad de las universidades solo por una determinada dimensión.

Al ser capaces de operacionalizar las diferentes conceptualizaciones respecto a la calidad de la educación, estamos aportando al debate de la calidad el verificar que no hay una única manera de entender la calidad de la educación en las universidades; que calidad no tiene que ser lo que hay, sino que hay espacio para otras maneras de interpretarla.

9. El debate sobre la calidad no puede ser fruto únicamente de las presiones externas, en él debe calar la opinión de los agentes internos.

Las opiniones de los agentes es una de las fuentes de equívoco y una de las consecuencias para que la calidad de la educación sea un término ambiguo y multidimensional. Sin lugar a dudas existen evidencias de que el modelo industrial aun siendo el imperante no es el único. Existen agentes universitarios que consideran primordial la transformación del individuo y por extensión el impacto en su contexto, si lo que queremos es que una institución sea definida como de calidad. Luego desde la manera de entender la calidad en las universidades cabe la transformación del modelo de desarrollo, puesto que hay agentes que así lo consideran; dispuestos a priorizar las acciones que miran al estudiante como agente transformador del modelo de desarrollo futuro.

La reflexión de los agentes internos de la universidad debe llevar a ésta a responsabilizarse y reconocer al individuo como fin del modelo de desarrollo y bienestar; la respuesta de la institución universitaria al contexto debe ser valorada desde una posición crítica que pondere el valor social de sus funciones, y capaz de buscar alternativas a modelos impuestos desde el exterior. Desde esta filosofía se puede entender la calidad de la educación como aquella que valora lo que le aporta la universidad al individuo y a sus contextos más cercanos.

El resultado de esta manera de entender la calidad debería desarrollar en la institución universitaria la responsabilidad para jugar un papel de vigía de los modelos sociales, y no seguir por inercia las exigencias de los mercados; para que los quehaceres de la universidad incidan más en la capacidad de ésta para la transformación del individuo y de los contextos más próximos. En definitiva, las políticas de calidad de las universidades no pueden estar condicionadas por la visión cortoplacista del desarrollo como crecimiento económico, sino que deben mirar al individuo actual y al bienestar de las futuras generaciones.

10. De acuerdo a las conclusiones 7, 8 y 9 se puede dibujar un marco conceptual que refleje y permita el análisis de la opinión de los diversos agentes universitarios respecto a la manera de interpretar la calidad de la educación.

El reconocimiento de los diferentes conceptos y de la importancia de las relaciones entre los diferentes agentes junto al poder que ejercen, nos ha permitido proponer un marco conceptual en el que los conceptos se interrelacionan, en función, por un lado, de nuestra perspectiva: el debate del modelo de desarrollo y bienestar; y por el otro, el sentido de la pertinencia, lo que enriquece el análisis de la conceptualización de la calidad de la educación superior. A pesar de la complejidad del tema de la calidad, hemos vinculado el debate de la calidad al debate del desarrollo, y hemos ido por la vía de la simplificación mediante la ordenación de las variables en un plano; en el eje vertical del plano se refleja el debate del desarrollo y bienestar: crecimiento económico y desarrollo humano; y el horizontal queda determinado por los sentidos de la pertinencia.

Este mapa conceptual nos permite ordenar el debate de la calidad de la educación en las universidades en función del modelo de sociedad que se valora, y además reconocer la opinión de los agentes, tanto internos como externos, que en este trabajo es crucial. Es decir, si estamos dando el papel protagonista a los profesores en un modelo de calidad alternativo al imperante tendremos que poder recoger sus opiniones, y así contrastar si la opinión del colectivo es una amenaza o una oportunidad para esa manera de entender la calidad favorecedora del paradigma del desarrollo humano.

Igualmente, el poder trasladar la opinión de diferentes agentes al mapa que hemos dibujado desde nuestra propuesta evidencia, sin lugar a dudas, que la calidad es multidimensional; y a la vez, el tener la posibilidad de reflejar qué peso se le otorga a cada manera de entender la calidad nos deja verificar cómo existen opiniones sobre la calidad más cercanas a un modelo alternativo de interpretar la calidad que al imperante en las políticas actuales.

5.4. CONCLUSIONES EN TORNO AL ESTUDIO DEL CASO

11. Lo que opinan los docentes universitarios sobre la calidad de la educación es una oportunidad para el debate del desarrollo y bienestar.

La prueba de que la propuesta funciona para reconocer las opiniones de diferentes agentes, y así afirmar que existen diversas maneras de entender la calidad, la hemos presentado a la largo del Capítulo 4; surge de los resultados vertidos por investigaciones que hemos realizado en universidades argentinas, españolas y mexicanas. En concreto nos ha interesado la opinión de los docentes sobre lo que ellos consideran que debe ser la calidad de la educación; además, hemos constatado el desacuerdo que existe entre lo que bajo su opinión *debería ser* la calidad de la educación y lo que ellos aprecian *que es* en sus organizaciones. Cabe añadir la utilización de las opiniones de algunos gestores en los tres países para evidenciar si la función del agente condiciona la manera de interpretar la calidad. Del análisis de los resultados extraemos conclusiones muy concretas.

En los tres países analizados los docentes estarían dispuestos a impulsar el paradigma del desarrollo humano como modelo de desarrollo y bienestar desde la práctica pedagógica. En el caso de España, da la sensación de que esa voluntad podría verse anulada si el profesorado intuye que determinadas maneras de actuar pudiesen crear conflicto con otros agentes. México es de los tres países, en el que los docentes le otorgan la mayor importancia a la presencia de la transformación del estudiante o al impacto social en su

manera de interpretar la calidad de la educación. En Argentina cabe señalar la débil identificación que muestran los docentes con el modelo industrial de calidad.

En los tres casos, entonces, si el poder estuviese en manos del profesorado, su manera de entender la calidad de la educación sería una buena oportunidad para trabajar por un modelo de desarrollo alternativo. El obstáculo está en el desacuerdo, en la discordancia que se aprecia entre lo que ellos entienden por calidad de la educación y lo que perciben que entiende su universidad; en los tres países se presenta un conflicto entre la opinión del profesorado y el discurso oficial de la calidad que percibe.

12. La opinión de gestores dificulta la implantación del modelo de calidad global.

La opinión de los gestores sobre la calidad de la educación en las universidades no difiere significativamente según desde el país que se emita. En los tres casos, de manera general, se puede calificar a este colectivo como un buen portavoz del discurso institucional sobre la calidad de la educación en las universidades en cada uno de sus países; sobre todo en México. En el caso de España, los gestores muestran una opinión más equilibrada entre los dos modelos de calidad que la que ellos perciben del discurso oficial de sus universidades.

Consideramos que en este último país la manera de entender la calidad de estos agentes no sería un impedimento para utilizar la calidad como impulso del desarrollo humano. Las trabas surgen en el desacuerdo con la institución al entenderla ésta como eficiencia y control; una interpretación próxima al modelo industrial cuyo objetivo se centra en el crecimiento económico. El país que presenta en este caso menos desacuerdos es Argentina; aunque los gestores de este país no presentan una preferencia clara por el modelo global expresan un equilibrio entre los dos modelos, y consideran que así también se define el discurso oficial de su universidad; parece que es el país que ofrecería, desde la conceptualización de la calidad de la educación, el terreno más fácil para plantear la transformación del modelo de desarrollo.

5.5. CONCLUSIÓN GLOBAL

El debate de la calidad de la educación en las universidades es una buena oportunidad para repensar el modelo de desarrollo y bienestar y los discursos educativos que se generan. Después de la elaboración de este trabajo estamos en condiciones de concluir que:

13. El discurso de la calidad de la educación no es neutro; el debate de la calidad de la educación refleja opiniones diferentes relacionadas con la manera de entender la evolución de las sociedades y el proceso humano. Surge la necesidad de la existencia de otra manera de interpretar la calidad de la educación desde las universidades y es posible plantear un marco conceptual que facilite esa interpretación.

Desde la intención de nuestro trabajo de buscar estrategias en las universidades para impulsar el paradigma del desarrollo humano, la conceptualización de la calidad nos ha resultado valiosa; las opiniones de los que diseñan las políticas de calidad y de los que las gestionan no parecen alejarse demasiado de modelos industriales; es decir de entender la calidad de la educación como una estrategia para el crecimiento económico; de una calidad que viene definida por el exterior, en concreto por el mercado del conocimiento. La calidad de la educación en las universidades no está desconectada de aspectos que influyen en las personas y, por lo tanto, las políticas universitarias de calidad tienen que guardar coherencia con los debates provocados por la crisis del modelo de desarrollo en el mundo.

Todavía puede quedar una esperanza para el optimismo o una grieta en el sistema: los docentes sí opinan que para hablar de calidad hay que hablar de transformar al individuo y generar impacto social; siendo ellos, además, los agentes que interactúan directamente con el alumnado.

En consecuencia, consideramos que la hipótesis planteada en la introducción del trabajo ha sido refrendada tanto por la literatura manejada, como por la aplicación del marco propuesto al estudio del caso.

EPÍLOGO: LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La naturaleza interdisciplinar de esta tesis ha supuesto una dificultad en el trabajo, puesto que muchos de los aspectos no se han podido tratar con la profundidad requerida, pero a la vez ha resultado imprescindible y enriquecedora. No hay duda de que cada perspectiva resalta ciertas cuestiones y es evidente que oculta otras, pero, a la vez, esa misma diversidad es la que ha enriquecido este estudio y deja abiertas futuras líneas de investigación que pueden compartir el empeño de que el concepto de la calidad de la educación superior se torne en estrategia para el impulso del desarrollo humano. Es decir, que la transformación pase por la modificación del discurso de la calidad en las universidades.

En este trabajo nos hemos centrado en la calidad de la educación y para ello, de manera particular, hemos situado el foco en la práctica docente, sin dejar de ser conscientes de que la función investigadora y de extensión son partes sustanciales de las universidades, y en las que deberíamos también utilizar dichas perspectivas para investigar alternativas de la conceptualización de la calidad.

De lo expuesto en esta tesis surgen de forma clara, entre otras, dos líneas futuras de investigación: una, respecto a los agentes con influencia en los quehaceres de las universidades, tanto internos como externos; y otra, que atañe a la organización de las universidades.

En relación a la primera, en el futuro sería interesante realizar una investigación que recogiera la **opinión** de otros **agentes internos** y externos de las universidades para tener un diagnóstico clarificador de qué agentes estarían dispuestos a potenciar un modelo global de calidad en el que importe lo que le suceda al individuo, en su paso por la universidad. En la parte empírica del trabajo, hemos presentado un intento de analizar cómo influyen las áreas de conocimiento en la manera de entender la calidad; un trabajo riguroso en este sentido podría ser de gran ayuda para detectar en qué tipo de titulaciones sería más fácil la labor de generar ciudadanía cosmopolita en base a la calidad de la educación, o por el contrario en cuáles nos encontraríamos los mayores obstáculos.

Siguiendo con la línea abierta, nos parece que resultaría de interés el poder contrastar, en aquellos agentes que se alinean con el **modelo de calidad global que factores determinan** esa manera de interpretar la calidad; dichos factores se podrían agrupar en determinadas categorías: cultura, género, política, pedagógica, cosmopolita e innovación; factores que de una u otra manera inciden en la generación de ciudadanía cosmopolita, y desde los que se desprende la interpretación de la práctica pedagógica como una acción política para la transformación.

El objeto del estudio sería detectar la importancia de características de dichas categorías, como determinantes de la calidad de la enseñanza; la dificultad de la tarea sería definir esos factores determinantes de una educación de calidad para la transformación.

Nos resulta atractiva esta propuesta puesto que intuimos que son los docentes los agentes a los que menos opinión se les solicita y a la vez los que más se aproximan al modelo global de calidad; luego la aportación de este colectivo sobre los factores que determinan una manera concreta de entender la calidad, serviría para contrarrestar la opinión de estudiantes y empleadores, que son los más solicitados para ofrecer su opinión sobre la calidad de la educación en las universidades, y se suelen aproximar al modelo de calidad industrial. De manera concreta sería detectar en opinión de aquellos agentes que interpretan la calidad como transformación los factores que influyen en esa manera de entender la calidad de la educación en las universidades, y hasta qué punto consideran que están presentes en sus universidades. El objeto sería generar un marco interpretativo de las oportunidades para impulsar el modelo global de calidad y a la vez revelar obstáculos a superar.

La segunda línea propuesta responde a **la necesidad de construir estructuras** que permitan sistematizar el desarrollo de determinadas prácticas, las cuales ponderen un modelo global de calidad. Como por ejemplo, estructuras que permitiesen indagar con agilidad lo que se establece en los currículos, en las metodologías que se utilizan, para contrastar si se acompañan con la generación de ciudadanía cosmopolita.

Por otro lado, el tipo de **organización universitaria** que debe acompañar a estas propuestas de conceptualización de la calidad debe promover nuevas ideas y usos del capital social. La demanda de **pertinencia integral** por nuestra parte, como articuladora de la calidad de la educación entre los modelos de desarrollo y los diferentes agentes, tiene que derivar en un cambio en los tradicionales mecanismos de interacción entre las capacidades individuales; lo que implica la construcción de redes y alianzas entre los agentes internos y externos de las universidades; es decir, una estructura que articule la pertinencia interna y externa y garantice la pertinencia integral.

Se ha de profundizar en la posibilidad de este camino de cambios, en los que debe surgir la capacidad colectiva como el resultado de la interacción entre las capacidades individuales y la organización, y donde los quehaceres universitarios generen y amplíen capacidades individuales para crear valor social. El impulso del desarrollo humano desde las universidades redefine el propio objetivo de las universidades. Ello puede derivar en múltiples temas de investigación a partir de cuestiones organizacionales; modelos de organización en los que el capital humano pueda convertirse en capacidad humana, y el capital social se transforme en capacidad colectiva.

En el marco del enfoque de las capacidades desde las universidades, el **capital social** es un concepto a investigar que se puede convertir en un requisito imprescindible para generar capacidades colectivas; esta conversión de capital social en **capacidad colectiva** exige transformar las organizaciones universitarias, para que faciliten una conexión entre la capacidad individual y la colectiva. Este tema, aunque ha sido tratado en este trabajo, creemos que puede ser de gran interés de cara a conseguir la pertinencia integral de las universidades. Es desde esta pertinencia desde la que se puede garantizar el equilibrio entre las diferentes maneras de entender la calidad y amortiguar los conflictos que produzcan los desacuerdos entre las opiniones de los diferentes agentes.

En nuestra opinión han de ser investigaciones que se promuevan y tejan desde dentro de la institución, y que no se impongan por agentes externos. De este modo, será

más fácil que desde las políticas de calidad se supere esa paralizante dicotomía entre crecimiento económico y desarrollo humano desde la ampliación de las capacidades de la gente.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, M. (2005). An Economic Analysis of the Formal Regulation of Higher Education. En: http://www.crie.org.nz/research_paper/M.Abbott_OP6.pdf (17/08/2011).
- AECID (2005). *Plan director de la cooperación española 2005-2008*. En: http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/programas/Vita/descargas/Plan_Director_Esp.pdf (3/05/2010).
- (2009). *Plan director de la cooperación española 2009-2012*. En: http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/noticias/descargas/2009_03/III_Plan_Director_2009_2012_LINEAS_MAESTRAS.pdf (3/05/2010).
- Aguerrondo, I. (2005). La calidad de la educación ejes para su definición y evaluación. Universidad de Buenos Aires. En: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm> (16/05/2011).
- ALCUE (1999). *Declaración de la I Cumbre ALCUE. Declaración de Río de Janeiro*. En: <http://www.crue.org/areainternacional/paisesyregiones/documentosalcue.html> (17/05/2010).
- (2000). *Declaración de París*. En: http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/doceuropaa1/ALCUE/declaracion_paris.pdf (17/05/2010).
- (2005). Estructura del Plan de Acción 2005-2008 para la construcción de un espacio común de educación superior de América Latina y El Caribe-Unión Europea. En: <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/politica-internacional/espacio-comun/8.estructura.pdf?documentId=0901e72b8004875a> (17/05/2010).
- (2010). Conclusiones del Foro de Ministros de Educación de la Unión Europea y de América Latina, El Caribe para la VI Cumbre UE-ALC. En: <http://www.oei.es/metas2021/noticias24.htm> (3/05/2010).
- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms. Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford University Press. Oxford.
- (2008). *Choosing Dimensions: The Capability Approach and Multidimensional Poverty*. MPRA Paper 8862, University Library of Munich. Munich.
- (2010). Conceptual Overview of Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts. *Human Development Research Paper 1*. PNUD-HDRO. Nueva York.
- Altbach, P. (1971). Education and Neocolonialism. *Teachers College Record*. 72, (4); pp. 543-558.
- (2001). Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok the Center for International Higher Education at Boston College. En: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News23/text001.htm

- (20/08/2011).
- (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10; pp. 3-25.
- (2006a). *International Higher Education: reflections on policy and practice*. Center for International Higher Education. Massachusetts.
- (2006b). The Dilemmas of Ranking. *International Higher Education*. En: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe_pdf/ihe42.pdf. (05/05/2011).
- (2007). *Tradition and Transition. The International Imperative in Higher Education*. En: <http://www.sensepublishers.com/catalog/files/9789087900533.pdf> (9/03/2011).
- (2009). *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. UNESCO. Palermo.
- Altbach, P. Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. Barcelona.
- Altbach, P.; Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales*. Resumen para la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. UNESCO. Francia.
- Altbach, P. y Salmi, J. (2011). *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*. Banco Mundial. Washington. En: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/09/28/000333038_20110928021346/Rendered/PDF/646680PUB0acad00Box361543B00PUBLIC0.pdf (19/03/2012).
- Albornoz, M.E. (2005). ¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares. En: <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332> (25/07/2011).
- Alexander, R. (2008). Education For All, The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy. *Create Pathways to access*. Research Monograph, 20. Institute of Education University of London.
- Álvarez, M. y Rodríguez, S. (1997). La calidad total en la Universidad. ¿Podemos hablar de clientes? *Boletín de Estudios Económicos*, LII, (161); pp. 333-352.
- Álvarez-Tostado, C. (1989). *La calidad de la educación: análisis de un discurso*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez-Uría, F. (2007). *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásico*. Morata. Madrid.
- Amaral, A. (2007). From Quality Assurance to Accreditation. A Satirical View. Enders, J. y Van Vught, F. *Towards a cartography of higher education policy change*. UNITISK. Czech Republic.; pp. 79-86.
- (2010). Recent trends in higher education assessment systems in Europe. Conference give at the institute of Education of the University of Lisbon, on 16 October 2009. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 12; pp. 49-60. En: <http://sisifo.fpce.ul.pt> (23/06/2011).
- Amaral, A. Y Rosa, MJ. (2007). A Self-Assessment of Higher Education Institutions from

- the Perspective of the EFQM Excellence Model. Westerheijden, DF.; Stensaker, B. y Rosa, MJ. *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Springer. Dordrecht; pp. 181-208.
- Amin, S. (1986). *El desarrollo desigual*. Agostini. Barcelona.
- Aparisi, A. (2007). *Ciudadanía y persona en la era de la globalización*. Dykinson. Granada
- Aponte, E. (2002). Hacia la Universidad de Autogestión del conocimiento. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 18; pp.65-97.
- (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en la América Latina y el Caribe. *Accesibilidad, Equidad e Inclusión Social en la Educación Superior*. UNESCO. En: <http://www.ascun.org> (28/09/2011).
- (2009). Formación académica y vida universitaria: tendencias y retos de la era del conocimiento para construir sociedades del conocimiento. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 4; pp. 19-46. En: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/24/pdf/01.pdf> (6/08/2012).
- Appiah, K.A. (1999). Patriotas cosmopolitas. Nussbaum, M. *Los límites del patriotismo*. Paidós. Barcelona. pp. 33-43.
- Apple, M. (1982). *Education and power*. ARK Publications. Boston.
- (2002). *Educación "Como Dios Manda": Mercados, Niveles, Religión y Desigualdad*. Paidós. Barcelona.
- Aranguren, J.L. (1973). *El futuro de la Universidad y otras polémicas*. Taurus. Madrid.
- Argibay, M.; Celorio, G. Y Celorio, J. (1997). Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de trabajo HEGOIA*, 19. En: [http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/5516/original/Cuaderno de trabajo_19.pdf](http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/5516/original/Cuaderno_de_trabajo_19.pdf) (7/02/2011).
- Ariño Villarroya, A. (2009). La dimensión social y la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista d'innovació educativa*. 2. En <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/113/83>. (19/04/11).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta*. México.
- Aspin, D. N. y Chapman, J. D. (2007). *Values Education and Lifelong Learning*. Springer. Dordrecht.
- Astin, A.W. (1995). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Attali, J. (1998). *Pour un modèle d'enseignement supérieur*. Stock. París.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. Valencia.
- Ball, C. (1985). *Fitness for Purpose. Essays in Higher Education*. Edited by Dorma Urwin. SRHE and NFER-Nelson, Guildford.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2000a). *Progreso Económico y Social en América Latina. Desarrollo más allá de la Economía*. BID. Washington, D.C.

- (2000b). *Desarrollo más allá de la economía*. Banco Mundial. Washington.
- Banco Mundial (1981), *Accelerated Development in Sub-Saharan Africa: An Agenda for Action*. Washington.
- (1992). *Privatization: The Lessons of Experience*. Banco Mundial. Washington, DC.
- (1994). *Higher Education: Lessons of Experience*. Banco Mundial. En: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf> (13/06/2012).
- (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Washington.
- (1998). *Informe sobre el desarrollo mundial. El conocimiento al servicio del desarrollo*. Banco Mundial. Washington, DC (1998-1999).
- (2000). *Educación superior en los países en desarrollo. Peligros y Promesas*. Banco Mundial. En: <http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf> (13/05/2012).
- (2002). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos desafíos para la Educación Terciaria*. Banco Internacional de la Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. En: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf> (20/05/2012).
- (2003a). *Lifelong Learning for the Global Knowledge Economy*. Banco Mundial. Washington.
- (2003b). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos desafíos para la Educación Terciaria*. Banco Mundial. Washington.
- (2005). *World Development Report: Equity and Development*. Washington, DC.
- (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. En: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Spanish_Exec_Summary_2020_FINAL.pdf (14/06/2012).
- Banerjee. D.K. (1992). La antigua Universidad de Nalanda. *Revista de Estudios Budistas*. 4; pp. 75-108.
- Baran, P.A. (1975[1957]). *La Economía política del crecimiento*. Fondo de Cultura Económica de México. México, D.F.
- Barandiaran, M.; Barrenetxea, M.; Cardona, A.; López Armengol, M; Mijangos, J.J. y Olaskoaga, J. (2010). Soluciones para la operacionalización de las nociones de calidad universitaria. Marco metodológico de la investigación. López Armengol, M.A. y Colombo, M.P. *Hacia una educación superior de calidad (Volumen II). Proyecto CESPUALE*. Edulp. La Plata.
- Barandiaran, M.; Barrenetxea, M.; Cardona, A.; Martín Arroyuelos, A.; Mijangos, J.J. y Olaskoaga, J.; (2009): *Las Políticas Informativas Orientadas a Estudiantes de Enseñanzas Preuniversitarias en las Universidades Españolas (POPE)*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Publicación on line. Bilbao.

- Barandiaran, M.; Barrenetxea, M.; Cardona, A.; Mijangos, J.J, y Olsakoaga, J. (2011). El perfil del profesorado universitario para la cooperación y el desarrollo humano y social en el siglo XXI. Maquilón, J.; Mirete, A.B.; Escarbajal, A. y Jiménez, A.M. (Coord.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Editum. Universidad de Murcia. Murcia; pp. 19-28.
- (2012). What do teachers think about quality in the Spanish university? *Quality Assurance in Education*. 20, (2); PP. 91-109.
- (2012). Attitudes of Spanish university teaching staff to quality in education. *Journal of higher Education Policy and Management*, 34 (6); pp. 647-658.
- Barblan, A. (2002). The international provision of higher education: do universities need GATS? *Global University Network for Innovation*. First General Assembly, Hangzhou, 20-22 de septiembre de 2002.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. SRHE & Open University Press. Buckingham.
- Barone, S. y Mella, P. 2003. Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*. 31; pp. 187-219.
- Barrenetxea, M. (2006). Universidades de calidad, una vía para el desarrollo humano local. Barrenetxea, M.; Bou, J. y Curiel, C. (Coord.) *Contribuciones al debate sobre el Desarrollo Humano Local*; pp. 213-227. Servicio editorial de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara (México):
- Barrenetxea M. y Curiel, C. (coord.) (2008). *Percepción del profesorado universitario sobre factores ligados a la calidad de la educación superior: Resultados de la encuesta realizada en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao*. Bilbao. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Barrenetxea, M y Marúm, E. (coord.) (2009). *Innovación en el aula en América Latina y España. Experiencias en titulaciones del área economía administrativa*. Servicio Editorial de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara (México).
- Barrenetxea, M. Bou, J. y Curiel, C. (coord.) (2006). *Contribuciones al debate sobre el Desarrollo Humano Local*. Guadalajara (México): Servicio Editorial de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara (México).
- Barrenetxea, M; Cardona, A. y Etxebarria, M.C. (2003). Evaluación y calidad de las universidades: ¿Qué tipo de evaluación se necesita para mejorar la calidad? En: http://www.sociedadevaluacion.org/website/files/III_Conferencia/com_3_1.pdf (23/05/2011).
- (2005). La evaluación externa de la calidad en la educación superior: Reino Unido, Suecia y España. *Revista Española de Control Externo*, VII, (20); pp. 89-118.
- (2006). Una revisión crítica de los modelos de evaluación de la calidad en la educación superior. *CIVE 2006. VI congreso Internacional Virtual de Educación*. CIBEREDUCA. Palma de Mallorca.
- Barrenetxea, M.; Cardona, A.; Mijangos, J. y Olaskoaga, J. (2011). Contexto teórico y metodología del estudio de percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza. Marúm, E. y Rosario, V. *Calidad educativa. Concepto, contexto y percepción del profesorado*. Universitaria. Guadalajara.

- Barrenentxea, M.; Mijangos, J.J. y Barandiaran, M. (2011). ¿Cómo mejorar la calidad de la enseñanza universitaria? En: www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/coloquio10/X-0006.pdf (07/03/2012).
- Barro, R.J. (2002). Education as a Determinant of Economic Growth. Lazear, E.P. (Ed.). *Education in the Twenty-First Century*. Hoover Institution Press. Stanford; pp. 9-23.
- Baselga, P.; Ferrero, G. y Boni, A. (2004). *La Educación para el Desarrollo en el ámbito forma, espacio común de la cooperación y la educación: Propuesta para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.
- Baser, H. y Morgan, P. (2008). Capacity, Change and Performance. Study Report. En: [http://www.ecdpm.org/Web_ECDPM/Web/Content/Download.nsf/0/200164BB4441F544C1257474004CF904/\\$FILE/05-59B-e-Study%20Report%2029%20may.pdf](http://www.ecdpm.org/Web_ECDPM/Web/Content/Download.nsf/0/200164BB4441F544C1257474004CF904/$FILE/05-59B-e-Study%20Report%2029%20may.pdf) (20/09/2011).
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI. Madrid.
- (2007). *Tiempos Líquidos*. Plaza. Barcelona.
- Baye A. y Demeuse M. (2008). The European Commission Stepping Up Both the Efficiency and Equity of Education and Training Systems. *Policy Futures in Education*.6; pp. 771-780. En: <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2008.6.6.771> (13/09/2011).
- Beck, E. y Cowan, C. (1996). *Spiral Dynamics: warden, leiderschap en veranderingen in een dynamisch model*. Blackwell. .
- Beck, U. (2004). El metajuego de la política cosmopolita. *Claves de Razón Práctica*. 145; pp. 4-13.
- (2005). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Paidós. Barcelona.
- (2008). Las raíces cosmopolitas de la democracia. El caso de la Unión Europea. *Sistemas. Revista de ciencias sociales*, 206; pp. 3-20.
- Becker, G.(1962). Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. *The journal of Political Economy*. 70 (5); pp. 9-49. En: <http://www.jstor.org> (8/05/2012).
- (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Columbia University Press. Nueva York.
- (1976). *The Economic Approach to Human Behaviour*. The University Of Chicago Press. Chicago.
- (1983). *El capital humano*. Alianza. Madrid.
- (1993). Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior. *The journal of Political Economy*, 101 (3); pp. 385-409. En: <http://www.jstor.org> (10/05/2012).
- (2002). The Age of Human Capital. Lazear, E.P. (Ed.). *Education in the Twenty-First Century*. Hoover Institution Press. Stanford; pp. 3-8.
- Becker, G.S.; Murphy, K.M. y Tamura, R. (1994). Human Capital, Fertility, and Economic Growth. Becker, G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. pp. 232-350. En: <http://www.nber.org/books/beck94-1> (10/05/2012).
- Becher, T. (1999). Quality in the Professions. *Studies in Higher Education*, 24 (2); pp. 225-325.
- Bennett, D.C. (2008). Templates Galore: new Approaches to Public Disclosure. *Change: The*

- magazine of Higher Learning*, 40, 6; pp. 36-41.
- Berlin, I. (2000). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza. Madrid.
- Bernhard, A. (2012). *Quality assurance in an International Higher Education Area. A case Study Approach and Comparative Analysis*. Springer-Verlag. New York.
- Bettelheim, Ch. (1965). El excedente económico, factor básico de una política de desarrollo. *Planificación y Crecimiento Acelerado*; pp-235-242. FEC. México DF.
- Biggs, J. (2001): The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41; pp. 221-238.
- (2003). *Teaching for quality learning of university*. Open University Press. Buckingham.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill. New York.
- Blanco, R. (2005). *Innovación educativa y calidad de la educación. Módulo I del curso taller sobre Investigación y Sistematización de Innovaciones Educativas 2005-2006*. UNESCO. Santiago.
- (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (3); pp. 1-15.
- Bloom, D. ; Canning, D. y Chan, K. (2006). *Higher Education and Economic Development in Africa*. Harvard University. Boston.
- Bloom, D. ; Hartley, M. y Rosovsky, H. (2006). Beyond Private Gain: The Public Benefits of Higher Education. Forest, J. J. F. y P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*; pp. 293-308. Springer. Netherlands.
- Bok, D. (2010). *Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior*. UPV.- Universidad de Valencia. Valencia.
- Boni, A. (2006). La educación universitaria: ¿hacia el desarrollo humano? Boni, A. y Peres-Foguet, A. (Eds.). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*; pp. 89-107. Intermon-Oxfam. Barcelona.
- (2009). La universidad transformadora y el desarrollo humano. Reflexiones teóricas y propuestas para la acción en el marco de la cooperación al desarrollo universitarioa. *Desarrollo e integración de la educación superior*. Red UREL. Osorno.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17; pp. 65-86.
- Boni, A. y Gasper, D. (2011). La universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Sistema*, 220; pp. 93-115.
- Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Interpón-Oxfam. Barcelona.
- Boni, A.; Walker, M. y Lozano, J.F. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Reifop*. 13; (3); pp. 123-131.
- Boni, A.; Peris, J.; Hueso, A. y Rodilla, J.M. (2011). Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la educación superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. En: <http://www.hegoa.ehu.es/file/1078/Comunicaciones.pdf> (09/02/2012).

- Botey, J. y Flecha, J.R. (1998). Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, 265; pp. 53-56.
- Boughton, J. (2001). *Silent revolution: the International Monetary Fund 1979-1989*. Fondo Monetario Internacional. En: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/history/2001/index.htm> (3/05/2012).
- Bourn, D. y Morgan, A. (2010). Development Education, Sustainable Development, Global Citizenship and Higher Education: Towards a Transformatory Approach to Learning. Unterhalter, E. y Carpentier, V. *Global Inequalities and Higher Education. Whose interests are we serving?*; pp. 268-286. Palgrave-Macmillan. New York.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Richardson, J.G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*; pp. 241-258. Greenwood Press. New York.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education Society and Culture*. Sage. Brverly Hills.
- Bowden, J. y Marton, F. (1998). *The University of Learning. Beyond Quality and Competence in Higher Education*. Kogan Page. Londres.
- Bowen, H.R. (1980). *The Costs of Higher Education*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Branett, R. (2002). *Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad*. Pomares. Barcelona.
- Brennan, J. y Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *High Educ*, 56; pp., 287-302.
- Brennan, J. Goedegebuure, L. Westerheijden, D.F. y Weusthof, P.J. (1992). *Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment in European Higher Education*. CNAA, CHEPS, HIS. Londres.
- Brennan, J.; Naidoo, R. y Patel, K. (2009). Quality, equity and the social dimension: The shift from the National to the European level. Kehm, B. M.; Huisman, J. y Stensaker, B. (Eds.). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Sense. Rotterdam. pp. 141-162.
- Bresser, P. y Cunill, G. (1998). *Entre el Estado y el Mercado: lo público no estatal*. Paidós. Buenos Aires.
- Bricall, J.M. (2000). Universidad 2000. Informe para la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Bricall, J.M. y Bruner, J.J. (2000) Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento. *Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria*. En: <http://www.columbus> (20/06/2010).
- Brookes, M. y Becket, N. (2007). Quality management in Higher Education: A review of international issues and practice. *International Journal of Quality Standards*, 1; pp. 1-17.
- Brower, M. (1999). The Paradigm Shifts required to Apply TQM and Teams in Higher Education. H. Costin. *Strategies for quality improvement*. Forth Worth: The Dryden press; pp. 635-647.
- Brown, R. (2007). The Information Fallacy. Higher Education Policy Institute (HEPI). En: www.hepi.ac.uk (17/04/2012).
- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid.

- Brunner, J. y Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. CINDA-Universia. Santiago de Chile.
- Brunner, J.J. y Peña, C. (2011). *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.
- Brunner, J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales. Santiago.
- Buchanan, J.M. (1968). *The Demand and Supply of Public Goods*. En: <http://www.econlib.org/library/Buchanan/buchCv5.html>
- Buchmann, C.; Di Prete, T. y McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34; pp. 319-337.
- Buarque, C. (2005). *La Universidad en una encrucijada: Seminario internacional. La internacionalización del conocimiento: un desafío para redes de cooperación regionales*. Buarque. Brasilia.
- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, pp: 28-34.
- Burke, J.C. (2005). The many faces of accountability. Burke, J.C. *Achieving accountability in Higher Education: balancing public, academia and market demands*. Jossey-Bas. San Francisco. pp. 1-24.
- Bustelo, P. (1992). *Economía del desarrollo. Un análisis histórico*. Editorial Complutense. Madrid.
- (1998). *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*. Síntesis. Madrid.
- Cadenas, J.M. (Coord) (2010). *La Universidad latinoamericana en Discusión*. UNESCO
- Calude, R.P. (2005). Derecho a la educación y educación para los derechos humanos. *Sur. Revista Internacional de Derechos Humanos*. 2; pp. 39-65.
- Calva, J.L. (Coord.) (2007). Educación, ciencia, tecnología y competitividad. *Agenda para el desarrollo*, 10. Universidad Autónoma de México. México D.F.
- Campbell, C. y Rozsnyai, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. UNESCO. Bucarest.
- Camps, V. (1996). *El malestar en la vida pública*. Grijalbo. Barcelona.
- Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Gestión 2000. Barcelona.
- Cantón, I. (Coord.) (2001). *La calidad en los centros educativos*. CCS. Madrid.
- Caraggio, J. (1993). *La Economía Urbana. La perspectiva popular*. Abya-Yala. Quito.
- (1983). Economía y Educación. *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*. 12; pp. 17-57. En: <http://externos.uma.es/cuadernos/pdfs/pdf279.pdf> (9/05/2012).
- Cardona, A. (coord.) (2011). *Calidad en la Educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Universitaria-Universidad de Guadalajara. Guadalajara (México).
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J. y Olaskoaga, J. (2009). Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas. *Education Policy Analysis Archives*, 17 (10); pp. 1-25.

- Cardoso, F.H y Faletto, E. (1969): *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. Siglo XXI. México D.F.
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. McKay. New York
- (2004). Mayor acceso, equidad y calidad en la Educación de América Latina. *PRELAC*; pp. 43-63. UNESCO. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf> (25/11/2011).
- (2007). La receta de la igualtat a través de les polítiques educatives: abast i límits. *Temps d'Educació*. 32; pp. 11-29.
- Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (2) En: <http://www.uoc.edu./rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf> (22/06/2010).
- Cashin, W.E. (2003). Evaluating College and University teaching: reflections of a practitioner. Smart, J.C.(Ed.).*Higher education: Handbook of theory and research*, XVIII. Dordrecht: Kluwer academic publishers; pp. 531-594.
- Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. Karsz, S. (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. pp. 55-86. Gedisa. Madrid.
- Castelló, E. y Lizcano, J. (1998). La mejora de las entidades públicas en la Europa del Euro; en Rodríguez González, R. (Coord). *Costes y gestión de calidad: Experiencias sectoriales*: AECA.. Madrid. pp. 207-249
- Castells, M. (2002). Innovación Tecnológica y Desarrollo Territorial. Villalta, J. y Pallejá, E. *Universidades y Desarrollo Territorial en la Sociedad del Conocimiento*. Universidad Politécnica de Catalunya. Barcelona.
- (2006). *La Sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial. Madrid.
- Celorio, J. (2008). Los Caminos de la Educación para el Desarrollo. *Revista. Pueblos*, 30. Madrid. En: <http://www.revistapueblos.org/spip.php?article832> (16/09/1011).
- (2011). Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en la UPV/EHU. Ponencia presentada en las Jornadas *Educación para el Desarrollo en la Universidad*. En: http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion/jornadas_de_educacion_para_el_desarrollo_en_la_universidad (15/02/2012).
- CEPAL (1990). *Transformación productiva con Equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. CEPAL Santiago de Chile.
- (1992) *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado* (LC/G.1701(SES.24/3).
- (2003). *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile.
- (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Círculo Solidario Euskadi (2007). *Educación para el desarrollo: Estrategia posible en la universidad*. CSE. Bilbao.
- Clancy, P y Goastellec, G. (2007). Exploring access and equity in higher education: policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*. 61, (2); pp. 136-154.

- Clark, B. (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. McGraw-Hill. Reino Unido.
- Cogan, J. y Derricott, R. (1998). Citizenship for the 21st Century. *International Perspective on Education*. Kogan Page. London.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94; pp.95-121.
- (1990). *Foundations of social theory*. Harvad University of Chicago Press. Cambridge.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. En: <http://www.ub.edu/grintie> (12/05/2011).
- Cohen, G. A. (1996). ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. Nussbaum, M. y Sen, A. *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica. México; pp. 27-53.
- CONGDE, (2005). *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid.
- Cornia, G.A.; Jolly, R. y Stewart F. (1987). *Ajuste con rostro humano*. Clarendon Press. Oxford.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato: política, ética y religión*. Trotta. Madrid.
- (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus. Madrid.
- Coque Martínez, J.; Ortega Carpio, M.L. y Sianes Castaño, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de la ciudadanía global en la práctica docentes univesitaria: experiencia en un campus tecnológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, (2); pp. 89-100.
- CRUE (2000). *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo (ESCUDE)*. En: <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento2997.pdf> (3/05/2010).
- (2006). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*. En: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGO CONDUCTA.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGO_CONDUCTA.pdf) (3/05/2010).
- Cuentas, S. (2009). *Educación para el desarrollo con perspectiva de género: Una apuesta local para el compromiso global*. InteRed. Barcelona. En: <http://biblioteca.hegoa.chu.es/system/ebooks/17845/original/EPDGenero.pdf> (7/10/2011).
- Chadwick, P. (1995). TQM at South Bank University: issues in teaching and learning. *Quality Assurance in Education*, 3 (1); pp. 39-44.
- Chenery, H. (1980). *Cambio estructural y política de desarrollo*. Serie Banco Mundial. Tecnos. Madrid.
- Chitty, C. (2002). *Understanding Schools and Schooling*. Routledge Falmer. London.
- D'Addio, A.C. (2007). *Intergenerational Transsmision of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A review of the Evidence for OCDE Countries*. OCDE: Social Employment and Migration Working Papers, 52. París. En: <http://www.oecd.org>

- /dataoecd/27/28/38335410.pdf (29/04/2011).
- Davis, E. (2008). Citizenship, Higher Education, and Neo-Liberal Globalization. *Research Review* 2; pp. 287-302.
- De Ketele, J. M. (2008). The social relevant of higher education. GUNI. 2008. *Report on Higher Education in the Work*, 3. Palgrave. London. pp. 55-59.
- De Haan, A. y Maxwell, S. (1998). Poverty and Social Exclusion in North and South. *IDS Bulletin*, 29, (1); pp. 1-9.
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para una ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Intermón Oxfam. Barcelona.
- Dean, H. (2009). Critiquing capabilities: the distractions of a beguiling concept. *Critical social policy*, 29, (2); pp. 261-273.
- Deem, R.; Hillyard, S. y Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the new Managerialism*. Oxford University Press. Oxford.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO. Madrid.
- Delanty, G. (2006). La idea de una Europa cosmopolita: De la importancia cultural de la europeización. *Recerca, Revista de pensament i anàlisi*, 6; pp. 85-108.
- (2008). La imaginación cosmopolita. *Revista CIDOB d'afers internacionals*. 82-83. pp. 35-49.
- Demsetz, H. (1967). Toward a Theory of Property Rights. *America Economic Review*, 57; pp. 437-359.
- Deneulin, S. (2006). *The capability. approach and the praxis of development*. Palgrave Macmillan. Houndmills.
- (2008). Beyond individual freedom and agency: structures of living together in the capability approach. Alkire, S.; Comim, F. y Qizilbash, M. (eds.). *The Capability Approach: Concepts, Measures and Application*; pp. 105-124. Cambridge University Press, Cambridge.
- Deneulin, S. y McGregor, J.A. (2009). The capability approach and the politics of a social conception of wellbeing. *European Journal of Social Theory. European Journal of Social Theory*, 13; (4); pp. 501-519.
- Deneulin, S. y Shahani, L. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach*. Freedom and Agency. Ottawa.
- DeSeCo (2001). *Definition and selection of competencias: Theoretical and conceptual foundations*. Background Paper. En: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf> (10/05/2012).
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata. Madrid.
- (2009). Quality Issues in Higher Education. *The Journal for Quality & Participation*. Abril. En: www.asq.org/pub/jqp (11/12/2011).
- Dias, Marco-Antonio R. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, 1, 2, En: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion> (12/11/2011).

- Dias-Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *La Educación Superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* GUNI. Barcelona; pp. 282-295.
- (2008a). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. En: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf (16/12/2010).
- (2008b). Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. Gazzola, A.L. y Didriksson, A. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC/UNESCO. Caracas.
- Dias-Sobrinho, J. & George, P. (2006). Compromiso Social de la educación superior. ¿Qué está en juego? *La Educación Superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* GUNI. Barcelona.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*. XXVIII (111); pp. 7-36.
- Díaz de Iparraguirre, A.M. (2008). *La responsabilidad social de la universidad en la promoción del capital social para el desarrollo sustentable*. En: <http://www.eumed.net/libros/2008b/402/index.htm> (4/07/2010).
- Didriksson, A. (2006). Universidad, Sociedad del Conocimiento y Nueva Economía. Vessuri, H. *Conocimiento y Necesidades de las Sociedades Latinoamericanas*. En: http://portal.unesco.org/education/en/files/51729/11640206995VESSURI_completo.pdf/VESSURI%2Bcompleto.pdf (27/12/2011).
- (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. Gazzola, A.L. y Didriksson, A. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. pp. 21-54. UNESCO. Caracas.
- Diener, E.; Lucas, R. E; Schimmack, U. y Helliwell, J.F. (2009). *Well-Being for Public Policy*. Oxford University Press. Oxford.
- Diesbach, N. (2005). *Hacia un nuevo paradigma, revolución del pensamiento del siglo XX*. UNAM. México.
- Dill, D. (2000). Designing academic audit: Lessons learned in Europe and Asia. *Quality in Higher Education*. 6 (3); pp. 187-207.
- Dill, D. y Soo, M. (2004). Transparency and Quality in Higher Education Markets. Teixeira, P.; Jongbloed, B.; Dill, D. y Amaral, A. *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* Kluwer Academic Publishers. Dordrecht; pp. 61-85.
- Drézer, J. y Sen, A. (1989). *Hunger and Public Action*. Clarendon Press. Oxford.
- Dos Santos, T. (1970). The structure of dependence. *American Economic Review*, 60, (2); pp. 231-236.
- (2003): *La teoría de la dependencia. Balance y perspectiva*. Plaza Janes. Buenos Aires.
- (2004). Neodesarrollismo: ¿Hacia dónde vamos? *América Latina en Movimiento*. En: <http://alainet.org/active/6829&lang=es> (5/12/2011).
- Dubois, A. (2008). El debate sobre el enfoque de las capacidades: las capacidades colectivas. *Araucaria*, 10, (20); pp. 35-63.

- Durkheim, D.E. (1992). *Historias de la educación y de las ideas pedagógicas*. La Piqueta. Madrid.
- Durston, J. (2000). ¿Qué es el Capital Social Comunitario? *Serie Políticas Sociales*, 33. CEPAL Santiago de Chile. En: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4885/lcl1400.pdf> (3/01/2011).
- Durston, J. y Miranda, F. (2001). Capital social y políticas públicas en Chile. *Serie Políticas Sociales*, 55. CEPAL. Santiago de Chile.
- Dworkin, R. (2003). *La virtud soberana. Teoría y práctica de la igualdad*. Paidós. Barcelona.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO/OREALC. Santiago.
- EIC (2009). *Declaración de Lisboa*. En: http://www.oei.es/Declaracion_Lisboa.pdf. (4/05/2010).
- Enders, J. y Weert, E. (2009). *The Changing Face of Academic Life*. Palgrave Macmillan. Nueva York.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42 (1); pp. 5-27. En: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050060500515652> (30/05/2012).
- Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Fundación cultura y paz. En: <http://www.ceipaz.org/> (03/02/2012).
- Escudero Muñoz, J.M. (2006). *El espacio europeo de la educación superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* ICE-Universidad de Murcia. Murcia
- Escudero, T (2003). El fraude conceptual de los rankings de universidades. *El País*, 13 de enero.
- España. Ministerio de Educación. (2009). *Estrategia universidad 2015*. : En <http://www.educacion.es/dctm/universidad2015/documentos/estrategiauniversidad2015.pdf?documentId=0901e72b80049f2b> (4/05/2010).
- Evans, P., (1996). Government Action, Social Capital and Development: Reviewing the Evidence on Synergy. *World Development*, 24, (6); pp. 1119-1132.
- Ewell, P. (2007). The quality game: external review and institutional reactions over three decades in the US. Westerheijden et al. (Ed.). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in regulation and transformation*. pp. 119-153.
- Fariñas, M^a J. (2005). *Mercado sin ciudadanía. Las falacias de la globalización neoliberal*. Plaza. Madrid.
- Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.; Lopes, A.V.; Majid, P. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser la educación del futuro*. UNESCO. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf> (31/05/2012).
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico. Procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 7 (21). En: <http://epaa.asu.edu/epaa/> (23/04/2012).
- Fernández Lamarra, N. (2012). La Educación Superior en América Latina. Interrogantes y desafíos para el debate. *Sociedad y Discurso*, 21; pp. 94-113.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación*

- Educativa*, 1, (3); pp. 96-123. En: http://www.rinace.net/riec/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf (25/03/2011).
- Ferrer; A. (1998) América Latina y la globalización. *Revista de la CEPAL*. Número Extraordinario 1998.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, (2); pp. 27-44.
- Flores, M. y Rello, F. (2001). Capital Social: virtudes y limitaciones. CEPAL. Conferencia: *En busca de un nuevo paradigma: capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. En: <http://www.cepal.org/prensa/noticias/comunicados/3/7903/flores-relo.pdf> (18-11-2010).
- Flores-Crespo, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. ANUIES. México D.F.
- Flowers, N. (1998). *Los Derechos Humanos aquí y ahora. Celebrando la Declaración Universal de Derechos Humanos*. En: http://www.hrea.net/index.php?doc_id=270&erc_doc_id=2544&category_id=6&category_type=3&group= (13/02/2012).
- Franck, E.P. y Schönfelder, B. (2000). On the role of Competition in Higher Education- Uses and Abuses of the Economic Metaphor. *Schmalenbach Business Review*. 52. En: http://www.fachverlag.de/sbr/pdfarchive/einzelne_pdf/sbr_2000_july-214-237.pdf (9/07/2011).
- Fraser, N. (2008). *La búsqueda del marco para la justicia*. Herder. Barcelona.
- Freire, P. (2009 [1965]). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.
- (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society, and development. *Third World Quarterly*, 22; pp. 7-20.
- Furman, J.J.; Porter, M.E. y Stern, S. (2002). The determinants of nacional innovative capacity. *Research Policy*, 31; pp. 899-933.
- Furtado, C. (1985). *La nueva dependencia. Deuda externa y monetarismo*. Centro editor América Latina. Buenos Aires.
- Galindo, M.A. y Malgesini (1994). *Crecimiento económico. Principales teorías de Keynes*. MacGrawHill. Madrid.
- Gallego, J.A, (2003). La formación de la persona y su apertura radical al conocimiento. Saz, J.M. y Gómez, J.M. (Coord.). *Universidad ¿Para qué?* pp. 121-124. Universidad de Alcalá. Madrid.
- García-Guadilla, C (1995). Globalización y conocimiento en tres tipos de escenario. *Educación Superior*, 6 (1); pp. 81-101.
- (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. 1*. CRESALC/UNESOC. Caracas.
- (Coord.) 2004. *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.

- (2007). Los “rankings” mundiales de universidades. De “objeto oscuro del deseo” a enfoques más equilibrados. *Visión Ecevista*, 6. En: http://www.carmengarciaguadilla.com/articulos/2007_Rankings_Mundiales.pdf (7/03/2011).
- (2008). *Pensadores y forjadores de la Universidad Latinoamericana*. Bid & co. UNESCO-IESALC. Caracas.
- (2009). Emigración de personal calificado desde países de América Latina y el Caribe. Perspectiva de UNESCO. SELA- Caracas. En: [http://www.sela.org/DB/ricsela/EDOCS/SRed/2009/06/T023600003526-0-La emigracion de personal calificado desde países de ALC - IESAC UNESCO.pdf](http://www.sela.org/DB/ricsela/EDOCS/SRed/2009/06/T023600003526-0-La%20emigracion%20de%20personal%20calificado%20desde%20países%20de%20ALC%20-%20IESAC%20UNESCO.pdf) (18-11-2010).
- García-Marzá, D. (2004). *Ética empresarial del diálogo a la confianza*. Trotta. Madrid.
- Gazzola, A.L. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO. Caracas. En: www.iesalc.unesco.org.ve (01/03/2012).
- Gasper, D. (2000). Development as freedom: taking economics beyond commodities –the cautious boldness of Amartya Sen. *Journal of International Development*, 12; pp. 989-1001.
- Gasper, D. y Van Staveren, I. (2003). Development as Freedom-and as what else? *Feminist Economics*, 9; pp. 137-161.
- Geiger, R.L. (2004). *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford University. Stanford.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Banco Mundial. En: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victormanuel.pdf (19/03/2011).
- Giddens, A. y Hutton, H. (2001). Luchar para defendernos. Giddens, A. y Hutton, H. *En el límite: la vida en el capitalismo global*; pp. 299-313. Tusquets. Barcelona.
- Gilead, T. (2012). Education and the Logic of Economic Progress. *Journal of Philosophy of Education*. 45, (4); pp.113-131.
- Giner de los Ríos, F. (1990). *Escritos sobre la universidad española*. Espasa Calpe. Madrid.
- Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35; pp. 13-37.
- Giroux, J. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Editorial Popular. Madrid.
- Godin, B. (2006). The knowledge-based economy: conceptual framework of buzzword. *Technology Transfer*, 31; pp. 17-30.
- Gómez Suárez, M.; Méndez, J.L. y Pérez Conesa, P. (1994). Calidad percibida en los servicios: una revisión de los aspectos conceptuales y metodológicos. *Esic Market* 85; pp. 171-181.
- González J (2008). El Impacto del Proceso de Evaluación y Acreditación en las Universidades de América Latina. En: http://www.cedus.cl/files/Impacto_Evaluaci%C3%B3n_Acreditaci%C3%B3n_Ues_AL.pdf (18/04/2012).

- González, J. y Wagenaar, R. (Eds) (2003). *Turing Educational Structures in Europe. Informe Final-Fase I*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- González, L.E. y Espinosa, O. (2008). Calidad de la Educación Superior: conceptos y modelos. *Calidad en la Educación*. 28; pp. 247-276.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. La Muralla. Madrid.
- Gore, Ch. (1997). Irreducible social goods and the informational basis of Amartya Sen's capability approach. *Journal of International Development*, 9, (2); pp. 235-250.
- Goulet, D. (2006). *Development Ethics at Work: Explorations 1960-2002*. Routledge. Nueva York.
- Graham, C. (2010). The Challenges of Incorporating Empowerment into the HDI: Some Lessons from Happiness Economics and Quality of Life Research. *Human Development Research Paper*, 13. PNUD. Nueva York.
- Grasa, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo. Sanahuja, J. A (coord.). *Juventud, desarrollo y cooperación*; pp. 97-107. Cruz Roja Española. Madrid.
- Grao, J. e Ipiña, A. (1996). Apuntes históricos de la relación entre Economía y Educación. *Economía de la Educación, colección Estudios y Documentos*. 22. Gobierno Vasco. Bilbao.
- Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. Green, D. *What is Quality in Higher Education*. SRHE and Open University Press. Buckingham; pp. 1-20.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo Humano: origen, evolución e impacto. Ibarra, P. y Unceta, K. (coords.). *Ensayos sobre desarrollo humano*; pp: 25-40. Icaria. Barcelona.
- Griffith, A. y Rask, K. (2007). The influence of the U.S. News and World Report collegiate rankings on the matriculation decision of high-ability students: 1995–2004. *Economics of Education Review*. 26; pp. 244–255.
- Grönroos (1994). Calidad percibida en los servicios: una revisión de los aspectos conceptuales y metodológicos. *Esic Market*, 85; p. 176.
- Guardini, R. (2012). *Tres escritos sobre la Universidad*. Ed. y traducción: Sánchez-Migallón. Pamplona.
- Gullason, E. T. (1989). The consumption value of schooling. An empirical estimate of one aspect. *Journal of Human Resources*, 24; pp. 287-298.
- Gunder Frank, A. (1976): *América Latina: subdesarrollo o revolución*. Era. México D.F.
- GUNI (Ed.). (2006). *La educación superior en el mundo 2007: la financiación de las Universidades*. MundiPrensa. Madrid
- (2008). *Educación superior en el mundo 3. La Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Palgrave Macmillan. Londres.
- (2009). *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Mundi-Prensa. Madrid.
- Gutierrez, J. (2002). Necesidades Básicas. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación para el Desarrollo*. Hegoa. En: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/44> (14-10-2010).
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Polity Press. Cambridge.

- Hämäläinen, K.; Haakstad, J.; Kangasniemi, J.; Lindeberg, T. y Sjölund, M. (2001). *Quality Assurance in the Nordic Higher Education*. En: <http://www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosinteres/12.pdf> (27/08/2011).
- Hanushek, E.A. y Wößmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. Banco Mundial. En: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu_Quality_Economic_Growth.pdf (16/07/2012).
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. Las enseñanzas más allá de los niveles y las materias*. Octaedro. Barcelona.
- Harkavy I. (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1. pp: 5-37.
- Harvey, L. (1998). An Assessment of Past and Current Approaches to Quality in Higher Education. *Australian Journal of Education*, 42; pp. 237-255.
- (2002). Quality Assurance in Higher Education: Some International Trends. *Proceedings of the Norwegian Higher Education Conference*. Oslo. pp. 22-23.
- (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*. 13. 4.; pp. 263-276.
- (2006). Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*. 12 3; pp. 287-290.
- (2008). Ranking of Higher Education Institutions: A Critical Review. *Quality in Higher Education*, N° 14; pp. 187-207.
- Harvey, L. y Askling, B. (2003). Quality in Higher Education. Begg, R. (Ed.). *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. pp. 69-83. Kluwer. London.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18. 1; pp. 9-34.
- Harvey, L. y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Taylor & Francis. Bristol.
- Harvey, L. y Newton, J. (2007). Transforming Quality Evaluation: Moving On. Westerheijden, D.F.; Stensaker, B. y Rosa, M.J. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. pp. 225-245. Springer. Dordrecht.
- Harvey, L. y Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, (43), 4; pp. 427-442.
- Harvey, L.; Burrows, A. Y Green, D. (1992). Report on the Quality in Higher Education project. En: <http://www.uce.ac.uk>
- Heckman, J.J.; Krueger, A.B. y Friedman, B.M. (2005). *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* The MIT Press. Londres.
- Hegoa (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa. Bilbao.
- Held, D. (1997). *Democracia y orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Paidós. Barcelona.
- (1999). The transformation of political community: Rethinking democracy in the

- context of globalization. Shapiro, I. y Cordon, C. (Eds.). *Democracy's edges*; pp. 53-88. Cambridge University Press. Cambridge.
- Hernandez, M.; Ochoa, D. y Novoa, E. (2001). Del capital social a la construcción de lo público. *Trans*, 1; pp. 12-41.
- Herrera, A.; Parra, P. y Rodríguez, H. (2009). Transformaciones educativas para un mundo posible: las Universidades Públicas Mexicanas como universidades del conocimiento. Cazés, D.; Ibarra, E. y Porter, L. *las universidades mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*; pp. 443-470. UNAM. Cuajimalpa.
- Hicks, J. (1995). Education and Economic Growth. *International encyclopaedic of economics of education*; pp. 192-198.
- Hicks, N. y Streeten, P. (1979). Indicators of Development: the Search for a Basic Needs Yardstick. *World Development*, 7, (6); pp. 567-580.
- Hidalgo, A.L. (1998). *El pensamiento económico sobre el desarrollo. De los mercantilistas al PNUD*. Universidad de Huelva. Huelva.
- Hirschman, A. (1984). *De la economía a la política y más allá*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Hirst, P.H. y Peters, R.S. (1970). *The logic of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Hoecht, A. (2006). Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*. 51. 4; pp. 541-563.
- Holsti, K. (2002). The problem of change in international relations theory. Ferguson, Y. y Jones R. (Eds.). *Political space. Frontiers of change and governance in globalizing world*. pp. 23-43. Albany. New York.
- Horrouitiner, P. (2006). *La universidad cubana. El modelo de formación*. Varela. La Habana.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*. 1. 1; pp. 61-79.
- (2010). Achievements and Consequences of Two Decades of Quality Assurance in Higher Education: A Personal View From the Edge. *Quality in Higher Education*. 16. 2; pp. 177-180.
- Hoyos, H. (2004). Contenido y alcance de la educación liberal. *Revista de Economía Institucional*. 6 (1); pp. 209-228. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/419/41901108.pdf> (17/05/2012).
- Huber, J. e Ira, H. (2008). *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*. Consejo Europeo-Serie Educación Superior, 8. Bruselas.
- Huckle, J. y Sterling, S. (1996). *Education for Sustainability*. Earthscan. London.
- Huerta, L. (2008). Pedagogía del testimonio: Reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica. McLaren, P. y Kincheloe, J. L. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. GRAÓ. Barcelona; pp. 339-352.
- Hunt, D. (1989). *Economic Theories of Development. An Analysis of Competing Paradigms*. Harvester Wheatsheaf. Londres.
- Iannelli, C. (2007). Inequalities in entry to higher education: a comparison over time between Scotland Engalnd and Wales. *Higher Education Quarterly*,. 61 (3); pp. 306-333.

- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gobernabilidad y modernización*. Unión de Universidades de América Latina. México.
- IAU (2008). *Acceso Equitativo, Éxito y Calidad en la Educación Superior. Política establecida por la Asociación Internacional de Universidades*. Declaración adoptada en la Conferencia General de la Asociación en julio de 2008. Holanda. En: <http://www.udual.org/Anuncios/Afiliadas/08/DeclararIAUjulio08Esp.pdf> (10/01/2011).
- Illesca P, M.; Mirtha; D. O y Wilfred. (2006). Calidad en la formación de profesionales En: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol312006/art3106b.htm> (18/12/2010).
- Iñiguez de Onzoño, S. (2009). La educación superior en un entorno global: estrategias de internacionalización de las universidades. *Revista La Cuestión Universitaria*. 5; pp. 102-200.
- Jaramillo, I. (2006). Las Redes como herramienta para el fortalecimiento de la cooperación internacional: el caso de la red PIHE. En: http://www.pihenetwork.org/download/Paper_Jaramillo.pdf (20/06/2010).
- Juárez, R.S. (2008). Ciudadanía cosmopolita y globalización. Una revisión del pensamiento kantiano. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9; pp. 5-20.
- Johnes, G. (1995). *Economía de la Educación: Capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.
- Johnes, J. Y Taylor, J. (1990). *Performance Indicators in Higher Education*. Open University Press. Londres.
- Jongbloed, B. (2004). Regulation and competition in higher education. Teixeira, P.; Jongbloed, B.; Dill, D. y Amaral, A. *Markets in Higher Education : Rhetoric or Reality?* Kluwer Academic Publishers. Dordrecht; pp. 87-111.
- Keely, B. (2007). *Capital Humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. OCDE. Castillo. México.
- Kells, H. R. (1995). Creating a culture of evaluation and self regulation in higher education organization. *Total Quality Management*, 6; pp. 457-467.
- Knight, J. (1999). Internationalization of higher education. *Quality and internationalization in higher education*. OECD. París.
- (2007). Internationalization Bring Important Benefits as Well as Risks. *International Higher Education*, 46; pp. 8-10.
- Kiniven, O. (2002). Higher learning in an age of uncertainty. Enders y Fulton (Eds.). *Higher Education in a Globalizing World. International Trends and Mutual Observation*. Kluwer, Dordrecht. pp. 191-206.
- Kivinen, O. y Nurmi, J. (2003). Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. *Comparative Education*, 39, (1); pp. 83-103.
- Koucký, J.; Bartusek, A. y Kovarovic, J. (2007). *Inequality and Access to Tertiary Education: European Countries 1950-2005*. Education Policy Centre. Praga.
- Krueger, A.B. y Lindahl, M. (2001). Education for Growth: Why and for Whom? *Journal of Economic Literature*,. XXXIX; pp. 1101-1136.

- Lanzi, D. (2007) Capabilities, human capital and education. *Journal of Socioeconomics*, 36, (3); pp. 424–435.
- Lasch, Ch. (1996). *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*. Paidós. Barcelona.
- Latapí Sarre, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano*. Universidad Autónoma de México. México.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Lester, S. (1995). Assessing the self-managing learner: a contradiction in terms? En: http://www.heacademy.ac.uk/assets/york/documents/resources/heca/heca_cp09.pdf (15/06/2011).
- Lewis, D.R.; Ikeda, T. y Dundar, H. (2001). On the Use of Performance Indicators in Japan's Higher Education Reform Agenda. *Nagoya Journal of Higher Education*, 1; pp. 67-98.
- Lewis, W.A. (1968 [1955]). *Teoría del desarrollo económico*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lindon, R; Siles, M y Schmid, A. (2003). El capital social y la reducción de la pobreza: hacia un paradigma maduro. Raúl Atria y Marcelo Siles. *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: En busca de un nuevo paradigma*. CEPAL. Santiago de Chile.
- López, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Praxis. Barcelona.
- López Armengol, M.A. y Colombo M.P (coord.) (2011). *Hacia una Educación Superior de Calidad (Volumen II). Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México. Proyecto CESPUALÉ*. Universidad de la Plata. La Plata.
- López Segre, F. (2007). *Educación superior internacional comparada (Escenarios, Temas y Problemas)*. En: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Lopez.pdf> (03/09/2011).
- Lorenzelli, M. (2003). VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública. Panama. En: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047525.pdf> (21-12-2010).
- Lozano, J.F.; Boni, A.; Peris, J. y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*. 45, (4); pp. 132-147.
- Lucas, J. (de). (1996). *Puertas que se cierran. Europa como fortaleza*. Icaria. Barcelona.
- Llopis, E.S. (2009). Universidad y Sociedad. *Revista de la Fundación 1º de mayo*. En: www.1mayo.org/nova/NBdd_DesDocumento?cod_primaria=1185 (3/09/2011).
- Macpherson, C. (2005[1962]). *La teoría política del individualismo posesivo de Hobbes a Locke*. Trotta. Madrid.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI, UNAM. México.
- (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós. Barcelona.
- Mahony, D. (1994). Government and the Universities: The New Mutuality in Australian Higher Education a national case study. *Journal of Higher Education*. 65. (2); pp. 123-

146.

- Malagón, L. A. (2004). *Universidad y sociedad. Pertinencia y educación superior*. Cooperativa Nacional Magisterio. Bogotá.
- (2006). La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9, (2); pp. 79-93.
- Manzano-Arrondo, V. (2011). *La Universidad Comprometida*. Hipatia. Barcelona.
- Manzano-Arrondo, V. y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350; pp. 477-489.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 23; pp. 135-164.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial. Madrid.
- Marrou, H. (1965). *Historia de la educación en la antigüedad*. Eudeba. Buenos Aires.
- Marshall, A. (1948). *Principios de Economía. Un tratado de Introducción*. M. Aguilar. Madrid.
- Marshall, H. (2005). Developing the Global Gaze in Citizenship Education: Exploring the Perspectives of Global Education NGO Workers in England. *The international Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1; pp.76-92.
- Martin, M. (2010). *Equity and quality assurance. A marriage of two minds*. UNESCO. París
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 85-102.
- Martínez Bonafé, J. (2012). Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior. *Revista Aula de Encuentro*. Universidad de Jaén. Número Especial; pp. 39-52. En: [http://www.uv.es/bonafe/documents/Ense%F1ar en la Universidad P%FABlica.pdf](http://www.uv.es/bonafe/documents/Ense%F1ar%20en%20la%20Universidad%20P%FAblica.pdf) (9/01/2013).
- Martínez Guzmán, V. y París Albert, S. (Ed). *Amartya K. Sen y la globalización. Cooperació i Solidaritat*. Universitat Jaume I. Castellón.
- Massy, W.F. (2004). Markets in higher education: do they promote internal efficiency? Teixeira, P.; Jongbloed, B.; Dill, D. y Amaral, A. *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* Kluwer Academic Publishers. Dordrecht; pp. 13-35.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Horsori. Barcelona.
- Meier, G. y Seers, D. (1986). *Pioneros del Desarrollo*. Banco Mundial. Tecnos. Madrid.
- Meek, V.L.; Teichler, U. y Kearney, M-L. (Edts.) (2009). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics*. UNESCO. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071e.pdf> (17/05/2012).
- Mesa, M. (ed.) (1994). *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Editorial Popular. Madrid.
- (2004). Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a la global. *Guías didácticas de la educación para el desarrollo*. CIF-FUHEM. Madrid. Introducción.

- (2005). *La Educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global*. Informe a la Oficina de Planificación y Evaluación 2005. Madrid.
- Miguel, M. de et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Escuela Española. Madrid.
- Mijangos, J.J. (coord.). (2011). *Enseñanza universitaria de calidad: profesorado, alumnado e institución*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao.
- Mincer, J. (1962) Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 70, (5); pp. 50-79.
- Ministerio de Educación Español (2010a). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. En: <http://www.educacion.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/index.html> (27/02/2012).
- (2010b). *Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)* En: <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/financiacion-sue.html> (15/05/2012).
- (2011). *Personal docente e investigador universitario. Curso 2009-2010*. En: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/pdi-2009-2010/personaldocenteinvestigador.pdf?documentId=0901e72b8118c005> (27/09/12).
- (s.f). *Estudio de oferta, demanda y matrícula de nuevo ingreso. Curso 2009-10*. En: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/informes/2010-estudio-oferta-matricula-curso-2009-2010.pdf> (27/09/12).
- Mintzberg, H. (1994). *Diseño de organizaciones eficientes*. El Ateneo. Buenos Aires.
- Molina, E.; Arias, S. y Cervera, J. (2006). Una propuesta de catalogación de las actividades de cooperación al desarrollo en *III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, vol. III, pp. 333-350. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología social comunitaria. La tensión entre sociedad y comunidad*. Paidós. Buenos Aires.
- Morales Zúñiga, L.C. (2009). Durkheim y Bourdieu: Reflexiones sobre la educación. *Reflexiones*, 88, (1); pp. 155-162.
- Morduchowicz, A. (2006). *Indicadores educativos y las dimensiones que lo integran*. UNESCO. París. En: <http://www.idukay.edu.ar/dmdocuments/indicadores.pdf> (20/09/2011).
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós. Barcelona.
- (2007). *La cabeza bien puesta*. Buena Visión. Buenos Aires.
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Open University Press. Buckingham.
- Morris, M.D. (1979). *Measuring the Condition of the World's Poor: The Physical Quality of Life index*. Pergamon. New York.

- Münch, R. (2010). Bolonia o la capitalización de la educación. En: <http://www.eurozine.com/pdf/2011-01-28-munch-es.pdf> (3/09/2011).
- Muñoz, M.R. (2006). Pertinencia y nuevos roles de la educación superior en la región. Tünnermann, C. *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia de 1998*. En: <http://www.scribd.com/doc/36062385/e-Superior> (14/10/2011).
- Muñoz, V. (2004). *El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*. Comisión de Derechos Humanos. UNESCO. Paris.
- Muñoz-Repiso, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246; pp. 52-57.
- (2001). Prólogo a la edición en español. Reynolds, D. et al. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Santillana. Madrid.
- Murias, P.; De Miguel, J.C. y Rodríguez, D. (2008). Composite Indicator for University Quality Assessment: The Case of Spanish Higher Education System. *Soc Indic Res*; pp. 129-146.
- Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, 27; pp. 22-33. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105116595003.pdf> (28/03/2012).
- Naishtat, F. (2003). Universidad y conocimiento: Por un ethos de la impertinencia epistémico. *Espacios de Crítica y Producción*. En: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completo/NAISHTAT.pdf (26/03/2012).
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa. Barcelona.
- Neave, G. y Van Vugh, F. (1991). *Prometheus Bound: the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press. Oxford.
- (1994). *Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Gedisa. Barcelona.
- Nelson, J. (2004). Freedom, Reason and More: feminist economics and human development. *Journal of Human Development*, 5, (3); pp. 309-333.
- Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, 12; pp. 261-275.
- Ngai, S. (2006). Service-learning, personal development, and social commitment: a case study of university in Hong Kong. *Adolescence* 41; pp. 165-176.
- Nicholson, K. (2011). Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature. En: <http://ccl.mcmaster.ca/COU/pdf/Quality%20Assurance%20Literature%20Review.pdf> (12/03/2011).
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. FCE. México D.F.
- Nurske, R. (1955 [1953]): *Problemas de formación de capital en los países insuficientemente desarrollados*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites de patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Paidós. Barcelona.

- (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. University of Cambridge. Cambridge.
- (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Herder. Barcelona.
- (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós. Barcelona.
- (2006a). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7; pp. 385-395. En: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14649880600815974> (07/02/2012).
- (2006b). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz. Madrid.
- (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz. Madrid.
- (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- Nussbaum, M y Sen, A. (1998). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ocampo, J.A. (2005). Más allá del Consenso de Washington: una agenda de desarrollo para América Latina. *Serie Estudios y Perspectivas*, 26. CEPAL. México.
- OCDE, (1996). Tecnología, productividad y creación de empleo. En: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/8/1913021.pdf> (21/06/2010).
- (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. OCDE Publishing.
- (2005). Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education. En: www.oecd.org (23/03/2011).
- (2007a). *La Educación Superior y las Regiones globalmente competitivas, localmente comprometidas*. En: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/V001-6ABE-2007-2011.pdf> (13/06/2012).
- (2007b). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OECD. Paris.
- (2008a). *Tour Future Scenarios for Higher Education*. CERI. París.
- (2008b). *Tertiary Education for the knowledge society*, Vol. 2. Special features: Equity, innovation, labour market and internationalization; Santiago, P.; Tremblay, K.; Basri, E. y Arnal, E. OECD. París.
- (2009). *La educación superior y la educación de adultos. Prueba de rendimiento de los estudiantes y la universidad a nivel mundial: AHELO OCDE*. En: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm> (14/06/2012).
- (2010a). *Educación hoy: La perspectiva de la OCDE*. Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INTE). México.
- (2010b). *Atlas of Gender and Development: How Social Norms Affect Gender Equality in Non-OECD*. OECD. París.
- (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. OCDE Publishing. En: <http://dx.doc.org/10.1787/9789264177338> (14/06/2012).

- OCDE/Banco Mundial. (2007). *Cross-border Tertiary Education: A Way towards Capacity Development*. OCDE. París.
- OEA (Organización de Estados Americanos)-BID (Banco Internacional de Desarrollo) (2007): *¿Cómo enseñar ética, capital social y desarrollo humano en la Universidad?*, Módulo 2. *Responsabilidad social Universitaria: ética de la organización*.
- OEI (1998). *VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Sintra*. En: <http://www.oei.es/viiiicie.htm> (3/05/2010).
- (2006). *XVI Conferencia Iberoamericana de educación. Declaración de Montevideo*. En: <http://www.oei.es/xvicies.htm> (3/05/2010).
- (2008). *Metas educativas 2021. Documento para el debate*. En: <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm> (3/05/2010).
- Ohno, J. (1991). *El sistema de producción Toyota: más allá de la producción a gran escala*. Gestión 2000. Barcelona.
- OIT (1976). *Employment, Growth and Basic Needs: A One-World Problem. The international "basic-needs strategy" against chronic poverty*. Development Council en cooperación con la OIT. Nueva York/Londres.
- (2004). *Por una globalización justa*. OIT.
- Olaskoaga, J. (coord.). (2009). *Hacia una educación Superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Servicio Editorial de la Universidad de La Plata. La Plata (Argentina).
- Olaskoaga, J.; Barandiaran, M.; Barrenetxea, M.; Cardona, A. y Mijangos, J.J. (2011). La calidad en la educación superior. Aportaciones a un debate abierto. Cardona, A. (Coord.). *Calidad en la educación superior ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Universitaria. Guadalajara-México.
- Olaskoaga J., Barrenetxea, M. y Cardona, A. (2010). La calidad en la universidad española. X *Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: "Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco de los Bicentenarios de América del Sur"* Mar del Plata. En: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/X-0007.pdf (4/12/11).
- Olson, M. (1992 [1965]). *La lógica de la acción colectiva, bienes públicos y la teoría de grupos*. Limusa. México D.F.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (22/05/2010).
- (2000). *Declaración del milenio*. En: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf> (22/05/2010).
- (2005). *Resolución 59/237. Década de las naciones unidas de la educación para el desarrollo sostenible*. En: <http://www.worldlii.org/int/other/UNGARsn/2004/292.pdf> (23/05/2010).
- Ortega, M.L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. En: http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/6724/1/15_4_mariluz.pdf (27/12/2011).

- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad*. Alianza Editorial. Madrid.
- Osler, A. (1994). *Development Education*. Cassells. Londres.
- Otto, H.U. y Ziegler, H. (2006). Capabilities and Education. *Social Work & Society*, 4; pp. 269-286.
- Oxfam (2006). *Education for Global Citizenship: A guide for Schools*. Oxfam. Oxford.
- Palma, G. (1987). Dependencia y desarrollo: una visión crítica. Seers, G. *Teoría de la dependencia. Una revolución crítica*. pp-21-89; Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Parasuraman, A., Berry, L.L. y Zeithamil, V.A. (1993). More on Improving Service Quality Measurement. *Journal of Retailing*, 69 (1); pp. 140-147.
- Pearson Lester, B (1969). *El Desarrollo empresa común. Informe de la Comisión de Desarrollo Internacional*. Colección Ciencias Sociales. Tecnos. Madrid
- Peemans, J.P. (1996): Globalización y desarrollo: algunas perspectivas, reflexiones y preguntas. *El nuevo orden global: dimensiones y perspectivas*. Universidad Nacional de Colombia y Universidad Católica de Lovaina. Bogotá.
- Pelikan, J. (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. Yale University Press. London.
- Pennie, I. (2001) Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change. *Quality Assurance in Education*, 9; pp. 116-117.
- Peña, D. (1997). La mejora de la calidad de la educación. Reflexiones y experiencias. *Boletín de Estudios Económicos*, LII, (161); pp. 202-227.
- Pérez de Armiño, K. (2000). Diccionario de acción comunitaria y cooperación al desarrollo. Icaria. Bilbao. En: <http://dicc.hegoa.efaber.net/> (13-10-2010).
- (2002). La vinculación emergencia-desarrollo en el marco del “nuevo humanitarismo”. *Reflexiones y propuestas, Temas de cooperación*, 13. Coordinadora de ONGD-España. Madrid.
- Pérez-Esparrells, C. y López García, A.M. (2009). Rankings de Instituciones de Educación Superior: Panorama internacional. *Calidad en la Educación*. 30; pp. 328-343.
- Plaza, S. de la (2003). Tendencias de cara al proceso actual de reforma de la educación universitaria. Saz, J.M. y Gómez J. M. (Coord.). *Universidad ¿Para qué?* pp. 73-83. Universidad de Alcalá. Madrid.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul. Londres.
- Polo, M. (2006). Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular. ANUEIS. D.F. México.
- Ponce, J. A. (2003). Algunos retos formativos ante los retos que la sociedad exige. Saz, J.M. y Gómez J. M. (Coord.). *Universidad ¿Para qué?* pp. 157-171. Universidad de Alcalá. Madrid.
- Portela, M; Neira, I. y Pío del Oro, C. (2008). Hacia un indicador sintético de la confianza. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3. pp. 445-452.
- Porter, M. E. (1990). *The Competitive Advantage of nations*. Free Press. Nueva York.
- Prebisch, R. (1950). *El Desarrollo económico de América Latina y sus principales problemas*. Naciones Unidas, CEPAL. Nueva York

- Prieto Lacaci, R. (2005). La socialización en el aula universitaria. Chamorro, M.C. y Sanchez Delgado, P. *Iniciación a la docencia universitaria: manual de ayuda* ; pp. 259-280. Universidad Complutense de Madrid.
- Pulido Chaves, O. (2009). La cuestión de la calidad educativa. En: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_26/articulos/1.pdf. (23/03/2011).
- Pusser, B. (2005). *Educación superior el mercado emergente y el bien público. Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. Ciudad de México.
- (2006). Reconsidering Higher Education and the Public Good: the Role of Public Spheres. Tierney W. G. (dir). *Governance and the Public Good, Albany*: State University of New York.
- Putnam, R. (1993). *Parking Democracy Work*. Princenton University Press. New Jersey.
- (2002). *Las democracias de Flux: La evolución del capital social en la sociedad contemporánea*. Oxford University Press. New York.
- Raftery, A. E. y Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality. *Sociology of Education*, 66; pp. 41-62.
- Rawls, J. (2003). Justicia con equidad. *Revista española de control externo*, 5. (13); pp. 129-158.
- Rectores de universidades públicas de América Latina (2003). *IV Cumbre Iberoamericana de rectores de Universidades Públicas. Carta de San Salvador*. En: <http://www.cexeci.org/pdf/cartasansalvador.pdf> (18/06/2010).
- Redondo, A. y Ribeiro, D. (1998). Estrategia de calidad: análisis empírico en un servicio de restauración. *Esic Market*, 101; pp. 55-76.
- Resnik, J. (2006). International Organizations, the “Education-Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture. *Comparative Education Review*, 50 (2); pp. 173-195.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Routledge. Abingdon.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6, (1); pp. 93-114.
- (2006). The Capability Approach in Practice. *Journal of Political Philosophy*. 4; pp. 351-376.
- Robertson, S. L. (2008a). Producing the Global Knowledge Economy. The World Bank, the KAM, Education and Development. Simons, M., Olssen, M. y Peters, M. (Edt.). *Re-reading Education Policies: Studing the Policy Agenda of the 21 st Century*. Sense Publishers. Rotterdam.
- (2008b). Market Multilateralism, the World Bank Group and the Asymmetries of Globalising Higher Education: Toward a Critical Political Economy Analisis. En: <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/27slr/> (14/02/2012).
- Roccaro, I. E. (2003). El paradigma de calidad reformada en el servicio público universitario. *Revista Iberoamericana de contabilidad de gestión*, 2; pp. 43-73.
- Rodríguez, R. (2002). El debate internacional sobre la reforma de la educación superior:

- perspectivas nacionales. López Segrera, F; Maldonado Maldonado, A. (Coord.). *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*. UNESCO. Calia.
- Rodríguez Rojo, M.; Orozco Gómez, M. y Larena Fernández, R. (2011). Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la Universidad. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*. 14, (1); pp. 125-136. En: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588306.pdf (29/04/2012).
- Roemer, E.J. (1998). La igualdad de oportunidades. *ISEGORIA*/18; pp. 71-87.
- Rojas, M. T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales1. *Praxis*. 4; pp- 6-18.
- Romainville, M. (1999). Evaluación de la calidad de la enseñanza en la Educación Superior. *Higher Education in Europe*, XXIV. En: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Romainville.pdf> (11/06/2011).
- Romer, P.M. (1990). Endogenous Technological Change. *The Journal of Political Economy*, 98 (5); pp. 71-102. En: <http://www.artsci.wustl.edu/~econ502/Romer.pdf> (2/05/2012).
- Romero, R. y Lara, G. (2009). La Colaboración de las Universidades en una Red de Economía Social y Solidaria. *Otra Economía*. 3. (4). En: www.riles.org/otraeconomia (20/06/2010).
- Rosa, M.J.; Sarricò, C.S. y Amaral, A. (2011). Implementing Quality Management Systems in Higher Education Institutions. *Quality Assurance and Management*. En: <http://www.intechopen.com/books/quality-assurance-and-management/implementing-quality-management-systems-in-higher-education-institutions> (16/04/2012).
- Rosenstein-Rodan, N.P. (1961). International Aid for Underdeveloped Countries. *Review of Economic Statics*, 43; pp. 107-138.
- Rostow, W.W. (1993 [1961]). *Etapas del Crecimiento Económico. Un manifiesto no comunista*. Editado. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.
- Rychen, D.S y Salganik, L.S. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Aljibe. Málaga.
- Sachs, J. (2008). *Common wealth*. Penguin. London.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Education Change*, 7 (4); pp. 259-287.
- Sahney, S.; Banwet, D.K. y Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. En: *The TQM Magazine*, 16; pp. 145-159.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37, (1); pp. 17-33.
- Salgado, M.C.; Miranda González, S. y Salgado, J. (2011). *Políticas informativas orientadas a los estudiantes de preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Banco Mundial. Colombia.

- Samuelson, P. y Hordhaus, W. (1986). *Economía*. McGraw Hill. Madrid.
- Sanden, M.L. (2002). *Students' Values on and Attitudes towards Higher Education with Citizenship Education in Focus*. Students' Survey Report. CIVICUS.
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Troquel. Buenos Aires
- Sanyal, B.C. y Martin, M. (2007). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global. GUNI. *La educación superior en el mundo 2007: la financiación de las Universidades*. Mundiprensa. Madrid; pp. 3-17.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Octaedro. Barcelona.
- Schappen, J. y Mayson, S. (2005). Managerialism, Internazionalization, Taylorization and the Deskilling of Academic Work: Evidence from an Australian University. *Internationalizing Higher Education*. 16, pp. 181-197.
- Schultz, T.W. (1960). Capital Formation by Education. *The Journal of Political Economy*. LXIII (6); pp. 571-583.
- (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51 (1); pp. 1-17.
- (1962). Reflections on investment in man. *The Journal of Political Economy*. LXX (5); pp. 1-8.
- (1980). The Economic of Being Poor. *The Journal of Political Economy*. 88 (4); pp. 639-651.
- (1985). *Invirtiendo en la gente*. Ariel. Barcelona.
- (1987). Are university scholars and scientists free agents? *Minerva*, 23 (3); pp. 349-357.
- Sebastián, J. (2002). Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28; pp. 197-229.
- (2003). La dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior. *Educación Superior, Calidad y Acreditación*, pp. 233-244. CNA. Bogotá.
- (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Biblos. Buenos Aires.
- (2007). Conocimiento, cooperación y desarrollo. *Revista. Iberoamericana de Ciencia. Tecnología y Sociedad*, 3, (8). En: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-00132007000100015&script=sci_arttext (29/04/2010).
- Seers, D. (1981). *Teoría de la dependencia: una evaluación crítica*. Pinter. Londres.
- Seibold, J.R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23; pp. 215-231.
- Sen, A. (1979). *Equality of What? The Tanner lecture on Human Values*. Stanford University. En: <http://culturability.fondazioneunipolis.org/wp-content/blogs.dir/1/files/mf/1270288635equalityofwhat.pdf> (13/11/2010).
- (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Blackwell. Oxfor.

- (1983). Development: Which Way Now? *Economic Journal; Royal Economic Society*, 93; pp.742-746.
- (1992). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza Editorial. Madrid.
- (1993) Capability and Well-being. Nussbaum, M. y Sen, A. (1993) (eds). *The Quality of Life*. Oxford, Clarendon Press. [Traducción de Reyes, R. (2002) Nussbaum y Sen (eds) *La calidad de vida*. Tercera reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México.
- (1995). *Nuevo examen sobre la desigualdad*. Alianza Editorial. Madrid.
- (1996). Freedom, Capabilities and Public Action: A Response, en *Notizie di Politeia*, 12, 107-125.
- (1998). Teoría del desarrollo a principios del siglo XXI. *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI*, compiladores Emmerij, E. y Nuñez del Arco, J. BID. Washington.
- (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press. Oxford.
- (2000a). *Desarrollo y Libertad*. Planeta. Barcelona.
- (2000b). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza. Madrid.
- (2002). Speaking of freedom: Why media is important for economic development. *The Little Magazine*, 3.
- (2003). The importance of basic education. En: <http://people.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html> (31/10/11).
- (2004a). Dialogue Capabilities, List, and Public Reason: Continuing the Conversation. *Feminist Economic* 10 (3).
- (2004b). Capital humano y capacidad humana. En: *Foro de Economía Política*. www.red-vertice.com/fep. (1/12/2010).
- (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Katz. Madrid.
- (2010). *La idea de la justicia*. Taurus. Madrid.
- Sen, A. y Dréve, J. (2002). *India: Development and participation*. Clarendon Press. Oxford.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Granica. Buenos Aires.
- Serrano, C. (1997). Gestión estratégica de calidad de la formación en instituciones de educación superior. Consultoría de Desarrollo de Recursos Humanos en Salud. OPS/OMS.
- Shavit, Y.; Arum, R. y Garoman, A. (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford University Press. Stanford.
- Sidhu, R. (2007). GATS and the new developmentalism: Governing transnational education. *Comparative Education Review*, 51; pp. 203-227.
- Skilbeck, M. (2002). The University Challenged: A review of International Trends and Issues with Particular Relevance to Ireland. En: <http://www.heai.ie/uploads/pdf/University%20Challegend.pdf> (17/08/2011).
- Slaughter, S. y Larry, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, & the Entrepreneurial*

- University. The Johns Hopkins University Press. Baltimore.
- Schugurensky, D. (2006). The Political Economy of Higher Education in the Time of Global Markets. Rhoads, R. and C.A, Torres (Eds). *The University, State, And Market: The Political Economy Of Globalization in the Americas*. Stanford University. California. pp. 301-363.
- Schwartzman, S. (2009). *Políticas educativas y la cohesión social en América Latina*. Uqbar. Santiago de Chile.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2011). *Anuario 2010. Estadísticas Universitarias*. En: [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109591/Anuario de Estadísticas Universitarias 2010.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109591/Anuario_de_Estadisticas_Universitarias_2010.pdf?sequence=1) (26/09/12).
- Solow, R. (1957). Technical Change and the Agrégate Production Function. *The Review of Economics and Statistics*, 39, (3); pp. 312-320. En: <http://www9.georgetown.edu/faculty/mh5/class/econ489/Solow-Growth-Accounting.pdf> (24/10/12).
- Soutar, G. N. y Turner, J. P. (2002) Students' preferences for university: a conjoint analysis. *International Journal of Educational Management*, 16 (1); pp. 40-45.
- Spanbeauer, S.C. (1995). Reactivating higher education with total quality management: using quality and productivity concepts, techniques and tools to improve higher education. *Total Quality Management*, 6, (5); pp. 519-537.
- Srikanthan, G. Y Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspective for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 17 (3); pp. 126-136.
- Stavenhagen, R. (1986). Cultura y Sociedad en América Latina: una revolución. *Estudios sociológicos*, IV, (12); pp. 445-457.
- Stensaker, B. (2008) Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, methodology and Validity. *Quality in Higher Education*, 14; p.1.
- Stewart, F. (2005). Groups and capabilities. *Journal of human development*, 6, (2); pp.185-204.
- Streeten, P. (1986). *Lo primero es lo primero. Satisfacer las necesidades humanas básicas en los países en Desarrollo*. Tecnos. Madrid.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Taurus. Madrid.
- Sudarsky, J. (2008). El capital social de Colombia: principales hallazgos. *Reflexiones sobre la investigación en Ciencias Sociales y Estudios Políticos*. pp. 199-236. Universidad Nacional de Colombia. Bogota.
- Sutcliffe, B. (1995). Desarrollo frente a ecología. *Ecología Política*, 9. En: [http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/3065/original/Desarrollo frente a ecología.pdf](http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/3065/original/Desarrollo_frente_a_ecologia.pdf) (23/12/11).
- Tagle, L. y Brennan, R. (2007). Are Students Customers? TQM and marketing Perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15 (1); pp.44-60.
- Tan, D. (1991), Evaluación de la calidad de la enseñanza superior: una revisión de la bibliografía y la investigación. De Miguel, M.; Mora, J.G. y Rodríguez, S. (Eds.) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades. Madrid; pp. 165-212.

- Taylor, Ch. (1995). *Argumentos filosóficos*. Paidós, Barcelona.
- (1999). Por qué la democracia necesita del patriotismo. Nussbaum, M. *Los límites del patriotismo*; pp. 145-147. Paidós. Barcelona.
- Taylor, P. (2008). Entrevista realizada por Francesc Magrinyà. *Cuadernos Internacionales de tecnología para el Desarrollo Humano*. Junio 2008; pp. 51-57. En: http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/6596/1/06_10_entrevista_peter_taylor.pdf (2/07/2011).
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (2003): Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación*. Fundación Jaime Bofill; UOC. En: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> (28/04/2010).
- Teichler, U. (2004). Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research*. UNESCO; pp. 3-16. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146736e.pdf> (14/02/2011).
- Thompson, A. y Strickland, A. (2000). *Administración estratégica. Conceptos y Casos*. Mc Graw-Hill. México.
- Thune, C. (1998). The European Systems of Quality Assurance-Dimensions of Harmonization and Differentiation. OCDE. *Journal of the programme on institutional management in higher education. Higher Education Management*, 10, (3); pp. 9-26.
- Tiana, A. (2009). Perspectiva y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica. *La Cuestión universitaria. Europa pasa por Bolonia*. Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. <http://www.ueconverge.com/data/public/EUROPA%20PASA%20POR%20BOLONIA.pdf> (27/01/2012).
- Tikly, L. (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47, (1); pp. 1-23.
- Tikly, L. y Barrett, A.M. (2008). Education quality-Research priorities and approaches in the global era. *Ed Qual. Working paper*, 1. University of Oxford.
- (2009). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31, (1); pp. 3-14.
- Tobón, S.; Rial Sánchez, A.; Carretero Díaz, M.A. y García Fraile, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Tofte, B. (1995). A theoretical model for implementation of total quality leadership in education. *Total Quality Management*. 6 (5/6); pp. 469-478.
- Tomasevski, K. (2006). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación. Naya, L.M. y Dávila, P. *El derecho a la educación en un mundo globalizado (I)*. Congreso nacional de Educación Comparada. EREIN. Donosita.
- Touraine, A. (1997). Juventud y democracia en Chile. *Revista Iberoamericana de Juventud*, 1. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19500805.pdf> (16/02/2011).
- Trow, M. (1996). Trust, markets, and accountability in Higher Education: a comparative perspectiva. *Higher Education Policy*, 9, 4; pp. 1-15.

- Tünnermann, B. C. (1999). *Historia de la universidad en América Latina*. UNESCO. Caracas.
- (2005). Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación. Instituto latinoamericano de Educación para el Desarrollo. En: <http://www.slideshare.net/salomeceli/calidad-de-la-educacin-superior> (3/10/2011).
- (2006). Comentarios a la Ponencia del Dr. Axel Didriksson. Vessuri, H. *Conocimiento y Necesidades de las Sociedades Latinoamericanas*. En: http://portal.unesco.org/education/en/files/51729/11640206995VESSURI_completo.pdf/VESSURI%2Bcompleto.pdf (27/12/2011).
- (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. México. IISUE-UNAM/Universia, 1, (1); pp. 120-133. En: http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/25/educacion_permanente (22/06/2010).
- Turner, B. (1986). *Citizenship and capitalism. The debate over reformism*. Allen & Unwin. Londres.
- Ul Haq, M. (1999). *Reflections on Human Development*. Oxford Indian Paperbacks, Oxford University Press. Delhi.
- Unceta, K. (1999). Globalización y desarrollo humano. *Revista de Economía Mundial*, 1; pp. 149-162.
- (2004). *Análisis del papel de las universidades en la estrategia general de la cooperación al desarrollo*. AECID. En: <http://www.aecid.es/galerias/cooperacion/Cultural/descargas/03-Coop.Universidades.pdf> (7/04/2011).
- (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Madrid : Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- (2009). Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. *Carta latinoamericana*, 7; pp. 1-34. En: http://biblioteca.hegoa.chu.es/system/ebooks/17488/original/CartaLatinoAmerica_na07Unceta09.pdf (23/12/11).
- UNESCO (1965). *Aspectos sociales y económicos del planteamiento de la educación*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136408so.pdf> (16/05/2012).
- (1970). El Informe Pearson: Nueva estrategia para un desarrollo global. *El Correo. Una ventana abierta sobre el mundo*, XXIII. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000567/056743so.pdf> (25/03/2011).
- (1974). *Actas de la Conferencia General 18ª reunión París, 17 de octubre -23 noviembre de 1974*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf#page=150> (14/04/2011).
- (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtiem-Tailandia. En: <http://oei.es/efa2000jomtiem.htm> (22/06/2010).

- (1993). *Actas de la Conferencia General. 27ª reunión, París, 25 de octubre-16 de noviembre de 1993*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000956/095621s.pdf> (14/04/2011).
- (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (2ª edición)*. París.
- (1995). *Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. UNESCO. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf> (17/04/2012).
- (1996). *Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América latina y el Caribe (La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996)*. En: http://www.rau.edu.uy/docs/habana_s.htm (27/04/2010).
- (1997). *Actas de la Conferencia General 29ª reunión. París, 21 de octubre -12 de noviembre de 1997*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001102/110220s.pdf#page=34> (12/03/2011).
- (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. En: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (30/04/2010).
- (2003). *Educación Superior en una sociedad mundializada*. UNESCO. Francia. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf> (17/05/2012).
- (2004). *El imperativo de la calidad*. Informe mundial de la UNESCO. UNESCO. París.
- (2005a). *Education. Human Rights education*. UNESCO. París.
- (2005b). *Programa Educación para Todos*. En: <http://www.unesco.org/es/efa/> (3/05/2010).
- (2005c). *Informe Mundial: Hacia las Sociedades del Conocimiento*. UNESCO. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> (17/05/2012).
- (2006a). *Plan de acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Ginebra.
- (2006b). *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras*. UNESCO. París.
- (2008a). *La educación superior. Nuevos desafíos y funciones para el desarrollo humano y social*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf> (27/04/2010).
- (2008b). *Guía del Monitoreo y la Evaluación Mundial de la ejecución de las actividades del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Sector Educación. París.
- (2008c). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. En: <http://www.unesco.org/education/es/sector> (2/05/2010).
- (2009a). *Education and the search for a sustainable future*. Education Sector. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/17912e.pdf> (3/10/2011)
- (2009b). *III encuentro de redes universitarias y consejos de rectores de América Latina y el Caribe. Declaración final. Declaración de Lima*. En: http://www.grupomontevideo.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=193%3A-iii-encuentro-de-redes-universitarias-y-consejos-de-rectores-de-

- [america-latina-y-el-caribe-declaracion-final&catid=1%3Alatest-news&lang=es](#) (7/05/2010).
- (2010a). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf> (1/07/2011).
- (2010b). *Un plan de acción para la educación en derechos humanos en la enseñanza superior y en los programas de formación sobre derechos humanos para funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar*. En: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>
- (2010c). *La universidad latinoamericana en discusión*. UNESCO. Caracas.
- (2011a). *Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de estadística de la UNESCO. Montreal.
- (2011b). Foro mundial de la UNESCO: Las clasificaciones y la rendición de cuentas en la Educación Superior. Usos válidos y espurios. En: <http://www.unesco.org/new/es/education/> (31/05/11).
- UNESCO/LLECE. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf> (23/05/2010).
- UNESCO, Institute for Statistics. (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183249e.pdf> (7/06/2011).
- UNIVERSIA (2010). *Declaración de la Agenda de Guadalajara. II Encuentro Internacional de Rectores*. En: <http://www.universiag10.org/wp-content/uploads/guadalajara.pdf> (25/06/2010).
- Untherhalter, E. (2007). *Gender, Schooling and Global Social Justice*. Routledge. London.
- Untherhalter, E. y Carpentier, V. (2010). *Global Inequalities and Higher Education. Whose interests are we serving?* Palgrave-Macmillan. Reino Unido.
- Usher, A. y M. Savino (2006). *A world of difference: a global survey of university league tables*. Educational Policy Institute. Toronto.
- Uvalic-Trumbic, S. (2006). Política internacional de garantía de la calidad y acreditación: de los instrumentos legales a las comunidades de práctica. Serie GUNI: *La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Barcelona.
- Van Damme, D. (2002). Trends and Models in International Quality Assurance. *Higher Education in Relation to Trade in Education*. Higher Education Management and Policy.
- Van Ginkel, H.J.A. y Rodríguez Días, M.A. (2006). Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. *GUNI: la educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad. ¿qué está en juego?*. Mundi-Prensa. Madrid. pp. 37-57.
- Van Kemenade E.; Pupius, M. y Hardjono, T.W. (2008). More Value to Defining Quality. *Quality in Higher Education*, 14 (2); pp. 175-185.
- Van Vught, F. (1993). Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso.

- La evaluación académica. Enfoques y experiencias.* UNESCO. París.
- Vázquez-Barquero A. (2007). Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones regionales*, 11, pp. 183-210.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores.* Crítica. Barcelona.
- Villoria Mendieta, M. (1996). La modernización de la Administración como instrumento al servicio de la democracia. Instituto de Administración Pública (MAP). Madrid.
- Viteri Díaz, G. (2007). Capital social y reducción de la pobreza. *Contribuciones a la Economía*, noviembre. En: <http://www.eumed.net/ce/2007c/gvd.htm> (12-12-2010).
- Vlasceanu, L.; Grünberg, L. y Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: a glossary of Basic terms and definitions.* UNESCO. Bucarest.
- Wallace, J. (1999). The case for student as consumer. *Quality Progress*, February; pp. 47-51.
- Wallerstein, I (1998). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI.* Ed. Siglo XXI. México.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13, (1); pp. 103-110.
- (2006). *Higher Education Pedagogies.* Open University Press, Buckingham.
- (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI, (142); pp. 103-119.
- (2008a). Human capability, mild perfectionism and thickened educational praxis. *Pedagogy, Culture & Society*, 16, (2), pp149–162.
- (2008b). A human capabilities framework for evaluating student learning, *Teaching in Higher Education*, 13, (4); pp. 477–487.
- (2010a). Pedagogy for Rich Human Being-ness in Global Times. Unterhalter, E. y Carpentier V. *Global Inequalities and Higher Education. Whose interests are we serving?*; pp. 219-240. Palgrave-Macmillan.Londres.
- (2010b). Realigning Higher Education Policy and Practices with Metrics of Well-Bing Through Public Good Professional Education. Walker, M.; McLean, M.; Dison, A. y Vaughan, R. *Higher Education and Poverty Reduction: the formation of public good professionals in universities.* En: <http://www.nottingham.ac.uk/educationresearchprojects/documents/developmentdiscourses/casestudiesfinali.pdf> (6/02/12).
- (2011). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Education Development*, 32; pp. 384-393.
- (2012). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach curriculum. *European Journal of Education*, 47 (3); pp. 448-461.
- Walker, M. and Unterhalter, E. (eds) (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education.* Palgrave. New York.
- Weisbrod, B.A. (1962). Education and Investment in Human Capital. *The Journal of Political Economy*, 70 (50); pp. 106-123.
- Westerheiden, D.J. (1991). La evaluación de la Universidad y su contexto político gestión de la calidad y toma de decisiones en la educación superior. De Miguel, M; Mora, J.G. y

- Rodríguez, S. (Eds). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades. Madrid; pp. 121-150.
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. Williamson, J. *Latin American Adjustment*. Institute of International Economic. Washington.
- (1998). Revisión del consenso de Washington. Emergi, L. *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI*. BID. Washington.
- Wößwömann, L. y Schutz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. *Analytical Report for the European Commission, European Expert Network on Economics of Education (EENEE)*.
- Wolff, J. y De-Shalit, A. (2007). *Disadvantage*. Oxford University Press. Oxford.
- Woodhouse, D. (1999). Calidad y aseguramiento de la calidad. ANUIES. *Calidad e internacionalización de la educación superior*. ANUIES-UNAM. México.
- (2006). La calidad de la Educación Transnacional: Un proveedor de opinión. *Educational Research: Quality in Higher Education*, 12, (3); pp: 277-281.
- Zaballa, G. (2000). *Modelo de calidad en educación, GOIEN: camino hacia la mejora continua*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Zabalza, M.A. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En: <http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf> (6/04/2012).
- (2009). *Competencias de profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.
- Zumbado, C. (1998). Desarrollo y capital social: Redescubriendo la riqueza de las naciones. PNUD. *Instituciones y Desarrollo*, 1; pp. 175-189.