

Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena

Betania Leite Ramalho & José Beltrán
Llavador

Resumo

El presente artículo constata la importancia de la pertinencia social de las instituciones de educación superior en una era de incertidumbre creciente y de cambio de paradigma. Es necesario redefinir el significado de la noción de pertinencia, poniendo el acento en el desarrollo y en la emancipación social. Al mismo tiempo, la intensidad y velocidad de los cambios que vienen produciéndose exige una redefinición del rol de la universidad. La universidad es un actor relevante para construir y anticipar escenarios alternativos, encaminados a lograr una mayor equidad y cohesión social. Esta misión es también una visión de la realidad social con aspiraciones universalistas, que busca hacer de la universidad un bien común para una ciudadanía plena.

Palabras claves

pertinencia social; ciudadanía; desarrollo; justicia; bien común.

Ser un ciudadano pleno significa pertenecer al mundo y vivir esta pertenencia desde la libre elección y con el propósito de procurar la mejora del yo, de los otros y del mundo.

P. Barry Clarke, *Ser ciudadano*.

La educación como práctica de la libertad

El educador Paulo Freire define la educación como práctica de libertad¹, pero lejos de hacer de la libertad una categoría conceptual abstracta, la propone como el medio a la vez que la meta de un proceso histórico de liberación, enraizado en aquellos escenarios sociales concretos donde existe la alienación humana: "La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1980, p. 8).

De manera complementaria, el PNUD pone el acento en el desarrollo humano como un derecho, cuyo objetivo es la libertad humana. "Y esta libertad es vital para desarrollar las capacidades y garantizar los derechos. Las personas deben tener libertad para ejercer sus opciones y participar en las tomas de decisiones que afectan a sus vidas. El desarrollo humano y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudando así a asegurar el bienestar y la dignidad de todas las personas, construyendo respeto por uno mismo y por los demás." (Taylor, 2008, p. xxvi²).

Aunque estas brevísimas notas apenas sí pueden esbozar las líneas principales del discurso emancipador de Paulo Freire, y aunque éste haya centrado su preocupación en el problema del analfabetismo, su mención es relevante a nuestro propósito por cuanto aborda el tema educativo desde la perspectiva de sus fines, en una visión que suscribimos por completo. El horizonte de fines es el que, hace ya más de cien años, guiaba *Mi Credo Pedagógico*, de John Dewey (1997)³, un manifiesto educativo y social que no ha perdido vigencia y que puede ser leído en clave contemporánea: "Creo que la educación es el proceso para llegar a compartir la conciencia social, y que el ajuste de la actividad individual sobre la base de esta conciencia es el único método seguro de reconstrucción social."

Nuestra reflexión se construye sobre una realidad que no puede obviar las connotaciones de crisis. No obstante, con programas radicales que alientan tanto la crítica como la esperanza, educadores como Freire nos urgen a recuperar la unidad dialógica entre educación e investigación, entre palabra y acción, entre praxis y reflexión y entre universidad y sociedad.

La constatación de una crisis mundial

Una reflexión como la que nos ocupa no puede hacer abstracción de un hecho que ahora mismo está alterando de manera significativa algunas de las coordenadas que sustentan nuestro sistema social: una crisis de magnitud mundial, sin precedentes al decir de algunos analistas y que plantea interrogantes radicales (Morin, 2010). Los cambios de escala, de carácter cuantitativo y cualitativo, de una numerosa variedad de fenómenos –demográficos, medioambientales, económicos, sociales, tecnológicos, epistemológicos– hacen pensar en una revolución comparable a las que han tenido lugar en momentos anteriores (agrícola, industrial), dando paso a nuevos estadios civilizatorios (Burcet, 1997).

Estas revoluciones –si apelamos a la acepción que le otorga Kuhn (1975) al término– suponen un cambio de paradigma, o de modelo, en relación con los períodos anteriores. Nos encontramos, en expresión de Castoriadis (1988), en una auténtica encrucijada, buscando la salida del laberinto. Y en este preciso momento las instituciones de educación superior (IES), y dentro de ella la universidad, intentan explicar la realidad quizá con ojos viejos para fenómenos nuevos. Esta situación no deja de ser paradójica, de ahí la necesidad de repensar la pertinencia social de la educación superior, el papel de la responsabilidad social universitaria y de la propia noción de desarrollo humano y social, así como la importancia de establecer nuevas formas de vinculación con la sociedad civil. Y todo ello hace necesario, a su vez, redefinir el rol de la educación superior y reformar el pensamiento desde la educación, construyendo escenarios alternativos desde la consideración de la universidad como bien público y con una creciente dimensión cosmopolita. Parafraseando a Kant, podríamos decir que en la actualidad estamos asistiendo a un auténtico giro copernicano en las instituciones de educación superior así como a una “crítica de la universidad pura”. Algunas de las cuestiones enunciadas se abordarán en las páginas que siguen.

La paradoja que se plantea en estos momentos –explicar lo nuevo desde lo viejo, o si se prefiere, desde lo no-nuevo– puede superarse si otorgamos a la nueva misión que asume la universidad (la tercera misión, más allá de la docencia e investigación, que consiste en servicio o transferencia de conocimiento) un nuevo sentido. Este nuevo sentido apunta a que la universidad, además de *explicar* la realidad (docencia e investigación), y de *aplicar* conocimiento a la realidad (transferir conocimiento), se *implica* en la realidad (se compromete con los problemas sociales del contexto y del momento) y aprende de la propia realidad social. De manera que, en el espacio de la educación superior, la universidad es una institución que enseña pero que también aprende para transformarse a sí misma y poder intervenir en la transformación y mejora de

la realidad. Así pues, la universidad enseña e investiga, transfiere conocimiento, y además se compromete en la transformación de la realidad, y para ello se sumerge *in media res* con el fin de aprender de la propia realidad en un proceso dialógico o dialéctico. La universidad combina así reflexión y acción: ya no bastan las palabras, si estas no van acompañadas de hechos, de cadenas o redes de acción. En este proceso, lo nuevo (lo *novum*, la novedad, la innovación) se aborda con una mirada nueva (la que nos proporciona nuestro propio momento) que no ignora el pasado, sino que lo integra y lo recrea en un marco diferente, en un paradigma que reclama no tanto respuestas diferentes, sino sobre todo, y primero, preguntas distintas a las habituales (Beltrán, 2009). Sólo si sabemos formular las preguntas "pertinentes" (oportunas) estaremos en condiciones de poder ofrecer algunas respuestas adecuadas.

La pertinencia social de la educación superior

Como sucede con otros conceptos presentes en los discursos al uso sobre educación, el concepto de pertinencia social es objeto de controversia. Algunos autores critican el uso espúreo de "pertinencia", aplicado a la educación superior, cuando va asociado a una concepción centrada exclusivamente en el desarrollo económico o en los requerimientos de demandas externas. Naidorf (2011, p. 48), por ejemplo, nos recuerda que la noción de pertinencia de educación superior comienza a ser introducida "por los documentos especializados de la UNESCO desde 1995, y es reforzada sistemáticamente a partir de 1998, en ocasión del Encuentro mundial sobre la enseñanza superior en el siglo XXI. Allí la pertinencia social de la universidad es definida como la capacidad de responder a las necesidades o problemas sociales". Ahora bien, "esta visión se enmarca en la propuesta de las nuevas formas de producción de conocimiento cuya característica central reviste en que la definición del problema de investigación debe surgir a partir del contexto de aplicación (...). El conocimiento pertinente surge a partir de las demandas y se enmarca en las miradas que enfocan su interés en lo regional y lo local. La función instrumental, desde esta perspectiva, se vuelve prioritaria."

La dificultad del término estriba, en buena parte, en su carácter multidimensional y relativo, tal y como sucede con el concepto de "calidad", por ejemplo. Y eso hace que los conceptos sean más fácilmente instrumentalizados en su uso para sostener incluso posiciones antagónicas.

En nuestro caso, para evitar cualquier tipo de equívocos, adoptamos como punto de partida el siguiente significado de pertinencia social de la educación superior, siguiendo a Jean-Marie De Ketele (2008, p. 55), autor en el que nos

apoyamos para este apartado: "Para una institución de educación superior, la pertinencia supone inscribir sus objetivos dentro de un proyecto de sociedad". Ahora bien, como el propio autor mencionado advierte, una primera concepción consistiría en decir que la educación superior produce y aplica el conocimiento para favorecer el desarrollo de la sociedad, entendiendo que el desarrollo científico y tecnológico crea una sociedad del conocimiento. En realidad la traducción de esta idea, excesivamente simple y amplia en su formulación, acaba traduciéndose y oficializándose (por parte de organismos como la OCDE o la OMC) en un credo o doctrina que se puede resumir así: Puesto que el desarrollo económico de las regiones depende de los esfuerzos invertidos por las instituciones que producen y difunden nuevos conocimientos científico-tecnológicos, entonces tendrían que orientarse al mundo de los negocios, que crea más riqueza cuanto más consigue explotar esos conocimientos.

Esta concepción, sin embargo, se ve desmentida por una serie de constantes que confirman que la riqueza que produce la empresa sobre la base de la transferencia de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos sirve de forma exclusiva a los intereses de los más ricos y de los más poderosos en detrimento de los más débiles e incluso del futuro de la humanidad. Habermas (1982) ya había planteado la relación, en ocasiones convertida en dilema, entre conocimiento e interés. No podemos ignorar que el conocimiento generado y transferido no es neutral, sino que se circunscribe en prácticas sociales y no es ajeno a relaciones de poder.

En la actualidad tenemos que seguir recordándonos continuamente que una buena parte de la humanidad sigue reclamando las necesidades más básicas (recordemos la reciente declaración de "hambruna" en Etiopía, por ejemplo), a pesar del intenso desarrollo de la ciencia y la tecnología en las últimas décadas. Por otra parte, la misma crisis internacional en la que estamos sumidos confirma las desconexiones graves entre ciencia y desarrollo, entre conocimiento e interés. En este escenario plagado de asimetrías, no cabe imputar a los países menos avanzados la causa de su empobrecimiento a la ausencia o falta de calidad en la educación superior. En estos momentos, las desigualdades se están agudizando en el seno de los propios países desarrollados, algunos de ellos con universidades muy bien situadas por las clasificaciones internacionales, como es el caso de Gran Bretaña, en el que más de un 20% de las familias viven por debajo del umbral de la pobreza, o el caso de España, en el que las tasas de paro están alcanzando cifras preocupantes, que han desbordado cualquier previsión.

Precisamente estas constataciones han provocado un cambio de mirada o de perspectiva a algunas instancias como el Observatorio de la Universidad Europea (Schoen, Laredo, Bellon y Sánchez, 2007) al incorporar la dimensión social

a la dimensión económica a la hora de evaluar la educación superior. Así los autores sugieren una evaluación de la educación superior mediante ocho escalas de evaluación o subdimensiones: los recursos humanos, la propiedad intelectual, las *spin off*, los contratos con la industria, contratos con instituciones u organismos públicos, la participación en la toma de decisiones políticas, la implicación en la vida social y cultural y la comprensión de la ciencia por parte del público. Como puede observarse, las cuatro primera escalas se refieren a la dimensión económica y las cuatro últimas a la dimensión social. De Ketele llama la atención, reconociendo un avance en esta concepción, sobre el hecho de que las dos dimensiones estén yuxtapuestas y no integradas, como si lo económico no formara parte de lo social; y sobre la lista de indicadores aislados por los trabajos de este Observatorio, pues de los 43 recogidos, 36 pertenecen a la dimensión económica y 7 a la social, lo que ilustra el peso y el sesgo de la orientación economicista.

A las dos concepciones anteriores (económica y social), cabe añadir una tercera (que apunta al desarrollo de una sociedad más justa), que ya quedó señalada en los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 1995), en el que identificaba la pertinencia con relevancia explicando su sentido:

La relevancia se refiere al papel de la educación superior como sistema y al papel que desempeña cada institución en la sociedad, así como en términos de lo que espera la sociedad de la educación superior. Debe incluir temas como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante varias etapas de la vida, enlaces con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior respecto al sistema educativo en su conjunto. Es asimismo importante la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a los problemas más urgentes, como la sobrepoblación, el medio ambiente, la paz, la comprensión internacional, la democracia y los derechos humanos.

En la propia cumbre mundial se repartió a los cinco mil participantes una documentación de orientación que dedicaba un capítulo a la pertinencia estructurado en una enumeración que decía: "Ser pertinente es ir en busca... de políticas, del mundo del trabajo, de otros niveles del sistema educativo, de la cultura y de las culturas, de todos, en todas partes y constantemente, de los estudiantes, de los profesores. Encuentros para ir hacia un desarrollo sostenible armonioso y corregir los desequilibrios: ... a la vez más internacionalización y más contextualización, mayor investigación fundamental y mayor investigación aplicada, desarrollo humano sostenible y cultura de la paz."

En esta tercera concepción, las tres misiones de la educación superior (docencia, investigación, servicio) han de contribuir a llevar a cabo objetivos tan

importantes como los objetivos del milenio en materia de desarrollo, a saber: reducir la extrema pobreza y el hambre, asegurar la educación primaria a todo el mundo, promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de las mujeres, reducir la mortalidad de los niños de menos de cinco años, mejorar la salud maternal, combatir el VIH/Sida, el paludismo y otras enfermedades, asegurar un medio ambiente sostenible, instaurar una sociedad mundial para el desarrollo.

Entre 1994 y 1995 el Banco Mundial (*Higher Education: the Lesson of Experience*) y la UNESCO (*Policy for Change and Development in Higher Education*) coincidían en la importancia de las relaciones entre educación superior y sociedad, con conclusiones opuestas. La perspectiva de la UNESCO sostenía que la educación superior es un bien público y que es necesaria una internacionalización desde principio de solidaridad y cooperación. Las prioridades del Banco Mundial eran otras, orientadas a una mayor integración con el sector privado y empresarial, que deberían participar en los órganos de gobierno de las universidades, y a una mayor atención al mercado, potenciando la diversificación institucional, con la privatización como prioridad. Estas dos perspectivas resumen tendencias y tensiones que continúan en la actualidad y que influyen en la re-significación del rol de la educación superior en la sociedad.

En cualquier caso, las diferencias radicales entre estos modelos subrayan la importancia de seguir llevando a cabo una tarea de clarificación conceptual, una tarea en la que han ido cobrando presencia e importancia términos como "justicia", "bien público", "servicio público" y "compromiso público".

Sobre el concepto de justicia, los estudios de John Rawls (1971) han constituido una fuente constante de inspiración y de discusión. De Ketele (2008, p. 57) resume los tres principios en los que se basa su teoría de la justicia:

El primero es el principio de igual libertad: cada cual ha de disfrutar de las mayores libertades fundamentales compatibles con el disfrute de esas libertades por todo el mundo. Las libertades fundamentales son la libertad de pensamiento, de religión, de expresión, de asociación, de elección de la profesión, el derecho a un juicio equitativo, el derecho a las posesiones personales, el derecho a la elegibilidad. El segundo principio es el principio de igualdad equitativa de las oportunidades: partiendo del mismo talento, todos los miembros de la sociedad han de poder disfrutar de igual acceso a todas las posiciones sociales (...) El tercer principio es el principio de diferencia: la sociedad es un sistema de posiciones diferenciales a las que les corresponden expectativas diversas en términos de ingresos, riqueza, poder, ocio; pero estas desigualdades de ventajas no son injustas si contribuyen a mejorar las perspectivas de los que ocupan las posiciones sociales más desfavorecidas. No se puede apuntar a la igualdad de los resultados, pero sí a la igualdad de oportunidades.

Uno de los autores en los que ha influido la teoría de Rawls es Amartya Sen (1999), si bien éste difiere de Rawls en su enfoque fundamental. Mientras que la teoría de la justicia de Rawls se basa en los "bienes primeros sociales" (oportunidades de acceso a las posiciones sociales, ventajas socioeconómicas), la teoría de la justicia social de Sen se basa en las "capacidades básicas" de los sujetos: capacidad de alimentarse, de cuidarse, de educarse, etc. El papel de la educación superior consiste en favorecer que estas capacidades básicas estén al alcance de toda la población.

De Ketele (2008, p. 57) afirma que de la misma manera que el concepto de justicia es una "construcción social" que se ha reconstruir constantemente, "la pertinencia social de la educación superior, como contribución al desarrollo de una sociedad más justa en su trabajo de producción de nuevos conocimientos, de formación y de servicio a la sociedad es también, por tanto, una construcción social". Como tal construcción social, en el terreno de la producción de conocimiento nada es ni neutral ni inevitable. Una obviedad que, sin embargo, se ve cuestionada cuando se identifica rigor científico con neutralidad. El conocimiento pertinente es conocimiento responsable y comprometido, o dicho de otra manera, adquirir y gestionar conocimiento pertinente es adquirir y gestionar compromisos sociales. Petrella (2004, pp. 142-144) nos recuerda que el rigor es urgente sobre todo en tres campos:

En primer lugar (...), las distintas disciplinas científicas deberían garantizar ante todo el rigor científico, aunque fuese asegurando una transdisciplinariedad eficaz y real y una mayor responsabilidad de los científicos respecto a la colectividad y a las generaciones futuras (por la aplicación, entre otros, del principio de precaución). En segundo lugar, pienso en el tema de la globalización. Las teorías predominantes hoy en día en este campo se basan en tesis que no respetan criterio alguno de validez científica, como las tesis sobre la "naturalidad" histórica y, por tanto, la "inevitabilidad" de las formas y los contenidos actuales de la globalización económica y financiera de las economías occidentales... Por último, en tercer lugar, se trata del vasto dominio que cubre el conjunto de conceptos y realidades relativas a la humanidad, a la comunidad mundial, a los bienes comunes globales, al derecho mundial y, a través de ellos, a las nociones y a los fenómenos de soberanía (¿cuál, de quién, cómo?), de seguridad (¿de quién, cuál, por quién?), de representación política a escala mundial, de gobierno mundial (...), de servicios públicos mundiales, de sistema fiscal con finalidad redistributivas, de relaciones locales/mundiales. En este campo, los científicos se encuentran al principio de una gran aventura de conocimientos.

Si la pertinencia social no es neutral, porque procura el desarrollo de sociedades justas, y pretende ampliar las oportunidades vitales de los sujetos (derechos y no privilegios) y sus capacidades, entonces la pertinencia de la

educación superior está guiada por un horizonte de fines. Un horizonte que, lejos de perseguir la mercantilización de la educación (hacia fines de lucro, en términos de Nussbaum), persigue su orientación como bien público, como servicio público (hacia fines sin ánimo de lucro) basado en la solidaridad y en la mejora social. En la literatura sobre educación superior, se ha privilegiado la idea de calidad sobre la de pertinencia, cuando es necesario advertir que el criterio de calidad está subordinado al de pertinencia. Como señala De Ketele (2008, p. 59) "se pueden llevar a cabo acciones de calidad, pero que no sean pertinentes o que no sean las más pertinentes en relación con las necesidades de la sociedad." En este sentido, también hay que tener en cuenta que los indicadores de calidad han de contextualizarse necesariamente en el espacio y en el tiempo, evitando su exceso de ambición y su tendencia a privilegiar los indicadores cuantitativos por su facilidad de medición. A propósito de los indicadores, y de su uso en una lógica de rankings que también alcanza a la universidad, Francisco Michavila (2011, pp. 24-25) cuestiona "si los rankings más en boga son fiel reflejo de verdades absolutas" y se apoya en la descripción que Charles Reed, *vice-chancellor* de la California State University, hizo en la Conferencia sobre Educación Superior celebrada en París en septiembre de 2010⁴, calificando los rankings globales de *disease*. Confirmando este juicio, Ellen Hazelkorn afirmaba que la historia de los rankings muestra que se miden aspectos equivocados de las universidades y que "pueden producir distorsiones y acciones perversas". Estas palabras, según Michavila, "adquieren especial valor al provenir de la autora del mejor tratado publicado sobre este asunto" y sin embargo "no puede negarse que el mundo universitario vive una "obsesión" con estas clasificaciones internacionales periódicas", tal como observa Walshe (2007), entre otros.

El propio Amartya Sen, inspirador del Índice de Desarrollo Humano (IDH) advierte que este instrumento no contempla "capacidades" relevantes como las libertades políticas, la participación ciudadana o la seguridad.

Así pues, cabe concluir que el propio concepto de pertinencia en general y de pertinencia de la educación superior están en construcción. En este proceso de construcción, surgen nociones asociadas que enriquecen, complementan y materializan algunas de las acepciones de la pertinencia. Así sucede con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Según Alma Herrera (2008, p. 176), "el nuevo perfil de la RSU, que trasciende lo que comúnmente se ha denominado *pertinencia*, se refleja en el diseño de políticas educativas que tienden a estimular una mayor correspondencia entre el entorno y los objetivos fundamentales de las universidades." Ricardo Gaete por otra parte distingue tres perspectivas sobre la RSU: gerencial o directiva, transformacional y normativa. La segunda es la que más interesa a efectos de la reflexión que nos ocupa. Siguiendo al autor

(Gaete, 2011, pp. 116-117) este enfoque “ubica en la RSU la tarea de liderar los aportes y reflexiones que permitan alcanzar una mejor sociedad, más equitativa y más justa con especial atención en un desarrollo más sustentable, en donde la universidad sea la institución capaz de mostrar cuáles son las mejores formas de construir una mejor sociedad.” Dentro de este enfoque, Gaete clasifica las diferentes iniciativas en cuatro ámbitos: formación, investigación, liderazgo social y compromiso social.

En el ámbito de la formación, se destaca el aprendizaje-servicio que favorece la preparación de los estudiantes para su inserción en la sociedad como ciudadanos responsables, más allá e la simple adquisición de competencias profesional para su desempeño laboral.

Respecto al ámbito de la investigación, la reciente Cumbre Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009) sostiene que la RSU consiste en procurar que la sociedad comprenda y pueda abordar mejor los diferentes problemas que la afectan y que tienen repercusiones en dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, destacando que las instituciones de educación superior deben asumir un liderazgo social en la creación de conocimiento estimulando el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Sobre el liderazgo social de la universidad, Gaete acude a la óptica crítica de Chomsky (2002, p. 116) en su discusión sobre el papel de la RSU considerando su “función liberadora y subversiva que permita a la sociedad discriminar si las actuales instituciones de orden, autoridad y dominio son útiles en términos de los derechos y necesidades humanas fundamentales.”

En cuanto al compromiso social, éste se concreta en la creación de estructuras solidarias y en políticas de cooperación universitaria al desarrollo, que van ganando una presencia creciente en educación superior tanto en los órganos de gestión como en los planes de estudios y en la atención a la Educación para el Desarrollo.

Redefinir el desarrollo humano y social

Tampoco la noción de desarrollo escapa a una reciente revisión que le otorga nuevos significados. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) creó un valioso instrumento, el índice de desarrollo humano (IDH) que combina los ingresos, la alfabetización adulta y la matrícula escolar, y que se complementa por mediciones sobre la igualdad entre géneros (IDG) y sobre la pobreza humana (IPH). Ahora bien, este indicador ha sido criticado debido a sus límites a la hora de reflejar la complejidad del bienestar del ser humano. Para superar estos límites, se ha desarrollado, entre otros, el índice de progreso

genuino (IPG) que contempla valores y variables como la calidad medioambiental, la salud de la población, la garantía de subsistencia, la equidad, el tiempo libre y el rendimiento educativo. También tiene en cuenta el trabajo voluntario no remunerado y el trabajo de la casa, así como el trabajo remunerado, incorporando en total 26 variables sociales, económicas y medioambientales.

Más allá de estas iniciativas, vale la pena destacar que éstas reflejan el cambio que se viene observando en la propia noción de desarrollo (Nayyar, 2008, pp. 50-51). Casi todos los indicadores manejan medidas de carácter cuantificable. Ahora bien cuando el desarrollo se identifica o se integra en una concepción más amplia de "bienestar", entonces es necesario tener en cuenta aspectos que van más allá de lo cuantificable. Así, la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) ha publicado recientemente una serie de volúmenes sobre el bienestar humano desde la convicción de que cubre algunas de las lagunas del índice de desarrollo humano. Según sus autores, el concepto de bienestar es multidimensional, abarcando aspectos no sólo económicos, sino relativos a la salud, la educación, el empleo, la vivienda, el medio ambiente, la seguridad y los derechos básicos. Mayor complejidad alcanza todavía esta noción cuando incluye además explícitamente el término "felicidad", que encierra aspectos de un marcado carácter subjetivo. Precisamente se ha tenido en cuenta esta expresión para ensayar un indicador de felicidad nacional bruta (FNB) a partir de la propuesta de un pequeño reino de Bután cuya cultura se basa en valores budistas. Esta propuesta se introdujo en 1972 y rige en la actualidad el plan de desarrollo de Bután. Independientemente de lo anecdótico que pueda parecer esta propuesta, tiene un importante valor empírico (puesto que constituye una experiencia puesta en práctica) y también simbólico, porque supone reconocer y operativizar el valor de aspectos inmateriales junto con aquellos aspectos materiales en los que hasta ahora se venía poniendo el acento exclusivamente.

Este tipo de cambio de paradigmas tiene consecuencias importantes para la educación superior y su necesaria redefinición. Así, en la orientación de la universidad hacia el desarrollo y la cooperación, va adquiriendo cada vez más fuerza la articulación de nuevas formas de vinculación con la sociedad civil. Las instituciones de educación superior pueden explorar y ensayar estos nuevos caminos a partir de la reinterpretación de sus tres misiones, que ahora se integran en marcos más amplios: la docencia se integra en el marco de la formación; la investigación se integra en el marco del conocimiento, y la extensión se integra en el marco del servicio.

Desde el punto de vista de la formación, las instituciones de educación superior comienzan a rediseñarse para ofrecer una formación continua, a lo largo de la vida. De este modo, pueden contribuir a la formación de la ciudadanía con

formatos, modalidades y enfoques muy variados. Pero esta formación no ha de ser necesariamente unidireccional, sino que la propia universidad puede aprender y formarse a partir del diálogo y de la alianza con los actores de la sociedad civil: esta relación puede enriquecer a las propias instituciones educativas al tiempo que contribuye al desarrollo humano y social contando para ello con los propios sujetos sociales.

Desde el punto de vista del conocimiento, las instituciones de educación superior pueden promover proyectos de investigación conjuntos con actores de la sociedad civil (sindicatos, cooperativas, ONG, movimientos sociales) y que tengan en cuenta sus necesidades y puntos de vista. Un ejemplo de este intento de convergencia entre universidad y sociedad civil lo ofrece la red Living Knowledge (www.livingknowledge.com) a través del movimiento de las "tiendas científicas" que favorece el acercamiento de los miembros de instituciones de educación superior a los problemas de la comunidad. Otro ejemplo es la participación de la educación superior para producir y movilizar conocimiento colaborando directamente para procurar que se alcancen los objetivos de desarrollo del milenio.

Respecto a la función de servicio, cada vez son más frecuentes las prácticas de los estudiantes implicándose en una comunidad local. Hasta ahora el acento se venía poniendo en la formación de los estudiantes más que en el servicio que podían prestar a la comunidad. Sin embargo, ahora la perspectiva tiende a cambiar de manera que la formación de los estudiantes se lleva a cabo a través de experiencias reales y de servicios realmente prestados a la comunidad, y no de servicios recibidos de la comunidad. La noción de aprendizaje-servicio refleja este nuevo enfoque de la función de servicio, cada vez más extendida y con muchos ejemplos de buenas prácticas, y supone una forma alternativa de vinculación con la sociedad civil.

Redefinir el papel de la educación superior

Como estamos señalando, tanto la noción de pertinencia como la noción de desarrollo están redefiniéndose y es necesario que sigan haciéndolo. Pero esta necesidad perentoria de redefinición también se aplica a las instituciones de educación superior. "Por un lado, el papel de la universidad necesita ser pensado en el marco de un mundo caracterizado por la constante transformación de modelos, de patrones y paradigmas, una metamorfosis que tal vez en ninguna época acaeció de manera tan acelerada, intensa y violenta. Por otro lado, necesita pensarse el papel de la universidad teniendo como referencia la construcción de nuevas relaciones entre el género humano y el conocimiento científico

y de ambos con la naturaleza, en su dimensión planetaria. De ahí la necesidad de pensar la configuración de la universidad y cuestionar el papel actual de sus profesionales, de la enseñanza, de la investigación y de la extensión.” (Brandão y Ramalho, 2011).

Sin embargo, las presiones que reciben las instituciones de educación superior para satisfacer expectativas y demandas de desarrollo económico, al tiempo que el proceso creciente de transnacionalización del mercado de servicios universitario, dificultan la tarea de transformar el proyecto y el modelo universitario sobre principios de pertinencia, de equidad y de cohesión social. En palabras de Edgar Morin (2010, p. 43), “hay una profunda ceguera sobre la naturaleza misma de lo que debe ser un conocimiento pertinente. Según el dogma reinante, la pertinencia crece con la especialización y con la abstracción. Ahora bien, un mínimo conocimiento de lo que es el conocimiento nos enseña que lo más importante es la contextualización.” En un sentido similar se pronuncia Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 171) al reflexionar acerca del rol de la universidad en la construcción de una globalización alternativa: “En los últimos veinte años, la universidad ha sufrido una erosión en su hegemonía, tal vez irreparable, como resultado de las transformaciones en la producción del conocimiento y de la transición que está en proceso: del conocimiento universitario convencional hacia el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Esto ha alterado, por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y, por otro, las relaciones entre formación y ciudadanía.”

La redefinición del rol de la universidad solo será posible a partir de una redefinición o reforma del pensamiento que, sin duda, tendrá que revertir y aplicarse, en un proceso de reflexividad, a la educación en general y a la universidad en particular. Pero para que tenga lugar esa reforma, es preciso superar “las dos ideas contradictorias más enraizadas: que la reforma de la universidad sólo puede ser reformada por los universitarios, que la universidad nunca se autorreforma (Santos, 2008, p. 170). Efectivamente, hemos apuntado antes algunas nuevas formas de vinculación de la universidad con la sociedad civil, que sin duda tendrá que convertirse en actor y copartícipe en la reforma de las instituciones de educación superior. El propio Morin ha formulado una alternativa con su propuesta de creación de Institutos de cultura fundamental, hospedados en la universidad o independientemente, con el fin de ayudar a la reforma del conocimiento, del pensamiento, de la acción y de la vida. “La educación superior en su conjunto y desde la participación de todos los actores sociales involucrados, está llamada a ser el actor clave en este tipo de iniciativas, así

como en la investigación activa de sus resultados en el contexto del desarrollo humano.” (GUNI, 2008, p. 75).

Al mismo tiempo, la reforma del pensamiento a la que apuntamos comporta un proceso reconstrucción de identidades. Tal identidad profesional tiene que ver con la autoimagen, la autobiografía y las representaciones que los docentes tienen acerca de la comunidad educativa. La actividad profesional se encuentra íntimamente vinculada a cómo representan su trabajo los docentes. Por lo tanto, las representaciones sobre la profesionalización organizan los proyectos para el desarrollo profesional de los docentes. Según Núñez y Ramalho (2008), el concepto de profesionalización supone una manera de representar la profesión como proceso a lo largo de la historia de la docencia. Por ello, es un proceso de socialización llevado a cabo por los propios sujetos. En la actualidad, la comunidad universitaria, en su doble dimensión docente e investigadora, está sometiendo a evaluación su propia socialización, sus prácticas y su relación con las políticas educativas: está educando al tiempo que se está educando en el mismo proceso de formación permanente que promueve y estimula. Está reconstruyendo su profesionalidad, de acuerdo con Ramalho, Núñez y Gauthier (2003), en base a dos dimensiones básicas que constituyen una unidad: profesionalidad y profesionalismo. El primer término expresa la dimensión relativa al conocimiento, a los saberes, técnicas y competencias necesarias para el desempeño de su actividad profesional. El profesionalismo expresa la dimensión ética, de valores y normas, de relaciones, del grupo profesional, con otros grupos. Y ambas dimensiones están en un proceso dialéctico de construcción permanente.

Construir escenarios alternativos

Que los cambios de modelo y de tendencia están siendo posibles, lo podemos constatar en diferentes regiones de nuestro mundo. A modo de ilustración, nos detendremos brevemente en dos países, a ambas orillas del Atlántico, Brasil y España, que además están promoviendo vínculos académicos y universitarios cada vez más frecuentes y más estrechos. En el caso de Brasil, como región emergente dentro de Latinoamérica (Orozco, 2010), apuntaremos algunos de los logros educativos y sociales más destacables de los últimos años, mientras que en el caso de España, en tanto que país perteneciente a la Unión Europea, nos fijaremos en los próximos objetivos comunes marcados para la próxima década junto con el resto de socios. La presencia de estos dos escenarios alternativos es importante porque reedita el imperativo que ya Kant enunció como uno de sus postreros imperativos, ser capaces de ver las cosas desde el punto de vista de los otros.

a) Brasil en Latinoamérica

La experiencia de los recientes y profundos cambios en Brasil ha merecido el calificativo de auténtico laboratorio social y hoy sin duda constituye un referente mundial. Siguiendo a Brandão y a Ramalho (2011), Brasil "a lo largo de su historia, carga con un lastre perverso al tener una distribución de renta muy desigual. Ciertamente, esta situación viene ejerciendo una gran influencia en la constitución de la ciudadanía, pues interfiere directamente en la conquista de los derechos sociales. En los últimos tiempos, este hecho se ha alterado debido a la relativa estabilidad económica del país, a la considerable disminución de la miseria, a la implantación de políticas públicas y a la creación de una planificación educativa con prioridades claras y precisas." Así, según las autoras, "entre 2003 y 2009, la pobreza en Brasil se redujo en un 43% y 31,9 millones de personas, el equivalente a más de la mitad de población de Francia, ascendieron a las clases B y C. (...) Los Objetivos del Milenio de Naciones Unidas implican reducir la pobreza un 50% en 25 años."

El papel de la educación en este cambio ha sido muy importante, con la implementación de una serie de medidas intensas y extensas propiciadas gracias a la implantación del Sistema Nacional de Educación. En el ámbito de la enseñanza superior, destacan, a juicio de las autoras:

- la creación de la Universidad Abierta de Brasil (UAB),
- la ampliación de plazas en la Educación Superior: el número de matrículas en educación presencial en la Red Federal de Educación Superior que era de 568.000 en 2003 aumentó a 643.000 en 2008,
- la creación de dos Universidades Federales Temáticas: la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) y Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB),
- el Programa "Universidad Para Todos", institucionalizado en el año 2005, que promueve el acceso a la enseñanza superior de estudiantes de renta baja mediante la concesión de becas de estudio en instituciones privadas de Enseñanza Superior. Desde el año 2005 hasta el primer semestre de 2010, han sido otorgadas 704.637 becas.

b) España en Europa

En el caso de España, no podemos perder de vista la crisis económica internacional que le aqueja de manera singular. Es cierto que esta crisis ya está afectando directamente, entre otras cosas, a la financiación de las universidades, pero no es menos cierto, por otra parte, que también se confía en las instituciones de educación superior para que adquieran mayor protagonismo como factor de cohesión social.

Por ello, en pleno corazón de la crisis, con motivo de la Presidencia Española de la Unión Europea a lo largo del primer semestre del año 2010, se propuso una iniciativa para alcanzar el objetivo de desarrollar una comunidad de educación superior en la UE, basada en la justicia social y la calidad. Tal y como se recoge en el informe nacional *Políticas de Cohesión y Equidad de la Educación Superior en España* (AA.VV., 2011) "La educación y su dimensión social se colocan, pues, en el centro de la estrategia de la UE 2020", destacando de esta iniciativa especialmente dos aspectos:

- La concepción de Europa como un espacio de igualdad de oportunidades lo que implica el reconocimiento de su diversidad. Desde el respeto a la misma es imprescindible que el EEES no sea el de la uniformidad y garantice la diversidad con sistemas equiparables, comparables y compatibles para el reconocimiento de estudios y de las competencias y atribuciones profesionales.

- Se hace necesario garantizar esa igualdad de oportunidades mediante una política de becas que promueva la efectiva movilidad con el objetivo y el compromiso de que para el año 2020 el 20% de los estudiantes europeos hayan cursado al menos un año fuera de su país.

A continuación se presentan los principales objetivos de la iniciativa:

Ampliar el acceso a la educación superior de grupos infrarepresentados por razones sociales y/o económicas (género, minorías sociales, umbrales económicos...).

Desarrollo de vías flexibles de aprendizaje para adultos y estudiantes que tengan que compatibilizar el estudio con el trabajo, la familia u otras ocupaciones.

Asegurar la equidad, la eficiencia y la calidad para todos en educación superior.

Mejorar la interacción de las universidades con las organizaciones de la sociedad civil para incrementar su nivel de respuesta a las demandas sociales.

Fomentar la responsabilidad social de las universidades y el retorno del conocimiento generado a la sociedad.

Es cierto que no hay una sola Europa dentro de Europa –como tampoco hay un solo Brasil dentro de Brasil– y que el proceso de Bolonia ha sido y sigue siendo controvertido en su aplicación, pero el hecho de fijar metas que den prioridad a la dimensión social de la universidad (a través de políticas de pertinencia, relevancia, compromiso, responsabilidad y cooperación) es sin duda esperanzador.

La universidad como bien público para una ciudadanía plena

El reconocimiento de estos objetivos refleja, al mismo tiempo, la concepción de la educación superior como bien público en pugna con su concepción como

bien privado. El debate que se plantea entre una y otra concepción no es trivial. Buena parte de la discusión se centra en que, si la educación superior es un bien privado, los que se benefician de ella –los estudiantes– deberían pagar por recibirla. Por el contrario, si la educación es un bien público, entonces la sociedad tiene la responsabilidad de financiarla. “Este argumento pertenece tanto a la filosofía, la ideología y la política como la economía. Aquellos que defienden la postura del bien privado están movidos por su interpretación de las realidades económicas y por la creencia de que el estado no puede permitirse pagar la mayor parte del coste de una educación superior de masas.” (Altbach, 2008, p. 10). Ahora bien, la noción de bien público como un factor importante para la financiación de la educación superior está directamente relacionada con la pertinencia social de la misma y con las funciones que las instituciones académicas puedan desempeñar en la sociedad. La concepción de bien público atiende a criterios universalistas, basados en la igualdad de oportunidades y en una educación para todos, antes que en criterios particularistas, basados en el cálculo de beneficios o en el ánimo de lucro. Como dicen de manera elocuente las pancartas que se ondean en las calles protestando por los recortes recientes aplicados a la educación pública: “La educación no es un gasto, es una inversión”.

Desde supuestos públicos y universalistas, la universidad puede además ser una institución cosmopolita que contribuya a la cultura pública. “Las universidades se ubican en un espacio que no es global ni nacional, sino una interacción de ambos. Por ello, cabe pensar que desempeñan un papel especialmente relevante como agentes cosmopolitas del cambio social. Para distinguir entre globalización y cosmopolitismo, puede mostrarse que este último muestra una cierta resistencia a las fuerzas del mercado y, por ello, tiene una relación más estrecha con el desarrollo social.” (Delanty, 2008, p. 30). En este sentido, para la universidad es necesario el cultivo de una racionalidad no instrumentalizada desde una ciudadanía cosmopolita, esto es, desde nuevos tipos de ciudadanía y de compromiso ciudadano, que promuevan la autonomía de los sujetos. Porque tan solo puede haber sociedades autónomas, libres, cuando los ciudadanos gozan de autonomía y de libertad. En definitiva, la Universidad, como bien público, tiene que estar al servicio de la ciudadanía plena y para ello ha de contar necesariamente con la propia ciudadanía, superando cualquier tentación de despotismo que convierta las instituciones de educación superior en instancias para la ciudadanía pero sin la ciudadanía.

A lo largo de estas páginas hemos subrayado la importancia de la pertinencia social de las instituciones de educación superior en una era de incertidumbre creciente y de cambio de paradigma. La reflexión acerca de esta noción nos ha conducido a la necesidad de redefinir su significado, otorgándole una

dimensión social que pone el acento en el desarrollo y en la emancipación social. Al mismo tiempo, la intensidad y velocidad de los cambios que vienen produciéndose, y más en un contexto de crisis como el que estamos viviendo, exige una redefinición del rol de la universidad. Ahora mismo, la tercera misión de la universidad cobra un especial relieve para articular nuevas formas de vinculación y de compromiso social. La universidad es un actor relevante para construir y anticipar escenarios alternativos, encaminados a lograr una mayor equidad y cohesión social. Sin embargo, para que la universidad sea realmente transformadora, y no meramente adaptadora, tiene que estar dispuesta a transformarse a sí misma, tiene que ser ella misma una institución abierta a la formación y al aprendizaje, para procurar lo mejor de sí misma en su función o misión de servicio a los demás. Esta misión es también una visión de la realidad social con aspiraciones universalistas, que busca conciliar la unidad de la humanidad con la diversidad de formas de vida, para una ciudadanía plena.

Hemos iniciado esta reflexión citando un texto de Paulo Freire. Quisiéramos finalizar ahora con unas palabras inspiradas de nuevo en el legado del pensador brasileño, que fueron pronunciadas en una reciente conferencia inaugural de la Universidad de Valencia (Brandão y Ramalho, 2011). Estas palabras, cargadas de sentido y de convicción, suponen una apertura y encierran un imperativo: "Pensar en educación y universidad como construcción de un conocimiento digno de la humanidad en la era planetaria es más que desafiante, es una opción 'transgresora'" puesto que exige "que la institución académica participe de la construcción del proyecto educativo de las naciones, de modo que garantice la educación como un derecho humano, individual y colectivo."

Notas

¹ Los autores de este artículo han dirigido, respectivamente, un proyecto de investigación titulado "Reformas educativas y enseñanza superior: Impactos de la Globalización en el acceso e inclusión social", centrado en Brasil y en España. El proyecto Brasil-España se llevó a cabo a través de la Universidad Federal de Río Grande do Norte (UFRN), código CAPES/DGU - Edital DRI/CGCI nº 018/2009, contando con la participación de los investigadores Betania Leite Ramalho (coord.), Isaura Beltrán Nuñez y Adriana Valéria Santos Diniz; y de la Universidad de Valencia, código PHB 2009-008, contando con la participación de los investigadores José Beltrán Llavador (coord.), Julio Hurtado Llopis y Albert Piñero Guilamany. Un proyecto paralelo se desarrolló entre Brasil y Portugal, a través de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), con la investigadora Emilia Maria da Trindade Prestes (coord.), y de la Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT), con el investigador António Teodoro (coord.), y sus respectivos equipos. El presente artículo también se enmarca en el trabajo realizado en el ámbito de la Red RIAIPE3, Programa Marco Interuniversitario para la Equidad y la Cohesión Social en la Educación Superior, www.riaipe-alfa.eu, financiado por la Comisión Europea a través del Programa Alfa, Ref^a DCI-ALA/19.09.01/10/21526/245-580/ALFA III(2010)84.

² Sitio web del PNUD, consultado en 2006, citado por Taylor en la referencia mencionada.

³ En apartado V, punto 3.

⁴ Higher Education in a World Changed Utterly-Doing more with less, en conferencia de la OCDE/IMHE, París 13-15 de septiembre de 2010.

Referências Bibliográficas

- Altbach, P. G. (2008). *Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización*. GUNI, 5-14.
- Beltrán, J. (2009). Introducción: nuevos modos de hacer educación. In Beltrán, J. (Coord.). *Escenarios de Innovación: educación y cultura común*. (pp. 19-25). Alzira: Germania,
- Brandão C., C & Ramalho, B. L. (2011). *Educación y Universidad. La construcción de un conocimiento digno de la humanidad en la era planetaria*. Valencia: PUV.
- Breton, G., & Lambert, M. (Ed.). (2003). *Universities and globalization: private linkages, public trusts*. Paris - Quebec: Unesco Publishing.
- Burcet, J. (1997). *Ingeniería de intangibles*. Alzira: Germania.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (2002). *Los límites de la globalización*. Barcelona: Ariel.
- De Ketele, J-M. (2008). *La pertinencia social de la educación superior*. GUNI, 55-59.
- Delanty, G. (2008). *La universidad y la ciudadanía cosmopolita*. GUNI, 28-31.
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido* (7ªed).Madrid: Siglo XXI.
- Gaete Quezada (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- GUNI (2008). La educación superior en el mundo 3. *Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid: Barcelona- México: Mundi-Prensa.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the Battle for World Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices. *Higher Education Management and Policy*, 21-1.
- Herrera, A. (2008). *Responsabilidad social universitaria*. GUNI, 176-177.
- Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- Michavila, F., Ripollés, M. & Esteve, F. (Ed.) (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.
- Montané, A. y Beltrán, J. (Coord.) (2011). *Políticas de cohesión y equidad de la Educación Superior en España. Informe Nacional para el proyecto Alfa III: Marco Interuniversitario para una política de equidad y cohesión social de Educación Superior*. [Disponible en www.riape3-alfa.eu, consultado en 28/11/2011].
- Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Naidorf, J. (2011). Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. *Rase [Revista de la Asociación de Sociología de la Educación]*, 4, 1-3, 48-58. [Disponible en www.rase.es, consultado en 28/11/2011].
- Nayyar, D. (2008). Repensar el desarrollo humano: la perspectiva de la felicidad nacional bruta. *GUNI*, 50-51.
- Núñez, I. B. y Ramalho, B. Leite (2008). La profesionalización de la docencia: una mirada a partir de la representación de las maestras de enseñanza básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 131-137.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Orozco S., L. E. Calidad académica y relevancia social de la educación. *RIES [Revista Iberoamericana de Educación Superior]*, 1-1, 24-36.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Petrella, R. (2003). *Le mur mondial de la connaissance*. In G. Breton. & Lambert, M. (Ed.) pp. 139-148. Paris: Édition du Seuil.

- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachussets: Belknap Press of Harvard University Press.
- Ramalho, B.; Núñez, I. B. y Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas.
- Schoen, A., Laredo, Ph., Bellon, B. & Sánchez, P. (2007). *Observatory of the European University*. Prime Position Paper. Bruselas: CE.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Random House.
- Sotelo, I. (2008). La Universidad en la encrucijada. *Claves de razón práctica*, 181, 66-73.
- Sousa, Santos, B. (2008). El rol de la universidad en la construcción de una globalización alternativa. *GUNI*, pp. 169-171.
- Taylor, P. (2008). Introducción. *GUNI*, pp.xxvi-xxvii.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. [Disponible en <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/>, consultado em 30 de Maio de 2012].
- Walshe, J. (2007). OECD: Worlwide "obsession" with league tables. *University World News*, 11, 51-54.
- Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación*. (3ª ed). Buenos Aires: Paidós.

Betania Leite Ramalho

Profesora e investigadora de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) en Natal, Brasil.
betania.ramalho@terra.com.br

José Beltrán Llavador

Profesor e investigador de la Universidad de Valencia (UV) en España.
Jose.Beltran@uv.es