

# UNIVERSIDAD Y DESARROLLO SOCIAL

*José María Nyssen*



Didáctica e Innovación educativa





# **UNIVERSIDAD Y DESARROLLO SOCIAL**

**José María Nyssen González**



**Editorial Area de Innovación y Desarrollo,S.L.**

Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

© del texto: **el autor**

ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

C/ Els Alzamora, 17 - 03802 - ALCOY (ALICANTE) [info@3ciencias.com](mailto:info@3ciencias.com)

Primera edición: **febrero 2017**

ISBN: **978-84-946684-2-5**

DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/DidInnEdu.2017.22>





# Índice

AGRADECIMIENTOS .....	9
PRÓLOGO .....	11
PARTE I. PRE-TEXTO PARA UN ENCUENTRO DE PERSPECTIVAS CAPAZ DE ABORDAR PROBLEMÁTICAS EN EL CAMINO HACIA LA JUSTICIA SOCIAL .....	13
'Desarrollo social': un concepto en definición .....	21
<i>Condicionamiento instrumental</i> .....	60
Educación como instrumento prioritario .....	80
Plan de trabajo .....	107
PARTE II. DIÁLOGOS SOBRE DESARROLLO SOCIAL Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	113
PARTE III. TEXTOS INSTITUCIONALES E INSTRUMENTOS VINCULADOS .....	125
Ámbito global .....	126
Ámbito europeo .....	148
Conclusiones .....	210
PARTE IV. IMPACTO EN EL DESARROLLO SOCIAL DE LA EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	213
La evolución de la educación superior en la sociedad europea con respecto a otros indicios de desarrollo social .....	219
La importancia de los contenidos sustantivos en los estudios superiores.....	289
PARTE V. EL APROVECHAMIENTO DE DINÁMICAS DE 'ARRASTRE', A PARTIR DE DESARROLLOS INSTRUMENTALES, PARA LA CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS INELUDIBLES.....	305
Análisis de los ránquines universitarios a la luz del marco teórico de partida...308	
Ránquines universitarios internacionales y fomento del desarrollo social: propuesta instrumental. ....	319
Conclusiones .....	330
CONCLUSIONES FINALES .....	339
BIBLIOGRAFÍA.....	349
ANEXOS.....	383
Anexo 1. Indicadores de ránquines internacionales .....	383
Anexo 2. Propuesta de nuevos indicadores .....	389





## AGRADECIMIENTOS

Qué mejor modo de comenzar que dando las gracias a todas aquellas personas que han hecho posible este trabajo.

En primer lugar, mi agradecimiento y reconocimiento a esos hombres y mujeres que, despreocupados del reconocimiento para sí, han trabajado y trabajan en pro de un propósito común de convivencia, donde los derechos y las libertades fundamentales de todos los que habitamos en éste nuestro planeta sean una realidad. Por su inspirador, generoso y esperanzador ejemplo.

A Luis Enrique Alonso, amigo y gran maestro, por acompañarme en este trabajo.

A Pep Lobera y GUNI, por su ayuda a la hora de facilitarme materiales que han sido de gran importancia para realizar la investigación.

A Laura Barrios, por sus expertos consejos en materia de metodología estadística.

También, sinceramente, a familia y amigos, y de forma muy especial a Federico y Julia, padres extraordinarios, y a Sonia, sin igual amiga y compañera de viaje, por su generosidad y apoyo incondicional.

Por último, a Mauro, pues para él y otros muchos como él es este trabajo.



## PRÓLOGO

Pudiera parecer que siempre estuvo ahí, cultivando y custodiando preciados saberes del mundo en que vivimos, y creando el espacio propicio para compartirlos. La Universidad y la idea de su relación con el desarrollo de la sociedad probablemente han formado un todo desde los primeros pasos de esta institución. Así, hoy, como en tiempos pasados, los equilibrios de querencias y de expectativas de los diferentes agentes sociales, y las problemáticas a las que éstos se enfrentan contribuyen de manera decisiva a perfilar el carácter de las universidades.

El momento actual, marcado en muchas sociedades tanto por tradicionales dinámicas elementales de configuración de identidad y de lucha de intereses, como por nuevas y sofisticadas dinámicas de *hiper-tecnologización* que posibilitan la extensión sin precedentes del carácter global en las formas de actuar y de pensar en muy diversas esferas, pone sobre la mesa nuevos retos de variada índole en los que, crecientemente, se llama a la Universidad a tomar parte como un actor fundamental en su resolución. En definitiva, y prueba de ello es la enorme proliferación de textos académicos e institucionales al respecto, se destaca una vez más, aunque con acentos bien diferenciados, la importancia otorgada a la relación de la Universidad con el progreso en diversas facetas del desarrollo social.

El presente libro, en este sentido, no constituye novedad digna de mención al resaltar este hecho. Ahora bien, partiendo del debate que sobre el papel de la Universidad se viene gestando en las últimas décadas, más allá del intercambio de ideas en tal debate, la literatura académica apenas ha explorado de manera sistemática cómo y en qué medida éstas se vienen traduciendo efectivamente en una panoplia de instrumentos que, a la postre, definen radicalmente el papel y las prioridades de las universidades en las sociedades de hoy. Los llamados ‘sistemas de garantía de la calidad’, los ‘marcos de cualificaciones’ y los ‘ránquines universitarios’, entre otros, han entrado a formar parte de ese entramado tecnológico que, al ser concretados en su parte sustantiva, tienen repercusiones directas y evidentes en el comportamiento de la comunidad universitaria a la hora de afrontar su misión y, por extensión, en el resto de la sociedad.

El análisis que aquí se ofrece ha tratado de contribuir modestamente a conocer con mayor profundidad este importante aspecto de la configuración de políticas y herramientas que troquelan crecientemente el quehacer de las universidades y, también, en qué medida tales políticas y

herramientas procuran que efectivamente la educación universitaria, más allá de centrarse en un conjunto muy particular y reducido de aspectos con que determinadas perspectivas identifican el desarrollo social, atienda a un abanico amplio de aspectos también plenamente pertinentes como parte de dicho desarrollo.

Escritos como los de Amartya Sen, Martha Nussbaum o Global University Network for Innovation han sido de gran ayuda para enmarcar este enfoque crítico que, no solo cuestiona cómo están incidiendo estos nuevos instrumentos, sino también el propio hecho de que la extensión de la educación superior en un buen número de países económicamente prósperos, per se, esté ayudando a que todo el conjunto de las personas de la sociedad en que se ha expandido tal educación estén viviendo una mejora en cuanto al respeto de sus derechos y libertades fundamentales y al aumento de sus capacidades.

Con todo, destaca de fondo en este trabajo una llamada de atención sobre cómo se dejan ver desde la *narrativa* inscrita en los instrumentos, también en el ámbito universitario, dinámicas sociales básicas de notable repercusión que, a través de éstos, contribuyen, en definitiva, a concretar y legitimar líneas de producción y reproducción social. Y, por tanto, sobre la importancia fundamental de emplear esfuerzos, también en este terreno, en la creación y la puesta en marcha de propuestas alternativas que, como se dirá, se conviertan en los adoquines de un camino hacia una realidad más respetuosa con una pluralidad de libertades y de derechos para todo el conjunto de la sociedad.

## **PARTE I. PRE-TEXTO PARA UN ENCUENTRO DE PERSPECTIVAS CAPAZ DE ABORDAR PROBLEMÁTICAS EN EL CAMINO HACIA LA JUSTICIA SOCIAL.**

*La propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (...) Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia (UNESCO, 1998).*

*Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. (...) La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2009a).*

En los comunicados de la UNESCO más recientes se pone de manifiesto el importante papel que, mundialmente, debiera jugar la educación superior, no sólo en el progreso económico, sino también, en el progreso social en su conjunto.

Asimismo, en Europa, el propio germen del llamado Proceso de Bolonia también otorga un papel de similar calado a la educación superior.

*(...) al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y*

*desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo. (Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, 1998).*

De este modo, los países involucrados en el Proceso de Bolonia, hacen suyos estos objetivos. Por ejemplo, en España, se incorporan en la propia legislación, incluso llegando a formular la necesidad de que ciertos contenidos alineados con estos propósitos estén recogidos en los nuevos títulos universitarios.

Sin embargo, ni a nivel mundial, ni a nivel europeo, ni a nivel nacional parecen haberse evidenciado con rotundidad procesos y herramientas para hacer realidad estos objetivos dados hace más de tres lustros.

El papel de la universidad como elemento para el desarrollo económico ha centrado buena parte de los discursos que han llamado a la transformación de las universidades en el contexto global. Así, desde ciertas perspectivas, se llega a transmitir que esta prioridad y las acciones tomadas en este sentido también serán, automáticamente, motor para el desarrollo social.

Desde un extremo opuesto otras voces reclaman, sin embargo, una idea de desarrollo social más amplia, cuya consecución requeriría acciones en el ámbito de la educación superior, no sólo centradas en la esfera económica y laboral, o en la consecución de la "equidad" en el acceso, sino, seguramente, en muchas otras también de crucial importancia e íntimamente vinculadas con una asunción de valores de paz, igualdad, ciudadanía democrática, cooperación, solidaridad, respeto intercultural, etc. En definitiva, abogan por trabajar para superar lo que denominan una crisis moral y política en las sociedades actuales, enrocada en numerosas contradicciones como, por ejemplo, la que se da entre ciertas concepciones de 'cooperación' y 'competencia' o en manifestaciones de abierto 'desencuentro' intergeneracional.

Quizá, resulta ineludible en este punto preguntarse por la idea (o ideas) de "desarrollo social" que aparecen en los comunicados dirigidos, desde organismos supranacionales, a gobiernos, universidades y ciudadanos. ¿Qué nivel de consenso existe en torno a dicha idea a nivel internacional?, ¿cuáles son los elementos centrales que la conforman?, ¿dónde reside la legitimidad para tratar de establecer consensos en torno a la misma y a los valores subyacentes?,... Son sólo algunas cuestiones previas que podrían estar condicionando considerablemente la puesta en marcha de medidas

específicas orientadas a objetivos concretos en pro del mencionado desarrollo social.

Centrando todos estos aspectos en el terreno de la educación superior y sus instituciones, cabe preguntarse por el papel que se espera jueguen en el desarrollo social. ¿Cuál es su responsabilidad? ¿Tiene la Universidad un rol que desempeñar en lo que se refiere a ocupar un espacio que, para algunos, ha quedado vacío de referentes –también morales y políticos– válidos? ¿Qué esperan de la Universidad en este sentido los diferentes actores clave? ¿Qué repercusiones potenciales podrían esperarse en la sociedad de darse, en mayor medida, un liderazgo por parte de las universidades (por ejemplo, a día de hoy, a través de la educación de la élite intelectual,...)?

Y, más concretamente en el Espacio Europeo de Educación Superior, ¿qué directrices y qué herramientas está proponiendo el Proceso de Bolonia a las universidades para fortalecer el desarrollo social? ¿Cuál es, en este sentido, su grado de implementación teniendo en cuenta que el mencionado Proceso comenzó a caminar hace más de tres lustros? ¿Contemplan los emergentes procesos en materia de garantía de la ‘calidad’ cuestiones de esta naturaleza? ¿Cómo llegar a los objetivos de desarrollo social respetando la autonomía universitaria? ¿Existen en diferentes partes del mundo ejemplos de buenas prácticas dignos de ser tenidos en consideración?

A pesar de la voluntad manifestada desde diferentes organismos para lograr que la educación superior juegue un papel relevante en el progreso social, como se verá, la plasmación de tal voluntad en medidas concretas y resultados demostrables sobre el fortalecimiento de su desarrollo no parece haberse dado en gran medida. Así, por ejemplo, en los últimos comunicados del Proceso de Bolonia se habla de la voluntad de poner en marcha iniciativas tangibles en este sentido; aunque las carencias del desarrollo instrumental, determinante a la hora de hacer realidad ciertos objetivos, son evidentes.

El trabajo que aquí se presenta tiene como objetivo último el convertirse en una modesta contribución para el fomento del *desarrollo social* en Europa y, por extensión, en el ámbito internacional, a través del diseño de una propuesta instrumental que, por una parte, concrete algunos de los compromisos adquiridos por los países en lo concerniente a la vinculación entre tal desarrollo y el papel de la educación superior y, por otra, aproveche las dinámicas que, a través de uso de determinados instrumentos, han demostrado tener un mayor impacto. Con esto, no se pretende tanto mostrar de forma equilibrada la realidad social, como

enfatar aspectos que contribuyan a hacer realidad un más justo equilibrio social.

Así, este trabajo tendrá el propósito de ser un grano de arena más en la construcción de una educación superior en Europa capaz de propiciar el cambio de dinámicas actuales, presididas por una lógica eminentemente economicista, hacia dinámicas que, sin obviar las anteriores, hagan posible el desarrollo social de todos los pueblos en convivencia, cooperación y paz a través, en este caso, de propuestas concretas para la puesta en marcha de instrumentos supra-institucionales que posibiliten dotar de un cuerpo tangible a algunas de las políticas de desarrollo social en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Más concretamente, el trabajo comienza por plantear el importante debate sobre la definición del desarrollo social en sociedades contemporáneas de gran influencia y los factores primordiales en la consecución de dicho desarrollo, entre los cuales, sin duda, está el de la educación.

A partir de aquí, se ha apostado abiertamente por un marco interpretativo sustentado por el *enfoque de las capacidades*, aunque matizado en dos puntos complementarios sobre los que se ha hecho particular hincapié.

El primero, invita a la adoptar una determinada óptica -complementaria a la distinción kantiana entre medios y fines últimos- en la interpretación y motivación de los comportamientos humanos. Se trata de la observación de los comportamientos y su sentido, apoyado éste en tendencias movidas por la *estima* que experimentan los individuos hacia sí mismos, hacia otras personas, hacia cosas o hacia situaciones. Dicha estima -y el reconocimiento y la identidad aparejados a la primera- implica una interpretación de la realidad por parte de un sujeto limitado a priori en su capacidad de percepción y conocimiento de tal realidad, un ejercicio responsabilidad en la priorización y actuación del sujeto, y un empleo de elementos a su alcance para atender a las tendencias de la mencionada estima.

El segundo punto, estrechamente ligado a las anteriores implicaciones, gira en torno a la importancia dual de los instrumentos -entendidos en un sentido amplio- a la hora, por un lado, de posibilitar la superación de las limitaciones inmediatas en el proceso de percepción del entorno y actuación sobre éste y, por otro, de condicionar tal percepción así como el alcance de las actuaciones y los resultados desprendidos de aquellas. El aquí denominado *condicionamiento instrumental*, más allá de los florecientes entramados teóricos en materia de desarrollo social, enfatiza especialmente la necesidad de prestar atención al papel determinante de los instrumentos a la hora de hacer primar unos determinados objetivos



sobre otros, a priori, tan o más importantes que los anteriores, y de configurar los resultados efectivos en la materia.

Si existe un lugar de importancia en lo que respecta a la confluencia entre el desarrollo social y el condicionamiento instrumental, éste es la 'educación'. A lo largo de los siglos son variados y sobresalientes los objetivos a conseguir a través de la educación. Entre ellos, existe gran consenso en su papel transmisor del saber considerado valioso en una sociedad con el propósito de hacerlo permanecer en ella. Este papel instrumental se adapta a diversas formas y contenidos. Ahora bien, ¿en qué medida se están plasmando en éstos los objetivos internacionalmente consensuados sobre desarrollo social, como son, por ejemplo, los extraídos a partir de la Declaración de Derechos Humanos?

El debate inicialmente planteado sobre los objetivos perseguidos en la búsqueda del desarrollo social retoma aquí visibilidad, en la medida que la educación pasa a ser empleada como factor de primer orden en la consecución en forma y fondo de tales objetivos.

Si bien, dentro de la educación formal, la de nivel superior es llamada igualmente a servir al progreso individual y colectivo, cabe mencionar su particular posición en varios aspectos que aquí interesan ser destacados. Por citar algunos, en primer lugar, actúa como *referente*, ya que presume de albergar y transmitir un conocimiento más completo y vanguardista que otros niveles educativos inferiores, lo cual tiene efectos indiscutibles en otros ámbitos de la realidad social para las personas que participan de tal educación. En segundo lugar, encuentra entre sus estudiantes a las personas que formarán parte de los cuerpos docentes de todos los niveles educativos. Y, en tercer lugar, habitualmente, por tales niveles educativos pasa buena parte de las personas que formarán parte de la *élite* política, económica y cultural de las sociedades.

Con todo, resulta crítico estudiar en el presente trabajo el avance en el desarrollo social a través de la educación superior. O, dicho de otro modo, en qué medida las políticas e instrumentos actuales en materia de educación superior están propiciando el desarrollo social o cómo podrían hacerlo. Así, como punto de partida, la investigación analizará, vista su relevancia, las directrices políticas dadas en materia de educación superior y desarrollo social por diferentes organismos supranacionales de referencia reconocida a nivel mundial y europeo, en los últimos quince años. Tales directrices serán analizadas en función de sus marcos de valores y de teorías de referencia, de las responsabilidades que implican, de su ámbito, de los objetivos que persiguen, de los mecanismos puestos en marcha para lograr estos objetivos y de los resultados obtenidos.

De esta forma, estas directrices, que tratan de ser conscientes de una realidad compleja y contemplada eminentemente en términos globales, aparecen circunscritas por dos planos con los que entran en íntima relación: el plano teórico y el plano instrumental. En este sentido, resulta imprescindible comprender la situación y los cambios que, en esta materia, se están produciendo en el ámbito internacional, tanto a nivel de las ideas como, sobre todo, a nivel empírico.

A propósito de dicho nivel empírico, los objetivos, los procesos y los resultados de la educación son habitualmente puestos en tela de juicio en razón de su 'calidad'. Este escurridizo concepto ha traído aparejados algunos de los instrumentos referenciales más determinantes en la configuración última de la educación formal contemporánea. Tanto los ránkines como otras herramientas relacionadas con la valoración de la calidad se orientan en buena medida a hacer posible el reconocimiento social y arbitran un camino tangible para procurarlo. Con ello, se han demostrado capaces, en la práctica, de orientar algunos de los objetivos en materia de política educativa en diversos ámbitos. Estos instrumentos han sabido encauzar, de un lado, poderosas dinámicas sociales elementales relacionadas con los procesos de estima y reconocimiento y, de otro, la tendencia a la simplificación en el momento de abordar la complejidad de conceptos y situaciones de esta naturaleza.

¿Cómo lidiar con esta tendencia a la simplificación a pesar de ser preciso esforzarse en la toma de conciencia de la complejidad? ¿Cómo equilibrar la tendencia a la persecución incesante del reconocimiento propio -fruto de la autoestima- con el necesario reconocimiento del otro para lograr avances significativos en el desarrollo social? Quizá en un *instrumento* como la educación se encuentren parte de las respuestas a estas preguntas.

Sólo una vez analizada la situación en los planos arriba descritos, será posible ofrecer, a partir de fuentes de relevancia, un diagnóstico (en todo caso parcial) sobre el papel de la educación superior en el desarrollo social, así como proponer medidas e instrumentos concretos para propiciar, de un lado, el cambio de rumbo de las dinámicas no favorables a tal desarrollo y, de otro, el fortalecimiento de aquellas que sí lo son. De este modo, a partir de, por una parte, los instrumentos de mayor repercusión y sus dinámicas y, por otra, aquellas consideradas como buenas prácticas (European Higher Education Area, 2014), resulta útil identificar aquello que es especialmente significativo y valioso en ellos para construir nuevos instrumentos más robustos y eficaces en la consecución de resultados evidentes en materia de desarrollo social.

En ocasiones, al revisar ciertos escritos académicos da la impresión de estar releendo aquellas partes sobre las idas y venidas de aquel *ingenioso hidalgo* en que Cervantes parecía mofarse de los casi infinitos reconocimientos y menciones a los personajes caballerescos, sin aportar, en definitiva, mensaje alguno más allá de esto. En otras ocasiones, lo que llama la atención es el, quizá, abuso en el empleo *aprobemático* de referencias e ideas históricamente descontextualizadas, cual argumentos de autoridad sin matización. Como si la aportación del reconocido autor pasase a convertirse en un texto mítico o sagrado.

Sin duda en el acumulado de aportaciones pasadas, anónimas o no, escritas o no, reside el fundamento sobre el que se construyen “originales” aportaciones inspiradoras, que precisamente como tal pueden pasar a ser valoradas, y que no mueven verse endeudado, sino agradecido. Alain Touraine (1994) dirá “ahora sabemos que siempre se construyen cosas nuevas con otras viejas, y que la modernidad no consiste en borrar el pasado, sino en incorporar todo lo posible del pasado en todo lo posible del futuro”.

Estas *ideas inspiradoras*, que apuestan por una posición interpretativa enfatizándola, consiguen mover a la persona, en su contexto histórico particular, a la reflexión, a la conmoción, a la acción,... con independencia, por una parte, de la autoría radical de dicha idea -imposible de discernir en último término en la medida en que es ‘partícipe’ de otras ideas inspiradoras que la precedieron- y, por otra parte, de una toma de conciencia profunda de la realidad histórica particular en que se originó -dada la enorme dificultad de un ejercicio tal-. En este sentido, es habitual asistir a una práctica de simplificación hacia un contexto ‘imaginado’ – limitado- que pasa a ser parte de la propia idea en su conjunto.

Inicialmente, y como propuesta explicativa de un modo de aproximación coherente con algunos de los argumentos que se expondrán, se intentará aprovechar determinadas pautas características involucradas en ciertos procesos de creación musical; de particular interés aquí como ejemplo ilustrativo, por ser la música en sí un elemento libre de significantes y de significados.

- Estos procesos, lejos de ceñirse a rediseccionar posturas analíticas, adoptan otras aportaciones como propias e intentan armonizarlas para enriquecer el conjunto resultante.
- Asimismo, el ejercicio de composición es capaz de separar el reconocimiento a los autores originales (por cierto, llevado al

extremo, imposible de discernir quiénes fueron<sup>1</sup>) y la entidad (el valor) de la propia música al margen de la persona que la compuso. Es fundamental, en este sentido, saber valorar el interés de la propia idea (convenientemente contextualizada), con independencia del reconocimiento y posición de su autoría (Merton, 1968). Argumentos como los de J. Habermas (1987) o M. Nussbaum (2010: 79) a este respecto, ponen sobre la mesa debilidades clave en las dinámicas de comunicación y, por tanto, de participación social.

- En la composición musical es evidente la importancia del énfasis y del equilibrio dentro de lo que se pretende transmitir, si bien ello no quiere decir que en la composición estén participando todos los tonos, ni todos los timbres, ni todas las intensidades, ni todos los ritmos. Del mismo modo, no es infrecuente que la apuesta por el ejercicio teórico *omniabarcante* subordine y ensombrezca precisamente aquello que es preciso enfatizar para lograr transmitir lo que se considera de mayor relevancia.
- El empeño en la integridad canónica (o posicionamiento teórico consolidado), aunque orienta y da seguridad (así ocurre argumentalmente, en lo admitido y valorado), lleva a la pobreza y el inmovilismo; mientras que la creatividad está del lado del riesgo y de la apertura no prejujudgada. Convenir por uno mismo el equilibrio ‘adecuado’ entre ambas esferas es incierto, en la medida en que, no solo juzga el autor, sino que también lo hacen los otros receptores – contemporáneos o no-.
- Es posible describir científicamente la frecuencia, la intensidad o la duración de los sonidos, cómo se produce el sonido en los instrumentos, el canal a través del cual se transmiten,... pero, a día de hoy, comparativamente, apenas se conocen los mecanismos por los que, al percibirlos como música, incitan a la emoción. La consciencia de las limitaciones en el conocimiento analítico del entorno y los fenómenos no necesariamente implica una limitación radical en la creación de herramientas con potentes efectos conocidos y utilizados. La importancia de la narrativa, como instrumento de transmisión social del pensamiento capaz de integrar armónicamente

---

<sup>1</sup> Otorgar una autoría radical a una idea es un ejercicio tan atrevido como atribuir a Virgilio el haber inventado el *amor*. El hecho de que no pueda atribuirse una idea a alguien (con el consiguiente reconocimiento), no quiere decir que no tenga valor o que ya cese la motivación por indagar y recrearse en ella (a propósito de dar respuesta al típico argumento que presupone la falta de motivación individual ante la falta de reconocimiento particular; es cierto que el reconocimiento puede fomentar la motivación, pero no que la motivación solo se fomenta a través del reconocimiento, pues los propios objetivos contenidos en las ideas también pueden ser una poderosa fuente de motivación).

los elementos que subyacen en la percepción, la motivación y el comportamiento de las personas, y su estrecha vinculación a la educación, no ha pasado desapercibida en milenios.

- No se puede perder de vista el ritmo del conjunto ni cómo cada elemento participante es capaz de aportar a dicho ritmo. En este sentido, es indispensable ser consciente del devenir de acontecimientos en el contexto y, en su caso, la integración con las actuaciones de los diversos actores.
- La creación musical tiene plena pretensión de involucrar, de hacer partícipe al que escucha. Del mismo modo, una perspectiva del desarrollo social supone una propuesta ajena a la insensibilidad.
- Finalmente, tal creación no tiene razón de ser por sí, si no es interpretada y escuchada. Ocurre con no poca frecuencia que ciertos desarrollos propositivos de la teoría social no se esfuerzan en facilitar en modo alguno los elementos para su realización. Al margen de eruditos ejercicios en busca del reconocimiento en virtud de la autoría, cabe dar valor al esfuerzo por crear las herramientas y los métodos que hagan factible el objetivo valorado. Ideas tan conocidas en la teoría sociológica como la de *praxis* y otras similares formuladas con anterioridad, advierten de este conflicto. Hay quien atesorando tanto, aporta tan poco; y, por contra, quien atesorando tan poco, aporta tanto...

### **‘Desarrollo social’: un concepto en definición**

Llegados a este punto, parece ineludible atender a un concepto elemental como es el de ‘desarrollo social’; concepto que, aunque no acabado ni fijado, encierra una discusión crítica para el presente trabajo.

El concepto de ‘desarrollo social’ se expresa en términos finalistas, en tanto en cuanto supone un avance en la consecución de un determinado objetivo. Habrá, pues, que comenzar por prestar atención a cómo se viene delimitando este último.

Un estudio en profundidad de los objetivos involucrados en la idea de desarrollo social, a lo largo del tiempo y en las diferentes sociedades, llevaría al presente trabajo a apartarse de su principal línea argumental. Baste decir que frecuentemente las virtudes perseguidas se asimilan en el término *justicia*. Es así que ésta está en permanente discusión y definición desde el propio hecho social y es sensible al juego de equilibrios que históricamente se van configurando. Entiéndase entonces el desarrollo social como el camino hacia la consecución de la justicia; y, por tanto, en

función de cómo se perfile tal justicia, también lo hará la motivación hacia unos u otros objetivos legítimos y virtuosos en la forma y en el contenido.

En esta línea, la perspectiva de los Derechos Humanos e, íntimamente ligado a ésta, el llamado *enfoque de las capacidades* han puesto sobre la mesa inspiradoras ideas a partir de las que enriquecer líneas de pensamiento y de acción en diversos sentidos.

Varias son las aportaciones que, a partir de este enfoque –y, a su vez, éste a partir de otros anteriores–, interesa aquí destacar.

El *enfoque de las capacidades*, originalmente surgido como alternativa a los enfoques del ‘*capital humano*’ y económico-utilitaristas dominantes en los debates sobre calidad de vida, pretende ser un contrapeso a dogmas que contemplan el fundamento del desarrollo social en términos casi exclusivamente económicos. Estos últimos, de acuerdo a la visión del enfoque de las capacidades, por una parte, no consideran a cada persona como un fin, sino que consideran legítimo la promoción de un “bien social” que, a la postre, utiliza a ciertas personas como “medios” para procurar el enriquecimiento económico de otras, obviando las desigualdades sociales. Y, por otra, más allá de las variables económicas, no ofrecen un planteamiento amplio que identifique los elementos esenciales o derechos básicos de la vida humana; por ejemplo, podrían mencionarse las expectativas de una vida saludable, con oportunidades de enriquecimiento educativo y libertad para participar y opinar activamente en la vida política, u otras (Nussbaum, 2007).

En palabras de M. Nussbaum (2010: 36), “en algunas ocasiones los defensores del ‘viejo modelo’ argumentan que la búsqueda del crecimiento económico redundará por sí misma en otros beneficios, como la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica. Sin embargo, al estudiar los resultados, se aprecia el que viejo modelo no deriva de manera concreta en esos beneficios. Los avances en materia de salud y educación guardan una muy escasa correlación con el crecimiento económico”. Y, en el mismo sentido, la libertad política tampoco sigue el camino del crecimiento económico, como se puede observar en países que en tal sentido han sido referente mundial en la última década.

Por su parte A. Sen (2000: 184-185) llama la atención sobre el riesgo que supone, para un país con numerosas personas con rentas muy bajas, centrar su atención exclusivamente en el desarrollo económico, dejando de lado asuntos políticos como son el logro de la democracia o de la libertad política de los ciudadanos. En foros internacionales, frecuentemente se plantea el dilema siguiente cuando se habla de la situación de países en los

que gran parte de su población tiene escasos recursos económicos para subsistir: “¿qué es lo primero que hay que hacer? ¿erradicar la pobreza y el sufrimiento? o ¿garantizar las libertades políticas y los derechos humanos que de poco les sirven, de todos modos, a los pobres?”. Ahora bien, para el autor, este modo de enfocar el problema es erróneo. Frente a los argumentos que presentan la resolución de esta coyuntura en términos de posibilidades excluyentes, Sen argumenta que es preciso prestar atención a las importantes relaciones que existen entre, por una parte, la comprensión y la satisfacción de las necesidades económicas y, por otra, las libertades políticas. Así, indica que “las acuciantes necesidades económicas se suman a –no se restan de- la urgente necesidad de reconocer las libertades políticas”.

Frente al “enfoque basado en los recursos” y a la visión “igualitarista” que tal enfoque propugna, Nussbaum (2012: 78) explica que la renta y la riqueza no son muchas veces buenos indicadores de lo que las personas son capaces de hacer y ser, pues cada individuo tiene necesidades diferentes de recursos para alcanzar un nivel de *funcionamiento* similar. El dinero sería solamente un instrumento. En ocasiones, el hecho de dedicar los mismos recursos en colectivos desfavorecidos que en colectivos favorecidos redundaría en una reproducción del statu quo vigente.

Dado este diagnóstico, Sen (2000: 349-354) señala como grandes retos a afrontar por parte del capitalismo las cuestiones de la desigualdad –singularmente la económica- y la de los ‘bienes públicos’ –bienes que pertenecen a todas las personas, pero que son aprovechados o agotados por una minoría, como, por ejemplo, los recursos medioambientales-. Así, subraya la posibilidad de que la creación de nuevos valores acordes a una ética sensible a estos problemas sirva para ir más allá de los límites de la lógica capitalista actual. Por tanto, no solamente considera la posibilidad de que en estos aspectos intervenga directamente el Estado, sino también el hecho de que se pueda trabajar para desarrollar valores sociales y con sentido de la responsabilidad para con estos asuntos comunes.

Con su propuesta, Sen pretende superar las perspectivas que entienden el análisis del “desarrollo” fundamentalmente en términos de crecimiento económico (a través de indicadores como el Producto Interior Bruto y otros similares), y propone el análisis de dicho desarrollo en términos de aumento de la ‘libertad’ del hombre, importante en sí misma a la hora de *optar*, y las oportunidades reales que tienen las personas para lograr aquellas componentes de sus vidas que tienen razones para valorar. Entre tales componentes no solamente cabe citar unos niveles de renta suficientes, sino que también hay muchos esenciales como pueden ser las

oportunidades de vivir en condiciones saludables hasta la vejez, de gozar de un entorno seguro y pacífico, de poder expresar libremente y participar de ideas políticas y religiosas, u otras.

Así, la perspectiva de la capacidad humana “centra la atención en la capacidad –la libertad fundamental- de los individuos para vivir la vida que tienen razones para valorar y para aumentar las opciones reales entre las que pueden elegir”. El autor resalta el contraste de esta perspectiva con la perspectiva del ‘capital humano’. Esta última, a diferencia de la anterior, centra particularmente la atención en la agencia de los seres humanos, a través de la educación o el aprendizaje, para aumentar las posibilidades de producción y, por tanto, de expansión económica. Es decir, se contempla, cada vez más, el recurso humano como elemento crítico para el crecimiento económico. En palabras de Sen, “las dos perspectivas están relacionadas, ya que ambas se ocupan del papel de los seres humanos y, en particular, de las capacidades reales que éstos logran y adquieren, pero el patrón de medida de la evaluación centra la atención en logros diferentes”.

El autor precisamente encuentra en la educación un ejemplo paradigmático en este contraste de perspectivas. “Si la educación aumenta la eficiencia de una persona en la producción de bienes, se trata de una mejora del capital humano, que puede aumentar el valor de la producción de la economía, así como la renta de la persona educada. Pero, incluso con el mismo nivel de renta, una persona puede beneficiarse de la educación, al poder leer, comunicarse, discutir, elegir teniendo más información, ser tomada en serio por los demás, etc. Los beneficios de la educación son superiores, pues, a su papel como capital humano en la producción de bienes. La capacidad más amplia de las capacidades humanas señalaría –y valoraría- también estos otros papeles. Las dos perspectivas están, pues, estrechamente relacionadas, pero son distintas”.

Sen, a través de esta reflexión, desemboca en una conclusión, aplicable al caso de la educación, que es central en el sustento teórico del presente trabajo, pues, como él mismo argumenta, tiene una significativa influencia práctica en las políticas económicas y sociales. Señala una diferencia valorativa crítica entre las perspectivas anteriormente comentadas, que está relacionada con la distinción entre los ‘medios’ y los ‘fines’. La perspectiva del ‘capital humano’, del lado de los primeros, estaría resaltando el papel de los conocimientos y habilidades de las personas en su contribución al crecimiento económico, pero no estaría entrando explícitamente a analizar la causa por la que se buscaría tal crecimiento. Sin embargo, la perspectiva de la ‘capacidad humana’, del lado de los segundos, estaría resaltando la libertad humana para vivir el tipo de vida



que las personas tienen razones para valorar y el proceso de ‘desarrollo’ como una expansión de las capacidades humanas para conseguir llevar dicha vida satisfactoria y libre a la hora de tomar opciones y responsabilidades. A ello contribuirían, no solamente la prosperidad económica, sino también la mejora en materia de educación, seguridad, sanidad, derechos políticos y otras.

En definitiva, la perspectiva del ‘capital humano’ habitualmente se limita a contemplar las capacidades en tanto en cuanto son útiles para influir en la producción económica. Sin embargo, la perspectiva de la ‘capacidad humana’, además de asumir esta potencialidad, también subraya la importancia de tales capacidades para la consecución del bienestar y la libertad por parte de los individuos, así como su papel a la hora de influir en el cambio social. Este último papel de las capacidades, que Sen califica de ‘instrumental’, y que va más allá de los cambios económicos, apunta a otro de los ejes teóricos sobre los que pivota este trabajo, y que se entretendrá en mostrar la importancia del desarrollo de instrumentos (de primer orden, como pueden ser las capacidades, o de segundo orden, como pueden ser aquellos destinados a propiciar la aparición y desarrollo de las mismas) y del condicionamiento que supone carecer de los mismos a la hora de decantar los resultados efectivos.

En el contexto global, según Nussbaum (2007), el enfoque de las capacidades ha cuestionado la idea de desarrollo entendido como mero crecimiento económico y ha insistido en el concepto de “desarrollo humano”. Tanto es así que llega a afirmar que la principal alternativa frente al modelo basado en el crecimiento económico es el modelo conocido como el paradigma del desarrollo humano (Nussbaum, 2010: 47). Esta postura significa un replanteamiento de los objetivos políticos y de las concepciones de cooperación social preponderantes a día de hoy.

Nussbaum reconoce estrechos vínculos entre las teorías contractualistas, especialmente la de Rawls, y la perspectiva de las capacidades a la hora de criticar el ‘utilitarismo’ (Mill, 2002), dado que las ideas de dignidad humana, inviolabilidad de la persona, respeto mutuo, autorrespeto y reciprocidad son puntos irrenunciables que contraponen a diagnósticos sobre la realidad social sustentados en indicadores que, a través de la agregación y la compensación ficticia, enmascaran desigualdades sociales y económicas crecientes e ignoran el valor de todas y cada una de las vidas tomadas de forma individual. Para Nussbaum (2007) la “agencia” efectiva es tanto o más importante que la satisfacción en términos materiales. Así, poseer recursos no es suficiente para una vida plena y logro del bienestar, sino que se precisan también oportunidades de elegir y actuar.

Para J. Rawls (1999) la 'equidad' sería la idea fundamental en el concepto de 'justicia', aunque desde su teoría ambos conceptos no sean equivalentes. Tampoco 'justicia' es sinónimo de una 'sociedad buena', aunque sí existe una implicación de la búsqueda de la justicia como virtud en todos los niveles de la sociedad; entre ellos, de las instituciones sociales.

Este autor entiende que la 'justicia' consiste esencialmente en la eliminación de distinciones arbitrarias y el establecimiento de un apropiado equilibrio entre pretensiones rivales. Así, los actores sociales involucrados, en cuanto partes implicadas, participan de un 'velo de ignorancia' que teóricamente las sitúa en igualdad de condiciones ante los parámetros a respetar y adoptar. En esta línea, el 'contrato social' expresa parte esencial del concepto de justicia. Idea que en cierta medida retrotrae a la de justicia 'ciega', si bien es posible llegar a tal punto por un acuerdo entre partes.

Rawls enuncia su concepción de justicia mediante dos principios: "primero, cada persona que participa en una práctica, o que se ve afectada por ella, tiene un igual derecho a la más amplia libertad compatible con una similar libertad para todos; y segundo, las desigualdades son arbitrarias, a no ser que pueda razonablemente esperarse que redundarán en provecho de todos, y siempre que las posiciones y cargos a los que están adscritas, o desde los que pueden conseguirse, sean accesibles a todos" (Rawls, 2003).

A partir de la corriente contractualista y las aportaciones de J. Rawls<sup>2</sup>, Nussbaum (2007) rescata tres ideas que considera de gran interés y que constituirían un avance con respecto a otras teorías. En primer lugar, es consciente de la necesidad de un planteamiento ético normativo de las relaciones internacionales, capaz de poner límites. En segundo lugar, la descripción política de la justicia básica no puede sustentarse sencillamente en las preferencias de las personas, pues es consciente de que tales preferencias pueden estar condicionadas y desvirtuadas por condiciones injustas. Y, en tercer lugar, el establecimiento de unos términos equitativos para la cooperación como algo necesario; de modo que es importante que existan unos principios básicos de gobernanza de las opciones vitales de las personas que sean equitativos con todas ellas y razonablemente no rechazables.

---

<sup>2</sup> Nussbaum encuentra en los escritos de Rawls un proyecto enmarcado en la tradición del contrato social, aunque, a su entender, difiere de las concepciones previas de esta tradición en que, por una parte, Rawls se aparta de la tradición histórica que supone un derecho natural, apostando más bien por una 'justicia procedimental pura' en la que el procedimiento correcto, define el resultado correcto; y, por otra parte, Rawls incluye nuevos supuestos morales vinculados al término de justicia y a la idea del valor, las capacidades y la igualdad de las personas.

Nussbaum, llevando más allá los argumentos de Rawls, dice que “si partimos de la idea básica de que toda persona posee <<una inviolabilidad fundada en la justicia que ni siquiera el bienestar de la sociedad en conjunto puede anular>>, descubrimos poderosas razones para buscar unos principios de justicia que garanticen un trato plenamente justo y equitativo hacia las personas con discapacidades, hacia los ciudadanos de todas las naciones y hacia los animales no humanos (...). Los puntos de partida intuitivos de Rawls y los principios que emergen de ellos, se revelarán como una buena guía para dar respuesta a estos problemas no resueltos y nos ayudarán a ver por qué es importante resolverlos, a pesar de la carga económica que pueda suponer eso para los ciudadanos <<normalmente productivos>>” (Nussbaum, 2007: 77).

Ahora bien, aun reconociendo la valía de muchas de las aportaciones de la corriente anterior, la autora se propone superar, con la perspectiva de las capacidades, la concepción de igualdad aproximada de las partes y de beneficio mutuo que defiende la corriente contractualista. Para lo cual aboga por una concepción de justicia social con implicaciones ideológicas y prácticas profundas, que hace hincapié en explicitar la necesidad de ampliar el alcance de dicha justicia.

Nussbaum (2007) encuentra que tal corriente responde de manera insuficiente a tres de los problemas que considera más acuciantes hoy en día:

- En primer lugar, no es posible asumir sin más que los agentes ‘contratantes’ sean personas aproximadamente iguales en capacidad y aptas para la vida económica productiva, pues aquellas que tengan graves discapacidades físicas y mentales en ocasiones quedarían, de partida, fuera de este grupo de ciudadanos que comparten derechos de elegir los principios básicos de convivencia. Así, Nussbaum ve la necesidad de prestar atención a la diferencia que hay entre cuestionarse, por un lado, quién diseña los principios básicos de la sociedad y, por otro, para quién están pensados tales principios. En este sentido, el beneficio mutuo y la reciprocidad entre las personas que establecen el contrato (los principios de convivencia), deja fuera, en cuanto a protagonistas, a personas y otros seres vivos que también se ven afectados por la definición de tales principios. Propone que muchos seres vivos, humanos o no, han de ser sujetos primarios de la justicia aunque no tengan capacidad para participar en el procedimiento por el cual se escogen los principios políticos, en tanto en cuanto todos esos seres están dotados de dignidad y son merecedores de respeto. Por tanto, argumenta, la capacidad para

establecer un contrato y la posesión de las capacidades que hacen posible el beneficio mutuo en la sociedad resultante, no son condiciones necesarias para ser un ciudadano dotado de dignidad y que merece ser tratado con respeto en un plano de igualdad con los demás. La plena inclusión de los ciudadanos con discapacidades físicas y mentales es una cuestión difícil de abordar, pero que no puede dejarse en modo alguno de lado.

- En segundo lugar, Nussbaum se preocupa de analizar la justicia social a la luz de la influencia de la nacionalidad o del lugar de nacimiento sobre las oportunidades vitales básicas de las personas. En un mundo marcado por la economía global y la interdependencia en términos de desarrollo económico entre países, no se puede perder de vista la vulnerabilidad de los países económicamente menos desarrollados y sus gentes frente a las decisiones que toman los actores económicos más poderosos. De hecho, apunta, la brecha entre los países más ricos y los países más pobres es cada vez mayor. Las desigualdades en función del lugar de nacimiento son evidentes y palpables, y, cabría añadir en consonancia con lo argumentado por Nussbaum, en los últimos años se han visto agravadas en multitud de ocasiones las situaciones de supervivencia de millones de personas con escasos recursos económicos a raíz de decisiones de actores con capacidad de influir en los mercados internacionales de alimentos y materias primas. Las necesidades de estas personas que viven en naciones con situaciones muy desiguales con respecto a las naciones dominantes son generalmente contempladas como una cuestión de ‘caridad’ y no como una cuestión de ‘justicia’ básica.

La lógica de un contrato orientado al beneficio mutuo empuja a no considerar en pie de igualdad a aquellos agentes cuya contribución al ‘bienestar social’ general será probablemente inferior que la de los demás.

- En tercer lugar, hay una explícita invitación de la autora a extender las teorías sobre la justicia más allá del ámbito de los seres humanos; es decir, ser capaces de aplicarla también contemplando a animales no humanos que, si bien no son partícipes del diseño de los principios de justicia, en cambio sí debieran ser considerados como agentes que quedan afectados por tales principios.

Con los tres problemas enunciados, Nussbaum (2007) expone una grave asimetría de poder y capacidad entre grupos dominantes y otros que no lo son. Asimetría que, en su opinión, será importante para explicar por qué la perspectiva del contrato social y de la ‘justicia’ como ‘equidad’ no puede

responder adecuadamente a estos problemas enunciados y, por tanto, a la plena consecución de la justicia social.

La autora estructura su crítica de la perspectiva contractualista de la justicia en varios puntos.

- Por una parte, la situación ideal imaginaria que se identifica con las circunstancias de la justicia en dicha perspectiva, al establecer una frontera de lo que definen como “normal”, estaría excluyendo, a su entender, por ejemplo, a personas con capacidades físicas y mentales disminuidas, a un buen número de personas pertenecientes a países económicamente más desfavorecidos o a animales no humanos. Así, la percepción de la consecución de atributos esenciales de la justicia en la concepción de Rawls, como son la libertad, la igualdad y la independencia, debiera ser revisada e incluso ampliada para que diese cabida a grupos como los anteriormente mencionados.

Este autor además, en opinión de Nussbaum, entiende que las partes cooperan unas con otras para obtener un beneficio mutuo que no podrían obtener sin la cooperación social; en definitiva, se expresa en la ficción de un contrato social entre ciudadanos “normalmente productivos” para el beneficio mutuo, aun sometiéndolo a limitaciones de la equidad y la reciprocidad en la sociedad en que se da; y que la imparcialidad y el respeto mutuo están en la base desde la que se generan los principios políticos.

En este contexto, no ha de establecerse ninguna presunción fuerte de benevolencia de unas personas para con otras. Para esta autora, Hobbes incluso se posicionaría en la idea de que la moral es un factor impotente en las relaciones humanas, y no puede ser la base de principios políticos de una sociedad política estable y viable.

- Por otra parte, a partir de Hume, rescata la idea de que la justicia es una convención cuya utilidad está relacionada con las circunstancias, físicas y psicológicas, en las que se encuentra una sociedad; y, en dichas circunstancias, figuraría una igualdad aproximada de facultades entre los seres humanos. Tanto para dicho autor como para Rawls, en palabras de Nussbaum, la idea de justicia está asociada a la idea de que la cooperación nos permite ganar algo que no ganaríamos con la simple dominación.

A estas y otras premisas Nussbaum, acudiendo a escritos de Hooker y Locke, enfrenta las ideas de benevolencia y de dignidad humana como fuente legítima de los derechos de las personas y de otros seres vivos; y, sobre todo, desarrolla el “enfoque de las capacidades” como perspectiva complementaria a la de Rawls, más válida, a su entender, para una

consecución de una justicia social que sea capaz de velar por colectivos injustamente valorados y, consecuentemente, injustamente atendidos.

Nussbaum observa que existe un paralelismo importante entre la situación de las personas de los países pobres, a los cuales no se les escucha como iguales en el concierto internacional, y las personas con discapacidad. En ambos casos, al no ser considerados como “iguales” en poderes y capacidades, se ignora su dignidad humana en el sentido anteriormente descrito y no se les contempla en pie de igualdad a la hora de establecer los principios básicos del contexto social del que forman parte. Ante este hecho, la autora defiende que, en el momento de diseñar un sistema de justicia global, es preciso dar cabida a priori a las personas con discapacidades o carentes de recursos económicos, y no a posteriori.

Esta línea lleva a Nussbaum al razonamiento de que, aunque no quepa esperar reciprocidad en la obtención de beneficio mutuo entre personas con plenas capacidades productivas y las que no las tienen (por ejemplo, personas con discapacidades), ello no implica que no sean dignas de justicia más que de “caridad”. Haciéndose eco de A. Sen, opina que la perspectiva de las capacidades es plenamente compatible con el hecho de que se dé una variabilidad de la necesidad de recursos de los individuos (temporal o permanente) y también en la variabilidad de la capacidad para convertir los recursos en *funcionamientos*, pues las variaciones en las necesidades son un rasgo omnipresente en la vida humana (Nussbaum, 2007: 171).

Esta premisa de adaptabilidad, no solamente conecta directamente con tradiciones de pensamiento religioso y filosófico anteriores, y que bien podrían resumirse en la célebre expresión que en 1875 escribiera K. Marx “de cada cual, según su capacidad; a cada cual según sus necesidades”, sino que también, en cierto modo, recuerda a las propias dinámicas en el seno de las familias –donde unos individuos más dependientes necesitan del servicio de otros en ciertas fases de su vida-; con lo que, de fondo, permea una idea de ‘familiaridad’, de pertenencia al mismo grupo, de reconocimiento de valor del otro, de *estima*. Dinámicas de fuerte calado que, incluso, vinculan con el comportamiento de otros seres vivos.

### **Finalismo en la orientación de las prioridades**

Apoyándose en el pensamiento kantiano, el enfoque de las capacidades encuentra un punto de referencia clave en la idea de tratar a los seres humanos, en todos los planos (incluido el económico-laboral), como fines y no como medios. Actualmente muchas personas son utilizadas como medios; por ejemplo, al verse ‘obligadas’ a trabajar aceptando condiciones muy precarias, en contraste con los importantes beneficios económicos

que, en ocasiones, obtienen sus empleadores. Nussbaum (2007: 276) reivindica que “el deber de no utilizar a las personas como medios no puede separarse razonablemente de un examen crítico de la economía global y de su funcionamiento, y, por lo tanto, de un examen de la posibilidad de una redistribución global, así como de otros derechos sociales y económicos relacionados”.

Las ideas de la dignidad humana y de tratar a todas las personas como fines (y no como medios para los fines de otros) entroncan de lleno con dicho enfoque de las capacidades, entendiendo como capacidades humanas “aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano” (p.83). Así, frente al hecho de usar a la persona como un medio, estaría el respeto de su dignidad; y encuentra que la idea de lo que los seres humanos necesitan para vivir una vida plenamente humana es, además de intuitiva, en gran medida compartida por las personas. De ahí su pretensión de intentar reflejar el concepto de una vida acorde con la dignidad humana a través de una propuesta inicial orientativa concretada en una lista de capacidades, cuyo alcance sobre cierto umbral estima deseable para todas las personas.

Por su parte, Sen (2000: 49) entiende que las libertades de las personas son diversas y que, en este sentido, es preciso una valoración explícita para determinar la importancia relativa de los diferentes tipos de libertades en la evaluación de las ventajas individuales y el progreso social. De hecho, en opinión de Sen, todos los enfoques político-económicos entrañan necesariamente valoraciones que, en muchos casos, no se presentan mas que de forma implícita. Ahora bien, todas estas valoraciones y valores debieran ser explícitos y susceptibles de ser debatidos libremente por las personas que conforman la sociedad.

Con todo, el enfoque de las capacidades utiliza en sus planteamientos la lógica ‘medios-fines últimos’ -con las posibles dificultades que, como se verá, ello pueda acarrear- y, en esta tesitura, no puede pasarse por alto su clara apuesta hacia unos determinados objetivos definidos (en cuanto a contenido y en cuanto a suficiencia). Es decir, a partir de esta premisa, se advierte explícitamente una necesaria toma posición y otorgamiento de importancia a diferentes elementos para la orientación de prioridades.

## La paradoja de los medios y de los fines

*Nace, como la herramienta,  
a los golpes destinado,  
de una tierra descontenta  
y un insatisfecho arado (...)*  
(Hernández, 2010).

Una de las ideas inspiradoras más notables en el pensamiento contemporáneo occidental ha sido atribuida a Emmanuel Kant; se trata de la formulación del imperativo práctico “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 2000); es decir, la invitación a considerar al ser humano racional como un fin en sí mismo y al reconocimiento de su valor per se. Tanto es así que, para algunos estudiosos, esta argumentación “ha contribuido esencialmente a la fundamentación filosófica de los derechos humanos” (Kanz, 2001).

Esta idea, al igual que otras inspiradoras, ha sido y es empleada para interpretar aspectos de la realidad del ser humano en el mundo y guiar su comportamiento. Así pues, en este sentido, invita a su contrastación con respecto a las acciones y las motivaciones ‘típicas’ de personas concurrentes en sociedades de las catalogadas como económicamente desarrolladas en los países occidentales, por tener estas últimas particular influencia en buena parte de las sociedades del mundo actual.

Insistiendo una vez más en la potencia y en el consabido reconocimiento del mencionado argumento kantiano, se tomará la indicada contrastación como punto de partida de las siguientes páginas.

Varias han sido las disonancias percibidas al hacer este ejercicio.

Parece obvio que en el argumento objeto de contraste se pretende enfatizar la orientación a considerar la persona como un fin en sí mismo y su valor en cuanto tal, no sin ser consciente de que, a lo largo de milenios y en muy diferentes ámbitos de relación social, es un comportamiento extendido el que unas personas utilicen a otras personas como medios, como herramientas,... para conseguir propósitos de muy diversa índole<sup>3</sup>. Por ejemplo, en el ámbito laboral, el propio término “empleo”, o términos

---

<sup>3</sup> De hecho, este fenómeno es habitual tanto entre las personas como entre seres vivos de otras especies.



derivados como “empleador”, “empleado” y “autoempleado”, aluden directamente a ello.

En virtud de este hecho, se han escrito prolijos desarrollos teóricos coherentes con esta postura, los cuales han desembocado en influyentes perspectivas como la del Capital Humano (Becker, 1996<sup>4</sup>) u otras.

Es común en sociedades actuales que, a través de la participación como mano de obra en el mercado laboral, la persona pueda cubrir algunas de las necesidades básicas más elementales para vivir (alimentación, salud,...) y pase entonces a poder ocuparse, con una más plena voluntad y dedicación, de otras facetas como, por ejemplo, la participación de inquietudes racionales, científicas, artísticas, políticas, educativas, lúdicas, ... En este supuesto, ¿cabría argumentar que, paradójicamente, se abre el desarrollo de capacidades propias de la persona como ‘fin’ a partir de una situación en la que ésta -o alguna que le sirve para cubrir algunas de tales necesidades básicas- es un ‘medio’?

Además, no pasa desapercibido el hecho de que, habitualmente, la persona es educada como un ‘medio’ (productivo más o menos especializado) para los demás y para sí misma –por ejemplo, para su propio sostenimiento-. ¿Cómo considerarse a uno mismo y considerar a los otros radicalmente como ‘fines’, cuando fundamentalmente nos desarrollamos en muchos aspectos como ‘medios’?

Si la interpretación de la idea kantiana, desde cierta óptica, está concebida como guía básica y común de acción o de comportamiento de todas las personas dentro de un grupo social, ¿no resultaría un tanto contraintuitivo y confuso considerar a un mismo ser humano como un ‘fin último’ y como un ‘medio’, ya sea simultaneando ambas consideraciones o compaginándolas? ¿No resultaría una posición un tanto ambigua especialmente de cara a actuar en pro de unos derechos vinculados? Si la formulación de medio-fin puede considerarse una dicotomía, precisamente éstas se caracterizan comúnmente por la exclusión recíproca de cada una de las dos partes. ¿Es capaz el *común denominador* de las personas de una sociedad partir, sin más, de esta paradójica base de manera aporética para guiar su comportamiento?

---

<sup>4</sup> «(...) el concepto de capital humano incluye los conocimientos y técnicas especializadas contenidas en la gente, su salud y la calidad de los hábitos de trabajo. El capital humano es importante porque, en las economías modernas, la producción se basa en la creación, divulgación y utilización del saber. El saber se crea en las empresas, laboratorios y universidades; se divulga en la familia, la escuela y el trabajo; y lo utilizan las empresas para producir bienes y servicios. (...)» (Becker, 1996). Traducción de la ponencia “Knowledge, Human Capital and Labor Markets in the Modern World”, presentada en Madrid el 10 junio de 1993.

El ser humano no puede ser catalogado radicalmente ni de 'fin' ni de 'medio', salvo idealmente; y, de hecho, el imperativo antedicho, tal y como está formulado, alude al uso de las personas como un fin al tiempo que como un medio. La propia persona, en función de sus circunstancias vitales, puede al tiempo considerarse a sí misma (y a los demás) como fin y como medio. Dichas circunstancias pueden tener relación muy estrecha con la propia cobertura de las necesidades primarias. En este sentido, no es extraño encontrar personas que se presentan (y utilizan) a sí mismos como "máquinas de trabajo" de sol a sol, para así poder cubrir sus necesidades elementales de alimentación, salud, etc.

En este estado de enorme vulnerabilidad (al cual suelen aparejarse situaciones de bajo nivel educativo formal, etc.), habría quien hablaría de situaciones en las que la persona pasa a ser tratada como un *medio* y se trata a sí misma, por necesidad, como tal. En cambio, catalogaría a personas de países democráticos más educadas formalmente, con menor vulnerabilidad esencial y con más tiempo libre para la participación política, cultural,... como más próximas a ser *fin*es.

Pero ¿qué es lo propio de considerar al otro como un *fin* o considerarlo como un *medio*? ¿Acaso actitudes como el reconocer al otro y comportamientos como ser solidario con él? Comparando contextos en que los recursos elementales son escasos y contextos donde tales recursos no escasean, ¿dónde se da habitualmente una situación de solidaridad más radical? Desde esta óptica, ¿en qué contexto las personas consideran en mayor medida al otro como un 'fin en sí mismo'? Las respuestas a estas preguntas dan pistas sobre la problemática que se quiere sacar a relucir en lo que respecta a la aplicación aquí de este esquema kantiano de interpretación.

Siguiendo con el tema, aunque desde otro punto de vista, son innumerables y variopintos los comportamientos de animales que se han documentado en los que las personas no pueden evitar percibir evidentes puntos en común con determinados comportamientos humanos<sup>5</sup>. Incluso, comportamientos observados en la naturaleza de competencia entre animales han sido utilizados como soporte para 'naturalizar' teorías económicas de gran repercusión, haciendo un trabajo de 'racionalización' a posteriori de supuestas lógicas socio-naturales deterministas. Más allá, en la literatura científica especializada algunos autores se han esforzado en dejar constancia de la existencia de percepciones y de comportamientos -

---

<sup>5</sup> Tanto es así, que incluso, en muchas ocasiones, de manera poco fundamentada, se han llegado a interpretar desde las motivaciones humanas comportamientos animales.

incluso 'morales'- atribuidas a ciertos animales, y que se creían exclusivos de las personas (ver a este respecto Waal, 2013: 5-6).

Estos argumentos frecuentemente sirven de contrapeso al incesante empeño, por parte de algunas de las más florecientes corrientes de pensamiento, de enfatizar una *diferencia radical* de las personas con respecto a otros seres vivos. M. Nussbaum (2012), entre otros autores, aportan fundamentos sobre los que, frente a dicha idea de diferencia radical, construir una idea de convivencia o de ciudadanía global (Morin, E., 1999; Stuart, M., 2008) respetuosa con los derechos fundamentales y el desarrollo de las capacidades de otros seres del planeta que viven afectados, en esto sí radicalmente, por la impronta humana. En definitiva, se trata de superar la concepción de los animales como seres sin derechos y que pueden ser utilizados, sin justo reconocimiento, como meros medios al servicio de los intereses de las personas<sup>6</sup>.

Estas discusiones, salvando las distancias, recuerdan a las que, hace cinco siglos, se daban entre habitantes de países del continente europeo para discernir sobre la consideración de los habitantes de América y otras regiones del planeta y, en consecuencia, el tratamiento que era legítimo darles. No es hasta hace menos de un siglo, concretamente en 1926, con la Convención sobre la Esclavitud, cuando se crea un mecanismo para declarar ilegal la esclavitud a nivel internacional y condenar estas prácticas. Y, aun con todo, desde entonces y hasta hoy son innumerables las personas que, incluso dentro de la legalidad establecida, son utilizadas por otras, en posiciones dominantes con respecto a las anteriores, para sus propios fines, relegando a aquellas, en la práctica, a condiciones de 'semiesclavitud'. El nivel del desarrollo tecnológico (y de recursos) que permite imponer determinadas condiciones estructurales a otros seres ha sido históricamente (y sigue siendo en la práctica) un factor decisivo para clasificar la 'estima' por los seres y reconocer sus derechos. Así pues, ha sido en función de los medios y no de los fines como se han establecido en numerosas ocasiones las relaciones sociales entre seres humanos y otros seres (humanos y no humanos).

Menos extrañeza suscitan las similitudes entre situaciones por las que algunos animales ponen trabajo al servicio de sus crías (para procurar su

---

<sup>6</sup> «*The anthropocentric model based on the perception that humans are at the top of an universal evolutive ladder is no longer valid. The erroneous interpretation of this perspective has created considerable perceptual distortions, particularly the feeling that we are apart from or superior nature, rather than an inseparable part of it and members of a complex, highly interconnected system*» (Lumera, 2014: 20).

alimentación, su protección, etc.) y situaciones por las que las personas se ponen al servicio de otras con las que guardan parentesco cercano.

Es habitual que las personas sean tratadas y traten a otras y a sí mismas como un “instrumento” (como “aquello que sirve de medio para conseguir un fin”) subordinado a la consecución de objetivos muy diversos. Así viene sucediendo presumiblemente a lo largo de toda la historia de la humanidad. De hecho, en parte desde aquí se han consolidado determinadas estructuras sociales y el propio desarrollo de la persona en sociedad ha ido habitualmente muy ligado a esta premisa.

Con todo, a efectos prácticos, la consideración del ser humano como ‘fin en sí mismo’ -sin quitar valor a tal consideración-, se vuelve compleja por la inconsistencia en la *diferencia radical* pretendida de ciertas personas con respecto a la percepción y al comportamiento de otros seres vivos. Esto es así tanto por el uso que unas personas hacen de otras en virtud de su superioridad (por ejemplo, tecnológica) –aun con la racionalización que se hace de esta situación a posteriori para dotarla de legitimidad-, como por el uso que de sí hacen las personas al servicio de otras a las que estiman (y, entre éstas, de su propia persona).

¿Qué diferencia efectiva hay entre el trabajo de una madre cuando prepara la comida a su hijo y el trabajo de la cocinera de un comedor escolar cuando prepara comida para alimentar a este mismo individuo? Ambos trabajos están compuestos por idénticas tareas y sirven a cubrir idéntica necesidad a la misma persona.

**En la pretensión de efectivamente comprender y, en ocasiones, transformar el comportamiento del sujeto en sociedad, quizá no sea tan decisivo el ‘ser’ (medio o fin último) de las cosas del entorno -en sentido amplio- (incluidas las personas) como, en función de la percepción mediatizada formalmente que se tiene de éstas, la ‘consideración’ o la ‘estima’ que se siente y piensa hacia tales cosas y el consecuente comportamiento hacia ellas.**

La postura de la *diferencia radical*, por ejemplo, podría en parte ser interpretada como un intento de evidenciar, a partir de una percepción habitualmente elemental y parcial, la no pertenencia de una cosa -algo o alguien- al grupo propio (como pueda ser, por ejemplo, el propio género humano o la propia nación) y, en razón de esto, de justificar un determinado uso y estima hacia tal cosa. De ahí también que, frente a la postura de la diferencia radical, se apueste aquí por un empleo consciente y orientado de un desarrollo instrumental adecuado para avanzar en la

superación de los límites de la percepción inmediata y abarcar en mayor medida la complejidad del entorno.

La perspectiva de la 'estima' también permite poner el comportamiento humano en línea directa con el de otros seres vivos. Se despliega desde elementos simples y directos hasta elementos de mayor complejidad –en los que, por ejemplo, aparece un más elaborado desarrollo moral y normativo-. Y también entra en coherencia con las diferentes fases por las que naturalmente pasa la persona en función de su edad (desde un estadio directo y primario de dependencia en la cobertura de necesidades básicas del niño pequeño hasta una sofisticación considerable y elaborada en fase adulta).

Adicionalmente, al margen del empleo efectivo de las personas como medios, existe el reconocimiento arraigado del valor de las personas, propio y ajeno, en cuanto a instrumentos. Sucede así no solamente en el ámbito económico y laboral, sino también en el político<sup>7</sup>, en el religioso<sup>8</sup>, en el filosófico<sup>9</sup>, en el familiar y en otros.

Volviendo a Kant, tómesese como punto de referencia su valiosa teoría con respecto al conocimiento del mundo y, dentro de ésta, la argumentación de la *percepción* –involucrando *forma a priori* y *materia*- de los *fenómenos* por parte del *sujeto*. En su teoría, en resumidas cuentas, aparece un énfasis especial en la idea de *síntesis*, como ejercicio cognoscitivo en el que el sujeto une sensaciones o datos empíricos (*materia*) con las categorías a priori que en el propio sujeto residen (*forma*).

¿Podría ese ejercicio de *síntesis* consistir en algunos casos en un proceso de *simplificación* útil para maniobrar en la inconmensurable complejidad del entorno?

Es posible que esta síntesis práctica sea un ejercicio útil, pero, al mismo tiempo, podría ser interpretada como una manifestación de ciertas limitaciones del sujeto a la hora de conocer y de dar cuenta de la complejidad que le rodea. Limitaciones que, en parte, vienen siendo superadas por numerosos 'descubrimientos' logrados a partir del método científico.

---

<sup>7</sup> Véase la conocida expresión "Servidor de la patria".

<sup>8</sup> Recuérdense citas como "Señor, haz de mí un instrumento de paz" y similares.

<sup>9</sup> Tómesese como ejemplo la frase atribuida a R. Tagore: "Dormía y soñaba que la vida era alegría, desperté y vi que la vida era servicio, serví y vi que el servicio era alegría".

En el propio contexto educativo, Edgar Morin (1999) advierte de la importancia de estudiar las propiedades del conocimiento humano en sus diferentes facetas (culturales, intelectuales, cerebrales,...) para lograr tomar más plena consciencia de los errores o ilusiones –en definitiva, limitaciones– que habitualmente le hacen más vulnerable.

Desde otras aproximaciones académicas, bien ligadas al ámbito de la lingüística, bien al de la antropología, al analizar relatos ‘míticos’ usados para interpretar la realidad y orientar el comportamiento en sociedad, aunque originarios de lugares y épocas muy distantes entre sí, se ha puesto de manifiesto la existencia de estructuras y elementos semánticos semejantes. Vladímir Y. Propp (1998) en su *Morfología del cuento* señala más de una treintena de puntos recurrentes en un numeroso conjunto de cuentos populares. Se trata de *funciones* que atienden a reflejar acontecimientos y comportamientos de los personajes que aparecen típicamente. Por su parte Lévi-Strauss<sup>10</sup> identifica toda una serie de repetitivos elementos de comportamiento significativos e irreductibles (*mitemas*) a partir del análisis de un extraordinario número de mitos procedentes de diversas sociedades.

Más allá, los relatos de esta índole frecuentemente emplean para expresarse, en síntesis con elementos semánticos pre-existentes, elementos formales como

- la dicotomía
- la puridad
- la parte por el todo
- las causas finales
- la dialéctica como superación de la relación entre opuestos
- ...

Tampoco son ajenos a tales elementos formales los propios escritos de las diferentes religiones mayoritarias, algunas de las propuestas filosóficas de más amplia repercusión y no pocas teorías del pensamiento científico social.

¿Podrían ser considerados dichos elementos como procesos de simplificación que, en un contexto de ‘infinita’ complejidad, clarifican formalmente las percepciones y contribuyen a guiar las acciones? De ser

---

<sup>10</sup> Pueden ser consultadas en este sentido obras clásicas de Lévi-Strauss, C. como son (1955) *El estudio estructural del mito*; (1964–1971) *Mitológicas: Lo crudo y lo cocido, De la miel a las cenizas, El origen de las maneras en la mesa y El hombre desnudo*.

así, ¿es posible que, al mismo tiempo, condicionen la interpretación de tal complejidad?

Perspectivas por las que se da una interpretación del ser en términos de 'medio-fin', 'cosa-hombre', 'naturaleza-voluntad racional',... bien pudieran estar participando de alguno de estos elementos formales constrictivos.

Esta reflexión, lejos de pretender aproximarse a una explicación determinista y suficiente del funcionamiento de la cognición y el pensamiento humanos<sup>11</sup>, sencillamente intenta ser un resorte que invite a desplazarse a una propuesta alternativa de interpretación del comportamiento quizá algo menos mediatizada por algunas de estas formas (si bien, a buen seguro lo está por otras similares), con el propósito de rodear alguno de los problemas vistos anteriormente.

Dadas las dificultades comentadas para dar cuenta de la orientación práctica del comportamiento a través de la perspectiva medios-fines, se propondrá un ligero cambio de enfoque en tal perspectiva con el objetivo de facilitar la transición por algunas de éstas.

### La inclinación por la estima

El comportamiento de las personas, al igual que ocurre con el de otros seres vivos, habitualmente elude la indiferencia. La propia satisfacción de necesidades de distinto calado y complejidad, en un sentido amplio del término y no circunscrito a aquellas que son consideradas elementales para la subsistencia e irresistibles, constituyen un resorte actitudinal básico. En este plano, la *tendencia*<sup>12</sup> *subyacente en la estima*<sup>13</sup> sentida por algo o alguien, en términos formales, puede ser entendida como un motor elemental de motivación; e involucra un ejercicio de aprecio que, en su resolución, está mediatizado por la percepción de, por un lado, las circunstancias y, por otro, en calidad de qué se considera aquello que se estima.

Por citar algunas de sus características, la estima o las estimas a las que aquí se hacen referencia:

---

<sup>11</sup> Véase, por ejemplo, la creación musical, que difícilmente se encajaría en los elementos formales mencionados.

<sup>12</sup> 'Tendencia' entendida como propensión o inclinación en los seres hacia determinados fines o propósitos (R.A.E., 2012).

<sup>13</sup> 'Estima' como consideración y aprecio que se hace de alguien o algo por su calidad y circunstancias (R.A.E., 2012).

- no son permanentes, sino variables (y no están sujetas a un determinismo férreo respecto al 'ser' de las cosas);
- se experimentan hacia los diferentes elementos del entorno (personas, otros animales, cosas, situaciones), incluida la propia persona (en forma de 'autoestima');
- se dan en diferente grado;
  - pueden simultanearse;
  - pueden jerarquizarse;
  - adquieren diferente grado de complejidad;
  - conllevan un reconocimiento de valor.

La estima puede darse tanto por cosas como por seres vivos (incluidas personas), luego no hay un principio claramente diferenciador en este sentido. Con respecto a la perspectiva de los 'medios-fines', en la consideración de la persona como un 'fin' hay implicados elementos sustantivos como son la estima del 'valor' y el 'reconocimiento' (y los derechos a ello aparejados). Ahora bien, quizá una posible ventaja de la modulación de la óptica a los parámetros de la 'estima' es que **la responsabilidad cae explícitamente del lado de los sujetos** que 'estiman' y, por tanto, en este sentido pone el foco sobre sus prioridades y, dentro de sus posibilidades, sobre sus consecuentes actuaciones.

Las teorías ayudan a mirar desde una determinada óptica y a poner el foco en un objetivo para encaminarse hacia él, pero, por el contrario, muchas veces no se paran a comprobar el grado de consecución efectiva y tiende a confundirse lo que 'es' de derecho con lo que 'es' de hecho. De ahí que, una vez reconocido social o políticamente el 'ser' -y, por tanto, en ocasiones, *presuntamente* conseguido el objetivo aparejado-, ¿acaso no se da el peligro de inmovilismo y de hacer perdurar 'legítimamente' el statu quo sin que, de hecho, se haya avanzado realmente en tal objetivo? Algo así parece suceder en no pocas ocasiones en las sociedades actuales con la idea de 'fin' (frente a la idea de 'medio') para referirse al ser humano, o con la idea de 'democracia' en sistemas políticos que, al tiempo que ven crecer la economía global, observan la merma de derechos y libertades de buena parte de su ciudadanía.

Además, desde esta óptica de la estima, se interpretará la fácil reversibilidad que se da en la consideración del 'ser como fin' al 'ser como medio', y viceversa, incluso al referirse a la misma persona.

No causa extrañeza el hecho de que el reconocimiento social de determinados personajes históricos venga en primera instancia dado por su



carácter instrumental al servicio de una causa u objetivo valioso, más que por la consideración a priori de su persona como fin en sí mismo.

En consonancia con lo anterior, frecuentemente el modo en que las personas presentan en sociedad evidencia de su valor con el propósito de ser reconocidas, por ejemplo, en contextos tan elementales como el productivo, está claramente ligado a la demostración de su potencial desempeño como útil. Los procesos de búsqueda de *empleo* son una demostración palpable en este sentido.

Y, más allá, hasta tal punto es asumido el valor del sujeto como medio (no menos que como fin), que una vía frecuente para 'llenar' la propia *autoestima* es la *persecución del reconocimiento* de uno por parte de los otros, y en los términos socialmente establecidos –en los diferentes ámbitos en que se desgrana-. Alfred Adler fundamentará el impulso asociado a la autoestima en la ganancia de *poder* y notoriedad por parte del sujeto (Adler, 1941, 1957, 1968 y 1970; Oberst *et al.*, 2004; Mora y Laza, 1986). En este sentido, no es despreciable la ligazón de esta persecución de reconocimiento con la lógica de la *distinción* (Bourdieu, 1998) y de la ordenación social jerárquica.

La autoestima por el yo y por el grupo considerado de pertenencia es fuente de inclinación del comportamiento. Así, se da una tendencia a poner al servicio de las necesidades y de las preferencias manifestadas por esa estima todos los elementos del entorno (incluidas otras personas) útiles para ello.

En esta tesitura puede también interpretarse el esfuerzo por lograr el reconocimiento social, que, a su vez, puede tener repercusiones en la consecución de otros beneficios particulares; en otras palabras, tomar como un objetivo primordial el evidenciar el propio valor.

Llevado al extremo, el *apetito desordenado de ser preferido a otros* (R.A.E., 2012)<sup>14</sup> puede significar, no solamente un desequilibrio *enfermizo* a nivel

---

<sup>14</sup> «(...) su vanidad, su acusada tendencia a superar a los demás y a ser siempre el primero, tendencia excesivamente desligada del sentimiento de comunidad» (Adler, 2004).

M. Weber (2013) hablará, en este sentido, de la 'satisfacción de la vanidad'.

Y A. Smith (1904; 1790) ya mencionaba la 'vanidad' –en su argumentativo socioeconómico– en varias de sus obras clásicas. Tómese como ejemplo el siguiente fragmento:

*«If we examined his economy with rigour, we should find that he spends a great part of them upon conveniences, which may be regarded as superfluities, and that, upon extraordinary occasions, he can give something even to vanity and distinction. (...) From whence, then, arises that emulation which runs through all the different ranks of men, and what are the advantages which we propose by that great purpose of human life which we call bettering our condition? To be observed, to be attended to, to be taken notice of with sympathy, complacency, and approbation, are all the advantages which we can*

individual, sino también actuar en pro de una determinada situación que obvia el reconocimiento de otros y, en consecuencia, de su igualdad en derechos y en libertades.

*La vanidad es una cualidad muy extendida y tal vez nadie se vea libre de ella. En los círculos académicos y científicos es una especie de enfermedad profesional (Weber, 2013).*

*Todas las formas de vanidad tienen un motivo común. El individuo vanidoso (...) quiere ser más importante y tener más éxito que nadie en el mundo (Adler, 1927, citado por Butler-Bowdon, 2008: 26).*

Si este fenómeno ‘extremo’ se generaliza, desplazando a otros objetivos, a priori, prioritarios, y entra a formar parte de las dinámicas cotidianas de una sociedad, ¿podría llegar a decirse que esta sociedad padece una ‘enfermedad’, en el sentido de anormalidad dañosa en el funcionamiento de la colectividad? Si bien no es fácil encontrar planteamientos netamente científicos que entren en la discusión sobre este tema, sí algunas de las críticas al ‘individualismo’ imperante en buena parte de las sociedades estarían en armonía con tal idea. Ahora bien, desde otros paradigmas economicistas muy ligados a la lógica del determinismo en la selección natural, también encajan de forma aproblemática la interpretación de estos comportamientos, advirtiendo en ellos una dinámica nada novedosa de superación individual.

Aunque, en la *vida cotidiana* (en el sentido que aparece en la obra de Berger y Luckmann, 1998), la percepción y la estima pueden ser muchas veces resueltas con dosis de inmediatez y ausencia de conflicto por parte de las personas, desde un estadio más reflexivo, si, por una parte, la percepción del entorno es un ejercicio que puede llegar a entrañar enorme dificultad en virtud de la propia complejidad de dicho entorno y, por otra parte, la estima viene condicionada en buena medida por tal percepción, la prioridad en lo que se estima y la intensidad con que se estima, llevado a un terreno lógico, podría llegar a ser un ejercicio tan difícil y costoso como la propia percepción del entorno. Ahora bien, aunque se han desarrollado tecnologías para superar los límites inmediatos de la percepción y captar de forma más sistemática y completa la complejidad del entorno, ¿puede considerarse que de igual modo **este desarrollo tecnológico-instrumental da respuesta satisfactoria a las estimas en cuanto a su priorización o**

---

*propose to derive from it. It is the vanity, not the ease, or the pleasure, which interests us. But vanity is always founded upon the belief of our being the object of attention and approbation. The rich man glories in his riches, because he feels that they naturally draw upon him the attention of the world, and that mankind are disposed to go along with him in all those agreeable emotions with which the advantages of his situation so readily inspire him».*

**intensidad?** Parece que no. Y, en tal caso, ¿es oportuno plantearse que la no existencia de un desarrollo instrumental –más allá del propiamente teórico- para atender a la priorización de objetivos desprendidos de la estima, equivalente al anterior, pudiera estar marcando distancias entre estas dos esferas (relacionadas, aunque diferentes)? Quizá ésta es una idea que, en cierto modo, pudiera recordar al empeño de ciertos científicos sociales de asimilar el estudio de lo social al ámbito científico puro, con el fin de darle mayor consistencia y, sobre todo, reconocimiento. Sin embargo, en este caso, son, de un lado, la advertencia de las limitaciones del conocimiento científico en cuanto a eje orientador del comportamiento y, de otro lado, la presunción de la importancia de las herramientas en la superación efectiva de los límites inmediatos de las personas, las que conducen a formular esa cuestión.

Sirva este paréntesis a modo de reflexión. ¿Podrían, en cierto sentido, estar siendo confundidas las ‘limitaciones propias’, a la hora de dar cuenta de los hechos sociales, con fenómenos de ‘invisibilidad’ o de ‘licuación’ -como parecen querer ver algunos teóricos al interpretar comportamientos con una ‘lógica social’ aparentemente oculta o implícita para los sujetos protagonistas de tal comportamiento-? Famosos ejemplos son encontrados en el campo de la Sociología, la Antropología o la Economía, como si participasen de un pseudo-determinismo socionatural. ¿Pudiera ser interpretados estos hechos, en vez de cómo ‘lógica social’, 1- como la manifestación de obvias limitaciones a la hora de captar la complejidad de las situaciones sociales por parte de los sujetos y 2- como una racionalización, a posteriori, de consecuencias no intencionadas ni previstas (en el sentido que expuso Merton, 1936) por parte de los sujetos protagonistas, a partir de los propios parámetros lógicos del que describe los hechos? Al margen de los sucesos de la realidad, la lógica, en cuanto tal, necesariamente es producida y percibida por el sujeto. ¿Qué tipo de ‘lógica social’ es aquella que, para ninguno de los sujetos que actúan socialmente, tiene el sentido pretendido por los teóricos que la examinan desde fuera? La interpretación de la ‘lógica social’ ¿no debiera respetar en primer término la lógica o las diferentes lógicas dadas por los propios sujetos protagonistas de ese comportamiento social y, por tanto, sus parámetros cognoscitivos y valorativos y sus condiciones históricas?

Sea como fuere, los diferentes valores objeto de estima (y, en conexión con éstos, la autoestima particular) son, en buena medida, concretados colectivamente en el grupo ‘de pertenencia’. Es en el contexto socio-histórico donde aumenta especialmente su grado de complejidad y donde se afianza el reconocimiento común del valor. La estima recorre diferentes ámbitos cuya importancia está educacionalmente condicionada. Y, en este

sentido, **la educación –formal e informal- es un elemento crítico a la hora de reproducir las relaciones con los demás seres que forman parte del entorno, su consideración y la estima hacia tales seres**<sup>15</sup>.

La interpretación de los comportamientos desde la óptica de la estima encuentra uno de sus puntos de apoyo precisamente en esta idea, y asume la percepción del valor en objetos y situaciones, elemental en la motivación de tales comportamientos, como maleable y determinada socialmente.

### Articulación moral de los comportamientos

Como se ha comentado, el enfoque de las capacidades pretende superar posiciones de las teorías contractualistas ancladas, primero, en una visión de la justicia entendida como ‘equidad’ y, segundo, en la perspectiva de la necesidad de mutua cooperación, reivindicando el pleno reconocimiento de aquellas personas *discapacitadas* de uno u otro modo. Así, el enfoque de las capacidades puede entender la cooperación tanto en términos de beneficio mutuo como en términos altruistas. El propósito de la cooperación social no es tanto obtener un beneficio como, a modo de compromiso, promover la dignidad y el bienestar de todos los ciudadanos. De esta forma, Nussbaum (2007) entiende que la justicia como equidad es un enfoque procedimental, mientras que el enfoque de las capacidades es un enfoque orientado al resultado.

Por su parte A. Sen (2000) insiste en que, más allá de la conducta estrictamente interesada en el propio beneficio, existen otro tipo de conductas comunes que muestran “simpatía”, en forma de interés por los demás, o “compromiso”, en forma de valores distintos al interés o bienestar personal, generados por convicciones de otra naturaleza (como la justicia social, el bienestar de la comunidad, etc.). No en vano, la compasión por el otro, en definitiva, la capacidad de empatía de las personas, están presentes en multitud de ejemplos en la vida cotidiana (Nussbaum, 2007).

Reconocida de la importancia de valores altruistas y empáticos, Nussbaum (2012: 120) entiende que su enfoque, para hacerse realidad, precisamente necesita del altruismo en el comportamiento de las personas.

En este punto el enfoque de las capacidades sería catalogado, por determinados postulados críticos, de poco realista y como un enfoque, en la práctica, carente de fundamentos sólidos pues, para su cumplimiento,

---

<sup>15</sup> «We have to teach them (our children) self-esteem, self-respect, and esteem and respect for others (...) Solidarity, creativity, critical thinking and collective acting should gain ground as central elements of education» (Neubauer y Calame, 2014).

exige necesariamente que las personas ‘hagan gala de una solidaridad y una benevolencia muy grandes y mantengan esos sentimientos a lo largo del tiempo’. Nussbaum (2007), consciente de dichas críticas al enfoque de las capacidades sobre su falta de realismo, responderá que son dichas posturas críticas las que adolecen de suficiente ambición moral.

Es éste uno de los puntos que más dudas suscita en el enfoque de las capacidades en el que, quizá, el propio enfoque no ha ofrecido una respuesta suficientemente concluyente como para salir de un bucle sobre el voluntarismo de difícil resolución y, lo que es más importante, obstáculo para el avance en términos de resultados.

La autora interpreta que uno de los impedimentos fundamentales para ver en el enfoque de las capacidades una posibilidad real, radica en la preponderancia de una imagen particular de ordenamiento social sustentada en la idea de ventaja mutua. Más allá de ésta y del conformismo de las teorías contractualistas, producto de un momento histórico particular, Nussbaum (2007) apuesta por superar de forma imaginativa estas posturas buscando alternativas más deseables que permitan ir más allá en las aspiraciones de sociedad política y consecución de la justicia social.

El enfoque de las capacidades no se detiene aquí en evidenciar que, en la misma persona, pueden convivir, sin conflicto para ésta, los valores altruistas y empáticos con los puramente utilitaristas; comprensible conciliación en términos de prioridades. Incluso, es posible que sea más frecuente el hecho de que las personas actúen con benevolencia que el que lo hagan con malevolencia. Ahora bien, interpretar posiciones discursivas encontradas en términos de su identificación con la benevolencia y lo contrario, habitualmente no propicia el diálogo entre tales posiciones, para empezar, por la disonancia a considerar el propio comportamiento como opuesto a la benevolencia. Para avanzar en los resultados pretendidos en el comportamiento, quizá no se trate tanto de acudir a una cierta simplificación en términos de pureza ‘moral’, como buscar los modos de entender, consensuar, orientar y priorizar mejor las fronteras de la estima a las que asociar tal comportamiento.

Por otro lado, Rawls habla de la justicia en términos de un complejo de tres ideas: libertad, igualdad y recompensa por servicios que contribuyan al bien común (Rawls, 1991). Si bien las dos primeras han sido ampliamente tratadas y potenciadas en su planteamiento por el enfoque de las capacidades, la tercera no ha recibido similar atención por parte de éste a pesar de su importancia en cuanto a las estrechas conexiones que puede llegar a tener con una dinámica de notable alcance. La idea de recompensa

por servicios que contribuyan al bien común, por una parte, alude al reconocimiento social –buscado o no- del valor de la persona por su comportamiento y, por otra, señala la definición de unos objetivos queridos, estimados, que orientan tal comportamiento.

### Identidad inclusiva

Una de las apuestas más rotundas del enfoque de las capacidades viene de la mano del reconocimiento de libertades y derechos para todos los seres humanos. Así, dicho enfoque es presentado por Nussbaum (2007) como una doctrina política centrada en la consecución de un conjunto de derechos fundamentales para todos los ciudadanos, a modo de condición necesaria para que pueda darse la justicia social y la dignidad humana aparejada a ésta. De esta forma, algunos derechos deben distribuirse sobre la base de la igualdad, mientras que otros deben hacerlo sobre la base de la adecuación. La autora llega a afirmar que tal enfoque pudiera entenderse como una especificación del enfoque de los derechos humanos, y aboga por un conjunto de normas interculturales, frente a posiciones relativistas culturales, haciendo hincapié en el respeto al pluralismo. Insiste en la importancia de tener una única lista de capacidades, una lista compartida por todos, pues entiende que es una solución política para evitar la *estigmatización* (en el sentido en que la define E. Goffman, 2006) y respetar la individualidad de todas y cada una de las personas, incluidas aquellas que padecen de algún tipo de discapacidad o carecen de recursos económicos.

En esta línea, el enfoque de las capacidades aporta, en palabras de Nussbaum, una *teoría del bien* en términos de una descripción de los derechos humanos básicos; una descripción parcial de la justicia social básica en la que las personas poseerían cada una de las capacidades de su lista propuesta, como condiciones mínimas de justicia y decencia que han de darse para todas las personas del planeta, o podrían reclamarlas de forma efectiva si careciesen de ellas. E insiste, haciéndose eco de J. Maritain y tomando como ejemplo la Declaración Universal de Derechos Humanos, en que las personas, con independencia de sus discrepancias en cuestiones metafísicas y religiosas, en la práctica son capaces de llegar a acuerdos en la definición de una lista de derechos humanos concretos; hecho que anima a esta autora a defender que no existe argumento alguno que impida proponer las capacidades humanas básicas como objetivo para todos los países y para la sociedad internacional en su conjunto.

Por todo ello, “al igual que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el enfoque de las capacidades busca un acuerdo a efectos políticos prácticos y rehúye deliberadamente comentar nada a propósito de

temas hondamente divisivos en torno a Dios, el alma, los límites del saber humano y otros por el estilo, que dividen a las personas en función de sus doctrinas. Esa estrategia constituye una expresión de respeto por la diversidad, en el mismo sentido en el que una doctrina de aconfesionalidad del Estado, en el ámbito de la religión, puede ser entendida como una manera de expresar una igualdad de respeto por todos los ciudadanos y las ciudadanas, con independencia del credo religioso al que estén afiliados” (Nussbaum, 2012).

Partícipes de esta premisa, autores como Hall, Escrigas, Tandon y Granados (2014) ven la importancia de construir una idea de comunidad global sustentada en la comprensión de una identidad común y de un destino compartido.

Incluso, a este reconocimiento de los seres humanos como ciudadanos de un mundo común, Nussbaum (2007), ampliando el ámbito de aplicación, une un reconocimiento de otros seres vivos y de sus derechos. Así, en alguna medida, recuerda a ciertas concepciones ecológicas que apuestan por la superación de problemáticas que atañen a un entorno no circunscrito a fronteras nacionales y en el que los seres humanos, frente a la idea de *diferencia radical*, no son los únicos seres valiosos y merecedores de respeto.

### **Limitaciones y posibilidades históricas**

Uno de los supuestos básicos de partida en la interpretación de las situaciones históricas pasadas y contemporáneas se da a través de limitaciones y posibilidades estructurales y culturales. Como se ha comentado, es frecuente la dependencia de la participación en el mercado de trabajo para lograr un sustento económico básico y, asimismo, el desarrollo de otras capacidades de una u otra forma ligadas a tal situación. El país de nacimiento, el lugar jerárquico de los miembros del grupo familiar de pertenencia, etc., hablan de las potenciales limitaciones o posibilidades “de partida” para el desarrollo de las personas y de sus capacidades. El acceso a la propia educación y sus diferentes niveles está frecuentemente condicionado por situaciones iniciales de este tipo y, a su vez, la propia educación es posibilitadora para la participación en elementales esferas sociales, como son la económica, la política o la cultural, entre otras.

Sen (2000: 180) entiende que el desarrollo humano propicia la creación de oportunidades sociales que contribuyen a la expansión de las capacidades humanas y a la mejora de la calidad de vida. Explica que los países económicamente desarrollados, en su camino hasta alcanzar este estado, han llevado a cabo importantes medidas públicas relacionadas, entre otros

temas, con la educación. Ésta se convirtió en un factor decisivo también a la hora de hacer posible que las personas participasen en procesos de expansión económica en tales países.

El enfoque de las capacidades hace hincapié en los aspectos materiales al prestar atención a lo que las personas son capaces de hacer y de ser; de modo que las libertades básicas se definen como capacidades para hacer algo, y no podrían ser efectivamente garantizadas de existir privaciones económicas que, por debajo de cierto umbral de suficiencia, hagan a las personas incapaces de actuar conforme a tales libertades, aunque estuviesen estas últimas reconocidas por escrito. Esta reflexión llevada al terreno de la búsqueda de una igual dignidad humana conduce a Nussbaum (2007) a plantearse los obstáculos que, en este sentido, pueden suponer ciertas desigualdades notables en las esferas económica, educativa, política, etc. De esta forma, las privaciones económicas o educativas hacen que las personas sean incapaces de actuar realmente de acuerdo con las libertades que por ley les son reconocidas. En otras palabras, lo que en páginas anteriores se veía como diferencia entre lo que 'es' de derecho y lo que 'es' de hecho.

Este tipo de condicionamiento estructural, que retrotrae a argumentos presentes en los escritos de Marx, por obvio, también está muy presente en la justificación y el fundamento de las perspectivas netamente economicistas, por lo que, quizá, lo que diferencia a éstas del enfoque de las capacidades no es tanto el reconocimiento de la importancia de los factores productivos, como las prioridades –y equilibrios- en los impulsos de estima, los legítimos derechos reconocidos a aquello que se estima y los consecuentes propósitos y comportamientos.

Nussbaum (2007: 286) plantea una importante cuestión que guarda una estrecha relación con la situación actual: “¿pueden garantizarse las libertades políticas y civiles antes e independientemente del reconocimiento de los derechos sociales y económicos?”. La autora opina que esto es sugerido por algunas corrientes políticas liberales muy influyentes en el discurso internacional sobre derechos humanos. Frente a este discurso que hace pensar como independientes la libertad y la redistribución económica a partir de cierto estadio de desarrollo, contraponen la idea de la necesaria interdependencia entre ambos elementos con el fin de conseguir un desarrollo adecuado. Así, por ejemplo, un acceso inadecuado o insuficiente al recurso de la educación -respaldado económicamente- condiciona radicalmente la libertad de pensamiento y expresión y, por tanto, de participación política en términos de igualdad, con respecto a otras personas que sí disfruten de un acceso adecuado.



Según Sen (2000), esta libertad de participación legítima exige de conocimientos y un nivel educativo básico que, en ocasiones, es negado a determinados colectivos de la sociedad. En el mismo sentido, y en línea con lo que argumenta L. E. Alonso (2007), se podría añadir que personas que viven 'atrapadas' por condiciones laborales abusivas o sin acceso posible al trabajo, difícilmente podrán ejercer con libertad y plenitud sus derechos políticos y participar plenamente en la construcción de una sociedad democrática.

*Para salir del círculo vicioso y estrecho de la sociedad laboral hay que apostar por una nueva sociedad política, que encarne, para nuestro entorno, la idea de nuevos derechos sociales y de una sociedad civil transnacional; democratizando, enriqueciendo y revitalizando de esta manera las formas aceptadas y legitimadas de inclusión en lo social. (Alonso, 2007: 255).*

Por ejemplo, el hecho de que unas personas estén más informadas y formadas que otras sobre diferentes temas, son condicionantes sociales a la hora de debatir en igualdad de condiciones, y hacen evidente la necesidad de una educación e información apropiadas. Pero la desigual posición de unas personas con respecto a otras a la hora de participar en la vida política no depende solo de eso. También son otros factores, como la disponibilidad de tiempo al margen del trabajo o la seguridad en este trabajo, los que posibilitan en unos casos o impiden en otros la participación efectiva.

Dicho de otro modo, para Sen (2000) la libertad individual es esencialmente un producto social y existe una relación de doble sentido entre, por una parte, los mecanismos sociales para expandir las libertades y, por otra, el uso de las libertades individuales, no sólo para mejorar las vidas respectivas, sino también para conseguir que los mecanismos sociales sean mejores y más eficaces.

Con todo, Nussbaum (2007 y 2012) considera que la necesidad de poner las capacidades en un lugar central se hace aún más palpable en aquellos casos en que las personas encuentran limitaciones dadas por la estructura y usos de la sociedad en que viven, y que será de crucial importancia delimitar las "capacidades fértiles" y las "desventajas corrosivas", por la gran fuerza de arrastre, en sentido positivo o negativo, de ambas.

Por tanto, el desarrollo humano, por ejemplo en forma de expansión de asistencia sanitaria o educación, además de mejorar la calidad de vida de los individuos, también influye en las capacidades productivas de los mismos y, consecuentemente, en el crecimiento económico. Una de las claves para lograr tales objetivos es el empleo eficiente de los recursos

públicos en aquellas medidas que puedan ser, en este sentido, cruciales (Sen, 2000). Así, Sen llama a la responsabilidad de los agentes políticos para que eviten el despilfarro de recursos económicos en temas que, a la postre, no contribuyen verdaderamente al desarrollo humano (como, por ejemplo, tal y como se verá en los datos ofrecidos en páginas siguientes, los enormes gastos militares de algunos países).

Para obtener tales efectos, esta interpretación de Sen -no exenta de interés- habría de darse en un contexto propicio. Sin embargo, es preciso tomar en consideración los diversos factores contextuales que pueden influir en una dinámica aparentemente tan directa y sencilla. Entre estos factores cabe mencionar el de gobierno político y, en este sentido, los agentes clave en la definición de prioridades a la hora de tomar decisiones que afectan al todo un conjunto de ciudadanos, su legitimidad para tomarlas y su forma de actuar.

Precisamente uno de los factores sociales determinantes en la consecución de determinadas capacidades en que se detiene Sen (2000) viene dado por la propia presión sociocultural, en forma de ideas y comportamientos acordes a lo que es calificado como “lo normal” o “lo correcto”. Así, mientras para algunos grupos de la sociedad el logro de determinadas capacidades no ofrece dificultad alguna, para otros grupos de dicha sociedad no se justifica socialmente un libre acceso a éstas.

En relación con lo anterior, Nussbaum (2012: 75) rescata de los escritos de Sen y Elster una contundente y conocida crítica al concepto de utilidad. Se trata de la maleabilidad social de las preferencias y satisfacciones, ilustrada, en cierta medida, en la fábula de *la zorra y las uvas*. Dada una restricción (social, legal, económica, política,...) para que una persona alcance algo, ésta llevará muchas veces a que esta persona ni tan siquiera opte por anhelarlo, anulándose las tensiones sociales que ello pudiera acarrear y reproduciéndose así el statu quo vigente –en ocasiones, muy injusto-.

Estas reflexiones son empleadas en la interpretación histórica del orden social mundial vigente. Nussbaum (2007 y 2012) es consciente de que el azar de haber nacido en un país u otro es determinante a la hora de diagnosticar las oportunidades vitales que puede llegar a tener una persona. Lo cual implica, en cierta medida, una suerte de *destino compartido* entre país e individuo. Entiende injusto que las oportunidades básicas de las personas queden condicionadas por el género, la raza, la clase social o la nación en la que se nace, pese a que, de hecho, es lo que sucede a día de hoy. De nuevo, llama la atención sobre el control ejercido sobre la economía mundial por parte de las naciones más ricas, de modo que se mantiene un desequilibrio que impide a las naciones más pobres

competir en pie de igualdad y no se siguen acciones que posibiliten la redistribución de recursos a nivel mundial. Así, aunque no aboga por un estado mundial responsable de solucionar las patentes desigualdades, apela a la solidaridad entre países (Nussbaum, 2012: 141).

En este sentido, la autora apuesta por una teoría de la justicia que, a la hora de definir los derechos humanos básicos, tenga en cuenta y atienda a las crecientes situaciones de desigualdad. Dicha teoría, más allá de ver la cooperación internacional como un contrato para el beneficio mutuo entre naciones en situaciones similares y de entender la justicia internacional en términos de equidad, pone el énfasis en la cooperación social centrada tanto en la solidaridad como en el beneficio mutuo, rescatando, a partir de autores como Grocio, la idea de la solidaridad humana trascendiendo las fronteras nacionales. Para dicho autor, en interpretación de Nussbaum (2007), los derechos existentes en la comunidad internacional (incluida la soberanía nacional) en último término derivan de la dignidad y la sociabilidad del ser humano.

Esta postura guarda consonancia con un diagnóstico esencial sobre la realidad internacional, y es que los Estados no son autosuficientes ni están aislados, sino que hay numerosos problemas medioambientales, económicos o políticos que cruzan inevitablemente las fronteras. Las interdependencias que caracterizan al mundo contemporáneo crecen en complejidad y en número día a día, y existen palpables desigualdades económicas y de poder entre los Estados (y las personas que en ellos residen).

Ante esta postura de Nussbaum cabe preguntarse, a la hora de resolver problemas internacionales, ¿cómo abordarlos desde una perspectiva en la que prima el interés de cada Estado? ¿Cabe plantear que la lógica estatal/nacional, y los intereses a ella subordinados, quizá no sea la adecuada para resolver problemas de injusticia que afectan a determinados grupos de personas –u otros seres vivos-?

Según sus palabras, “que la nación sea la única entidad poseedora de la forma correcta de responsabilidad ante la población que le permite ser un vehículo para la expresión de la autonomía de ésta es una cuestión empírica, pero lo cierto es que, hasta el momento, ninguna entidad de mayor tamaño parece ser suficientemente responsable en este sentido (...) 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. La Nación, pues, tienen un papel moral que

cuenta con un fundamento seguro en el enfoque de las capacidades, ya que éste otorga una importancia central a la libertad y la autodefinición de las personas” (Nussbaum, 2012: 140).

Así, explica que la lista de capacidades que propone sirve de base para la persuasión, en el sentido de considerarla como fuente de inspiración a la hora de establecer principios políticos en todo el mundo (Nussbaum, 2007); pero, aun con todo, marca unos límites –salvo en casos graves que pudieran ser considerados como crímenes contra la humanidad- a la hora de intervenir en los asuntos de un Estado que no reconozca estas premisas, dado que considera la soberanía estatal fundada en el consentimiento del pueblo como una parte muy importante de los presupuestos de su teoría.

En resumen, la autora reconoce problemáticas a nivel internacional que han de resolverse en un marco supranacional, pero aboga por dar una respuesta fundamentalmente desde la esfera nacional.

Desde este punto de vista, ante la carencia de facto de sólidas alternativas institucionales a nivel global, quizá su propuesta intenta ser realista en el sentido de reconocer una poderosa dinámica como es la del hecho nacional. Sin embargo, posiblemente esta postura no atiende suficientemente a la tensión no resuelta, ni ideológica ni instrumentalmente, entre perspectiva nacional y perspectiva internacional a la hora de afrontar toda una serie de problemas globales.

Nussbaum parece asumir una existencia y razón de ser cuasi natural de las naciones, que, sin embargo, son productos histórico-políticos derivados de procesos complejos<sup>16</sup> y, muchas veces, albergan en su seno una importante heterogeneidad en cuanto a experiencias y tradiciones. Por ello, a la postre, la autora se distancia del reconocimiento de una esfera internacional en el terreno práctico al margen de la lógica administrativa de las naciones.

En términos identitarios, el sentimiento de pertenencia nacional convive, en las mismas personas, con sentimientos más locales y, al tiempo, con otros supranacionales (por ejemplo, europeístas u otros). El mantenimiento de la identidad nacional o local no se evidencia contradictorio con el hecho de que las personas se reconozcan como pertenecientes a una especie común en la que todos sus miembros tienen derechos comunes, tal y como se pone de manifiesto en la propia Declaración de los Derechos Humanos. Frecuentemente la construcción social de tales sentimientos va acompañada de un *entramado instrumental* que abarca un amplio abanico de aspectos (lingüísticos, culturales, institucionales,...) aplicados a ámbitos

---

<sup>16</sup> En la línea de los análisis J. Álvarez Junco (2001) sobre la nación y el nacionalismo.

en que el mayor o menor número de personas, per se, no supone un obstáculo para generar los sentimientos de identidad; y, quedando la sensibilidad a la diversidad de opiniones y puntos de vista de esas personas de muy diferentes experiencias y tradiciones, a la que aludía Nussbaum, más del lado de lo ‘acertado’ de los instrumentos empleados en la gobernanza y su fortaleza, que del propio tamaño demográfico y geográfico del ámbito de gobierno.

A día de hoy, las dificultades para hacer realidad instituciones capaces a nivel internacional sigue lastrada por la lógica en términos de nación/estado, la cual aporta conclusiones poco defendibles tanto en cuanto a posibilidades (por ejemplo, a la luz de la construcción de la Unión Europea u otras experiencias), como de soluciones. De hecho, tras lógicas identitarias excluyentes –sustentadas en una *estima* reduccionista de *lo propio*- se esconde, en ocasiones, la justificación de mantenimiento de desigualdades sociales a nivel internacional.

Frente al carácter no natural, sino histórico, de la creación de los nacionalismos, ciertos desarrollos tecnológicos, científicos, económicos de gran repercusión no se dan hoy en día dentro de los marcos y lógicas nacionales, sino de lógicas de otra naturaleza que afectan a la esfera mundial. El avance de las lógicas mundiales sobre las lógicas nacionales ha fracasado en el pasado quizá por no conseguir ir acompasado por los avances instrumentales. Ahora bien, hoy en día, sin perder de vista la preponderancia de estas últimas, se aprecia que ciertos desarrollos instrumentales, no necesariamente vinculados a valores democráticos, empujan cada vez más a las lógicas mundiales en detrimento de las nacionales, incapaces estas últimas de dar cuenta de muchos de los escenarios problemáticos que se dan en el planeta.

### **Forma orientada a la consecución de los objetivos**

Como se ha comentado, la priorización consciente de unos determinados objetivos acordes con la consecución de la justicia social y no de otros es, sin duda, uno de los pilares sobre los que descansa el enfoque interpretativo de las capacidades. Así, en coherencia, se detiene en la importancia de los resultados y, subordinándolo a lo anterior, del modo o la forma en que éstos se tratarían de alcanzar.

La versión del enfoque de las capacidades expuesta por Nussbaum es, según sus propias palabras, enfáticamente liberal, pues el sujeto primario de la justicia política es la persona, y no el grupo, y considera como bienes de gran importancia la individualidad, la libertad y la capacidad de elección. En este sentido, argumenta que las personas, aun aceptando sus diferentes

situaciones de dependencia o interdependencia, sólo disfrutan de plena igualdad cuando pueden ejercer las diferentes capacidades. De este modo, sería un objetivo de la sociedad justa el conseguir que todas las personas que forman parte de ella tengan la posibilidad de desarrollar todo el espectro de capacidades, hasta el nivel que permita su condición, y disfrutar de tanta libertad e independencia como sea posible (Nussbaum, 2007: 221).

A partir de esta idea, la autora propone una lista de diez capacidades como requisitos básicos para una vida digna, de modo que todas, dándose de forma complementaria y simultánea, forman parte de una teoría mínima de justicia social: “una sociedad que no las garantice a todos sus ciudadanos en un nivel mínimo adecuado, no llega a ser una sociedad plenamente justa, sea cual sea su nivel de opulencia” (Nussbaum, 2007). Defiende que los elementos de una vida digna y, por tanto, los derechos sociales básicos, son plurales y han de tomarse en su conjunto, todos ellos, como requisitos mínimos para propiciar la justicia social. En la lista de capacidades propuesta, según el contenido de cada una de las mismas, se hace énfasis en la igualdad, la libertad, el respeto a los demás y la tolerancia con el pluralismo como principios constitutivos del sentido de estas capacidades humanas.

En palabras de la autora, el enfoque de las capacidades es un enfoque que entiende el reconocimiento de los derechos, en la esfera pública y en la privada, como una tarea afirmativa y orientada a resultados, que mide la justicia, por ejemplo, en términos de la capacidad de un país para garantizar a sus ciudadanos una lista de capacidades básicas, bajo cierta forma y hasta un cierto nivel mínimo. En definitiva, apela a una igual dignidad humana que, aun siendo conscientes de que esta concepción puede variar de una sociedad a otra, ha de darse en grado suficiente. Y reconoce en las distintas concepciones y realidades un problema que llama a resolver a los diferentes países a través de una amplia deliberación pública.

Definidas las capacidades esenciales, Nussbaum (2007) presta atención a la necesidad de establecer un umbral mínimo para cada capacidad, por debajo del cual los ciudadanos no podrían “funcionar de un modo auténticamente humano”, de tal forma que un objetivo a perseguir para alcanzar la justicia social es que todos los ciudadanos se sitúen por encima de tal umbral de capacidad. Así, propone la consecución de estos derechos sociales mínimos a modo de metas generales que, a la postre, habrán de concretarse en cada sociedad. El ‘bien’ del ser humano, haciéndose eco de la doctrina aristotélica, lo entiende como político y social; es decir, entiende al ser humano como un ser político por naturaleza que se ha de realizar

plenamente viviendo en sociedad. Podría decirse que este aspecto es de gran importancia en contraposición al individualismo radical, ya que no se presupone que, en todo momento y lugar, las personas sean “iguales” en poderes y capacidades e “independientes”; más bien, asume, por una parte, que las necesidades de asistencia y recursos que necesitan dos personas pueden ser muy diferentes, o también pueden variar en diferentes momentos de la vida de una misma persona, y, por otra parte, entiende que los intereses de diferentes personas pertenecientes a una misma sociedad están estrechamente entrelazados. Existen relaciones asimétricas de dependencia entre las personas en diferentes momentos de sus vidas, y se da la cooperación sin esperar el beneficio recíproco. La justicia social y los sentimientos morales asociados a la misma, dirá, no habrían de implicar necesariamente el beneficio mutuo en términos económicos o reciprocidad. Los resultados perseguidos, es decir, la consecución de un umbral mínimo de diferentes capacidades para todos los miembros de la sociedad, son, desde esta perspectiva, compartidos y forman parte del propio bien de cada uno de dichos miembros. Los sentimientos benevolentes, en palabras de la autora, se dan en este sentido, pero no son extendidos de forma razonable y consistente, y puede dar resultados indeterminados; de ahí que no pretenda limitarse a dicha benevolencia para derivar los principios que defiende, sino que el enfoque de las capacidades se apoya fundamentalmente en argumentos basados en la dignidad humana; una dignidad que no es dependiente de la productividad de las personas o de la necesaria reciprocidad en términos de relaciones simétricas, sino que está sustentada en las propias necesidades humanas; una dignidad que no se puede definir de forma previa e independiente de las capacidades, sino que está imbricada en la propia definición de las mismas.

Acompañando a la reflexión con respecto a la necesidad de cierto nivel de cumplimiento en los requisitos del desarrollo (Sen, 2000) o en los umbrales mínimos en las capacidades básicas (Nussbaum, 2007), también, haciéndose eco de Wolf y De-Shalit, Nussbaum (2012: 173) llama la atención sobre el hecho de que no solamente es importante la presencia o ausencia de capacidades clave, sino también la “seguridad” en cómo se dan éstas.

Por tanto, la ‘seguridad’, entendida en la línea de esta autora como mantenimiento en el tiempo de las capacidades, es un elemento importante en cuanto a que alude al factor temporal y, por tanto, a la elaboración de planteamientos en términos sincrónicos y diacrónicos. Si laborioso es nadar en la complejidad de las situaciones sociales en un mismo tiempo compartido, la dificultad aumenta considerablemente

cuando son tratadas en términos de ocurrencia en distinto tiempo; aspecto éste en el que, quizá, debiera detenerse con mayor detalle la perspectiva de las capacidades.

El factor 'espacio' también muestra los límites inmediatos de la percepción (por ejemplo, es un hecho típico que los casos cercanos y concretos habitualmente conmuevan más que los lejanos e 'indirectos'); sin embargo, la tecnología está contribuyendo crecientemente a superar tales limitaciones inmediatas.

En absoluto son novedosos los intentos por trabajar en pro de las garantías de seguridad en el tiempo en diferentes ámbitos, creando procedimientos y herramientas para ello. Por ejemplo, a través de elementos legales, económicos, infraestructurales, educativos,... La propia 'forma' del contrato (social) puede verse, en cierta medida, como un elemento de seguridad o estabilidad.

La justicia social, expresada en términos de capacidades, es obviamente sensible a las garantías de seguridad en su mantenimiento, pero se enfrenta a varias dificultades en este sentido. Por ejemplo, en primer lugar, como se ha visto, la propia definición de lo que se pretende asegurar está abierta, y entran en juego diferentes relaciones y prioridades afectadas por la actualidad, o el desuso y el olvido; y, en segundo lugar, se presenta el reto de desarrollar procedimientos y herramientas interrelacionados acordes a la complejidad en que se inscribe y que, entre otras cosas, atienda a una planificación en la que se puedan dar los escenarios pretendidos.

También en el terreno formal, aunque en este caso del lado de los modos de proceder, de acuerdo con Sen (2000) la concepción del desarrollo como libertad tiene implicaciones trascendentales para los objetivos últimos del desarrollo y también para los procesos y procedimientos que han de respetarse. Una concepción de desarrollo sustentada en las libertades fundamentales de las personas, por una parte, implica la necesidad de evaluar los requisitos del desarrollo desde la perspectiva de la eliminación de la falta de libertades que sufren tales personas y, por otra, como parte importante de dicho proceso de desarrollo y su definición, requiere esencialmente de la discusión política a través de la participación libre y democrática de las personas que son parte de la sociedad.

En esta línea, resultará esencial la determinación de un criterio legítimo en función del cual otorgar importancia a unos factores sobre otros y, siempre, sin perder de vista cómo éstos atienden a las capacidades y, consecuentemente, a las libertades de que las personas disfrutan.



Sen entiende que esta necesidad de asignar explícitamente ponderaciones valorativas a los diferentes componentes de la calidad de vida habría de ser refrendada por un debate público y un escrutinio crítico por parte de los actores de interés. Ve que es necesario analizar las valoraciones que se hacen de las diferentes capacidades en función de los distintos puntos de vista que, a través de un debate público y libre, emanarían de una sociedad.

En definitiva, en algunas evaluaciones sobre desigualdad social y la política económica y social, más allá de los indicadores típicamente seleccionados por motivos supuestamente 'tecnológicos', entiende como deseable emplear criterios que sean respaldados por la opinión pública -a través de la participación democrática y la elección social responsable-. Perspectiva metodológica que apunta a una idea que, como se verá más adelante, será central en el presente trabajo: el hecho de que **los propios elementos instrumentales empleados para evaluar y dar cuenta de la realidad, al mismo tiempo, en ocasiones, condicionan la misma, transformándola en cierta medida.**

Y, en todo caso, Sen anima de modo explícito a tener muy en consideración la propia perspectiva de la sociedad que se pretende conocer y con respecto a la cual se pretenden elaborar políticas económicas y sociales.

Sea como fuere, el enfoque de las capacidades insiste en dejar claro que no han de observarse los modos de actuar al margen de sus resultados. Por ejemplo, este autor encuentra limitaciones en las teorías que llama 'libertarias' -caracterizadas por dar una prioridad absoluta a la libertad-, incluso frente a la consecución de objetivos sociales. En este sentido, destaca la paradoja de que puedan existir sociedades en las que, aunque no se violan los derechos y libertades de nadie, muchos de sus individuos carezcan de alimentos o asistencia sanitaria básica para sobrevivir. Por tanto, no está de acuerdo en aceptar una perspectiva de evaluación en la que primen los procedimientos con independencia de la valoración de sus consecuencias.

Esta premisa conduce ineludiblemente tomar muy en consideración la responsabilidad en la forma de actuar. Así, la presunción de un conjunto de derechos irrenunciables requerirá que, al mismo tiempo, se dé la asunción de deberes por parte de las personas que son parte de la sociedad. Nussbaum (2007) entiende que es a todos a quienes corresponde asumir tales deberes; y lo expresa como una obligación colectiva de la humanidad de encontrar formas de vivir y cooperar de forma que todas las personas del mundo sean provistas con aquello que necesitan para vivir decentemente.

Por su parte, Sen (2000) advierte que la responsabilidad individual no puede ser sustituida por la responsabilidad social, lo cual no quiere decir que no puedan darse ambas a un mismo tiempo, dado el limitado alcance de la primera en determinadas circunstancias. La capacidad para llevar una vida responsable, en opinión del autor, solamente puede darse cuando los individuos pueden disfrutar de ciertas libertades básicas. Así, ve en la libertad un elemento necesario y suficiente para la asunción de responsabilidades por parte de las personas.

Por otro lado, como alternativa a confiar exclusivamente en la responsabilidad individual, no contempla como deseable la existencia de un 'Estado paternalista', sino más bien la puesta en funcionamiento de organizaciones políticas y sociales, tanto gubernamentales como no gubernamentales, capaces de crear más oportunidades para que los individuos puedan elegir y tomar decisiones responsables (p.339).

Precisamente en este mismo sentido, las instituciones de educación pueden jugar un papel primordial. En ellas se hace posible un clima de aprendizaje, debate y reflexión en torno a conocimientos y a valores. No en vano, éste ha sido, para muchos, uno de los signos de identidad que habría de prevalecer en las universidades.

En síntesis, el reconocimiento de la dependencia social de los seres humanos, por ejemplo, en diferentes etapas de sus vidas, habría de ir ligada al mismo tiempo a un reconocimiento de la propia responsabilidad. Esta llamada a la responsabilidad, junto a una efectiva viabilidad instrumental, se presentan aquí como un camino de posibilidades para paliar la panoplia de *excusas perfectas* que llevan a la inacción a la hora de enfrentar el mencionado desarrollo social.

La asunción de responsabilidades por parte de los diferentes actores institucionales, nacionales e internacionales, para hacer realidad este replanteamiento, es aún una cuestión crítica pendiente de solventar. En este sentido, Nussbaum hace una propuesta, en forma de diez principios encaminados a la construcción de una sociedad global digna, para propiciar una reestructuración institucional global que, lejos de ser resultado de una mera combinación de factores históricos, sea el producto de una reflexión normativa deliberada que ayude a la superación de las desigualdades actuales y a promover la consecución de las capacidades humanas en todo el mundo. En definitiva, la construcción de una sociedad sustentada en la premisa de que "somos ciudadanos de un único mundo interdependiente, unido por la camaradería mutua tanto como por la búsqueda de ventajas recíprocas, por la compasión tanto como por el interés particular, por el deseo de dignidad humana para todas las personas, aun cuando no

tengamos nada que ganar personalmente de cooperar con ellas. O, mejor dicho, aun cuando lo que tengamos que ganar sea el mayor beneficio para todos: la participación en un mundo justo y moralmente digno” (Nussbaum, 2007: 320).

En cierta medida, aunque sin reconocerlo, el enfoque de las capacidades parece recuperar aquí una lógica formal contractualista, si bien lo hace en términos supuestamente diferentes a los de tradiciones anteriores. El arraigo de la idea de ‘contrato social’ no solamente carece de alternativa en dicho enfoque, sino que además contagia a este último de una importante premisa implícita como es la pretensión de garantías de la seguridad en el tiempo a través de la propia participación social en la forma pactada y, por tanto, del reconocimiento de los otros.

### **Asunción de la complejidad e intento de una aproximación acorde.**

Para el enfoque de las capacidades, “el mejor modo de entender la pobreza es viéndola como una falta de capacidad, y no solamente como un problema de escasez de bienes (...). La pobreza supone una serie heterogénea de pérdidas de oportunidades que no siempre guardan una correlación clara con la renta; además, las personas que se hallan en situaciones de exclusión social pueden tener dificultades para convertir su renta en funcionamientos, por lo que los ingresos económicos no son ni siquiera un indicador representativo de las capacidades. En general, la renta constituye un medio para obtener un fin, y las capacidades son, en sí mismas, el fin” (Nussbaum, 2012: 171).

El caso comentado de las relaciones entre la pobreza y la renta sirve para ilustrar una de las características esenciales del punto de vista desde el que acercarse a los fenómenos sociales. Lejos de interpretaciones simplistas y desacertadas, es preciso asumir la complejidad de las situaciones sociales (Morin, 1999) e intentar elaborar aproximaciones y herramientas acordes a tal complejidad.

Por ejemplo, Sen, a propósito de su concepción del desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran las personas, opina que dicha expansión de las libertades es, a un tiempo, el fin primordial o “papel constitutivo” de la libertad, y el medio principal del desarrollo o “papel instrumental” de la libertad en el desarrollo. Así, dicho papel constitutivo de la libertad se identifica con la importancia de la expansión de las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana; mientras que el papel instrumental de la libertad “se refiere a la forma en que contribuyen los diferentes tipos de derechos y oportunidades a expandir la libertad del hombre en general y, por lo tanto,

a fomentar el desarrollo. (...) La eficacia de la libertad como instrumento reside en el hecho de que los diferentes tipos de libertad están interrelacionados, y un tipo de libertad puede contribuir extraordinariamente a aumentar otros” (Sen, 2000: 56). De este modo, propone cinco tipos de libertades instrumentales, complementarios y ligados entre sí, que, desde su perspectiva, contribuyen a la consecución de la libertad general: 1) las libertades políticas, 2) los servicios económicos, 3) las garantías de transparencia y 4) la seguridad protectora y 5) las oportunidades sociales. Precisamente en esta última categoría Sen engloba el acceso a la educación, factor esencial de para el enriquecimiento del individuo y para posibilitar su participación con mayor plenitud en las actividades económicas y políticas.

En el análisis de las políticas de desarrollo humano es importante estudiar las interrelaciones entre los diferentes tipos de libertades, pues muchas veces se convierten en factores que se complementan y refuerzan mutuamente. Así, por ejemplo, hay evidencias contrastables de que la educación de las personas tiene efectos positivos en otras facetas de sus vidas, como son la económica o la sanitaria.

Destacar este punto de vista, aunque no supone una novedad en el análisis de la realidad social, sí es importante a la hora de propiciar una aproximación metodológica que, de acuerdo a lo que muestra dicha realidad, reconozca un peso adecuado a diversos factores, y no caiga en una simplificación pobre y distorsionada, como, por ejemplo, ocurre típicamente en el caso de análisis sustentados en el empleo descontextualizado de indicadores macroeconómicos.

### *Condicionamiento instrumental*

Desde la óptica expuesta, podría hacerse una lectura del enfoque de las capacidades como un despliegue instrumental que, en un primer orden, propone teóricamente, desde el marco de los Derechos Humanos, una definición operativa de la justicia social a través de un articulado de capacidades concretas, para, en un segundo orden, entrar a proponer mecanismos que hagan posible el desarrollo legítimo y mantenimiento de éstas en sociedad. Entre tales mecanismos cabe citar indicadores de valoración de situación, formas políticas y legales de actuación y de responsabilidad institucional, etc.

Así, en el primer orden de los mencionados, las capacidades podrían considerarse como conceptos instrumentales que permiten tomar un enfoque adecuado para la evaluación de la justicia social (Sen, 2000).

Más allá del enfoque centrado en el concepto de 'utilidad' o del enfoque de Rawls sustentado en el concepto de 'bienes primarios', Sen apunta a las 'libertades fundamentales' y, con ellas, a las 'capacidades' como los conceptos que efectivamente pueden permitir tener un enfoque adecuado para la evaluación de la justicia social. Tomando como centro de atención las oportunidades reales de los individuos para conseguir sus objetivos, sería preciso considerar tanto los 'bienes primarios' (en el sentido rawlsiano) como las propias características personales que favorecen o dificultan la "conversión de los bienes primarios en la capacidad de la persona para alcanzar sus fines" (Sen, 2000: 99).

Así, Sen define las 'capacidades' como un tipo de libertad, expresado en las diversas combinaciones de 'funciones' (entendidas éstas como el conjunto de cosas que una persona puede valorar hacer o ser) que alguien puede conseguir. "Mientras que la combinación de funciones de una persona refleja sus logros reales, el conjunto de capacidades representa la libertad para lograrlos: las distintas combinaciones de funciones entre las que puede elegir esta persona" (Sen, 2000: 100).

Por su parte Nussbaum presenta, a modo de propuesta abierta a nuevas aportaciones críticas, una lista de capacidades elementales y defiende que el hecho de garantizar a todas las personas unos mínimos deseables en cada una de las dimensiones de esta propuesta debiera ser una cuestión irrenunciable; no en vano, considera que los bienes primarios a distribuir por la sociedad son plurales y no únicos, y no son comparables en términos de estándares cuantitativos unitarios (Nussbaum, 2007). Dicha propuesta, casi como un listado que ayudaría a *operativizar* efectivamente el desarrollo social, constituye un interesante esfuerzo por avanzar en la concreción de los elementos de la justicia social y, por tanto, de objetivos hacia los que encaminarse. En definitiva, la lista de capacidades propuesta por Nussbaum (2007: 88-89), fruto de una selección previa de las que considera como buenas y básicas, pretende ser reflejo de los derechos humanos básicos en función de los cuales se podría definir la justicia social elemental. O, dicho con mayor precisión, el enfoque de las capacidades es para la autora como una especificación del enfoque de los derechos humanos; enfoques complementarios a través de los cuales se aportan un conjunto de objetivos humanamente ricos para el desarrollo.

A partir de aquí, en el segundo orden de los comentados, hay un intento de dar pasos hacia la plasmación efectiva de lo anterior. Así, por una parte, se fija en el empleo de herramientas y formas de proceder válidas para diagnosticar y, por otra, en herramientas y formas de proceder válidas para hacer partícipe a todas las personas que forman parte de la sociedad.

El desarrollo social como objetivo o idea solamente cobra realidad a través de actuaciones concretas en diferentes planos. Actuaciones que se plasman en conceptos, políticas, instituciones, planes, herramientas,... todos ellos, a la postre, instrumentos que, como se ha visto, configuran un entramado que permite dar pasos en la consecución de los objetivos pretendidos. En definitiva, tales instrumentos se convierten en los adoquines que forman el camino hacia la justicia social.

### **La importancia de los instrumentos en la evolución de las sociedades**

Si se tuviese que esbozar en un par de trazos el escenario normativo de referencia para una parte cada vez mayor de personas en el momento actual, podría hacerse del siguiente modo. En el último siglo la legitimidad del sistema democrático circunscrito en el estado nación ha ganado peso en un número creciente de sociedades del mundo. Idealmente, en este supuesto el convencimiento de la mayoría en unas premisas justas y ciertas guía el proyecto colectivo del grupo de pertenencia. Este sistema, junto al llamado capitalismo de mercado (con fronteras no circunscritas a la nación), delimitan los marcos de reglas predominantes de participación en sociedad de los individuos en el ámbito europeo y norteamericano y, por proyección histórica, en un buen número de regiones del planeta. Asimismo, acompañando a lo anterior, es significativa la revalorización del paradigma tecnológico-científico (y pseudocientífico) en sentido amplio como referencia en la definición del conocimiento útil, cierto y con efectos diferenciales, y en esta tónica, de las personas partícipes, de uno u otro modo, de tal paradigma.

Ninguna de las tres vertientes señaladas puede ser considerada en esencia radicalmente original, sino más bien producto de líneas de pensamiento y acción preexistentes en diferentes y, en ocasiones, distantes tiempos y lugares. Sí, en cambio, es un fenómeno nuevo, por lo que se conoce, la tamaño amplitud y sintonía que han llegado progresivamente a alcanzar a nivel mundial, precisamente sustentados en desarrollos tecnológicos instrumentales.

Un ejemplo contemporáneo de la importancia que, para la configuración y definición de las sociedades, tienen los instrumentos de diversa índole que tales sociedades desarrollan, viene reflejado en ciertas fragmentaciones académicas de la Historia, en la medida que catalogan los periodos en virtud de las herramientas o la tecnología de vanguardia empleadas (edad de piedra, edad de los metales, era industrial, sociedad de la información o del conocimiento,...) y no de los objetivos que tales sociedades pudieran

estar interesadas en perseguir (bien pudiera darse, por ejemplo, una 'sociedad de la fraternidad', u otras similares).

*Tras la "revolución científica", la educación, el saber y las técnicas especializadas se convirtieron en determinantes esenciales de la productividad de un trabajador. La salud también mejoró, gracias, en cierto modo, a la aplicación de avances en el campo de la medicina. Además, la organización de la producción industrial mediante un sistema de mercado significó que la puntualidad, el trabajador con eficiencia y la cooperación con los compañeros de trabajo influían considerablemente en la productividad y en el crecimiento de la producción.*

*Como consecuencia de estos desarrollos, el siglo XX, y en especial la segunda mitad, es la Era del Capital Humano, en el sentido que un determinante esencial para definir el nivel de vida de un país es cómo éste desarrolla y utiliza las técnicas, conocimientos y hábitos de su población. Ésta es la Era de la Gente (Becker, 1996: 100).*

Este hecho habla de la relevancia de tales instrumentos, en sentido amplio, y del grado de identificación que, en ocasiones, llega a alcanzarse con ellos; póngase por caso, hasta el punto de darse un desplazamiento en el sentido de los términos con que se viene definiendo la sociedad actual y pasar a considerar la sociedad **del** conocimiento -en que el conocimiento es un recurso clave utilizado para el desarrollo de la sociedad en diversos campos- como una sociedad **con** conocimiento -más pretenciosamente, sociedad caracterizada, a resultas de la evolución, por su *virtuoso* conocimiento para afrontar apropiadamente retos presentes y futuros<sup>17</sup>-.

### **El carácter dual de los instrumentos y sus limitaciones en la definición de objetivos**

**Para la satisfacción de los propósitos derivados de inclinaciones afectadas por la estima, las personas se valen de aquellos instrumentos** que, consideran, pueden servirles, como, por ejemplo, otras personas. Existen prolíficos desarrollos teóricos, el elaborado por Karl Marx entre otros, en que podría amoldarse este enfoque.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, el ser humano, al igual que otros seres vivos, no puede, por sus limitaciones, captar radical y

---

<sup>17</sup> «These are the reasons why the information society is becoming the Knowledge Society and the Knowledge Society should evolve into the "wisdom society" in order to face properly the new world situation» (Blasi, 2005: 119).

completamente la realidad del *ser* de una cosa, sino que va construyendo una idea de ese ser a través de las diferentes ópticas desde las que se aproxima. La configuración de estas diferentes ópticas viene estructuralmente condicionada por la capacidad inmediata de la persona (por ejemplo, sensorialmente) y también por su capacidad instrumental, la cual le capacita para ir más allá de sus limitaciones iniciales.

Llamar la atención sobre la capacidad intelectual creativa humana en el empleo de elementos del entorno para ampliar posibilidades en el logro de sus propósitos en parte es redundante con argumentaciones típicas de la Ilustración, pero también conecta con otras más novedosas como las propuestas recientemente por teóricos como Ken Robinson (2009). En su crítica al sistema educativo vigente, este autor habla de un tipo de inteligencia innata a potenciar: la creatividad y sus diferentes facetas. En parte, esta idea está ligada con la premisa que aquí se pretende transmitir: la enorme capacidad creativa humana, por ejemplo, a la hora de instrumentalizar los elementos del entorno y de crear instrumentos nuevos en pro de actuar ante variopintos objetivos –relacionados, añádase, con la satisfacción de las tendencias subyacentes a la estima-.

Más allá, a resultas de la actividad humana, la Ciencia se ha convertido en el entramado instrumental más importante en cuanto a la superación de límites inmediatos en la percepción, comprensión y uso del entorno por parte de las personas. Como es sabido, ha mostrado su utilidad para sustentar desarrollos tecnológicos que, por ejemplo, han supuesto desde avances en materia de erradicación de enfermedades a nivel mundial, hasta la creación de armamento con capacidad para matar a miles de personas casi instantáneamente en cualquier lugar del planeta. Tanto es así que, para dar cuenta del actual orden mundial, se han de considerar los avances científicos y tecnológicos que han servido para marcar la diferencia de las sociedades militar y económicamente más poderosas con respecto al resto.

El método científico, en la medida que ha mostrado su utilidad -como herramienta- para analizar determinadas facetas de la realidad y para avanzar en la búsqueda de soluciones a problemáticas de muy diversa índole, ha inspirado su aplicabilidad en un amplio abanico de áreas de conocimiento.

Una definición común de ‘ciencia’ habla de ésta como el “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales”; también es posible definirla como el “conjunto de conocimientos relativos a las ciencias exactas, fisicoquímicas y naturales”. Ahora bien, en cambio, las “ciencias sociales” o “ciencias humanas” son



definidas como “las que (...), se ocupan de aspectos del hombre no estudiados en las ciencias naturales” (R.A.E., 2012). Por tanto, aun teniendo en cuenta el desarrollo de su especificidad, la definición de las ciencias sociales viene dada, en ocasiones, como el resto de aspectos no encuadrados en ciencias o, dicho en otras palabras, han configurado en parte su identidad como un elemento un tanto indefinido y fronterizo con las “ciencias” propiamente dichas.

La forma en que se han desarrollado las ciencias en sus diversos campos ha venido radicalmente influida por elementos sociales en lo que respecta, por ejemplo, a los a priori a través de los cuales se elabora el conocimiento, a los objetivos científicos o a los modos de proceder en la comunidad científica -ver Kuhn (1962); Gadamer (1975) citado en Bawden (2008: 69), Lamo de Espinosa *et al.* (1994)-. Sin embargo, el diálogo explícito entre elementos científicos y científico sociales, en lugar de evidenciar una necesaria integración, ha decantado frecuentemente la balanza a favor del valor otorgado a las ciencias exactas, fisicoquímicas y naturales. No en vano, dentro de las llamadas ciencias sociales se aprecia desde sus inicios la querencia de éstas a contar con elementos propios de las anteriores que conduzcan a la universalidad, exactitud, inmutabilidad, asepsia, etc., dejando de lado en gran medida aspectos vinculados a los valores y actitudes mutables y originados por equilibrios cambiantes. De este modo, por ejemplo, determinadas corrientes de la Economía o la Psicología, aparte de la tecnología heredada de las ciencias ‘clásicas’, han tomado semánticamente distancia con respecto a lo social.

**Pero la Ciencia no atiende a plantearse objetivos en materia de justicia social.** La definición de estos objetivos sociales, a los cuales habrían de estar subordinados los objetivos instrumentales, se dirime en una esfera cuya legitimidad ha sido cambiante a lo largo de la Historia y los lugares. En este sentido, el empeño en el desarrollo de teorías y herramientas que, de fondo, no entran a valorar objetivos y responsabilidades de los actores involucrados ni conducen a emprender medidas consecuentes con aquellos, tiende a convertirse en una suerte de *turriburnismo científico* (Hoyt y Hollister, 2014) que, por sí solo, en tanto en cuanto no muestra explícitamente un compromiso decidido con determinados valores compatibles, por ejemplo, con los Derechos Humanos, no mitiga, a pesar de existir conocimiento y capacidad suficiente para ello, buena parte de las principales problemáticas conocidas que sufren grandes sectores de la humanidad.

Incluso más allá, a día de hoy no es raro encontrar una distinción radical entre áreas de conocimiento. Tómese el ejemplo de la distinción entre lo

‘social’ y lo ‘económico’. Este ejercicio teórico, que quizá ha contribuido a ordenar ciertos conocimientos y profundizar en diferentes esferas, al tiempo ha tenido unos efectos tendentes a desvirtuar el significado y amplitud de lo primero, lo ‘social’, al separarlo y enfrentarlo a lo segundo, a lo ‘económico’ y, a la postre, llegar al extremo de definir lo primero en función de aquello que no queda recogido dentro de lo segundo.

Esta pérdida de propiedad da pistas sobre la importancia de una cuestión que en ocasiones pudiera pasar desapercibida. Si bien es claro que lo ‘social’ alberga en su seno lo ‘económico’, lo ‘político’ y otros muchos aspectos radicalmente unidos a la constitución de una sociedad, ¿por qué se ha emplea frecuentemente este término, lo ‘social’, para plantear una serie de valores y actitudes que tienen que ver con prioridades y responsabilidades marcadas por la solidaridad, la cooperación, el bien común,...? ¿Responde este desplazamiento a una “imperfecta” definición en el discurso pseudo-científico de esta serie de valores y actitudes, prioridades en definitiva, que, de uno u otro modo y con diferentes equilibrios, matices y énfasis, se buscan para la sociedad en tanto que ésta puede ser definida como una ‘agrupación natural o pactada de personas, que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida’ (R.A.E., 2012)?

La distinción entre perspectivas sociales y perspectivas económicas a la hora de aproximarse a analizar determinadas problemáticas humanas pudiera ser vista como una desafortunada configuración de un marco teórico que, aunque floreciente conceptualmente hablando, en el momento de ser enfrentado a las experiencias, se muestra de poca utilidad. Como es sabido, el hecho de incorporar en (no de contraponer a) lo ‘social’ las esferas económica, política, educativa y otras –esferas, por su naturaleza, frecuentemente entrelazadas-, contribuye a una más certera observación de fenómenos polifacéticos.

A partir de esta lógica, lo social, una vez quedasen identificadas todas sus esferas, quedaría ‘vacío’ de contenidos inmediatos, y su identidad primaria quedaría expresada, no tanto en contenidos contrapuestos a esferas de conocimiento ya tradicionales, como en el marco de relaciones, intereses y equilibrios entre dichos contenidos. En este sentido, la práctica contemporánea de numerosos estudios históricos y antropológicos encierra gran interés como referente.

Si la Ciencia –posición de mayor reconocimiento en la sociedad contemporánea (Bawden, 2008)- tiene por pretensión ser aséptica, no valorativa, neutral, universal e inmutable, difícilmente cabría esperar de

ésta que entre a resolver el fondo del juego de desequilibrios existente entre sociedades y en el seno de éstas.

*Esta negativa de la comunidad científica a asumir responsabilidades sociales no puede seguir manteniéndose, dado que ha conducido a una ciencia fuera de control, conformista e inconsciente (Vessuri, 2008: 119).*

Más bien, se observa un empleo instrumental de las ciencias al servicio de determinadas *inclinaciones de la estima* y opciones valorativas de los grupos humanos, en virtud del establecimiento de un orden que involucra derechos, responsabilidades, etc.

Existe un empleo interesado del conocimiento científico muy extendido y de importantes consecuencias. El hecho de que requiera de un conocimiento experto para ser falsado (solamente en manos de una élite), lo aleja en primera instancia del ámbito democrático para respaldar o legitimar argumentos políticos o morales. Sin embargo, se emplea como *argumento de autoridad* (como simulación de ocupación de un espacio) para respaldar unos determinados objetivos o intereses que, per se, nada tienen que ver con tal conocimiento científico en sí.

Los límites difusos de lo que se percibe como una sociedad justa y los sujetos de que de ella forman parte, el alcance de los derechos, la legitimidad, los objetivos y los medios (entre ellos, los recursos humanos), siguen siendo asuntos de gran profundidad y sujetos a maleabilidad – especialmente a día de hoy-.

Visto el carácter *posibilitador* de los instrumentos, así como algunas de sus limitaciones con respecto a la definición de objetivos, merece la pena ahora detenerse particularmente en su carácter *condicionador*.

Como anteriormente fue expuesto, los avances tecnológicos han permitido a las personas superar algunas de sus limitaciones inmediatas, ampliando, entre otras, las posibilidades sensoriales, cognoscitivas y de manejo del entorno. Así, por ejemplo, un concepto tan elemental como el de ‘propiedad’ carece de concreción sin una percepción y un manejo prácticos del entorno –tanto es así, que lo susceptible de ser poseído es habitualmente lo accesible, lo manejable... y es a través de la tecnología como se han ido superando los límites en este sentido-.

En un escenario de limitaciones evidentes en la capacidad y forma de generar conocimiento y manejarlo, por ejemplo, incluso las teorías o el propio lenguaje pueden ser considerados instrumentos que ayudan a conocer y a priorizar, al tiempo que, sin embargo, determinan y constriñen.

De este modo, lo que en este punto interesa destacar, no es tanto el carácter *posibilitador* del desarrollo instrumental en cuanto ayuda para la superación de límites inmediatos, como su carácter *condicionador* en el avance hacia determinados objetivos.

Por una parte, el hecho de que, atendiendo a un objetivo, se desarrollen o no unos determinados instrumentos así como la propia configuración de éstos, puede influir radicalmente en la percepción de la realidad. Percepción que, a su vez, puede tener su repercusión en la redefinición del propio objetivo de partida o de otros relacionados. Y, por otra parte, aun con la definición y priorización sobre el papel de unos determinados objetivos, poco avance experimentarán en la práctica sin el acompañamiento de un desarrollo instrumental adecuado a aquellos. Una configuración desequilibrada de tal desarrollo instrumental, en la medida en que centre la atención y el consecuente avance en determinados aspectos y no en otros, a la postre, puede suponer la primacía de algunas facetas en detrimento de otras tanto o más relevantes que las anteriores, con el consiguiente *desdibujamiento* de los objetivos de partida y del equilibrio de prioridades aparejado. Incluso, y este un hecho importante, no es infrecuente que, a través de un determinado desarrollo instrumental, sea posible producir un desplazamiento -en el sentido que describiese R. Merton en su momento-, desde la persecución del objetivo que originalmente motivó tal desarrollo hasta la persecución de otro objetivo, distinto al anterior, derivado de dicho desarrollo. Es decir, esta dinámica alude a la capacidad del desarrollo instrumental no solo como posibilitador sino también como prescriptor en la definición última de objetivos.

Los desequilibrios en la configuración expuesta, en la medida que ésta supone un ejercicio de ajuste en el que intervienen habitualmente varios factores, son frecuentes y no obedecen a una única causa. Las diferencias en la intencionalidad de los sujetos intervinientes o la propia falta de pericia tecnológica a la hora de conseguir dar cuerpo a los objetivos previstos bien pudieran estar, en ocasiones, tras tales desequilibrios.

### **Críticas metodológicas incorporadas en la perspectiva del condicionamiento instrumental**

Un ejemplo paradigmático de lo anteriormente explicado se concreta en lo que podría denominarse la *exaltación de la medición*. Hasta tal punto se ha convertido la medición en un elemento de conocimiento y de juicio, que algunos teóricos llegan a afirmar que solo se puede señalar el valor de algo cuando efectivamente se ha podido medir.

El ejercicio de ‘medir’ implica, no solo comparar, sino también entablar una relación entre lo concreto y lo abstracto. El hecho de que este ejercicio logre resolverse para unas facetas y no para otras, en ocasiones implica que, al margen de su relevancia, la atención y el consecuente desarrollo tienda a centrarse en estas primeras, en detrimento de otras más ‘inabordables’; en definitiva, tomando la parte por el todo.

En este sentido, a propósito del tema de la medición de las capacidades, Nussbaum avisa de no caer en la que llama “falacia de la medición”, entendiendo por tal el “convencimiento de que como una determinada cosa es fácil de medir, ésta ha de ser más pertinente o más central”. La medición de las capacidades es compleja, por lo que, a veces, será preciso “inferir capacidades a partir de pautas de funcionamiento” y haciendo intervenir un análisis multivariable. La complejidad de la medición de una capacidad no implica que se deba dejar de lado, sino que han de emplearse análisis más sofisticados capaces de abordar tales niveles de complejidad. Del mismo modo, apunta al hecho de que, además de las variables cuantitativas, las variables cualitativas pueden ser más adecuadas para atender a determinados aspectos de una realidad (Nussbaum, 2012: 82.).

Por tanto, una práctica de la medición que se presuma adecuada habría de preocuparse, en primer lugar, por la importancia y pertinencia de los aspectos sustantivos a que se atiende (Sanyal y López, 2008), y, en segundo, por ser consciente de sus propios límites y de la complejidad a la que anteriormente se hacía referencia al hablar del entorno social, para evitar sesgar en lo posible la interpretación de la realidad o tergiversar resultados desprendidos de la búsqueda de ciertos objetivos.

El desarrollo de las reflexiones anteriores se puede enriquecer a partir de ciertos puntos de encuentro con algunas de las argumentaciones presentes en el enfoque de las capacidades.

- Como punto primero, se advierte una **crítica a las simplificaciones metodológicas erróneas**; por ejemplo, en el uso de indicadores que falazmente toman la parte por el todo y otros similares. De este modo, como alternativa se apuesta por abordar la complejidad a través de un acercamiento metodológico polifacético en consonancia a ésta.

Abundando en la crítica a la perspectiva utilitarista, Nussbaum (2007) y Sen señalan por caso el uso de indicadores típicos en esta tradición, como el Producto Nacional Bruto per cápita o la utilidad total o media (evaluada en función de expresiones de la satisfacción de la población).

- a) Para empezar, en el uso de tales indicadores se otorga preponderancia, a la hora de describir la realidad -y, por tanto, de diagnosticar el desarrollo social-, a aspectos esencialmente económicos (como son la distribución de riqueza e ingresos, etc.), obviando otros indicadores e informaciones objetivos y subjetivos esenciales en este sentido -relacionados o no con los mencionados aspectos-, que tocan otras muchas esferas del desarrollo social; desarrollo social definido de un modo más amplio de acuerdo a lo que las personas realmente son capaces de hacer y de ser, y tratando de superar condicionamientos sociales que tienden a producir, reproducir y legitimar el statu quo vigente. Por tanto, el enfoque utilitarista no prestaría suficiente atención a cuestiones que no reportan directamente 'utilidad', como son ciertos derechos y libertades.

Así, tomando por caso el tránsito de la teoría a la evaluación empírica, Sen (2000) anticipa un problema metodológico de alcance al advertir que la medida práctica del valor de cambio (traducida en la renta real) para medir y comparar la situación de bienestar de las personas, es una simplificación errónea, dado que no permite realizar comparaciones de los niveles de utilidad que efectivamente obtienen las personas dadas sus diferentes circunstancias personales y preferencias. Asumir la renta real como la variable fundamental para evaluar y comparar efectivamente el bienestar o el desarrollo humano, si bien es una variable fácilmente objetivamente y accesible, supone una simplificación inaceptable de la realidad, ya que, de facto, deja si peso otras variables de gran relevancia en este sentido, como pudieran ser la educación, los derechos y libertades políticas, la salud, etc.

Sen advierte que, en gran parte de las aproximaciones económicas al estudio de la 'desigualdad', la atención se centra fundamentalmente en la 'desigualdad de renta', descuidando así otros factores de crucial relevancia a la hora de atender a la desigualdad y la equidad en la sociedad, y elaborar unas políticas económicas y sociales capaces de atender certeramente a la realidad. El autor señala conocidas situaciones de desigualdad relacionadas con la educación, las condiciones laborales, la salud, la discriminación en función de la raza o el sexo, la seguridad, etc., no estrictamente vinculadas a las diferencias en el nivel de renta de las personas. Éstas y otras cuestiones y las políticas económicas y sociales aparejadas

a las mismas pueden abordarse, según el autor, desde una perspectiva amplia de la desigualdad basada en la privación de capacidades. La relación entre el nivel de renta y el logro de libertades fundamentales (en forma de capacidades para llevar la vida que los individuos tienen razones para valorar) no es en modo alguno lineal, dado que habrán de relativizarse las situaciones de los individuos en función de otros muchos factores personales y sociales.

- b) Puesto que habitualmente se conforman con ofrecer cifras agregadas o medias poblacionales, los indicadores como los arriba mencionados son insuficientes en su capacidad de discriminación e identificación de problemáticas que afectan a grupos determinados dentro de una sociedad, y de las relaciones entre las variables que intervienen en tales problemáticas; por tanto, son irrespetuosos con el tratamiento de cada persona como un fin en sí misma, condicionando en esta medida los principios políticos que de su lectura pudieran derivarse (Nussbaum, 2007).

La perspectiva utilitarista, al centrarse en el balance general, tendería a no tener en cuenta las desigualdades entre las personas de una sociedad -es decir, el modo en que se distribuye internamente la 'felicidad'- más allá de de indicadores que reflejan una mera agregación del conjunto (Sen, 2000).

Con respecto a la revisión de la variable "nivel de renta" se han de destacar dos reflexiones. Por una parte, Sen señala la distinción entre la renta como unidad en la que se mide la desigualdad y la renta como vehículo para reducir la desigualdad; en este sentido, medir en términos de 'renta' no implica que la 'renta' sea la solución para tratar las desigualdades, ni que quepa confundir comparación del 'bienestar' con la comparación de los 'niveles de renta'. Y, por otra parte, la no correlación perfecta entre las variaciones de renta y las variaciones en las consecuencias aparejadas, de modo que, por ejemplo, en determinadas situaciones, pequeños decrementos en niveles de renta pueden suponer para algunas personas enormes perjuicios en su calidad de vida (Sen, 2000).

- c) Los índices sobre calidad de vida empleados frecuentemente muestran resultados que son expresión de un agregado de

diferentes dimensiones, de tal modo que, artificialmente, resultados óptimos en una determinada dimensión “compensan” aparentemente resultados insuficientes de otras dimensiones sin que esto sea advertido (Nussbaum, 2007).

Sen observa que los requisitos de la evaluación de la justicia que del enfoque utilitarista se desprenden se resumen en ‘juzgar cada elección en función de la suma total de utilidades generadas por esa decisión’; o, dicho de otro modo, la injusticia consistiría en ‘la pérdida agregada de utilidad comparada con la que podría haberse conseguido’, de forma que una sociedad injusta sería aquella cuyos miembros, considerados en su conjunto, son significativamente menos felices de lo que podrían ser.

La ‘utilidad’ definida como ‘felicidad’, ‘placer’ o ‘satisfacción de los deseos’ de los individuos, en la medida que subjetiva y fácilmente maleable en función de las circunstancias personales de quien la experimenta, ha sido vista, ya desde el positivismo metodológico, como una medida carente de sentido desde un punto de vista científico. De la utilización de comparaciones interpersonales de las utilidades, por entenderlo como un error metodológico, se pasó, por parte de los utilitaristas, a ver en la utilidad sólo la representación de las preferencias de una persona (Sen, 2000).

Ahora bien, aun con esta solución, Sen no considera resuelto el problema y llama la atención sobre el hecho de que no es lo mismo ‘explicar las elecciones que hacen las personas’ que ‘hacer comparaciones interpersonales’, dado que dos elecciones similares no necesariamente representan la obtención de un mismo nivel de utilidad por parte de dos personas con circunstancias totalmente diferentes. Es más, ni siquiera la comparación de ‘rentas reales’, como comparaciones suplantadas de la utilidad, resuelve realmente el problema, dado que la diversidad de las circunstancias de los individuos con iguales niveles de renta, hace que las situaciones sean difícilmente comparables entre sí.

El enfoque utilitarista no relativiza adecuadamente las percepciones sobre el bienestar individual en función de las situaciones variopintas en que se encuentran las diferentes personas y, además, no asume que las privaciones que sufren



determinadas personas pueden condicionar radicalmente sus expectativas y la concepción de su propia realidad (Sen, 2000).

Sen, al tiempo que advierte sobre las dificultades metodológicas y la importancia de la medición a la hora de conocer las desigualdades sociales en sentido amplio, aboga por una actitud pragmática a la hora de enfrentarse a éste y otros problemas -y lo hace proponiendo tres enfoques: el enfoque directo, el enfoque complementario y el enfoque indirecto (Sen, 2000: 107) -. En esta línea, apuesta por utilizar como base de información para medir las desigualdades las llamadas ‘funciones’ –que, a su vez, suponen una aproximación limitada a la medición de ‘capacidades’, pero más sencilla que esta última-, con el propósito de conseguir, a través de indicadores, una idea más completa sobre las privaciones que la que se obtendría a partir de la sola utilización de los indicadores relacionadas con la renta (Sen, 2000: 166). En consecuencia, opina que los programas públicos, a la hora de recoger información en la que sustentar sus actuaciones, habrían de adoptar una perspectiva encaminada a la detección de la privación de capacidades y no quedarse simplemente en un criterio restrictivo de pobreza de renta.

Con ello, Sen abre una interesante vía de reflexión metodológica cuya concreción de mayor alcance es el conjunto de Indicadores de Desarrollo Humano amparado por las Naciones Unidas<sup>18</sup>; propuesta factible y estructurada en su desarrollo que, a la postre, supone a día de hoy un contrapeso de alcance a la preponderante perspectiva metodológica economicista (y los instrumentos e indicadores aparejados a ésta) que el enfoque de las capacidades critica -J.M. De Ketele (2008: 59) recordará que “aunque es el inspirador del Índice de Desarrollo Humano (IDH), Sen llama la atención sobre el riesgo de interpretaciones desviadas, no solamente porque el IDH presenta ciertas carencias estadísticas difícilmente evitables, sino también porque se tienen en cuenta únicamente tres de las dimensiones más fáciles de medir (la educación, la longevidad y el nivel de vida)”-.

Sea como fuere, resulta fácil identificar el sustento proporcionado al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) desde el enfoque de las capacidades (por ejemplo, ver a este respecto Taylor, 2008a: xxvi).

---

<sup>18</sup> A través de indicadores, los Informes de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas ofrecen información que sirve para diagnosticar la situación de los países en función de una amplia variedad de parámetros guiados por objetivos establecidos a partir del marco internacional de los Derechos Humanos.

Ahora bien, desde el propio enfoque se advierte de que la medición de las capacidades, en ocasiones, entraña serias dificultades; por ejemplo, a la hora de operacionalizarlas en indicadores o de conseguir la información oportuna. Y, a estas dificultades, se añade el hecho de que, por ejemplo, en diversos contextos nacionales, se presentan diferencias relacionadas con distintas concepciones de la desigualdad, entendida ésta como privación de capacidades básicas (Sen, 2000).

En resumen, se evidencia un consciente ejercicio de análisis de las dificultades subyacentes a la adopción de una perspectiva metodológica consecuente con el enfoque de las capacidades. Es más, de acuerdo a lo que en el presente trabajo se viene defendiendo, estas cuestiones no son insalvables y su resolución, en parte, estaría del lado de un desarrollo tecnológico más completo, contextualizado y consciente de la complejidad de las situaciones y las fuertes dinámicas de que pretende dar cuenta. Asimismo, a diferencia de lo que algunas corrientes de la evaluación propugnan, no es preciso alcanzar una cuantificación para poder evaluar, ya que, esencialmente, gran parte de la evaluación se sustenta en juicios cualitativos que son, artificialmente, plasmados o adaptados a posteriori a escalas cuantitativas.

- Como punto segundo, se aprecia la relevancia de ciertos elementos de carácter instrumental en cuanto a condicionantes del comportamiento efectivo.

Sirva de marco a esta idea un elemento ya destacado como es el del reconocimiento de la importancia del contexto cultural, político e histórico. Nussbaum (2012: 121) entiende que “cualquier receta dirigida a conseguir que las personas superen los umbrales marcados por las capacidades centrales resultará probablemente inútil a menos que esté construida sobre el conocimiento detallado del contexto cultural, político e histórico de las elecciones de esos individuos”.

Por ejemplo, Sen (2000: 185) otorga especial relevancia a la consecución de los derechos políticos básicos en base a tres consideraciones:

- “1) su importancia directa en la vida humana relacionada con las capacidades básicas (incluida la de la participación política y social);
- 2) su papel instrumental en la mejora de las posibilidades de los individuos para expresar y defender sus demandas de atención política (incluidas sus exigencias de que satisfagan sus necesidades económicas);

3) su papel constructivo en la conceptualización -incluso la comprensión- de las <<necesidades>> (incluida la comprensión de las <<necesidades económicas>> en un contexto social)”.

En este sentido, en varias de las aportaciones del enfoque de las capacidades entran en juego elementos relacionados entre sí a los cuales bien podría atribuírseles un carácter instrumental. No en vano, el lenguaje, las leyes o las propias instituciones creadas por las personas participan de esta premisa.

Como tránsito entre el diagnóstico y la participación, ante la complejidad de la realidad que se pretende abordar, Sen (2000) aboga por un planteamiento metodológico ambicioso que trate de ser fiel reflejo del juego de preferencias sociales democráticamente escogidas. En definitiva, a la hora de hacer una evaluación social, hace depender la ponderación de la importancia de las diferentes capacidades a lo que denomina un “consenso” razonado, tomado éste como un ejercicio de “elección social” que requeriría de un debate público y una comprensión y aceptación democráticas. Sen afirma que “existe un poderoso argumento metodológico para hacer hincapié en la necesidad de asignar explícitamente ponderaciones valorativas a los diferentes componentes de la calidad de vida (o del bienestar) y de someter a continuación las ponderaciones elegidas a un debate público y a un escrutinio crítico”, pues ello constituye algo fundamental a la hora de evaluar la política económica y social (pp.104-6). Así, confía en que el papel del debate público a la hora de cuestionar el valor convencional puede ser fundamental para reconocer la injusticia. A través de la discusión y el debate público es posible plantear la formación y utilización de los valores sociales compartidos. Y para el surgimiento de tales valores, los derechos humanos básicos y las libertades políticas son indispensables (p.344).

Sin embargo, el autor no se entretiene en trazar unas líneas guía que hagan posible en las sociedades de hoy en día llegar a tal situación ideal. Aunque habla repetidamente de la necesidad de un debate público y democrático, no resuelve cómo llevarlo a cabo. Es decir, no parece proponer un desarrollo instrumental realista y suficiente del encauce del diálogo social; elemento que, en su teoría, sirve de principal fundamento para la consecución de la justicia social.

Si innegable es la enorme proliferación de escritos en esta línea y, atendiendo a la perspectiva de los Derechos Humanos y del enfoque de las capacidades, tan fuerte puede llegar a ser el consenso en determinadas cuestiones esenciales ¿por qué apenas se avanza efectivamente en esta dirección en comparación con el magnífico desarrollo teórico existente?

Incluso en sistemas políticos autodenominados como democráticos, determinados movimientos sociales se ven empujados a salir de lo institucional –valiéndose de herramientas a su alcance- para encontrar nuevos cauces de participación que no encuentran de forma suficiente en el tejido institucional de referencia.

¿Cabe, por ello, plantearse la necesidad de desarrollar un entramado instrumental que, valiéndose de dinámicas existentes, sirva de cauce para el diálogo social defendido por Sen? En cierto modo, el valor del resultado del debate público ¿no es un retorno a una forma de contractualismo, entendida como instrumento, al margen de los propios contenidos involucrados en los acuerdos?

Por otro lado, la estrechez de miras y la ‘comodidad’ –en definitiva, derivas de la tendencia a la simplificación- en cuanto a la delimitación del “nosotros” (como propio grupo de referencia y estima), la tendencia de la autoestima (del yo y el nosotros) o las propias limitaciones estructurales (por ejemplo, de tiempo y de recursos a dedicar a la participación social), son obstáculos muy serios a la hora de establecer un debate social democrático como ‘forma’ sobre la que construir objetivos comunes.

Presuponer, sin más, que las ideas son la antesala de las políticas, es un camino unidireccional discutible. Nussbaum (2007: 303), hace un intento de ir más lejos en este planteamiento, proponiendo la responsabilidad institucional como vía plausible de avance –ante las limitaciones individuales-.

Más allá, en el **entramado instrumental** que se intuye a partir de todo lo anterior, se podrían enfatizar tres niveles ‘ideales’ íntimamente entrelazados, no necesariamente ordenados y con fronteras permeables; y diferenciados aquí analíticamente para ayudar a la comprensión de funciones vinculadas a éstos:

l). Nivel de la definición

Como punto de partida se destaca la importancia del lenguaje como medio de pensamiento y de definición de la realidad -en la línea de Berger y Luckmann (1998)-, y, en este mismo sentido, de forma más comprensiva, la de las narraciones y las teorías.

Por ejemplo, para Nussbaum (2010: 34), en función de cómo se defina el “desarrollo” se atenderá a unos objetivos u otros en las políticas. Así, por ejemplo, la concepción de desarrollo más extendida se ha ceñido al crecimiento económico general de un país, sin detenerse en cuestiones de desigualdad social, acceso a la sanidad, la educación o las libertades políticas.

Sen (2000: 323), por su parte, también aludiendo a la utilización del lenguaje y a sus implicaciones, pone por caso la frecuencia con que, por parte de determinadas teorías, se hace uso de términos como “elección racional” para referirse a la elección sistemática basada exclusivamente en la ventaja personal. Ahora bien, el autor no está de acuerdo en que deba definirse la racionalidad en un sentido tan estricto; obviar la libertad de pensamiento que tienen las personas y el reconocimiento del importante papel de los valores en la conducta humana supone limitar la ‘racionalidad’ seriamente.

Es evidente, pues, la relevancia que puede tener detenerse en este aspecto y en el condicionamiento que supone el uso del lenguaje precisamente en dicha racionalidad.

En la evaluación de la justicia y el desarrollo, Sen advierte que es tan importante la información que se incluye para el análisis como la que se excluye. En este caso, el marco teórico desde el que se aborda el análisis de la realidad, en la medida que presta atención a unos determinados aspectos y no a otros, es determinante en la interpretación de los resultados que conforman el diagnóstico de situación.

En conclusión, el empleo del lenguaje asociado a determinadas ideas o teorías tiene implicaciones importantes, y éstas han de ser tomadas en consideración en la adecuada interpretación de la realidad.

## II). Nivel de la reificación

Desde el enfoque de las capacidades se reconoce la importancia de las instituciones y del tejido normativo, al igual que otras herramientas, a la hora de hacer ‘palpables’ las ideas.

Conscientes de que no hay una correspondencia estricta entre tales herramientas y los elementos aludidos en el nivel anterior, llaman a que éstas adopten una más adecuada perspectiva –valorativa y metodológica- en la toma de decisiones. Nussbaum (2012: 87) llega a afirmar que “los derechos fundamentales no son más que palabras hasta que la acción del estado los convierte en reales”.

“Existe una conexión conceptual entre la idea de las capacidades centrales, entendidas como derechos humanos fundamentales, y la idea de los deberes”, pues la existencia de un derecho, según Nussbaum, entraña que estén presentes tales deberes. De este modo, entiende que existe un enlace entre las capacidades centrales (necesarias para alcanzar una vida digna) y los gobiernos (y su

responsabilidad para hacer posible que las personas lleven dicha vida) (p.85.).

Siendo así, en la elaboración de la política económica y social, Sen argumenta que los responsables de elaborar dicha política tienen dos razones fundamentales para atender a los valores de la 'justicia social'. En primer lugar, el hecho de que la 'justicia' sea un concepto básico para identificar los objetivos de la política y los medios para alcanzarlos, al mismo tiempo hace que las ideas de la justicia puedan ser muy relevantes con respecto a la capacidad de persuasión en relación a tal política. Y, en segundo lugar, a la hora de elaborar una política económica y social que tenga en cuenta a los ciudadanos a los que afecta, es importante comprender los valores que mueven a tales ciudadanos -incluido el sentido de justicia- (Sen, 2000: 328).

Las normas son trascendentales en las pautas de conducta de las personas y, por tanto, en la elaboración políticas económicas y sociales. En este sentido, Sen saca a relucir un tema tan relevante como es el papel de la interacción de los individuos en la formación de los valores y de las ideas de justicia. Así, observa como de crucial importancia el hecho de crear las condiciones necesarias para favorecer y garantizar el debate público, y para que los ciudadanos puedan tomar decisiones libres e informadas. La libertad de prensa, la garantía de la educación básica, o el aumento de la independencia económica de las personas, son, entre otras, condiciones que propician de modo decisivo el que dichas personas puedan participar activamente, por ejemplo, en tales debates públicos y, a la postre, en la vida política, económica y social de la comunidad en que viven.

Asimismo, Sen llama la atención sobre la importancia de las normas y de los valores compartidos por los individuos en las diferentes sociedades, más allá de su mera actuación individualista en búsqueda del propio beneficio. Pone como ejemplo el sistema capitalista y su 'éxito', en cuanto a difusión, a nivel mundial. Los códigos de conducta y normas compartidos, y la confianza mutua en el contexto del mercado son claves que, en esta línea, tienen gran importancia.

### III). Nivel de la reproducción

Si hay un elemento que, a lo largo de la historia del pensamiento, ha sido señalado como instrumento fundamental para la transmisión de aquello que es valorado por una sociedad, éste es la **educación**. El propio enfoque de las capacidades, de la mano de Nussbaum (2012), se hace eco de Aristóteles o Rousseau para reclamar la atención

sobre la **importancia de la educación y su capacidad, como herramienta, para cultivar**, por ejemplo, los sentimientos morales que favorezcan la justicia social.

Nussbaum (2007) resalta como un hecho refutado el que muchos aspectos de la vida emocional de las personas, aun teniendo en cuenta las bases evolutivas genéticas, están condicionados socialmente de un modo radical. La autora se esfuerza en resaltar la importante capacidad humana para la simpatía y benevolencia hacia los demás, y encuentra ejemplos dignos de mención que evidencian lazos de amor o compasión entre personas al margen de la búsqueda del beneficio mutuo. En este sentido, Nussbaum destaca el papel fundamental de la educación, también la formal, a la hora de reproducir este tipo de valores en la sociedad. Así, por ejemplo, defiende que la educación pública, tanto para hombres como para mujeres, debiera insistir en la importancia de la asistencia a aquellas personas que la necesitan<sup>19</sup>.

Los mecanismos de reproducción social a través de la educación también son tratados por Rawls. Así, en palabras de Nussbaum (2007), encuentra que las emociones son actitudes inteligentes que pueden ser condicionadas socialmente y que pueden tomar como objeto los principios de la sociedad, de modo que la estabilidad de la sociedad justa dependería de la capacidad que tenga de inculcar las actitudes y los sentimientos “correctos” en las personas.

Estas ideas, **además de advertir de la relevancia de la educación como instrumento elemental para la reproducción social**, son coherentes en cierta medida con la consideración de que las sociedades no son esencialmente ‘creativas’ -pese a la valoración de esta cualidad presuntamente exclusiva-, sino que, de forma muy fundamental, también son ‘repetitivas’.

Tampoco aquí hay una correspondencia estricta entre este instrumento y los elementos aludidos en los dos niveles anteriores, si bien es innegable su estrecha relación.

En sintonía con todo lo dicho, la **educación** ejerce, en palabras de Nussbaum (2012), una función capital para el desarrollo y la

---

<sup>19</sup> Si bien, para conseguir los resultados buscados, esta política habría de ser complementada con otras, como por ejemplo alguna que contribuya a mitigar el mensaje de que las personas que dedican parte de su tiempo a dicha asistencia, son trabajadores de segunda clase; es decir, políticas que hagan que esta implicación no tenga, por otro lado, un alto coste en la carrera profesional de la persona que se implica en las tareas asistenciales.

ejercitación de otras muchas capacidades humanas: es, pues, un **“funcionamiento fértil”** de suma importancia para abordar los problemas de la desventaja y la desigualdad. Las personas que han recibido educación (aunque solo sea básica), frente a las que no, disfrutan de opciones mejores de empleo, de participación política y de interacción productiva con otras personas en la sociedad. Con todo, en numerosos países la educación ha sido reconocida como un elemento particularmente central para la dignidad, la igualdad y la oportunidad humanas (p.181). En otras palabras, Nussbaum sitúa la **educación como una de las principales “capacidades fértiles”** en multitud de contextos, dado que propicia el acceso al empleo y a la participación política, permite a las personas un mayor poder de negociación y les facilita en mayor medida valerse por sí mismas (p.121).

Identificar este tipo de capacidades que implican mayores efectos positivos, dado lo escaso de los recursos y las oportunidades disponibles, es de enorme importancia, ya que es preferible centrar los esfuerzos en la consecución de las mismas, en tanto en cuanto son críticas (p.65).

En conclusión, para lograr avanzar en ciertas facetas del desarrollo social, será preciso insistir en la importancia de potenciar determinado desarrollo instrumental multifacético en diferentes niveles, y adecuado a la complejidad del contexto en que se inscribe.

## **Educación como instrumento prioritario**

*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 (Naciones Unidas, 1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 26, apartado segundo).*

Como anteriormente se expuso, Sen (2000: 192) defiende que el debate público social y político es un elemento central a la hora de evaluar los problemas sociales y de identificar e interpretar las “necesidades”. Para que dicho debate pueda darse -en toda su amplitud y riqueza-, sin duda, la educación previa de las personas y la formación en valores juega un papel fundamental.



**Precisamente el engarce entre desarrollo social desde la perspectiva de los Derechos Humanos, el condicionamiento instrumental y la educación como elemento básico en la orientación de la estima será el eje fundamental sobre el que pivotará este trabajo.**

Es atribuida a Kant la afirmación de que "la educación es el mayor y más difícil problema que cabe plantear al ser humano. Pues el conocimiento depende de la educación, y la educación depende, a su vez, del conocimiento" (citado en Kanz, 2001). Este punto de partida anticipa, no solo su papel crítico, sino también la 'maleabilidad' de la educación en cuanto a su finalidad, su alcance, su forma, su contenido o, incluso, en las responsabilidades aparejadas a ésta.

No será objeto de este estudio rastrear y analizar estos aspectos a lo largo del tiempo, aunque, sin duda, se habrá de prestar atención a varios de ellos para entender los papeles que actualmente son otorgados a la educación en algunas de las sociedades contemporáneas económicamente más desarrolladas.

Son muchos los pensadores que se han atrevido a definir los principales propósitos de la educación en la sociedad<sup>20</sup>. El enfoque de las capacidades no es una excepción en este sentido. Así, por ejemplo, Nussbaum (2010: 28) encuentra que la educación tiene entre sus objetivos el de preparar a las personas para la ciudadanía, para el trabajo y para dar sentido a sus vidas.

La instrucción en habilidades instrumentales y técnicas es, quizá, el objetivo de mayor preponderancia en los actuales sistemas educativos actuales. Previsiblemente su carácter elemental y sus repercusiones directas en la participación de las personas en el orden económico-productivo han propiciado en buena medida un mayor desarrollo formal efectivo que el observado para otras finalidades asignadas a la educación. Ahora bien, esto no habría de ser motivo para obviar la educación como un instrumento primordial a la hora de posibilitar a la persona acceder a otras capacidades elementales enriquecedoras en muy diferentes aspectos.

A la postre, la educación, a todos los niveles, como motor de desarrollo social en sentido amplio, no sólo habrá de atender a elementos tecno-científicos (muy habitualmente ligados a la productividad económica), sino también a elementos relacionados con la asunción de responsabilidad social y participación política consciente por parte de las personas a la hora

---

<sup>20</sup> Por ejemplo, de acuerdo a Kanz (2001), como principales tareas de la educación, I. Kant señalaba las siguientes: 1. Disciplinamiento; 2. Cultivamiento; 3. Civilización; 4. Moralización.

de definir los valores y prioridades de la sociedad en que desean vivir (Bergan, 2011: 7).

En esta línea, Sen señala varios ejemplos de desarrollo humano en los que la educación ha jugado y juega un papel decisivo. Es el caso de la educación generalizada de las mujeres y su efecto en términos de mejora de las condiciones sociales de aquellos lugares en que viven (mejora en términos económicos, de sanidad, demográficos, etc.). Asimismo, la educación contribuye a tomar conciencia de la realidad en la sociedad en que uno vive en contraste con sociedades más o menos desfavorecidas en el terreno económico, de la salvaguarda de los derechos políticos, etc., lo cual, sin duda, es un primer paso para emprender acciones encaminadas al desarrollo humano.

También la educación se convierte en un elemento básico a la hora de conocer, comprender y respetar la riqueza cultural existente en diversas partes del mundo. Frente a retóricas potentes de la “tradicción nacional”, vistas por el autor como culturalmente empobrecedoras, Sen advierte de la desaparición de ciertas culturas minoritarias y del valor de conservar éstas. Los conocidos efectos de la globalización y de la cultura occidental en este sentido, pudieran ser mitigados atendiendo en mayor medida a una perspectiva que sea consciente de la importancia del intercambio cultural y de la continua interdependencia de las culturas a lo largo de la historia de la humanidad y, por tanto, más respetuosa con culturas hoy minoritarias.

Según Nussbaum (2012: 184-185), “de manera comprensible y no sin cierta razón, las intervenciones en materia de educación en determinados países se han centrado, sobre todo, en la alfabetización lectoescritora y en la numérica básica, y es seguramente correcto pensar que, cuando tales habilidades están ausentes en una persona, son muchas las oportunidades que se le cierran”. Tal es así que, entiende la educación como “un factor tan capital a la hora de abrir las puertas de una amplia diversidad de capacidades adultas que convertirla en obligatoria durante la infancia es una medida justificada por la espectacular expansión de capacidades que propicia en momentos posteriores de la vida”. Ahora bien, más allá, recalca que es importante no circunscribir el análisis de la educación y de las capacidades en general a tales habilidades, ya que, para que la educación contribuya de verdad al desarrollo humano, es preciso atender también a otros importantes aspectos. “En la actualidad, la mayoría de las naciones modernas, preocupadas como están por el incremento de la renta nacional y por conquistar o conservar una cuota de mercado global, han venido centrándose cada vez más en un conjunto restringido de habilidades comercializables en el mercado laboral y consideradas como generadoras

potenciales de beneficios económicos a corto plazo. Pero hay otras habilidades, relacionadas con las humanidades y las artes, que son esenciales sin excepción para el fomento de una ciudadanía democrática responsable y para una variada serie de otras capacidades que las personas podrían estar interesadas en ejercer en otros momentos de sus vidas”. Destacarían entre éstas, el pensamiento crítico, la habilidad de imaginar y de entender la situación de otra persona poniéndose en su lugar, o la comprensión de unas nociones elementales acerca de la Historia y del actual orden económico global.

Por tanto, al hilo de lo que argumentaba esta autora, parece esencial detenerse en los **contenidos sustantivos de la educación**. Referirse a la “educación” como un elemento homogéneo en todos los lugares – simplemente refiriéndose a los *niveles* educativos-, no hace sino ocultar potencialidades (o carencias) que diferentes contenidos educativos son capaces de proporcionar. Efectivamente la educación básica orientada al empleo de las herramientas esenciales como son el uso de textos (formando a las personas en la lectura y la escritura) o el uso de números (formando a las personas en reglas matemáticas esenciales), tal y como su nombre indica, es la base para fundamentar una educación de un nivel superior. Ahora bien, simplificando mucho, este nivel básico de educación formal, lo que tiene de común en los diferentes países, es su carácter fundamentalmente instrumental (el aprendizaje de lenguajes en forma de textos y números) y, habitualmente, la segmentación de estudiantes en función de su edad, pero no aparece un común denominador consensuado, a pesar de su importancia, a nivel de contenidos valorativos con respecto al entorno y las relaciones con los demás. De nuevo, se ponen aquí en evidencia dificultades metodológicas a la hora de estudiar y comparar las situaciones educativas de diferentes sociedades; y producto de tales dificultades se cae en un análisis parcial e incompleto que se ciñe a lo más fácilmente medible y comparable, y se aleja de un planteamiento de objetivos sociales compartidos, como pueda ser el desprendido de la Declaración de los Derechos Humanos.

En su propuesta de principios para la construcción de una estructura global acorde a la perspectiva de las capacidades, Nussbaum (2007) hace aún más explícita la importancia que habría de otorgarse al papel de la educación, concebida ésta no solamente como una instrucción en habilidades técnicas, sino, sobre todo, como un ‘enriquecimiento general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación’. Desde esta óptica Nussbaum, y con ella otros muchos autores, está llamando la atención sobre la centralidad de los contenidos ligados al desarrollo social y personal, más allá de un mero adiestramiento tecnológico acrítico. Así,

participando de una perspectiva similar, L. McIlarth (2014) advierte de la importancia de que la educación se interese por contribuir a crear una ciudadanía con habilidades, conocimientos, educación política y competencias que posibiliten que las personas que la componen sean agentes comprometidos y activos para el cambio social.

Cuando se evalúa un sistema educativo, reflexiona Nussbaum (2010: 29 y 83), cabe preguntarse cómo prepara a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política en democracia. “Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin. (...) Cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta”. Incluso, más allá, llama la atención sobre la importancia de la cultura de la responsabilidad; sentirse responsable de los propios actos, independencia de criterio y cultura pública con firmeza crítica, respeto mutuo por la razón,... son algunos de los elementos que la caracterizan.

La autora se pregunta “hasta qué punto podría la educación pública de una sociedad liberal cultivar sentimientos que complementaran y ayudaran al enfoque de las capacidades” y “cómo podría organizarse tal educación en una sociedad cuyos principios aborrecen el adoctrinamiento y las restricciones a la libertad de expresión”. Nussbaum (2007) considera posible la extensión de la benevolencia a través de la enseñanza social. Si bien ésta no debe reprimir los puntos de vista contrarios, sí puede dotar de especial importancia a los puntos de vista favorables a la educación y la retórica públicas en este sentido.

No en vano, Sen (2000: 295 y 355) señala que “la formación de los valores y la aparición y la evolución de la ética social también forman parte del proceso de desarrollo”. En este contexto, enfatiza su creencia de que los diferentes individuos de las diferentes culturas son capaces de compartir muchos valores comunes y, a través del diálogo de los pueblos, de ponerse de acuerdo en algunos compromisos comunes, como, por ejemplo, el valor supremo de la libertad.

Llevando más allá las consideraciones de estos autores, pudiera argumentarse que, en el desarrollo educativo a lo largo de diferentes niveles formales e, incluso, a lo largo de la vida, la frecuente independencia entre, por un lado, contenidos ‘instrumentales’ y, por otro, contenidos ligados a transmisión de valores y objetivos contextualizados, deja a los primeros sin guías reflexivas en cuanto a las prioridades en el comportamiento y, por tanto, en cuanto a la aplicación crítica de dichos contenidos instrumentales.

De acuerdo con Nussbaum (2010: 114-115), “los problemas económicos, ambientales, religiosos y políticos que debemos resolver tienen alcance mundial. No cabe esperanza alguna de resolverlos si las personas que se encuentran distantes no se unen para cooperar como jamás lo han hecho. (...) Se trata de problemas que sólo pueden afrontarse de verdad si existe un diálogo a nivel multinacional. (...) La educación debería proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvernos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como ciudadanos del mundo. (...) Por tanto, las instituciones educativas del mundo tienen una tarea importante y urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aún más heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupo que habitan este planeta”. En la misma línea, en el proceso de eliminación de estereotipos requiere de la comprensión mutua y trabajar conjuntamente para la resolución de problemas en común.

Así pues, parece necesario atender tanto al conocimiento como a los valores a través de los diferentes niveles educativos, lo cual requiere un diseño, una planificación y una coordinación adecuados y tangibles. Con relación a esto, Nussbaum (2010) dirá que el diseño consciente de la educación es esencial para romper dinámicas antidemocráticas, empobrecedoras y excesivamente centradas en lo económico.

Dado que los niveles educativos se establecen particularmente en función del nivel de destreza en contenidos instrumentales, ¿se tiene en adecuada consideración el grado de avance en determinados conocimientos no coincidentes con los anteriores, aunque sí importantes en cuanto a, póngase por caso, la educación en valores y actitudes democráticos de las personas? La educación en esta esfera, pese a ser fundamental para la orientación del comportamiento hacia determinados objetivos considerados valiosos para la sociedad, no tiene por qué coincidir exactamente con el desarrollo de la educación formal instrumental mencionada, pese a la necesidad de que vayan estrechamente ligadas entre sí. Es decir, por ejemplo, el hecho de que una persona adquiera un título de educación superior en el ámbito de la Ingeniería, en modo alguno implica que, además del manejo de las tecnologías propias de ese campo, dicha persona haya adquirido un nivel de conocimiento y destrezas similar en lo que concierne a las consecuencias de la aplicación de la tecnología en el entorno humano y medioambiental, pese a ser esto de importancia capital.

El diseño curricular y la planificación de una educación que contemple contenidos ligados a valores, actitudes, comportamientos de defensa de los

Derechos Humanos, habitualmente inexistentes o desdibujados, no habrían de estar subordinados a diseños curriculares y planificaciones fundamentalmente adaptados a contenidos instrumentales. Más bien, debieran tener un espacio propio y definido dentro de una planificación integradora en todos los niveles educativos y sujeta a continua revisión y mejora.

Esta línea de actuación práctica trataría de ser coherente con la consecución de una más adecuada perspectiva educativa para la ciudadanía global. A modo de propuesta, algunos de los elementos involucrados en tal perspectiva serían:

- **Visión y uso creativo de conocimientos integradores y multidisciplinares.**

“Para que la educación sea buena, debe ser sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas” (Nussbaum, 2012: 185). O dicho de otro modo, para dar cuenta de la complejidad de la realidad, se hace necesario el estudio de sus diferentes facetas desde una perspectiva global, conociendo y comprendiendo la heterogeneidad inscrita (Nussbaum, 2010: 116.).

En este mismo sentido, E. Morin (1999: 1) observa la problemática que reside en lograr atender a una visión general y profunda de hechos *complejos* -donde sea perceptible la relación de las partes de los fenómenos-, desde un sistema de construcción del conocimiento y, por extensión, un sistema educativo, *fragmentarios* y divididos en disciplinas.

Y, a partir de esta perspectiva multidisciplinar es desde donde el autor anima a entender la polifacética y compleja *condición humana*; un descubrimiento de la *identidad* común de las personas capaz de conciliar la diversidad y la unidad bajo esa misma condición, así como el lugar que las personas ocupan como *ciudadanos* de un mismo planeta con objetivos comunes en un escenario de incertidumbres (Morin, 1999; Hall *et al.*, 2014).

Siguiendo esta tónica, para Nussbaum (2010: 122) “la educación para la ciudadanía es un tema amplio y complejo que debe abarcar los aportes de la historia, la geografía, el estudio interdisciplinario de la cultura, la historia de los sistemas jurídicos y políticos y el estudio de la religión, todo ello en mutua interacción y complejidad creciente conforme va aumentando la madurez de los alumnos”. Incluso, más allá de lo expuesto por la autora, en este mismo sentido es conocido el planteamiento que llama la atención sobre la obsolescencia de la fragmentación disciplinar del conocimiento en campos separados y aislados en el proyecto educativo.

A propósito de todo ello, Nussbaum rescata el conocido debate entre las Ciencias y las Humanidades, y aboga explícitamente por tratar de conseguir un mejor diálogo entre ambos campos del conocimiento (p.26). Expresa su inquietud ante el hecho de que la educación para el crecimiento económico muestre aparente desprecio por las artes y las humanidades, por no derivar, a priori, en dicho crecimiento (p.45)<sup>21</sup>.

Como añadidura a las aportaciones de Nussbaum al debate, al tiempo que existe un ‘desinterés’ desde la perspectiva tecnológica-científica por el entendimiento con la perspectiva ‘humanística’ ¿puede estar dándose, recíprocamente, por parte de las personas que encabezan el pensamiento humanístico, un desinterés por llegar a un entendimiento con la perspectiva tecnológica, por ser considerada una faceta ‘insustancial’? Incluso, lejos de ocuparse por un encuentro o un entendimiento entre perspectivas, en algunos casos ¿cabría hablar de un empeño, por parte de ciertos representantes de ambas vertientes, por buscar el reconocimiento propio (llevando la autoestima más allá de lo deseable) a través del contraste con la falta de valor con que se etiquetan posiciones ajenas, sin siquiera pararse en sus argumentos?

- **La pedagogía al servicio de objetivos esenciales**

Nussbaum (2010: 120-128), siguiendo a Dewey en su propuesta de lograr una educación orientada a la ‘ciudadanía mundial’ desde los primeros días de la escolarización, entiende como importantes diversas líneas a seguir para propiciar ciudadanos en sintonía con esta idea. Por ejemplo, desde su punto de vista, “la escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva de otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como objetos o seres inferiores; (...) la escuela puede enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales o sobre las personas con capacidades diferentes, a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos; la escuela puede fomentar el sentido de la responsabilidad individual (...); la escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás”<sup>22</sup>. Se trata de un plan

---

<sup>21</sup> Un diagnóstico adicional sobre este asunto en el que se observan argumentos comunes puede consultarse en Altbach *et al.* (2009).

<sup>22</sup> Destaca como ejemplo a seguir, en lo que respecta a la enseñanza aplicando el pensamiento crítico y fomentando el uso de la imaginación para pensar soluciones para los problemas globales, el modelo de las Naciones Unidas ([www.fpspi.org](http://www.fpspi.org)).

que debe ponerse en marcha con un gran conocimiento de los problemas sociales y los recursos de cada lugar, sin perder de vista las circunstancias sociales. Asimismo, sería necesario aplicarlo no sólo en los contenidos curriculares, sino también en los métodos pedagógicos (pp.73-74).

A partir de esta orientación, en su defensa de la educación a partir de las artes y las humanidades, la autora señala tres capacidades de gran relevancia para la salud de las democracias: “capacidad de desarrollar un pensamiento crítico”, “capacidad de trascender las lealtades nacionales y afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo” y “capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (p.26). Por tanto, resalta la necesidad de cultivar las capacidades emocionales además de las capacidades críticas (p.89). Así, por lo que respecta a la comprensión desde la imaginación narrativa y la empatía, y la integración de los sentimientos, desde su punto de vista, “las artes cumplen una función doble en las escuelas y las universidades: por un lado, cultivan la capacidad de juego y de empatía en modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura” (p.147). Según expone, para Tagore la función primaria de las artes era cultivar la comprensión; éste advertía que dicha función de la educación (quizá una de las más importantes) había sido sistemáticamente ignorada y severamente reprimida en los modelos tradicionales (p.141). En ese sentido, “los cuentos y relatos que se aprenden en la infancia funcionan luego como componentes muy importantes del mundo que habitamos en la adultez” (p.62); es decir, las historias, ponen en juego la imaginación narrativa, o dicho de otro modo la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, por lo que tienen una influencia esencial en el proceso de educación de las personas. A su entender, el conocimiento fáctico y la lógica no alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea, por lo que el necesario cultivo de la comprensión constituye un elemento clave en las mejores concepciones modernas de la educación para la democracia (p.131).

En definitiva, Nussbaum (2010) considera imprescindible la formación humanística así como determinados conocimientos y destrezas relacionados con ésta. “La historia mundial y los principios económicos deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica para que resulten útiles en la formación de ciudadanos del mundo inteligentes. Asimismo, esa enseñanza debe acompañarse de un estudio sobre las religiones y las teorías filosóficas de la justicia. Sólo así servirán como base de los debates públicos que debemos



llevar a cabo para resolver de manera cooperativa los principales problemas de la humanidad” (p.130).

En consonancia con los argumentos expuestos por esta autora, cabe reforzar la **justificación de la educación** –a partir de la perspectiva del ámbito social y de las humanidades-, desde el punto de vista del paradigma del Desarrollo Humano, **en su papel orientador en la identificación, la ordenación y la priorización de los objetivos vinculados a la satisfacción de la estima y, en este sentido, de las motivaciones y comportamientos aparejados.**

- **Atención a los docentes como facilitadores fundamentales del proceso educativo transformador**

Un proyecto educativo participe de las inquietudes expuestas, sería absolutamente inviable si no se cuenta con un profesorado adecuado (Heath, 2000; Cornford, 2002; Jansen, 2008; Altbach *et al.*, 2009).

Así, cabe reflexionar no solamente sobre el papel fundamental del profesorado, sino también sobre su adecuada educación (GUNI, 2008; Escrigas, 2014) -en los ámbitos y momentos en que éste se educa o forma-. Dicho de otro modo, es preciso contar con un profesorado suficientemente preparado para abordar los conocimientos y métodos que sustentan esta perspectiva (Nussbaum 2010: 105-6).

Indudablemente, la vinculación de este asunto con la educación superior -ámbito en el que en última instancia se forma a estos educadores- y, más allá, con la formación a lo largo de la vida (Werquin, 2007), habría de ser tratada, por su trascendencia, con una especial atención.

Llegados a este punto y visto todo lo anterior, ¿no sería un tanto pretencioso que el difícil reto del cambio de perspectiva educativa lo asuman precisamente las personas menos maduras para hacerlo, quienes estarían dando sus primeros pasos en la educación formal?

Teniendo en consideración que, entre otras cuestiones, ha de atenderse -con cierta premura- a una orientación pluridisciplinar, al tratamiento de la complejidad, al pensamiento crítico y a la capacidad de argumentación, etc. –todo ello, con una orientación guiada por unos valores humanos como los vistos anteriormente-, quizá sean las personas en los niveles más instruidos las que, progresivamente y sin perder de vista la educación en los niveles anteriores, puedan empezar a acometer seriamente dicho reto con mayores garantías de éxito.

Por tanto, desde un punto de vista ‘pragmático’, cabría argumentar que la educación superior, por su posición crítica y privilegiada, puede

desempeñar un papel de enorme importancia para comenzar a cimentar efectivamente sobre unas bases como las expuestas; incluso, esta premisa se ve reforzada, como se decía, dado el papel fundamental de los docentes –personas que pasan por la educación superior- para abordar con garantías la educación en los niveles educativos inferiores.

Atendiendo, en primer lugar, a la mayor ‘capacidad’ (y mejor ‘posición’), en términos generales, dentro de la sociedad de los agentes involucrados en la educación universitaria -titulados, estudiantes, docentes,...-; en segundo, al ‘ejemplo’<sup>23</sup> que dan de hecho, en términos de actitudes y comportamientos, al conjunto de la sociedad tales personas; y, en tercero, a la especial responsabilidad que se llama a jugar a las universidades ante los retos futuros de la sociedad mundial, cabe valorar si, en paralelo al acceso universal a la educación básica, no resulta también prioritario comenzar a abordar el cambio de perspectiva en los contenidos sustantivos de la educación desde los niveles superiores.

*La educación superior tiene la responsabilidad de formar a los profesionales que, a lo largo de sus carreras, alcanzaran las posiciones de mayor responsabilidad en la sociedad y el mercado laboral. Las decisiones de los profesionales, formados en las universidades, son claves para la creación de riqueza y el desarrollo de los países y contribuyen decisivamente a la forma en que la vida se desarrolla en el planeta. (...) La educación superior desempeña, por tanto, un rol decisivo y fundamental en lo que respecta al contenido de la enseñanza, los valores y las habilidades que incorpora (Escrigas, 2008: xxxi).*

Al margen de que pueda considerarse más o menos ingenua la postura de Sen con respecto al desarrollo social anteriormente expuesta, en este marco, la educación sería, sin duda, uno de los factores decisivos y básicos a la hora de hacer realidad esta interacción libre e informada en el seno de las sociedades en los términos que éste la describe. Aunque, al referirse a la educación, Sen parece aludir en sus trabajos particularmente a la alfabetización y a los niveles básicos de la educación, por lo hasta aquí comentado, parece oportuno no centrarse prioritariamente solo en este tramo. Conseguir extender la educación de nivel básico a toda la población es, sin duda, algo necesario y fundamental, y todavía es un reto para muchos países. Sin embargo, no se puede perder de vista una serie de

---

<sup>23</sup> Aspecto éste de crucial relevancia, en opinión de autores como S. Atmapriyannda (2008) y A. Marga (2008), a la hora de conseguir inculcar valores a las personas.

hechos que han de mover a seguir avanzando en procurar para el máximo número de personas el acceso a una educación del más alto nivel.

Por una parte, en una sociedad creciente en complejidad la participación informada requiere de una mayor formación en diferentes campos del saber (un ejemplo representativo a este respecto lo encontramos en la llamada “brecha digital”). Por otra parte, las personas que forman parte de las élites de las sociedades económicamente más desarrolladas, es decir, las personas con mayor capacidad de decisión en asuntos económicos, políticos y sociales de la mayor trascendencia, en muchos casos participan de niveles educativos superiores; y, lo que es más importante, en su propia reproducción como grupo (de *estima*), en la línea de los fenómenos que ya analizase P. Bourdieu, se esfuerzan por incorporar a todos sus miembros a dichos niveles educativos. La educación no solamente es un factor que dota de mayores destrezas y habilidades, sino que además es un elemento legitimador (en muchos sentidos) en las sociedades modernas; de modo que aparece íntimamente ligado a la adquisición de capacidades (tanto en el sentido de desarrollo de las habilidades intelectivas y sociales de las personas, como en el sentido de reconocimiento social y legitimación para poder decidir y actuar en determinados contextos).

Si bien no todas las personas han de pasar por la educación superior para alcanzar un umbral digno en cuanto a consecución de ‘capacidades’ concierne, sería necesario atender a la necesidad de procurar, por una parte, la equidad real en el acceso a la educación superior y, por otra, que dicha educación superior sea plenamente consciente, a través de sus contenidos, de la especial responsabilidad que habrán de tener las personas que pasan por ella con respecto al desarrollo social.

Asimismo, efectivamente, se ha avanzado en los últimos años en dotar a un mayor número de personas de una educación básica. Entre los factores que han posibilitado este avance ¿podría ser contemplado el hecho de que un mayor número de personas también accedió a niveles educativos superiores, dando lugar, por una parte, a una mayor presión política para conseguirlo y, por otra, posibilitando la disponibilidad de profesores adecuados en suficiente número? Parece que no es descabellada esta hipótesis.

En este contexto, entender la justicia social más allá de la ‘equidad’ en el acceso a los estudios superiores y otorgar una importancia crucial a la educación de las personas -en tanto en cuanto seres sociales y políticos- a la hora de lograr dicha justicia, son dos de los pilares en que se sustenta el presente trabajo en lo que se refiere a la concepción del tipo de desarrollo social a propiciar a través de la educación superior.

Los planteamientos de diferentes autores con respecto a la relación entre la educación superior y el desarrollo social son muy diversos y con matices relevantes en su definición y alcance. Sin pretensión de entrar a analizar exhaustivamente los encuentros y desencuentros de la amplia literatura especializada sobre este particular, sí cabe identificar tres orientaciones de relevancia que pueden ayudar a entender la configuración del debate actual; todas ellas solo comprensibles desde una perspectiva histórica capaz de incorporar en su interpretación la influencia de muy diversos factores de naturaleza política, económica y cultural presentes en el contexto en que se gestan y toman alcance dichas aportaciones -merece la pena, en este sentido, detenerse en análisis como los de Brunner y Peña (2011) y Brock (2009) entre otros-.

Como **primera** de las tres orientaciones indicadas, es preciso rescatar, por su gran influencia todavía a día de hoy, la concepción de ‘universidad moderna’ derivada en buena medida de la impronta de W. Humboldt. De acuerdo a J. J. Brunner y D. Peña (2011), los ideales que caracterizarían a esta concepción se resumen en *“aprendizaje disciplinario, autocultivo y formación del carácter, unidad entre la docencia y la investigación, autonomía institucional y una fuerte vinculación al estado-nación en diversos aspectos -entre los que se encuentra el de la financiación de la propia institución universitaria por parte de este último-”*. Ideales a los que, en la medida en que la Universidad se identifica con la Ciencia, más adelante se unen los expuestos por Merton (1973) para esta última –y la comunidad científica-<sup>24</sup>.

Si bien la Universidad –y, con ella, la educación superior-, desde sus inicios, nunca ha permanecido totalmente ajena a los equilibrios de poder e intereses de las facciones dominantes en las sociedades (Brunner y Peña, 2011; Brock, C., 2009), incluido el proceso de configuración de los cuerpos administrativos de los modernos estados-nación (Marginson y Smolentseva, 2014), a finales del siglo XX la perspectiva modélica -ampliamente extendida y compartida en numerosos países- de una universidad humboldtiana autónoma e independiente en su funcionamiento y preocupada por la búsqueda del Saber –con mayúsculas- y la enseñanza de tal Saber, encuentra una crítica sobre la verdadera razón de ser de la Universidad, que ya venía gestándose tiempo atrás -particularmente a partir de la evolución del modelo universitario estadounidense de carácter más ‘mercantilista’ (Marginson y Smolentseva, 2014)- al ritmo de la incorporación de crecientes sectores de la sociedad a puestos de trabajo

---

<sup>24</sup> Communalism, Universalism, Disinterestedness, Originality and Skepticism (Merton, 1973).

que requieren una mayor cualificación (en consonancia con la transformación del tejido productivo de los países económicamente desarrollados). Fundamentalmente, dicha crítica cuestiona la ‘utilidad’ (y ‘pertinencia’) socioeconómica de los resultados que salen de una Universidad en la que se depositan altas expectativas ligadas al progreso – individual y común- y cada vez más recursos públicos y privados -en la medida que acoge más personas- encaminados a que esta institución entre a resolver buena parte de los problemas laborales y económicos que plantea la *sociedad de consumo* masiva.

La justificación de que las universidades aportan al desarrollo de la sociedad a través de la creación, difusión y conservación del Saber más *valioso, puro y eidético*, aun reconociendo como meritoria tal aportación, se torna en una justificación insuficiente en el marco de este enfoque. Así, especialmente desde sectores externos a la Academia, se cataloga a las universidades como instituciones ensimismadas, ajenas a las acuciantes necesidades y problemáticas de la sociedad a que habrían de ser útiles (Williams, 2007; Leathwood, 2005: 319)<sup>25</sup>.

Se busca una universidad que, sin renunciar a los *nobles* ideales humboldtianos y mertonianos, sea capaz de atender a la ‘promesa’ de acceso (igualitario) al ‘éxito’ individual -y, por extensión, nacional-; alcanzable éste a través de la acumulación –adquisición o consumo (Santiago *et al.*, 2008)- de capitales económicos y simbólicos -en el sentido que ya expusiese P. Bourdieu (1979, 2008)-.

Precisamente al hilo de esta crítica, como se anticipaba en páginas precedentes, uno de los enfoques que mayor repercusión ha tenido en las últimas décadas en este sentido y que cuenta con una fuerte presencia en el área de Economía de la Educación, ha sido el enfoque del *Capital Humano*; cuyo desarrollo en lo que concierne a la educación conforma el eje de la **segunda** de las orientaciones antedichas.

También aquí, en relación con fenómenos como la globalización, el avance hacia una economía mundial, la transnacionalización de organizaciones y procesos, etc. (Taylor, 2008a), se da un creciente debate sobre la noción de *desarrollo*, aunque con ingredientes particulares.

---

<sup>25</sup> «Those within higher education need to redefine both the “service ideal” of applied education and the Humboldtian ideal of “pure” research in a way which transcends both: what is needed is “the formulation of a clearer definition of the purpose and function of academic research and its relations to other types of intellectual activity... not only in industry and business but also, and more importantly, in their local communities and regions”» (Ainley, 1994, citado por Stevenson, 1999: 322).

Esta perspectiva, encabezada entre otros por Gary S. Becker y Theodore W. Schultz<sup>26</sup>, contempla la educación como un proceso en que las personas invierten tiempo y recursos para lograr adquirir conocimientos y destrezas con que lograr ser más productivas y, por tanto, competir más exitosamente en el mercado laboral actual –al tiempo que obtienen un mayor reconocimiento individual<sup>27</sup> y alcanzan sus aspiraciones personales– (Becker, 1975). En este sentido, hay una clara orientación para incorporar directamente el conocimiento que atesoran las personas –y la inversión que realizan en ello (Schomburg, 2007; Vila, 2005)–, e indirectamente la educación que reciben, como un factor esencial de producción.

*El capital humano es importante porque, en las economías modernas, la productividad se basa en la creación, divulgación y utilización del saber. (...) Tras la ‘revolución científica’, la educación, el saber y las técnicas especializadas se convirtieron en determinantes esenciales de la productividad de un trabajador (Becker, 1993: 99-100).*

Según Esteve Oroval (1996: 8), la incorporación de las personas a un determinado proceso educativo formal vendrá fuertemente aparejada a un ejercicio inversor de éstas para lograr acumular una serie de conocimientos y habilidades reconocidos susceptibles de producir un retorno económico.

A esta línea argumental aparece frecuentemente aparejada, no solo el énfasis en el avance socioeconómico, sino también la idea de la educación como elemento crítico en la superación de las desigualdades sociales y, por tanto, la necesidad de procurar, mediante diferentes medidas, un acceso equitativo a dicha educación.

Con todo, tal y como anticipase Gary S. Becker, este entramado teórico goza de enorme actualidad y popularidad en la literatura especializada en el análisis del papel de la educación superior y, como se verá más adelante, en las propias políticas institucionales (Santiago *et al.*, 2008).

Así, según esta perspectiva, como objetivo de la educación superior estaría, en primera instancia, la contribución al progreso económico (individual, regional, nacional...); y, como consecuencia directa de dicho desarrollo

---

<sup>26</sup> Citados por Schoenenberger (2005) como sigue:

- Schultz, T.W., “Capital formation by education”, *Journal of Political Economy*, 1960.
- Becker, G.S., “Investment in human capital: a theoretical analysis”, *Journal of Political Economy*, October 1962.

<sup>27</sup> Becker estudia esta relación particularmente en términos del retorno salarial conseguido por los trabajadores.

económico, la educación superior también estaría contribuyendo al desarrollo social, en la medida que sería el primero el que posibilitaría esencialmente el segundo.

En este sentido, en el ejercicio de producción de conocimientos, en el ejercicio de adquisición de competencias (Billing, 2007) o en el ejercicio de hacer aplicables los conocimientos en el entorno, subyace una orientación pragmática guiada por la competitividad productiva (Lefrere, 2007). De manera que, en la medida que las personas, las instituciones o los Estados consiguen participar de estas dinámicas, estarían consiguiendo aumentar sus propias posibilidades económicas y, a partir de éstas, sus posibilidades de realización social (García-Aracil y Van der Velden, 2006).

Por tanto, siguiendo esta lógica, no es particularmente sorprendente el llamamiento hecho a las universidades para que, a través de una adecuada orientación de sus funciones principales en esta dirección (Watts, 2006; Little *et al.*, 2006; Santiago *et al.*, 2008) y un activo diálogo con los agentes económicos, pasen a ser un elemento central en el engranaje del crecimiento productivo y el empleo. Se entiende así, que, como guía a seguir, estas instituciones tendrían las capacidades de producir conocimiento de vanguardia, de idear mecanismos para el aprovechamiento efectivo de dicho conocimiento que jueguen a favor de la competitividad, y de preparar a las personas que conformarán el capital humano más competente (Dahan, 2007; Dion, 2005; Yorke y Knight, 2006; Metcalfe y Gray, 2005) para hacer todo ello realidad y procurar el bienestar del conjunto.

Para terminar de configurar el núcleo de la segunda de las orientaciones inicialmente aludidas, esta premisa central en la perspectiva que se viene comentando es a su vez acompañada por una serie de ideas y conceptos complementarios que han tomado progresivamente, aunque no al mismo tiempo, especial relevancia en el panorama de la educación superior en el contexto europeo y en diversas esferas del internacional. Algunos de tales conceptos e ideas, como se verá, a priori de marcado corte formal, aquí pasarían a concretarse en su parte sustantiva particularmente a la luz de la premisa central antedicha.

La cuestión de la *igualdad de oportunidades* para progresar a través del esfuerzo personal –y, en este sentido, de las medidas de *equidad* para procurar el acceso a la educación superior, eliminando ciertas barreras de partida (Santiago *et al.*, 2008)-, junto al, supuestamente, consecuente progreso económico-laboral anteriormente comentado, constituyen el eje que sustenta la noción de desarrollo social en esta perspectiva (Brennan y Shah, 2003; Teichler, 2007). La incorporación a la educación superior de un

creciente número de personas de diferentes procedencias sociales en los países económicamente más desarrollados, en parte gracias a medidas económicas para facilitar dicho acceso, ha sido contemplada como un elemento importante en la movilidad social individual (entendiendo por tal, movilidad económico-laboral y, a partir de ésta, acceso a una ciudadanía más completa).

Al mismo tiempo, este acceso igualitario se presume a una educación catalogada como 'de calidad'. La concepción sintética, dinámica y en continua actualización de la *calidad* en este marco (Santiago *et al.*, 2008; Altbach *et al.*, 2009) se dota de contenido a través de elementos que, en definitiva, permiten atender con garantías a los objetivos de fondo efectivos otorgados en cada perspectiva a la educación superior. Así, por ejemplo, han pasado a ser relacionadas con la educación de calidad: la 'atención a los agentes de interés' de la sociedad (Santiago *et al.*, 2008); la inclusión en los programas educativos de 'competencias clave/genéricas/transversales/...' (Billing, 2007; Ten Dam y Volman, 2007; Santiago *et al.*, 2008; Rychen y Salganik, 2003<sup>28</sup>); o las actuaciones de 'movilidad' internacional por parte de estudiantes y de personal docente e investigador (Santiago *et al.*, 2008; Altbach *et al.*, 2009). Todos ellos son elementos con un marcado carácter *formal*<sup>29</sup> en su planteamiento general y con potencial para ser adaptados a una multiplicidad de objetivos sustantivos vinculados a las diversas facetas del desarrollo social; pero que, a la postre, en esta perspectiva, pasan a ser concretados en lo sustantivo de forma particularmente importante por las dinámicas de competitividad económico-laborales (crecientemente globalizadas) vigentes.

De esta forma, los principales agentes de interés prioritariamente referidos a los que consultar por las necesidades a que habría de atender la Universidad son los que conforman el tejido productivo -empleadores, empresas capaces de incorporar tecnologías, etc.- (Crespo y Dridi, 2007); las competencias transversales (y otras competencias de los programas formativos) son valoradas en los programas en función de su valía en el mercado de trabajo (Abrandt *et al.*, 2007; Allen y de Weert, 2007; Yorke, 2006; The Pedagogy for Employability Group, 2006; Teichler, 2007;

---

<sup>28</sup> Es de interés aquí el informe de OCDE 'Final report DeSeCo Project (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)'. Se puede consultar información más completa del proyecto en el sitio web de OCDE: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.

<sup>29</sup> «In practice, the issue of quality is addressed more usefully as a process than an idea. Quality assurance is viewed as a process where key elements of higher education are measured. (...) Even without a concise definition of quality in higher education, a pattern for evaluating higher education has been established in most of the world.» (Altbach *et al.*, 2009: 53-54).



González y Wagenaar, 2003); y las actuaciones de movilidad, si bien se asocian al fortalecimiento de la ciudadanía y los valores democráticos (a pesar de que ello, en la gran mayoría de los casos no va acompañado de contenidos sustantivos acordes a esta idea en los programas educativos), también contemplan explícitamente la orientación a la configuración de un capital humano capacitado para desenvolverse adecuadamente en un entorno productivo-laboral global –que se afana, al hilo de una particular concepción de la *internacionalización* (Stromquist, 2007; Altbach *et al.*, 2009), en retirar las barreras para atraer los ‘recursos humanos’ más valiosos-.

Tomando y “enriqueciendo” elementos derivados de la perspectiva del Capital Humano (tal y como describe Corsani, 2004: 95), así como de corrientes que advirtieron rotundos fenómenos aparejados al advenimiento de la ‘globalización’ y de la ‘sociedad de la información’ (Castells, 2001), se conforma el núcleo central de la idea de ‘capitalismo cognitivo’. Concepto que, para Carlo Vercellone (2004), “designa el desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital”.

*Asistimos a una mutación profunda del capitalismo, que resumimos con el término de capitalismo cognitivo. El capitalismo inmaterial, sin peso —weightless economy, según la expresión de D. Quah—, la «sociedad de la información», la net-economy, la «Nueva economía», la Knowledge-based Economy (OCDE), la revolución tecnológica de las NTIC, son otras tantas formas de nombrar esta transformación, y de aferrar de manera parcial, algunos de sus aspectos. (Moulier, 2004: 108).*

El diagnóstico manejado sobre este tipo de *viejo-nuevo* sistema económico sitúa en su centro elementos vistos anteriormente, como son, por ejemplo, el papel de la producción y uso del conocimiento de *vanguardia* –en un escenario de globalización creciente- para procurar el progreso económico, la preponderancia de la cuestión económica sobre otras facetas de desarrollo social, la implicación de personas e instituciones públicas y privadas en estas dinámicas y, por supuesto, el papel central de las universidades en la producción del conocimiento y en la capacitación de personas aptas para adaptarlo, emplearlo, reproducirlo y ampliarlo –y procurar, por este medio, la promoción de éstas (Rodríguez y Sánchez, 2004: 25)-.

La promesa, ya tradicional, del progreso individual (y, presumiblemente por extensión, social) a partir del progreso económico sigue plenamente vigente en ese ‘capitalismo cognitivo’ reelaborado desde una tradición

neoliberal (Yokoyama, 2008; Davies *et al.*, 2006) que expande su alcance apoyado en los avances tecnológicos de la información y la comunicación (Altbach *et al.*, 2009). De lo que se deriva que las personas que acuden al mercado laboral, para lograr ser ‘competitivas’ (y ser capaces de intercambiar su valor-trabajo satisfactoriamente) necesitan dotarse de competencias adecuadas a las demandas de dicho mercado y permanentemente actualizadas.

La orientación apegada al Capital Humano, si bien ha ganado un peso preponderante en la actualidad, encuentran su contrapeso heterogéneo en la literatura especializada; de forma particular, en la orientación humboldtiana tradicional -ya mencionada- y en una orientación, la **tercera** de las antedichas, que desde diversos *acercamientos*, se esfuerza en matizar e, incluso, en reorientar de forma importante a las dos anteriores.

Así, en primer lugar, un acercamiento crítico a destacar en este punto es el elaborado con respecto al ‘capitalismo cognitivo’ del que se venía hablando. Dicho acercamiento, si bien no es asimilable a ninguna de las dos orientaciones anteriores, en cierta medida pudiera considerarse que crece, simultáneamente, en contraposición a la del Capital Humano y como deriva actualizada de la orientación humboldtiana *re-ilustrada*<sup>30</sup> (con pretensión *liberadora*).

Atendiendo a los argumentos expuestos desde dicho acercamiento crítico, el ejercicio de la universidad en la producción de capital humano altamente cualificado -*wetware*- estaría orientándose e integrándose masivamente con naturalidad en el circuito productivo de creación de valor económico, y el Estado pasa a ser visto, en este panorama, como un agente inversor en esa producción (Corsani, 2004: 95). De tal modo que, el proceso de educación –en sus diferentes niveles-, pasaría a identificarse progresivamente con la capacitación laboral continua y creciente (Salinas, 2014: 135), sin que quepa apenas espacio para valorar los saberes no productivos (Montenegro y Pujol, 2013: 150) o no útiles –como es el caso, por ejemplo, de los englobados en las Artes y las Humanidades-, en definitiva, con *pobre* contribución monetaria (Gleizes, 2004: 155); fenómeno que también se considera extensivo a la investigación (Fumagalli, 2010: 105), por lo que las funciones típicamente centrales de las universidades quedarían a la postre subsumidas en esta lógica de atención

---

<sup>30</sup> Aunque una de las piedras angulares en que se expresan sus actuaciones precisamente es propiciar la libre circulación del conocimiento, los planteamientos críticos con el *capitalismo cognitivo* son habitualmente expuestos, por sus principales teóricos, en un lenguaje que, por oscuro y ‘exclusivo’, hace dudar de su voluntad, en este sentido, de hacer partícipes e implicar a una mayoría de las personas de las sociedades contemporáneas.

prioritaria a las estrategias económicas de producción y competencia, y, con ello, quedaría cercenada la autonomía universitaria en su establecimiento de prioridades en la búsqueda de los saberes y en la libre producción y transmisión del conocimiento (Montenegro y Pujol, 2013: 140)<sup>31</sup>.

Otro de los elementos centrales en la visión crítica del ‘capitalismo cognitivo’, plenamente conectado con lo anteriormente expuesto, gira en torno a la idea de ‘propiedad intelectual’ privada (Fumagalli, 2010: 106) – para la creación artificial de *escasez* y, por tanto, de *valor* (Rullani, 2004: 102)- y, con ella, por una parte, los fenómenos de apropiación *ilegítima* de conocimientos comunes y, por otra, los fenómenos de imposición, a nivel global, de restricciones en el acceso y uso de conocimientos -incluso vinculados a derechos fundamentales de las personas-<sup>32</sup>; fenómenos que se darían en paradójica relación con unas posibilidades sin precedentes de expansión de (y de accesibilidad a) la información, gracias a los abrumadores desarrollos tecnológicos en comunicaciones y gestión de datos e información que se viene produciendo en los últimos años.

Con respecto a esta orientación crítica del capitalismo cognitivo, que, de acuerdo con Zukerfeld (2008: 54), ha aportado argumentos relevantes para cuestionar la *pretendida neutralidad de categorías como sociedad del conocimiento*, cabe aun con todo hacer algunas apreciaciones.

En vista de los planteamientos expuestos por algunos de los autores de esta postura crítica del ‘capitalismo cognitivo’ que parecen descuidar la evolución histórica de las instituciones de educación superior –dotando a éstas de un supuesto marco ideal imbuido en el quehacer puro del descubrimiento de los saberes-, se podría argumentar que las universidades, desde su creación, han estado sujetas a las tensiones generadas por los equilibrios de poder entre las facciones dominantes de

---

<sup>31</sup> «El papel de las instituciones universitarias en el contexto del pensamiento único y la globalización capitalista es de vital importancia para su reproducción debido, justamente, a la centralidad de la ciencia y la tecnología —y sus formas de apropiación— para la reestructuración económica. La universidad se erige como una de las estructuras fundamentales para la reproducción del capital y la generación de discursos de legitimación tanto hacia dentro de sus propias estructuras como de cara a la sociedad en general. Este proceso va acompañado de un discurso legitimador de la necesidad de que la universidad participe en el terreno de juego global que se está diseñando.» (Montenegro y Pujol, 2013: 143).

<sup>32</sup> «Intellectual property is a growing challenge in higher education today and especially in research universities. The fundamental questions of who owns knowledge and who benefits from research are central to this discussion. Universities, seeking to maximize revenues, want to protect intellectual property-research output that leads to patents, licenses, and income-and work produced for the Internet or for publishers. The topic is contentious because it often brings into focus the potential conflicts between the producers of research and knowledge and sponsors who may wish to control the knowledge and its benefits.» (Altbach et al., 2009: 16).

las sociedades en que se inscribían (Brunner y Uribe, 2007; Brunner y Peña, 2011). Así, a lo largo de los siglos, han asimilado la impronta de poderes institucionales de carácter religioso, de poderes vinculados al estado-nación y su desarrollo hasta el estadio actual, y ahora de poderes económicos y financieros extra-estatales que juegan en un marco ‘neoliberal’ más autónomo y crecientemente hiper-tecnologizado (Bergan, 2011) e internacionalizado, que pone en relación y comunicación ámbitos anteriormente distantes o aislados, al tiempo que “impone” líneas de homogenización del pensamiento (características, todas ellas, propias de la llamada ‘globalización’).

Asimismo, al hilo de lo anterior y de las nuevas limitaciones del acceso a la educación superior que esta nueva postura crítica enfatiza, no parece oportuno perder de vista que la asociación entre élites y la educación universitaria no desaparece con el surgimiento de la “universidad de masas” –y su posterior transformación a la que denominan, en virtud de un creciente sesgo en la orientación de los conocimientos a atender y un modo de gestión *managerial*, “universidad-empresa” (Tolofari, 2005; Montenegro y Pujol, 2013: 141; Milliken y Colohan, 2004)-, sino que más bien, al tiempo que se amplía el acceso a la universidad a una parte cada vez mayor de la sociedad (Santiago *et al.*, 2008), también se observa un desplazamiento ascendente de las élites en el marco de la educación universitaria a través de su participación en nuevos programas educativos selectivos de vanguardia (másteres, etc.) o instituciones de prestigio (Marginson y Smolentseva, 2014), los cuales permiten la reproducción del estatus y los *capitales* (materiales y simbólicos) de dichas élites.

En parte, la respuesta dada por la perspectiva del Capital Humano es seguir esa senda marcada por las élites en cuanto a inversión creciente en educación en programas educativos que han de ‘reconfigurarse’ para adoptar una mayor sintonía con la consecución de la ‘promesa’ de éxito socioeconómico individual (y nacional) que personas (y Estados) de las mencionadas élites (o naciones a la vanguardia) ya han conseguido. De este modo, no se da, como pudiera desprenderse de la lectura de algunos de los textos de esta postura crítica del capitalismo cognitivo, una merma en el acceso a una educación superior unos años atrás presumiblemente más accesible. Es más, de acuerdo a lo que se desprende de diversas estadísticas internacionales, la inversión y el acceso –en parte posibilitado por la expansión de las nuevas tecnologías de la comunicación- son cada vez mayores. Un claro ejemplo de esto son la educación a distancia reconocida (Dhanarajan, 2001; Merisotis, 2001; Latchem y Hanna, 2002; Altbach *et al.*, 2009) -aun con las controversias sobre la propiedad intelectual (Oravec, 2003)- y su última actualización con los llamados ‘Massive Open Online

Courses (MOOCs)', enseñanza universitaria que es facilitada en abierto a nivel internacional por numerosas universidades.

Pero, al tiempo que se da este acceso cada vez más masivo a la educación superior, el desplazamiento del referente "de calidad" del que participa la élite<sup>33</sup> se sigue desplazando y mantiene su *distinción* -en el sentido expuesto por Bourdieu (1989)- aparente y real (Brunner y Uribe, 2007).

Los ránquines universitarios, como se verá en la parte final del presente trabajo, son una de las expresiones más evidentes de estas dinámicas que, frecuentemente situadas en un marco de *mercaderización* (Brunner y Uribe, 2007<sup>34</sup>; Altbach, 2008) y privatización (Brunner y Peña, 2011<sup>35</sup>; Altbach *et al.*, 2009), definen un orden internacional de prestigio determinado (Montenegro y Pujol, 2013, p:144-5); una idea de lo que es 'educación de calidad' -y las instituciones y personas que son partícipes de ésta-; un modelo a seguir en el panorama internacional para un creciente número de instituciones y de personas (Torres y Schugurensky, 2002; Marginson y Smolentseva, 2014).

La revolución tecnológica aparejada al marco productivo ha definido desde hace siglos la demanda y la configuración de 'recursos humanos', en definitiva, encarnados éstos por personas que buscan, entre otras cosas, un medio, a través de su participación en el mercado de trabajo, para cubrir sus cambiantes necesidades socioeconómicas; y los momentos actuales no son una excepción en este sentido, tal y como reconocen algunos de los autores alineados con esta corriente crítica del capitalismo cognitivo (Rullani, 2004: 99)<sup>36</sup>.

La creciente entrada de personas a las universidades en busca de un mejor futuro laboral ha ido en paralelo a las transformaciones en los sectores productivos y su creciente necesidad de 'mano de obra' cualificada en

---

<sup>33</sup> De forma similar al fenómeno de la *moda* que comentase Simmel (1923) en su momento.

<sup>34</sup> J. J. Brunner y D. Peña ofrecen en este texto, ineludible para comprender esta cuestión en el ámbito universitario, un rico análisis sobre lo que denominan los "mercados universitarios".

<sup>35</sup> Al hilo del actual debate de lo público-privado en la Universidad, J. J. Brunner y D. Peña presentan aquí una perspectiva sobre la génesis y la evolución de la concepción de 'lo público' en este contexto, que merece ser tenida en consideración para una mejor comprensión de las implicaciones de las actuales transformaciones de las universidades.

<sup>36</sup> «Pese a la fertilidad que posee, varias de las formulaciones conocidas de la noción de capitalismo cognitivo presentan sus propias limitaciones. La primera de ellas, sorprendentemente, la hermana con la de sociedad del conocimiento: al definir el momento presente en relación con la centralidad económica asumida por el conocimiento, ambos términos permanecen ciegos al hecho de que todas las formas de organización productiva a lo largo de la historia de la humanidad podrían caracterizarse de ese modo» (Zukerfeld, 2008: 54).

aspectos intensivos en un determinado tipo de conocimiento. En este sentido, ¿por qué entender como fenómeno radicalmente novedoso la realidad vivida por las personas que entran a formar parte de los que denominan ciertos teóricos del capitalismo cognitivo como ‘proletarios del conocimiento’? ¿No es más bien, pese a todo, la actualización de una continuidad de lo que venía sucediendo desde mediados del siglo pasado en determinados países económicamente más desarrollados? En otras palabras, ¿el cambio en el tipo de conocimiento requerido en el mercado de trabajo implica un cambio radical en las relaciones y equilibrios en el mercado laboral? No necesariamente. Quizá, más bien el desarrollo tecnológico y el resquebrajamiento del pacto keynesiano (Alonso, 2007) – producto de la ganancia de influencia de determinados sectores económico-financieros- son los que están precipitando un escenario de competitividad internacional del capital humano; en definitiva, la competencia de los individuos, cada vez más desarraigados de la protección del pacto laboral colectivo, en busca de un puesto de trabajo en un mercado **cuyas exigencias “ilimitadas”** (de flexibilidad, de disponibilidad, de actitud y de valores) (Alonso *et al.*, 2009) **no se atenúan en función del ritmo vital de las personas** -adecuado y respetuoso con un desarrollo equilibrado de sus capacidades-, **sino que**, justificadas, de un lado, por una promesa de recompensa -también “ilimitada”- y, de otro, por una *amenaza* de un entorno de creciente competitividad y exigencia pretendidamente “saludable” –al tiempo que *inevitable*- para los individuos (e, incluso las naciones, entendidas, en parte, como entes de ‘destino común’ en la promesa del bienestar), **son cada vez más altas en términos de inversión vital y con resultados muy inciertos.**

Un segundo acercamiento crítico, adicional al ya comentado del capitalismo cognitivo, se conforma a partir de, entre otras fuentes, a) la perspectiva de la ‘sostenibilidad’ en un sentido amplio (Bergan, 2011; Escrigas, 2014; Jansen, 2008) -en la que se observan matizaciones cada vez más arraigadas y, teóricamente, más compartidas, incluso en los enfoques economicistas (Velázquez *et al.*, 1999; Davidson, 2003; Martin *et al.*, 2005; Martin y Jucker, 2005; Haigh, 2005; Higgitt *et al.*, 2005)-, b) la prolífica línea teórica del enfoque de las capacidades y los derechos humanos -ya comentada con anterioridad-, y c) la impronta de revalorización e integración de los saberes ‘ajenos’ a la Academia<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> En parte, postura discutida por varios de los teóricos críticos con el ‘capitalismo cognitivo’, cuando tal revalorización e integración se transforma en una suerte de expropiación del conocimiento social – *empaquetada* en patentes, propiedad intelectual, etc.- y creación artificial de dinámicas de *escasez* del saber válido, con fines de aprovechamiento económico particular y privativo (Montenegro y Pujol, 2013: 144; Vercellone, 2004: 72).

*Emerge con fuerza la necesidad de articular un desarrollo sostenible, que no sólo contemple las cuestiones medioambientales, sino que integre también las cuestiones económicas, humanas, sociales y culturales con todo lo que ello implica (Escrigas, 2008: xxx).*

Como se decía, son numerosas ya las posturas que viene alimentando consistentemente esta orientación de marcado corte social y crítica con las dos orientaciones -la humboldtiana academicista y la del Capital Humano- anteriormente mencionadas; cada una de tales posturas con un énfasis propio en determinados aspectos y, en otros, muchas veces coincidentes en sus planteamientos generales.

Esta última orientación, aunque con diferente énfasis en las distintas vertientes, guarda algunas semejanzas dignas de mención con respecto a la promovida desde la perspectiva del Capital Humano en varios puntos:

- Si bien se reconoce la querencia a mantener el *espíritu* de una Universidad humboldtiana pos-moderna, también, en algunos casos, critica cierto *turriburnismo* académico-científico<sup>38 39</sup>, que está de espaldas a la sociedad, en que parecen haberse instalado algunas universidades y buena parte del profesorado que en ellas trabaja (Nguyen, 2010; Moja, 2008). Por este motivo, se pide que estas instituciones sean más sensibles a las necesidades de su entorno y a los agentes con que conviven en éste (GUNI, 2009; Santiago *et al.*, 2008).
- Aludiendo a su 'responsabilidad social' –o 'public responsibility'– (Weber, 2005; Egron-Polak, 2005; Vallaey, 2014; Fuente y Didriksson, 2014; Herrera, 2008) y, más allá, a su *compromiso*, se llama a la Universidad a desempeñar un papel protagonista de primer orden en el desarrollo social –sostenible– para la resolución de problemas contemporáneos acuciantes y nuevos retos marcados por la impronta globalizadora (Marginson y Smolentseva, 2014; Cortez, 2014; Jackson, 2014; Escrigas *et al.*, 2014; Mayor, 2008).
- Comparte planteamientos *formales* ligados al ámbito del desarrollo social como el de la defensa de la 'igualdad de oportunidades' y las medidas de 'equidad' (como la prestación de servicios específicos,

---

<sup>38</sup> «One of the biggest challenges that tertiary education is facing – and to a large extent, already addressing – is to step out of its traditional ivory tower and outreach towards its environment.» (Santiago *et al.*, 2008, vol.I: 99).

<sup>39</sup> «Engaged universities are moving beyond the ivory tower, blending research, teaching and service functions with guidance and support from local community partners» (Hoyt y Hollister, 2014: 129).

ayudas económicas u otras) en el acceso a los estudios superiores y su consecución por parte de colectivos desaventajados de la sociedad -limitados por barreras de índole física, económica, cultural, política, religiosa, de género, etc. (Morley, 2001; McLean *et al.*, 2003; Metcalf, 2003; Stowell, 2004; McCowan, 2004; Grünberg, 2004; Bergan, 2005; Altbach *et al.*, 2009)-, pues se entiende que la participación en tales estudios ofrece opciones importantes a las personas para la mejora de su calidad de vida (Marginson, 2004) o, como se veía anteriormente, para la adquisición de capacidades.

- En ocasiones, se vale de algunos conceptos e instrumentos similares para propiciar actuaciones en la transformación de la educación superior con respecto a la *rendición de cuentas* a la sociedad (Lyll, 1997; Gornitzka *et al.*, 2004; Santiago *et al.*, 2008; Altbach *et al.*, 2009), la mejora de los *procesos de enseñanza-aprendizaje*, etc. Entre dichos conceptos no pasa desapercibida la importancia de las nociones de ‘educación de calidad’ (Bergan, 2005; Altbach *et al.*, 2009) e ‘internacionalización’ (Beerkens y Derwende, 2007; Santiago *et al.*, 2008; Altbach *et al.*, 2009); como tampoco el uso de conceptos instrumentales como son ‘competencias clave/transversales/genéricas/...’ (Boni y Lozano, 2007; Altbach *et al.*, 2009)<sup>40</sup>, ‘resultados de aprendizaje’ (Moore, 2007; Altbach *et al.*, 2009) u otros.

Ahora bien, aun teniendo en cuenta lo anterior, algunas de las principales e importantes distancias entre esta orientación (en ciertos puntos, asimilable al enfoque general de las capacidades, visto en páginas precedentes) y la desprendida de la perspectiva del Capital Humano, son:

- Que, aun reconociendo la importancia de la ‘equidad’ en este escenario a la hora de mitigar la desigualdad de oportunidades que sufren determinados grupos de personas en el acceso y en el disfrute de la educación, también es necesario ocuparse en paralelo de otros asuntos que también son complementarios y se levantan en pro del desarrollo social. La política educativa que atiende al acceso igualitario a la educación no es en sí suficiente. Se precisa vaya acompañada de un pensamiento crítico que, más allá del propósito del mero crecimiento económico, aborde temas de interés social, responsabilidad global, etc. (GUNI, 2009; Escrigas *et al.*, 2014; Mayor, 2008).

---

<sup>40</sup> Desde una perspectiva de educación acumulativa a lo largo de los diferentes niveles educativos (Ten Dam y Volman, 2007).



- En sintonía con lo anterior, que el papel de participación o de liderazgo –unido a valores (Marga, 2008)- que se reclama a la Universidad en el desarrollo social ha de darse en las diferentes facetas de dicho desarrollo y no solo en la faceta económico-productiva (Fuente y Didriksson, 2014; Santiago *et al.*, 2008, vol. I: 110; Bergan, 2011)<sup>41</sup>. Es más, será la conjunción de todas esas facetas, y los valores, derechos, libertades, deberes y responsabilidades aparejados a éstas, lo que habría de ser tenido en consideración. De esta forma, se entiende que los objetivos diversos de la educación superior vinculados a las diferentes facetas del desarrollo social, como son, por ejemplo, el fomento de: la ciudadanía responsable y democrática (Nussbaum, 2002; Englund, 2002; Fernández, 2005; Mohan, 1995; Ten Dam y Volman, 2007; Rhoads, 1998; Hay y Foley, 1998; Walters y Watters, 2001; Brown, 2008; Bergan, 2011; Zgaga, 2005) –no meramente derivada de la adquisición de competencias orientadas al desempeño laboral- y los derechos humanos (Bergan, 2011; Marga, 2008), la sostenibilidad (Mayor, 2009), el diálogo y el respeto intercultural que propicien el entendimiento mutuo (Rhoads, 1998; Bruch, 2005; Morin, 1999; Bennani, 2008) y la cooperación internacional (Altbach *et al.*, 2009), por citar algunos, si bien están entrelazados unos con otros así como con objetivos de carácter económico-laboral, no se alcanzan meramente como consecuencia de la atención particular a estos últimos a través de medidas encaminadas a la mejora del desarrollo productivo y la competitividad (Heath, 2000).  
Simplemente centrando la atención en los países económicamente más desarrollados -en que, se supondría, el conjunto de su población pasa menores dificultades económicas-, como casos paradigmáticos en este sentido podrían citarse, por un lado, algunos países asiáticos que vienen despuntando en materia de crecimiento económico pero no en el incremento de libertades y derechos sociopolíticos; y, por otro lado, también en algunas de las democracias occidentales ya tradicionales que, al tiempo que, como se verá, han incrementado

---

<sup>41</sup> Nussbaum (2010: 30, 38) defiende que “la solidez económica no es un fin en sí mismo, sino el medio para conseguir un fin más humano”, el de la estabilidad de las instituciones democráticas. Pese a los derechos amplios con respecto a la educación contemplados en las constituciones y legislación de algunos países, la autora opina que la realidad política se dirige a primar lo económico en términos de finalidad principal de la educación. En esta línea Sen (2000: 355), en su análisis de la política económica y social, destaca la importancia de toda una variedad de instituciones sociales que contribuyen al proceso de desarrollo al aumentar y mantener las libertades individuales, y apunta al hecho de que el análisis del desarrollo exige una comprensión integrada de los respectivos papeles de estas diferentes instituciones y de sus interacciones. En este caso, la Universidad no es una excepción.

notablemente en las últimas décadas el número y la proporción de personas con estudios universitarios, han visto menguar la protección social y la seguridad laboral que afectan radicalmente al planteamiento vital y al desarrollo de capacidades de un creciente número de ciudadanos. Y, si esto sucede en el grupo de países económicamente más desarrollados, es fácil suponer que las personas de países con economías más vulnerables encuentren dificultades casi insalvables para la adquisición de capacidades, a pesar de la progresiva extensión de la educación.

La perspectiva del 'capital humano' no entra a discernir sobre la ambivalencia del valor de tal capital en la sociedad actual. Pues, si bien es cierto que la educación, en ocasiones, se ha convertido en un mecanismo de promoción y mejora social, no lo es menos que las personas que conforman el 'capital humano' son empleadas como instrumentos por parte de otras que son capaces de definir las condiciones laborales de las primeras, de modo que, en términos relativos, no se da una necesaria mejora en las condiciones económicas y laborales de las sociedades en su conjunto conforme aumenta el nivel educativo de éstas. Así, por ejemplo, se observa que desde las economías ricas se emplea el capital humano de las pobres a bajo coste; o, por ejemplo, en países como España, un aumento notable en el nivel educativo de las cohortes de jóvenes, no ha venido acompañado de una mejora en sus condiciones laborales —en términos relativos— con respecto a una generación con menor nivel educativo, como es la de sus padres.

Esta situación para el caso español, Emmanuel Rodríguez y Raúl Sánchez (2004: 26), desde la orientación crítica del capitalismo cognitivo, la interpretan más como “un mecanismo simple de acumulación por desposesión —mediante los procesos de precarización, privatización de los sistemas de formación, de reforzamiento de la legislación en materia de propiedad intelectual y de explotación financiera en beneficio de situaciones de monopolio u oligopolio— que como una estrategia medida y coherente por la multiplicación y mejora de las estructuras cognitivas que pueden facilitar la multiplicación de la productividad y de la riqueza social”.

Por lo anteriormente expuesto, los objetivos de la educación superior prioritariamente orientados a atender a las diversas facetas del desarrollo social marcarían la pauta en:

- la identificación de los agentes de interés del entorno (inmediato o no inmediato) con los que entrar en diálogo y colaborar, y que no se limita a actores económicos;

- la inclusión de contenidos sustantivos comprometidos con la consecución de tales facetas y la resolución de problemáticas aparejadas a aquellas, que a su vez sirvan de guía fundamental para el empleo de los conocimientos, destrezas y competencias – transversales o de otro tipo- adquiridos en el proceso de enseñanza aprendizaje;
- incluso, la definición de lo que se entiende por ‘educación de calidad’ y las guías de comportamiento y de reconocimiento consecuentes.

Adicionalmente, es destacable como postura novedosa la elaborada por autores que ponen el énfasis en la construcción compartida del conocimiento ‘valioso’ entre las universidades y la sociedad. Más allá del empleo de concepciones de ‘sostenibilidad’ en sentido amplio y diverso, se propone un ejercicio en la construcción del conocimiento y, por tanto, de los marcos de referencia del sentido, que involucre y reconozca la aportación de una multiplicidad de actores sociales habitualmente relegados a un plano secundario en la conformación de las guías cognoscitivas, actitudinales y valorativas preeminentes (McIlrath, 2014; Escrigas, Granados, Hall y Tandon, 2014; Okolie, 2003; Delanty, 2008).

Así, en cierta medida, a partir de una idea de justicia social también en el terreno cognitivo (Gaventa y Bivens, 2014) y de producción y uso del conocimiento –que toca plenamente con el quehacer de las universidades-, desde esta postura se logra conectar con elementos expuestos por la perspectiva de las capacidades y con elementos expuestos por autores críticos del capitalismo cognitivo.

Vistas las orientaciones comentadas y las relevantes cuestiones que sacan a relucir, cabe preguntarse cómo y en qué medida han sido recogidas efectivamente en el marco de las políticas institucionales en materia de educación superior. Tal y como se leerá en páginas posteriores, a ello precisamente se dedicará buena parte de este trabajo.

## Plan de trabajo

El presente estudio se aborda desde un *enfoque* general (Alonso, 1998: 16) partícipe de la perspectiva *crítica* (Gordo, A. J. y Serrano Pascual, A., 2008: xviii) de larga tradición sociológica con vocación de intervenir, en atención a unos propósitos manifiestamente explícitos, en la realidad social.

Así, con la intención de atender a los objetivos inicialmente descritos, se ha desarrollado una *estrategia* (Gordo y Serrano, 2008: xvii) en cinco fases

principales enlazadas entre sí, y en la que se enlazan una serie de *prácticas*, a modo de útiles, de corte cualitativo y cuantitativo<sup>42</sup>:

En una primera fase, se ha tratado de conseguir un adecuado marco, posibilitador del tránsito entre teoría y práctica, a partir del cual analizar varias de las políticas y herramientas que, a modo de instrumentos empleados en diferentes niveles de actuación, han surgido en relación al desarrollo social y la educación superior en los últimos años.

Para ello, previa revisión de la literatura acerca de los temas en cuestión, se ha intentado en lo formal una aproximación desde el diálogo entre agentes de interés, centrando el foco, en este caso particular, en la definición de relaciones entre el desarrollo social y la educación superior, y en las alternativas para el fortalecimiento de dicho desarrollo a través de ésta.

La experiencia más aproximada a la que se ha tenido acceso sobre este particular, en el sentido del *debate social* a que aludía Sen (2000), es el estudio delphi realizado por Global University Network for Innovation (Lobera y Secretariado GUNI, 2008<sup>43</sup>), y cuyos materiales primarios (en su etapa primera) han sido facilitados por dicho organismo para poder realizar este trabajo. El estudio delphi inicial, según se explica, “responde al objetivo de dar voz a los especialistas en educación superior, rectores y otros cargos de universidad, responsables de la formulación de políticas públicas y sociedad civil para explorar las tendencias de opinión emergentes y perspectivas de los expertos sobre el rol de la educación superior en relación al desarrollo humano y social”. Así, en su primera fase, recogió el testimonio de 214 personas con los perfiles descritos, y procedentes de 80 países de las diversas partes del mundo.

A través de un reanálisis cualitativo de contenidos de las respuestas obtenidas con motivo de esta encuesta delphi, se ha creado una *rejilla analítica* que ha servido posteriormente de herramienta fundamental para el análisis cualitativo de contenidos (López, 2002; Piñuel, 2002) de los desarrollos normativos e instrumentales que han proliferado en torno a

---

<sup>42</sup> Para más información de la perspectiva desde la que se justifica la combinación de instrumentos metodológicos de distinta naturaleza, véase Serrano *et al.*, 2009.

<sup>43</sup> «El método escogido para el estudio es el método Delphi, metodología de investigación social especialmente diseñada para identificar tendencias futuras sobre temas complejos a partir de la opinión de expertos. Esta herramienta, que integra aspectos de la investigación cualitativa y cuantitativa, permite ser aplicada diseñando etapas cualitativas y cuantitativas, sin necesidad de trabajar con representación estadística para medir el peso de las diversas tendencias y opiniones emitidas por los expertos» (Lobera y Secretariado GUNI, 2008: 307). La metodología y ficha técnica de este estudio pueden ser consultadas en detalle en GUNI, 2008: 305 y ss. a través del siguiente enlace: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7937/1/19%20%28307-327%29.pdf>.

este diálogo entre desarrollo social y educación superior y, más allá, para el análisis crítico de los ‘relatos’ (Luzón y Torres, 2013) aparejados a dichos desarrollos. De este modo, en esta segunda fase del trabajo, se ha atendido a dos niveles:

a) Textos institucionales político-normativos:

A partir de una rejilla analítica resultante de la fase anterior, se han analizado los contenidos de los documentos<sup>44</sup> emitidos, por una parte, desde organismos internacionales de referencia (por ejemplo, UNESCO) y, por otra, desde referentes institucionales europeos (Consejo de Europa, Unión Europea y Espacio Europeo de Educación Superior), con el propósito de delimitar el papel y responsabilidades que asignan a la educación superior en cuanto al fortalecimiento del desarrollo social en los ámbitos local, nacional e internacional.

Si bien es imperativo, también en este escenario, no perder de vista la importancia de los antecedentes históricos particulares (Valle, 2013; Luzón y Torres, 2013), la necesaria delimitación de los marcos temporal y espacial se ha concretado una vez ha sido revisados una serie documentos clave a este respecto; así, conforme al objetivo fundamental de la investigación, la atención se ha centrado en los ámbitos institucionales europeo y mundial, sin remontarse más allá de la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, que UNESCO hizo pública en 1998.

b) Instrumentos institucionales puestos en marcha para atender a las diferentes facetas involucradas (equidad, calidad y reconocimiento, etc.)

Partiendo de la hipótesis de que las políticas en la materia, para ser eficaces, han de traducirse en ‘procedimientos’ y ‘herramientas’ *palpables*, conforme a las directrices políticas encontradas anteriormente respecto al fomento del desarrollo social a través de la educación superior, se ha estudiado en qué medida, al amparo de las Naciones Unidas, el Espacio Europeo de Educación Superior o la Unión Europea, entre otros, estas directrices se han traducido en desarrollos instrumentales, así como su carácter, y el grado de puesta en marcha y alcance de éstos. Uno de los desarrollos más notables tiene que ver con la articulación herramientas facilitadoras de reconocimiento social, en la medida que funcionan como definidoras de determinados resultados

---

<sup>44</sup> Para más información del método de análisis de contenido cualitativo de documentos, véase Valles, 1999: 109 y ss.

a alcanzar y como garantes de la *calidad* de tales resultados. En este sentido, se han analizado, por ejemplo, entramados instrumentales que involucran a los *marcos de cualificaciones* y a los procesos de *garantía de calidad* de la educación superior.

En la tercera fase del trabajo, en este caso para observar el posible impacto general en la sociedad de los crecientes niveles de titulados superiores, se ha empleado el análisis secundario de datos<sup>45</sup> procedentes de organismos internacionales y nacionales, usando métodos estadísticos multivariantes con los que se ha tratado de identificar relaciones entre diversos factores a lo largo de las últimas décadas en un determinado conjunto de países europeos con elevados índices de desarrollo humano<sup>46</sup>. La información completa sobre el diseño y los análisis estadísticos se ofrece en el capítulo en que se analizan los resultados de dichos análisis.

Asimismo, para el caso español, a partir de la información sobre las competencias indicadas en los planes de estudio de los títulos de Grado, contenida en el Registro de Universidades, Centros y Títulos -RUCT-, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo de contenido<sup>47</sup> de éstas, con el fin de estudiar la existencia de contenidos sustantivos relacionados con diversas facetas del desarrollo social en dichos planes de estudio. Al igual que en el caso anterior, el detalle metodológico de este análisis se ofrece en el apartado correspondiente.

Además, en una cuarta fase, en paralelo a los focos institucionales anteriormente señalados, se ha prestado atención a la proliferación de otras herramientas de gran repercusión en las políticas educativas en diferentes ámbitos. Los ránquines universitarios, promovidos por instituciones de muy diversa índole, han cobrado un creciente protagonismo en el panorama mundial. Su éxito, su repercusión en el desarrollo social y, en relación con esto, sus virtudes y sus defectos han sido objeto de estudio en esta parte de la investigación. De nuevo aquí, incluso de forma más incisiva que en el caso anterior, se realiza un análisis crítico de los 'relatos'<sup>48</sup> aparejados a estos instrumentos<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> Práctica que constituye probablemente el acercamiento metodológico más habitual a los datos generales proporcionados por las oficinas de estadística de los organismos internacionales y nacionales. Para mayor información sobre la práctica en cuestión véase Cea, 1996: 222.

<sup>46</sup> Ver el Índice de Desarrollo Humano en el sitio web de Naciones Unidas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo): <http://hdr.undp.org/es/content/el-%C3%ADndice-de-desarrollo-humano-idh>

<sup>47</sup> En la línea expuesta por Berelson (1952); a este respecto puede encontrarse información adicional en Cea, 1996: 351 y ss.

<sup>48</sup> Relatos *narrados* en sociedad en el sentido que exponía Ricœur (2000).

Finalmente, como quinta fase, a resultados de las conclusiones extraídas, se ha esbozado el diseño de una propuesta instrumental abierta a discusión por parte de los diversos agentes sociales involucrados. Propuesta que, guiada por los objetivos de desarrollo social inicialmente expuestos, ha tratado de ser consciente de las poderosas *dinámicas de arrastre* de las que participan actualmente varios de los instrumentos analizados, con el fin de encauzarlas en la medida de lo posible y conjugarlas con buenas prácticas existentes en materia de desarrollo social y educación.

Más concretamente, como se verá, se expone una propuesta de un conjunto de indicadores susceptibles de servir de complemento a los ya existentes en determinados ránquines internacionales, de modo que el perfil de 'calidad' de las universidades proyectado por estos ránquines hacia éstas y hacia la sociedad en su conjunto, también contemple aspectos ligados al desarrollo social en sus distintas facetas. Para ello, una vez analizados los contenidos de una serie de ránquines, serán propuestos una serie de indicadores que afecten a diferentes vertientes del desarrollo social que hayan sido identificados con antelación.

---

<sup>49</sup> Se apuesta aquí por una línea de trabajo adaptativa de corte cualitativo en cierta medida similar a la que, por ejemplo, Araceli Serrano (2008: 245 y ss.) utiliza en el 'análisis del discurso' de materiales visuales.





## PARTE II. DIÁLOGOS SOBRE DESARROLLO SOCIAL Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, en el presente apartado se ofrecen las líneas maestras del marco creado para posibilitar el tránsito entre teoría y práctica. Así, a partir de éste se analizarán posteriormente varias de las políticas y herramientas que, a modo de instrumentos empleados en diferentes niveles de actuación, han surgido en los últimos años respecto a la relación entre el desarrollo social y la educación superior universitaria.

Desde el ‘diálogo’ entre distintos agentes de interés, este apartado trata de aportar algunas claves en la definición de vínculos entre el desarrollo social y la educación superior, y en las alternativas para el fortalecimiento de dicho desarrollo a través de ésta. De este modo, la experiencia internacional disponible más aproximada a un diálogo entre agentes, en el sentido que aludía Sen (2000), es el estudio delphi realizado por Global University Network for Innovation (Lobera y Secretariado GUNI, 2008). Tal estudio “responde al objetivo de dar voz a los especialistas en educación superior, rectores y otros cargos de universidad, responsables de la formulación de políticas públicas y sociedad civil para explorar las tendencias de opinión emergentes y perspectivas de los expertos sobre el rol de la educación superior en relación al desarrollo humano y social”. Así, ofrece las aportaciones de 214 personas con los perfiles antedichos procedentes de 80 países<sup>50</sup>.

En este caso, el trabajo de reanálisis que se ha llevado a cabo se ha centrado en un análisis cualitativo de las respuestas abiertas inicialmente dadas por los participantes a dos de las seis preguntas planteadas en el estudio en cuestión:

1. *En su opinión, ¿debería la educación superior jugar un rol activo en relación al desarrollo humano y social? ¿Por qué?*
2. *¿Qué desafíos relacionados con el desarrollo humano y social deberían ser de máxima prioridad para la educación superior en su región o país? (máximo tres respuestas)*

Si bien cada pregunta alude a cuestiones diferentes, las orientaciones de las repuestas obtenidas son muy próximas en ambos casos, con fronteras difusas entre sí y muchas veces aluden a aspectos de la misma naturaleza.

---

<sup>50</sup> El detalle de la metodología y la ficha técnica de este estudio pueden ser consultados en GUNI (2008) a través del siguiente enlace: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7937/1/19%20%28307-327%29.pdf>.

Este hecho hizo conveniente aquí analizar conjuntamente las respuestas a ambas preguntas.

Con todo, se ha analizado el contenido de 825 respuestas abiertas dadas por los participantes (para la primera pregunta, se ofrecía la posibilidad de dar una respuesta, mientras que para la segunda pregunta se daba la posibilidad de dar tres respuestas), con el propósito, no de conseguir una representatividad estadística de los particulares colectivos entrevistados, sino de crear una rejilla analítica que sirva de herramienta fundamental para el análisis de los desarrollos normativos e instrumentales que han proliferado en torno a este diálogo entre desarrollo social y educación superior. En este sentido, el objetivo y la orientación son diferentes a los seguidos por J. Lobera y el equipo de GUNI (2008) en el análisis inicialmente realizado de las respuestas del estudio en cuestión. Así pues, sin perder de vista algunas de las valiosas conclusiones obtenidas en su análisis, en esta ocasión, la perspectiva empleada será la del reanálisis cualitativo de las posiciones discursivas presentes en tales respuestas, con el fin de que estas posición sirvan de marco de referencia para tratar de identificar tales posiciones en las orientaciones políticas y herramientas promovidas por instituciones internacionales mundiales y europeas.

Dicho de otro modo, la razón de tomar como referencia inicial la construcción de una *rejilla analítica* viene dada por una doble necesidad. Por una parte, la de evidenciar la multiplicidad de relaciones entre diferentes líneas argumentales que conviven en la conformación de los discursos sobre la contribución de la educación superior al desarrollo social -así, la forma de *rejilla* es una simple imagen ilustrativa de este hecho-. Y, por otra parte, por la necesidad de contar con un instrumento que, en razón de lo anterior, sea de utilidad -a modo de marco de referencia- para analizar los textos y herramientas institucionales.

En cuanto a las líneas discursivas generales más destacadas conformadoras de esta rejilla analítica, no se puede perder de vista el hecho de que, según la región desde la que habla el participante, existen diferencias en las respuestas motivadas por la percepción sobre las distintas condiciones socioeconómicas, culturales y políticas. Ahora bien, también existen elementos comunes apreciables en las respuestas dadas por participantes pertenecientes a diferentes regiones.

Por lo que respecta al tratamiento de la información, en las respuestas dadas es posible identificar diferentes niveles que, aunque en la práctica aparecen mezclados -por las fuertes conexiones que aparecen entre ellos y también con relación al tema sobre el que se consulta-, será de utilidad separarlos analíticamente, con el fin de intentar, en primer término, hacer

más clara la exposición y, en segundo, de construir una rejilla que sea de utilidad para el tratamiento de contenidos en fases posteriores.

En este caso, serán diferenciados dos niveles principales, cada uno de los cuales se despliega en facetas indesligables entre sí:

- 1) Objetivos y repercusión
- 2) Actuación y responsabilidad

### 1) Objetivos y repercusión

Este nivel da cabida a los objetivos en busca de algún fin concreto de que, según los entrevistados, es partícipe la educación superior y las instituciones en que ésta se establece. ¿Qué se persigue? y ¿para qué se persigue?; y, por tanto, ¿cuál es la repercusión esperada? y ¿quién se ve afectado?

En función del énfasis y la concreción, tales objetivos transitan entre

- estructuras y dinámicas de corte formal y
- contenidos sustantivos.

De un lado, determinados objetivos vienen fundamentalmente caracterizados o referidos a **estructuras o dinámicas de corte formal**, donde se pone el énfasis en el 'cómo' entran en juego los elementos afectados (cual *a priori*), y no tanto en señalar 'a qué' particular asunto afecta.

Se asimila a la deseable consecución de unas reglas, las cuales, a su vez, habrán de ser referidas a algo o a alguien y a algún asunto particular para llegar a ser concretadas. Un ejemplo de este tipo de objetivo formal sería la idea de 'igualdad'; regla que indicaría cómo se establecen relaciones entre elementos con respecto a algo; en la práctica, necesita indicarse qué elementos y en cuanto a qué se establece la igualdad (póngase por caso, igualdad de derechos de las personas ante una ley).

Este aspecto, aunque bastante obvio, tiene cierta importancia en el contexto que aquí ocupa, ya que, al revisar los objetivos asignados a la educación superior, no es infrecuente encontrar una escueta referencia a contenidos formales que no entra a delimitar explícitamente aspectos sustantivos elementales, bien porque se consideran implícitos o bien por la complejidad que supone explicitarlos.

Sea como fuere, esta circunstancia, en campos que están en construcción y en definición, como es el campo de 'desarrollo humano y social', repercute en que aquello que se deja implícito, puede ser a la postre sustantivamente diferente y, por tanto, distar notablemente en su objeto, alcance y efectos en función del interlocutor que lo expone.

Así, dos posturas que, al señalar un objetivo formal, en apariencia pueden estar siendo plenamente coincidentes, en la práctica, pudieran estar divergiendo sensiblemente. Y es que, cuanto mayor es, en el discurso social, la consolidación de lo implícito, existirá una menor divergencia o confusión en su referencia a lo sustantivo.

Por otro lado, estos objetivos formales están muchas veces voluntariamente formulados de manera abierta, cual reglas apriorísticas consideradas como deseables, justas, necesarias, buenas, etc.

Póngase por caso la consecución de la 'calidad' en la educación terciaria. Al margen de las concepciones de corte formal de la calidad en el contexto de la educación -calidad como excelencia, calidad como perfección, calidad como adecuación a los objetivos, calidad como eficiencia, calidad como satisfacción al usuario, calidad como transformación, calidad como innovación organizativa (Rodríguez, 2013: 27-38; Santiago *et al.*, 2008, vol.I: 261-265; Altbach *et al.*, 2009: 54)-, la consecución de la calidad puede traducirse en resultados muy dispares en función de la selección de aquellos aspectos en que efectivamente se detiene.

De otro lado, otros objetivos vienen definidos especialmente por el énfasis en los **contenidos sustantivos**; es decir, se refieren a asuntos o materias particulares. Indican 'a qué' particular asunto afecta, y no tanto el 'cómo' se establecen las relaciones entre los elementos afectados. Se asimila habitualmente a la deseable consecución o plasmación de unos determinados valores y saberes. Póngase por caso, el cuidado del medio ambiente, la defensa de la paz, etc.

A través de la articulación de los objetivos, es posible apreciar el énfasis que determinados actores ponen en las diversas facetas del "desarrollo humano y social". Ahora bien, es preciso señalar que la propia definición de este concepto complejo, sobre el que todos los participantes coinciden en cuanto a su gran relevancia, no aparece en modo alguno 'terminada' en este ámbito de discusión, al igual que sucede en la propia literatura académica de corte económico, político o sociológico. Precisamente ésta es una de las conclusiones de partida

que se refuerzan a partir de este reanálisis. Dicha conclusión es coherente con el hecho de que se haya abierto todo un abanico de campos dentro de tal concepto y que, por tanto, los modos de entenderlo, su alcance y las consecuentes actuaciones propuestas para atender al desarrollo humano y social, sean muy dispares.

A partir del marco descrito, varias son las **líneas recurrentes sobre las que se articula el discurso de los participantes con respecto a la relación entre el desarrollo humano y social y la educación terciaria:**

El objetivo de dotar de competencias, habilidades o destrezas a las personas a través de su participación en la educación terciaria, es un objetivo de marcado corte formal señalado por un número importante de participantes en todos los ámbitos regionales. Tal objetivo media entre las actuaciones de las instituciones de educación superior y una serie de objetivos últimos más sustantivos, en los cuales sí hay una mayor disparidad de criterios, algunos de los cuales encontrados.

- En primer lugar, se sitúa habitualmente en pro del desarrollo económico-productivo; siendo tal desarrollo estructural, para algunos participantes, la faceta nuclear casi en exclusiva del desarrollo social. Señalan con ello valores de competitividad por parte de individuos, regiones o países, en el ámbito global de relaciones económicas vigente, pues son tales entes los principales beneficiarios de lograrse tal desarrollo. Dentro de esta postura, la *identidad nacional* está particularmente presente entre las respuestas dadas por personas pertenecientes a regiones económicamente más deprimidas. Merece particular mención, respecto a lo descrito, el estrecho vínculo que se da con la perspectiva del 'capital humano' como elemento crítico en el tejido productivo y la incorporación de las personas que lo conforman en el desempeño laboral; desempeño que, en definitiva, se traduce, entre otras cosas, en fuente de recursos económicos para cubrir las necesidades de los individuos de la sociedad.
- En segundo lugar, otros participantes, en cambio, apuestan por una postura en que dicho desarrollo económico-productivo sea complementado por otros elementos formales y sustantivos que atemperen el marcado carácter economicista del que, consideran, un paradigma que requiere ser matizado de forma importante. Así, uno de los elementos a destacar es la necesidad de dotar a las personas con otros conocimientos, capacidades y valores que propicien su enriquecimiento cultural, social y personal y, por extensión, del conjunto de la sociedad. Conocimientos de corte

científico y cultural, visión crítica, atención a la complejidad de la realidad y a la perspectiva global, y otras, son cuestiones con que se pretende enriquecer a la persona a través de su paso por la educación terciaria.

- En tercer lugar, se aprecia una postura que, además de recoger buena parte de los matices comentados, establece una abierta crítica moral al modelo de desarrollo económico vigente, con el propósito de poner de manifiesto las dinámicas éticas injustas a que aboca. En esta línea enfatizan como objetivos vinculados al desarrollo social, a través de la educación superior, la inculcación de actitudes y valores de cooperación, solidaridad o humanidad.

En relación con los dos últimos puntos, destaca en muchas de las respuestas el objetivo de la “sostenibilidad”. Concepto con marcado corte formal, que indica el modo en que debiera producirse el desarrollo y no tanto los asuntos a que afecta tal desarrollo; así, alberga aquí un campo amplio y difuso en cuanto a contenidos. Entre estos contenidos, seguramente sea el más consolidado el respeto y la responsabilidad compartida en la preservación del medio ambiente natural desde una perspectiva ecológica.

Así, la sostenibilidad aparece como uno de los elementos formales necesarios y recurrentemente nombrados como esenciales a la hora de atemperar, desde una *perspectiva global*, las dinámicas socioeconómicas preponderantes. Tanto es así que, más allá de la inmediata preocupación medioambiental, también se ofrecen argumentos que tratan de dar llamar la atención sobre la *complejidad* de las problemáticas implicadas, entre las que pueden ser mencionadas la falta de *seguridad* o la carencia en el acceso a alimentos, agua potable y otros recursos esenciales habitualmente identificados con las situaciones de *pobreza*. Además, en el logro de tal sostenibilidad se llama la atención sobre las actitudes conscientes de *responsabilidad y compromiso* por parte de diferentes agentes (individuos, gobiernos, etc.), propias de una ciudadanía con *valores cívicos*. Incluso, más allá, particularmente entre algunas respuestas procedentes de países en regiones económicamente más desarrolladas, se apuesta por potenciar los valores de *humanidad y compasión* en pro de una situación mundial más *justa*.

Al hilo de lo expuesto, el desarrollo humano y social a través del avance del conocimiento científico, tecnológico e intelectual explicita la importancia del conocimiento para la consecución de objetivos de diversa índole. Algunos de tales objetivos, como se señaló, están

marcadamente vinculados al aprovechamiento del conocimiento para el progreso productivo; en esta línea, el avance científico -junto al económico- son vistos frecuentemente en un escenario de *competitividad* global donde la *identidad nacional* muestra una sólida raigambre en el discurso sobre el desarrollo social en casi todas las regiones.

Pero al tiempo, también entran en juego otros objetivos que están más cercanos al replanteamiento crítico de visiones económicas y políticas actualmente predominantes. Por lo que respecta a estos últimos, hay nexos relevantes con objetivos como son el *progreso cultural* o el avance en la aceptación de una *visión global* y más consciente de la *complejidad* en la interpretación de problemáticas y las consecuentes posibles soluciones.

Por otra parte, en una vertiente de sensibilidad más política en clara conexión con el grupo de líneas discursivas anterior, es frecuentemente mencionado el objetivo del fortalecimiento de los valores de ciudadanía y de cohesión social. Éste se articula a través de un discurso donde se señalan comportamientos, actitudes y valores relacionados con la buena gobernanza y la ética (en oposición, por ejemplo, a la corrupción y la injusticia); el respeto cultural y religioso, la tolerancia y la paz (frente a la inseguridad y la violencia), a través del diálogo social y la participación en democracia.

La conformación de un grupo de líneas de corte más político toma, según regiones, diferentes matices. Así, por ejemplo, mientras en las respuestas proporcionadas por personas de países árabes y del continente africano se mencionan aspectos relacionados con el *conocimiento para el avance político y buen gobierno*, en las respuestas proporcionadas por personas de países europeos y norteamericanos las referencias son algo más próximas a la consecución de *valores cívicos y de ciudadanía democrática*.

Las vinculaciones más estrechas de estos elementos se dan con varias aportaciones del lado de los valores frecuentemente relacionadas. Por un lado, una de las más notables tiene que ver con la clara voluntad de atemperar el orden socioeconómico vigente. Por otro, ya sea o no como prolongación de esto último, en las propias respuestas se hacen evidentes los vínculos de aquellos elementos mencionados con fundamentos como el *respeto a los Derechos Humanos*, a la *justicia*, a la *ética* o a la *cohesión social*.

Estos fundamentos, de amplio espectro en cuanto a las posibles problemáticas de referencia (culturales, religiosas, legales, políticas y de seguridad, económicas, ...), encuentran desarrollo en vertientes que, aunque con una menor recurrencia, también son nombradas explícitamente.

La primera de las vertientes a destacar es el objetivo de potenciar los *valores de respeto cultural y religioso, y la tolerancia*. Aparte de su estrecho vínculo con la *cohesión social*, ofrece otros importantes con las ideas de convivencia en *paz*, de *desarrollo cultural* o de *cooperación*.

La segunda de las vertientes a destacar es el objetivo de fortalecer la *ética* y la justicia en la escena de gobierno, de modo que se mitiguen corrupción y abusos.

Tanto el grupo de líneas de corte más marcadamente económico como el grupo de líneas de corte más marcadamente político observan, en algunas de las aportaciones, la referencia del respeto a los Derechos Humanos. Así, también se articulan estrechas conexiones con la superación de situaciones de pobreza y de vulnerabilidad ante los problemas de salud y de falta de oportunidades para el desarrollo de las capacidades humanas. De hecho, en el conjunto de las respuestas, los participantes de prácticamente todas las regiones y muy particularmente los del continente africano señalan de manera recurrente el objetivo de contribuir, mediante la educación terciaria, a reducir la pobreza y solventar falta de medios en áreas básicas del bienestar (como, por ejemplo, la salud,...). A esta idea aparecen ocasionalmente asociados argumentos en pro de la *equidad*, del *respeto al medio ambiente*, del fortalecimiento de los valores de *cooperación y compromiso* –frente a los de competitividad- o del *reconocimiento de la mujer*, sus derechos y su importante papel en la mejora del desarrollo social.

Adicionalmente, dos de los objetivos ampliamente señalados son, en primer lugar, el de la “equidad” en el acceso a (y en la consecución de) la educación terciaria por parte de personas en función de diferencias de sexo, origen socioeconómico, cultural, étnico, religioso, etc. Y, en segundo, que tal educación sea de “calidad”.

El primero de los propósitos incide en la puesta en marcha de acciones que faciliten el acceso a la educación superior a sectores de la población que, por barreras de diversa índole, aparecen sistemáticamente infrarrepresentados.



El segundo de los propósitos, el de la educación de calidad, es reflejo de un reconocimiento del valor otorgado a una determinada educación en función de sus contenidos, procesos, resultados u otros aspectos de importancia.

La defensa de la equidad en el acceso de colectivos desfavorecidos a una educación de calidad es una premisa ampliamente compartida en pro de la justicia social (por ejemplo, cabría mencionar la baja proporción de mujeres en educación terciaria en algunos países, etc.); aun con ello, merece la pena destacar que precisamente la equidad es el elemento discursivo que más habitualmente aparece llamado a completar por sí solo la posición sobre la idea de desarrollo social que se sitúa más cercana al paradigma del capital humano y su *competitividad* en un marco de relaciones sociales definido fundamentalmente por la óptica económica de mercado.

Ahora bien, en estos dos objetivos de corte formal, el de la *equidad* y el de la *educación de calidad*, hay una amplia variabilidad a la hora de explicitar el propósito y los contenidos educativos. En otras palabras, la garantía en el acceso equitativo a la educación deja abierta la puerta a un sinfín de contenidos y valores a transmitir con dicha educación, los cuales, vistas las posiciones sustantivas anteriormente descritas, pueden ser muy dispares e, incluso, contrapuestos.

En sintonía con este argumento, dependiendo de las orientaciones en la concreción de la idea de 'calidad', se pone el énfasis en muy diversos aspectos; de modo que algunas de tales orientaciones atienden a aspectos formales o procedimentales importantes, pero en modo alguno se detienen en contenidos y valores sustantivos identificados por ciertos agentes sociales como sustento elemental del desarrollo humano y social. Esta cuestión, como se verá, no está exenta de importancia en lo que concierne a los efectos generales en dicho desarrollo y su alcance, ya que, si bien reconoce la necesidad de incidir en el acceso equitativo a la educación de calidad, pone en tela de juicio la suficiencia de este objetivo.

## 2) Actuación y responsabilidad

En la discusión sobre la delimitación de los objetivos de la educación superior en lo concerniente al desarrollo social, frecuentemente aparece una mención al papel que juegan o debieran jugar las instituciones de educación superior y las personas que pasan por estas instituciones. No solamente en lo concerniente a sus funciones, sino

también en lo que respecta a su nivel de responsabilidad e implicación en la consecución de tales objetivos.

En un número importante de respuestas existe un desplazamiento de los objetivos a las funciones de las instituciones de educación superior. Si bien es cierto que tales objetivos, para llegar a realizarse, habrán de contar con la participación de agentes que ejercen unas determinadas actuaciones, dicho desplazamiento, en ocasiones, puede incidir en que esta distinción entre objetivos de la educación superior y las funciones de las universidades sea obviada en perjuicio de los primeros.

En la discusión sobre los objetivos desarrollo humano y social a alcanzar con la participación de la educación superior -en parte adelantando algunas de las respuestas que proporcionan a una pregunta ulterior del estudio delphi sobre las medidas que deberían tomarse para impulsar la contribución de las instituciones de educación superior al desarrollo humano y social-, los participantes destacan las siguientes **funciones** generales a desempeñar por parte de las universidades, las cuales tienen, habitualmente, fronteras difusas ente sí:

- Función docente y de transmisión de conocimiento. Para atender a la mayoría de los objetivos prioritariamente señalados, la función de las universidades en cuanto instituciones educadoras de referencia en *conocimientos, actitudes* e, incluso, *valores* es, probablemente, la más destacadas en las respuestas obtenidas. Así, la formación de personas capaces de *liderar* o *participar* en las acciones necesarias para la mejora o la transformación en pro del desarrollo social toma una relevancia notable.  
Por ejemplo, con respecto a esta función, a través del desarrollo competencial, se establecen conocidas vinculaciones con el *desempeño laboral* del capital humano y con el *avance productivo y económico*. Ahora bien, como se vio, este desarrollo de destrezas y competencias no queda circunscrito a dicho avance, sino que toca otros objetivos guiados por el *avance científico e intelectual*, el enriquecimiento personal, o la adopción de *pensamiento y actitud críticos* y *comportamientos cívicos comprometidos* y de *ciudadanía democrática participativa*.
- Función investigadora y de creación de conocimiento. Junto a la anterior función, es ampliamente señalada la encaminada a generar un conocimiento de vanguardia que sirva de utilidad o de guía al servicio del desarrollo humano y social.

Esta función aparece típicamente vinculada al *avance científico, tecnológico e intelectual* para los diversos aspectos en que se concreta en cada caso el desarrollo humano y social.

Quizá uno de los aspectos más relevantes en relación a esta función y que, progresivamente, está convirtiéndose en eje de una corriente cada vez más fructífera con respecto al compromiso de las instituciones de educación superior en el desarrollo de su entorno (GUNI, 2013), tiene que ver con la creación compartida de conocimiento entre Universidad y otros agentes sociales, y, por tanto, de la valoración de las aportaciones procedentes de la sociedad.

- Función promotora de la aplicación concreta de conocimientos a través de actuaciones o proyectos. Estrechamente vinculada a las funciones anteriores, aunque con matices diferenciales, se observa un énfasis propio en lo concerniente a la preocupación por la *aplicabilidad* del conocimiento, muy particularmente, aunque no de manera exclusiva, en el terreno productivo. En definitiva, se llama al *compromiso* y la *responsabilidad* de las instituciones de educación superior para lograr una traslación efectiva del conocimiento a un terreno en que otros agentes del entorno inmediato (local, regional, nacional,...) puedan sacar provecho de dicho conocimiento.
- Función de conservación estructurada del conocimiento para su aprovechamiento futuro. Esta función es menos destacada que las anteriores por parte de los participantes en la encuesta. Si bien su estrecha relación con algunas de las anteriores funciones hace que su presencia aparezca más difuminada o implícita en las respuestas, aporta un matiz diferencial que tienen que ver con el cuidado de una memoria valiosa en que se traduce la acumulación histórica de diversos conocimientos.

En los cuatro niveles apuntados se percibe a la Universidad como un agente clave en la resolución de problemas de diversa índole y que, por tanto, frente a posiciones aislacionistas, está llamada a tener un contacto claro y fluido con el entorno. En función de los objetivos sustantivos prioritarios, tal encomienda cobra una orientación, un alcance y unas características que, en la práctica, pueden llegar a ser muy diferentes.

En el papel que en este contexto invitan a desempeñar a la Universidad viene caracterizado por una responsable y activa participación junto a otros actores sociales -como, por ejemplo, los gobiernos y el tejido productivo- o, incluso, recurrentemente, por un liderazgo consciente. Se ve el ejercicio de tal liderazgo bien de manera *directa*, a través de la

actuación de las propias instituciones de educación superior, o bien de manera *indirecta*, a través del liderazgo que ejercen en la sociedad las personas que, tras su paso por la educación terciaria, atesoran una mayor preparación y ocupan posiciones con capacidad de repercusión en el conjunto de dicha sociedad.

## PARTE III. TEXTOS INSTITUCIONALES E INSTRUMENTOS VINCULADOS

El presente apartado tiene por objeto analizar una serie de documentos institucionales e instrumentos desprendidos de éstos, a partir de los cuales distintas organizaciones representantes de un conjunto amplio de países han expresado su voluntad política oficial sobre la atención al progreso en diferentes aspectos del desarrollo social a través de la educación superior.

De este modo, desde la rejilla analítica anteriormente presentada, se ha procedido aquí a la revisión de un conjunto de propuestas normativas e instrumentales que han proliferado en torno a este diálogo entre desarrollo social y educación superior.

Así, desde una perspectiva polifacética que guarda cierta sintonía con la propuesta por J. Valle (2013) con respecto al campo de estudio de la Educación Supranacional, se ha atendido a dos niveles:

### A. Textos institucionales político-normativos:

Se trata de una selección de documentos a través de los cuales diferentes organizaciones representantes de un conjunto amplio de países expresan su voluntad política oficial. Se han analizado documentos emitidos desde instituciones internacionales de referencia en la materia con el propósito de delimitar el papel y responsabilidades que asignan a la educación superior en cuanto al fortalecimiento del desarrollo social en los ámbitos local, nacional e internacional<sup>51</sup>.

La necesaria delimitación de los marcos temporal y espacial se ha concretado una vez ha sido revisados una serie documentos clave a este respecto; así, conforme al objetivo fundamental de la investigación, la atención se ha centrado en los ámbitos institucionales  *europeo y mundial sin remontarse, salvo excepciones, más allá de la “Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción”, que UNESCO hizo pública en 1998.*

---

<sup>51</sup> A modo de aclaración un tanto preliminar, y tomando como base una explicación sencilla difundida desde UNESCO, se podría indicar que, en términos generales, los tratados, las convenciones y los pactos son partes esenciales del marco jurídico internacional, ya que son vinculantes para las partes contratantes y dan lugar a obligaciones legales; las declaraciones, los comunicados y las recomendaciones tienen un carácter no vinculante, pero como representan un consenso internacional general, llaman a los Estados Miembros a tomar medidas. Ahora bien, para una precisión mayor a este respecto, será preciso atender a lo que define para sus propios textos institucionales cada una de las instituciones que los emite. Así, por ejemplo, UNESCO publica información particular sobre este asunto en: “General introduction to the standard-setting instruments of UNESCO” ([http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=23772&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=23772&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)); y cada una de las demás instituciones que se irán recorriendo hacen lo propio.

De este modo, se han tomado como referencia dos ámbitos fundamentales:

- en primer lugar, atendiendo al contexto mundial, se han rescatado textos centrales de Naciones Unidas y UNESCO;
  - y, en segundo lugar, ya en el contexto europeo, señalado éste por diversos autores como una región a la vanguardia en el tema que aquí ocupa, han sido analizados textos de tres ámbitos diferentes, aunque con evidentes conexiones entre sí: Consejo de Europa, Unión Europea y Proceso de Bolonia (y su desembocadura en el Espacio Europeo de Educación Superior).
- B. Instrumentos institucionales puestos en marcha para atender a las diferentes facetas involucradas en el desarrollo social a través de la educación superior.

Partiendo de la hipótesis de que las políticas en la materia, para ser eficaces, han de traducirse en ‘procedimientos’ y ‘herramientas’ *palpables*, conforme a las directrices políticas encontradas anteriormente respecto al fomento del desarrollo social a través de la educación superior, se ha evaluado en qué medida, al amparo de, por ejemplo, las Naciones Unidas, el Espacio Europeo de Educación Superior o la Unión Europea, estas directrices se han traducido en desarrollos instrumentales, así como el grado de puesta en marcha y alcance de éstos.

Uno de los desarrollos más notables tiene que ver con la articulación herramientas facilitadoras de reconocimiento social, en la medida que funcionan como definidoras de determinados resultados a alcanzar y como garantes de la calidad de estos últimos. En este sentido, se cabe señalar, por ejemplo, aquellos entramados instrumentales que involucran a los marcos de cualificaciones y a los procesos de garantía de calidad de la educación superior.

## Ámbito global

### Naciones Unidas y UNESCO

Por su relevancia, por el momento en que fue adoptada y por su novedad y amplitud de miras, la *Declaración mundial sobre educación superior para el siglo veintiuno*, publicada en octubre de 1998 por la UNESCO, supone un referente ineludible en la visión que, sobre la educación superior, se adopta con respecto al desarrollo social.

Esta declaración, de acuerdo al panorama de la educación superior a comienzos del siglo veintiuno y al polifacético papel que diferentes actores reclaman que desempeñen las universidades, trata de facilitar una orientación a los diferentes agentes sociales, políticos y económicos implicados para hacer de la educación superior un elemento crítico en el desarrollo social.

De este modo, varios son los temas de relevancia en los que esta declaración se detiene con relación a los objetivos y la repercusión de la educación superior:

- **Equidad.** La educación puede ser contemplada como un derecho al tiempo que como un potente instrumento para la consecución de otros derechos y capacidades. La equidad en el acceso a la educación terciaria –sin entrar por ahora en los contenidos que esta educación pueda albergar-, es en sí un derecho contemplado en la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos, y que, medio siglo después, se encarga de rescatar y desarrollar esta Declaración sobre Educación Superior.

Esta *equidad* se contempla, no solamente para el acceso, sino también para la consecución de la educación. Sustentada en premisas de no discriminación en función de factores físicos o culturales de las personas, atiende a la identificación y la eliminación de barreras que impiden o limitan el acceso a grupos infrarrepresentados en este nivel educativo desde los niveles educativos previos. Así, serán el mérito, la capacidad, el esfuerzo y el interés de las personas los elementos que habrían de prevalecer a la hora de lograr el acceso a la educación terciaria, más allá de otros que, en definitiva, están determinando habitualmente las posibilidades de participación.

Una de las variables que afecta al equilibrio en el acceso es la variable ‘sexo’. El texto presta atención a la necesidad de lograr un acceso más equitativo de las mujeres a la educación superior en todos sus niveles y disciplinas de conocimiento, y también apuesta por incorporar mecanismos que favorezcan una igual participación de las mujeres en las políticas y toma de decisiones en las instituciones de educación superior y, por extensión, en las sociedades en que viven.

- **Desarrollo competencial.** Si importante era el tema de hacer posible el acceso equitativo a la educación terciaria, no menos importante es la delimitación de ‘a qué’ se accede cuando una persona pasa a incorporarse a este nivel educativo y, por tanto, ‘para qué’ propósito o propósitos.

La capacitación de las personas con conocimientos, habilidades, aptitudes y valores es destacada como una misión esencial de las instituciones de educación superior, y atiende a planos diversos relacionados con las necesidades de los individuos –por ejemplo, a través de la movilidad social o el *enriquecimiento* personal- y de la sociedad en su conjunto.

Así, de un lado, se establece una conexión entre la capacitación y el desempeño laboral. El aumento de la empleabilidad en respuesta a las demandas del mercado de trabajo es contemplado como un objetivo a ser atendido por la educación superior. De esta forma, se pide la cooperación de las universidades con otros agentes de interés para hacer posible, por ejemplo, la puesta en marcha de programas educativos sensibles a las necesidades del mercado de trabajo y preparados para la lograr que los graduados adquieran las destrezas oportunas.

De otro lado, lejos de limitar el objetivo de la educación superior a dar respuesta al desempeño laboral y al aumento de la empleabilidad, la Declaración pone un énfasis muy especial en la necesidad de atender a otros planos de crucial relevancia para el desarrollo personal, humano y social. De este modo, a través de la adquisición de determinados conocimientos, habilidades, competencias y valores por parte de las personas que participan en la educación superior, se pretende avanzar en el logro de los objetivos sustantivos en que se despliegan las problemáticas del desarrollo social. Se enumeran entre otros objetivos la paz, la sostenibilidad, la convivencia democrática, el respeto a los derechos humanos o la fraternidad.

Así, en abierta crítica a la ‘crisis de valores’<sup>52</sup> vigente, explícitamente se busca conseguir ciudadanos responsables y activos, y se entiende que los propios programas educativos contemplen elementos que atiendan a la participación democrática en sociedad, a la consolidación de tales derechos humanos, al desarrollo sostenible, a la paz o a la justicia. Al servicio de estos objetivos y otros como la consecución de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la cooperación y la cohesión social, es donde aparece recurrentemente posicionada la educación superior en el marco de esta Declaración.

---

<sup>52</sup> «Higher education itself is confronted therefore with formidable challenges and must proceed to the most radical change and renewal it has ever been required to undertake, so that our society, which is currently undergoing a profound crisis of values, can transcend mere economic considerations and incorporate deeper dimensions of morality and spirituality.» (UNESCO, 1998: 2.).



Para atender a los fines anteriormente descritos, la capacitación de las personas se entiende en un sentido amplio y en un contexto de educación a largo de la vida. Además de la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos de diversos campos, se observa un interés notable en la asimilación de competencias y destrezas de tipo general y flexible, consideradas éstas como instrumentos relevantes, no solamente para el entorno laboral, sino también, incluso de manera muy particular, para el logro los otros objetivos sustantivos señalados.

En esta línea, se señala que la educación irá encaminada a conseguir ciudadanos participativos y éticamente responsables, activamente informados de las circunstancias de su entorno socio-económico, cultural, político e histórico. El pensamiento crítico y reflexivo, las competencias para el análisis de problemas y sus interacciones en los diferentes contextos global-regional-local, las destrezas comunicativas, la creatividad, la independencia, la capacidad de trabajar en equipo, la comprensión y el respeto de la *multiculturalidad*, o la capacidad de iniciativa y de emprender nuevos proyectos, son parte consustancial en la educación que se pretende alcanzar.

- **Orientación de la educación superior y su papel en la resolución de problemas sociales.**

Ahora bien, más allá de los conocimientos científico tecnológicos y de las competencias transversales y flexibles, no pasa desapercibido el hecho de que la principal guía para éstos y para la educación superior en su conjunto vendrá dada por la relevancia de los asuntos a que, a través de tal educación, se pretende dar respuesta desde la óptica de la defensa de los valores universales<sup>53</sup>.

En otras palabras, los objetivos sustantivos de la educación superior vendrán orientados por la importancia de diferentes problemáticas sociales y la consecuente búsqueda de soluciones. Algunas de las problemáticas más asiduamente mencionadas son la violación de los derechos humanos, la pobreza, la explotación de las personas, la intolerancia, la violencia y la inseguridad, la falta de acceso a la sanidad, el hambre y la falta de acceso al agua potable, los problemas medioambientales, la falta de acceso a la educación, falta de libertades políticas, etc.

---

<sup>53</sup> «Ultimately, higher education should aim at the creation of a new society - non-violent and non-exploitative - consisting of highly cultivated, motivated and integrated individuals, inspired by love for humanity and guided by wisdom.» (UNESCO, 1998).

Los conocimientos y capacidades que residen en las personas e instituciones de educación superior son vistos como recursos clave a la hora de identificar, comprender y anticipar problemáticas complejas y polifacéticas, y, a partir de ahí, poner en marcha soluciones apropiadas sustentadas en conocimientos y procedimientos solventes.

Con todo, se pide a la educación superior y, por tanto, a las personas e instituciones partícipes –universidades, profesorado, graduados, estudiantes,...-, un compromiso activo con los objetivos para el avance del desarrollo social antes mencionados.

Incluso, dando un paso más, el papel a desempeñar por la educación superior vendría fuertemente marcado por el elemento de responsabilidad en la asunción de un **liderazgo** para

- la resolución de problemas para el bienestar y progreso social
- la defensa de valores universales

Este papel de liderazgo se simultanea con un papel de **participación**, cooperación y corresponsabilidad con otros agentes sociales de la comunidad con los que convive en un entorno compartido –entorno que, en virtud de la definición de las problemáticas de referencia, puede ir desde una esfera local a una esfera internacional-. Así, por ejemplo, en un nivel más operativo de actuación, destacan las iniciativas de Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN en su función dual como “think-tanks” y “constructoras de puentes” entre el mundo académico, la sociedad civil, las comunidades locales, la investigación y los entes políticos<sup>54</sup>.

- **Crear, difundir y compartir conocimiento**

Los papeles que la educación superior es llamada a desempeñar, necesariamente se despliegan en una serie de funciones principales.

Sin duda, en la resolución de problemas para avanzar en el desarrollo social, un factor que es señalado como crítico es el **desarrollo de pensamiento y la creación de nuevo conocimiento**.

---

<sup>54</sup> Información más pormenorizada sobre iniciativas de interés en este marco puede ser consultada en: UNESCO (2009b). UNESCO Chairs and UNITWIN Networks; el sitio web de UNITWIN / UNESCO Chairs Programme (ver <http://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme> y <http://www.unesco.org/en/university-twinning-and-networking/resources/useful-links/>); el sitio web de UNESCO en temas de Educación (<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/>); y el sitio web de Global University Network for Innovation -GUNI- (<http://www.guni-rmies.net/>).

Aquí, fundamentalmente a través de la labor de investigación, se apuesta por una perspectiva que sea capaz de conciliar aspectos como

- la orientación en función de la relevancia de los objetivos sociales
- el rigor científico e intelectual
- la ética
- la imparcialidad
- la capacidad crítica
- la asunción de contextos complejos y de incertidumbre
- la innovación
- la interdisciplinariedad.

Y sea sensible, entre otros asuntos, a

- los problemas sociales,
- las dinámicas del mundo laboral y productivo,
- la protección del medio ambiente,
- el entendimiento y el respeto cultural,
- ...

Asimismo, en relación a este proceso de creación de conocimiento, se señala la importancia de

- la responsabilidad y solidaridad en el uso del conocimiento por parte de los agentes que fundamentalmente lo tienen a su alcance;
- la necesidad de fortalecer todos los campos de conocimiento, sin descuidar el pensamiento social, humanístico y artístico, de gran importancia para la comprensión de los actuales problemas en materia de desarrollo social;
- el reconocimiento e integración de conocimientos generados por otros agentes ajenos a la Universidad.

Del texto de la propia Declaración se desprende que, de cara a los objetivos perseguidos por la educación superior, no menos importante que el generar conocimiento será el difundirlo y compartirlo adecuadamente.

Esta labor encaminada a **la difusión y la compartición del conocimiento**, complementaria con la orientada a la creación de éste, es situada en un plano relevante por su capacidad de hacer partícipes e implicar a un número importante de personas en la defensa de los objetivos de desarrollo social antes expuestos. Incluso, se llega a mencionar la posición crítica de la educación superior por sus

posibilidades a la hora de incidir en todos los niveles del sistema educativo a través de la capacitación de los propios docentes que en tales niveles actúan.

La labor de difusión y compartición de conocimiento se despliega en dos funciones principales: la función docente, por ejemplo, a través de programas formativos, y la función de servicio a la sociedad, por ejemplo, a través de proyectos conjuntos para el desarrollo de las comunidades.

Con respecto a la primera, asume un doble supuesto útil para su organización. De un lado la perspectiva de la educación a lo largo de la vida y, de otro, la centralidad del estudiante y del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, entre otros, se detiene en señalar instrumentos específicos como son:

- la diversificación de las modalidades de educación terciaria para facilitar el acceso equitativo;
- el fomento de la movilidad;
- el soporte al profesorado (en su preparación y puesta a su disposición de recursos);
- la adopción de métodos pedagógicos adecuados a las nuevas necesidades

Con respecto a la segunda función señalada, destacan las premisas de, por una parte, poner el conocimiento al servicio de la sociedad apostando por acciones que supongan una clara implicación solidaria con los agentes del entorno y, por otra, promover el intercambio y la cooperación dentro y fuera de las fronteras nacionales.

Asimismo, en la Declaración, para la consecución de los objetivos expuestos y el desarrollo de las funciones aparejadas, se defiende la puesta en marcha de una serie de acciones elementales relativas a:

- la observación de los criterios de calidad en la educación superior;
- el aprovechamiento de las tecnologías;
- el fortalecimiento de la gobernanza y financiación;
- la consideración de la educación superior como servicio público;
- la cooperación internacional y la solidaridad a través de la puesta en común de conocimiento y tecnología;

- el desarrollo de programas para propiciar la creación y el mantenimiento de capital intelectual en las regiones más desfavorecidas;
- el asociacionismo y alianzas entre agentes.

Finalmente, se establece un marco de acciones prioritarias orientadas a la consecución de los objetivos descritos y para las que se requiere la participación activa de diferentes actores, entre los que destacan gobiernos, instituciones de educación superior y UNESCO.

Aproximadamente una década después de la significativa Declaración de 1998, el *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* de 2009 (UNESCO, 2009a) reconoce la importancia y actualidad de aquella Declaración y retoma buena parte de sus objetivos para el desarrollo social a través de la educación superior.

Si bien en este texto se incide con menor amplitud en los objetivos de la educación superior para el desarrollo social, y más en las acciones y en los instrumentos para la consecución de algunos de dichos objetivos, son fácilmente identificables algunos de los que aparecieron en el texto anterior.

- **Equidad.** Como ya se expuso, se busca conseguir con este objetivo unas condiciones de acceso más amplias a la educación superior donde se mitigue la discriminación de grupos desfavorecidos en función de su condición física, socioeconómica o cultural; en definitiva, unas condiciones que sean equitativas y estén sustentadas en el mérito (tal y como recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Ahora bien, en el Comunicado de la conferencia mundial se avanza en este aspecto y se pone un rotundo énfasis en procurar la equidad más allá del acceso, proveyendo los medios necesarios para garantizar la consecución efectiva de la educación a las personas de tales grupos. En otras palabras, además de la preocupación por ampliar el acceso equitativo, también se observarán medidas que garanticen la obtención de resultados adecuados por parte de los grupos que encuentran obstáculos que provocan que las personas que forman parte de ellos estén infrarrepresentadas y en desigualdad de condiciones para acceder y superar los estudios<sup>55</sup>. Así, por ejemplo, se menciona, dentro de estos grupos, la necesidad de fomentar el acceso, la participación y el éxito de las mujeres en todos los niveles de la enseñanza.

---

<sup>55</sup> Para posibilitar el acceso a diferentes tipos de estudiantes, una de las medidas que se anima a emprender es fomentar la diversidad en los sistemas de educación, con enfoques variados.

- **Orientación de la educación superior y su papel en la resolución de problemas sociales.**

En la medida en que se destaca la importancia de la educación terciaria como factor crítico para

- construir sociedades del conocimiento integradoras y diversas,
- erradicar la pobreza, fomentar el desarrollo sostenible y adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional,
- fomentar la investigación, la innovación y la creatividad,

se ponen sobre la mesa algunos de los elementos que configuran la parte sustantiva de lo que en este comunicado se ha denominado como *Responsabilidad Social de la Educación Superior*.

Algunas regiones del mundo, por sus particulares circunstancias de vulnerabilidad y enquistamiento de serias problemáticas sociales, han sido tratadas con especial detenimiento; así, se presta en el Comunicado una particular atención a los problemas y las oportunidades que plantea la revitalización de la enseñanza superior en África.

De nuevo, como en la Declaración de 1998, se destaca vivamente el papel de la educación superior y las personas e instituciones partícipes en ésta como un factor clave en la resolución de problemas sociales de gran complejidad. Y, en este sentido, se pide a la educación superior que asuma un liderazgo activo y comprometido a la hora de generar conocimiento para hacer frente a las problemáticas mundiales más acuciantes que limitan el desarrollo social.

En la medida que factor clave, se habla explícitamente de la educación superior como un bien público, cuyo sostenimiento y enriquecimiento es responsabilidad de todos los actores implicados, y especialmente de los gobiernos.

- **Desarrollo competencial**

Para contribuir, entre otros objetivos, al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar social, el cumplimiento de los derechos humanos, o la igualdad de derechos entre sexos, la educación superior habría de encargarse de fortalecer capacidades y actitudes diversas, como el conocimiento multidisciplinar, el pensamiento crítico o la ciudadanía activa.

En esta línea, se destaca una vez más la importancia de fomentar la adquisición de conocimientos, habilidades y valores por parte de las personas participantes en la educación terciaria, que sirvan para responder, con previsión, a las necesidades sociales.

Así, desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, será necesario ocuparse de dotar a las personas de competencias sólidas que atiendan a la promoción de la investigación y desarrollo tecnológico, a la capacitación técnica y profesional, o a la educación empresarial; pero, al tiempo, también lo será dar una importancia fundamental a la formación de ciudadanos con principios éticos, comprometidos con la paz, la defensa de derechos humanos y los valores de democracia.

- **Cooperación**

Se demarca la responsabilidad de la educación superior en mitigar las desigualdades internacionales en materia de desarrollo social, a través de la difusión y compartición de los conocimientos. Así, toma protagonismo la *cooperación* en materia de educación superior en los diferentes ámbitos, con especial incidencia en el ámbito internacional. Esta cooperación habría de responder a principios de solidaridad, respeto y comprensión mutuos, promoción de los valores de humanismo, diálogo intercultural y cultura de paz.

Aparte de la labor de compartir el conocimiento, tal cooperación se contempla también en cuestiones que atienden a la gestión y reconocimiento mutuo de los sistemas educativos, como la convalidación de estudios y diplomas, la garantía de calidad, la gobernanza, y la investigación e innovación. En la medida en que la educación superior es considerada como un factor fundamental para el desarrollo, se aboga por garantizar la calidad y sostenibilidad de los sistemas de educación superior en el mundo entero.

Como instrumento destacado para atender a los objetivos de fomento de la cooperación y de la comprensión y el respeto por la diversidad cultural, se subrayan las acciones encaminadas a propiciar la movilidad internacional de las personas que participan de la educación superior.

Adicionalmente, con respecto a la Declaración de 1998, hay un manifiesto interés adicional, aunque no exclusivo, en el desarrollo dentro de los contextos nacionales. Las acciones para el desarrollo son entendidas como necesarias en los planos internacional, nacional o local, simultáneamente y de manera relacionada.

- **Funciones de la educación superior, y desarrollo de instrumentos para su gestión, mejora y reconocimiento.**

En consonancia con lo expuesto, son definidas las tres funciones a considerar como principales de la educación superior -a través de las cuales ésta desarrolla sus misiones-, al tiempo que se ofrecen recomendaciones concretas para la mejora y fortalecimiento de tales funciones.

Con respecto a la función investigadora, cuyos principales objetivos habría de ser guiados por un espíritu de servicio a la sociedad, señala áreas de mejora, por ejemplo, en la garantía de su financiación, en el equilibrio entre investigación básica e investigación aplicada, en el desarrollo del conocimiento en diversos campos y en la interdisciplinariedad.

En cuanto a la función docente, se renueva aquí el interés en el personal docente, por ser éste un agente clave para la libre transmisión del conocimiento en todos los niveles educativos. Aquí son destacadas oportunidades en mejora en temas como el soporte al personal docente en diversos aspectos (formativo, financiero, oportunidades de investigación,...), o los avances en la pedagogía y en las estrategias didácticas.

Incluso, más allá, se alienta implícitamente una competitividad entre instituciones por los recursos humanos cualificados en investigación y docencia, para así lograr una educación de calidad.

Y, por lo que concierne a la denominada función de servicio a la sociedad, de nuevo subrayando la atención al bienestar de la población, merece una atención prioritaria, por una parte, la creación de bases sólidas para la ciencia y la tecnología pertinentes en el plano local y, por otra, el fortalecimiento de asociaciones de mutuo beneficio con las comunidades y las sociedades civiles, con miras a facilitar el intercambio y la transmisión de los conocimientos adecuados.

Para el conjunto de las funciones, el Comunicado pone de relieve la necesidad de dotar de autonomía de las instituciones, al tiempo que remarca el compromiso de rendición de cuentas a través de criterios de calidad, pertinencia, eficacia, transparencia y responsabilidad social. Además, observa la necesidad de una mayor diferenciación funcional en las instituciones para dar respuesta a las nuevas y diversas encomiendas.

Con todo ello, se pone un especial acento, con respecto a textos anteriores, en la reflexión sobre el funcionamiento y alcance de la



educación superior para procurar su mejora. De tal reflexión forma parte la alusión a instrumentos como:

- las políticas y mecanismos para la garantía de la calidad de la educación;
- los protocolos para el reconocimiento mutuo; o
- las tecnologías de información y comunicación que hacen más eficiente el intercambio de información a todos los niveles, y permiten dicho intercambio con un alcance sin precedentes.

Cabe detenerse, por el énfasis que el propio texto le da, en la inclusión de la perspectiva de la **calidad**; la cual pudiera entenderse como un conjunto de instrumentos y formas de proceder que, fundamentalmente, emplean los agentes institucionales del sistema educativo para el correcto desempeño de sus funciones y, por extensión, el logro de sus propósitos.

Como premisa básica, el empleo de los criterios y procedimientos de calidad habrá de estar al servicio de los objetivos de la educación superior en las diversas facetas y contenidos descritos, y, asimismo, debe contar con la participación de todos los agentes de interés<sup>56</sup>.

En su puesta en marcha, requiere de la asunción de una cultura de la calidad y la implantación de sistemas de garantía de calidad que incorporen pautas de revisión y mejora.

Aparte de los textos comentados, promovidos desde UNESCO para el caso específico de la Educación Superior, en el marco de las Naciones Unidas también es posible encontrar aportaciones de calado sobre las relaciones entre desarrollo social y educación que, aunque de forma no exclusiva, también inciden sobre este ámbito de la educación terciaria.

En razón de lo expuesto en los textos anteriores y de que, tal y como se indica en la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social de las Naciones Unidas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1969, Artículo 2), *“el progreso social y el desarrollo en lo social se fundan en el respeto de la dignidad y el valor de la persona humana y deben asegurar la promoción de los derechos humanos y la justicia social (...)”*, es oportuno mencionar énfasis continuado que, desde las Naciones Unidas, se viene haciendo, a

---

<sup>56</sup> «Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la innovación y la diversidad» (UNESCO, 2009a).

través de comunicaciones e instrumentos, en la importancia de la educación en Derechos Humanos.

En 2011, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*<sup>57</sup>. Este texto se apoya en otros textos e instrumentos anteriores promovidos desde la misma esfera, como, por ejemplo, los trabajos llevados a cabo por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos con motivo de las actuaciones enmarcadas en el *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)*. Los objetivos de este *Decenio* y recomendaciones para alcanzarlos anticipan en buena medida lo que más tarde se plasmará en la mencionada Declaración sobre educación y formación en materia de derechos humanos.

Atendiendo al propósito de tal Declaración, ésta manifiesta abiertamente su “*voluntad* de dar a la comunidad internacional una señal clara para intensificar todos los esfuerzos relativos a la educación y la formación en materia de derechos humanos mediante un compromiso colectivo de todas las partes interesadas”.

Si bien no será objeto del presente análisis comentar de manera detallada los contenidos de este escrito, sí merece la pena rescatar varias de las ideas que de éste se desprenden.

En primer lugar, con respecto a los textos anteriormente analizados, se encuentra fácilmente una reiteración en los argumentos sobre la necesidad fundamental de educar en derechos humanos.

En segundo lugar, tanto en la Declaración como en otros textos e instrumentos plenamente implicados en este asunto –como, por ejemplo, algunos de los enmarcados en el *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*–, hay una preocupación por hacer evidente la riqueza de perspectivas y contenidos desde la que encarar el aprendizaje en materia de derechos humanos y libertades fundamentales.

Así, poniendo por caso lo expuesto en la Declaración objeto de estudio, se indica que “*la educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:*

---

<sup>57</sup> Información más completa puede consultarse en Asamblea General de las Naciones Unidas, 1994 y 2011. Y ver también historia y documentación de *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)* (en el sitio web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/decenio.htm>).

a) *La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;*

b) *La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;*

c) *La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás".* (Naciones Unidas, 2011, Artículo 2.2)

En tercer lugar, atendiendo al carácter universal del derecho a la educación en derechos humanos (Naciones Unidas, 2011, Artículo 1.1.), se ha de tener en consideración que “la educación y la formación en materia de derechos humanos son un proceso que se prolonga toda la vida y afecta a todas las edades” (Naciones Unidas, 2011, Artículo 3.1.). En este sentido, junto a otros, explícitamente se incluye la educación superior como uno de los niveles en que se habrá de tener en cuenta este tipo de contenidos, con lenguajes y métodos acordes a las personas a las que se dirigen (Naciones Unidas, 2011, Artículo 3.2.).

Y, en cuarto lugar, se llama a una responsabilidad compartida de los diferentes agentes sociales a la hora de promover e impartir la educación y la formación en materia de derechos humanos (Naciones Unidas, 2011, Artículo 10); si bien es cierto que se otorga una especial responsabilidad en este sentido al papel de los Estados (Naciones Unidas, 2011, Artículos 7.1. y 8.1.).

En cuanto a los referidos trabajos llevados a cabo por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos<sup>58</sup>, que también afectan de lleno a la relación entre educación superior y desarrollo social, de particular interés será mencionar:

- *El Informe sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos*

---

<sup>58</sup> Una información más completa puede consultarse en el sitio web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en el apartado correspondiente al *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos* (<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/decenio.htm> ) y el apartado de documentación ([http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_s.aspx?m=13](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=13))

*Humanos* (Naciones Unidas, 1996)<sup>59</sup>, donde, a partir de cinco objetivos básicos<sup>60</sup> se establecen unas líneas de actuación concretas para avanzar en la esfera de los derechos humanos a través de la educación; y, adicionalmente, se centra en el “estímulo y el apoyo a las actividades e iniciativas nacionales y locales, y se basa en la idea de la colaboración entre los gobiernos, las organizaciones internacionales, las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones de profesionales, los particulares y grandes sectores de la sociedad civil”.

- *El Informe sobre la evaluación de mitad de período de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos (1995–2004)*, presentado en el año 1999 ante la Asamblea General de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2000), además de incidir en una serie de recomendaciones y actuaciones concretas, concluye que, en ese momento, el plan de actuación en que se enmarca *sigue siendo el único mecanismo de movilización mundial de las estrategias de educación en la esfera de los derechos humanos*. Pese a esto, es muy significativo el hecho de que, en las encuestas para sustentar el proceso de evaluación de esta importante iniciativa mundial realizadas a los jefes de gobierno y a distintas entidades importantes que participaban en las actividades del Decenio, se obtuvieron solo un total de 218 respuestas, de las que únicamente 35 pertenecieron a gobiernos de los diferentes países del mundo.
- El informe de 2004 *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera* (Naciones Unidas, 2004) presenta un balance de todo un decenio de trabajo en el ámbito

---

<sup>59</sup> Este documento, además, fue acompañado poco tiempo después por otros de interés en el plano ejecutivo, pues facilitan guías de referencia a la hora de poner en marcha planes de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos, incluso a nivel nacional (Naciones Unidas, 1997 y 1998).

<sup>60</sup> Los cinco objetivos son: a) *La evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces para el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos los niveles escolares, en la capacitación profesional y en la enseñanza académica y no académica*; b) *La creación y fortalecimiento de programas y capacidades para la educación en la esfera de los derechos humanos en los planos internacional, regional, nacional y local*; c) *El desarrollo coordinado de los materiales didácticos para la enseñanza de los derechos humanos*; d) *El fortalecimiento de la función y la capacidad de los medios de difusión en el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos*; e) *La difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el mayor número posible de idiomas y en otras formas apropiadas para los diversos niveles de instrucción y para las personas discapacitadas*.

internacional para propiciar el avance en materia de derechos humanos a través de la educación y, desprendido de lo anterior, conclusiones importantes. Entre ellas podrían mencionarse que la mayoría de los países que se pronuncian con respecto a los avances conseguidos, opina que, pese al aumento observado en las actividades de educación en la esfera de los derechos humanos, ésta *“todavía seguirá siendo prioritaria en sus países, ya que no se han abordado grupos o problemas específicos y todavía no existen mecanismos de coordinación adecuados para la educación en la esfera de los derechos humanos”* y respaldan *“la proclamación de un segundo Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos (2005-2014), y el establecimiento de un fondo de contribuciones voluntarias para la educación en la esfera de los derechos humanos”*. Ahora bien, de manera aún más notable que en el informe anterior, destaca como hecho desalentador la exigua participación de los gobiernos de los diferentes países del mundo, tan solo 28, en la consulta dirigida a todos los Estados Miembros sobre la que se fundamentan las conclusiones del informe en cuestión.

Estas importantes iniciativas han tenido continuidad con la elaboración de planes, actuaciones e instrumentos de desigual alcance, entre los que cabe mencionar, por ejemplo, el Programa Mundial para la educación en derechos humanos, o la Base de datos sobre la educación y la capacitación en Derechos Humanos (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2006).

En la segunda etapa (2010-2014) de dicho Programa Mundial para la educación en derechos humanos<sup>61</sup>, se aborda específicamente un plan de acción para la educación en derechos humanos en la enseñanza superior – además de uno adicional dirigido a otros colectivos de trabajadores de cuerpos del Estado-.

Dicho Programa supone un renovado impulso para potenciar una educación continua en derechos humanos. Impulso que se concreta, en su inicio, en una conceptualización sustantiva de esta educación particular, en unos objetivos para el Programa y en unos Principios rectores de las actividades a emprender. Todo ello constituye un entramado instrumental específico de primer orden sobre el que construir.

---

<sup>61</sup> Una información más completa puede consultarse en los documentos: *Consulta sobre el objeto de la segunda etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 2009) y *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (Naciones Unidas, 2010).

*(...) la educación en derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza, formación e información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos con la finalidad de: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los géneros y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y las minorías; d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el estado de derecho; e) Fomentar y mantener la paz; f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.*

*La educación en derechos humanos abarca lo siguiente: a) Conocimientos y técnicas: aprender acerca de los derechos humanos y los mecanismos para su protección, así como adquirir la capacidad de aplicarlos de modo práctico en la vida cotidiana; b) Valores, actitudes y comportamientos: promover los valores y afianzar las actitudes y comportamientos que respeten los derechos humanos; c) Adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos (Naciones Unidas, 2010).*

Esta conceptualización incide en ideas expuestas años atrás en el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (UNESCO, 2000), donde se proporcionan los elementos básicos para un concepto de educación de calidad que va más allá de la lectura, la escritura y la aritmética, y desarrolla las cualidades cívicas, los valores y la solidaridad democráticos como resultados importantes.

Y, adicionalmente, *el Programa Mundial establece sinergias con el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), combinando las iniciativas para enfrentarse a las cuestiones de preocupación común (Naciones Unidas, 2010).*

Partiendo de todo lo anterior, la segunda etapa del Programa, que, como se indicaba, presta una atención especial a la educación en derechos humanos en la enseñanza superior, aporta unas propuestas de actuación apropiadas a este nivel (Naciones Unidas, 2012a) y conscientes de las que, para niveles educativos anteriores, se impulsaron en la primera etapa de dicho Programa. A la postre, esas propuestas de actuación en el marco de la educación superior pretenderán dar respuesta a objetivos como *“promover la inclusión de la educación en derechos humanos (..); apoyar la elaboración, adopción y aplicación de estrategias nacionales sostenibles de*

*educación en derechos humanos; proporcionar directrices sobre componentes decisivos de la educación en derechos humanos (...); facilitar la prestación de apoyo por las organizaciones internacionales, regionales, nacionales y locales a las instituciones de educación superior y a los Estados miembros; y apoyar el establecimiento de redes de contacto y la cooperación entre las instituciones y organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales, tanto gubernamentales como no gubernamentales”.*

A propósito de la presentación de las estrategias a adoptar en esta segunda fase del Programa, es importante destacar cómo se fundamentan, por una parte, desde la conciliación de los principios de autonomía y de responsabilidad en este ámbito, y, por otra, desde la concepción de la educación superior como bien público y, por tanto, que habrá de tener consideración las consecuentes atribuciones institucionales aparejadas<sup>62</sup>.

Y, además, el proceso educativo conlleva un ejercicio consciente y consecuente por parte de todos los involucrados que abarca conocimientos, actitudes y comportamientos en este aspecto del desarrollo social<sup>63</sup>.

Ahora bien, con todo, este renovado impulso ejemplar en forma de Programa Mundial para la educación en derechos humanos, de forma similar a lo que sucediese con el ya comentado Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, parece contar con una parca participación en su gestación y seguimiento por parte de los diferentes Estados. Tanto es así que, por ejemplo, la consulta los gobiernos, las instituciones nacionales de defensa de los derechos humanos, las organizaciones

---

<sup>62</sup> «Aunque para el disfrute de la libertad académica es imprescindible la autonomía de las instituciones de enseñanza superior, esa categoría de educación, como bien público, debe ser responsabilidad de los gobiernos y recibir apoyo económico de ellos. Las instituciones de enseñanza superior, mediante sus funciones básicas (investigación, enseñanza y prestación de servicios a la comunidad), no solo tienen la responsabilidad social de proporcionar una educación ética a los ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, sino también de generar un conocimiento global para enfrentarse a los actuales retos en el ámbito de los derechos humanos, como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la reconstrucción posterior a los conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural.» (Naciones Unidas, 2010).

<sup>63</sup> «Como el aprendizaje abarca "no solo los elementos integrantes del plan de estudios, sino también los procesos de enseñanza, los métodos pedagógicos y el marco en el que se imparte la educación", la educación en derechos humanos en la enseñanza superior debe concebirse como un proceso que incluye: a) "Los derechos humanos por conducto de la educación", a fin de asegurar que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, los materiales, los métodos y la formación misma conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos; b) "Los derechos humanos en la educación", a fin de asegurar que se respeten los derechos humanos de todos los interesados, y el ejercicio de esos derechos, en el sistema de enseñanza superior.» (Naciones Unidas, 2010).

intergubernamentales y regionales así como las organizaciones no gubernamentales (ONG) sobre el posible objeto de la *segunda etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, tan solo contó con las aportaciones de 17 gobiernos de los Estados Miembros<sup>64</sup>. Y, más allá, el propio proyecto el *Proyecto de plan de acción* sobre el que se invitó a pronunciarse a todos los gobiernos, no consiguió aportaciones de más allá de 5 de éstos.

El ejemplo expuesto, relativo a la atención al aspecto de los derechos humanos, podría considerarse como un caso no aislado, y sí bastante ilustrativo, de lo que, en los últimos años, ha acontecido con respecto a la problemática en el avance de diversas facetas del desarrollo social a través de la educación superior.

Precisamente en el mismo sentido que la educación en la esfera de los derechos humanos, como ejemplo relevante adicional de la preocupación por hacer evidente la riqueza de perspectivas y contenidos desde la que encarar el aprendizaje en diversos aspectos del desarrollo social, también desde UNESCO (2006a) son promovidas una serie de *Directrices sobre la educación intercultural*. Así, a modo de instrumento, estas directrices dan claves esenciales para el avance en este aspecto específico a través de la educación, sustentando éstas sobre tres principios fundamentales que bien pueden ser aplicables, del modo adecuado, en todos los niveles educativos: “I) *La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura; II) La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad; III) La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones*” (UNESCO, 2006a).

Y, del mismo modo, merecen atención iniciativas que inciden en esta perspectiva, como, por ejemplo, la creación, por resolución de la Asamblea general de las Naciones Unidas, de la ‘Universidad para la Paz’ (Naciones Unidas, 1980).

Otro de los temas, relacionado con algunos de los precedentes, que aparece con recurrencia en el marco del desarrollo social, es la ‘sostenibilidad’. En los planteamientos institucionales de Naciones Unidas

---

<sup>64</sup> Para mayor información consultar documentos de Naciones Unidas, 2009 y 2010.



ésta es entendida en sentido amplio, dado que, lejos de limitarse a la una preocupación por el medio ambiente de corte ecologista, toca temas sustantivos que atañen de lleno a las relaciones, los derechos y las responsabilidades de personas e instituciones. Tal y como ocurría anteriormente con el tema de los derechos humanos, el documento de conclusiones aprobado en 2012 con motivo de la Conferencia Mundial sobre Desarrollo Sostenible Rio+20 (Naciones Unidas, 2012b) se encarga de explicitar los diferentes asuntos involucrados en el polifacético concepto de sostenibilidad, y que han de ser tratados particularmente<sup>65</sup>.

Las líneas maestras expuestas en dicho documento mencionan como ineludibles, a través de su conexión con la idea de sostenibilidad, buena parte de los objetivos y problemáticas que estaban presentes en los documentos de UNESCO revisados sobre desarrollo social y educación superior.

Entre otros factores, el de la educación se presenta como un elemento indispensable para avanzar en el objetivo de la sostenibilidad. Así, importa,

- por una parte, el acceso equitativo a la educación de calidad, como un derecho fundamental básico para la consecución de diferentes capacidades por parte de todos los sectores de la población;
- y, por otra parte, también es de valor esencial atender a los contenidos, las actitudes y los valores a transmitir con tal educación, de modo que sean abordadas las diferentes facetas de la sostenibilidad y que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consiga que el uso de las competencias adquiridas sea sensible a tales facetas en el momento de ser aplicadas en diferentes contextos, como, por ejemplo, el económico-productivo.

En este sentido, no solamente en la labor de desarrollo competencial, sino también en la labor de generación y aplicación de conocimiento -a través de las funciones de investigación e innovación- se anima, de un lado, a las instituciones de educación superior a integrar los objetivos involucrados en la sostenibilidad y, de otro, a dar soporte a tales instituciones en esta tarea.

A la luz de este documento de conclusiones, el cual supone para diversos autores un valioso marco de acción que va más allá de otros precedentes, por ejemplo, C. Escrigas (2014) considera obvio el impacto que supondría

---

<sup>65</sup> «We therefore acknowledge the need to further mainstream sustainable development at all levels integrating economic, social and environmental aspects and recognizing their interlinkages, so as to achieve sustainable development in all its dimensions» (Naciones Unidas, 2012b).

este marco para las instituciones de educación superior en su papel de creación de conocimiento y preparación de profesionales en las diversas áreas; pero, ¿es también obvio el retraso que, en todo el mundo, estas instituciones de educación están mostrando en la incorporación de aproximaciones, valores y conocimientos específicos para adaptar su actividad a las actuales necesidades mundiales?

De modo similar a lo que se vio con las actuaciones en materia de educación en derechos humanos, son puestas en marcha una serie de actuaciones relativas a la educación en desarrollo sostenible. Así, UNESCO (2006b) es llamada a liderar un conjunto de iniciativas enmarcadas en la llamada *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*<sup>66</sup> (Naciones Unidas, 2002a). Con ellas se pretende *“integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos del aprendizaje para promover cambios en el comportamiento que posibiliten alcanzar una sociedad más sostenible y justa para todos”* (UNESCO, 2006b), y también enfrentar importantes retos de las sociedades actuales.

Aquí, un doble punto de inicio importante será, por una parte, la propia conceptualización del ‘desarrollo sostenible’; del que se asume que es un término complejo en evolución continua, que toca, entre otros, aspectos relativos a la economía, el medio ambiente, la sociedad o la cultura<sup>67</sup>.

Y, por otra parte, la convivencia equilibrada de los principios de libertad y respeto; lo que, en este sentido, recuerda al debate que permea la perspectiva de las capacidades expuesta por A. Sen ya comentada en páginas precedentes.

Con todo, los objetivos que se persiguen a partir de esta iniciativa para que avanzar hacia *“un mundo en el que cada persona tenga la oportunidad de beneficiarse de la educación y aprender los valores, comportamientos y*

---

<sup>66</sup> Puede encontrarse información detallada al respecto en UNESCO (2005a), el sitio web *Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014* (<http://www.desd.org/index.html>) y el sitio web de UNESCO (<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>).

<sup>67</sup> «*Education for sustainable development should not be equated with environmental education. The latter is a well-established discipline, which focuses on humankind’s relationship with the natural environment and on ways to conserve and preserve it and properly steward its resources. Sustainable development therefore encompasses environmental education, setting it in the broader context of socio-cultural factors and the socio-political issues of equity, poverty, democracy and quality of life. The development perspective – that of social change and evolving circumstances – is also a central to any treatment of sustainable development. The set of learning goals of sustainable development are thus wide-ranging. Sustainable development must be integrated into other disciplines and cannot, because of its scope, be taught as a discreet subject*» (UNESCO, 2006b).

*estilos de vida necesarios para un futuro sostenible y para una transformación social positiva”, se resumen en los siguientes:*

- *“Dar un perfil mejorado al papel central de la educación y el aprendizaje en la búsqueda común del desarrollo sostenible.*
- *Facilitar conexiones y redes de trabajo, intercambio e interacción entre agentes de interés en la educación para el desarrollo sostenible.*
- *Proporcionar un espacio y unas oportunidades adecuados para perfeccionar y promover la visión del desarrollo sostenible, así como la transición de la sociedad hacia esta visión (...).*
- *Promover la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación para el desarrollo sostenible.*
- *Desarrollar estrategias a todos los niveles para fortalecer la capacidad en la educación para el desarrollo sostenible”. (UNESCO, 2006b).*

Para alcanzar dichos objetivos, se proponen toda una serie de actuaciones acordes a abordar por diferentes agentes -que, en definitiva, involucran a toda la sociedad- señalados como responsables de llevarlas a cabo.

También aquí es tenido en consideración, en tanto es uno de los niveles críticos de la educación permanente, el particular papel de la educación superior<sup>68</sup>.

Por una parte, se destacan las funciones de las universidades de investigación y de enseñanza para el desarrollo sostenible; y además, el significado que tienen estos centros como dinamizadores y promotores, a través de su actividad, de actuaciones en la materia en su entorno regional y nacional<sup>69</sup>.

Y, por otra parte, su labor de liderazgo en la sociedad; liderazgo fundamentado en actuaciones y comportamientos consecuentes, que hagan de las universidades un ejemplo a seguir.

Cabe mencionar, en este sentido, el documento de “Compromiso de Prácticas de Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior con ocasión de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible” (Higher Education Sustainability Initiative, 2012), donde se pide a las instituciones de educación que se comprometan con una serie de

---

<sup>68</sup> Esta visión ha sido precedida de aportaciones de diversa índole por parte de distintos agentes de interés; por ejemplo, véase Holmberg y Samuelsson (2006).

<sup>69</sup> Interesa consultar al respecto las iniciativas *Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP)* (Naciones Unidas, n.d.a) y *Higher Education Sustainability Initiative* (Naciones Unidas, n.d.b).

actuaciones, como: enseñar los conceptos de desarrollo sostenible en todas las disciplinas; fomentar la investigación sobre temas de desarrollo sostenible; transformar los campus de modo que reduzcan su huella ecológica; apoyar los esfuerzos para la sostenibilidad en la comunidad; y compartir los resultados con otros marcos de trabajo internacionales.

## Ámbito europeo

Para muchos autores, la región europea es un privilegiado contexto en cuanto al avance de la educación superior de calidad de dimensión internacional.

Aquí, las principales aportaciones supranacionales vienen de la mano de tres entornos relacionados entre sí:

- El Consejo de Europa (organización compuesta por 47 estados miembros -28 de los cuales son miembros de la Unión Europea-, cuya finalidad principal reside en la promoción de la democracia y la protección de los derechos humanos y el estado de derecho en Europa).
- La Unión Europea (asociación económica y política compuesta por 28 estados miembros, los cuales admiten delegar parte de su soberanía para que las decisiones en determinados asuntos de interés común puedan ser tomadas democráticamente a nivel europeo).
- El Espacio Europeo de Educación Superior (que puede ser entendido como un área de cooperación intergubernamental, actualmente compuesta por 47 países del entorno europeo, fundada a través del trabajo llevado a cabo mediante Proceso de Bolonia, con los objetivos de garantizar una mayor comparabilidad, compatibilidad y coherencia en los sistemas de educación superior en Europa).

### Consejo de Europa

Con respecto a las aportaciones del Consejo de Europa en que se entra con un mayor detenimiento a hablar de las relaciones entre educación superior y algunos de los objetivos para el desarrollo social, se han considerado de particular interés para el análisis:

- (2006) Declaration on the Responsibility of Higher Education for a Democratic Culture – Citizenship, Human Rights and Sustainability
- (2010) Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos.

La primera ha sido seleccionada porque trata específicamente la responsabilidad de la educación superior en la materia de análisis. La segunda, porque ofrece una síntesis actual y reflexiva del marco de actuación que, desde esta organización, se propone para la educación en tanto en cuanto factor crítico para el avance en las facetas de ciudadanía, derechos humanos y sostenibilidad.

A diferencia de los que suele ser habitual en la mayoría de las aportaciones institucionales analizadas, en este caso la Declaración antedicha (Consejo de Europa, 2006) está respaldada por los representantes de las instituciones de educación superior y asociaciones, estudiantes, facultades y otros agentes de interés relacionados.

Si bien ésta ha sido seleccionada como uno de los puntos de referencia para abordar el objeto de estudio para esta organización, sin duda es valioso rescatar elementos de algunos textos precedentes que han servido de soporte en su orientación y contenidos. De este modo, se comentan aspectos presentes en tres documentos donde, algunos de los elementos que relacionan, son la antesala de la Declaración de referencia:

- (1997) *Resolution on Fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe.*
- (1999) *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the Rights and Responsibilities of Citizens.*
- (2004) *Recommendation Rec(2004)4 of the Committee of Ministers to member states on the European Convention on Human Rights in university education and professional training.*

En primer lugar, en el texto desprendido de la reunión celebrada en 1997, con la participación de los máximos representantes en materia de educación de los países integrantes el Consejo de Europa, se tratan los valores fundamentales, los objetivos y el futuro rol de la cooperación en materia de educación en el marco europeo.

Se señalan como objetivos centrales el fortalecimiento de los valores democráticos y los valores humanos, la construcción de confianza y respeto mutuo entre naciones y comunidades, y la promoción de la toma de conciencia de la comunidad cultural de una Europa enriquecida por su diversidad; objetivos que están alineados con los fines perseguidos por el Consejo de Europa. Así, junto al respeto por los derechos humanos, la democracia plural y el estado de derecho, se proclama el compromiso de los estados europeos y sus ciudadanos con tales fines; la búsqueda de

respuestas comunes ante los problemas de las sociedades que conviven en Europa; y la promoción de valores políticos, sociales y culturales compartidos en el conjunto de Europa.

Algunos de los retos más acuciantes en los que, se señala, la educación tiene un papel relevante están relacionados con:

- la respuesta de las nuevas demandas del mercado laboral,
- la cohesión social y la lucha contra la marginación de determinados grupos de la sociedad,
- la protección del medio ambiente y los principios para el desarrollo sostenible,
- la transformación cultural y su diversidad, y
- la desconfianza y apatía con respecto a la vida política y los procesos democráticos.

Así, se expresa una firme convicción en el hecho de que la cooperación en materia de educación será fundamental a la hora de afrontar las problemáticas sociales desde unos valores comunes; particularmente, los valores de diversidad cultural, valores éticos sustentados en el respeto por los derechos humanos, tolerancia y solidaridad hacia los demás, la ciudadanía democrática efectivamente participativa –es decir, no solamente en los programas de estudios, sino también a través de procesos de participación en el día a día de la institución educativa-, y el respeto a las identidades nacionales y de grupos minoritarios.

Entre las iniciativas expuestas para atender a los diversos asuntos, merece la pena señalar que, ante la complejidad de éstos, existe un esfuerzo evidente, para algunos de ellos, por lograr una aproximación reflexiva que permita atender a sus diferentes facetas de una manera adecuada y suficiente. Así, por ejemplo, para tratar de abordar el tema de la educación para la ciudadanía democrática, se despliegan de manera sistemática una serie de objetivos particulares que pasan, entre otros, por:

- explorar y desarrollar definiciones de ciudadanía, las cuales deben tener en consideración las diferentes situaciones en Europa;
- identificar las habilidades necesarias para la práctica de tal ciudadanía;

- comprender y analizar los tipos de experiencias educacionales con personas de diferentes edades y niveles educativos con el propósito de que puedan adquirir las mencionadas habilidades;
- facilitar un soporte adecuado a profesorado y otros miembros de la comunidad educativa, con el fin de que desarrollen sus destrezas y puedan atender a sus objetivos en este terreno;
- desarrollar un conjunto de orientaciones que describan las habilidades básicas requeridas para el ejercicio de una ciudadanía efectiva;
- etc.

Como en anteriores casos, en la asunción de las iniciativas para atender a los objetivos enunciados involucra a diferentes actores sociales; ahora bien, sin duda, se llama de manera prioritaria a la responsabilidad esencial de los Estados.

En segundo lugar, con posterioridad, la Declaración y el Programa en Educación para la Ciudadanía Democrática sustentados en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos (Consejo de Europa, 1999) abundan sobre buena parte de los objetivos anteriormente enunciados con respecto a este particular.

Interesa apuntar que, desde un primer momento, se señala que tal educación es considerada como una experiencia que se prolonga a lo largo de la vida en varios contextos y en la intervienen diversos actores involucrados (entre otros, familia, instituciones educativas, organizaciones profesionales y políticas, etc.).

Esta educación, que debe ser inclusiva para todas las personas:

- dota a los individuos de lo necesario para tomar parte activa en la vida pública y para conformar de manera responsable su propio destino y el de su sociedad;
- tiene como objetivo afianzar una cultura de derechos humanos, al cual garantizará el respeto por tales derechos y la comprensión de las responsabilidades aparejadas a éstos;
- prepara a las personas para vivir en una sociedad multicultural y para tratar con lo diferente con conocimiento, sensibilidad, tolerancia y moral; y

- fortalece la cohesión social, el entendimiento mutuo y la solidaridad.

Con todo, esta llamada a los Estados para que promuevan la ciudadanía democrática sustentada en la puesta en práctica de los derechos humanos y las libertades fundamentales –así como en las consecuentes responsabilidades- afecta a todos los niveles educativos. Concretamente para el caso de la educación superior, en el Programa mencionado, se alude explícitamente al aprendizaje de la democracia en las universidades, incluyendo la participación de estudiantes y profesores en la toma de decisiones institucionales.

En tercer lugar, a la aportación anterior orientada específicamente al tema de la ciudadanía, se suman recomendaciones que ponen el foco sobre la educación en derechos humanos en la educación universitaria y en la formación profesional, tomando como punto de referencia el texto de la Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (Consejo de Europa, 2004) –texto que, según se enuncia, es la piedra angular en el Consejo de Europa sobre estos aspectos y habría pasado a formar parte de la propia legislación de los países que conforman esta organización-.

En este contexto, se observa la gran importancia de una educación universitaria y una formación profesional adecuadas a la hora de garantizar, no solamente el conocimiento de los contenidos de tal Convención –particularmente en los programas de ciencias políticas y jurídicas-, sino que éstos son efectivamente aplicados.

Entre las recomendaciones que se esbozan para este tipo de educación, de nuevo se pone el énfasis en la necesidad de contar con docentes adecuados y que habrán de ser respaldados en su preparación.

Ya volviendo nuevamente a la propia Declaración de 2006 sobre la responsabilidad de la educación superior para el logro de una cultura democrática (Consejo de Europa, 2006), el texto se detiene en la problemática de la falta de confianza de los ciudadanos en las autoridades públicas y una merma de participación en actividades cívicas y políticas. Así, advierte, entre otros aspectos, de la necesaria implicación de los líderes de la educación superior ante estas problemáticas. Entiende la educación como un factor decisivo en la conformación del desarrollo democrático de



las sociedades y, en este sentido, las universidades son instituciones estratégicas para tal desarrollo.

### **Ciudadanía, Derechos Humanos y Sostenibilidad como temas centrales.**

La democracia solamente es posible si existe un fuerte apoyo de las instituciones y la ley, una cultura democrática que participe de valores democráticos, formas acordes de conocimiento y actuación, ética, competencias analíticas y destrezas donde resida el compromiso.

Todo lo anterior incluye dar importancia al bienestar de las demás personas y el respeto al medio ambiente. También toma de conciencia de los derechos humanos, de la diversidad cultural, y del respeto y la tolerancia a los puntos de vista de otras personas.

Adicionalmente, se señala la importancia del desarrollo sostenible en su diversas vertientes (política, medioambiental, económica, social, ...) y su interacción con otros objetivos perseguidos, como son la cohesión y viabilidad de las sociedades. Con todo, para conseguir dicho desarrollo sostenible es ineludible atender a la educación de las personas.

### **Compromiso de la educación superior.**

En la medida que la educación superior puede jugar un papel central, se señala el compromiso con objetivos como:

- principios y práctica democráticos;
- avance en la cultura democrática;
- responsabilidad de educar a las personas en la renovación y desarrollo de actitudes, valores y destrezas necesarias para las nuevas circunstancias.

Asimismo, se señala la responsabilidad de la educación superior en:

- Fortalecer el compromiso de la ciudadanía hacia políticas públicas sostenibles y acciones que respondan al bien común.
- Salvaguardar la democracia y promover la cultura democrática, apoyando (y avanzando en), con la educación superior y con la sociedad en su conjunto, los principios de:
  - o estructuras, procesos y práctica democráticos y comprometidos con la rendición de cuentas;
  - o ciudadanía democrática activa;
  - o derechos Humanos, respeto mutuo y justicia social;
  - o sostenibilidad medioambiental y social;

- diálogo y resolución pacífica de conflictos.

Con todo, de nuevo es palpable la intención de que la educación superior juegue, de forma directa o indirecta, un papel fundamental en la resolución de problemas sociales. Así, señalan que las problemáticas medioambientales, económicas y sociales solamente pueden resolverse a los diferentes niveles –local, nacional y global- si los ciudadanos son capaces de combinar los valores democráticos con el conocimiento y la comprensión de las relaciones entre tales problemáticas complejas. De ahí la llamada a todos los agentes implicados partícipes de la educación superior a contribuir en la consecución de estos objetivos.

Entre las acciones a poner en marcha para lograr los propósitos comentados, hay una apuesta por fortalecer la educación para la democracia en los propios programas en todos los aspectos de la vida de las instituciones de educación superior que puedan ser susceptibles de ello.

Adicionalmente, se pide a las instituciones de educación superior su implicación responsable en el logro de estos objetivos y su liderazgo en la puesta en marcha de acciones conjuntas con comunidades y agentes de su entorno.

Posteriormente, la *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (Consejo de Europa, 2010) recupera objetivos explicitados en textos anteriores, dándoles un renovado énfasis. En otras palabras, recupera la idea de que la educación juega un papel central para la promoción de los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho, y asimismo, que todos los agentes involucrados deben ser conscientes de su papel y responsabilidad.

Quizá una de las aportaciones más sobresalientes reside en el hecho de que supone una propuesta que trata de hacer más claros el contenido, la distinción y las relaciones de los ámbitos de la educación en derechos humanos y la educación para la ciudadanía democrática<sup>70</sup>. De este modo, advierte de las fronteras existentes con la educación en otros ámbitos relacionados, aunque diferentes como pueden ser la educación intercultural, la educación para la igualdad, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la paz; ámbitos que son contemplados solo

---

<sup>70</sup> «Un elemento fundamental de toda educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos es la promoción de la cohesión social, del diálogo intercultural y de la conciencia del valor de la diversidad y la igualdad, incluida la igualdad entre hombres y mujeres; para ello es esencial adquirir los conocimientos, las aptitudes personales y sociales y la comprensión que permitan reducir los conflictos, apreciar y comprender mejor las diferencias entre creencias y grupos étnicos, establecer un respeto mutuo por la dignidad humana y los valores compartidos, fomentar el diálogo y promover la no violencia para la resolución de los problemas y los conflictos» (Consejo de Europa, 2010).

cuando interactúan con los ámbitos de que propiamente se ocupa esta Carta - la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos -.

La Carta define la educación para la ciudadanía democrática como “la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el estado de derecho”.

Y define la educación en derechos humanos como “la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Tales definiciones, en la medida que establecen el alcance y contenido sustantivo de la educación correspondiente, proporcionan un punto a partir del cual avanzar en contenidos, acciones e instrumentos concretos<sup>71</sup>.

Asimismo, establece la relación entre ambos ámbitos de educación, indicando que “la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos están estrechamente ligadas y se refuerzan mutuamente. Se diferencian más por el tema y el alcance que por los objetivos y las prácticas. La educación para la ciudadanía democrática destaca los derechos y las responsabilidades democráticas y la participación activa en relación con los aspectos cívicos, políticos, sociales, económicos, jurídicos y culturales de la sociedad; mientras que la educación en derechos humanos abarca una gama más amplia de derechos y libertades fundamentales en todos los ámbitos de la vida”.

Como ya fue indicado en escritos anteriores, se estima la educación en estos dos ámbitos como un proceso educativo de acceso universal que habría de darse a lo largo de la vida y que, en esta medida, es necesario en

---

<sup>71</sup> Por ejemplo, cabe destacar las innovadoras guías orientadas a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia, en acceso abierto a través de internet: Brander P. *et al.* (2005). *COMPASS*; y Consejo de Europa (2012) *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Guidelines for Educators*.

todos los niveles educativos. Así, específicamente, con respecto a la educación superior se indica que “los Estados miembros deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior (...)”.

El proceso educativo mencionado busca:

- aportar a los estudiantes conocimientos, comprensión y competencias en la materia,
- y reforzar la capacidad de acción de dichos estudiantes para defender y promover los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho.

Para ello, entre otras medidas, se proponen algunas particularmente destacadas que, de algún modo, ya fueron señaladas en su momento:

- Conseguir que las prácticas y las actividades de enseñanza y aprendizaje respeten y promuevan los valores y los principios relativos a la democracia y a los derechos humanos; “en particular, la gobernanza de las instituciones educativas deberían reflejar y promover los valores de los derechos humanos y fomentar la capacitación y la participación activa de los estudiantes, del personal docente y de otros interesados incluidos los padres”.
- “Fomentar enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza para aprender a convivir en una sociedad democrática y multicultural, y para permitir a los estudiantes adquirir los conocimientos y competencias necesarias para promover la cohesión social, valorar la diversidad y la igualdad, apreciar las diferencias –en especial entre los diversos grupos confesionales y étnicos–, gestionar los desacuerdos y los conflictos de modo no violento en el respeto de los derechos individuales y combatir todas las formas de discriminación y violencia, en particular la intimidación y el acoso”.
- Revisar, de cara a su mejora, la eficacia de estos programas de educación.

Esta educación involucra a un gran número de agentes responsables, cuya mutua colaboración es ineludible; como también lo es la necesidad de proporcionarles un soporte adecuado y recursos en su labor, de modo que se asegure en mayor medida la continuidad y eficacia de la educación en estos temas. En este sentido, habría de atenderse a

- la formación de los profesionales de la educación<sup>72</sup>;
- el avance en el conocimiento en la materia, a través de la investigación centrada en este objeto de estudio<sup>73</sup>.

Adicionalmente, visto el carácter internacional de los valores y obligaciones en materia de derechos humanos y los principios comunes en los que se fundamenta la democracia y el estado de derecho, se presta atención a la necesidad de cooperación en el ámbito regional y nacional en pro de avanzar conjuntamente en un desarrollo social coherente con tales valores.

## Unión Europea

Otro actor institucional destacado en la región es la Unión Europea.

Con el arranque de siglo, destacan dos marcos de acción política con incidencia en el desarrollo social que, en paralelo aunque con ritmos diferentes, decide poner en marcha la Unión Europea (UE):

- La Estrategia de Lisboa
- La Estrategia para un Desarrollo Sostenible

Respecto a la Estrategia de Lisboa, ésta es, sin duda, una de las piedras angulares que marcan el desarrollo de las líneas socioeconómicas de actuación llevadas a cabo desde este ámbito de la UE.

- A lo largo del año 2000 la Unión Europea resume su visión en el objetivo estratégico a corto plazo de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Unión Europea, 2000).

---

<sup>72</sup> «Los Estados miembros deberían ofrecer a los profesores, al personal relacionado con la educación, a los responsables de juventud y a los formadores, la formación inicial y continua, y el perfeccionamiento necesario en materia de educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, que garantice el conocimiento y comprensión en profundidad de los objetivos y principios de esta materia y los métodos apropiados de enseñanza y aprendizaje, así como otras habilidades necesarias para sus actividades educativas» (Consejo de Europa, 2010).

<sup>73</sup> «Los Estados miembros deberían iniciar y fomentar investigaciones sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos con el fin de hacer un balance de la situación en este campo y proporcionar datos comparativos que permitan medir y aumentar su eficacia así como mejorar sus prácticas a los interesados, incluidos los responsables de la elaboración de las políticas, las instituciones educativas, los equipos directivos, los profesores, los estudiantes, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones juveniles. Estas investigaciones pueden versar fundamentalmente sobre los programas, las prácticas innovadoras, los métodos de enseñanza y el desarrollo de sistemas de evaluación, incluidos los criterios de evaluación y los indicadores» (Consejo de Europa, 2010).

Así, en primera instancia, se pone el énfasis en la competitividad económica, la sostenibilidad, el empleo y la cohesión social. Elementos a los que se imprime un marcado corte económico. En dicho objetivo hay una apuesta decidida por atender a la relación existente entre tales elementos y el 'conocimiento'; factor entendido como fundamental para la consecución de los propósitos planteados en este terreno.

Con todo, para dar respuesta a retos presentes y futuros implícitos en el objetivo en cuestión, se comunica la necesidad de un cambio de planteamiento que, en coherencia con los valores de la sociedad, avance hacia una economía europea basada en el conocimiento y, por tanto, las personas capaces de su creación y utilización.

Una de las problemáticas socioeconómicas de mayor calado en este contexto es el desempleo y la capacidad de las personas para atender, mediante su preparación, a las cambiantes circunstancias en el mercado laboral.

Íntimamente ligada a tal problemática, se señala la creciente competitividad interregional en un contexto económico de alcance mundial, en el que el 'capital humano' –y su cualificación- se presenta como factor determinante en el progreso económico y, por extensión, social, de los países de la Unión Europea. De este modo, se plantea una estrategia capaz de combinar competitividad y cohesión social.

También la reducción de la exclusión social y la erradicación de la pobreza, coherentes con la vigencia de políticas de protección social en un modelo de estado de bienestar, aparecen estrechamente ligadas a la incorporación laboral y a la participación social, y, por tanto, al acceso a la capacitación en conocimientos y destrezas básicos para poder integrarse en la sociedad del conocimiento.

*(...) se corre el riesgo de dar pie a una diferencia cada vez mayor entre quienes tienen acceso a los nuevos conocimientos y quienes quedan excluidos. Para evitar este riesgo y aprovechar al máximo este nuevo potencial, deben hacerse esfuerzos para mejorar las cualificaciones, promover un acceso más amplio a los conocimientos y oportunidades y luchar contra el desempleo: **la mejor***

***salvaguardia contra la exclusión social es un trabajo***  
(Unión Europea, 2000).

Del lado formal, acompañando al objetivo de reducir los problemas relacionados con el empleo, se llama a acometer políticas específicas que promuevan la igualdad de oportunidades, por ejemplo, de hombres y mujeres.

Entre los instrumentos para alcanzar los propósitos planteados, se destacan varios de los ya mencionados en textos anteriormente analizados promovidos por otras instituciones.

- Educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento.

Para ello se plantean medidas como la creación de centros de aprendizaje locales, mecanismos que aporten transparencia a las cualificaciones y, de forma muy especial, la promoción de nuevas competencias básicas.

El desarrollo competencial se posiciona en el centro de las políticas a promover desde la Estrategia de Lisboa, por su papel a la hora de reducir las deficiencias de cualificaciones y de mejorar la empleabilidad de los ciudadanos.

Entre las competencias elementales se mencionan cualificaciones en materia de tecnologías de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales.

- La investigación y la innovación, en la importante función que desempeñan en la generación de crecimiento económico, empleo y cohesión social.
- La movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, y la atracción de capital humano

A partir de 2005, visto que los avances conseguidos distan de las expectativas iniciales, la Unión Europea decide dar un renovado impulso a la Estrategia de Lisboa atenuando su visión estratégica, insistiendo en buena parte de las líneas de actuación anteriormente destacadas y abriendo algunas nuevas (Unión Europea, 2005a).

De este modo, la orientación hacia el crecimiento económico y la creación de empleo continúa siendo considerada como condición necesaria para hacer posible otras aspiraciones en el ámbito social y medioambiental. En este punto se pone de manifiesto el germen

de una futura convergencia entre la Estrategia de Lisboa y la Estrategia para el Desarrollo Sostenible<sup>74</sup>.

Por tanto, se integra progresivamente la óptica de la *sostenibilidad* como matiz a los objetivos en materia de crecimiento económico y creación de empleo de “calidad”.

Las acciones propuestas para lograr el crecimiento y crear empleo se dan en varias vertientes: 1- un programa de acción de Lisboa para la Unión y los Estados miembros, donde, además de otros aspectos, se sitúa explícitamente el conocimiento y la innovación al servicio del crecimiento; 2- hacer de Europa un lugar más atractivo para invertir y trabajar a través, por ejemplo, de una regulación más apropiada; 3- situar el conocimiento, que aquí engloba I+D+i y educación, como factores de crecimiento (para ello se proponen, por ejemplo, incrementar y mejorar las inversiones en investigación y desarrollo; facilitar la innovación, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación y el uso sostenible de los recursos; contribuir a implantar una base industrial europea sólida); 4- crear más puestos de trabajo y de mayor calidad para procurar así garantizar la prosperidad y reducir el riesgo de exclusión social en todos los sectores de la población, prestando particular atención a los más desfavorecidos en este sentido (para ello se propone atraer a un mayor número de personas para que se incorporen al mercado laboral y modernizar los regímenes de protección social; aumentar la adaptabilidad de los trabajadores y de las empresas y la flexibilidad del mercado laboral; invertir más en capital humano a través de la mejora de la educación y las cualificaciones).

Sin duda, aparece un renovado énfasis en el papel del conocimiento y de la innovación como los verdaderos “motores del crecimiento” futuro. Y, en esta línea, se indica que *“una difusión eficaz y eficiente del conocimiento mediante un sistema educativo de gran calidad constituye el mejor medio de garantizar la competitividad de la Unión a largo plazo. En especial, la Unión tiene que conseguir,*

---

<sup>74</sup> «La meta inmediata del crecimiento y la creación de empleo va a la par con la defensa de los objetivos sociales y medioambientales. La estrategia de Lisboa es un componente fundamental del objetivo global que establece el Tratado en el ámbito del desarrollo sostenible: mejorar el bienestar y las condiciones de vida para las generaciones presentes y futuras de forma sostenible. Ambas estrategias, la de Lisboa y la del desarrollo sostenible, contribuyen a su consecución. Reforzándose mutuamente, apuntan a acciones complementarias, utilizan instrumentos diferentes y producen sus resultados en distintos marcos temporales» (Unión Europea, 2005a).



*mediante la realización del Espacio Europeo de Educación Superior, que sus universidades puedan competir con las mejores del mundo”* (Unión Europea, 2005a).

Al igual que la difusión del conocimiento, también es señalada como importante la propia creación de conocimiento y la innovación, atendiendo también aquí a las diversas vertientes involucradas en la sostenibilidad –entre las que se señala de manera particular la vertiente ecológica-. Para ello, habrá de contarse con personas capacitadas para llevar a cabo esta labor de vanguardia.

Por todo lo anterior, las instituciones de educación superior son situadas como agentes clave en la generación y en la difusión de conocimiento con una orientación clara a la competitividad económica; de ahí que se considere crítico conseguir que tales instituciones refuercen su contribución a los objetivos fundamentales de la Estrategia de Lisboa.

En resumidas cuentas, dentro de los mismos parámetros generales, algunas de estas líneas de actuación tocan de lleno contenidos y orientaciones que se llama a las universidades a hacer propios con urgencia.

- Educación del ‘capital humano’. De forma no exclusiva para el caso de las universidades, se propone reforzar el papel de las instituciones educativas para propiciar una mejora en la formación de las personas que revierta en que éstas, gracias a la adquisición de conocimientos y habilidades, sean capaces de competir con garantías en un mercado de trabajo en constante cambio. También aquí se pide incentivar la participación de sectores de la población particularmente afectados por problemas en su incorporación al mercado laboral, como son, por ejemplo, mujeres y jóvenes. En esta línea, se indica que “el énfasis en el aprendizaje permanente y los conocimientos en el entorno económico refleja también la idea de que un elevado nivel de estudios y cualificaciones aporta una importante contribución a la cohesión social.”
- Plena integración en la competitividad productiva, nacional e internacional, a través de la creación de conocimiento e innovación. El refuerzo en la contribución de las universidades a este propósito pasaría por estrechar

relaciones con los agentes del sector productivo, atendiendo a la colaboración en la investigación y la transferencia de conocimiento y tecnología a la industria en sectores considerados como críticos (por citar alguno, las tecnologías de la información y la comunicación o la llamada 'innovación ecológica').

Estas líneas, como es lógico, afectarán plenamente a los objetivos, las funciones y el funcionamiento interno de las instituciones de educación superior en su contribución al desarrollo social.

Respecto a la Estrategia para el Desarrollo Sostenible (Unión Europea, 2001), segunda de las piedras angulares a las que se hacía referencia, nace como un plan de acción a largo plazo con objetivos estratégicos diferentes, aunque relacionados, con los definidos en la Estrategia de Lisboa. No en vano, este marco para el Desarrollo Sostenible trata de ser consciente de los planes de esta estrategia de Lisboa, asumiéndolos como propios e incorporando a éstos, fundamentalmente, una *dimensión medioambiental*.

Para encaminarse a alcanzar la visión de una sociedad próspera y justa a futuro, la Estrategia trata de centrarse en la resolución de un conjunto limitado de problemas, muchas veces vinculados entre sí, que suponen una amenaza importante para el logro de tal visión y, por tanto, al desarrollo sostenible. Así, una parte de las problemáticas identificadas tienen marcado carácter ecológico (calentamiento global, efectos perjudiciales de productos químicos, pérdida de biodiversidad, crecimiento de los residuos contaminantes,...), mientras que otras atañen más directamente a aspectos sociodemográficos, derechos fundamentales y calidad de vida (seguridad alimentaria, amenazas a la salud pública, envejecimiento, pobreza y exclusión social,...). Y, para la resolución de éstas, se ve necesaria la corresponsabilidad de todos los agentes que participan en la sociedad.

De nuevo el papel del conocimiento, en este caso para la resolución de las problemáticas presentes y futuras, se antoja como fundamental; hasta el punto que se llega a establecer una relación de dependencia de la prosperidad social con respecto a los avances en materia de conocimientos, particularmente científicos, y al progreso tecnológico. La comprensión de los factores que intervienen en este escenario y de sus relaciones, sin duda, hace precisa una aproximación *transectorial* capaz de lidiar con la complejidad temporal y espacial de fenómenos, muchas veces, con

repercusiones globales. De hecho, se habla explícitamente de contribuir decididamente al desarrollo sostenible a escala mundial.

Asimismo, en el terreno de la transmisión de conocimientos sobre la realidad de las problemáticas antedichas y sus posibles soluciones, se apuesta por una mejora en las acciones que sirvan para hacer tomar conciencia e implicar a la ciudadanía y a otros agentes socioeconómicos. Tales acciones contemplan medidas de comunicación más transparente sobre la formulación de políticas participativas, pero también, de una manera más articulada y estable, medidas educativas capaces de transmitir conocimientos y valores elementales para el cambio de actitudes y comportamientos en la sociedad. De este modo, se propone a los propios Estados examinar en qué medida sus sistemas educativos pueden contribuir a la comprensión del desarrollo sostenible y a una mayor implicación de las personas.

Identificados varios de los temas que mayores problemas suponen para el desarrollo sostenible en Europa (luchar contra la pobreza y la exclusión social y tratar las implicaciones económicas y sociales del envejecimiento de la población –también presentes en la estrategia de Lisboa-; limitar el cambio climático e incrementar el uso de energías limpias; responder a las amenazas a la salud pública; gestión más responsable de los recursos naturales; mejorar el sistema de transportes y la ordenación territorial) y propuestas medidas al respecto, adicionalmente se estima necesario adoptar una serie de instrumentos, en forma de indicadores, que sirvan para examinar los progresos en materia de desarrollo social; indicadores que se añadirían a otros ya presentes en el seguimiento de los progresos de la Estrategia de Lisboa. Pero será en páginas posteriores donde se examine en qué medida éstos y otros instrumentos derivados de las políticas de actuación atienden a los diferentes aspectos del desarrollo social marcados como objetivos en los textos institucionales.

La primera revisión de la Estrategia para el Desarrollo Sostenible (Unión Europea, 2005b), transcurridos cuatro años desde su puesta en marcha, no solamente abunda en los objetivos ya conocidos, sino que va más allá en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, trata de hacer más palpable las sinergias entre los objetivos propios y los perseguidos a través de la Estrategia de Lisboa; en segundo lugar, explicita unos objetivos y unos principios rectores que ensanchan la perspectiva inicial del desarrollo sostenible, e

inciden en la *pluridimensionalidad* y la complejidad de las problemáticas involucradas; y, en tercer lugar, desarrolla en mayor medida las líneas de actuación e instrumentos que habrán de servir para alcanzar los propósitos enunciados.

Comenzando por el primero de los aspectos, se apunta al crecimiento económico y el empleo y, por tanto a la Estrategia de Lisboa, como un componente fundamental para conseguir el desarrollo sostenible. Pero, al mismo tiempo, tal crecimiento económico no puede ser ajeno a la sostenibilidad medioambiental y a la justicia social. En otras palabras, se invita a un refuerzo mutuo entre las políticas de crecimiento económico, de protección medioambiental y de bienestar e inclusión sociales, tanto en Europa como en el resto del mundo (Unión Europea, 2005b).

Con respecto al segundo de los aspectos, por una parte, se incide en la pluridimensionalidad y la complejidad de tendencias interdependientes; la incidencia efectiva de las actuaciones en las problemáticas transversales existentes exige de un conocimiento capaz de observar tales interdependencias. Y, por otra parte, se ensancha la perspectiva inicial del desarrollo sostenible y, por extensión, la amplitud de la respuesta ante los retos y la asunción de responsabilidades a nivel global<sup>75</sup>.

Así, se hacen más palpables contenidos sustantivos relacionados con la protección de los Derechos Fundamentales y el respeto a la diversidad cultural, la lucha contra la discriminación y el logro de la equidad, la solidaridad intergeneracional, la defensa de la participación democrática de la ciudadanía, y cooperación y solidaridad internacionales.

En cuanto al tercero de los aspectos, si bien los grandes ejes de actuación apenas varían con respecto a los inicialmente establecidos, sí se aprecia una mayor concreción en las metas, objetivos operativos, y actuaciones e instrumentos aparejados. Entre tales instrumentos, destaca el desarrollo de un conjunto de

---

<sup>75</sup> «El Desarrollo Sostenible, enunciado en el Tratado, constituye un objetivo fundamental de todas las políticas de la Comunidad Europea. Su objetivo es la mejora continua de la calidad de vida de los habitantes del planeta y de las futuras generaciones. Se trata de preservar la capacidad de la Tierra para sustentar la vida en todas sus formas. Se basa en los principios de democracia y en el respeto de la ley y de los derechos fundamentales, incluidas la libertad y la igualdad de oportunidades. Garantiza la solidaridad entre los actuales habitantes y con las generaciones futuras. Trata de fomentar una economía dinámica con un alto nivel de empleo y educación, de protección de la salud, de cohesión social y territorial y de protección del medio ambiente en un mundo seguro y en paz respetando la diversidad cultural» (Unión Europea, 2005b).

indicadores de Desarrollo Sostenible destinados a garantizar una adecuada evaluación periódica de la situación en cada uno de los objetivos previstos<sup>76</sup>.

En este punto, cabe destacar que buena parte de las políticas involucran, de uno u otro modo, un uso intensivo del conocimiento apropiado para, tomada la decisión, hacer efectivamente frente a los retos identificados. No en vano, como ya se anticipó, son consideradas como políticas transversales decisivas, por una parte, la educación y la formación y, por otra, la investigación y el desarrollo.

Por lo que respecta a la educación, siguiendo la propia argumentación de la Estrategia para el Desarrollo Sostenible (Unión Europea, 2006a)<sup>77</sup>, ésta es un prerrequisito para promover cambios en el comportamiento y dotar a todos los ciudadanos con competencias clave necesarias para alcanzar el desarrollo sostenible. El éxito en invertir las tendencias insostenibles dependerá en buena medida en una educación de calidad para el desarrollo sostenible en todos los niveles educativos, incluyendo educación en temas como el empleo sostenible de energías y sistemas de transporte, patrones sostenibles de consumo y producción, salud o ciudadanía global responsable. Asimismo, la educación puede contribuir a una mayor cohesión social y bienestar a través de inversión en capital social y garantizando la igualdad de oportunidades, la participación ciudadana, especialmente de colectivos desfavorecidos, para lograr un mayor grado de conciencia y comprensión sobre la complejidad y las múltiples interdependencias en el mundo actual. Además, junto a la formación, facilita la adquisición de competencias a las personas, que incrementan su empleabilidad en puestos de trabajo de mayor calidad, lo que redundará, particularmente cuando es en sectores clave, en un fortalecimiento de la competitividad de la Unión Europea.

Como también se defendía desde otros ámbitos institucionales, la atención a la formación del profesorado y a las acciones destinadas

---

<sup>76</sup> Tales indicadores pueden ser consultados en el sitio web de Eurostat: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/sdi/indicators/all\\_indicators](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/sdi/indicators/all_indicators); y [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main\\_Page](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page).

<sup>77</sup> Para obtener información más completa se puede consultar el sitio web de la Comisión Europea *Environment: Sustainable Development*: <http://ec.europa.eu/environment/eussd/>.

a promover el aprendizaje a lo largo de la vida son aspectos importantes para conseguir que la educación y la formación jueguen el papel deseado.

En cuanto a la investigación al servicio del desarrollo sostenible, también siguiendo los dictados de la mencionada Estrategia, debiera incluir proyectos que soporten decisiones a corto plazo y una visión conceptual a largo plazo, y además habría de abordar problemas tanto de ámbito global como regional. Este tipo de investigación habría de promover una aproximación transdisciplinar que involucre a las ciencias naturales y a las ciencias sociales, y procure una conexión entre el saber científico, las políticas y su implementación. Asimismo, en conexión con lo anterior, se anima a potenciar, de un lado, un desarrollo tecnológico que propicie un crecimiento sostenible y, de otro, un mayor encuentro interdisciplinar y metodologías e instrumentos útiles para prever adecuadamente problemas futuros y tomar decisiones al respecto.

Como ya fue mencionado, las universidades, además de otros actores como centros de investigación o empresas, son requeridas para desempeñar un papel central en la promoción de una investigación que sirva de sustento a los esfuerzos para garantizar que el crecimiento económico y la protección medioambiental se refuercen mutuamente. Así, según se indica, las universidades y otras instituciones de educación superior tienen una función clave a la hora de facilitar educación y formación que dote a los trabajadores cualificados con las competencias necesarias para desarrollar y emplear tecnologías sostenibles. Adicionalmente, tales instituciones, a través de sus redes de relaciones y de cooperación, contribuyen a compartir el conocimiento con otras instituciones similares de otros países, algunos de los cuales, son países en desarrollo.

Con todo, en las directrices publicadas en el Estrategia para el Desarrollo Sostenible de la Unión Europea, más omnicompreensiva que la Estrategia de Lisboa en lo que al ámbito del desarrollo social se refiere, se advierten notables puntos de coincidencia con algunos de los argumentos esgrimidos desde los textos institucionales de UNESCO y del Consejo de Europa.

En cuanto a los valores que habrían de guiar las políticas futuras, en palabras de la Comisión Europea (Unión Europea, 2005c), las políticas económicas y sociales están construidas sobre valores compartidos como la solidaridad y la cohesión, la igualdad de

oportunidades y la lucha contra todas las formas de discriminación, unas adecuadas condiciones de seguridad y de salud en el puesto de trabajo, acceso universal a la educación y la sanidad, la calidad de vida y calidad en el trabajo, desarrollo sostenible y la involucración de la sociedad civil. Estos valores representan una elección europea a favor, según se dice, de una “economía social de mercado”.

Para la resolución de las principales problemáticas detectadas - entre las que tienen un gran peso las de carácter económico- y la consecución de los objetivos planteados, se insiste en los puntos expuestos en las estrategias establecidas desde la Unión Europea; y, por extensión, en la creación, la transferencia, el empleo y la difusión del conocimiento en pro de afrontar con garantías los retos actuales y venideros que amenazan dichos valores. Por tanto, también aquí se insiste en el papel de las universidades y su labor en la creación y transferencia de conocimiento al sector productivo, entablando un diálogo más fluido con el tejido económico y contribuyendo a la “generación” del capital humano competitivo a través de la educación y la formación de un número importante de personas de la sociedad.

Aparte de lo anterior, quizá uno de los textos que entra más de lleno toca la relación entre los valores y el desarrollo social es la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2010a: 390 y ss.).

Según se expresa, se consideran fundamentales los valores de respeto por la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el respeto al estado de derecho y el respeto por los derechos humanos de todas las personas. En este sentido, habrán de prevalecer en la sociedad el pluralismo, la no discriminación, la justicia, la tolerancia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres. Y se habrá de promover, junto a los valores enunciados, la paz y el bienestar de las personas.

Para atender a los aspectos citados, se proponen una serie de medidas dentro y fuera del marco de la Unión Europea. Entre estas últimas, en relación con el ámbito mundial, desde la Unión Europea se pretende promover sus valores e intereses y contribuir a la protección de sus ciudadanos. Además, de acuerdo a lo expuesto, contribuirá a la paz, la seguridad, el desarrollo sostenible a nivel mundial, la solidaridad y el respeto mutuo entre personas, el comercio justo y libre, la erradicación de la pobreza y la protección de los

derechos humanos, así como a una estricta observación y desarrollo de las leyes internacionales, incluyendo el respeto a los principios expuestos en la Carta de las Naciones Unidas.

Entre las preocupaciones expuestas están las de promover altos niveles de empleo, garantizar una adecuada protección social y sanitaria, luchar contra la exclusión social y propiciar altos niveles de educación y de formación.

Así, en relación con lo anterior, entienden importante promover el desarrollo de un nivel de conocimiento lo más elevado posible entre los ciudadanos a través de un amplio acceso a la educación y a través de una continua labor de actualización de tal conocimiento. Y, del mismo modo, se apuesta por contribuir al desarrollo de una educación de calidad a través de la cooperación de los Estados y el apoyo a éstos, siempre respetando los contenidos docentes, la organización de los sistemas educativos y la diversidad cultural y lingüística.

Con todo, el derecho a la educación, que se menciona explícitamente en esta Carta, se traduce aquí, en primer lugar, en salvaguardar el derecho universal a la educación y a tener acceso a la formación continua; en segundo lugar, en hacer posible el acceso gratuito a la educación obligatoria; y, en tercer lugar, en respetar la libertad para educar conforme a ciertas orientaciones religiosas, filosóficas y pedagógicas, siempre dentro del respeto a los valores democráticos y las leyes en tal materia.

Transcurrido el horizonte temporal inicialmente establecido para la Estrategia de Lisboa y diez años después de la puesta en marcha de la Estrategia para el Desarrollo Sostenible, en un momento fuertemente marcado por una recesión económica importante, desde la Unión Europea se configura una nueva estrategia de actuación para la siguiente década. Así, la Estrategia 2020 (Unión Europea, 2010b)<sup>78</sup>, heredera de las dos anteriormente descritas, pretende una síntesis de ambas a través de tres prioridades que habrían de reforzarse mutuamente:

- Crecimiento inteligente: desarrollando una economía sustentada en el conocimiento y la innovación. De acuerdo a esta nueva estrategia, se entendería por crecimiento inteligente

---

<sup>78</sup> Información adicional en el sitio web de la Comisión Europea: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/index_es.htm) .



aquel que potencia el conocimiento y la innovación como guías del crecimiento futuro.

- Crecimiento sostenible: promoviendo una economía más eficiente en el empleo de recursos, respetuosa con el medio ambiente y competitiva.
- Crecimiento inclusivo: fortaleciendo una economía cercana al pleno empleo y proporcionando una cohesión social y territorial. El crecimiento inclusivo aquí significa hacer más “fuertes” a las personas a través de altos niveles de empleo, invertir en la adquisición de habilidades por su parte, luchar contra la pobreza y modernizar los mercados laborales y los sistemas de formación y protección social; también está aquí comprendido el ayudar a las personas a que sean capaces de anticipar los cambios y afrontarlos, y construir una sociedad cohesionada. En este sentido, se defiende como un hecho esencial que los beneficios del crecimiento económico lleguen también a las regiones más desfavorecidas de la Unión Europea. Así, tal y como se indica, se trataría de garantizar de manera más igualitaria el acceso y oportunidades a todos los ciudadanos. Además, se expresa la necesidad de dedicar mayores esfuerzos a combatir la pobreza y la exclusión social, y a reducir las desigualdades en materia de acceso a la cobertura sanitaria.

Para atender a estos tres ejes -que, según se indica, ofrecen una visión de una economía social de mercado europea para el siglo XXI- y progresar en los objetivos previstos, se despliegan siete iniciativas en las que es fácil reconocer la importancia del papel otorgado al conocimiento, bien en términos de su creación -a través de acciones de investigación, desarrollo e innovación-, o bien en términos de su transmisión -a través de acciones educativas, particularmente enfocadas a que las personas adquieran conocimientos y habilidades que sean de utilidad para su incorporación en el mercado laboral-.

Además, también se marcan un grupo de indicadores<sup>79</sup> y niveles a alcanzar para encaminarse hacia las metas perseguidas. Indicadores que, como se verá, aunque lógicamente guardan relación con los temas de desarrollo social antedichos, en su formulación parecen

---

<sup>79</sup> Los indicadores pueden ser consultados en el sitio web de Eurostat: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/cohesion\\_policy\\_indicators/cohesion\\_indicators](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/cohesion_policy_indicators/cohesion_indicators).

lejos de tocar muchos de los contenidos sustantivos vinculados a dicho desarrollo.

Volviendo a la importancia otorgada, una vez más, al papel del conocimiento y la innovación, el denominado aquí *crecimiento inteligente* requiere, según se expone, mejorar la calidad de la educación, fortalecer la investigación, promover la innovación y la transferencia de conocimiento en el marco de la Unión Europea, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y garantizando que las ideas innovadoras pueden ser transformadas en nuevos productos y servicios para crear crecimiento económico, empleos de calidad y contribuya a que afrontar los retos que se plantean en las sociedades europea y mundial.

Por tanto, en cuanto a la investigación, el desarrollo y la innovación, se alude al fortalecimiento de las relaciones entre investigación pura y su aplicación a elementos susceptibles de ser comercializados. En esta línea, se anima a reforzar la cooperación entre universidades y tejido productivo en sectores punteros particularmente críticos a futuro.

También las universidades y otras instituciones educativas, como ya fue comentado, una vez más son animadas, por una parte, a contribuir a fortalecer los lazos entre la educación, los negocios, la investigación y la innovación. Y, por otra parte, también a hacer crecer el número de graduados próximos a incorporarse al mercado laboral en los campos de Ciencias, Matemática o Ingeniería, y a orientar el currículo escolar hacia la creatividad, la innovación y el “emprendizaje”.

De cara al desarrollo de la Estrategia 2020, la Unión Europea se marca una Agenda (Unión Europea, 2010c) para acometer los retos relacionados con la consecución del pleno empleo.

Como ya fue mencionado, el dotar de destrezas adecuadas a las personas que van a formar parte de la fuerza de trabajo es un elemento esencial para desarrollar una economía competitiva, sostenible e innovadora. Así, se establece un despliegue de medidas a adoptar para atender efectivamente al reto planteado.

De nuevo, se ensalza la idea del acceso universal e igualitario a la adquisición y desarrollo de conocimientos, destrezas y aptitudes que las personas requieren para enfrentarse de manera exitosa al mercado laboral; y para este fin, según se indica, los sistemas de

educación y formación deben proporcionar el conjunto adecuado de destrezas. Y deben también asegurar que las personas graduadas en los niveles de educación secundaria y terciaria cuentan con las competencias y destrezas necesarias para conseguir una rápida y exitosa transición hacia el empleo.

En este contexto se indica que los empleadores debieran ser animados a apoyar económicamente y a participar en las instituciones de educación y formación -particularmente en las de educación superior y formación profesional-, donde pueden contribuir a desarrollar y actualizar los perfiles competenciales, la *multidisciplinariedad* y a facilitar una transición al mundo laboral a través del aprendizaje. Asimismo, se emplaza, por una parte, a trazar puentes que disminuyan la distancia competencial con respecto a los requerimientos de los puestos de trabajo con mayores perspectivas de futuro y, por otra, a hacer más responsables a los sistemas educativos a la hora de atender a las futuras necesidades económicas e incremento de la competitividad de la Unión Europea.

Visto el marco general de las principales políticas de la Unión Europea para el desarrollo social y la importancia otorgada al papel de la educación y la formación en la consecución de los objetivos más relevantes, resulta de interés detenerse en cómo son tratadas **la educación y la formación** en los propios textos institucionales específicos en esta materia.

Como ya fue comentado, desde la Estrategia de Lisboa la generación de recursos humanos capacitados resulta crucial para lograr el crecimiento económico sostenible, la competitividad y el empleo. Así, según se cita en los documentos de seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa (Unión Europea, 2003a y 2004), la inversión en educación y en formación es un factor clave en este sentido y, por tanto, una condición previa para el logro de los objetivos económicos, sociales y medioambientales establecidos en tal Estrategia. En esta misma línea, se considera importante el refuerzo de sinergias complementarias que existen entre la educación y otras áreas como el empleo, la investigación y la innovación y las políticas económicas.

Uno de los temas que, también aquí, viene recurrentemente asociado a la educación es el de la preocupación por la '**calidad**' de dicha educación y, más allá, el reconocimiento a nivel mundial de tal calidad. Ahora bien, la definición de calidad está aquí implícitamente subordinada precisamente a la competitividad en los ámbitos laboral y económico-productivo previamente mencionados. No sorprende, en este sentido, que buena parte

de las acciones nucleares propuestas en materia de educación, con particular atención a la enseñanza superior, la formación profesional y la educación permanente, tengan que ver con el fortalecimiento de los recursos humanos disponibles y, muy especialmente, en determinados ámbitos que son considerados como ‘ámbitos clave para la sociedad’.

Aparte de lo anterior, también se menciona la repercusión de la educación en la inclusión social, la sanidad y la ciudadanía activa. Por tanto, las competencias con que habría de dotarse a las personas no se centran exclusivamente en fortalecimiento del capital humano, sino que además tendrán por objeto, ya desde niveles preuniversitarios, reforzar la dimensión ciudadana de la Unión Europea.

En cualquier caso, lo cierto es que la preocupación fundamental está del lado de que tanto educación como formación, vistos como medios para dotar de competencias y cualificaciones a las personas, sean factores que, junto a otros, fortalezcan la el empleo y la competitividad económica. Ello se muestra en la propuesta efectiva de acciones a acometer, puesto que la mayoría de éstas y las herramientas aparejadas, a la postre, están encaminadas precisamente a tal preocupación. Las medidas para propiciar la empleabilidad y la movilidad en el mercado de trabajo, el fomento de las relaciones entre el mundo de los empleadores y el de la educación, o la adecuada cualificación del profesorado son solo algunas de las acciones mencionadas.

En esta renovada urgencia por dotarse de un capital humano competitivo y de envergadura, se insiste en procurar incrementar el número de las personas con titulación superior con cualificaciones que respondan a los retos en materia de producción del conocimiento y de competitividad laboral. Por tanto, de un lado más formal, las políticas de acceso más amplio y equitativo a tales niveles educativos (por ejemplo, para incorporar a un mayor número de mujeres a los ámbitos científico-tecnológicos) o las de atracción de personas ya cualificadas, de nuevo aquí son resaltadas.

Una de las líneas de actuación con las que se pretende dar cuenta de los objetivos de la Estrategia de referencia se centra de un modo particular en la enseñanza superior. Así, indica que ésta constituye un factor clave de la Europa del conocimiento, ya que, al situarse en la confluencia entre la investigación, la educación y la innovación, se convierte, de acuerdo a lo planteado, en un eje central de la economía y de la sociedad del conocimiento y en un factor clave para la competitividad económica.

Junto a la presentación de las políticas en materia de educación superior en este marco, además se pretende evidenciar una alineación de éstas con las

establecidas en el propio Proceso de Bolonia, donde la garantía de la calidad de la educación, el reconocimiento de las cualificaciones o las sinergias entre la educación superior y la investigación son temas relevantes. Ahora bien, según se indica, dada la importancia de la educación superior en la Estrategia de Lisboa, a priori hay una clara pretensión de ir más allá de las reformas de la Declaración de Bolonia. Por ejemplo, tocando para ello temas como la formación de los docentes y de los futuros investigadores; la apertura a las empresas, las regiones y la sociedad en general; y la integración de las dimensiones social y cívica en los programas de estudios.

Todos los aspectos anteriormente expuestos con relación a la educación se van desarrollando en todo un conjunto de propuestas y líneas de trabajo a través de diferentes comunicados y recomendaciones emitidos desde diversas instancias de la Unión Europea.

Con todo, el papel de la educación como elemento de refuerzo de la cohesión social, según se expone desde el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea (2006b), no ha de limitarse a favorecer la incorporación y permanencia de las personas en el mundo laboral, sino que va más allá<sup>80</sup>, y habría de prolongarse desde la infancia hasta la propia vida adulta.

Uno de los ejes vertebradores de los contenidos sustantivos de la educación viene dado por la determinación de un conjunto de '**competencias clave**'. Este conjunto de competencias nace con la pretensión de convertirse en un marco de referencia a nivel europeo para contribuir a la consecución de los objetivos anteriormente descritos y capacitar a las personas para enfrentarse de manera flexible a los complejos retos del mundo actual. Más concretamente, el marco de referencia, en palabras de la propia Unión Europea, persigue, por una parte, determinar y definir las competencias clave<sup>81</sup> necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento; y, por otra, apoyar las iniciativas de los Estados miembros que tengan por objeto garantizar que, al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta, y sentar las bases para el aprendizaje

---

<sup>80</sup> «Sobre el papel más amplio de la educación, ésta contribuye a mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, así como a aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, tales como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto» (Unión Europea, 2006b).

<sup>81</sup> «Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Unión Europea, 2006b).

complementario y la vida laboral, y los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas.

De este modo, se identifican en este marco ocho competencias<sup>82</sup> clave, algunas de las cuales con claras relaciones entre sí:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales.

Además de estas competencias, se señalan un conjunto de “temas” que atraviesan a todas estas competencias: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Todo ello determina la propuesta de un modelo de gran complejidad a partir de la que trabajar.

La definición del contenido de las competencias en una proporción notable de ellas, más allá de las facetas instrumentales, se detiene en aspectos relacionados con las actitudes y los valores que habrían de guiar el comportamiento consciente y comprometido de los ciudadanos.

Así, en el caso de las competencias *científica y tecnológica* se espera que el individuo adquiera adicionalmente una comprensión de los cambios causados por la actividad humana y de las repercusiones de los avances científico-tecnológicos en las sociedades, y también una responsabilidad como parte de la ciudadanía.

Por lo que respecta a la competencia *digital*, también se espera que incorpore una actitud crítica y reflexiva en el uso de la información, y que alimente el interés por la participación social en diversos ámbitos.

---

<sup>82</sup> Las competencias se definen aquí como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.

La competencia *sentido de la iniciativa y espíritu de empresa* asimismo llama la atención sobre la asunción de valores éticos, y de forma especial en el ámbito económico.

Ahora bien, quizá sean las competencias *sociales y cívicas*, de un lado, y las competencias de *conciencia y expresión culturales*, de otro, las que más inciden de lleno en tales aspectos actitudinales y valorativos.

En cuanto a las competencias sociales y cívicas, textualmente, recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Se alude a un desdoblamiento entre unas y otras, de tal modo que, de una parte, la competencia social, además de incidir en aspectos cognitivos e instrumentales para desenvolverse en sociedad, lo hace, por ejemplo, en la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la comprensión de la multiculturalidad, la empatía, la tolerancia, el respeto a los puntos de vista diferentes y el compromiso.

De otra parte, la competencia cívica, aparece sustentada en conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos fundamentales. Entre otros aspectos, guarda relación con la solidaridad y el interés por resolver problemas que afecten a la comunidad, con la reflexión crítica y creativa, la participación constructiva en las actividades de la comunidad. Asimismo, se insiste en el respeto a los derechos humanos y a los valores compartidos, en la igualdad, la participación democrática, la comprensión y respeto por los otros y por la diversidad.

Por lo que concierne a la competencia identificada con la conciencia y expresión culturales, entre otras cuestiones, se destaca la apreciación y el respeto por la diversidad cultural y lingüística, y la voluntad de formar una identidad cultural.

Complementariamente a todo lo anterior, en el marco de las políticas de educación y formación encaminadas a incidir positivamente en los resultados económicos y sociales, así como en el desarrollo sostenible y la cohesión social, hay de manera recurrente alusiones a la necesidad de trabajar en la equidad en el acceso a la educación y en su consecución (Unión Europea, 2006c).

Si bien se marca como estrategia la de trabajar en todos los niveles educativos, en el caso de la educación superior, dada su relación privilegiada con la generación y difusión del conocimiento, el crecimiento pretendido en el número de titulados universitarios habrá de ir acompasado con políticas polifacéticas para la equidad en el acceso y la

continuidad en los estudios, que faciliten la inclusión de sectores de la población, por ejemplo, económicamente desfavorecidos.

En paralelo, la preocupación por la mejora en la calidad de la educación, se centra de manera particular, aunque no exclusivamente, en la orientación de ésta, ya desde su propia definición, a dar una creciente respuesta a los retos laborales y económico-productivos.

Considerando el crucial papel de la educación para procurar una adecuada transición de los jóvenes en el mercado laboral y una exitosa integración y participación en la sociedad, se insiste en la necesidad de centrar los esfuerzos en que estas personas adquieran aquí una serie de competencias clave (Unión Europea, 2007a).

En este sentido, no solamente se atendería a acercar posiciones con las demandas del mercado laboral a través de una adecuada adquisición de destrezas, sino que también el desarrollo personal y la promoción del compromiso con la sociedad serán importantes (Unión Europea, 2007b y 2007c). Precisamente en este último aspecto se destaca la responsabilidad y la participación social a través del diálogo inclusivo, la ciudadanía activa, el entendimiento mutuo y la solidaridad, por ejemplo, a través de la participación en las instituciones democráticas, en actividades culturales y en acciones de voluntariado.

Las acciones encaminadas a construir antes de 2020 un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (Unión Europea, 2009a), repiten en buena medida planteamientos precedentes y sitúan la educación y la formación como factores críticos en la resolución de problemas que han de afrontar las sociedades.

Elementos a fomentar como la realización personal, la cohesión social, la ciudadanía activa y, sobre todo, el desarrollo del capital humano, se convierten en ejes vertebradores de tal estrategia<sup>83</sup>.

Y estos contenidos sustantivos habrán de ser desarrollados en un marco de aprendizaje permanente que abarcará todos los niveles educativos, incluida la enseñanza superior.

Con todo, se pretende abordar lo anterior a través de cuatro objetivos estratégicos:

---

<sup>83</sup> «Hasta 2020, el objetivo primordial de la cooperación europea deberá ser seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros, cuya finalidad es lograr: a) la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos; b) la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural» (Unión Europea, 2009a).



- 1) hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad;
- 2) mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación;
- 3) promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa;
- 4) incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Sin embargo, solamente los dos últimos objetivos entran, aunque solo en parte, en los contenidos sustantivos a transmitir a través de la educación, mientras que los dos primeros tienen, atendiendo a los hechos, un marcado corte formal.

Como paso adicional en el desarrollo de acciones efectivas, se acompaña cada uno de los objetivos estratégicos con una serie de indicadores y de “niveles de referencia europeos”. Tales indicadores buscan convertirse en instrumentos para evaluar los progresos en los objetivos anteriormente mencionados, por lo que, en definitiva, pretenden ser un buen reflejo de los diferentes aspectos contemplados en dichos objetivos. Sin embargo, dada la amplitud de los aspectos involucrados en la definición de los cuatro objetivos estratégicos y la dificultad de medir efectivamente buena parte de ellos, este abanico de indicadores de seguimiento, ya desde su diseño y definición, obvian elementos particularmente críticos y relevantes en el desarrollo social.

Por ejemplo, la definición del ‘Objetivo estratégico nº 3: Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa’, se expresa del siguiente modo:

*Las políticas de educación y formación deberían permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Las desventajas educativas deben abordarse ofreciendo una educación preescolar de alta calidad y un apoyo específico, así como fomentando una educación incluyente. Los sistemas de educación y formación deberían tener el objetivo de garantizar que todos los educandos, incluidos los procedentes de medios desfavorecidos, aquellos con necesidades especiales y los migrantes, completen su educación, recurriendo cuando proceda a la educación compensatoria y facilitando un aprendizaje más personalizado. La educación debería promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el*

*respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación, dotando a todos los jóvenes de las herramientas necesarias para interactuar positivamente con otros jóvenes con antecedentes diversos (Unión Europea, 2009a).*

Sin embargo, los indicadores referidos al seguimiento de este objetivo se centran particularmente en los aspectos de equidad, aumento del acceso, rendimiento o de niveles de empleo, y no tocan contenidos sustantivos a reforzar a través de la educación como pudieran ser las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente<sup>84</sup>.

Y, siguiendo esta tónica, los indicadores para monitorizar la evolución de los sistemas de educación y formación (Unión Europea, 2014a; Flisi *et al.*, 2014), en lo que respecta a la educación superior, se centran en temas de acceso y consecución de la educación, de equidad, y de empleo<sup>85 86</sup>.

Por tanto, de poco sirven los planteamientos en materia de objetivos políticos institucionales si solamente quedan plasmados en los textos marco y no se acompañan paralelamente de instrumentos y actuaciones concretos para alcanzar los objetivos anteriormente planteados.

Al hilo de lo anterior, dentro del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, es oportuno detenerse en lo que desde la Unión Europea se denomina explícitamente como “dimensión social de la educación y la formación” (Unión Europea, 2010d). Aquí, conjuntamente con los cuatro objetivos estratégicos planteados, se recalca la necesidad de ampliar del acceso a la educación en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades, y de fortalecer la empleabilidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

Para que la educación pueda contribuir decisivamente a la consecución de los objetivos planteados, se expresa con claridad la necesidad de abordar las problemáticas relacionadas desde una aproximación multisectorial que

---

<sup>84</sup> Ver en Unión Europea (2009a) el Anexo I. Niveles de referencia del rendimiento medio europeo.

<sup>85</sup> Y en otros niveles educativos en que sí se entra a valorar aspectos de consecución de niveles competenciales, sólo se contempla competencias instrumentales (“key basic competences”: reading, mathematics and science; y “Key transversal competences”: Digital competences, Entrepreneurship competences, Foreign language competences ).

<sup>86</sup> Información adicional sobre la evolución de los indicadores de la UE relacionados con la educación puede consultarse en los sitios web: ‘Online Education and Training Monitor’ ([http://ec.europa.eu/education/dashboard/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/dashboard/index_en.htm)); Eurostat en el apartado ‘Education and Training’ (<http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database> ); y -CRELL- en el apartado ‘ET2020 Indicators’ (<https://crell.jrc.ec.europa.eu/ET2020Indicators/> ).

contemple medidas establecidas en políticas sociales y económicas más amplias.

De forma específica para el caso de la educación superior, las medidas más sobresalientes propuestas desde la Unión Europea son aquellas encaminadas a favorecer un acceso a los estudios superiores y una adecuada consecución, de forma amplia e igualitaria -en función del mérito- para todos los ciudadanos y, de forma especial, para aquellos pertenecientes a grupos más desfavorecidos.

Sin embargo, las medidas relacionadas con la incorporación de contenidos sustantivos en la educación superior relativos a aspectos como la defensa de los derechos humanos, la democracia o el respeto intercultural, quedan un tanto difusas ya en el propio texto de exposición de actuaciones concretas. Así, por lo que respecta a la transmisión de conocimiento, se alude a que “la lucha contra la desigualdad, la pobreza y la exclusión social puede fortalecerse si se reconoce que los centros de enseñanza superior tienen la responsabilidad social de devolver a la sociedad los beneficios del conocimiento, de poner éste al servicio de la comunidad en sentido amplio — tanto a escala local como mundial —, y de responder a las necesidades sociales”; y, por lo que respecta a la generación de conocimiento, se indica que tales centros también pueden ejercer su responsabilidad social reforzando la investigación sobre la exclusión social. Además, se anima a fortalecer la dimensión social de los sistemas de educación y formación mediante la creación de vínculos más estrechos entre el mundo de la educación, el mundo laboral y la sociedad en general, con vistas a mejorar la empleabilidad y la ciudadanía activa; y se invita a los estados a “respaldar la investigación comparativa sobre la eficacia de las políticas destinadas a aumentar la equidad en la enseñanza y en la formación”.

En cambio, para el caso de los contenidos sustantivos vinculados al logro de unos mejores resultados socioeconómicos (Unión Europea, 2012a y 2013) – faceta importante y necesaria, pero en modo alguno suficiente-, la concreción de las acciones relacionadas en los propios escritos institucionales es muy superior al caso anterior.

En este sentido, para la mejora en los resultados mencionados, hay un meritorio esfuerzo en el desarrollo aptitudinal y competencial de las personas, y en delimitar un conjunto de competencias ‘clave’ consideradas como de gran importancia en este sentido (Unión Europea, 2012a y 2013). Esfuerzo que no se limita a la definición de dichas competencias o de un marco de actuación para su adquisición, sino que además entra de lleno en iniciativas y buenas prácticas concretas, así como en el seguimiento de los resultados que se van alcanzando en los diferentes países al hilo de las

reformas políticas puestas en marcha. Si bien resta un largo camino por recorrer, lo cierto es que la definición más precisa de un marco de actuación y de instrumentos acordes parece convertirse en una plataforma que permite que los esfuerzos en la materia vayan siendo acumulativos de un modo más evidente.

Se señalan como especialmente relevantes las aptitudes transversales y básicas. Entre las transversales destacan las relacionadas con el emprendimiento, por su contribución a la creación de nuevas empresas y a la empleabilidad de las personas. También son destacadas las aptitudes científicas, las de aprendizaje de idiomas, las digitales y las profesionales.

Por tanto, precisamente en pro de los objetivos para el desarrollo social y de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, parece oportuno reflexionar sobre los efectos de la desigual concreción de las medidas e instrumentos en el desarrollo de unos u otros aspectos sociales; máxime cuando, no solo se aprecia una recurrencia y falta de avance en determinadas problemáticas, sino una falta de conocimiento profundo de su situación y de las medidas que efectivamente son más efectivas para avanzar en su solución.

Como ya se ha visto, los textos institucionales de la Unión Europea en materia de desarrollo y de educación ya adelantan en parte la pretendida **reformulación de la educación superior** e importante papel en este contexto.

Atendiendo particularmente al debate sobre el papel que debieran jugar las universidades europeas (Unión Europea, 2003b), éste se desarrolla de manera paralela a la interpretación de la realidad y definición de objetivos expresados en las diferentes Estrategias elaboradas desde la Unión Europea, con especial hincapié en este asunto desde comienzos de siglo.

Así, el eje de identificación entre las funciones de las universidades y los factores críticos para el progreso económico y, a partir de éste, social, se hace evidente también en los textos institucionales sobre políticas de educación superior<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> «El crecimiento de la sociedad del conocimiento depende de la producción de nuevos conocimientos, su transmisión a través de la educación y la formación, su divulgación a través de las tecnologías de la información y la comunicación y su empleo por medio de nuevos procedimientos industriales o servicios. Las universidades son únicas en este sentido, ya que participan en todos estos procesos a través del papel fundamental que desempeñan en los tres ámbitos siguientes: la investigación y la explotación de sus resultados, gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas, la educación y la formación, en particular la formación de los investigadores, y el desarrollo regional y local, al que pueden contribuir de manera significativa. (...) Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo

De este modo, de acuerdo a lo anterior, se insiste en la necesidad de que el tejido universitario europeo, a través de las misiones encomendadas, atienda a tomar medidas urgentes para ganar en competitividad con respecto a los de otras partes del mundo, dado que ello se espera pueda repercutir de manera directa en el aumento de la competitividad económica del conjunto de países de la Unión Europea, al tiempo que aporta elementos para el desarrollo regional y la cohesión social.

Un breve diagnóstico general sobre la situación de las universidades europeas al inicio del milenio sirve de punto de partida para conectar los objetivos marcados por la Estrategia de Lisboa y una llamada de atención a instituciones de educación superior y gobiernos sobre el necesario impulso que, a través de las misiones de la Universidad, se habría de dar en determinados aspectos del desarrollo socioeconómico.

Este diagnóstico, aun reconociendo la convivencia de universidades con diferentes perfiles y particularidades en su función, en términos generales atribuye a éstas una serie de contribuciones de importancia para la sociedad. Por ejemplo, la formación de un creciente número de personas con elevadas cualificaciones, al tiempo que mejora el nivel educativo de la población, estaría reforzando la competitividad de la economía y favoreciendo el empleo y la cohesión social. Todo ello sin olvidar otros aspectos típicamente relacionados con las universidades como centros de creación de conocimiento y de reflexión y debate sobre diversos ámbitos del saber.

Sin embargo, pese a ver la importancia de tales contribuciones, se expresa la necesidad de potenciarlas y, adicionalmente, de ir más allá en determinados aspectos críticos en la sociedad del conocimiento y, quizá, no suficientemente atendidos. Así, se contempla la necesidad de emprender esfuerzos para que estas instituciones tomen como objetivos transversales de su misión, por una parte, la dedicación, de manera más evidente, a solventar diversos y acuciantes problemas de la sociedad y, por otra, la adopción de una perspectiva internacional<sup>88</sup>.

---

*fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003b).*

<sup>88</sup> *«Las universidades europeas, que durante mucho tiempo han sido un universo relativamente aislado tanto de la sociedad como a nivel internacional, y contaban con una financiación asegurada y una situación protegida por el respeto a su autonomía, han atravesado la segunda mitad del siglo XX sin poner realmente en tela de juicio su papel o la naturaleza de su contribución a la sociedad» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003b).*

Con todo, se quiere hacer que las universidades sean actores de primer nivel a la hora de afrontar los retos a que se enfrenta actualmente la sociedad europea, y, para ello, se propone su implicación en diferentes frentes: nuevas necesidades de educación y formación, particularmente en el campo científico y técnico, y en competencias transversales; la atención a la formación de docentes de los niveles educativos previos; la diversificación y actualización de contenidos claramente ligados al ámbito laboral y productivo empleando nuevos métodos de enseñanza; la participación de manera más activa en la vida ciudadana, etc.

Alineadas con estas propuestas se esbozan además varias líneas de actuación encaminadas a que las universidades europeas lleguen a convertirse en una referencia a nivel internacional, y que se resumen en tres objetivos:

- 1- Garantizar que las universidades europeas dispongan de recursos suficientes y duraderos. Para ello, se propone trabajar en: a) un aumento y diversificación de los ingresos de las universidades; b) una utilización más eficaz de los recursos financieros disponibles; y c) lograr una mayor eficacia de la explotación de los resultados del trabajo científico.
- 2- Reforzar la excelencia de las universidades europeas. En este sentido se destaca, por ejemplo, el necesario impulso por desarrollar centros y redes europeas de excelencia, o por favorecer la excelencia en los recursos humanos que trabajan en diferentes sectores en el mercado laboral europeo.
- 3- Lograr una mayor apertura de las universidades europeas hacia el exterior. Así, se propone apostar por una mayor apertura internacional de las universidades, sin olvidar que éstas también habrían de involucrarse más activamente en el desarrollo local y regional en colaboración con diferentes agentes.

Entre las iniciativas más sobresalientes en estos años de transición hacia el nuevo siglo, los programas de movilidad de estudiantes y personal docente e investigador son destacados como un instrumento de gran alcance para varios de los propósitos planteados<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> «Es preciso intensificar los esfuerzos de la Comunidad por fomentar en todo el mundo el diálogo y la comprensión entre culturas, teniendo en cuenta la dimensión social de la educación superior, así como los ideales de democracia y respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad entre hombres y mujeres, especialmente en la medida en que la movilidad propicia el descubrimiento de culturas y entornos sociales nuevos y facilita su comprensión, y para ello hay que procurar que ningún grupo de ciudadanos o nacionales de terceros países quede excluido o desfavorecido, tal como se contempla en el

Para dar respuesta a esta pretensión, uno de los instrumentos desarrollados desde la Unión Europea (2003c) es el programa “Erasmus Mundus”. El objetivo general de este programa es el de mejorar la calidad de la enseñanza superior europea favoreciendo la cooperación con terceros países, con objeto de mejorar el desarrollo de recursos humanos y de promover el diálogo y la comprensión entre los pueblos y las culturas. Ahora bien, entrando a examinar los objetivos específicos y las actuaciones desprendidas de éstos, resulta fácil advertir que el fundamento del programa está más en el establecimiento de unos cauces de intercambio internacional que en la definición y difusión de contenidos sustantivos acordes a los valores y derechos anteriormente indicados.

Las propuestas descritas sirven de preámbulo a lo que pocos años más tarde se va traduciendo progresivamente en una nueva posición más consolidada de la Unión Europea con respecto al papel llamado a representar a la Universidad. Sin duda, como se ha comentado, la Estrategia de Lisboa sigue pesando aquí como uno de los ejes estratégicos que contribuye decisivamente a la definición de los objetivos principales en los escritos institucionales de la Unión Europea en materia de instituciones universitarias y educación terciaria (Unión Europea, 2005d).

En este punto merece la pena rescatar tres ideas ya expuestas en el planteamiento general de la mencionada Estrategia, y que ahora aparecen explícitamente vinculadas al papel de las universidades.

En primer lugar, se advierte una preocupación fundamental por aumentar la competitividad económica de los países europeos en el contexto global empleando a las universidades como aliados críticos para lograrlo.

En segundo lugar, la definición del “valor social” de los estudios, e incluso de su “calidad”, aparece radicalmente determinada por las necesidades económico-laborales.

Y, en tercer lugar, los aspectos vinculados al desarrollo social, al margen de las cuestiones económico-laborales, se ciñen casi exclusivamente a la garantía de la equidad en el acceso de las personas a los estudios superiores.

Estas ideas, que continúan siendo nucleares en los escritos institucionales posteriores, en parte son matizadas o complementadas con otras a raíz de la configuración de un marco, la Estrategia Europa 2020, orientado a conciliar una Estrategia de Lisboa redibujada por el contexto de crisis

---

*apartado 1 del artículo 21 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea» (Unión Europea, 2003c).*

económica, con una estrategia más sensible a la sostenibilidad en diversos ámbitos.

El propio título del principal comunicado en la materia de la Comisión Europea con que arranca la segunda década del siglo XXI, “Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa” (Unión Europea, 2011a), no dejan lugar a dudas sobre el objetivo prioritario previsto por la Unión Europea para las instituciones de educación terciaria.

La orientación de actuaciones concretas se establece en diferentes puntos considerados clave, entre los que se mencionan:

- El aumento del número de titulados superiores. Esta pretensión respondería fundamentalmente al objetivo de contar con una fuerza de trabajo más cualificada y competitiva en los países europeos.
- La mejora de la calidad y la pertinencia del desarrollo del capital humano en la educación superior. Como complemento al punto anterior, se llama la atención sobre las medidas que contribuyan a aumentar el ajuste entre educación superior y mercado laboral, de modo que las personas, gracias a su cualificación, puedan acceder a empleos satisfactorios. Por ello, se observa como esencial la participación de los empleadores en la propia concepción y puesta en práctica de los programas educativos de las universidades. Asimismo, para favorecer la empleabilidad de las personas, se apuesta por fomentar a través de la educación terciaria la adquisición de capacidades emprendedoras, creadoras e innovadoras. En este escenario de acercamiento entre el mundo laboral y el mundo universitario se consideran de gran importancia los instrumentos que aportan transparencia y fomentan la confianza de estudiantes, empleadores y ciudadanía; instrumentos entre los que cabe destacar los marcos de cualificaciones (que serán tratados más adelante por su estrecha relación con los desarrollados a partir del Proceso de Bolonia) y los relacionados con la garantía de la calidad de la educación superior.

Con respecto a la *calidad de la educación*, en este caso explícitamente ligada a aspectos de mejora del capital humano, las principales actuaciones e instrumentos de referencia a que se remite desde la Unión Europea, aparte de los indicadores de seguimiento ya descritos (Unión Europea, 2014a), son los establecidos, en primer lugar, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Unión Europea, 2009b y 2014b) -punto que se comentará en páginas posteriores-; en



segundo lugar, en las iniciativas de programas de movilidad<sup>90</sup>; y, en tercer lugar, en la herramienta “HEInnovate”<sup>91</sup> para la promoción de las políticas institucionales de innovación y emprendimiento. Ninguna de estas actuaciones e instrumentos tocan de cerca los objetivos descritos para la educación superior en facetas del desarrollo social no circunscritas al terreno económico-laboral.

- El refuerzo del “triángulo del conocimiento” entre la educación superior, la investigación y las empresas. Con ello, se apuesta por conseguir *colocar la educación superior en el centro de la innovación, la creación de empleo y la empleabilidad* y, junto a esto, favorecer la excelencia y el desarrollo socioeconómico regional.
- La movilidad internacional de los estudiantes, los investigadores y el personal, así como la creciente internacionalización de la educación superior. Se asume que las acciones relacionadas con este punto, puestas en marcha ya desde años atrás y ahora potenciadas, tienen un impacto en los anteriores puntos, así como en la propia calidad de la educación terciaria.

En cuanto a la internacionalización de la educación superior, se pretende ir más allá del marco de la Unión Europea, atendiendo al aumento del alcance y visibilidad internacional de esta educación así como a la promoción de redes de excelencia, al diálogo con países de todo el mundo, a la promoción de los valores y las competencias de la Unión Europea, y al apoyo, en este aspecto, de los países en vías de desarrollo.

También, parte de las actuaciones en materia de movilidad e internacionalización tienen el propósito de atraer a estudiantes, académicos e investigadores de talento procedentes de países de fuera de la Unión Europea, de modo que entren a formar parte del capital humano propio. Esta cuestión es concurrente con la problemática de la “fuga de cerebros” hacia otros países de fuera de la Unión, señalada

---

<sup>90</sup> Se puede consultar información más detallada a este respecto en el sitio web del “Erasmus+ Quality Framework” ([http://ec.europa.eu/education/opportunities/higher-education/quality-framework\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/opportunities/higher-education/quality-framework_en.htm)), en el que se facilitan una serie de documentos en que se recogen los derechos y obligaciones de las personas y las instituciones participantes en el programa Erasmus+. Entre tales documentos, el titulado ‘ERASMUS Charter for Higher Education 2014-2020’ ([http://ec.europa.eu/education/opportunities/higher-education/doc/university-charter\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/opportunities/higher-education/doc/university-charter_en.pdf)), establece una serie de compromisos sobre la gestión del programa de movilidad ERASMUS que las universidades adheridas se obligan a respetar.

<sup>91</sup> HEInnovate: A Self-Assessment Tool for Innovation and Entrepreneurship ([http://ec.europa.eu/education/tools/heinnovate\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/tools/heinnovate_en.htm))

también en numerosos escritos institucionales, y que incide en el mismo objetivo de fondo.

Como en escritos precedentes, son la equidad en el acceso a los estudios superiores y los aspectos económico laborales los elementos que se destacan con mayor énfasis, y casi exclusivamente, en materia de avance social. Así, por ejemplo, serán dichas medidas de equidad las que, borrando cualquier discriminación injustificada, habrán de posibilitar el acceso a los niveles educativos superior y, por tanto, a las capacidades aparejadas a tales estudios a las personas pertenecientes a colectivos desfavorecidos y típicamente infrarrepresentados.

Todas estas aportaciones expuestas en las líneas anteriores son recogidas y, en buena medida asumidas, por el Parlamento Europeo (Unión Europea, 2012b), el cual hace suyos los planteamientos de la centralidad de la educación superior para el crecimiento económico y las mejoras en materia laboral.

Ahora bien, sin duda, también se ocupa de matizar la orientación de la perspectiva anteriormente expuesta, particularmente centrada en las relaciones de la universidad con el ámbito económico-productivo, a través de la incorporación de apreciaciones adicionales importantes sobre la relación entre la educación superior y determinados aspectos del desarrollo social<sup>92</sup>.

En este sentido, se subraya la necesidad de continuar la educación tradicional en el ámbito académico y de no permitir que el sistema educativo quede totalmente subordinado al mercado de trabajo, dado que es necesario transmitir valores éticos y morales a los estudiantes, a la vez que se procura el progreso científico<sup>93</sup>.

Así, se insiste en la importancia del papel de las universidades al incorporar contenidos sustantivos en los propios programas educativos que versan de aspectos culturales los cuales, más allá de las meras competencias profesionales, aportan una cultura general, una experiencia intelectual de la realidad o unos valores compartidos. Por tanto, se destaca la educación superior como *un bien público que fomenta la cultura, la diversidad, los*

---

<sup>92</sup> «La universidad es una importante conquista europea, casi milenaria, (...) su importancia para el avance de la sociedad no puede reducirse a su contribución a la economía, y (...) su evolución no puede depender únicamente de su capacidad para adaptarse a las necesidades económicas del modelo económico actual» (Unión Europea, 2012b).

<sup>93</sup> «La educación, y en particular la educación superior y terciaria es responsable de la formación de las actitudes y los valores por los que se rige la sociedad civil» (Unión Europea, 2012b).

*valores democráticos y el desarrollo personal, y prepara a los estudiantes para ser ciudadanos activos que promoverán la cohesión europea.*

En esta lógica, el entramado de contenidos, comportamientos o actitudes que se transmiten desde las instituciones de educación superior habrían de ser coherentes en este mismo sentido y apoyarse entre sí.

Por ejemplo, la alusión a la importancia de promover los valores democráticos se ha de sustentar en los necesarios conocimiento y comprensión de la realidad histórica contemporánea. De igual modo, la apuesta por la consecución de la igualdad de género no puede limitarse a una distribución equitativa en el acceso de estudiantes y personal docente e investigador, sino que habrían de procurarse, en el seno de los propios programas educativos, iniciativas destinadas a informar a estudiantes y a profesores *sobre la igualdad de género y a promoverla en el mundo de la enseñanza*. Como tercer ejemplo en esta línea, se podría mencionar el esfuerzo de que los valores democráticos y de autonomía promulgados se vean acompañados evidentemente, en el seno de las instituciones de educación superior, de formas de gobernanza y actuación responsables y acordes, a través de la promoción de la participación activa de todas las partes implicadas en la vida de dichas instituciones. Asimismo, sería valioso, para afianzar las actitudes cívicas y los valores de compromiso y cooperación de los estudiantes, ‘dar ejemplo’ por parte de las propias instituciones universitarias, en la colaboración con otras organizaciones sociales no gubernamentales e iniciativas de voluntariado orientadas a tales fines.

No pasa desapercibido que han sido y son los estudios del ámbito de humanidades (y ciencias sociales, se podría añadir), y no tanto los inscritos en los ámbitos de las ciencias o las enseñanzas técnicas, los que han dado cabida en mayor medida algunos de los contenidos aludidos. De ahí que se abogue por reconocer también la importancia de las enseñanzas orientadas a estos saberes y de las instituciones que las acogen, así como a entender su particularidad en la innovación y la investigación con respecto a otros campos de conocimiento más orientados a las *competencias que busca la economía de mercado*. E, incluso, el carácter instrumental básico de la enseñanza de idiomas como herramientas necesarias de comunicación en la economía global y, más allá, como condición necesaria para el desarrollo de una auténtica ciudadanía europea basada en el multiculturalismo y el pluralismo lingüístico, hacen también de los estudios de humanidades dedicados a esta faceta un elemento de crucial relevancia.

Con todo, estas nuevas aportaciones del Parlamento Europea, aunque relevantes, a diferencia de lo que ocurría con las anteriores de la Comisión,

no parecen ser acompañadas en los propios textos institucionales de unos marcos de actuación concretos, estructurados y adecuadamente perfilados, o de unos instrumentos acordes.

### Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior

El Proceso de Bolonia, iniciado en 1999 y promovido por ministros de educación de varios estados europeos, está orientado en su concepción central a sentar las bases para la conformación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El cuerpo de comunicados institucionales que conforman su columna vertebral se diferencia de los anteriores en que, en este caso, no hay una institución supranacional principal como impulsora del avance del proceso, sino que son los propios países miembros los que van construyéndolo y mostrando su compromiso particular con dicha construcción a través del cumplimiento de diversos hitos.

Siguiendo la línea de los apartados precedentes, el propósito aquí no es tanto comentar el Proceso de Bolonia en su conjunto, como analizar en qué medida sus principales textos institucionales, particularmente los comunicados de los ministros, están siendo sensibles en su evolución a la relación entre el desarrollo social y la educación superior, y de qué modo.

En el transcurso de los mencionados textos el primer aspecto a destacar es el conjunto de objetivos que son atribuidos a la educación superior; o, dicho de otro modo, los objetivos en que se pretende avanzar a través de las misiones y principios propios de las instituciones de educación superior. Y el segundo aspecto a destacar es el entramado de actuaciones e instrumentos que, con motivo del Proceso de Bolonia, han sido ideados y puestos en funcionamiento al servicio de la mejora en la consecución de dichos objetivos y del perfeccionamiento de tales misiones.

Este Proceso encuentra uno de sus antecedentes en la llamada *Magna Charta Universitatum*, en la que, ya en 1988, una nutrida representación de rectores de varias universidades habla del futuro papel de estas instituciones en la transición al nuevo milenio.

Aquí las universidades son vistas como dinamizadoras importantes para avanzar en el desarrollo cultural, social, económico, científico y técnico de las sociedades contemporáneas y su sostenibilidad. Asimismo, hay una aspiración de fortalecer el encuentro multicultural y de alcanzar el saber universal.

A todo ello contribuyen dichas universidades a través de sus misiones básicas de creación y transmisión del conocimiento, que fundamentalmente pivotan sobre las actividades docente y de investigación, y siguiendo unos principios de actuación esenciales. Dichos principios, entre los que se encuentran la autonomía, la independencia moral y científica, la libertad de pensamiento, de diálogo y de intercambio de conocimiento, la responsabilidad hacia la sociedad y la voluntad de universalidad, no son nuevos; pero no por ello se consideran carentes de la actualidad necesaria para inspirar el desempeño de una universidad a la que se emplaza a jugar un papel importante para afrontar los retos futuros.

Ahora bien, sin duda, el más directo y evidente precursor de este Proceso de Bolonia es la Declaración de La Sorbona, de 1998, donde los ministros responsables en materia de universidades de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido sientan las bases de una colaboración movida por una visión de la educación superior y unos intereses comunes. (Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, 1998).

Esta declaración centra los objetivos de alcance de la educación superior particularmente en la consolidación y desarrollo de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas.

No se elude, en este sentido, el prestar una atención importante al progreso económico y en materia de competitividad; y aparejado a éste, también con un sustento significativo de la educación superior, a las mejoras en la empleabilidad y el desarrollo profesional. Pero este eje económico-productivo no es el único sobre el que se llama la atención, pues se alude también al desarrollo cultural y del conocimiento científico.

Así, es sobre todo con los aspectos mencionados con los que, para el conjunto de la sociedad, relaciona el papel de las universidades y la apuesta por un progreso social y fomento del desarrollo personal que, sin embargo, no van mucho más allá en su definición o concreción.

Sí, en cambio, se esbozan una serie de actuaciones relacionadas e instrumentos aparejados a dichas actuaciones que anticipan varios de los que, como se verá, darán cuerpo a la conformación del EEES:

- La primera de las principales dimensiones de actuación tiene que ver con el logro de un **reconocimiento mutuo** en las cualificaciones y, por extensión, de la capacitación de los titulados que, por ejemplo, entrarán a formar parte del mercado de trabajo. En este sentido es necesario lograr un 'lenguaje común' en esta materia que aporte:

- **transparencia** en la comprensión de las situaciones que pasarán a convivir en un mismo Espacio Europeo de Educación Superior;
- capacidad de **comparabilidad** de estructuras de los estudios y su alcance.

Para ello se abre la puerta a la armonización de los niveles educativos en que se enmarcan las enseñanzas superiores, a través de la implantación de una estructura compartida de ciclos; y también se idea un mecanismo de transferencia de créditos de trabajo del estudiante (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos –ECTS-).

- La segunda dimensión estaría orientada a la **consideración internacional** de la educación superior que se da en los países integrantes de ese nuevo espacio supranacional y, por tanto, de la producción y transmisión de conocimiento llevada a cabo y las personas involucradas. Aquí las actuaciones de cooperación con otros países y, de nuevo, de movilidad, se presume, aportarían avances a considerar.
- Y una tercera dimensión se ocupa en mayor medida de definir los **aspectos relevantes** (capacidades, competencias, conocimientos, valores,...) que **se espera adquieran las personas** que pasan por la educación superior -por ejemplo, para su exitosa incorporación al mercado de trabajo- y de qué modo procurar dicha adquisición.

Las estrategias de reorientación hacia el protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la movilidad de estudiantes y personal docente, o del aprendizaje a lo largo de la vida que se mencionan, guardarían una estrecha relación con este punto.

Precisamente esta dimensión, como más adelante se verá, es una de las que podría ser más sensible en su planteamiento a la hora de dar cabida a actuaciones e instrumentos que, de forma decisiva, promuevan el desarrollo social a través de la educación superior.

Sobre los antecedentes comentados, en junio de 1999 con la llamada *Declaración de Bolonia* (European Ministers Responsible for Higher Education, 1999) se da el pistoletazo de salida a un Proceso que tiene la pretensión de sentar, en una década, las bases de una transformación ambiciosa y coordinada de los sistemas de educación superior de los países europeos para afrontar con mayores garantías el escenario con que se prevé arranque el nuevo milenio.

Buena parte del planteamiento general de objetivos a los que, previsiblemente, la educación superior podría contribuir decisivamente en

su consecución, es heredado de la declaración anteriormente comentada. Así, se mencionan aspectos ligados al progreso económico-laboral y avance en la competitividad, sin dejar de lado el progreso sociocultural, intelectual y científico-tecnológico de sociedades inscritas en un contexto crecientemente internacional.

Pero además, en base a una perspectiva histórica, saca a relucir varios aspectos con clara vinculación al ámbito del desarrollo social, como son la preocupación por la ciudadanía democrática, el respeto intercultural, la paz y la cooperación internacional.

Con todo, no será hasta unos años después, en el Comunicado de ministros presentado en Londres en 2007 (European Ministers Responsible for Higher Education, 2007), cuando se exponga de una forma más precisa y sistemática la visión del Proceso sobre los objetivos a que debiera atender la educación superior y que, como se verá, guardan una sintonía notable con respecto a planteamientos sostenidos por instituciones anteriormente vistas. Así, capacitación para la ciudadanía democrática y para el desarrollo laboral y personal serían, junto a la creación, fomento y conservación del conocimiento avanzado de diversa índole, los pilares esenciales que deben contribuir a construir y robustecer la educación terciaria.

Más allá de los objetivos enunciados, también es evidente cómo el despliegue de actuaciones e instrumentos que, a través del Proceso de Bolonia, comienza a realizarse para fortalecer las misiones de las universidades en el cumplimiento de sus objetivos, cuenta con una orientación heredada de la expuesta en la declaración de ministros precedente.

Ya fue resaltado el interés por las actuaciones en materia de reconocimiento mutuo y transparencia a partir, por ejemplo, de la estructura de ciclos -como marco para ordenar los estudios- y de los ECTS -para dotar de elementos de flexibilidad y comparabilidad a los sistemas de titulaciones-. También las acciones para propiciar la movilidad o poner en valor el aprendizaje a lo largo de la vida ocupan, desde el propio nacimiento del Proceso, un lugar preponderante en la estrategia central.

Ahora bien, dicho despliegue de actuaciones e instrumentos, no solo hace un esfuerzo por una mayor concreción, sino que, además, se amplía con varios elementos. De este modo, las tres dimensiones de actuación en que pudiera resumirse el planteamiento inicial del Proceso de Bolonia se ven acrecentadas y robustecidas.

Por ejemplo, en pro del reconocimiento mutuo y la transparencia, se incorpora el 'Suplemento europeo al título'; y, en la dimensión vinculada a

la adquisición de conocimientos de relevancia, también se apuesta por poner en funcionamiento titulaciones capaces de integrar una visión más europea.

Otro de los nuevos elementos, quizá el más destacado por su alcance, es el planteamiento de incidir en la 'calidad' de la educación; planteamiento que, aunque de momento solo se enuncia, se mostrará posteriormente como uno de los ejes de actuación con repercusión más incisiva. Dicho planteamiento, al tiempo que se prefigura como guía de orientación en el diseño y desarrollo de los nuevos programas educativos del EEES, se convierte en condición indispensable para el reconocimiento mutuo y el logro de la consideración internacional. Ahora bien, será el cómo se acabe definiendo esta 'calidad' lo que, en última instancia, incide en determinar una serie de contenidos sustantivos y modos de proceder a la postre decisivos en la contribución de las universidades a cada uno de los objetivos de desarrollo inicialmente planteados, entre los que se encuentran precisamente los vinculados al desarrollo social.

Con todo, en el comunicado de ministros de Praga (European Ministers Responsible for Higher Education, 2001), publicado tras dos años desde el pistoletazo de salida del Proceso, se explicitan seis 'objetivos del Proceso de Bolonia': *"Adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y comparable"*, *"Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales"*, *"Establecimiento de un sistema de créditos"*, *"Promoción de la movilidad"*, *"Promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad"* y *"Promoción de las dimensiones europeas en educación superior"*.

Los tres primeros 'objetivos del Proceso' o estrategias de actuación tienen un marcado carácter estructurador de un sistema europeo de reconocimiento e intercambio al margen de sus contenidos, si bien se reconoce de fondo una clara vocación de dinamización del capital humano en el mercado laboral europeo.

Pero son las del segundo bloque ("*Promoción de la movilidad"*, "*Promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad"* y "*Promoción de las dimensiones europeas en educación superior"*) las que, aun compartiendo con las anteriores cierto carácter formal, abren en mayor medida la puerta a la preocupación por determinados contenidos sustantivos y la adquisición de capacidades por parte de las personas; y, en este sentido, merece la pena examinar su relación con una incipiente 'dimensión social', aquí nombrada por vez primera, y si diferentes aspectos ligados al desarrollo social han tenido en ellas cabida.



En la medida en que el Proceso de Bolonia, con una meta para la consecución del establecimiento de las bases del EEES inicialmente establecida en 2010, se plantea como un proceso acumulativo, el cuerpo de objetivos de la educación superior, principios y misiones de la universidad, y actuaciones e instrumentos goza de una estabilidad importante. Pero ello no resta importancia al hecho de que, a lo largo del propio Proceso, se vaya modulando el interés por ciertos aspectos e, incluso, vayan apareciendo y definiéndose progresivamente otros nuevos.

Precisamente es lo ocurrido con la llamada 'dimensión social' en el Proceso de Bolonia; la cual es acogida al más alto nivel por primera vez en este Comunicado de Praga, publicado en 2001 (European Ministers Responsible for Higher Education, 2001), y que se mantiene en el desarrollo ulterior.

En este primer momento la 'dimensión social' a que se alude en el Proceso está por definir en cuanto a sus objetivos, alcance o contenidos, si bien es cierto que ya se anticipa una preocupación por aspectos que bien pudieran entrar de lleno en su ámbito, como la equidad en el acceso a la educación terciaria y, también en este sentido, a las oportunidades aparejadas a la movilidad, entre las que, por ejemplo, se mencionan la de apertura a los valores democráticos, a la diversidad de culturas y lenguas, o al aprendizaje en nuevos y diversos contextos.

Asimismo, al hilo de las estrategias de aprendizaje permanente y en paralelo al interés por la igualdad de oportunidades, también se recupera la idea de mejora de la cohesión social y de la calidad de vida.

En la reunión de ministros posterior de 2003, con motivo del seguimiento del Proceso, aunque no se avanza en la definición de la 'dimensión social', lo cierto es que se retoman con atención algunos aspectos próximos al ámbito del desarrollo social, como son el hecho de involucrarse para la resolución de problemáticas de la sociedad, la igualdad de oportunidades con el fortalecimiento de la equidad y la promoción de actuaciones que hagan más accesible la movilidad, la cohesión social, el respeto intercultural, la ciudadanía democrática y la cooperación (European Ministers Responsible for Higher Education, 2003).

Y no será hasta 2005, en el Comunicado de Bergen (European Ministers Responsible for Higher Education, 2005), cuando esta 'dimensión social' pase a tener una definición más consolidada y, en una medida modesta, un espacio propio. Así, el principal objetivo que la configura es el de mitigar las desigualdades de partida en el acceso a los estudios superiores y en su consecución que soportan injustamente determinadas personas en razón de su origen sociocultural, económico, etc.

Partiendo de la base anterior, el Comunicado de Londres de 2007 (European Ministers Responsible for Higher Education, 2007) va más allá en las aspiraciones de la 'dimensión social' y, aparte de los aspectos de equidad, subraya su vínculo con aspectos de ciudadanía democrática, sostenibilidad o respeto intercultural. Sin embargo, esta perspectiva más 'ambiciosa' y cercana a posiciones sostenidas por organismos internacionales anteriormente vistos, en principio, no es acompañada por la previsión de actuaciones o instrumentos que vayan más allá de, por una parte, los aspectos de mejora de la equidad y la igualdad de oportunidades, y, por otra, del reconocimiento de la necesidad de mejora de la información acerca de las estrategias y políticas nacionales para la dimensión social.

De hecho, en el informe de seguimiento del Proceso de Bolonia publicado en 2012 por Eurydice network se llega a afirmar que, a pesar de las repetidas referencias a los aspectos de la dimensión social para construir el Espacio Europeo de Educación Superior, no existió una definición precisa y compartida de 'dimensión social' hasta la conferencia de ministros de 2007.

A las puertas del cumplimiento del plazo previsto por el Proceso de Bolonia para hacer realidad el EEES, es publicado en 2009 un nuevo Comunicado de los ministros responsables en materia de universidades (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009) en el que se acuerda un periodo adicional de diez años para tratar de alcanzar, mediante un renovado compromiso de los países implicados, los objetivos que hasta la fecha no se han conseguido cubrir completamente.

Sin duda, uno de tales objetivos tiene que ver precisamente con los avances significativos en la 'dimensión social'. Si bien sigue advirtiéndose una sensibilidad por aspectos como la ciudadanía democrática y activa o la sostenibilidad, lo cierto es que la 'dimensión social' retoma su carácter inicial y pasa a ser identificada explícitamente con el aspecto particular de la equidad en el acceso a la educación superior y su consecución.

Por vez primera en el Proceso se emplaza a los países a que, para esta dimensión, establezcan unos objetivos medibles, a través de indicadores, a ser alcanzados en nuevo plazo acordado; y se insiste en la necesidad de mejorar la disponibilidad de datos que contribuyan a comprobar el progresivo cumplimiento de tales objetivos. Asimismo, se recalca la importancia de la financiación pública como prioridad para garantizar un acceso equitativo y un desarrollo sostenible de las instituciones de educación superior.

En los dos Comunicados posteriores al de Lovaina, que tuvieron lugar en 2010 y 2012 (European Ministers Responsible for Higher Education, 2010 y

2012), la definición del alcance de la ‘dimensión social’ permanece prioritariamente centrada en el aspecto de equidad y reducción de desigualdades en el acceso a la educación superior y su consecución, así como a las acciones de movilidad en el EEES. Pero, más allá de tímidos avances en la recopilación de algunos datos<sup>94</sup>, no se advierten progresos relevantes en lo concerniente al establecimiento de metas concretas y al análisis de los progresos conseguidos gracias a las actuaciones que se invitó a poner en marcha.

El último de los comunicados del Proceso hasta el momento, de 2015, continúa la línea de los dos anteriores aunque apelando a una ‘visión renovada’ capaz de responder a los nuevos retos sociales y económicos, y donde, entre otros aspectos, se atiende a un abanico amplio de facetas del desarrollo social, entre las que cabe mencionar la ciudadanía democrática o los derechos humanos (European Ministers Responsible for Higher Education, 2015).

Pero, en la concreción de objetivos y actuaciones que figuran en el propio Comunicado varias de dichas facetas se diluyen y, como antes, la llamada ‘dimensión social’ se identifica esencialmente con aspectos de equidad e igualdad y de conexión con educación continua y empleabilidad.

Más allá de los comunicados generales descritos, el grupo de seguimiento del Proceso de Bolonia ocupado específicamente de la mencionada ‘dimensión social’ se crea para atender a las actuaciones necesarias para el logro de los objetivos ligados a dicha dimensión. A raíz del Comunicado de ministros de Lovaina, se identifican por parte de este grupo de trabajo una serie de propósitos y resultados a alcanzar enmarcados en la mencionada ‘dimensión social’ (BFUG Working Group on the Social Dimension, 2011):

- *“Identificar obstáculos y ver cómo algunos países han superado estos obstáculos, y analizar buenas prácticas puestas en marcha en algunos países dentro del Espacio Europeo de Educación Superior para alcanzar el objetivo de que el conjunto de estudiantes, en su entrada, participación y culminación de los estudios, son reflejo de la diversidad existente en la población europea.*
- *Analizar las acciones llevadas a cabo en otras partes de los sistemas de educación en el Espacio Europeo de Educación Superior de cara incrementar el nivel de equidad en la educación superior.*

---

<sup>94</sup> Se pueden consultar algunos de tales datos en Eurydice network, 2012: 71 y ss.

- *Analizar las estrategias nacionales y regionales a nivel gubernamental para incrementar el acceso a la educación superior.*
- *Analizar buenas prácticas experiencias nacionales en el terreno de la elaboración de indicadores empleados para medir y revisar aspectos relevantes de la dimensión social en la educación superior.*
- *Analizar la responsabilidad de las instituciones de educación superior teniendo en cuenta la perspectiva social de sus graduados (y por tanto, el empleo).*
- *Explorar la viabilidad de incluir en el concepto de ‘dimensión social’ la creciente relevancia de la responsabilidad social de las instituciones de educación superior en Europa (considerando aspectos relacionados con la innovación basada en el desarrollo regional en Europa y el compromiso social).*
- *Explorar la posibilidad de crear un Observatorio Europeo en la Dimensión Social de la Educación Superior”.*

Así, las tareas específicas que el grupo determinado para atender a lo anterior fueron:

- *“Recopilación de buenas prácticas en la puesta en marcha de la dimensión social en la educación superior a nivel nacional y regional.*
- *Recopilación de las medidas llevadas a cabo en otras partes del sistema educativo en el espacio europeo de educación superior de cara a incrementar el nivel de equidad en la educación superior.*
- *Recopilación de de buenas prácticas y experiencias nacionales en la definición de indicadores clave empleados para medir y comprobar el cumplimiento de aspectos relevante de la dimensión social en la educación superior.*
- *Recopilación de información de experiencias exitosas en la mejora de la empleabilidad debidas a las buenas prácticas de las instituciones de educación superior.*
- *Promoción de actividades de aprendizaje cooperativo entre iguales (seminarios, etc.).*
- *Discusión de las ventajas e inconvenientes de elaborar el concepto más amplio de <<dimensión social>> en un futuro próximo”.*

Unos años más tarde, con motivo de la Conferencia de ministros de 2012, el Grupo de Trabajo de la Dimensión Social (BFUG Working Group on the Social Dimension, 2012) hace público un nuevo informe en el que da cuenta

de sus avances entre 2009 y 2012. En dicho informe, se justifica la importancia de los objetivos a que habrá de atender la 'dimensión social' de acuerdo a las tendencias socioeconómicas y se insiste en avanzar en el cumplimiento de los compromisos políticos alcanzados en 2009 a través de medidas y políticas de actuación concretas, cuyo avance debiera ser periódicamente revisado.

En este sentido, además de refrendar íntegramente los propósitos y tareas específicas del Grupo de Trabajo anteriormente indicadas, recuerda que los ministros acordaron incluir medidas para aumentar la participación y reducir las tasas de abandono, proporcionar servicios adecuados a los estudiantes y crear una mayor flexibilidad en los caminos de aprendizaje en la educación superior. Conforme a ello, fue previsto que el Grupo de Trabajo revisase los progresos realizados por los países en la 'dimensión social' a través del establecimiento de indicadores y datos comparables, y reuniendo ejemplos de buenas prácticas relacionados con la puesta en funcionamiento de las políticas de la 'dimensión social' en la educación superior a nivel nacional y regional.

Los avances en el plan de trabajo entre 2009 y 2012 son presentados en cuatro puntos: *I) Análisis de los datos recopilados para el análisis de la dimensión social; II) La recopilación de ejemplos de buenas prácticas en la puesta en marcha de la dimensión social en la educación superior; III) El desarrollo de una iniciativa piloto para promover el aprendizaje entre pares; IV) La incorporación de información sobre la dimensión social en el sitio web del EEES.*

De este modo, solamente el primero de ellos entraría de lleno a valorar en qué medida los diferentes países están atendiendo, a través de sus actuaciones, a alcanzar progresivamente unas metas determinadas para la dimensión social. Mientras que los tres restantes, estarían orientados a compartir y difundir diversas actuaciones en la materia.

A partir del trabajo desarrollado en el primero de los puntos indicados, fueron proporcionados resultados y conclusiones que alimentaron tanto la parte final de este informe del Grupo de Trabajo sobre Dimensión Social como parte del informe general sobre la implementación del Proceso de Bolonia hasta 2012 (Eurydice network, 2012). En estos informes se indicaba que algunos países habían dado ya pasos para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación por parte de personas pertenecientes a grupos infrarrepresentados, pero que muy pocos países se habían fijado metas para la mejora de las tasas de participación. E incluso, se había hecho aún menos para garantizar la realización de un seguimiento

adecuado de la participación de los grupos infrarrepresentados en la educación superior.

Asimismo, se informaba de que la dimensión social no había sido desarrollada todavía como un elemento orientador para el cambio de políticas de educación superior de los países, por lo que dicha dimensión debería ser tenida en cuenta en mayor medida tanto a nivel de la Unión Europea como a nivel nacional.

Por otro lado, si bien se argumentaba que habían hecho esfuerzos para solventar el problema de la falta de información necesaria para, sobre la base de datos fiables, definir políticas en la materia, aún la información de que se disponía era escasa y desigual en el conjunto de los países. Y es que, gracias a estos nuevos datos, se habían puesto sobre la mesa una serie de conclusiones y recomendaciones generales para el futuro desarrollo de la 'dimensión social' en el EEES, pero se insistía en la necesidad de definir indicadores y recolectar nuevos datos al servicio del cumplimiento de los objetivos previstos para dicha dimensión.

Uno de los puntos en que centra el examen de la situación hasta la fecha tienen que ver con el estudio de la evolución de la composición de la población estudiantil y, a partir de aquí, la evaluación de los efectos de las medidas orientadas a incrementar la participación. Pero lo cierto es que se observa que los sistemas de seguimiento no siempre están contemplando algunos de los grupos identificados como infrarrepresentados y no permiten captar todas las características relevantes de los estudiantes. Es más, todavía es necesaria una evaluación del actual impacto de las actividades de seguimiento de las políticas de desarrollo en el marco del EEES.

Otros de los puntos para valorar las políticas de equidad tienen que ver, por ejemplo, con la revisión de los servicios de apoyo y orientación de diversa índole puestos a disposición de los estudiantes o del respaldo financiero público que, bien en formas de ayudas económicas o reducción de las tasas, éstos reciben.

Así, desde una perspectiva marcadamente instrumental, se insiste en la necesidad establecer procesos sistemáticos de seguimiento sobre la composición de la población estudiantil y ponerlos adecuadamente en relación con las actuaciones relacionadas con la 'dimensión social'.

Con todo, el planteamiento expuesto a partir de la perspectiva y los instrumentos empleados, por ejemplo en el informe de seguimiento de 2012 anteriormente mencionado, si bien es novedoso con respecto al seguimiento del Proceso en sus primeros años, valora los progresos en la

‘dimensión social’ a partir de indicadores fundamentalmente relacionados con las desigualdades en el acceso a los estudios superiores y su consecución y las medidas de equidad (Eurydice network, 2012: 71-101); es decir, sin entrar a valorar el progreso en otros aspectos sustantivos relativos a la dimensión social planteados en 2007 y en otros momentos del propio Proceso.

Sencillamente, a resultas de las evaluaciones comentadas, por una parte, se hacen una serie de recomendaciones principalmente relacionadas con el aspecto de la equidad en el acceso a los estudios superiores y su consecución, así como del incremento del propio acceso. Y, adicionalmente, por otra parte, se señala la responsabilidad que las instituciones de educación superior tienen a la hora de tomar en consideración las perspectivas sociales y de empleo de sus graduados cuando diseñan los programas de estudios; punto relativo a los contenidos sustantivos de la educación que no había sido resaltado de forma notable previamente.

En este sentido, se enfatiza la necesidad de hacer esfuerzos adicionales para hacer ver la importancia de la dimensión social y su relevancia económica y social, así como la necesidad de promover una discusión nacional sobre cómo definir la dimensión social en cada contexto nacional específico, y cómo acercar las problemáticas identificadas a políticas de actuación.

Teniendo en cuenta lo comentado, un año después este Grupo de Trabajo pasa a ocuparse, no solo de las estrategias en materia de la ‘dimensión social’, sino también del ‘aprendizaje permanente’ (European Ministers Responsible for Higher Education, 2001 y 2009)<sup>95</sup>, y abre así el espectro de su misión hacia los aspectos de fomento de la empleabilidad y de desarrollo profesional y personal de los graduados (Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning, 2013)<sup>96</sup>.

De este modo, redefine en parte su misión anterior, que pasa a estar orientada por tres puntos. El primero y el segundo, en esencia, ya presentes previamente; y el tercero llamado a ocupar un lugar central en las actuaciones previstas:

- Prestar soporte al desarrollo de la dimensión social de la educación superior a nivel nacional y del espacio europeo de educación superior a

---

<sup>95</sup> En marzo de 2013 ya aparece bajo la denominación de ‘Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning’ (Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning, 2013).

<sup>96</sup> Será de interés consultar en este sentido el sitio web del Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning: <http://www.ehea.info/work-group-details.aspx?wkgroupId=7>.

través del fortalecimiento de políticas que hagan posible aumentar el acceso a dicha educación, incrementando las tasas de éxito y centrándose en incrementar la participación de los grupos infrarrepresentados.

- Trabajar conjuntamente con el consorcio para desarrollo del proyecto piloto sobre el aprendizaje conjunto entre pares sobre la dimensión social de la educación superior, con una perspectiva general para llevar más allá los objetivos del grupo de trabajo de la dimensión social.
- Prestar asistencia a los países del espacio europeo de educación superior en su trabajo para aumentar la empleabilidad y el aprendizaje permanente a través de mejoras en la cooperación con agentes de interés relevantes.

Y, como consecuencia de esta reorientación y de la evolución del propio trabajo desarrollado, las tareas a abordar son matizadas. La mayoría de ellas tienen una clara continuidad con las anteriormente identificadas y están fundamentalmente orientadas a promover y velar por el cumplimiento de un más amplio acceso a la educación superior y de un fortalecimiento de la equidad en dicho acceso así como en la consecución de los estudios a través de ayudas y servicios adecuados; sin embargo, otras tareas hacen particular hincapié en la importancia de atender a la empleabilidad a través de las reformas acometidas con motivo del Proceso de Bolonia y en hacer que los agentes de interés, como son en este caso los empleadores, sean plenamente conscientes del alcance de éstas.

Como es sabido, la preocupación por el empleo y los aspectos involucrados en el aprendizaje permanente han estado presentes desde el principio en el desarrollo del Proceso de Bolonia; ahora bien, la novedad es que pasan aquí a ser estrechamente relacionados con la 'dimensión social'. En este sentido, hay una convergencia notable con planteamientos esgrimidos en el marco de la Unión Europea vistos en páginas precedentes.

En la medida en que los tres objetivos principales de referencia enunciados para el periodo 2012-15 se mantienen, los indicadores de diagnóstico y las actuaciones desarrolladas en consonancia, que se recogen en los informes de seguimiento elaborados al término de dicho periodo (Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning, 2015a; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), se ciñen a un marco de 'dimensión social' restrictivo y configurado en esencia por los elementos mencionados con anterioridad. De este modo, si bien es innegable la importancia de esos elementos, en modo alguno hay evidencia de que la atención a ellos traiga aparejado automáticamente un desarrollo de otros valores y actitudes



sustantivos también abiertamente mencionados en varios comunicados de ministros, pero con muy escasa atención efectiva hasta la fecha a través medidas concretas e indicadores capaces de dar idea de los resultados alcanzados en este sentido. De este modo, en consonancia con lo anterior, la propia Estrategia 2020 para la Dimensión Social (Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning, 2015b), aunque menciona –sin pararse demasiado en ellos- la solidaridad o el compromiso cívico como aspectos a fortalecer, se marca unos objetivos que pivotan fundamentalmente sobre las ideas de aumento en la participación de más sectores de la sociedad en la educación superior, equidad y mejora de la empleabilidad.

Con todo, es importante señalar que, la tarea de elaborar un concepto más amplio de ‘dimensión social’ parece haberse traducido en incorporar una sensibilidad más cercana a los aspectos laborales que a otros relacionados con, por ejemplo, la ciudadanía democrática, la sostenibilidad, los derechos humanos o la cooperación. Así, a la postre, esta ‘dimensión social’ pasa a centrarse, de un lado, en una vertiente en que los contenidos y formas de hacer han de estar orientados al fomento de la empleabilidad; y, de otro lado, en una vertiente de carácter formal vinculada a la equidad, donde no entra a ocuparse de otros aspectos del desarrollo social donde, para su consecución, los contenidos sustantivos de la educación tienen un protagonismo más relevante.

Ello no quiere decir que en el marco del Proceso de Bolonia se dejen completamente de lado los compromisos con la promoción de los valores de ciudadanía democrática o del entendimiento intercultural y el desarrollo sostenible; pero lo cierto es que no se concretan, ni en esta dimensión ni en otras, marcos de actuación o instrumentos de alcance similar a los ya vistos para otros objetivos del Proceso de Bolonia que estén particularmente centrados en el desarrollo de dichos compromisos. De hecho, a modo de aproximación, presumiblemente serían las actuaciones en materia de movilidad y de cooperación internacional las establecidas para cubrir en parte estos y otros compromisos.

Poniendo por caso la movilidad, es situada en estos textos institucionales como una actuación decisiva en el acercamiento a diversas fuentes de enriquecimiento académico, cultural, político, económico-laboral y social (European Ministers Responsible for Higher Education, 2003). Entre éstas podrían citarse algunas estrechamente vinculadas a diferentes aspectos del desarrollo social como, por ejemplo, la ciudadanía y los valores

democráticos, el aprecio y respeto a la diversidad cultural o el interés por la cooperación internacional<sup>97</sup>.

Este interés por las actuaciones relacionadas con la movilidad se mantiene a lo largo de todo el Proceso e, incluso, aumenta hasta el punto de señalar que dicha movilidad se espera sea el 'distintivo del EEES' (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009). No en vano, en 2009 se acuerda como meta que al menos el 20% de los graduados en el EEES habrá de haber pasado un periodo de estudio o prácticas en otros países. Y tres años más tarde la movilidad es, junto al fomento de la empleabilidad de los graduados y a la provisión de *educación de calidad* para todas las personas, unas de las tres metas esenciales fijadas por los países en el marco del Proceso de Bolonia para garantizar un mejor aprendizaje en la educación superior (European Ministers Responsible for Higher Education, 2012).

De nuevo, las actuaciones sobre este punto están especialmente centradas en propiciar la igualdad en el acceso a las oportunidades de movilidad (European Ministers Responsible for Higher Education, 2005 y 2007) -lo que guarda una sintonía evidente con la orientación de las actuaciones enmarcadas en la 'dimensión social'- y en procurar el reconocimiento mutuo entre los países.

Ahora bien, puesto que no se evidencia, cabría preguntarse si dichas actuaciones orientadas a facilitar un más amplio acceso a estas oportunidades de estudiar o disfrutar de periodos de prácticas en otros países, así como de reconocimiento mutuo en la materia entre tales países, van acompañadas además por otro tipo de medidas que incidan en que los estudiantes aprendan contenidos sustantivos relacionados con aspectos del desarrollo social que, como se vio, se argüía, guardan un estrecho vínculo con la movilidad.

El fortalecimiento de la empleabilidad es otro de los puntos al que, en los textos institucionales del Proceso, frecuentemente se asocian los beneficios que traen las oportunidades de movilidad (European Ministers Responsible for Higher Education, 2012). Pero, a diferencia de los aspectos antedichos relacionados con el desarrollo social, las actuaciones previstas para lograr dicho fortalecimiento en la empleabilidad en modo alguno se limitan a la movilidad, sino que se insiste en la importancia de ocuparse en los programas educativos de contenidos sustantivos relacionados que, a la

---

<sup>97</sup> «Los esfuerzos para promover la movilidad deben continuar para posibilitar a los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo beneficiarse de la riqueza del Área de Educación Superior de Europa incluyendo sus valores democráticos, diversidad de culturas y lenguas y la diversidad de los sistemas de educación superior» (European Ministers Responsible for Higher Education, 2001).

postre, capaciten a las personas. En otras palabras, para el caso de la empleabilidad, además de lo que pueda aportar a su mejora la movilidad, sí se considera abiertamente imprescindible entrar en el contenido de los programas educativos y contar con la estrecha colaboración de los empleadores. De hecho, en relación con la empleabilidad, las estrategias vinculadas al ‘aprendizaje permanente’ y al fomento del trabajo centrado en los llamados ‘resultados de aprendizaje’ (European Ministers Responsible for Higher Education, 2007) y el empleo de los ‘marcos de cualificaciones’ tienen que ver con una dotación conceptual e instrumental que haga posible el avance concreto y decisivo en estos términos<sup>98</sup>.

Visto lo anterior, ¿por qué habría de ser suficiente con las actuaciones de movilidad, tal y como están ideadas en este marco del EEES o el de la Unión Europea, para la adquisición de valores, actitudes y conocimientos relacionados con la ciudadanía democrática, con el reconocimiento mutuo intercultural, con la sostenibilidad o con el respeto a las libertades fundamentales y a los derechos humanos?

Ninguno de los objetivos y metas establecidos en la “Estrategia para la Movilidad 2020 para el EEES” (European Higher Education Area, 2012) ni de las actuaciones prevista por el Grupo de Trabajo del Proceso de Bolonia encargado de la Movilidad y la Internacionalización (Working Group on Mobility and Internationalisation, 2013) conducen aparentemente al desarrollo sistemático y organizado de contenidos sustantivos en la educación superior para atender a aspectos del desarrollo social, como la ciudadanía democrática, el entendimiento intercultural u otros de los anteriormente mencionados; como tampoco lo hacían, a simple vista, las actuaciones en materia de movilidad lideradas por la Unión Europea (2014c). Pretender que las actuaciones de movilidad, tal y como han sido concebidas, van a conducir suficientemente a avanzar decisivamente en tales aspectos sería como pretender que una persona sin una educación musical adecuada, por el simple hecho de poner a su disposición un violín y facilitar que se siente en medio de una orquesta a lo largo de todo un año, ya va a adquirir consecuentemente las destrezas adecuadas para ser parte integrante de dicha orquesta.

En el caso de las actuaciones relacionadas con la cooperación sucede algo similar en este sentido. Desde el EEES se les atribuye una relación con los aspectos del desarrollo social concernientes al entendimiento y respeto intercultural (European Ministers Responsible for Higher Education, 2005) o

---

<sup>98</sup> Es interesante consultar en este punto el apartado ‘Enhancing employability to serve Europe’s needs’ en European Ministers Responsible for Higher Education, 2012.

a la sostenibilidad (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009), pero el desarrollo de planes de actuación propios y herramientas aparejadas adolece de falta de concreción en este punto (Working Group on Mobility and Internationalisation, 2013)<sup>99</sup>.

El hecho de que el despliegue de las actuaciones en materia de movilidad y cooperación esté aquí en un plano centrado en posibilitar y reforzar los canales de intercambio, aunque puede ser entendido como una condición necesaria, en modo alguno parece suficiente para garantizar la transmisión de valores, habilidades o conocimientos que, efectivamente, dan cuenta de los contenidos sustantivos y reflexivos de buena parte de los aspectos del desarrollo social.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si son otras actuaciones o instrumentos de alcance los que, efectivamente, están atendiendo al avance en los antedichos aspectos sustantivos del desarrollo social, más allá de las cuestiones de equidad o empleabilidad.

Por una parte, una de las líneas de actuación donde pudiera tener cabida y que más fuertemente caracterizan al Espacio Europeo de Educación Superior es la que tiene como fin la garantía de la **calidad de la educación**.

A lo largo de todos y cada uno de los comunicados del Proceso de Bolonia ha estado presente la preocupación por la calidad, pero no fue hasta la reunión de Bergen, en 2005, cuando los países participantes se dotan de un instrumento concreto sobre el que cimentar sus actuaciones en esta materia. Los *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005; European Association for Quality Assurance in Higher Education *et al.*, 2015) son la principal guía de las políticas y los procedimientos sobre calidad de la educación en el EEES y, por extensión, cuentan con un reconocimiento prácticamente equiparable en el marco de la Unión Europea (2009c y 2014d).

Estos Criterios no solo pretenden avanzar en la confianza y reconocimiento mutuos en el EEES, sino también en la rendición de cuentas que las universidades, en el ejercicio de su autonomía institucional, deben a la sociedad. No es extraño en este sentido que, tanto desde la Unión Europea como desde el Proceso de Bolonia, se aluda en la contextualización de estas políticas a un vínculo entre el progreso económico y la calidad de la

---

<sup>99</sup> Si bien se anima a seguir las directrices establecidas en los documentos: 'Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior' (ENQA, 2005), así como en las 'Guías para promover la calidad en la educación superior por encima de las fronteras' desarrolladas por UNESCO/OCDE.

educación, y también a los intereses de los estudiantes de empleadores y de la sociedad en general<sup>100</sup>.

Ahora bien, entrando a examinar en detalle estos *Criterios y Directrices Europeos* -desde su versión inicial de 2005 hasta la actual de 2015-, a todo lo anterior se pretende dar respuesta desde una perspectiva genérica que se centra casi exclusivamente en cuestiones formales y procedimentales, y no entra a ocuparse de en qué medida se está atendiendo al cumplimiento de determinados objetivos sustantivos atribuidos a la educación superior en los propios textos institucionales que marcan las grandes líneas políticas y estratégicas. Aunque en el propio documento publicado por ENQA se aludía a la disparidad de intereses de instituciones y estudiantes como justificación para permanecer en este nivel de planteamiento generalista y formal, desde la propia Unión Europea se apuntaba a la necesidad de que tales Criterios y Directrices abundaran de manera más explícita en prioridades sustantivas del EEES, como la empleabilidad o la movilidad, y también que atiendan en mayor medida al cumplimiento de los requerimientos básicos del EEES -por ejemplo, los concernientes al Marco de Cualificaciones- (Unión Europea, 2009c).

La calidad de la educación traducida en una revisión del ajuste de lo realizado con respecto a lo comprometido en una serie de objetivos iniciales, no implica necesariamente que tales objetivos contemplen ciertos aspectos fundamentales de corroborado interés social. Sin embargo, la educación de calidad en un contexto en el que, como se ha podido leer en los textos de las diferentes instituciones, se llama unánimemente a las universidades a jugar un papel importante en la resolución de problemas de la sociedad, no puede dejar de contemplar cómo son atendidos tales problemas a través de los objetivos de la universidad y cómo, a través de actuaciones apropiadas, se da cuenta de tales objetivos.

El hecho de que este instrumento de relevante impacto en las políticas sobre educación superior de los países miembros del EEES no vaya, en este sentido, más allá de la revisión de un cumplimiento de las metas que se dan

---

<sup>100</sup> «La garantía de calidad en la educación superior en absoluto es sólo una preocupación europea. En todo el mundo se manifiesta un creciente interés en la calidad y en los criterios, que refleja el rápido crecimiento de la educación superior y su coste para el erario público y para el privado. Por consiguiente, si Europa desea lograr su aspiración de convertirse en la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo (Estrategia de Lisboa), la educación superior europea necesita demostrar que toma en serio la calidad de sus programas y títulos y que se compromete a poner en marcha los medios que aseguren y demuestren esa calidad. Las iniciativas y demandas, que están surgiendo tanto dentro como fuera de Europa para hacer frente a esta internacionalización de la educación superior, exigen una respuesta. El compromiso de todos aquellos implicados en la elaboración de estas propuestas es un buen augurio para el logro de una dimensión verdaderamente europea de la garantía de calidad que permita reforzar el atractivo de la oferta de educación superior del EEES» (ENQA, 2005).

los títulos, sean cuales fueren tales metas y su alcance, y con independencia de que respondan o no a objetivos de interés social, hace pensar, en primer lugar, que los objetivos generales marcados para la educación superior en los textos institucionales, entre ellos los aspectos vinculados más directamente con el desarrollo social, de no aparecer reflejados entre las metas de los programas educativos particulares de los distintos países, pudieran estar no siendo atendidos (o estar siendo atendidos muy desigualmente) a pesar de su interés compartido y reconocido. Y, en segundo lugar, que, por tanto, la ‘garantía de calidad’ no se ocuparía aquí de garantizar que, a través de la educación superior, se atiende a determinados contenidos sustantivos relacionados con los antedichos objetivos, sino que se desplaza esta responsabilidad al hecho de que los países o las instituciones haya considerado incorporarlos en los planes de estudios.

En otras palabras, quizá la única mención indirecta a la configuración de unos determinados objetivos de esta índole en estos documentos sobre calidad de la educación tiene que ver con la preocupación por dar cabida a los agentes de interés, que, en términos generales y a pesar de su pretensión omnicomprensiva<sup>101</sup>, se resume habitualmente en miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, antiguos estudiantes –egresados-, personal docente investigador –PDI- y personal de administración y servicios –PAS-) y empleadores; sin embargo, más allá de esto, no hay un planteamiento de alcance, sustentado por actuaciones o herramientas, que garantice que las actuaciones en materia de calidad de la educación observan el establecimiento de objetivos concretos en los títulos que respondan a los objetivos generales de la educación superior en materia de desarrollo social anteriormente enunciados en los textos institucionales. De hecho, muchas de las problemáticas a que se llama a involucrarse a la educación superior aluden a objetivos que van más allá de los intereses particulares de personas o instituciones de la comunidad universitaria; e, incluso, en virtud de su naturaleza, exceden los propios marcos nacionales.

Las actuaciones e instrumentos para procurar la garantía de la calidad de la educación si no contemplan de una forma esencial los objetivos de dicha educación (que se despliega a través de procesos de enseñanza-aprendizaje) y, por tanto, los aspectos sustantivos de ésta, dejan sin atender una faceta nuclear que da sentido, no solo a la propia educación, sino también a los propios procesos para garantizar su ‘calidad’. Parece así necesario superar tendencias simplificadoras en estos procesos que

---

<sup>101</sup> “Quality assurance takes into account the needs and expectations of students, all other stakeholders and society” (ENQA *et al.*, 2015).

empobrecen las concepciones de 'calidad' donde, como consecuencia, se concentra la atención efectiva en ciertos objetivos de la educación y se deja de lado otros tan importantes o más que los anteriores. El contemplar en los procesos de garantía de calidad los diversos objetivos sustantivos de la educación, entre los que se encuentran varios íntimamente ligados al desarrollo social, implica aumentar la complejidad de tales procesos, pero también que las concepciones de la 'calidad' atiendan de hecho en mayor medida a orientar hacia (y a promover) la consecución de objetivos centrales desde dicha educación<sup>102</sup>.

Vista la configuración de los principales instrumentos sobre garantía de la calidad de la educación, en la indagación sobre la atención que prestan las actuaciones e instrumentos puestos en marcha desde el EEES y la Unión Europea para atender a algunos de los objetivos vinculados al desarrollo social no englobados en temas de equidad o económico-laborales, habrá de desplazarse la atención a otro de los instrumentos que más impacto ha podido tener, en el conjunto de los países participantes, a la hora de configurar los títulos, su orientación, objetivos, alcance y contenidos. Se trata de los *marcos de cualificaciones*.

Estos marcos se plantean en una primera etapa a nivel europeo tanto desde el EEES, con el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior -FQ EHEA- (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005), como desde la Unión Europea, con el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida –EQF- (Unión Europea, 2008a)<sup>103</sup>. Y, en una segunda etapa, acorde con los anteriores, a nivel nacional.

La Unión Europea y el EEES han hecho esfuerzos para evidenciar la sintonía de ambos marcos para los estudios comprendidos en los niveles de educación superior. Tanto el FQ EHEA como el EQF son herramientas que, a través de un planteamiento general de los resultados de aprendizaje previstos para los diferentes niveles educativos, persiguen objetivos muy similares, y que se resumen, por una parte, en conseguir, a través de un lenguaje común, una mayor transparencia en la comparabilidad de títulos procedentes de diferentes instituciones de educación superior o países; y,

---

<sup>102</sup> Y, como se verá más adelante, algo similar ocurre con los ránkines universitarios.

<sup>103</sup> Es posible consultar el documento del *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* en Unión Europea, 2008b; y la tabla de descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente en el sitio web de la Comisión Europea (<https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>) y en el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (<http://www.mecd.gob.es/dctm/mecu/tabla-descriptores-efq.pdf?documentId=0901e72b808e75be>).

por otra, particularmente en el caso del EQF, en facilitar una transición entre aprendizajes no formales y formales.

El hecho de sustentar estos marcos en resultados de aprendizaje tiene como razones de fondo, por ejemplo para el caso del EQF, que dichos resultados de aprendizaje:

- *“permiten una mejor relación entre las necesidades del mercado de trabajo (en cuanto a conocimientos, destrezas y competencia) y los servicios de educación y formación;*
- *facilitan la convalidación del aprendizaje no formal e informal;*
- *facilitan la transferencia y utilización de las cualificaciones entre diferentes países y distintos sistemas de educación y formación”* (Unión Europea, 2008b).

Entrando en la descripción general de tales resultados de aprendizaje en ambos marcos europeos, es notorio que, para el caso de la educación superior, aluden de una forma fundamental al desempeño profesional y al desarrollo del conocimiento en campos de conocimiento específicos, si bien es cierto que, en el FQ EHEA, se alude de manera un tanto genérica a la reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética, y a las responsabilidades aparejadas.

Dado el hecho descrito, no se puede considerar que, en términos generales, estos marcos europeos, guía para los nacionales, contemplen en este sentido planteamientos sustantivos transversales en materia de desarrollo social y con implicaciones en el fomento de actitudes y valores, como podría ser necesario al afrontar problemáticas que involucran aspectos de sostenibilidad, ciudadanía democrática, derechos humanos u otros similares.

Puesto que tampoco es evidente que en estos instrumentos institucionales se esté dando cabida en el marco europeo a líneas de actuación que, a través de la educación superior, presten atención a determinados aspectos fundamentales sobre el desarrollo social, parece que el nivel al que restaría remitirse para explorar si la educación superior está atendiendo de forma consciente y rotunda al avance en la consecución de objetivos ligados a dichos aspectos, sería el nivel de los propios programas educativos. Sin embargo, dicho nivel, traducido en términos de resultados de aprendizaje o competencias, no ha sido analizado sistemáticamente para valorar su alcance y repercusión efectivos. Precisamente, como se verá en páginas posteriores, es lo que, para el caso español, se ha pretendido hacer en este trabajo a través de una aproximación a las competencias planteadas en el conjunto de los nuevos títulos de grado diseñados desde las universidades.



En definitiva, la llamada 'dimensión social' aparece ahora particularmente centrada en los aspectos de equidad y empleo, sin entrar en otros de los relacionados con el ámbito del desarrollo social. Y, en lo que concierne a otros objetivos, a diferencia de lo que sucede con el aspecto de la equidad, no se han concretado, aunque se haya animado a hacerlo, metas a corto o medio plazo ni un plan de actuación de cierta entidad para alcanzarlas. Según lo que se indica, en parte ello podría deberse a que no se ha contado con información suficiente que permita diagnosticar la situación actual y comprobar su evolución en función de las medidas que, cada país participante, haya podido adoptar en este sentido. Así, aunque han transcurrido más de tres lustros desde el inicio del Proceso de Bolonia -el cual ha conseguido avances sin precedentes en materia de colaboración entre los países europeos en el desarrollo coordinado de los sistemas de educación superior-, la dimensión social así como otros aspectos relacionados con el desarrollo social están lejos, en su nivel de realización efectiva, de otras actuaciones e instrumentos que han venido formando parte de la espina dorsal del propio Proceso.

Sin embargo, a nivel internacional ya han sido desarrollados instrumentos en materia de garantía de la calidad que toman muy en consideración los contenidos sustantivos relacionados con diversas facetas del desarrollo social<sup>104</sup>.

Así, por ejemplo, desde UNESCO se propone un Marco para la Educación de Calidad (UNESCO, 2005b), en el que se identifican diez aspectos clave que darían sustento a la educación de calidad. Una parte de dichos aspectos estaría más próxima al nivel de los estudiantes, mientras que la otra parte caería más del lado del nivel de los sistemas educativos. En ambos niveles se tiene en consideración la importancia de atender a contenidos sustantivos, como los relacionados con la sostenibilidad, para el desarrollo de las diversas facetas del desarrollo personal y social, tanto a través de su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en los ulteriores procesos de revisión y evaluación de los resultados de aprendizaje a este respecto.

---

<sup>104</sup> «Quality education is an effective means to fight poverty, build democracies, and foster peaceful societies. Quality education empowers individuals, gives them voice, unlocks their potential, opens pathways to selfactualization, and broadens perspectives to open minds to a pluralist world. There is no one definition, list of criteria, a definitive curriculum, or list of topics for a quality education. Quality education is a dynamic concept that changes and evolves with time and changes in the social, economic, and environmental contexts of place. Because quality education must be locally relevant and culturally appropriate, quality education will take many forms around the world» (UNESCO, 2005b).

Asimismo, en el Marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2006b) se relacionan directamente los resultados de aprendizaje relativos a la sostenibilidad con la educación de calidad.

De tal forma que, se propone una estrategia en que pasan a ser relacionados los objetivos de la *Década de la educación para el desarrollo sostenible*, directamente, con una serie de resultados esperados e, indirectamente, con un conjunto de metas e indicadores (UNESCO, 2006b: 38-39)<sup>105</sup> -sustentados metodológicamente de forma apropiada y acompañados de sus correspondientes fuentes de datos<sup>106</sup>- en que, más allá de los elementos formales, también está claramente presente este aspecto del desarrollo social.

Finalmente, entre las numerosas buenas prácticas relacionadas, otro ejemplo en este caso relativo a la evaluación institucional, sería la herramienta propuesta por la Association of University Leaders for a Sustainable Future -ULSF- (2009) para la evaluación de la sostenibilidad en las universidades.

## Conclusiones

El presente capítulo se ha ocupado, en primer lugar, de analizar los textos institucionales con respecto al papel que confieren a la educación superior como factor decisivo para el avance en diferentes facetas del desarrollo social; y, en segundo lugar, ha entrado a examinar en qué medida el planteamiento de los objetivos y políticas de actuación descritos en esta materia se ha concretado instrumentos capaces de atender a cada una de dichas facetas para lograr avances significativos.

En las distintas perspectivas institucionales analizadas, tanto mundiales como europeas, el abanico de aspectos relacionados con el desarrollo social que se llama a abordar desde la educación superior es amplio y diverso, y toca buena parte de las temáticas que se anticiparon en la *rejilla analítica* vista en el apartado anterior de este trabajo.

En los textos de UNESCO y Naciones Unidas se parte de una perspectiva amplia de aspectos concernientes al desarrollo social a abordar desde la educación superior. Acompañando a ésta existe un desarrollo conceptual rico de varios de estos aspectos, como es el tema de la equidad, los

---

<sup>105</sup> Indicadores que, a su vez, irían acompañados por otros métodos complementarios de recogida y análisis de información cuantitativos y cualitativos, de modo que la evaluación de los resultados del proceso no deje de lado cuestiones de importancia.

<sup>106</sup> Se han elaborado detallados documentos metodológicos para soportar la evaluación de los progresos en la materia; por ejemplo, se puede consultar a este respecto UNESCO (2007).

derechos humanos o la sostenibilidad. Para abordar la mejora en tales aspectos se anima a emprender actuaciones de diversa índole; algunas centradas en aspectos ‘formales’, mientras que otras se considera necesario que estén centradas en los contenidos sustantivos de los propios planes de estudio, etc.

Al igual que en el caso anterior, la aproximación al desarrollo social expuesta desde el Consejo de Europa es polifacética y compleja. No se olvida tratar con cierta profundidad asuntos como el de los derechos humanos, la ciudadanía democrática, el respeto intercultural y la cooperación. Para abordar dicha complejidad, existe un esfuerzo evidente por lograr una aproximación reflexiva que permitan atender sus diferentes facetas de una manera adecuada y suficiente; así, un caso ejemplar en este sentido sería aquí el de la educación para la ciudadanía democrática.

En cuanto a la Unión Europea y el Espacio Europeo de Educación Superior, a través de sus pronunciamientos institucionales, mencionan su preocupación por lograr avances, por ejemplo a través de la educación superior, en varios de los aspectos relacionados con el desarrollo social, como son la equidad, la ciudadanía, la sostenibilidad, los derechos humanos, etc. Ahora bien, salvo en temas como el de la equidad y, desde la Unión Europea, de la sostenibilidad, la aproximación en cuanto al planteamiento de las políticas institucionales a cada uno de los aspectos mencionados es mucho más básica y superficial que en el caso de los textos institucionales de UNESCO, Naciones Unidas o Consejo de Europa, y marcadamente más ligada al desarrollo de aspectos económicos o formales.

Así, pese a que los aspectos sobre desarrollo social y objetivos relacionados también son amplios en su planteamiento general, las actuaciones y herramientas tienen un marcado carácter formal y con una orientación muy centrada en el aspecto de la equidad. Salvo para la faceta del progreso económico-laboral, apenas se abordan de forma decidida actuaciones y herramientas de igual calado que aborden el avance en contenidos sustantivos en otras facetas del desarrollo social –ciudadanía, derechos humanos<sup>107</sup>, etc.- a través de la educación superior.

---

<sup>107</sup> Cuestión que es importante, puesto que, atendiendo a los propios escritos de la Unión Europea, “*uno de los principales objetivos de la Unión Europea (UE) es promover los derechos humanos en su interior y en todo el mundo. Dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos son sus valores fundamentales. Desde la firma del Tratado de Lisboa en 2009, la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE reúne todos estos derechos en un único documento. Las instituciones de la UE están jurídicamente obligadas a defenderlos, al igual que los gobiernos nacionales cuando aplican la legislación de la UE*” (en Derechos humanos e igualdad -[http://europa.eu/about-eu/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/index_es.htm) -).

Sin embargo, las actuaciones e instrumentos derivados de los planteamientos generales institucionales de Unión Europea y EEES, en la medida que algunos de ellos han sido de corte más prescriptivo y han gozado de un apoyo financiero y organizativo más relevante que los desprendidos del ámbito de UNESCO, Naciones Unidas y Consejo de Europa, se han implantado en mayor medida en los países. Así, a la postre, han logrado un mayor calado en su alcance e impacto.

Finalmente, dado que varios objetivos de la educación superior son de ámbito social o público, cabe preguntarse, por ejemplo, por qué no se prevén evaluaciones de los efectos de la educación superior –en los aspectos determinados relacionados con tales objetivos- en la sociedad. Como se verá, ésta es una cuestión que enlaza directamente con el contenido del apartado que se expondrá a continuación, en el que se intentará esclarecer si, visto el crecimiento notable en la participación en la educación superior en Europa en las últimas décadas y el papel de liderazgo social que ejercen las personas que participan de dicha educación, también se evidencia, en el conjunto de la sociedad, un avance en diversos temas que guardan conexión, en ocasiones muy estrecha, con varias facetas del desarrollo social.

## **PARTE IV. IMPACTO EN EL DESARROLLO SOCIAL DE LA EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En no pocos escritos se da a entender la existencia de una relación entre el aumento de los niveles educativos y un aumento en los niveles de las diferentes facetas del desarrollo social, pero sin entrar a valorar pormenorizadamente si quedan afectadas todas las facetas mencionadas o solamente algunas de ellas y en qué medida, y sin examinar si sucede en todos los casos o solo en determinadas circunstancias.

Hay numerosos estudios que han evidenciado que colectivos con educación terciaria, en comparación con los colectivos con niveles educativos de inferior nivel, tienen menores problemas de desempleo y consiguen una posición laboral con mayor estabilidad e ingresos más elevados (OECD, 2011).

Ahora bien, teniendo en consideración que los objetivos de la educación superior no se limitan, ni en la mayoría de los textos normativos de ámbito mundial y europeo analizados ni para los propios estudiantes, al éxito laboral, cabe preguntarse si la evolución en el crecimiento de los niveles educativos en la sociedad se ha visto también acompañado en la evolución acompasada de otros indicios de desarrollo social.

Desde el propio Proceso de Bolonia (BFUG Working Group on the Social Dimension, 2012: 3) se señala que más allá de los sustanciales beneficios económicos para las personas que tienen una titulación en educación superior, la sociedad en su conjunto también se estaría beneficiando de contar con una población que atesora educación y destrezas de alto nivel. Así, con respecto a los beneficios para la sociedad, el acceso a la educación superior aparecería asociado con una más amplia participación cívica y una mayor cohesión social. En este mismo sentido parecen pronunciarse otros informes, como el publicado en 2001 por el Instituto de Educación en de la Universidad de Londres (University of London, 2001). Informe en el que se concluye que el conocimiento, las habilidades y las actitudes de los graduados superiores no sólo son críticas para el éxito económico, sino que también contribuyen de forma importante a promover el civismo y los valores culturales en la sociedad, y proporcionan otra serie de ventajas sociales; así, el incremento del número de graduados traería consigo considerables beneficios para la comunidad y la sociedad; pero que sustenta sus principales conclusiones en los resultados obtenidos de una

serie de encuestas<sup>108</sup> realizadas únicamente en Reino Unido a personas de unas cohortes muy concretas.

Asimismo, la OCDE (2010), en su informe anual Panorama de la educación de 2010, da a entender que, aparte de los beneficios económicos, los mayores niveles de educación también se vinculan con beneficios múltiples para el conjunto de la sociedad; entre estos incluiría una mejor salud, un mayor compromiso cívico y político o mayores niveles de confianza interpersonal. Estas conclusiones, obtenidas a partir del análisis de un grupo de encuestas para los años 2004, 2006 y 2008 para varios países, encuentran su soporte en una asociación positiva entre un mayor nivel educativo de las personas y varios indicadores relacionados con los anteriores temas, no relativos al comportamiento, sino solo a la opinión de las personas que respondieron a la encuesta, y que son: a) su autopercepción del estado de salud, b) su autopoicionamiento en cuanto a su interés por la política y c) su opinión en cuanto a la confianza que es posible depositar en otras personas. Por tanto, los fundamentos en que aquí se soporta la tan extendida creencia de que la educación superior (*per se* y al margen de indagar en sus contenidos sustantivos y sus relaciones con factores económicos) trae consigo mejoras en múltiples facetas ligadas a la calidad de vida o los derechos fundamentales de la ciudadanía, no parecen en modo alguno firmes. En este sentido, de acuerdo con A. M. Schoenenberger (2005), se advierte que es habitualmente débil la medición empírica de las contribuciones no económicas de la educación superior.

En Europa, según una amplia encuesta realizada en 2009 (The Gallup Organization, 2009), las personas que en aquel momento estaban siguiendo estudios superiores manifestaron en su gran mayoría que entre los propósitos de tales estudios, por encima de otros, estaba el de adquirir a través de los mismos los conocimientos y competencias que les ayudarán a desenvolverse con éxito en el mercado laboral. Ahora bien, lo hicieron sin obviar la importancia de otros propósitos como la preparación para una vida como ciudadano activo en una sociedad democrática o el desarrollo personal<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> Estudio panel compuesto por encuestas dirigidas a las personas nacidas en la primera semana de marzo de 1958. En este caso se emplearon datos de cinco encuestas, que además fueron en algún caso complementados con datos procedentes de 1970 Birth Cohort Study, también en Reino Unido.

<sup>109</sup> Se puede consultar en dicho estudio la percepción de los estudiantes de educación superior de la Unión Europea sobre el grado de importancia de alcanzar diferentes propósitos a través de la Educación Superior. Los datos fueron obtenidos a través de una encuesta a una muestra representativa para el conjunto de la Unión Europea (14.964 casos). Literal de la pregunta formulada: "De acuerdo a tu opinión, ¿en qué medida es importante cada uno de los siguientes propósitos de la educación superior?".

Es más, pocos años antes, los titulados de un número notable de países europeos participantes en la encuesta del Proyecto Reflex valoraron de forma importante el hecho de que el trabajo pudiese ofrecer la oportunidad de hacer algo útil para la sociedad<sup>110</sup>.

La hipótesis aquí manejada es doble. Aun reconociendo la enorme importancia de la faceta laboral en la educación universitaria, se está produciendo en esta última un acusado desequilibrio a favor de dicha faceta en detrimento de otras que contribuyen al logro del conjunto de los objetivos pretendidos para la educación superior. Y, a diferencia de los aspectos laborales, otras facetas del desarrollo social no han experimentado cambios significativos en razón del aumento observado en la proporción de graduados de educación superior en la sociedad. Todo ello está repercutiendo de manera fundamental en la configuración de los programas educativos y, muy probablemente, en los resultados desprendidos de éstos.

¿A qué podrían deberse tales circunstancias? Aunque algunas pistas importantes pueden vislumbrarse en las primeras páginas de este trabajo, la explicación no es sencilla ni única, ya que la determinación de factores que pueden afectar a la evolución de tales indicios del desarrollo social es un ejercicio muy complejo que requeriría de un estudio multidisciplinar en profundidad para cada uno de ellos y sus circunstancias históricas.

Aun con ello, volviendo al caso de la clara sintonía entre mayores niveles educativos y “éxito” laboral –y, que algunos teóricos próximos a la línea teórica del Capital Humano extienden abiertamente a una dimensión vivencial que, en un escenario definido por la competitividad y la actuación individualizada, clasifica a las personas en dos grupos: ‘ganadoras’ y ‘perdedoras’ (Støren y Arnesen, 2007)-, cabe aventurar que una de las posibles causas que pueden estar detrás de la no correspondencia entre el aumento de la proporción de egresados universitarios en la sociedad y una evolución favorable en determinadas facetas del desarrollo social puede estar en los contenidos sustantivos que se transmiten a través de tal educación. En otras palabras, la educación superior, per se, no garantizaría que se esté atendiendo a la mejora del desarrollo social en sus diferentes

---

<sup>110</sup> Opinión sobre la importancia otorgada a la oportunidad de hacer algo útil para la sociedad a través del trabajo, recogida a partir de las respuestas a la pregunta del cuestionario: “Indica la importancia que las siguientes características del trabajo tienen para ti: Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad”. Una información completa del proyecto REFLEX (2007) puede ser consultada en el sitio web de Reflex project: <http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/?portfolio=reflex-international-survey-higher-education-graduates>.

facetas, máxime si no se atienden apropiadamente a través de los contenidos de tal educación.

Antes de pasar a exponer los resultados, merece la pena detenerse en algunas puntualizaciones metodológicas que contribuirán a hacerlos más claros. Puesto que el presente trabajo está particularmente centrado en los países europeos, para analizar las posibles relaciones entre la notable extensión de la educación superior en el seno de estas las sociedades y determinadas facetas vinculadas al desarrollo social, se han seleccionado 19 de los países europeos con más población y todos ellos clasificados en 2013 con un Índice de Desarrollo Humano dentro del rango considerado como 'Muy alto'. Estos países son: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

Para dotar de una mayor robustez a las conclusiones obtenidas, los resultados aquí presentados se sustentan esencialmente en el análisis de series temporales en el periodo comprendido entre los años 1992 y 2014 (o, dentro de éste, en un rango de años más reducido cuando no había datos disponibles).

El análisis de series temporales se ha abordado fundamentalmente de dos formas complementarias:

1. La primera, como aproximación inicial, ha consistido en la comparación directa de los valores de variables relacionadas con diversas facetas del desarrollo social, entre grupos de países con niveles altos, medios y bajos de titulados superiores en su población. Más concretamente, a partir de la selección inicial de 19 países, se han clasificado éstos en función de la proporción de personas con educación superior (proporción de titulados superiores en la población entre 15 y 74 años) y en función de la variación de esta proporción entre 1999 y 2013. Una vez hecho, vista la distribución por terciles, se clasifican los países en tres grupos según la proporción actual de titulados (alta-media-baja-proporción de titulados) y dentro de cada uno de estos, en tres grupos según la amplitud del crecimiento experimentado (alto-medio-bajo incremento) en función de los deciles 4 y 7 de la distribución. Para terminar de configurar los bloques de países que han sido objeto de comparación, atendiendo a este segundo criterio, se han seleccionado en los tres grupos de alta-media-baja proporción de titulados (grupos G1, G2 y G3, respectivamente) solo aquellos países que se encuentran en los grupos extremos en cuanto a su situación de crecimiento (alto-bajo incremento), dejando sin seleccionar los intermedios (medio incremento). A la postre, cada uno de los mencionados grupos han



quedados conformados por los siguientes países: G1: Irlanda, Reino Unido, Suiza, Finlandia, Noruega y Suecia; G2: España, Francia, Dinamarca y Alemania; G3: Polonia, Hungría, Austria e Italia) –ver Tabla 1-.

2. La segunda, ha consistido en el análisis de las relaciones entre variables en el conjunto de los 19 países inicialmente seleccionados, empleando coeficientes de correlación lineal de Pearson ( $r_{xy}$ ) (Pardo y Ruíz, 2002: 344) distribuidos en el tiempo. Dado que la selección de estos 19 países no se ha concebido como una muestra representativa de un universo más amplio de países, en este caso particular carece de utilidad atender a la prueba de significación de los estadísticos empleados para el contraste de la hipótesis nula con respecto a un universo más amplio<sup>111</sup>. Adicionalmente, allí donde se ha considerado oportuno, se ha empleado el procedimiento de correlaciones parciales, con el que es posible ver la relación existente entre dos variables, controlando al tiempo el efecto de una o más variables extrañas; dicho de otro modo, el coeficiente de correlación parcial puede considerarse una técnica de control estadístico que expresa el grado de relación lineal neta existente entre dos variables –es decir, tras eliminar el efecto atribuible a terceras variables- (Pardo y Ruíz, 2002: 349). Los resultados de los análisis de correlación que se presentan a continuación no implican que exista una marcada dependencia del comportamiento de unas variables con respecto a otras independientes, sino más bien tratan de esclarecer la posible existencia de relaciones entre variables que caracterizan a las sociedades de los 19 países seleccionados.

Por tanto, a la hora de interpretar el alcance de los resultados expuestos, se ha atendido solo a este grupo de países europeos, tomando, siempre que ha sido posible, valores de los *parámetros* publicados en fuentes estadísticas de solvencia internacional. En cualquier caso, aparte de sus particulares características de referencia para este estudio, merece la pena puntualizar que dichos países albergan, a fecha de 2014, más del noventa por ciento de la población existente en los países del Área Económica Europea<sup>112</sup> más Suiza.

---

<sup>111</sup> Asimismo, no ha sido preciso optar por el empleo de coeficientes de correlación alternativos, como el de Spearman o la Tau-b de Kendall, más apropiados ante un posible incumplimiento de los supuestos de normalidad en caso de emplear muestras. Además se ha comprobado para las principales variables su aproximación a la distribución gaussiana de los casos y se ha considerado la correlación como un estadístico oportuno en estos análisis.

<sup>112</sup> Unión Europea (28 estados) más Islandia, Lichtenstein y Noruega (Fuente: Eurostat).

Finalmente, antes de recorrer algunos indicadores referidos a varias de las facetas del marco del desarrollo social, es necesario resaltar que, aunque poco a poco se van consiguiendo mejoras en la disponibilidad de datos públicos en muchos de estos aspectos, todavía las carencias de datos son enormes en lo que concierne a las temáticas involucradas en dicho marco, lo que inevitablemente condiciona la posibilidad de elaborar diagnósticos certeros y, en función de éstos, de emprender políticas cada vez más adecuadas para la mejora de tales facetas.

**Tabla 1.** Agrupaciones de países por porcentaje de titulados superiores y ritmo de crecimiento en dicho porcentaje entre 1999 y 2013.

		Porcentaje de titulados superiores en 2013 (en la población entre 15 y 74 años).	Diferencia en el porcentaje de titulados superiores entre 2013 y 1999
<b>G1</b>	Irlanda	34%	18%
	Reino Unido	32%	13%
	Suiza	32%	13%
	Finlandia	33%	8%
	Noruega	32%	7%
	Suecia	30%	7%
<b>G2</b>	España	28%	11%
	Francia	27%	10%
	Dinamarca	27%	6%
	Alemania	24%	6%
<b>G3</b>	Polonia	22%	13%
	Hungría	19%	8%
	Austria	17%	5%
	Italia	13%	6%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eurostat<sup>113</sup>.

<sup>113</sup> Los datos y metadatos de Eurostat pueden ser consultado en su sitio web: <http://ec.europa.eu/eurostat>.

## La evolución de la educación superior en la sociedad europea con respecto a otros indicios de desarrollo social

A modo de introducción de los resultados que se expondrán seguidamente, parece un hecho cierto que en un conjunto importante de países de Europa (distribuidos en los grupos de países G1, G2 y G3, anteriormente mencionados) ha habido una evolución importante en cuanto a la notable incorporación de su población a los estudios de educación superior<sup>114</sup>, y, dentro de dichos estudios, especialmente a los estudios universitarios<sup>115</sup> - ver Figura 1-. Como tónica dominante, se observa que en todos los países examinados se ha incrementado sustancialmente el porcentaje de personas con estudios superiores dentro de la población entre 15 y 64 años.

Acompañando a esta tendencia, ha existido un incremento del PIB per cápita en el conjunto de éstos. Ahora bien, es apreciable la diferencia que, en ambos sentidos, existe entre países. Mientras en países como Irlanda, Reino Unido o Noruega la proporción de graduados en educación superior se sitúa en torno a un tercio del grupo de población indicado, en otros países como Austria o Italia dicha proporción no alcanza a una quinta parte. Si bien, en términos generales, puede hablarse de una correlación apreciable entre las tasas de población con educación superior y el PIB per cápita a lo largo de las dos últimas décadas -ver Figura 2-, no se puede afirmar que en todos los casos los países con mayor PIB per cápita son también los que, de acuerdo a esto, tienen los mayores niveles educativos. Por ejemplo, Austria cuenta con un PIB per cápita superior a Reino Unido, sin embargo, entre ambos países se observa, a favor del segundo de los países antedichos, una considerable distancia en lo que concierne a las tasas de educación superior.

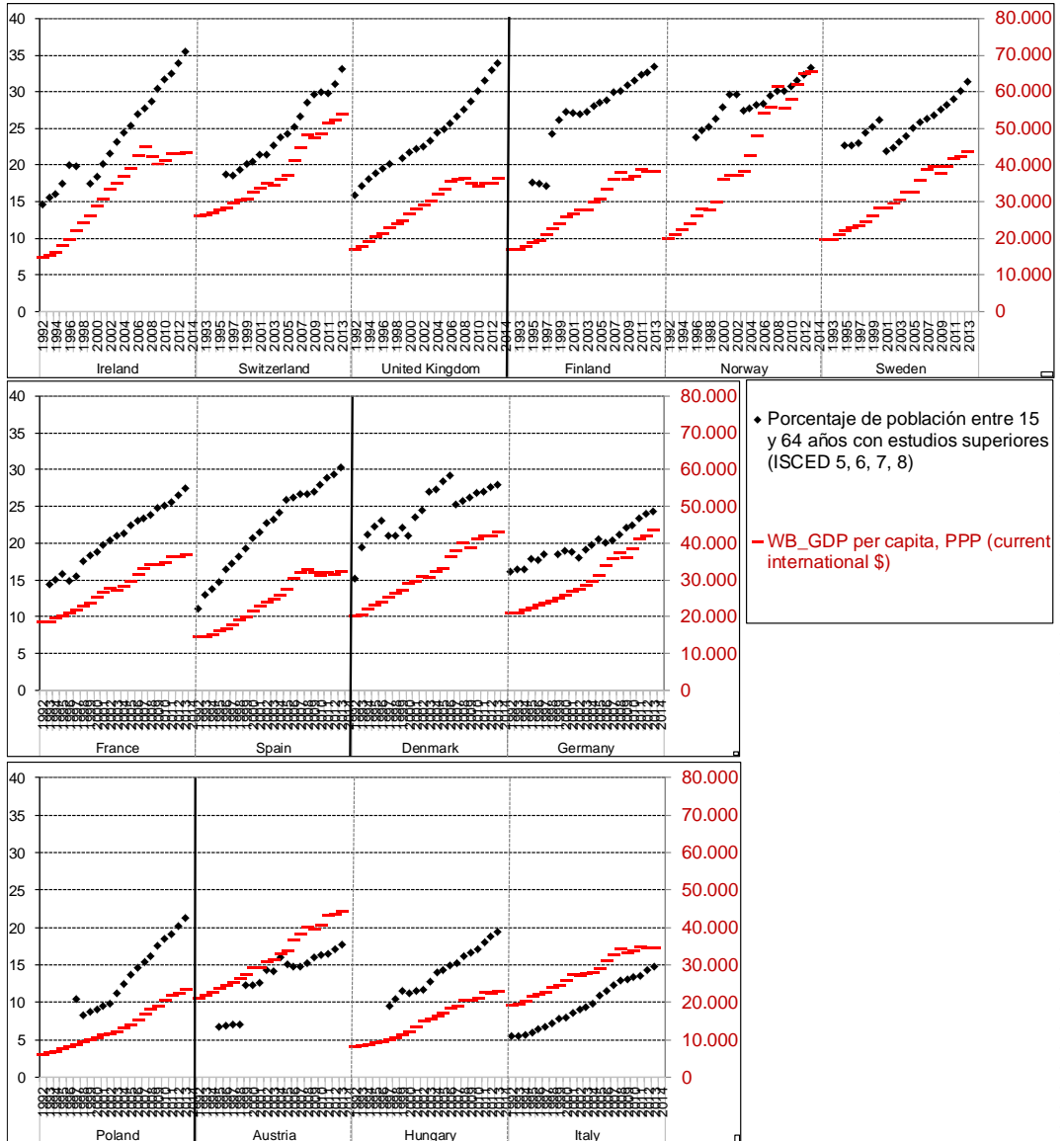
---

<sup>114</sup> Se ha analizado para ello la evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores el Producto Interior Bruto per cápita (Corregido por Paridad del Poder Adquisitivo –PPA-) en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores mencionados anteriormente.

Fuente: series de datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial (los datos y metadatos del Banco Mundial pueden ser consultado en su sitio web: <http://data.worldbank.org/>): WB\_GDP per cápita, PPP (current international \$).

<sup>115</sup> En la comparativa internacional se emplean los niveles 5A, 5B y 6 propios de la CINE 1997 (UNESCO-UIS, 2006). En este sentido, no es frecuente encontrar desagregaciones entre estudios superiores universitarios y no universitarios para numerosos indicadores de interés en el estudio de la situación laboral de esta población.



**Figura 1.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores el Producto Interior Bruto per cápita (PPA<sup>116</sup>) en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>117</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>116</sup> Corregido por Paridad del Poder Adquisitivo

<sup>117</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial<sup>118</sup>: WB\_GDP per cápita, PPP (current international \$).

Continuando en el terreno socioeconómico, ha sido ampliamente estudiada desde hace años la relación existente entre la educación y el mercado laboral. Es bien conocido el estrecho paralelismo que se da entre el nivel educativo que va adquiriendo la población y, consecuentemente, la configuración de la población activa que entra a formar parte de este mercado de trabajo<sup>119</sup> -ver Figura 3-.

Así, por ejemplo, los países con una mayor proporción de personas con titulación universitaria, en lógica, también son los que cuentan con mayor población activa en este segmento educativo. Esta circunstancia, como se ha visto, lejos de carecer de importancia, es una de los objetivos críticos establecidos desde hace años en las estrategias sociolaborales esgrimidas, entre otras áreas económicas, desde la Unión Europea.

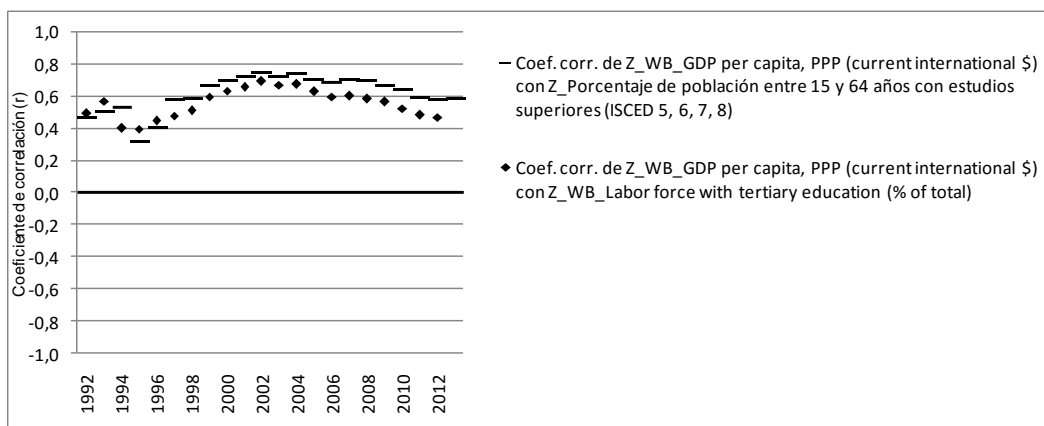
Con todo, tanto la proporción de personas con estudios superiores como la proporción de población activa con estudios superiores, con estrecha correlación entre sí (coeficiente de correlación superior a 0,9 en el conjunto de los 19 países desde 1992), muestran una relación similar en el transcurso de las dos últimas décadas con respecto al PIB per cápita, que se traduce en una correlación positiva respecto a esta última variable –ver Figura 2-; correlación que va en descenso desde el comienzo del milenio, y por tanto, en parte muestra un progresivo distanciamiento entre el PIB per cápita y la evolución creciente de la proporción de personas con estudios superiores.

---

<sup>118</sup> Los datos y metadatos del Banco Mundial pueden ser consultado en su sitio web: <http://data.worldbank.org/>.

<sup>119</sup> Se puede advertir en la evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores y la distribución porcentual de la población activa por nivel educativo en los grupos de países G1, G2 y G3, a partir de series de datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: distribución porcentual de la población activa por nivel educativo (WB\_Labor force with primary education (% of total); WB\_Labor force with secondary education (% of total); WB\_Labor force with tertiary education (% of total)).

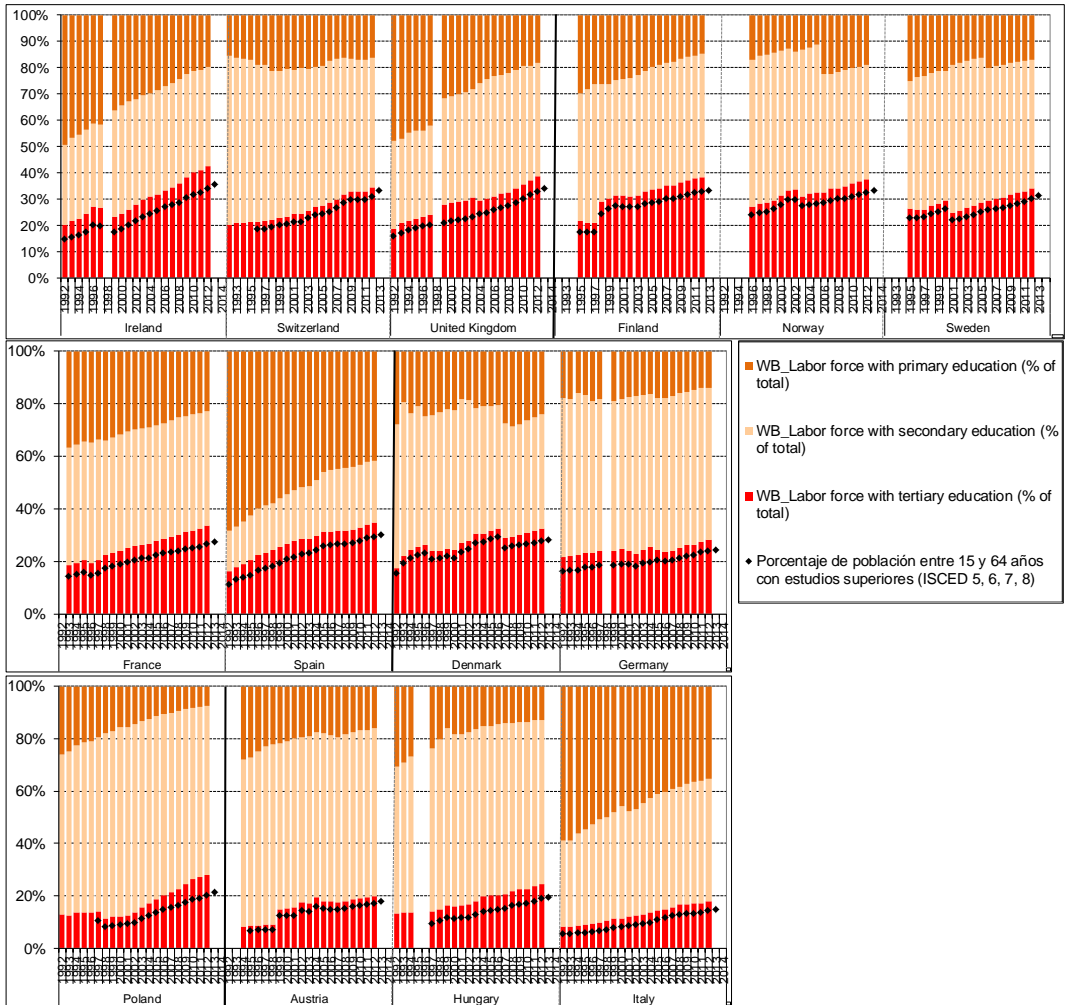


**Figura 2.** Evolución entre 1992 y 2013 de los coeficientes de correlación del Producto Interior Bruto per cápita (PPA) con respecto a: el porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores y el porcentaje de población activa con educación terciaria y el porcentaje de la población activa con educación terciaria, en diecinueve países europeos<sup>120</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); Z\_WB\_Labor force with tertiary education (% of total).

<sup>120</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.



**Figura 3.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores y la distribución porcentual de la población activa por nivel educativo en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>121</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: distribución porcentual de la población activa por nivel educativo (WB\_Labor force with primary education (% of total); WB\_Labor force with secondary education (% of total); WB\_Labor force with tertiary education (% of total)).

<sup>121</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

Recientes estudios promovidos por diferentes instituciones internacionales, como la OCDE, insisten en que se observa desde hace varias décadas una tendencia en el mercado laboral de los países económicamente más desarrollados por la cual van ganando terreno progresivamente los puestos de trabajo que requieren una mayor cualificación, en detrimento de otros puestos con requerimientos, en cuanto a cualificación, más elementales<sup>122</sup>.

No es una novedad, en resumen, que desde las políticas institucionales se llame la atención sobre la importante relación entre la educación superior, el empleo y el progreso económico.

Existen evidencias consolidadas de que, en términos generales, las personas con niveles educativos más elevados sufren en menor medida situaciones de desempleo<sup>123</sup> y precariedad laboral que las personas con niveles educativos inferiores; y además, habitualmente, las primeras tienen mayores salarios<sup>124</sup> y, según contextos, menor 'temporalidad' en el empleo<sup>125</sup> -ver Figuras 4, 5 y 6-.

Sin embargo, lo anterior no implica que, en el conjunto de los países examinados, a proporciones similares de 'personas con educación superior'

---

<sup>122</sup> «In most OECD countries, more than a quarter of all workers are professionals, associate professionals or skilled technicians. Between 1998 and 2008 the number of people employed in these categories increased more rapidly than did overall employment rates in most OECD countries (...). On average, the share of occupations with highly educated workers has grown, while the share of occupations with both medium- and low- educated workers has declined.» (OCDE, 2013: 48).

<sup>123</sup> Ver la evolución entre 1998 y 2013 de la tasa de desempleo por nivel educativo en los grupos de países G1, G2 y G3, a partir de series datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).

- OIT (Los datos y metadatos de la Organización Internacional del trabajo pueden ser consultado en su sitio web: <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/lang-es/index.htm>): ILO\_Unemployment rate\_2. Lower secondary or second stage of basic education (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Unemployment rate\_3. Upper secondary education (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Unemployment rate\_4. Post-secondary non-tertiary education (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Unemployment rate\_5. First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Unemployment rate\_6. Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Total (Sex).

<sup>124</sup> Se puede consultar a este respecto el Índice de ingresos relativos de la población entre 25 y 34 años que percibe rentas del trabajo, por nivel de formación y país en 'Table A7.1. Relative earnings of the population with income from employment (2008 or latest available year) By level of educational attainment and gender for 25-34 year-olds (upper secondary and post-secondary non-tertiary education = 100)', en el sitio web de OCDE: <https://data.oecd.org/>.

<sup>125</sup> Ver la evolución entre 1998 y 2010 del porcentaje de personas entre 25 y 49 años con contrato temporal sobre personas de dicho grupo de edad con empleo, por nivel educativo y país, a partir de series de datos de Eurostat. 2011. Temporary employees by sex, age groups and highest level of education attained (1000); Employment by sex, age groups and highest level of education attained (1000) (From 25 to 49 years; Tertiary education - levels 5-6 (ISCED 1997)).



existan también proporciones similares de ‘personas con estudios superiores y en desempleo’, ni tampoco niveles similares de PIB per cápita. Póngase por caso la diferencia existente entre España con respecto a Suecia o Dinamarca, donde, a pesar de contar con una proporción parecida de personas con estudios superiores, en el primero de los países los niveles de desempleo entre las personas con titulados en educación terciaria es notablemente más elevada; e incluso el desempleo se vio incrementado aun en una situación de importante extensión de la educación superior en el país. No han sido pocas las voces que han diagnosticado este desajuste como producto de la ‘sobrecualificación’ de la fuerza de trabajo. Sin embargo, cabe reflexionar seriamente sobre tal diagnóstico y el mensaje implícito en éste, puesto que tal ‘sobrecualificación’ estaría invitando en cierto modo a rebajar el nivel de cualificación de las personas que conforman la fuerza de trabajo, lo que, entre otras cosas, estaría en clara oposición al objetivo de crecimiento de titulados universitarios marcado por instituciones como la Unión Europea. El hecho de no hablar con mayor claridad de la falta de ‘actualización’ de los empleadores y, por tanto, de su incapacidad para aprovechar en mayor medida la cualificación disponible en la fuerza de trabajo –que, en parte, emigra a otros mercados de trabajo más ‘actualizados’ y propicios- es, posiblemente, un modo de reorientar más adecuadamente el mensaje y las actuaciones en esta materia. En otras palabras, en determinados países el ‘subempleo’ de los recursos humanos cualificados, y no la ‘sobrecualificación’ de estos últimos, pudiera estar explicando, en parte, que, de manera simultánea, hayan crecido considerablemente tanto el porcentaje de personas con estudios superiores como el número de estas personas que permanecen desempleadas –ver Figura 5-.

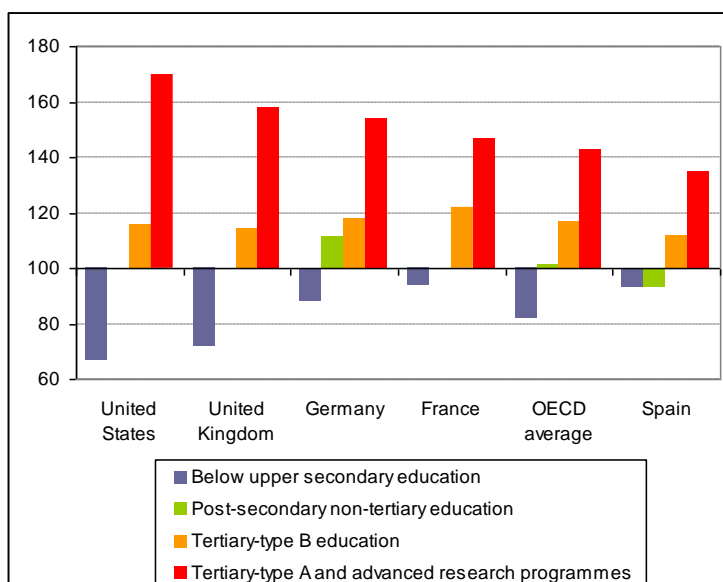
Como añadido a lo anterior, a lo largo de las últimas décadas España se ha situado en niveles de temporalidad del empleo para las personas entre 25 y 49 años, incluso con independencia de su nivel educativo<sup>126</sup>, que duplican los observados en la Unión Europea –ver Figura 6-. De hecho, el porcentaje de asalariados con contrato temporal sobre el total de asalariados con edades comprendidas entre los 15 y los 39 años pasó en tres años de estar situado en un valor algo superior al 20% en 1987 hasta colocarse en 1990 en el 40%; así, España es el estado de la Unión Europea en el que más rápido ha sido el crecimiento de la incidencia del trabajo temporal (Unión Europea, 2011b). A partir de dicho año y hasta 2007 el porcentaje de

---

<sup>126</sup> «En los mercados de trabajo segmentados las empresas utilizan a menudo el trabajo temporal como medio de producción más barato, aprovechando la gran diferencia que existe entre los contratos temporales y los contratos indefinidos en la legislación, y no como instrumento para “seleccionar” la productividad/adecuación de los nuevos reclutados» (Unión Europea, 2011b: 168).

asalariados con contrato temporal en dicha franja de edad ha permanecido siempre en valores por encima del 40%; sin embargo, en contraste, para este mismo periodo, buena parte de los estados de la Unión Europea ni tan siquiera alcanzaban la mitad de dicho porcentaje (Unión Europea, 2011b: 181).

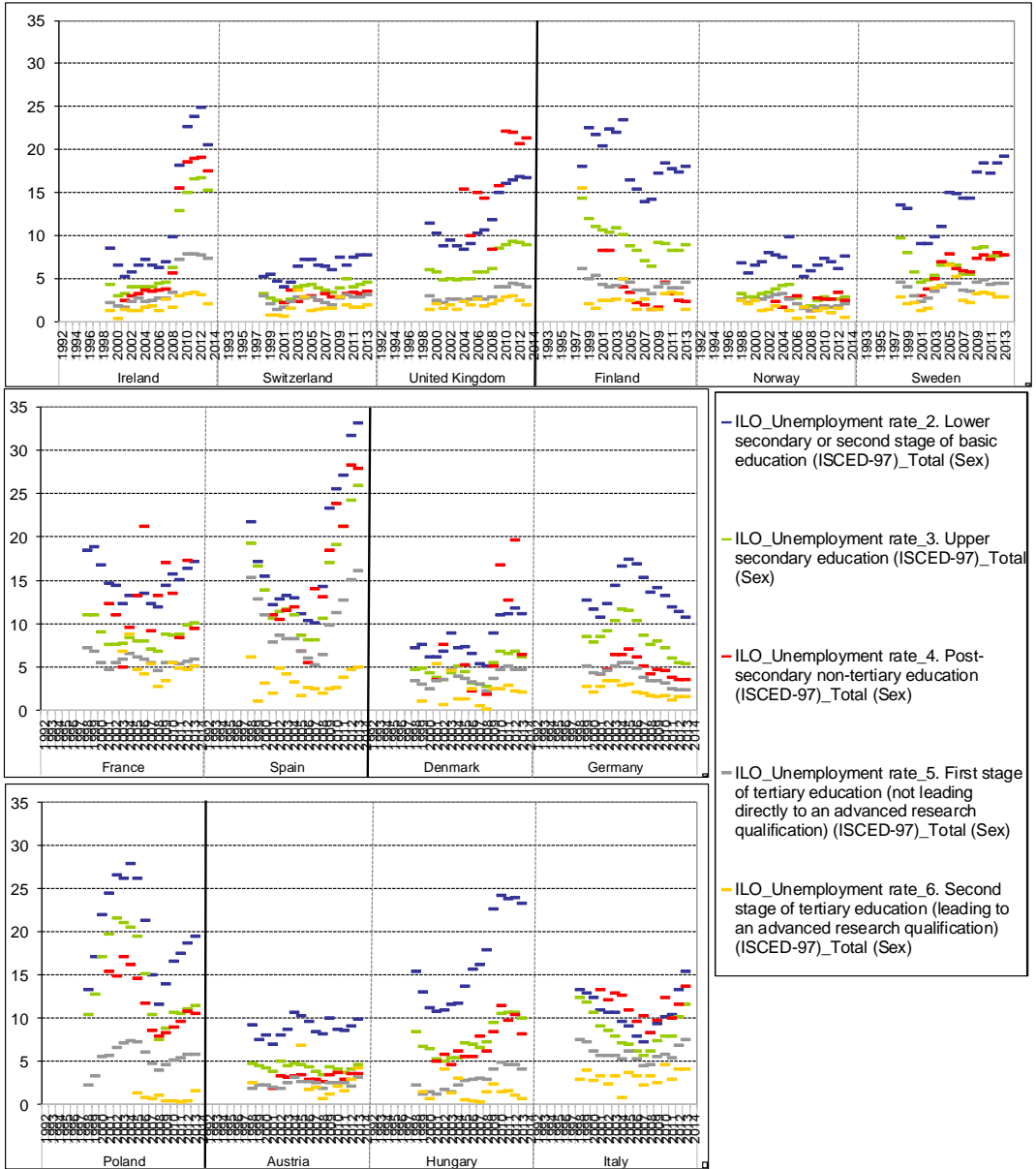
Con todo, entre 1998 y 2010, la creación y posterior súbita destrucción de empleo en España ha sido la tónica dominante entre la población con contratos temporales; si bien es cierto que esta incidencia, tanto al inicio como al final del periodo, ha sido ligeramente menos acusada entre los titulados superiores.



**Figura 4.** Índice de ingresos relativos de la población entre 25 y 34 años que percibe rentas del trabajo, por nivel de formación y país.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de OCDE<sup>127</sup>. 2008. Table A7.1. Relative earnings of the population with income from employment (2008 or latest available year) By level of educational attainment and gender for 25-34 year-olds (upper secondary and post-secondary non-tertiary education = 100).

<sup>127</sup> Los datos y metadatos de OCDE pueden ser consultados en su sitio web: <https://data.oecd.org/>

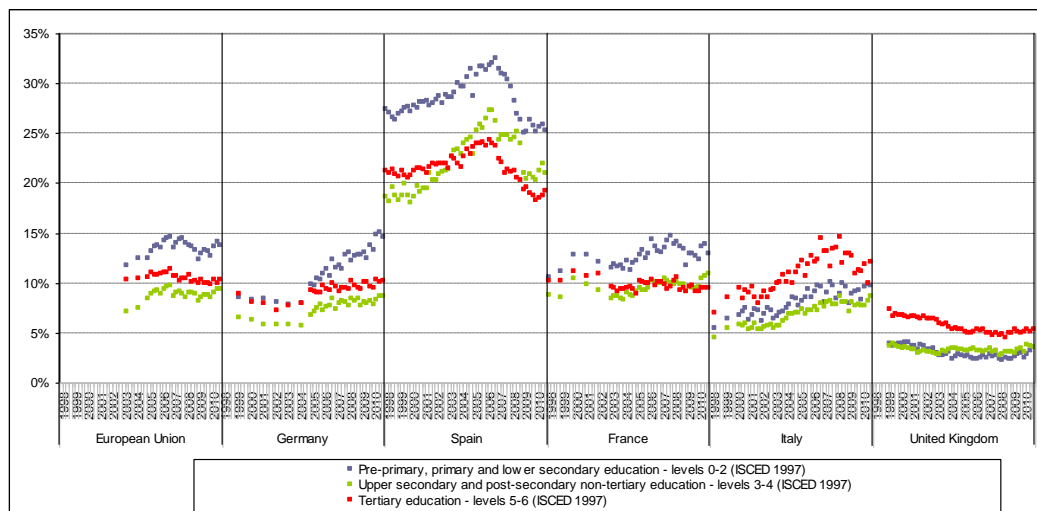


**Figura 5.** Evolución entre 1998 y 2013 de la tasa de desempleo por nivel educativo en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>128</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>128</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- OIT<sup>129</sup>: ILO\_Unemployment rate\_2. Lower secondary or second stage of basic education (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Unemployment rate\_3. Upper secondary education (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Unemployment rate\_4. Post-secondary non-tertiary education (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Unemployment rate\_5. First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Unemployment rate\_6. Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Total (Sex).

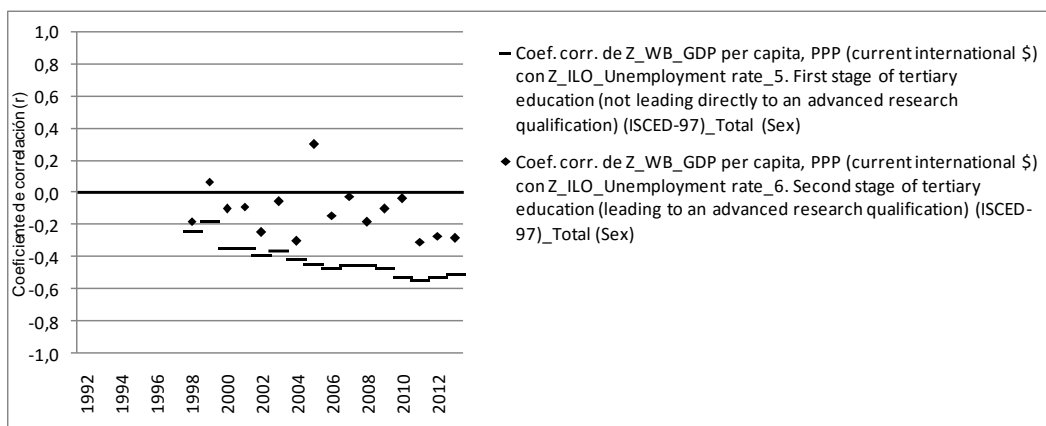


**Figura 6.** Evolución entre 1998 y 2010 del porcentaje de personas entre 25 y 49 años con contrato temporal sobre personas de dicho grupo de edad con empleo, por nivel educativo y país.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie de datos de Eurostat. 2011. Temporary employees by sex, age groups and highest level of education attained (1000); Employment by sex, age groups and highest level of education attained (1000) (From 25 to 49 years; Tertiary education - levels 5-6 (ISCED 1997)).

Volviendo al conjunto de países estudiado, adicionalmente, cabe señalar que, aislando el efecto de la proporción de personas con estudios superiores en cada país, se aprecia una correlación negativa progresivamente más abultada entre el PIB per cápita y las tasas de desempleo de las personas con educación superior; y dentro de la población con educación terciaria, de manera especial entre aquellas personas con menor nivel de estudios. Ello significa que, a niveles equivalentes en la proporción de personas con estudios superiores, conforme aumenta el PIB per cápita también se ven paralelamente, en el conjunto de los 19 países analizados, tasas inferiores de desempleo –ver Figura 7-.

<sup>129</sup> Los datos y metadatos de la Organización Internacional del trabajo pueden ser consultado en su sitio web: <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/lang--es/index.htm>



**Figura 7.** Evolución entre 1998 y 2013 de los coeficientes de correlación parcial del Producto Interior Bruto per cápita (PPA) con respecto a: la tasa de desempleo entre la población con educación terciaria (primer y segundo nivel), en diecinueve países europeos<sup>130</sup>, tomando como variable de control el porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- OIT: ILO\_Unemployment rate\_5. First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Unemployment rate\_6. Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Total (Sex).

Por lo que concierne al vínculo entre la evolución comentada en materia de educación superior y la experimentada en el ámbito de I+D, se observa, asimismo, un crecimiento de varios de los indicadores correspondientes a este último ámbito. Esto es así al ver, por ejemplo, la evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el porcentaje de gasto del PIB dedicado a Investigación y Desarrollo y el número de artículos científicos y técnicos por cada 100.000 habitantes<sup>131</sup>; y también la evolución en el mismo periodo del número de personas en puestos científicos y técnicos en I+D por cada millón de habitantes, en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores que se vienen analizando (grupos de países G1, G2 y G3)<sup>132</sup> –ver Figuras 8 y 9-.

<sup>130</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

<sup>131</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_Research and development expenditure (% of GDP); WB\_Scientific and technical journal articles (per 100.000 hab.).

<sup>132</sup> A partir de las series de datos de:

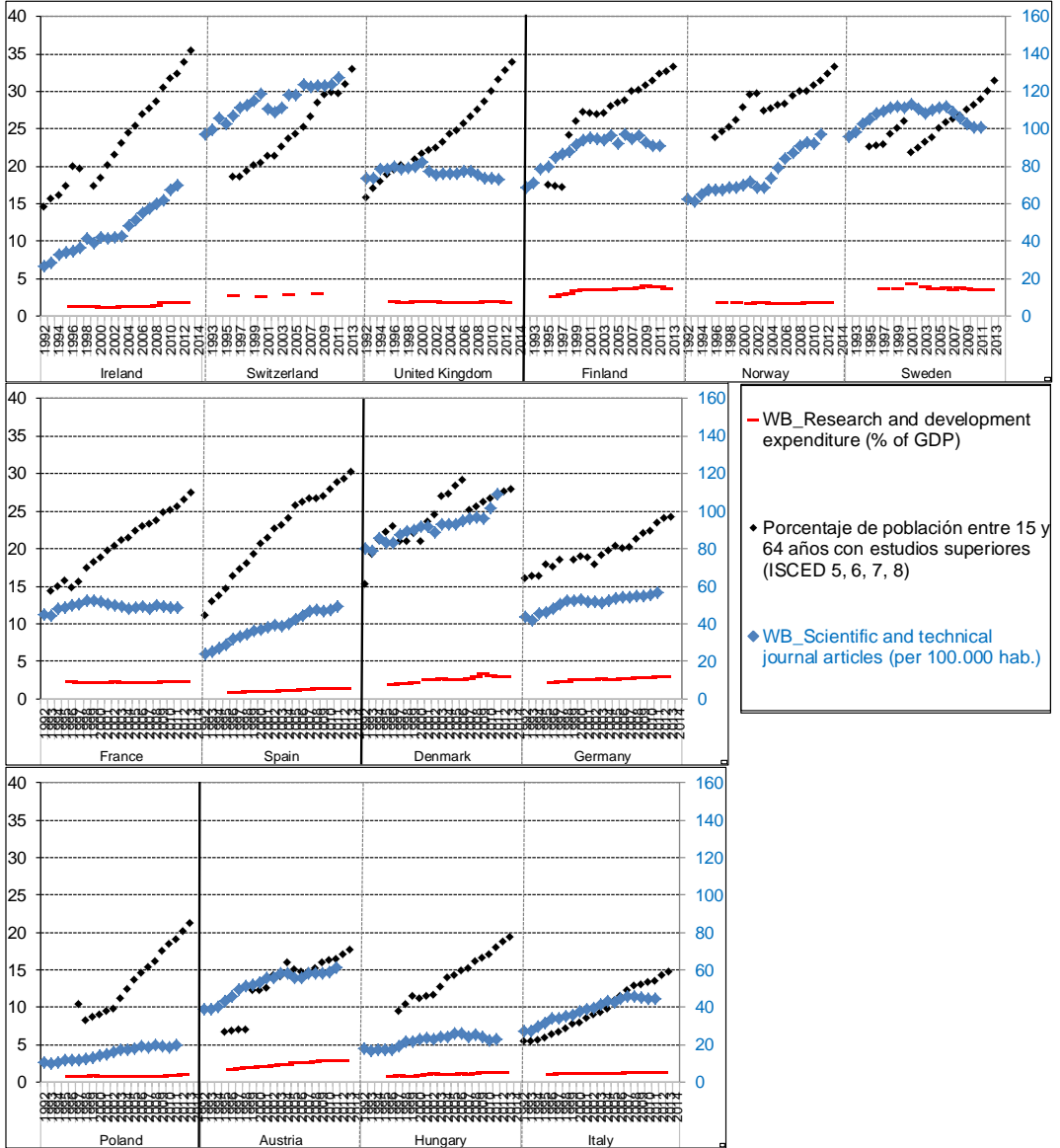
Aun con ello, es visible que, aislando de estas relaciones el efecto proveniente del PIB per cápita, la correlación entre proporción de población con estudios superiores y la proporción del PIB destinado a I+D desde el año 1996 desciende progresivamente para llegar a ser prácticamente inexistente al finalizar el periodo. Sin embargo, la producción científica y la proporción de personas que trabajan en diferentes categorías profesionales en el ámbito de I+D sí parecen alinearse de un modo mucho más estrecho con la proporción de gasto del PIB dedicado a I+D –ver Figura 10-.

No en vano, la correlación entre precisamente la proporción de personas que trabajan en el ámbito de I+D y la proporción de personas con estudios superiores desciende progresivamente. Es más, aislando el efecto proveniente del PIB per cápita, es fácil observar que dicha correlación pasa a ser casi nula; lo que significa que, el aumento generalizado de la proporción de personas con estudios superiores no se está viendo claramente acompañado en igual medida por un aumento de personas trabajando en el ámbito de I+D, sobre todo si se tiene en cuenta el efecto de la evolución del PIB per cápita –ver Figura 11-. Dicho de otro modo, parece que son precisamente los países con un más elevado PIB per cápita los que, a un nivel similar que otros en la proporción de personas con estudios superiores, en mayor medida parecen contar con personas trabajando en el ámbito de I+D. Si a este hecho se añade, por una parte, que esta situación se agudiza extraordinariamente a nivel global y, por otra, que, de acuerdo con autores como S. Charas (2008)<sup>133</sup> o S. Jasanoff (2008)<sup>134</sup>, la gran mayoría de los esfuerzos científicos, por ejemplo en el ámbito de la salud, se concentran en la resolución de “problemáticas” que tan solo afectan a una pequeña parte de la población mundial de los países económicamente más aventajados –y dejan a un lado los ya denominados “problemas huérfanos”-, la relación directa entre un aumento de la educación superior y un progreso científico sensible al desarrollo humano parece, cuanto menos, cuestionable.

- 
- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
  - Banco Mundial: WB\_Researchers in R&D (per million people); WB\_Technicians in R&D (per million people).

<sup>133</sup> «El Foro Mundial de Investigación en Salud fue creado en 1996 para intentar paliar el desequilibrio 10/90 en investigación en salud. Los estudios demostraron que el 90% del esfuerzo y la inversión en la investigación en salud se dedicaba a problemas que afectan solamente al 10% de la población mundial, mientras que se desatendían los problemas de salud del 90 % de la población restante –principalmente en países en vías de desarrollo» (Charas, 2008: 133).

<sup>134</sup> «A escala mundial, un porcentaje ínfimo de todos los recursos gastados en ciencia y tecnología se destina a tomarse en serio sus implicaciones éticas, medioambientales y sociales» (Jasanoff, 2008: 141).

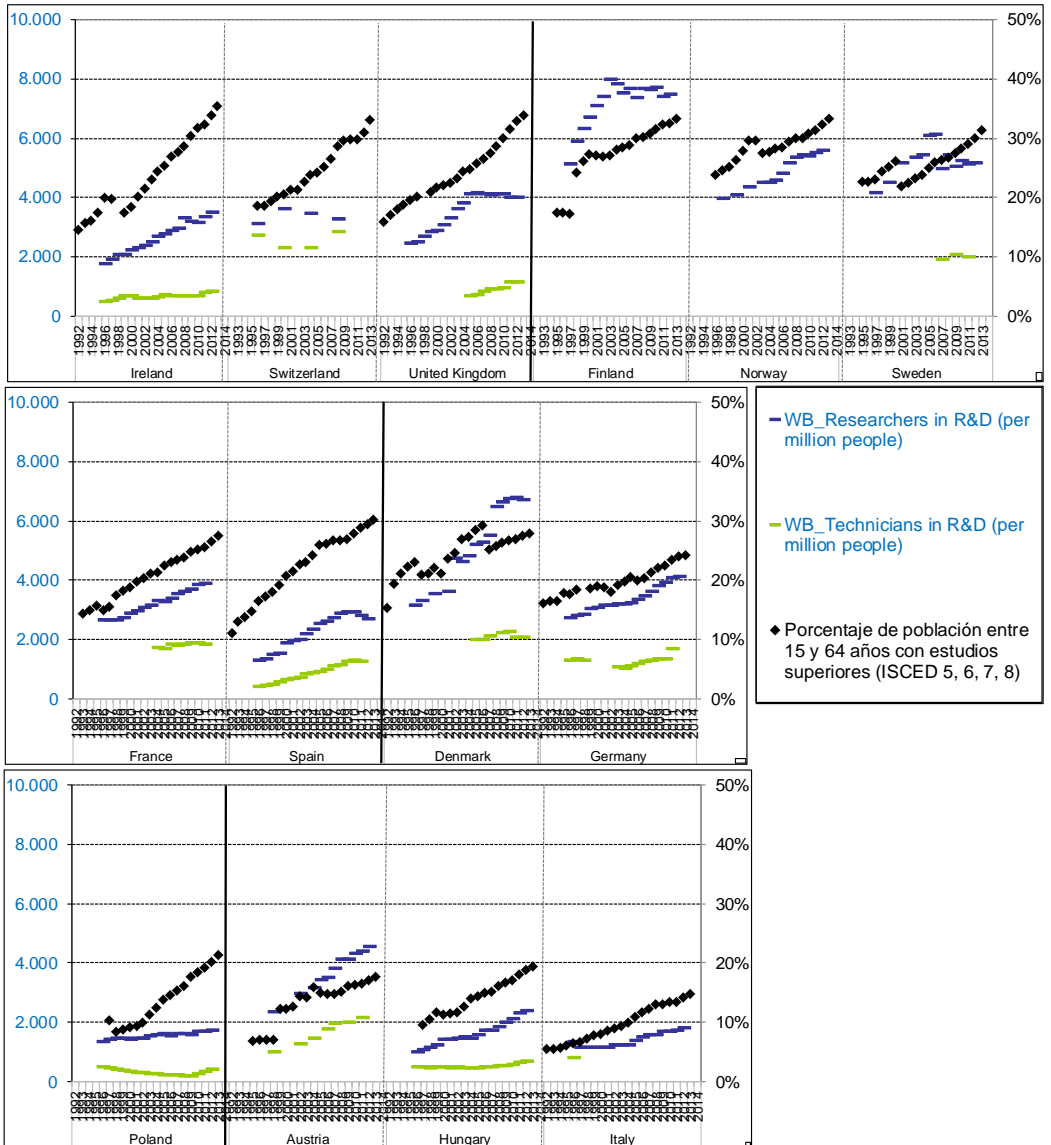


**Figura 8.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el porcentaje de gasto del PIB dedicado a Investigación y Desarrollo y el número de artículos científicos y técnicos por cada 100.000 habitantes, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>135</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>135</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_Research and development expenditure (% of GDP); WB\_Scientific and technical journal articles (per 100.000 hab.).



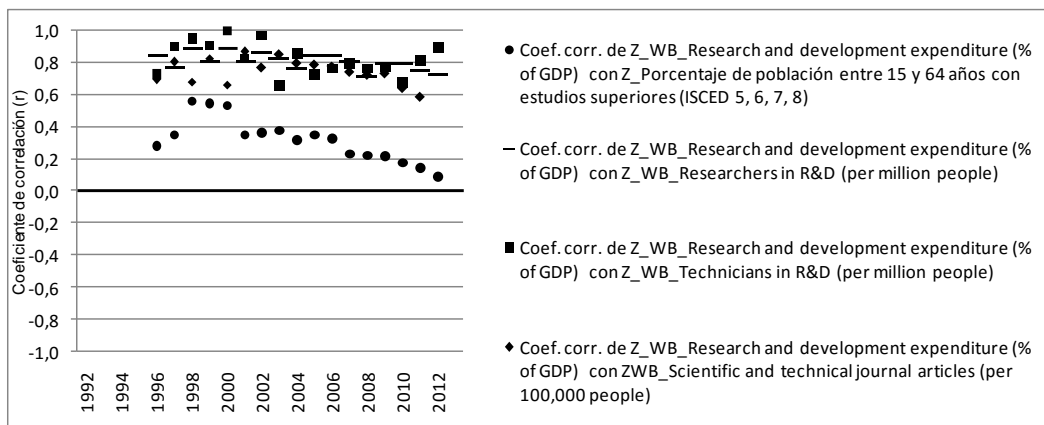
**Figura 9.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores y del número de personas en puestos científicos y técnicos en I+D por cada millón de habitantes, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>136</sup>.

<sup>136</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).



Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_Researchers in R&D (per million people); WB\_Technicians in R&D (per million people).

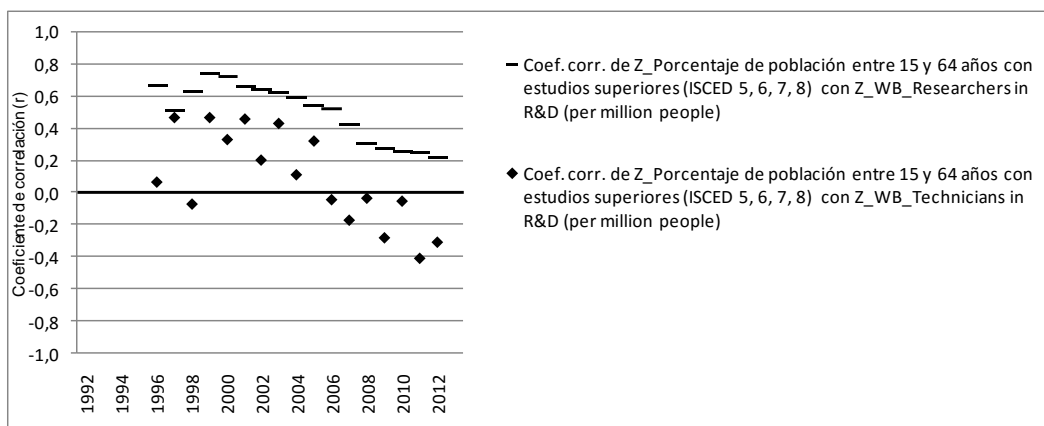


**Figura 10.** Evolución entre 1996 y 2012 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de gasto del PIB dedicado a Investigación y Desarrollo con respecto a: el porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el número de personas en puestos científicos y técnicos en I+D por cada millón de habitantes y el número de artículos científicos y técnicos por cada 100.000 habitantes, en diecinueve países europeos<sup>137</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); WB\_Research and development expenditure (% of GDP); WB\_Scientific and technical journal articles (per 100.000 hab.), WB\_Researchers in R&D (per million people); WB\_Technicians in R&D (per million people).

<sup>137</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.



**Figura 11.** Evolución entre 1996 y 2012 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el número de personas en puestos científicos y técnicos en I+D por cada millón de habitantes, en diecinueve países europeos<sup>138</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); WB\_Researchers in R&D (per million people); WB\_Technicians in R&D (per million people).

Al margen de los beneficios que a nivel particular cada individuo disfruta al obtener un título superior, de acuerdo a diferentes estudios y textos institucionales de relevancia, al aumentar la proporción de personas con estudios superiores -dados la repercusión y el alcance de la educación terciaria-, presumiblemente, sería toda la sociedad la que se beneficiaría de diferentes ventajas, no solo de carácter económico, sino, más allá, también vinculadas a diferentes facetas del desarrollo social en su conjunto. Sin embargo, comienzan a aparecer voces que ponen en duda este hecho expresado, en no pocas ocasiones, de forma tan indiscutible.

*(...) en los países más débiles, con capacidades insuficientes y una infraestructura básica incorrecta –es decir, con instituciones políticas y sociales ineficaces e inestables–, la educación superior, la ciencia y la tecnología no solo no han reducido las desigualdades sociales, sino que han aumentado las diferencias sociales y económicas entre los cultos y los ignorantes (Vessuri, 2008: 120).*

Teniendo en cuenta la importante proporción que han llegado a suponer las personas con estudios superiores en determinados países así como, en este

<sup>138</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

sentido, la notable evolución experimentada de las últimas décadas, sería esperable apreciar indicios claros en estos países, con respecto a otros, de tales ventajas acordes a las circunstancias antedichas. Ahora bien, ¿en qué facetas del desarrollo social se hacen más evidentes y en qué medida?

Siguiendo, ahora para el conjunto de la sociedad, con aspectos sociolaborales, una vez analizada la evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el porcentaje de personas empleadas con un empleo ‘vulnerable’, la tasa de desempleo, el porcentaje que suponen los salarios con respecto al PIB y la tasa de fertilidad, en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores (grupos de países G1, G2 y G3)<sup>139</sup>, no se advierte una tendencia marcada que invite a pensar que, dentro del grupo de países que ocupa este análisis, los que tienen mayor proporción de titulados están en mejor situación que otros en cuanto a tasas de desempleo general o tasas de vulnerabilidad en el empleo de la población –ver Figura 12-.

Por otra parte, para los 19 países que se abordan, el índice de fertilidad muestra, desde los años noventa, una correlación positiva con tal proporción de titulados universitarios -lo que no implica dependencia entre estas variables-, y, especialmente a partir del inicio de siglo, con el PIB per cápita. Pero, al mismo tiempo, dicho índice de fertilidad correlaciona de manera negativa, especialmente a mediados de la pasada década, con el desempleo y las situaciones de vulnerabilidad en el empleo –ver Figura 13-.

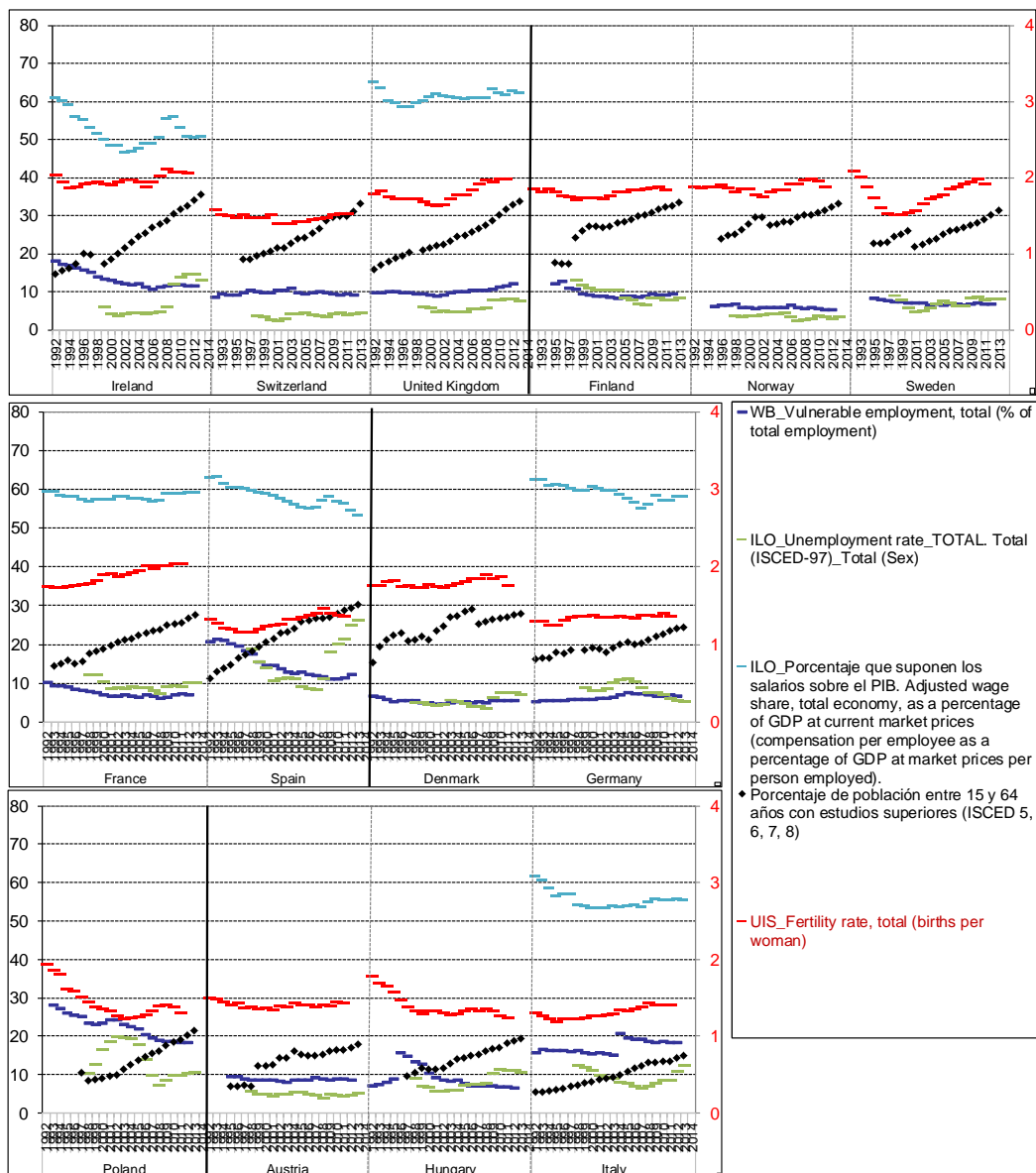
Ahora bien, dejando aparte dicho índice, si, controlado el efecto atribuido al PIB per cápita, se estudian los coeficientes de correlación de la proporción de titulados superiores con los niveles generales de desempleo, vulnerabilidad en el empleo o porcentaje que suponen los salarios con respecto al PIB, los datos muestran que la tendencia de los últimos años apunta a una muy baja correlación entre estas variables; o, dicho de otro modo, a un nivel similar de PIB per cápita, se podría afirmar que un incremento en las tasas de titulados universitarios no están siendo

---

<sup>139</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_Vulnerable employment, total (% of total employment).
- OIT: ILO\_Unemployment rate\_TOTAL. Total (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Porcentaje que suponen los salarios sobre el PIB. Adjusted wage share, total economy, as a percentage of GDP at current market prices (compensation per employee as a percentage of GDP at market prices per person employed).
- UNESCO (los datos y metadatos del Instituto de Estadística de UNESCO pueden ser consultados en su sitio web: <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>) : UIS\_Fertility rate, total (births per woman).

acompañadas aquí por un descenso del desempleo o vulnerabilidad en el empleo en el conjunto de la sociedad, o por un aumento acorde en el porcentaje que suponen los salarios con respecto al PIB –ver Figura 14–.

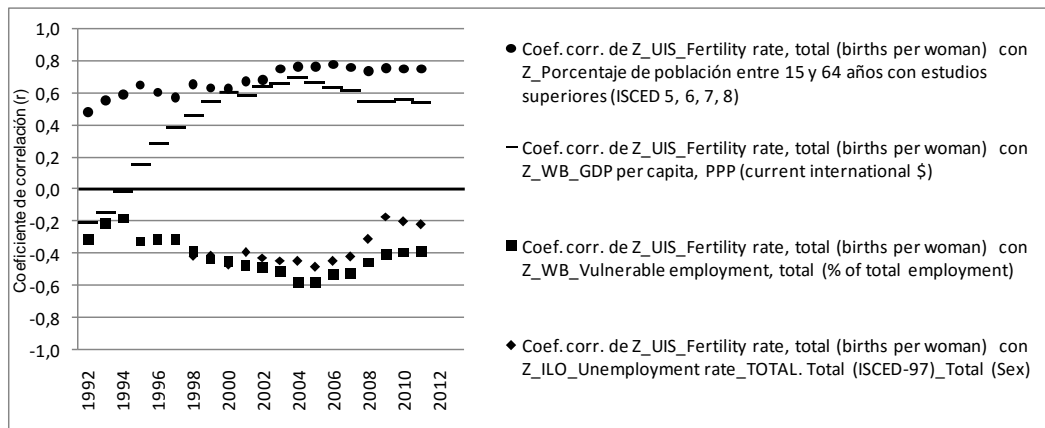


**Figura 12.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el porcentaje de personas empleadas con un empleo ‘vulnerable’, la tasa de desempleo, el

porcentaje que suponen los salarios con respecto al PIB y la tasa de fertilidad, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>140</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_Vulnerable employment, total (% of total employment).
- OIT: ILO\_Unemployment rate\_TOTAL. Total (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Porcentaje que suponen los salarios sobre el PIB. Adjusted wage share, total economy, as a percentage of GDP at current market prices (compensation per employee as a percentage of GDP at market prices per person employed).
- UNESCO<sup>141</sup>: UIS\_Fertility rate, total (births per woman).



**Figura 13.** Evolución entre 1992 y 2011 de los coeficientes de correlación de la tasas de fertilidad con respecto a: el porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el Producto Interior Bruto per cápita (PPA), el porcentaje de personas empleadas con un empleo ‘vulnerable’ y la tasa de desempleo, en diecinueve países europeos<sup>142</sup>.

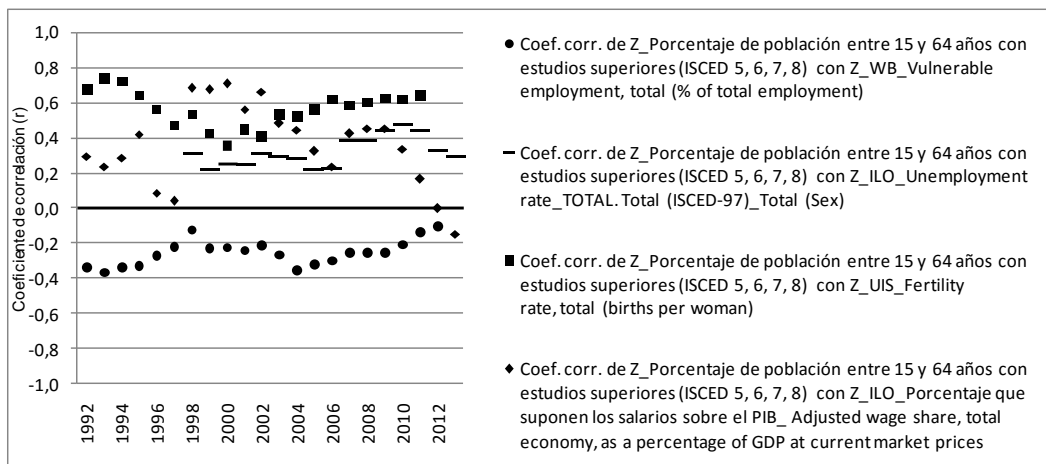
Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); WB\_Vulnerable employment, total (% of total employment).
- OIT: ILO\_Unemployment rate\_TOTAL. Total (ISCED-97)\_Total (Sex).
- UNESCO: UIS\_Fertility rate, total (births per woman).

<sup>140</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

<sup>141</sup> Los datos y metadatos del Instituto de Estadística de UNESCO pueden ser consultados en su sitio web: <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>

<sup>142</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.



**Figura 14.** Evolución entre 1992 y 2013 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el porcentaje de personas empleadas con un empleo ‘vulnerable’, la tasa de desempleo, la tasa de fertilidad y el porcentaje que suponen los salarios con respecto al PIB, en diecinueve países europeos<sup>143</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); WB\_Vulnerable employment, total (% of total employment).
- OIT: ILO\_Unemployment rate\_TOTAL. Total (ISCED-97)\_Total (Sex); ILO\_Porcentaje que suponen los salarios sobre el PIB. Adjusted wage share, total economy, as a percentage of GDP at current market prices (compensation per employee as a percentage of GDP at market prices per person employed).
- UNESCO: UIS\_Fertility rate, total (births per woman).

De otro lado, de nuevo atendiendo a controlar los efectos derivados del PIB per cápita, tampoco se aprecia, salvo tímidamente en periodos muy puntuales, que la desigualdad en los salarios sea más reducida en aquellos países que cuentan con una mayor proporción de titulados universitarios. Ni hay, dentro de cada país, una evolución evidente que muestre que, conforme ha ido aumentando la proporción de personas con estudios superiores, se ha ido reduciendo la brecha salarial –ver Figuras 15 y 16-.

Al mismo tiempo, la evolución en la última década del porcentaje de personas que, en los diferentes países analizados, están en riesgo de pobreza o exclusión social o que sufren privaciones materiales severas, no parece guardar paralelismo alguno con la evolución que para dicho periodo se ha visto con la educación terciaria. Si bien hay apreciables diferencias

<sup>143</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

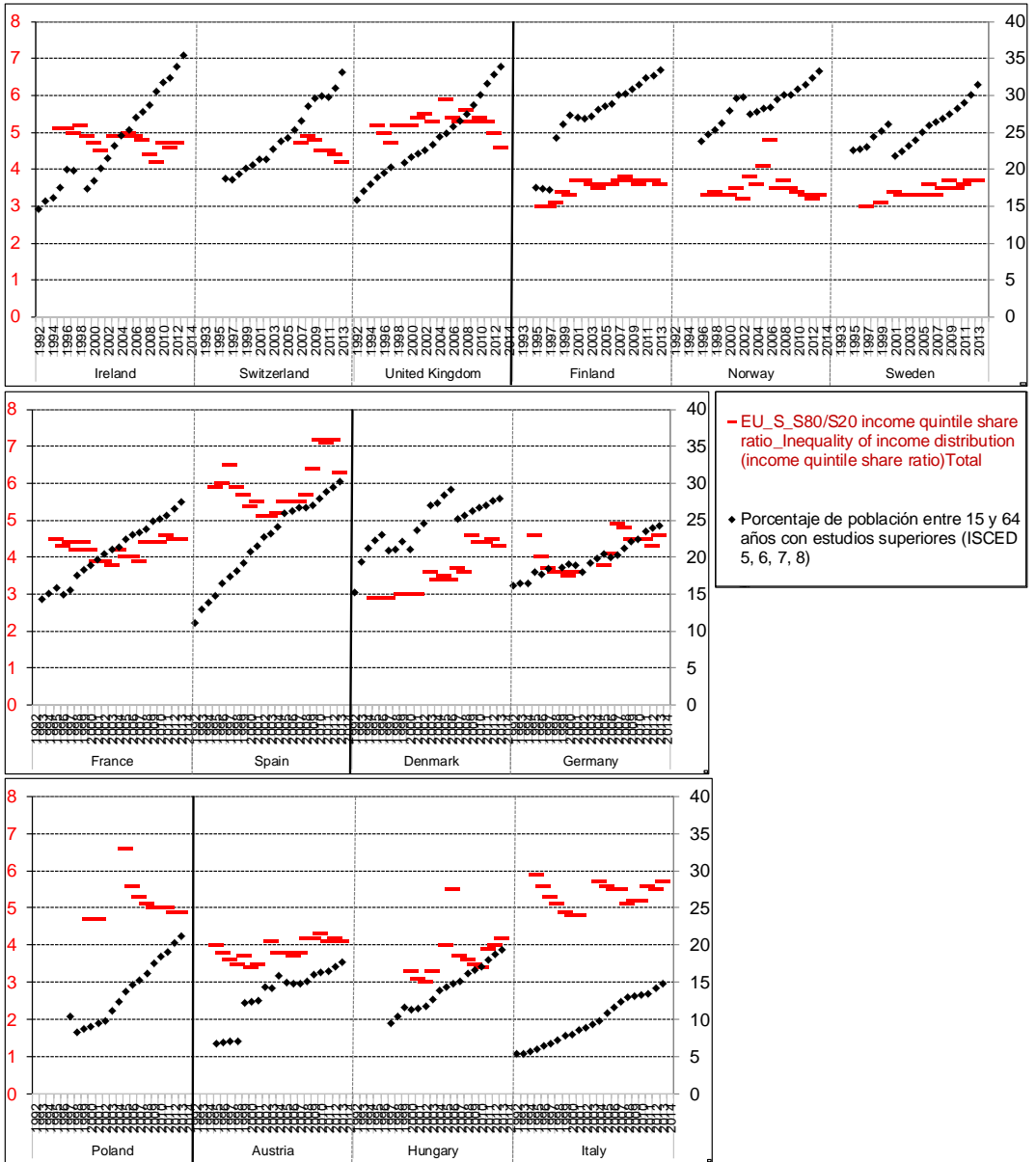
entre países con desigual proporción de titulados superiores en cuanto a los niveles de riesgo de pobreza, es preciso apuntar que también existen tales diferencias entre países con proporciones muy similares de titulados superiores –aunque, muchas veces, con diferente PIB per cápita- (se puede ver, en este sentido, la evolución entre 2003 y 2013 del porcentaje de personas en riesgo de pobreza o exclusión social menores de 6 años, de 65 y más años, de 18 y más años, de 18 y más años con educación terciaria y el porcentaje de población con privación material severa, en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores -grupos de países G1, G2 y G3-<sup>144</sup>) -ver Figura 17-. De este modo, al controlar el efecto derivado del PIB per cápita, se pone de manifiesto que apenas existe correlación negativa entre la proporción de personas con educación superior y las tasas de riesgo de pobreza o exclusión social en el conjunto de la sociedad. Por lo que no es evidente, en este grupo de países, que la evolución de la educación superior haya repercutido al mismo tiempo en conseguir que estas sociedades sufran menores desigualdades económicas en su conjunto –ver Figura 18-.

Del mismo modo que estos datos relacionados con la equidad no muestran una tendencia como la que se podría esperar, tampoco las cifras sobre igualdad de género permiten observar mejoras rotundas aparejadas a las tendencias de creciente participación en la educación terciaria de la población, en general, y de las mujeres, en particular.

Progresivamente, se viene dando en las últimas décadas una creciente incorporación de las mujeres a la educación superior; tanto es así que, en buena parte de los países estudiados, con independencia de su proporción de titulados universitarios, ya existe mayor número de mujeres con una titulación en educación terciaria que de hombres. Incluso, aunque el porcentaje de mujeres con estudios terciarios en programas de nivel ISCED 6 es inferior al de hombres, se aprecia una progresiva tendencia a la equiparación –ver Figuras 19 y 20-.

---

<sup>144</sup> A partir de las series de datos de Eurostat: EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXTotal\_All ISCED 1997 levels \_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXTotal\_First and second stage of tertiary education (levels 5 and 6)\_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_AGELess than 6 years\_Total\_Percentage of total population; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_AGE65 years or over\_Total\_Percentage of total population; EU\_S\_Severe material deprivation rate\_Percentage of total populationSEXTotal.



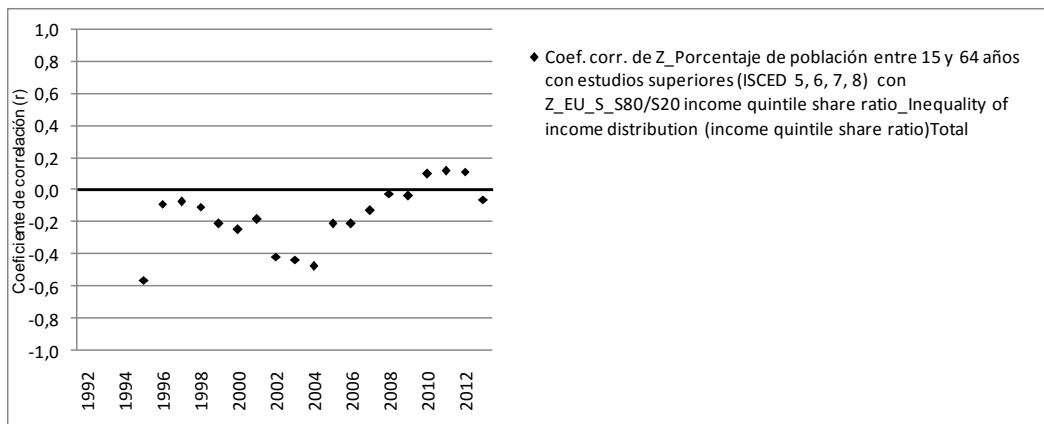
**Figura 15.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el ratio entre el quintil de ingresos más elevados y el quintil de ingresos más bajos, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>145</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>145</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).



- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_S80/S20 income quintile share ratio\_Inequality of income distribution (income quintile share ratio)Total.

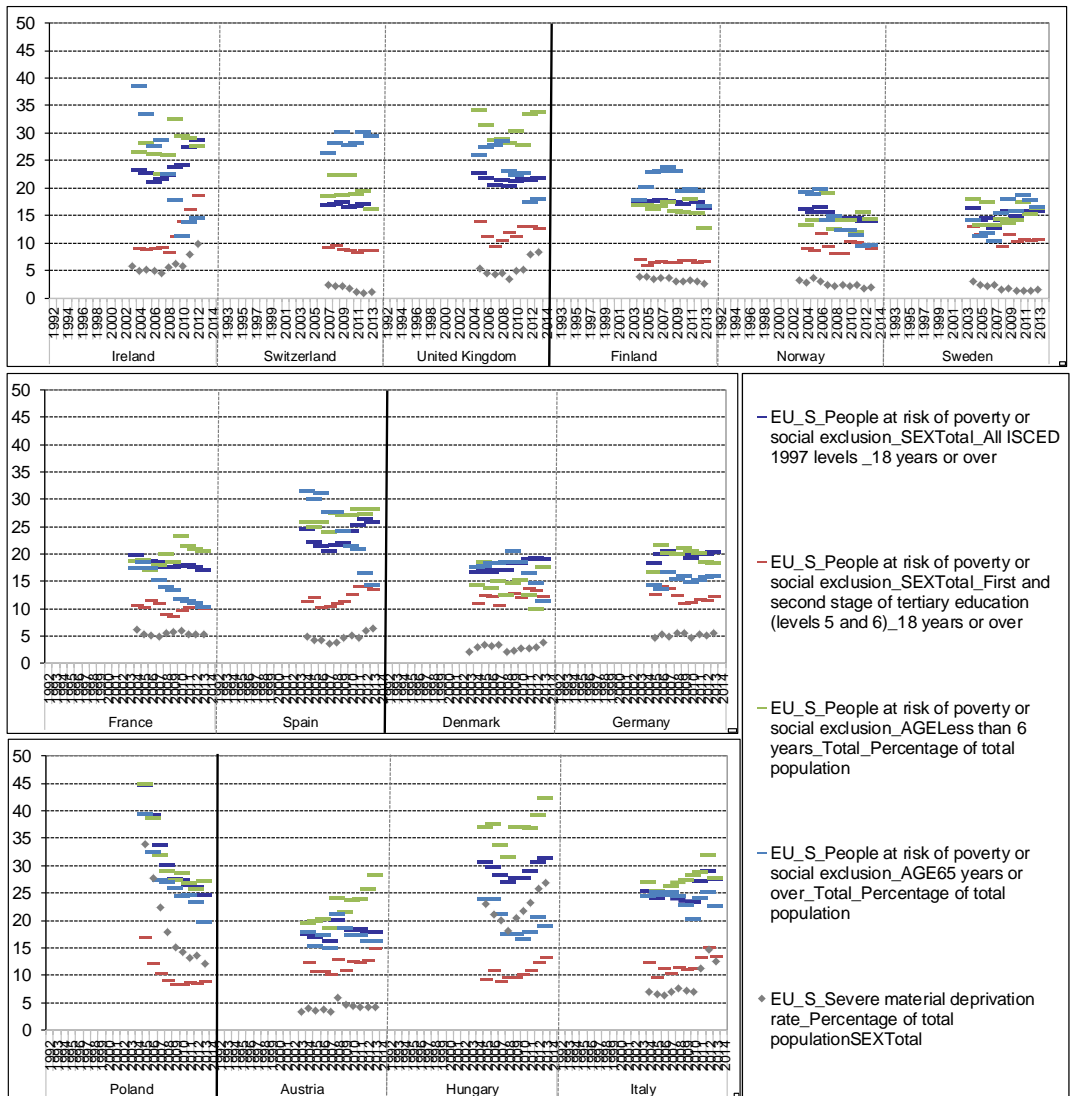


**Figura 16.** Evolución entre 1995 y 2013 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, con respecto a: el ratio entre el quintil de ingresos más elevados y el quintil de ingresos más bajos, en diecinueve países europeos<sup>146</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_S80/S20 income quintile share ratio\_Inequality of income distribution (income quintile share ratio)Total.
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$).

<sup>146</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.



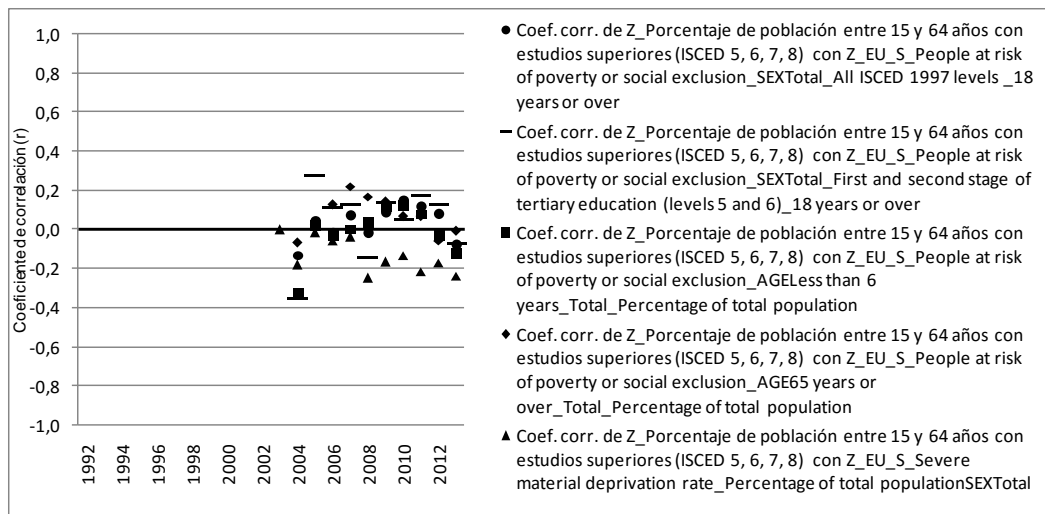
**Figura 17.** Evolución entre 2003 y 2013 del porcentaje de personas en riesgo de pobreza o exclusión social menores de 6 años, de 65 y más años, de 18 y más años, de 18 y más años con educación terciaria y el porcentaje de población con privación material severa, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>147</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXTotal\_All ISCED 1997 levels \_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXTotal\_First and second stage of tertiary education (levels 5 and 6)\_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_AGELess than 6 years\_Total\_Percentage of total population;

<sup>147</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_AGE65 years or over\_Total\_Percentage of total population; EU\_S\_Severe material deprivation rate\_Percentage of total populationSEXTotal.

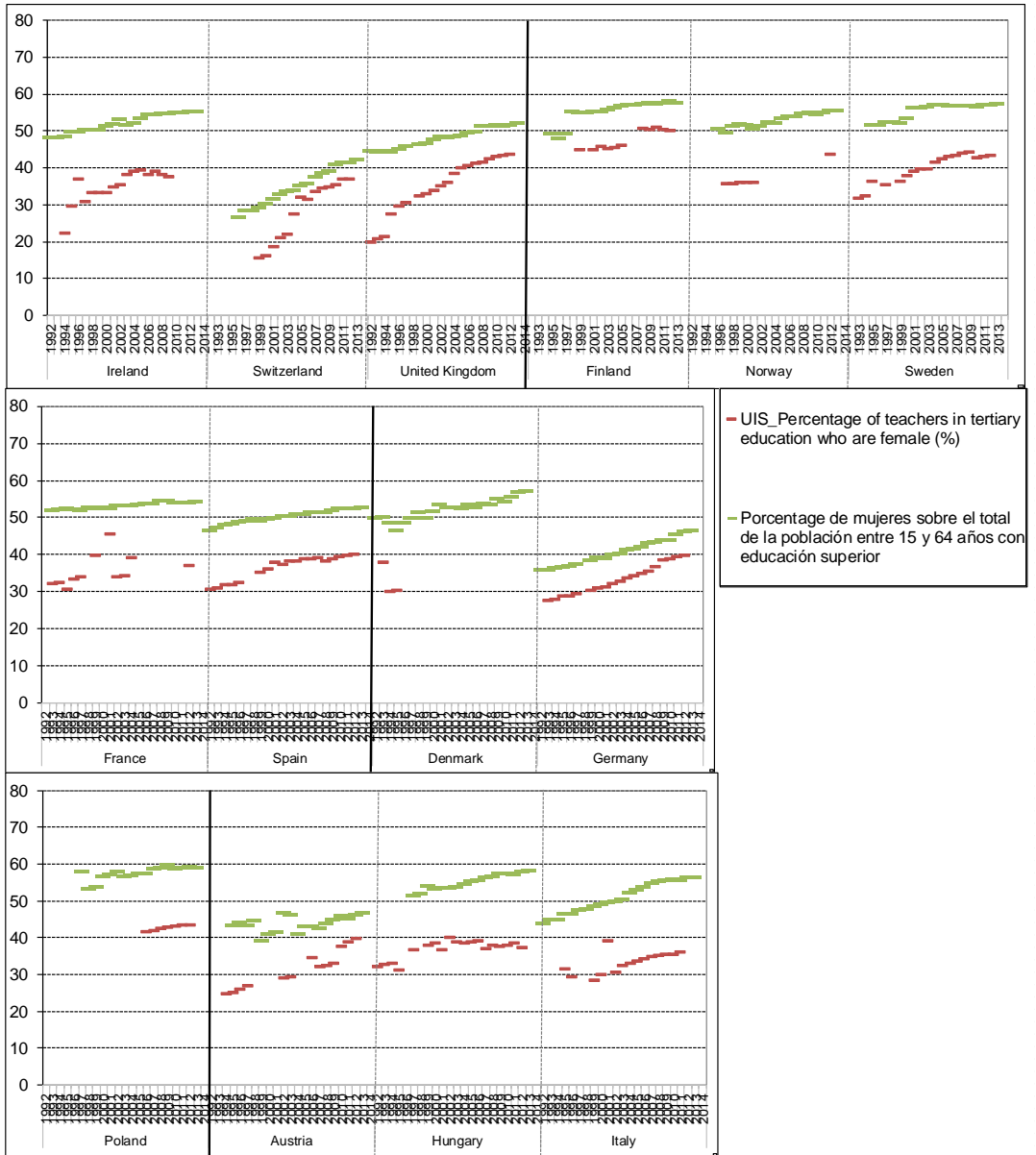


**Figura 18.** Evolución entre 2004 y 2013 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: del porcentaje de personas en riesgo de pobreza o exclusión social menores de 6 años, de 65 y más años, de 18 y más años, de 18 y más años con educación terciaria y el porcentaje de población con privación material severa, en diecinueve países europeos<sup>148</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXTotal\_All ISCED 1997 levels \_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXTotal\_First and second stage of tertiary education (levels 5 and 6)\_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_AGELess than 6 years\_Total\_Percentage of total population; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_AGE65 years or over\_Total\_Percentage of total population; EU\_S\_Severe material deprivation rate\_Percentage of total populationSEXTotal.
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$).

<sup>148</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.



**Figura 19.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de profesorado de educación terciaria ocupado por mujeres y porcentaje de mujeres sobre el total de la población entre 15 y 64 años con educación superior, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>149</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>149</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Population highest level of education attained (1 000)\_From 15 to 64 years\_Short-cycle tertiary, bachelor or equivalent, master or equivalent and doctoral or equivalent (levels 5-8)\_Males; EU\_S\_Population highest level of education attained (1 000)\_From 15 to 64 years\_Short-cycle tertiary, bachelor or equivalent, master or equivalent and doctoral or equivalent (levels 5-8)\_Females.
- UNESCO: UIS\_Percentage of teachers in tertiary education who are female (%).

Asimismo, existe una incipiente correlación apreciable entre la proporción de mujeres entre el profesorado de las instituciones de educación superior y la proporción de mujeres, sobre el total de la población, con educación superior. Se puede observar lo apuntado, por ejemplo, en la evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de profesorado de educación terciaria ocupado por mujeres y porcentaje de mujeres sobre el total de la población entre 15 y 64 años con educación superior, en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores (grupos de países G1, G2 y G3)<sup>150</sup>; y también en la evolución entre 1999 y 2012 del porcentaje de graduados en educación terciaria -en los niveles de CINE 5A, 5B y 6- que son mujeres, en esos tres grupos de países<sup>151</sup>.

Así, en consonancia con lo anterior, aunque aún a cierta distancia de los hombres, también es notable la progresiva incorporación de las mujeres a los puestos docentes de las instituciones de educación superior –ver Figura 21-.

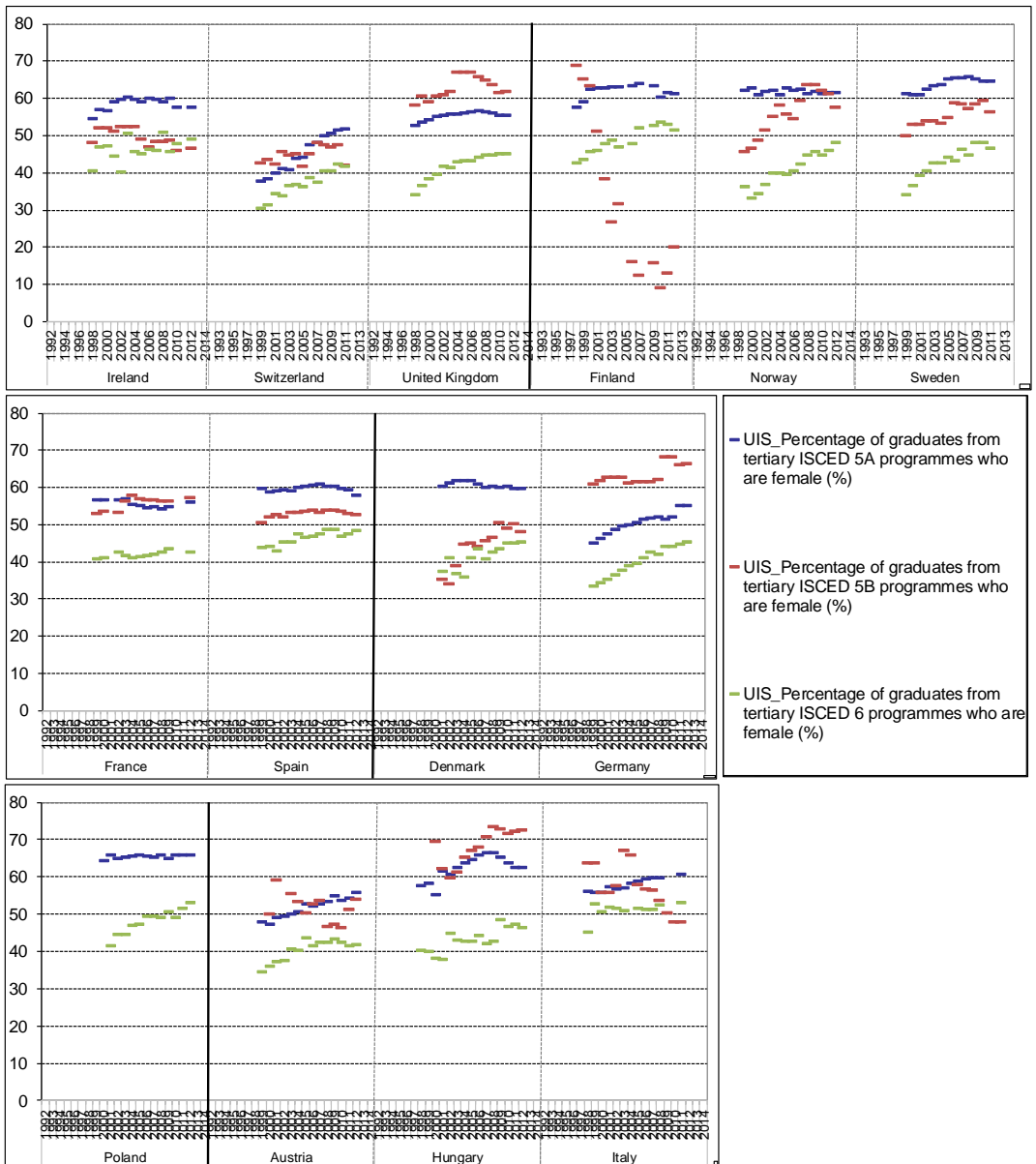
Llegados a este punto, cabe añadir que, a fecha de hoy, no se aprecia que los países con mayor porcentaje de titulados superiores también tengan una mayor proporción de mujeres entre tales titulados; sin embargo, sí parece que tales países cuentan, en algún caso, con una proporción algo superior de mujeres entre sus docentes universitarios en la última década.

---

<sup>150</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Population highest level of education attained (1 000)\_From 15 to 64 years\_Short-cycle tertiary, bachelor or equivalent, master or equivalent and doctoral or equivalent (levels 5-8)\_Males; EU\_S\_Population highest level of education attained (1 000)\_From 15 to 64 years\_Short-cycle tertiary, bachelor or equivalent, master or equivalent and doctoral or equivalent (levels 5-8)\_Females.
- UNESCO: UIS\_Percentage of teachers in tertiary education who are female (%).

<sup>151</sup> A partir de las series de datos de UNESCO: UIS\_Percentage of graduates from tertiary ISCED 5A programmes who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary ISCED 5B programmes who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary ISCED 6 programmes who are female (%).

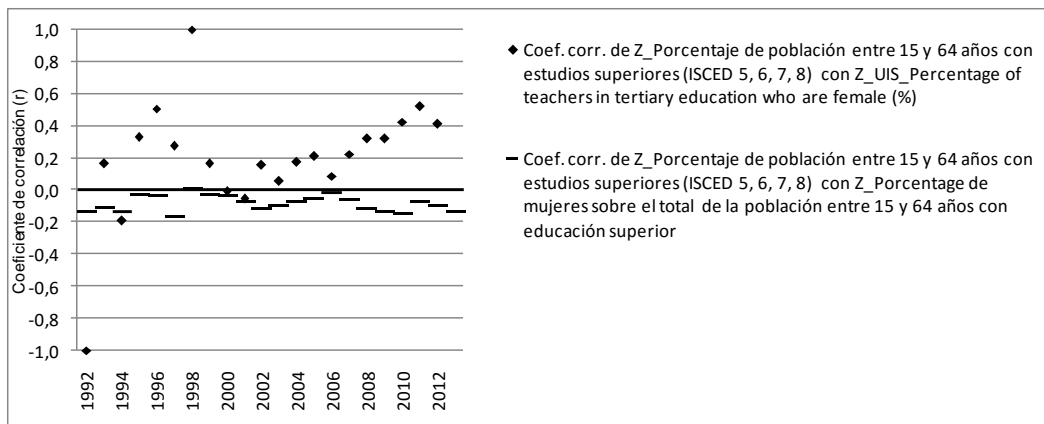


**Figura 20.** Evolución entre 1999 y 2012 del porcentaje de graduados en educación terciaria -en los niveles de CINE 5A, 5B y 6- que son mujeres, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>152</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>152</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- UNESCO: UIS\_Percentage of graduates from tertiary ISCED 5A programmes who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary ISCED 5B programmes who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary ISCED 6 programmes who are female (%).



**Figura 21.** Evolución entre 1992 y 2013 de los coeficientes de correlación del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el porcentaje de profesorado en educación terciaria ocupado por mujeres y el porcentaje de mujeres sobre el total de la población entre 15 y 64 años con educación superior, en diecinueve países europeos<sup>153</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Population highest level of education attained (1 000)\_From 15 to 64 years\_Short-cycle tertiary, bachelor or equivalent, master or equivalent and doctoral or equivalent (levels 5-8)\_Males; EU\_S\_Population highest level of education attained (1 000)\_From 15 to 64 years\_Short-cycle tertiary, bachelor or equivalent, master or equivalent and doctoral or equivalent (levels 5-8)\_Females.
- UNESCO: UIS\_Percentage of teachers in tertiary education who are female (%).

Con todo, y con independencia de la desigual proporción de titulados universitarios en la población de unos y otros países, son evidentes las diferencias por género en todos ellos en lo que respecta a la distribución de los titulados y las tituladas atendiendo al campo de conocimiento de los estudios. De este modo, tal y como se puede observar al examinar la evolución entre 1998 y 2012 del porcentaje de graduados en educación terciaria que son mujeres, por ámbito de conocimiento del programa de estudios, en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores (grupos de países G1, G2 y G3)<sup>154</sup>,

<sup>153</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

<sup>154</sup> A partir de las series de datos de UNESCO: UIS\_Percentage of graduates from Education programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Humanities and Arts programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Social Sciences, Business and Law programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Science programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Engineering, Manufacturing and Construction programmes in tertiary education who are

aparecen sectores “masculinizados”, como son Ingeniería, Construcción, Tecnología y Ciencias; así como de sectores “feminizados”, como son Educación, Salud y Bienestar o Humanidades; y, como deriva de ello, un escenario marcadamente diferente desde la situación de partida a la hora de enfrentarse al mercado laboral –ver Figura 22-.

En razón de todo lo anterior, la configuración de la población activa refleja, al mismo ritmo, los cambios comentados. Así, no sorprende que, salvo en algunos países como Suiza, Alemania y Austria, en general la proporción de personas con estudio superiores sea visiblemente superior en el grupo de mujeres que en el grupo de hombres, tal y como se puede comprobar al analizar la evolución entre 1992 y 2012 del porcentaje de personas con educación terciaria sobre el total de personas activas –por género- y porcentaje de mujeres sobre el total de personas activas, en los tres grupos de países europeos de referencia en este análisis<sup>155</sup> -ver Figura 23-.

Ahora bien, para un igual nivel de educación superior, es habitual en el conjunto de los países que las mujeres sufran más el desempleo que los hombres, tal y como se desprende de la evolución entre 1998 y 2013 de la tasas de desempleo entre las personas con educación terciaria –niveles de CINE 5 y 6-, por género, en los tres grupos de países objeto de estudio<sup>156</sup>. Todo lo cual quiere decir que los países con una mayor proporción de titulados universitarios no parecen haber eliminado las desigualdades ante el empleo entre hombres y mujeres, ni siquiera en los niveles educativos superiores –ver Figura 24-.

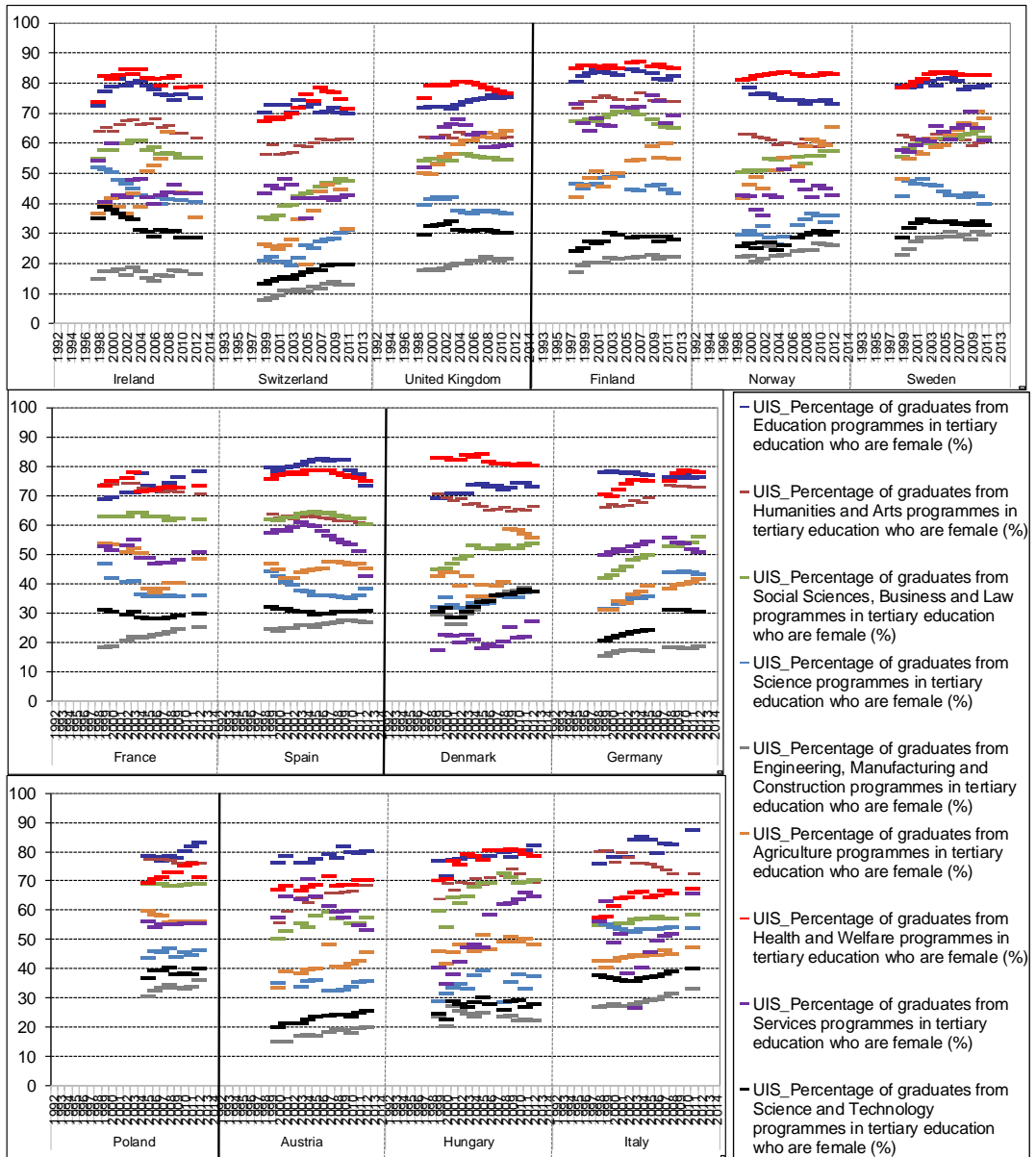
---

female (%); UIS\_Percentage of graduates from Agriculture programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Health and Welfare programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Services programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Science and Technology programmes in tertiary education who are female (%).

<sup>155</sup> A partir de las series de datos de Banco Mundial: WB\_Labor force with tertiary education, female (% of female labor force); WB\_Labor force with tertiary education, male (% of male labor force); WB\_Labor force, female (% of total labor force).

<sup>156</sup> A partir de las series de datos de OIT: ILO\_Unemployment rate\_5. First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Male (Sex); ILO\_Unemployment rate\_6. Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Male (Sex); ILO\_Unemployment rate\_5. First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Female (Sex); ILO\_Unemployment rate\_6. Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Female (Sex).





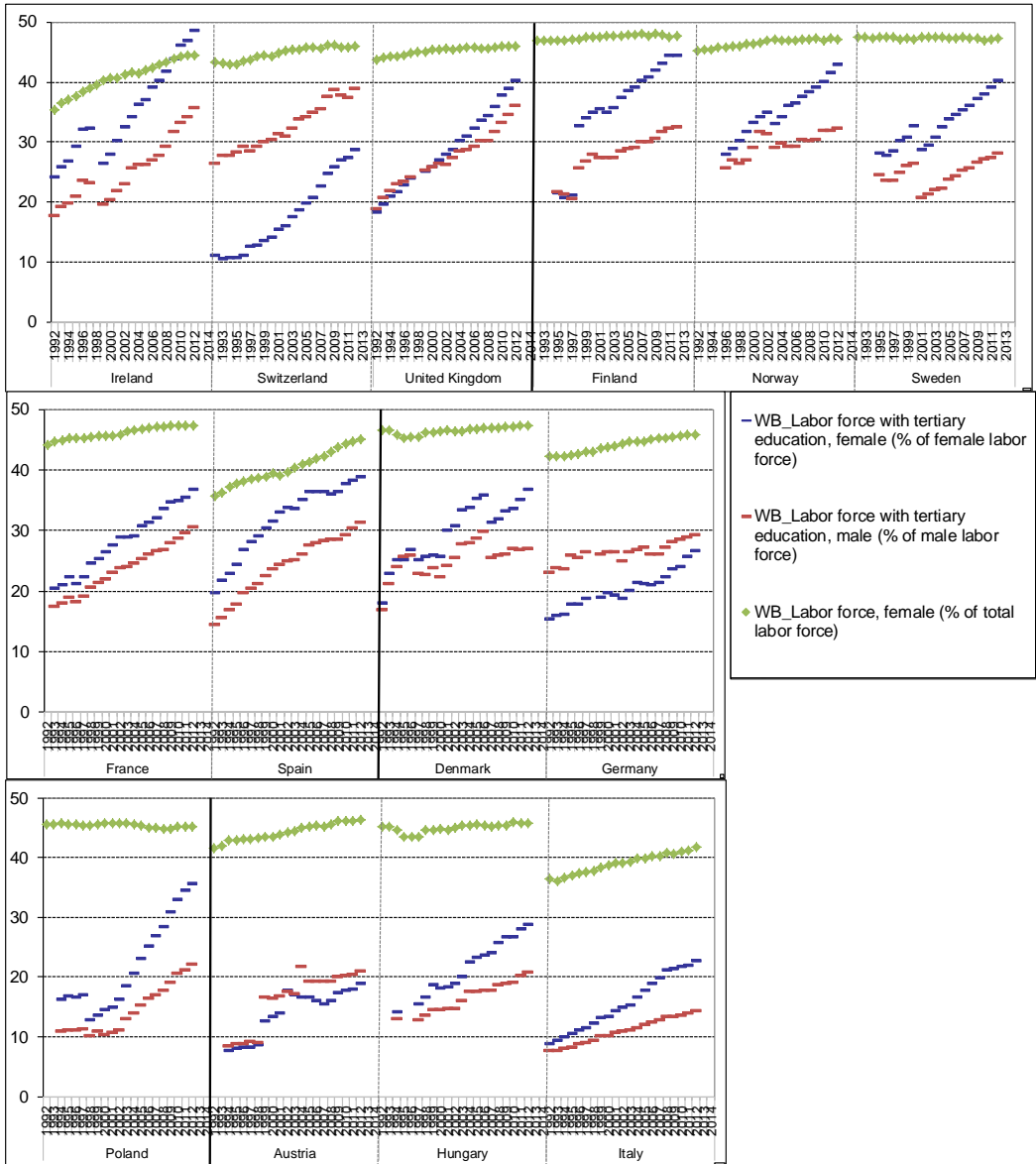
**Figura 22.** Evolución entre 1998 y 2012 del porcentaje de graduados en educación terciaria que son mujeres, por ámbito de conocimiento del programa de estudios, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>157</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>157</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- UNESCO: UIS\_Percentage of graduates from Education programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Humanities and Arts programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Social Sciences, Business and Law programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Science programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Engineering, Manufacturing and Construction programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Agriculture programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Health and Welfare programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Services programmes in tertiary education who are female (%); UIS\_Percentage of graduates from Science and Technology programmes in tertiary education who are female (%).

Aun así, incluso al margen del efecto que puede venir dado por la variable PIB per cápita, existe cierta tendencia en los últimos años a la consolidación de coeficientes de correlación negativos entre la proporción de titulados superiores y el porcentaje en que el desempleo entre las mujeres con educación superior es mayor que el de los hombres en igual situación; lo que pudiera interpretarse, especialmente en los niveles de educación terciaria inferiores (ISCED 5), como una atenuación de las desigualdades por género en cuanto al desempleo precisamente en los países que cuentan con un porcentaje más elevado de personas con titulación superior –ver Figura 25-.

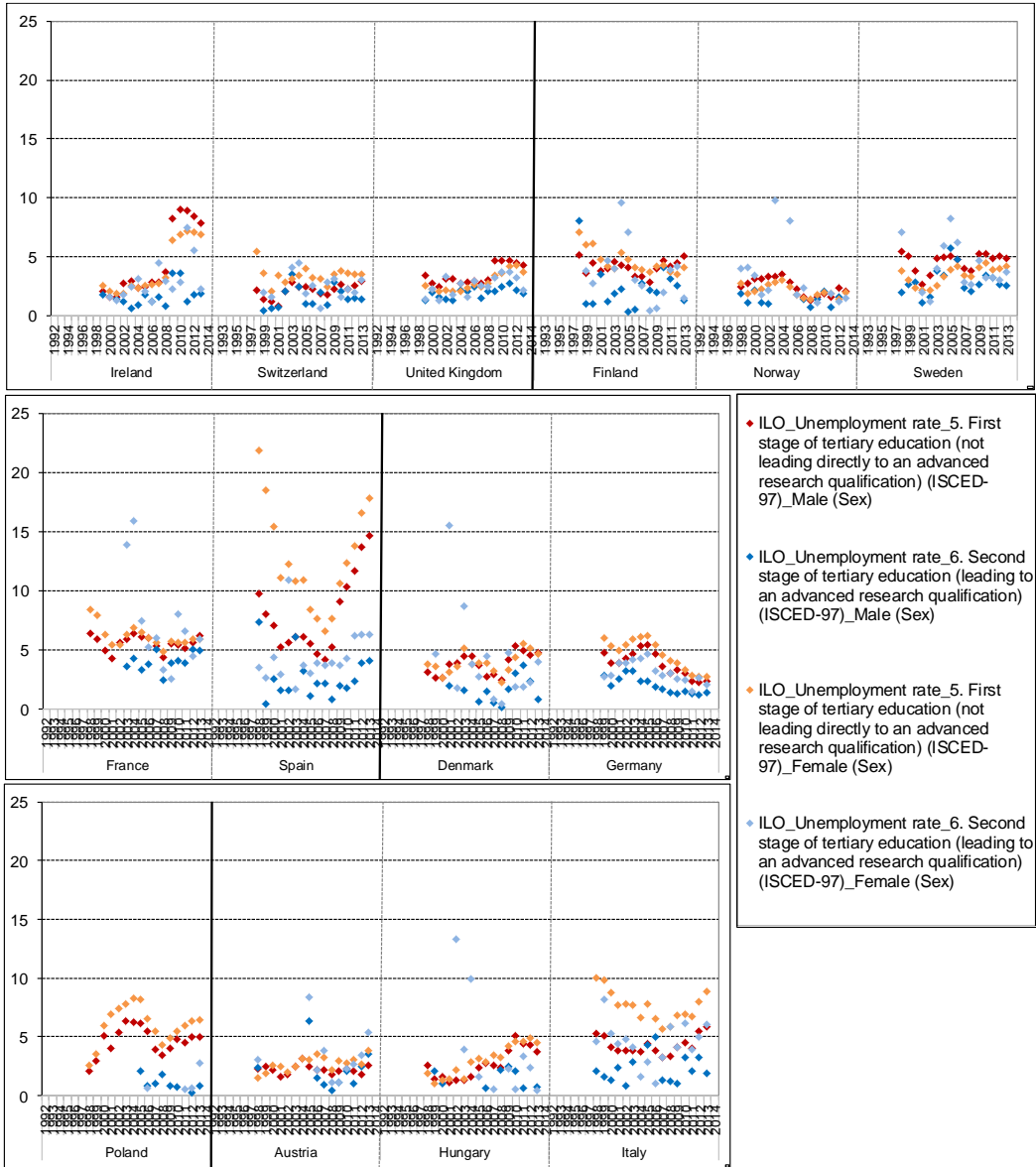


**Figura 23.** Evolución entre 1992 y 2012 del porcentaje de personas con educación terciaria sobre el total de personas activas –por género- y porcentaje de mujeres sobre el total de personas activas, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>158</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>158</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Banco Mundial: WB\_Labor force with tertiary education, female (% of female labor force); WB\_Labor force with tertiary education, male (% of male labor force); WB\_Labor force, female (% of total labor force).

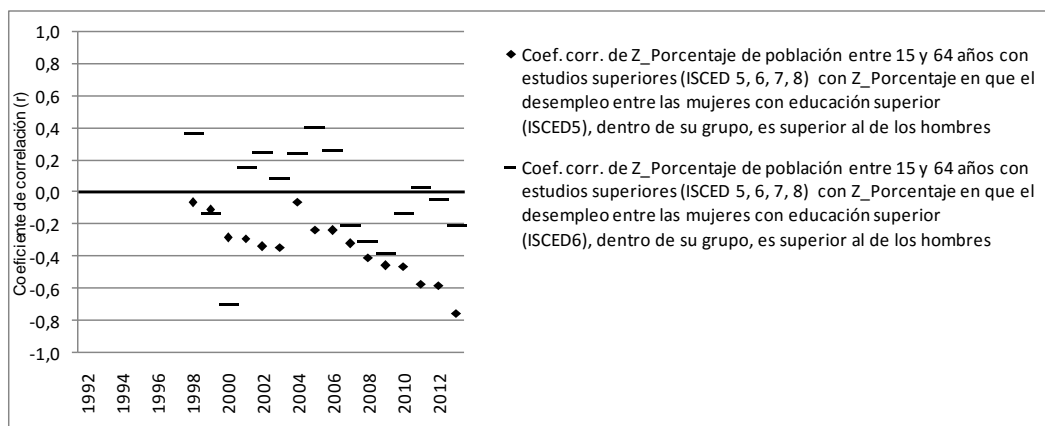


**Figura 24.** Evolución entre 1998 y 2013 de la tasas de desempleo entre las personas con educación terciaria –niveles de CINE 5 y 6–, por género, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>159</sup>.

<sup>159</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- OIT: ILO\_Unemployment rate\_5. First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Male (Sex); ILO\_Unemployment rate\_6. Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Male (Sex); ILO\_Unemployment rate\_5. First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Female (Sex); ILO\_Unemployment rate\_6. Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Female (Sex).



**Figura 25.** Evolución entre 1998 y 2013 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el porcentaje en que el desempleo entre las mujeres con educación superior (en los niveles de CINE 5 y 6), dentro de su grupo, es superior al de los hombres, en diecinueve países europeos<sup>160</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- OIT: ILO\_Unemployment rate\_5. First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Male (Sex); ILO\_Unemployment rate\_6. Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Male (Sex); ILO\_Unemployment rate\_5. First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Female (Sex); ILO\_Unemployment rate\_6. Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) (ISCED-97)\_Female (Sex).

En el caso de las personas en riesgo de pobreza o exclusión social, en el conjunto de países estudiado, las mujeres se mantienen, a lo largo de todo el periodo en el que se disponen datos, en una situación de mayor exposición a tal riesgo que los hombres. Incluso sucede en los países en que la proporción de personas con estudios superiores es más elevada. Por ejemplo, ello se puede constatar a partir de la evolución entre 2004 y 2013 del porcentaje de personas de 18 y más años con educación terciaria en

<sup>160</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

riesgo de pobreza o exclusión social y del porcentaje de personas de 65 y más años en riesgo de pobreza o exclusión social, por género, en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores (grupos de países G1, G2 y G3)<sup>161</sup> –ver Figura 26-.

Dicho de otro modo, no se aprecia que la existencia de un mayor porcentaje de titulados universitarios en la población esté repercutiendo en la consecución de una mayor igualdad entre hombres y mujeres en este aspecto, dado que, salvo tímidamente en el caso del grupo de personas con educación terciaria, no hay una correlación negativa apreciable entre dicho porcentaje y el porcentaje en que las mujeres están en mayor medida en situación de pobreza o exclusión social que los hombres –ver Figura 27-.

Además de lo anterior, tal y como se puede comprobar en los datos de evolución entre 2000 y 2013 de la distancia salarial por género (en industria, construcción y servicios), y en los de diferencia salarial por género ‘no justificada’, en los tres grupos de países europeos objeto de estudio<sup>162</sup>, la distancia salarial entre hombres y mujeres es una realidad en todos los países, sin que se advierta una disminución de ésta -ni siquiera al centrarse en la diferencia salarial ‘no justificada’ en razón de las características del puesto de trabajo- en los países con mayor proporción de titulados universitarios con relación a aquellos países en que tal proporción es menor –ver Figura 28-.

Por otro lado, tampoco existe una equiparación en la representación parlamentaria en los países analizados (ver a este respecto la evolución entre 2000 y 2013 del número de cargos parlamentarios ocupados por hombres por cada cargo parlamentario ocupado por una mujer en los tres grupos de países que se vienen tratando<sup>163</sup>). Si bien es cierto que este desequilibrio, siempre a favor de los hombres, es algo menor en un pequeño grupo de países que cuentan desde hace años con un elevado

---

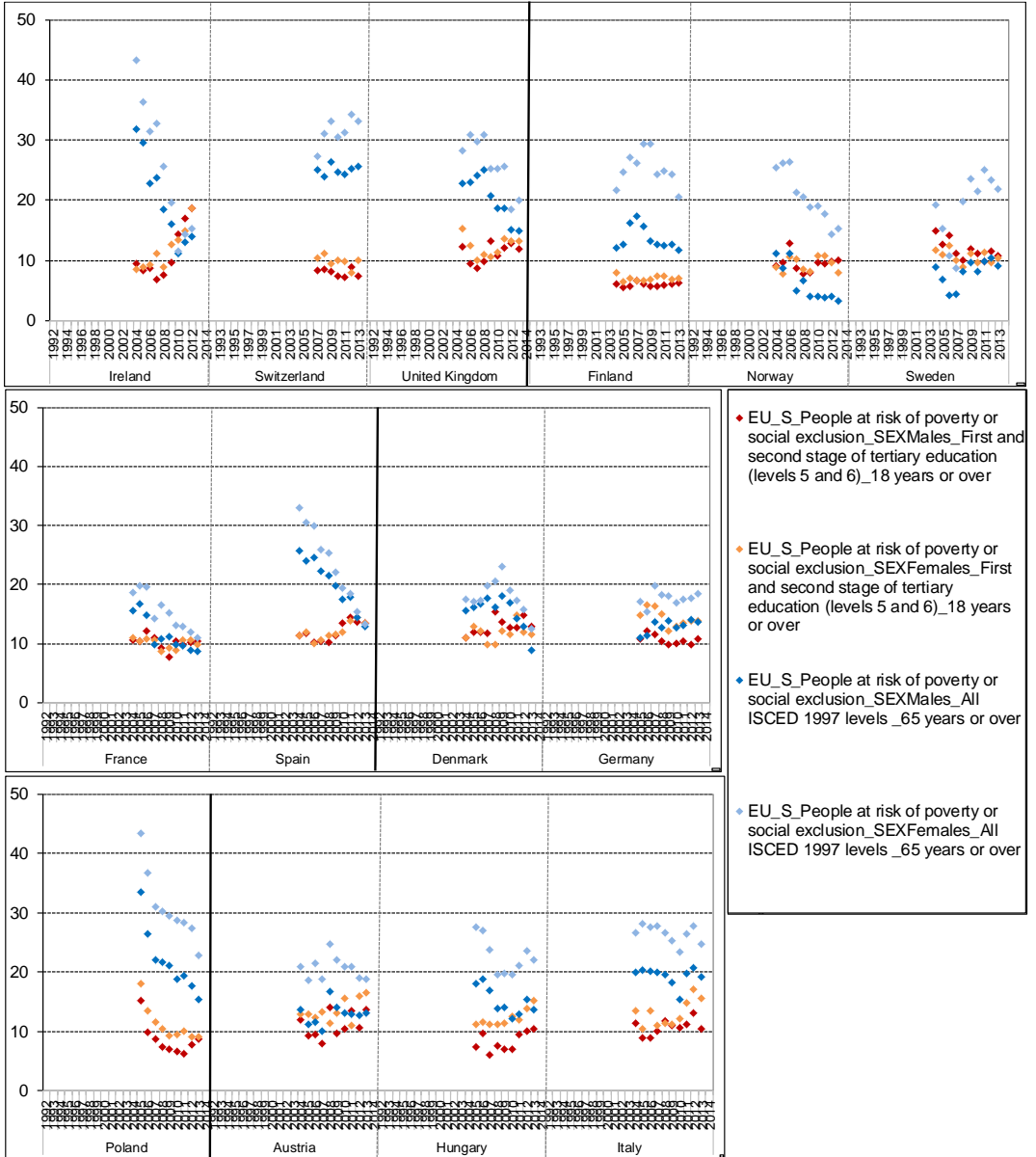
<sup>161</sup> A partir de las series de datos de Eurostat: EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXMales\_First and second stage of tertiary education (levels 5 and 6)\_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXFemales\_First and second stage of tertiary education (levels 5 and 6)\_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXMales\_All ISCED 1997 levels \_65 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXFemales\_All ISCED 1997 levels \_65 years or over.

<sup>162</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: UE\_S\_Gender pay gap in unadjusted form in %\_Industry, construction and services (except public administration, defense, compulsory social security).
- OIT: ILO\_Diferencia salarial por género no justificada.

<sup>163</sup> A partir de las series de datos de United Nations Development Programme (Índice de Desarrollo Humano –IDH-; Los datos y detalles técnicos del Índice de Desarrollo Humano pueden ser consultados en el sitio web de United Nations Development Programme: <http://hdr.undp.org/en/data.>): IHD\_Ind\_Female to male ratio, parliamentary seats.

porcentaje de titulados superiores, no parece existir una correlación positiva relevante entre la proporción de titulados superiores y la tendencia a la equiparación –especialmente aislando el efecto que pudiera venir dado por las diferencias de PIB per cápita entre países-; correlación que, incluso en los últimos años, tiende a desaparecer –ver Figuras 28 y 29-.

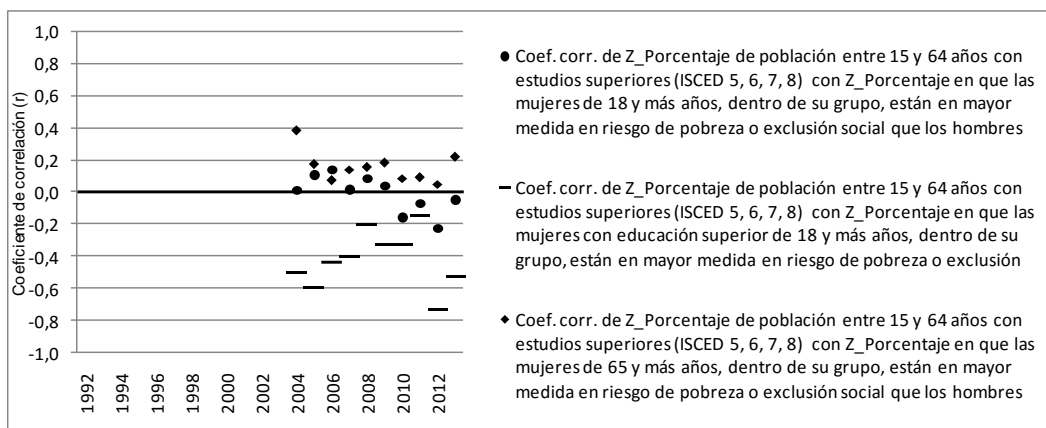


**Figura 26.** Evolución entre 2004 y 2013 del porcentaje de personas de 18 y más años con educación terciaria en riesgo de pobreza o exclusión social y del porcentaje de personas de 65 y más años en riesgo

de pobreza o exclusión social, por género, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>164</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXMales\_First and second stage of tertiary education (levels 5 and 6)\_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXFemales\_First and second stage of tertiary education (levels 5 and 6)\_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXMales\_All ISCED 1997 levels \_65 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXFemales\_All ISCED 1997 levels \_65 years or over.



**Figura 27.** Evolución entre 2004 y 2013 de los coeficientes de correlación del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el porcentaje en que las mujeres de 18 y más años, las mujeres de 18 y más años con educación superior y las mujeres de 65 y más años, dentro de sus respectivos grupos, están en mayor riesgo de pobreza o exclusión social que los hombres, en diecinueve países europeos<sup>165</sup>.

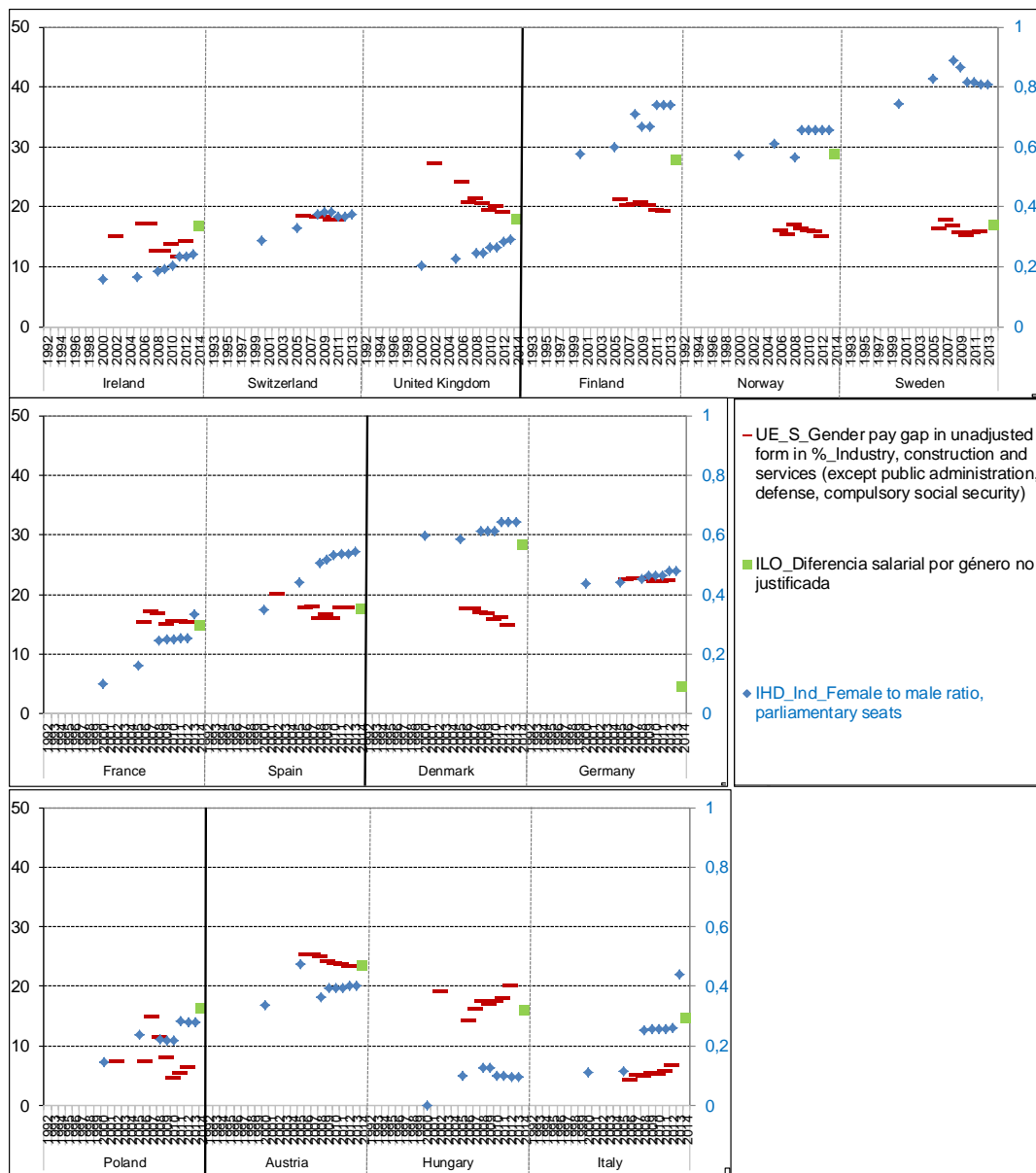
Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXMales\_First and second stage of tertiary education (levels 5 and 6)\_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXFemales\_First and second stage of tertiary education (levels 5 and 6)\_18 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXMales\_All ISCED 1997 levels \_65 years or over; EU\_S\_People at risk of poverty or social exclusion\_SEXFemales\_All ISCED 1997 levels \_65 years or over.

<sup>164</sup> G1 (Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

<sup>165</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.



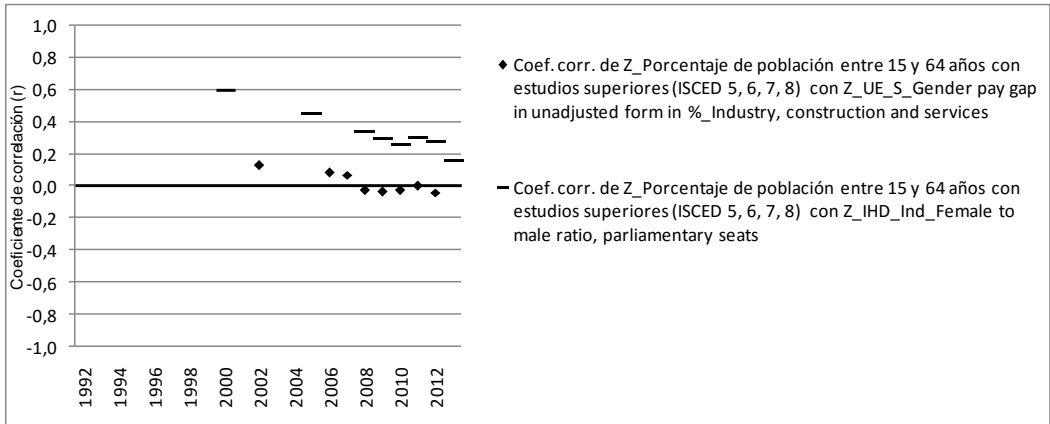


**Figura 28.** Evolución entre 2000 y 2013 de la distancia salarial por género (en industria, construcción y servicios), el número de cargos parlamentarios ocupados por hombres por cada cargo parlamentario ocupado por una mujer y la diferencia salarial por género no justificada, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>166</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>166</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: UE\_S\_Gender pay gap in unadjusted form in %\_Industry, construction and services (except public administration, defense, compulsory social security).
- United Nations Development Programme (Índice de Desarrollo Humano –IDH-)<sup>167</sup>: IHD\_Ind\_Female to male ratio, parliamentary seats.
- OIT: ILO\_Diferencia salarial por género no justificada.



**Figura 29.** Evolución entre 2000 y 2013 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: la distancia salarial por género (en industria, construcción y servicios), el número de cargos parlamentarios ocupados por hombres por cada cargo parlamentario ocupado por una mujer, en diecinueve países europeos<sup>168</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); UE\_S\_Gender pay gap in unadjusted form in %\_Industry, construction and services (except public administration, defense, compulsory social security).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$).
- OIT: ILO\_Diferencia salarial por género no justificada.

<sup>167</sup> Los datos y detalles técnicos del Índice de Desarrollo Humano pueden ser consultados en el sitio web de United Nations Development Programme: <http://hdr.undp.org/en/data>.

<sup>168</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

Por lo que concierne a otros aspectos relacionados los Derechos Humanos, como son la reducción del comercio armamentístico (y, en este sentido dirán algunas voces, la apuesta por la paz), no se aprecia un gasto militar proporcionalmente menor ni tampoco un menor volumen de importación o exportación armamentística per cápita en los países con un porcentaje más elevado de titulados superiores (puede ser de interés consultar aquí la evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el porcentaje del PIB y del presupuesto del gobierno central destinado a gasto militar, los flujos de importación y exportación de armamento per cápita, en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores - grupos de países G1, G2 y G3-<sup>169</sup>) –ver Figura 30-. Así, aun controlando el efecto producido por la variable PIB per cápita, no se puede afirmar, dentro de este conjunto de 19 países, que en aquellos en que existe una proporción más alta de titulados se esté produciendo, en comparación a otros con proporción menor, una reducción del volumen del comercio armamentístico; sino que, incluso, en los últimos años, hay ciertos indicios de lo contrario –ver Figura 31-.

Otro aspecto frecuentemente relacionado con los Derechos Humanos y la solidaridad tiene que ver con la capacidad de los países para dar asilo a refugiados de diferentes procedencias. Si bien es cierto que en esta cuestión, al igual que en muchas otras de las que se vienen comentando en el presente capítulo, intervienen un buen número de factores de diferente naturaleza, cabe preguntarse por la capacidad de acogida de los países con una proporción mayor de titulados superiores, en relación a otros donde dicha proporción es menor. Si se controla el posible efecto de la variable PIB per cápita, los datos no muestran que exista una correlación digna de mención entre esta capacidad de asilo y la extensión de la educación terciaria en el seno de la sociedad de acogida –ver Figuras 32 y 33-. Conclusión, ésta, en parte refrendada actualmente por la respuesta que los países del marco europeo están dando ante la situación de solicitud de asilo que plantea población civil que huye de un conflicto armado próximo.

En cuanto a la seguridad de la ciudadanía en los países estudiados, proporcionalmente al volumen de su población, dos de los países que cuentan desde hace años con un mayor porcentaje de egresados en

---

<sup>169</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_Arms exports (SIPRI trend indicator values) per capita; WB\_Arms imports (SIPRI trend indicator values) per capita; WB\_Military expenditure (% of GDP); WB\_Military expenditure (% of central government expenditure).

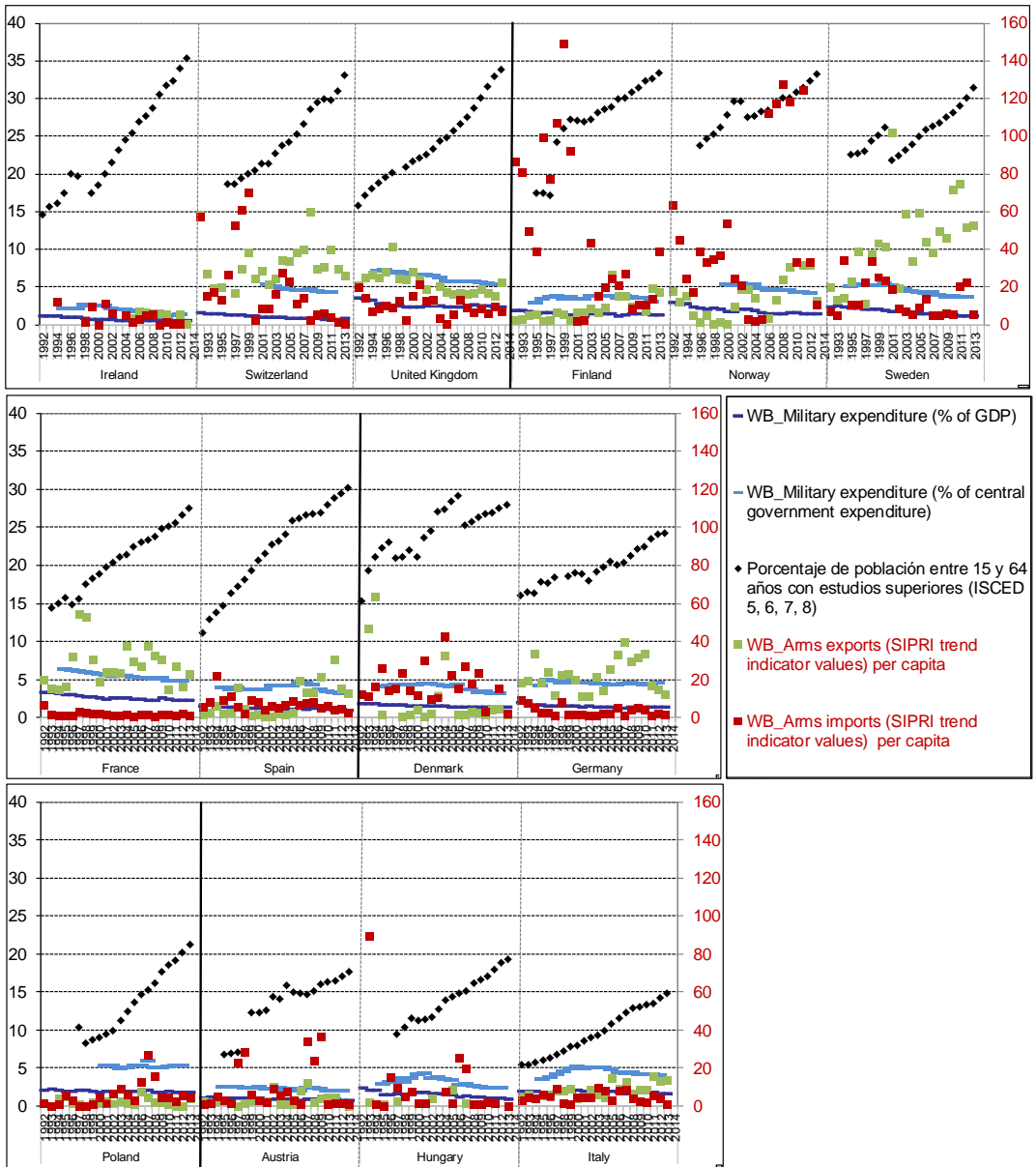
educación terciaria, Suecia y Finlandia, destacan en la cuantía de crímenes con violencia registrados por la policía; e, incluso, en el segundo de los países mencionados, las tasas de homicidios por número de habitantes son llamativas (se puede consultar aquí la evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el número de muertes entre las mujeres provocadas por homicidio por cada 100.000 habitantes, la tasa de homicidio por cada 100.000 habitantes, el número de homicidios y crímenes con violencia registrados por la policía por cada 100.000 habitantes, en los tres grupos de países observados<sup>170</sup>).

Estos son solo dos ejemplos puntuales de dos hechos que, para el conjunto de los 19 países, muestran los datos. De este modo, frente a lo que cabría esperar, en buena parte de las sociedades donde ha aumentado de forma importante la proporción de titulados, no parece haber disminuido con el tiempo la criminalidad. Y, adicionalmente, en términos generales y controlando el efecto debido al PIB per cápita, los índices de criminalidad y homicidio aparentemente se han mantenido, proporcionalmente y a lo largo de las dos últimas décadas, más elevados en países donde el porcentaje de titulados en educación superior es mayor. Si bien podría argumentarse que quizá este hecho pudiera estar en parte condicionado por un hipotético desigual tratamiento a la hora de registrar delitos por parte de los diferentes países, seguramente ni siquiera ello parece que pudiera compensar la inexistencia de correlación positiva en este grupo de países entre seguridad de la ciudadanía y mayor alcance de la educación superior –ver Figuras 34 y 35-.

---

<sup>170</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Death due to homicide, assault\_Standardised death rate by 100 000 inhabitants\_Females; EU\_S\_Crimes recorded by the police\_Number\_Homicide (número por 100.000 habitantes); EU\_S\_Crimes recorded by the police\_Number\_Violent crime (número por 1.000 habitantes).
- United Nations Development Programme (Índice de Desarrollo Humano –IDH-): IHD\_Ind\_Homicide rate (per 100,000).

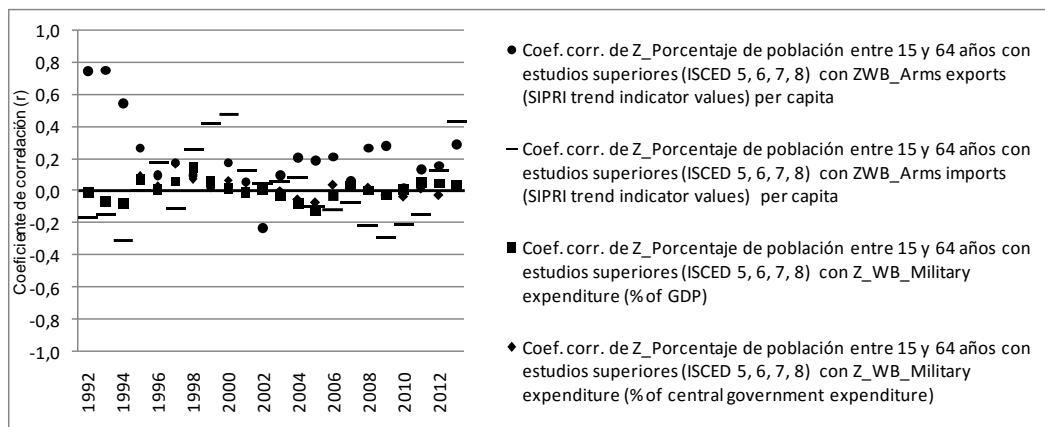


**Figura 30.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el porcentaje del PIB y del presupuesto del gobierno central destinado a gasto militar, los flujos de importación y exportación de armamento per cápita, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>171</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>171</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_Arms exports (SIPRI trend indicator values) per capita; WB\_Arms imports (SIPRI trend indicator values) per capita; WB\_Military expenditure (% of GDP); WB\_Military expenditure (% of central government expenditure).

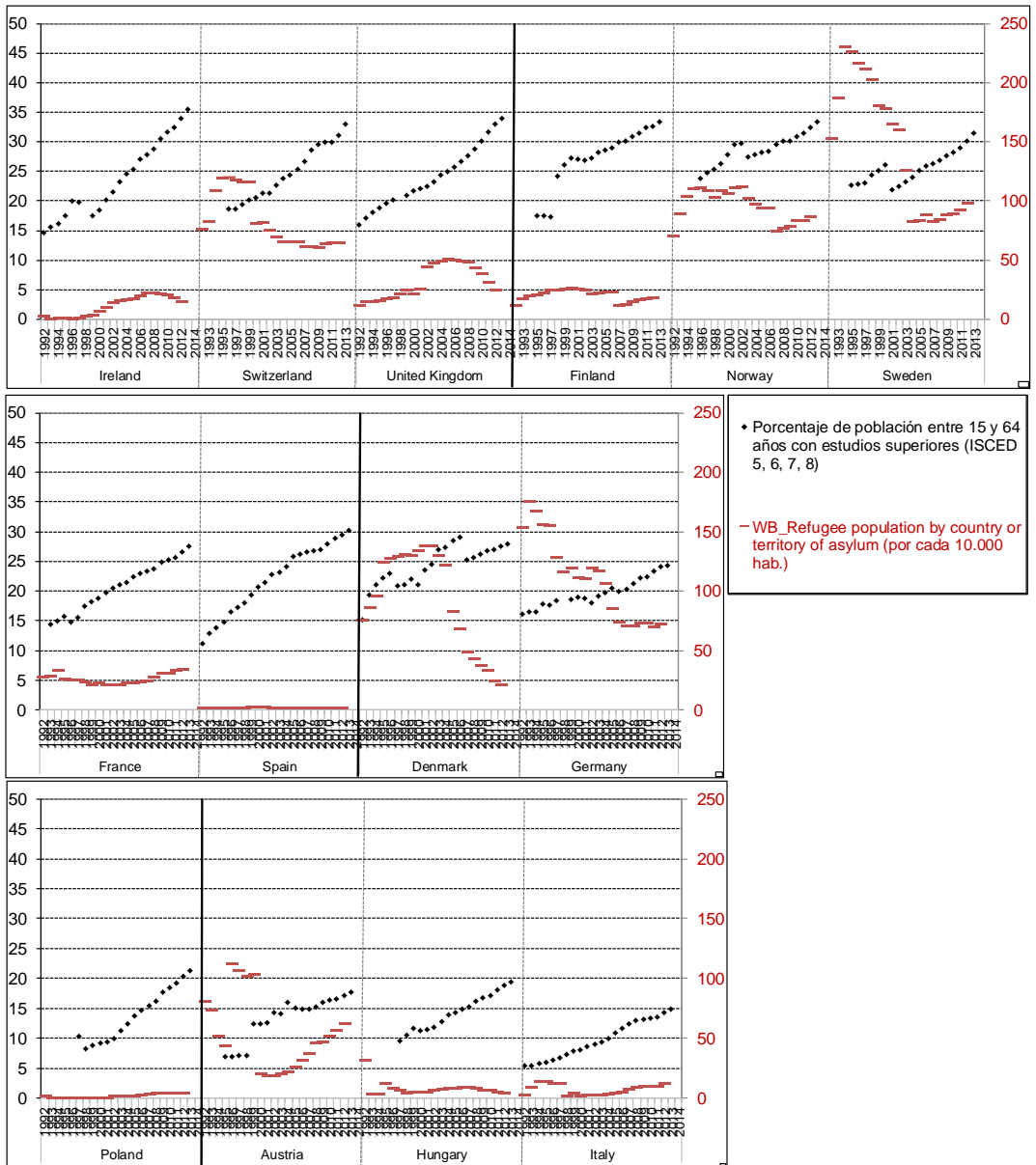


**Figura 31.** Evolución entre 1992 y 2013 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el porcentaje del PIB y del presupuesto del gobierno central destinado a gasto militar, y los flujos de importación y exportación de armamento per cápita, en diecinueve países europeos<sup>172</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); WB\_Arms exports (SIPRI trend indicator values) per capita; WB\_Arms imports (SIPRI trend indicator values) per capita; WB\_Military expenditure (% of GDP); WB\_Military expenditure (% of central government expenditure).

<sup>172</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

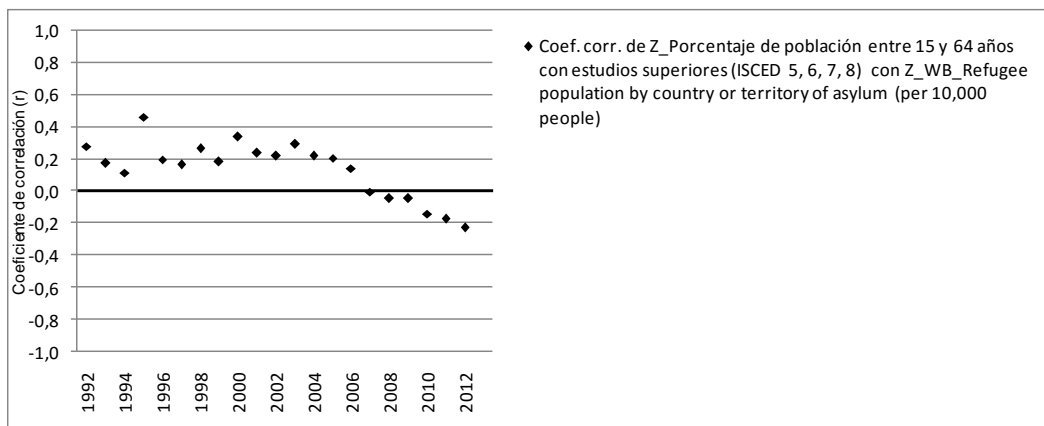


**Figura 32.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores y el número de refugiados asilados por cada 10.000 habitantes, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>173</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>173</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_Refugee population by country or territory of asylum (por cada 10.000 hab.).



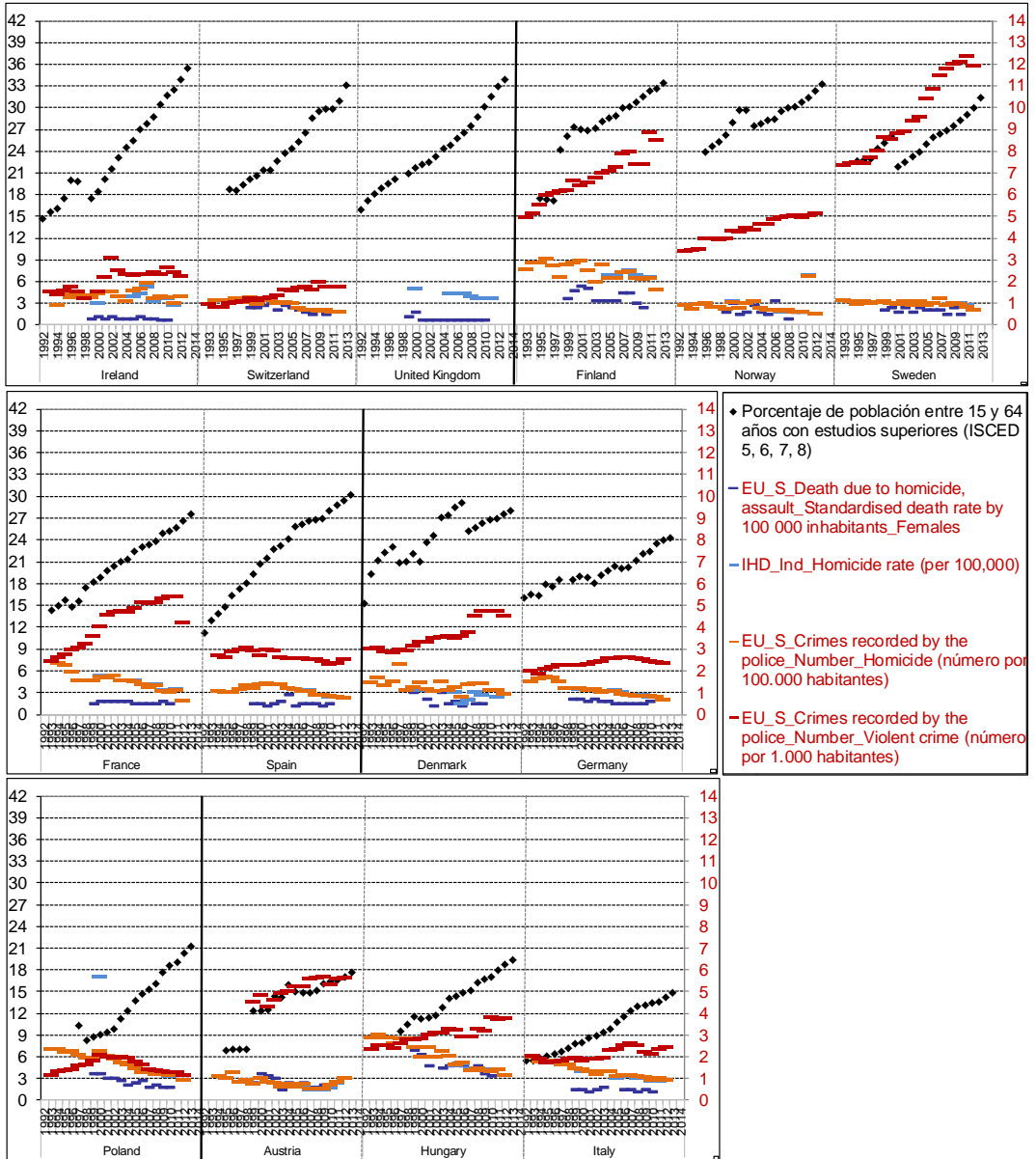
**Figura 33.** Evolución entre 1992 y 2012 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el número de refugiados asilados por cada 10.000 habitantes, en diecinueve países europeos<sup>174</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); WB\_Refugee population by country or territory of asylum (por cada 10.000 hab.).

<sup>174</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.



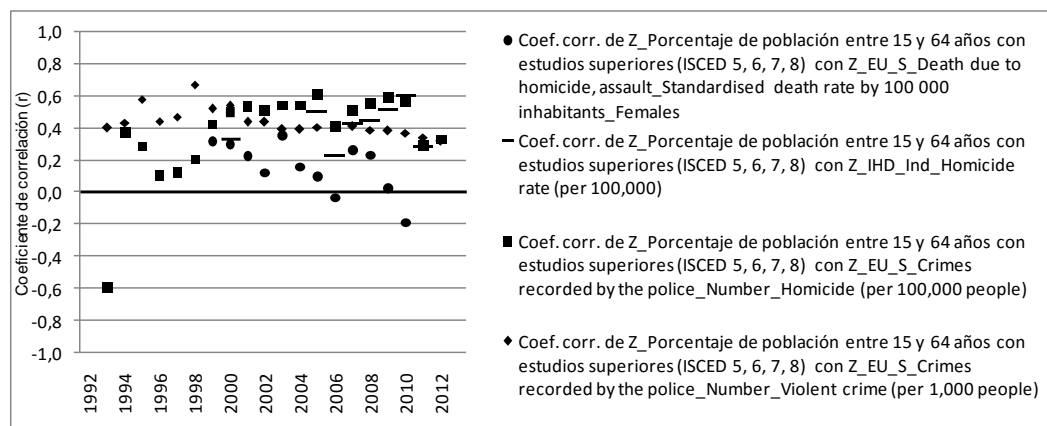


**Figura 34.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el número de muertes entre las mujeres provocadas por homicidio por cada 100.000 habitantes, la tasa de homicidio por cada 100.000 habitantes, el número de homicidios y crímenes con violencia registrados por la policía por cada 100.000 habitantes, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>175</sup>.

<sup>175</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Death due to homicide, assault\_Standardised death rate by 100 000 inhabitants\_Females; EU\_S\_Crimes recorded by the police\_Number\_Homicide (número por 100.000 habitantes); EU\_S\_Crimes recorded by the police\_Number\_Violent crime (número por 1.000 habitantes).
- United Nations Development Programme (Índice de Desarrollo Humano –IDH-): IHD\_Ind\_Homicide rate (per 100,000).



**Figura 35.** Evolución entre 1993 y 2012 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el número de muertes entre las mujeres provocadas por homicidio por cada 100.000 habitantes, la tasa de homicidio por cada 100.000 habitantes, el número de homicidios y crímenes con violencia registrados por la policía por cada 100.000 habitantes, en diecinueve países europeos<sup>176</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Death due to homicide, assault\_Standardised death rate by 100 000 inhabitants\_Females; EU\_S\_Crimes recorded by the police\_Number\_Homicide (número por 100.000 habitantes); EU\_S\_Crimes recorded by the police\_Number\_Violent crime (número por 1.000 habitantes).
- United Nations Development Programme (Índice de Desarrollo Humano –IDH-): IHD\_Ind\_Homicide rate (per 100,000).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$).

Como se ha visto anteriormente, otro de los aspectos involucrados habitualmente en el desarrollo social es la sostenibilidad y, como parte de ésta, las cuestiones medioambientales.

En los últimos veinte años, y particularmente en la segunda parte del periodo, en el conjunto de países analizado se aprecia un descenso per cápita de ciertos tipos de emisiones contaminantes a la atmósfera –sin que, por ello, se haya reducido proporcionalmente, por ejemplo, el número de

<sup>176</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

vehículos a motor- (se puede comprobar en los datos de evolución entre 1992 y 2012 de la cantidad de contaminantes atmosféricos -en Kg.- y de emisiones de gases de efecto invernadero -en Tm.- per cápita, y la cantidad de vehículos a motor por cada 100 habitantes, en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores - grupos de países G1, G2 y G3-<sup>177</sup>) –ver Figura 36-. Ahora bien, aun controlando el efecto de la variable PIB per cápita, no se observa que los países con una proporción más elevada de titulados superiores produzcan menos emisiones contaminantes que aquellos en que la proporción es menor. Es más, en la década de los noventa eran precisamente los primeros los que, proporcionalmente, mayor volumen de contaminantes emitían a la atmósfera –ver Figura 37-.

Al tiempo que se han ido reduciendo las emisiones de contaminantes atmosféricos y de efecto invernadero, también en el conjunto de los países analizados se advierte un progresivo aumento, a partir del año 2000, en el empleo de energía procedente de fuentes renovables (así se observa en la evolución entre 1992 y 2012 del porcentaje de combustibles renovables con respecto a la energía total, el porcentaje de energía procedente de fuentes renovables con respecto al consumo energético total, el porcentaje del PIB dedicado a gasto para la protección del entorno ambiental, en los tres grupos de países antedichos<sup>178</sup>) –ver Figura 38-. Ahora bien, como sucedía anteriormente, y también controlando el efecto de la variable PIB per cápita, los datos muestran que los países con mayor porcentaje de egresados en instituciones de educación terciaria no parecen emplear fuentes de energía renovable en mayor medida que el resto de los estudiados. Es más, el porcentaje del PIB dedicado al gasto en protección medioambiental tampoco es, en términos generales, superior en el primer grupo de países atendiendo a las diferencias en función de la extensión de la educación superior. En otras palabras, no se aprecia una correlación

---

<sup>177</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes\_Sulphur oxides; UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes\_Nitrogen oxides; UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes\_Ammonia; UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes\_Non-methane volatile organic compounds; UE\_S\_Greenhouse Gas Emissions (CO2 equivalent)\_Total emissions including international aviation\_Tones per capita.
- Banco Mundial: WB\_Motor vehicles (per 100 people).

<sup>178</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: EU\_S\_Environmental protection expenditure\_General government\_Percentage of GDP; EU\_S\_Energy from renewable sources\_PercentageShare of renewable energy in gross final energy consumption.
- Banco Mundial: WB\_Combustible renewables and waste (% of total energy).

positiva entre la proporción de titulados universitarios y la proporción del PIB en gasto para la protección medioambiental –ver Figura 39-.

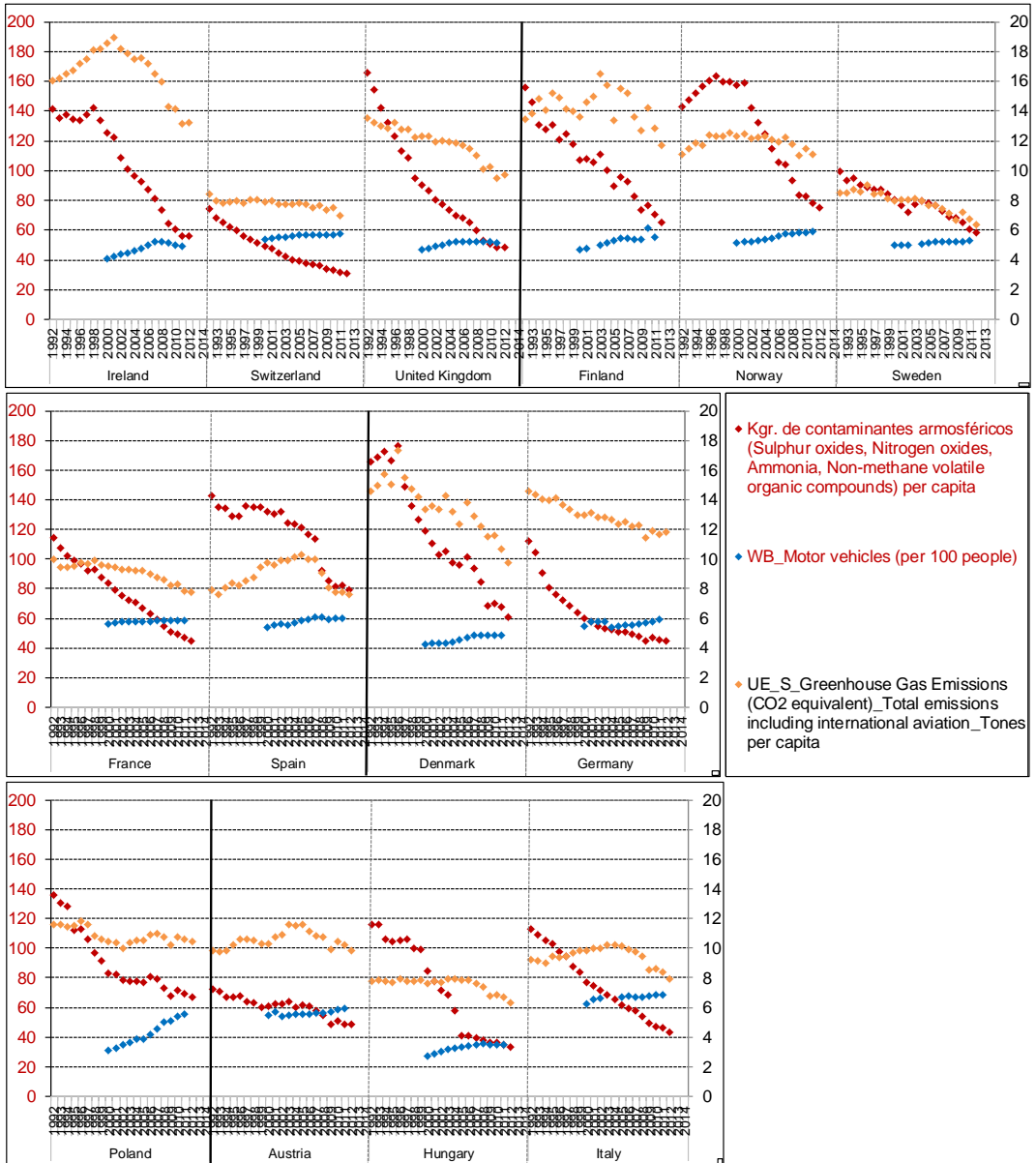
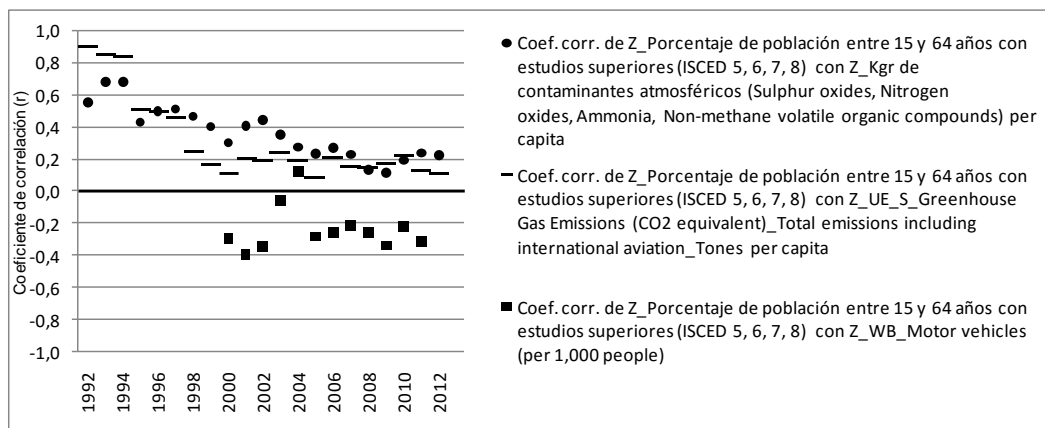


Figura 36. Evolución entre 1992 y 2012 de la cantidad de contaminantes atmosféricos (en Kg.) y de emisiones de gases de efecto invernadero (en Tm.) per cápita, y la cantidad de vehículos a motor por

cada 100 habitantes, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>179</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes Sulphur oxides; UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes Nitrogen oxides; UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes Ammonia; UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes Non-methane volatile organic compounds; UE\_S\_Greenhouse Gas Emissions (CO2 equivalent)\_Total emissions including international aviation\_Tones per capita.
- Banco Mundial: WB\_Motor vehicles (per 100 people).



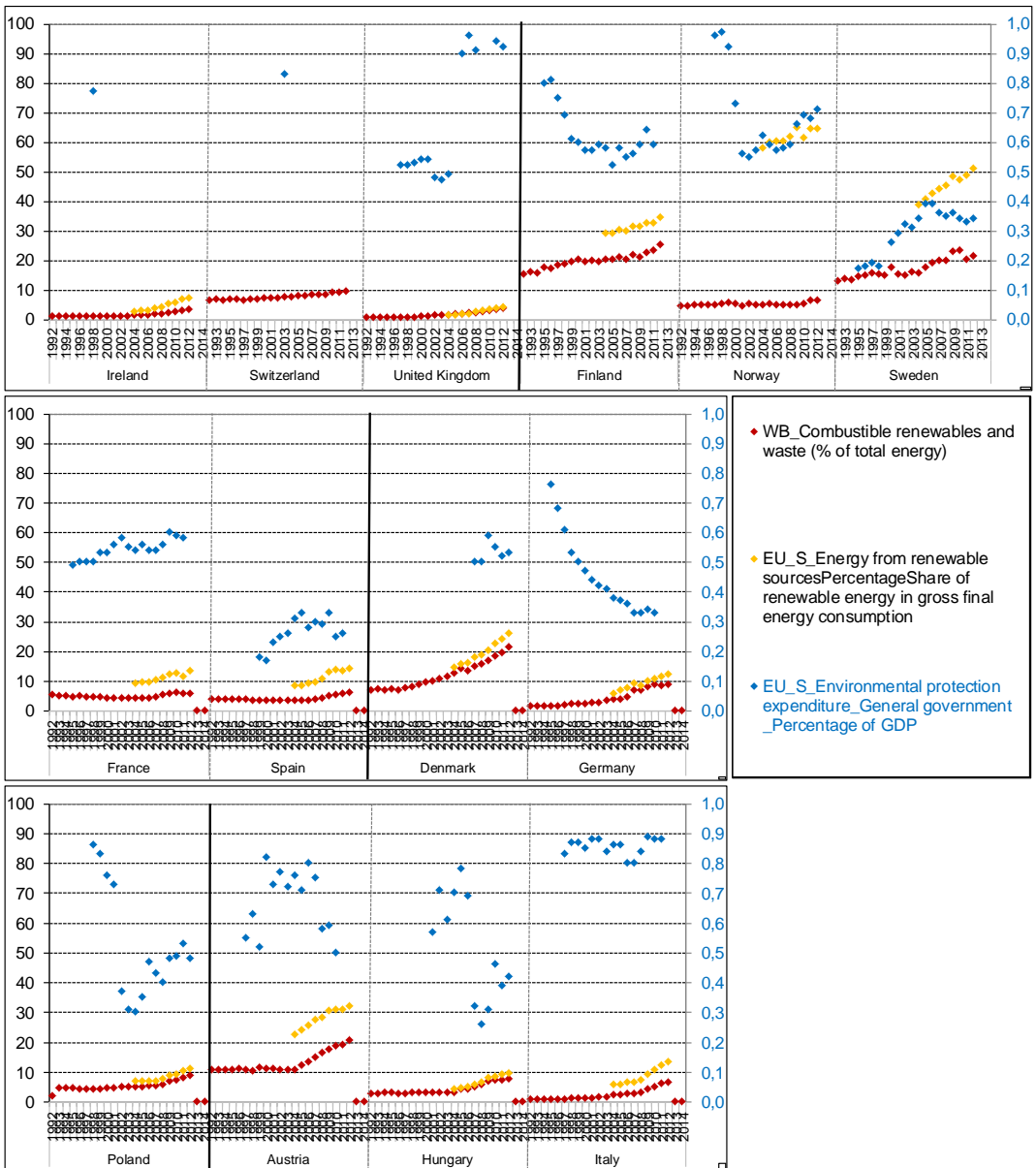
**Figura 37.** Evolución entre 1992 y 2012 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: la cantidad de contaminantes atmosféricos (en Kg.) y de emisiones de gases de efecto invernadero (en Tm.) per cápita, y la cantidad de vehículos a motos por cada 100 habitantes, en diecinueve países europeos<sup>180</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); Eurostat: UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes Sulphur oxides; UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes Nitrogen oxides; UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes Ammonia; UE\_S\_Air pollution\_Total sectors of emissions for the national territory\_Tonnes Non-methane volatile organic compounds; UE\_S\_Greenhouse Gas Emissions (CO2 equivalent)\_Total emissions including international aviation\_Tones per capita.
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); WB\_Motor vehicles (per 100 people).

<sup>179</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

<sup>180</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

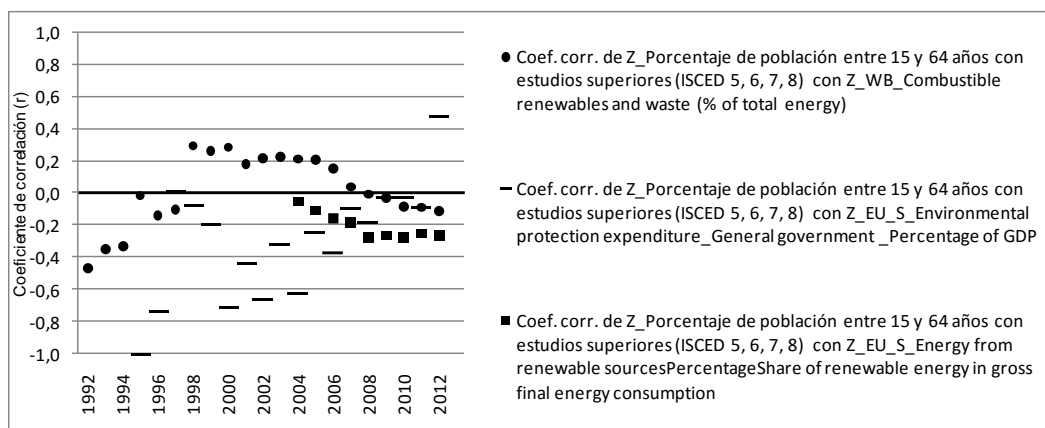


**Figura 38.** Evolución entre 1992 y 2012 del porcentaje de combustibles renovables con respecto a la energía total, el porcentaje de energía procedente de fuentes renovables con respecto al consumo energético total, el porcentaje del PIB dedicado a gasto para la protección del entorno ambiental, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>181</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>181</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: EU\_S\_Environmental protection expenditure\_General government \_Percentage of GDP; EU\_S\_Energy from renewable sourcesPercentageShare of renewable energy in gross final energy consumption.
- Banco Mundial: WB\_Combustible renewables and waste (% of total energy).



**Figura 39.** Evolución entre 1992 y 2012 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el porcentaje de combustibles renovables con respecto a la energía total, el porcentaje de energía procedente de fuentes renovables con respecto al consumo energético total, el porcentaje del PIB dedicado a gasto para la protección del entorno ambiental, en diecinueve países europeos<sup>182</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Environmental protection expenditure\_General government \_Percentage of GDP; EU\_S\_Energy from renewable sourcesPercentageShare of renewable energy in gross final energy consumption
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); WB\_Combustible renewables and waste (% of total energy).

Por lo que concierne a la evolución de determinados indicadores relacionados con la salud y la esperanza de vida de la población, sin duda han mejorado en el conjunto de los 19 países en cuestión. Y, aunque a comienzo de los años noventa se aprecia que el grupo de países en que la proporción de titulados es menor también sufre, en general, mayores tasas de mortalidad infantil y una menor esperanza de vida, progresivamente se va dando una convergencia en este sentido entre todos los países con cierta independencia del nivel en que consigue extenderse la educación terciaria entre la ciudadanía (se puede apreciar esto en la evolución entre 1992 y 2013 de la tasa de mortalidad neonatal, infantil y por debajo de 5 años de edad, la esperanza de vida al nacimiento -en años-, y el Índice de Salud -con

<sup>182</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

base 100-, en los tres grupos de países conocidos<sup>183</sup>) –ver Figura 40-. A la postre, controlando el efecto de las diferencias en el PIB per cápita de los países, a fecha de hoy no se observa que en aquellos donde la proporción de titulados superiores es mayor, también exista una mayor esperanza de vida, una menor mortalidad infantil o un valor superior en el indicador de Salud empleado como parte del Índice de Desarrollo Humano –ver Figura 41-.

En otro orden de cosas, al atender a aspectos relacionados con la ciudadanía democrática, es preciso comenzar por destacar dos aspectos importantes con respecto a la confianza de la ciudadanía de los países estudiados en algunas de sus instituciones. El primero, es el notable porcentaje de personas que, de forma sostenida en la última década, manifiestan su desconfianza hacia instituciones esenciales para el funcionamiento de la democracia actual, como son los partidos políticos, el gobierno o el parlamento de la nación. El segundo, es que, en términos generales, se manifiesta mayor desconfianza hacia instituciones con un marcado corte democrático, como son las mencionadas, que hacia otras que no necesariamente cuentan con este carácter, como son, por ejemplo, los medios de comunicación, tal y como se puede comprobar al analizar la evolución entre 2003 y 2013 del porcentaje de desconfianza de los ciudadanos en diversas instituciones, en los tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>184</sup> -ver Figura 42-.

Aparte de los hechos comentados, no pasa desapercibida la creciente correlación entre el fenómeno del desempleo y la desconfianza institucional en el conjunto de los países. Ahora bien, poniendo entre paréntesis tanto el efecto de la tasa de desempleo como del PIB per cápita, en la última década

---

<sup>183</sup> A partir de las series de datos de:

- UNESCO: UIS\_Life expectancy at birth, total (years)
- United Nations Development Programme (Índice de Desarrollo Humano –IDH-): IHD\_Ind\_Health index (base 100).
- Banco Mundial: WB\_Mortality rate, under-5 (per 1,000 live births); WB\_Mortality rate, infant (per 1,000 live births); WB\_Mortality rate, neonatal (per 1,000 live births).

<sup>184</sup> A partir de las series de datos de Eurobarómetro (los datos y detalles técnicos de las encuestas del Eurobarómetro pueden ser consultados en su sitio web: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/cf/index\\_en.cfm](http://ec.europa.eu/public_opinion/cf/index_en.cfm)) : EB\_The European Union. Political parties. Tend not to trust ; EB\_The European Union. The (NATIONALITY) Parliament. Tend not to trust; EB\_The European Union. The (NATIONALITY) government. Tend not to trust; EB\_The European Union. The press. Tend not to trust; EB\_The European Union. Trade Unions. Tend not to trust; EB\_The European Union. The religious institutions. Tend not to trust; EB\_The European Union. Television. Tend not to trust.

Las categorías de respuesta originales del cuestionario fueron: ‘Tend to trust’; ‘Tend not to trust’; ‘DK - Don't know’.



se observa una atenuación de la correlación negativa que existía entre la desconfianza institucional y la proporción de personas con estudios superiores. O, dicho de otra forma, controlando el efecto de las dos variables antedichas, el nivel de desconfianza institucional no parece ser esencialmente diferente en países con un porcentaje alto de graduados en educación terciaria y en países donde este porcentaje es menor. Estos importantes porcentajes de desconfianza hacia las instituciones democráticas que, lejos de atenuarse, se mantienen e incluso acrecientan en ciertos países, pudiera ser interpretado desde otro punto de vista, al relacionarlo con la evolución de la extensión de la educación superior, como un efecto de la mayor capacidad crítica de la sociedad. Aun con todo, pudiera esperarse que en sociedades democráticas con una importante proporción de personas con estudios superiores se hubiese conseguido instaurar instituciones rectoras que gozasen de la confianza de la mayoría de los ciudadanos; incluso en mayor medida que en sociedades donde los niveles educativos generales son inferiores –ver Figuras 43 y 44-.

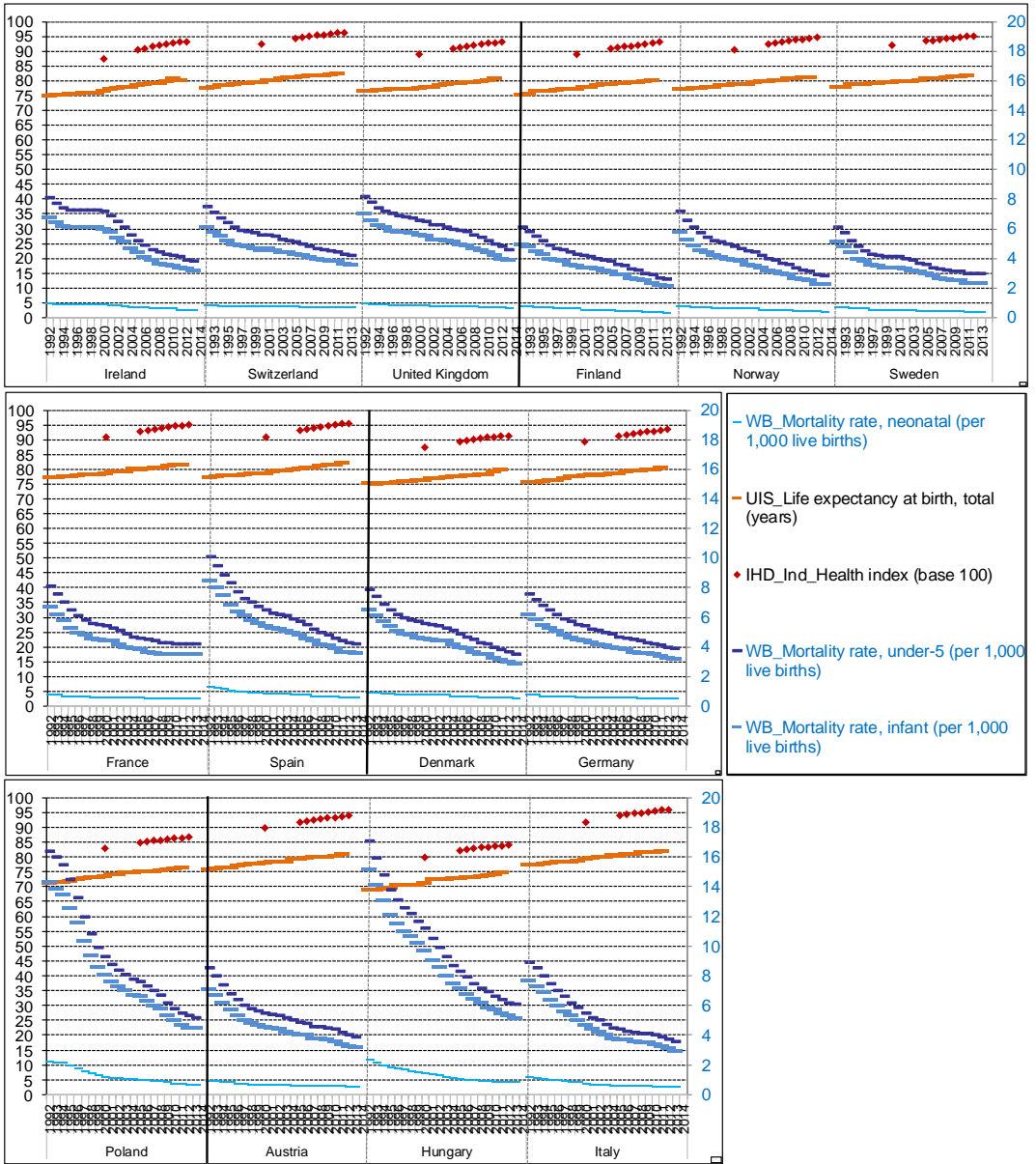
Pese a lo anteriormente comentado, sí parece que los países con mayor porcentaje de titulados universitarios gozan también de una mejor posición en el Índice de Percepción de la Corrupción<sup>185</sup> y, en general, cuentan con una mayor participación de la población en los comicios electorales al parlamento nacional, de acuerdo a las cifras de la evolución entre 1992 y 2014 del porcentaje de participación en las elecciones parlamentarias nacionales y a la Unión Europea y las puntuaciones en el Índice de Percepción de la Corrupción<sup>186</sup> –ver Figuras 45 y 46-.

---

<sup>185</sup> Índice promovido por la organización Transparencia Internacional.

<sup>186</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: EU\_S\_Voter turnout in EU parliamentary elections (%); EU\_S\_Voter turnout in national parliamentary elections (%).
- Transparency International: CPI Score (Los datos y el detalle técnico del índice CPI puede ser consultado en el sitio web de Transparency International: <http://www.transparency.org/research/cpi/overview>).



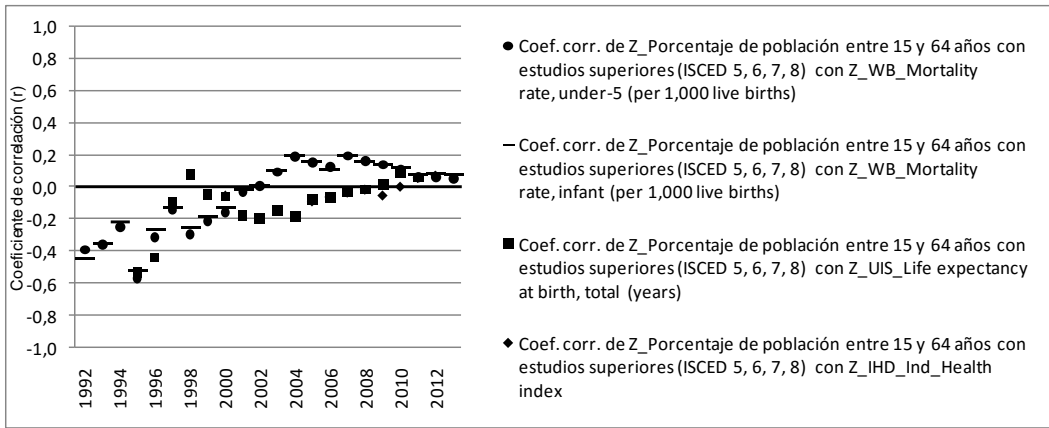
**Figura 40.** Evolución entre 1992 y 2013 de la tasa de mortalidad neonatal, infantil y por debajo de 5 años de edad, la esperanza de vida al nacimiento (en años), y el Índice de Salud (con base 100), en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>187</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- UNESCO: UIS\_Life expectancy at birth, total (years)

<sup>187</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- United Nations Development Programme (Índice de Desarrollo Humano –IDH-): IHD\_Ind\_Health index (base 100).
- Banco Mundial: WB\_Mortality rate, under-5 (per 1,000 live births); WB\_Mortality rate, infant (per 1,000 live births); WB\_Mortality rate, neonatal (per 1,000 live births).

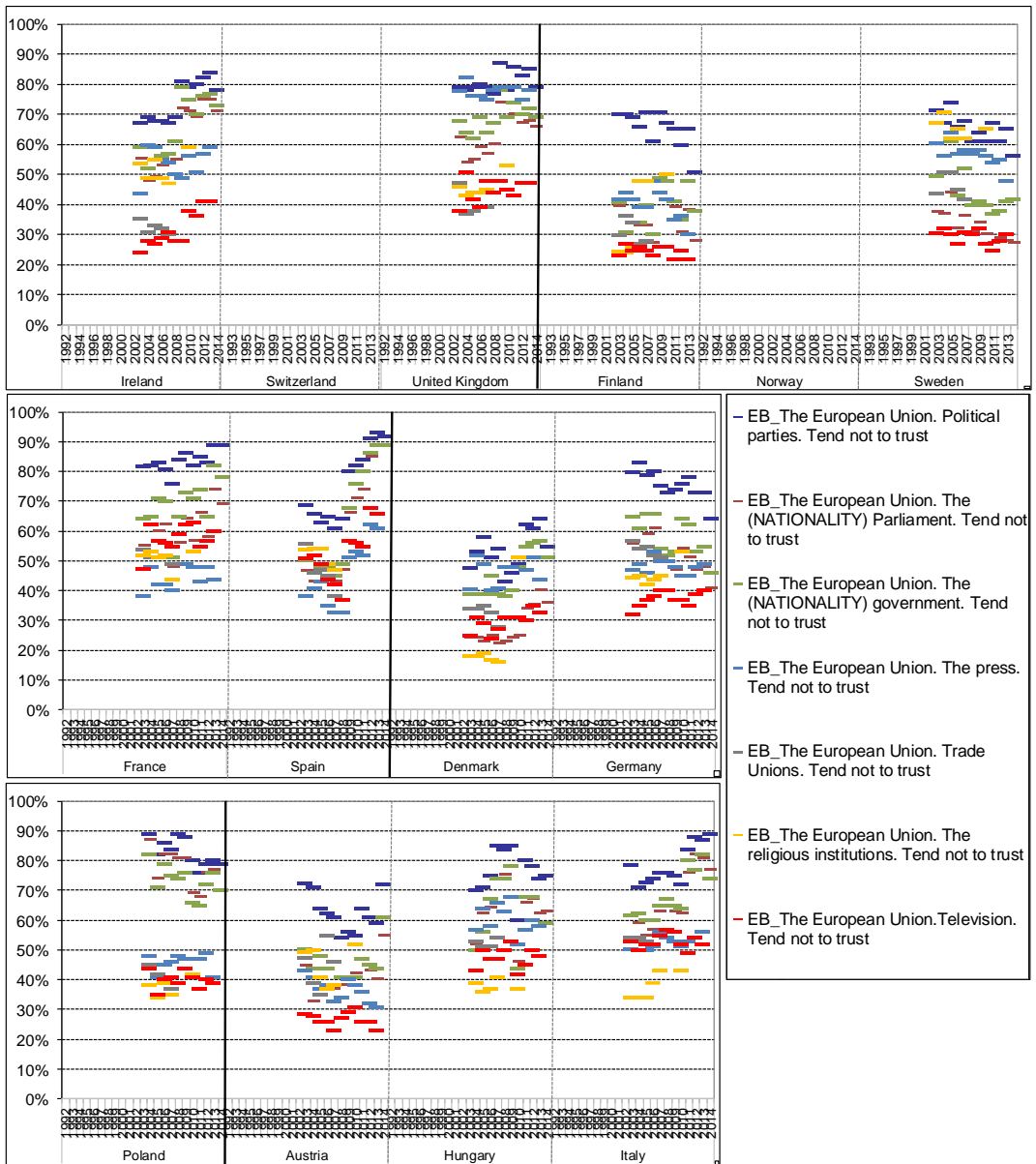


**Figura 41.** Evolución entre 1992 y 2013 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: la tasa de mortalidad infantil y por debajo de 5 años de edad, la esperanza de vida al nacimiento (en años), y el Índice de Salud (con base 100), en diecinueve países europeos<sup>188</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$); WB\_Mortality rate, under-5 (per 1,000 live births); WB\_Mortality rate, infant (per 1,000 live births).
- UNESCO: UIS\_Life expectancy at birth, total (years).
- United Nations Development Programme (Índice de Desarrollo Humano –IDH-): IHD\_Ind\_Health index (base 100).

<sup>188</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

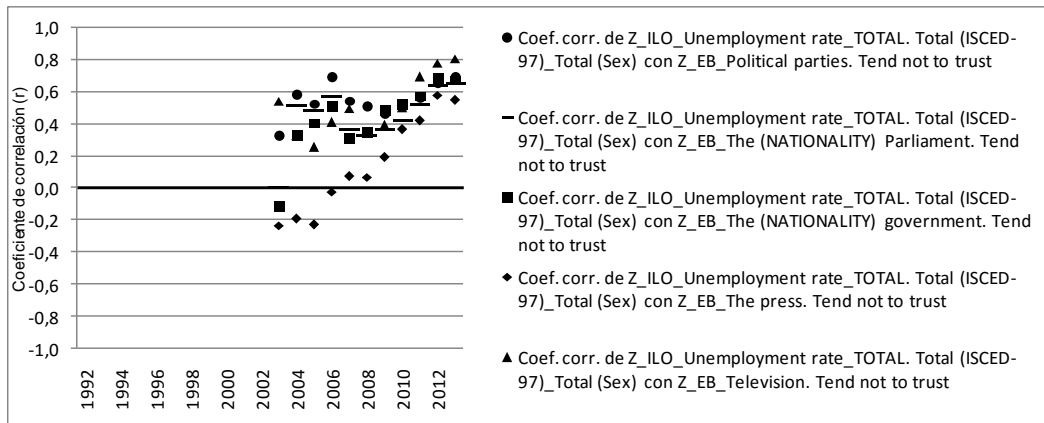


**Figura 42.** Evolución entre 2003 y 2013 del porcentaje de desconfianza de los ciudadanos en diversas instituciones, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>189</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>189</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurobarómetro<sup>190</sup>: EB\_The European Union. Political parties. Tend not to trust<sup>191</sup>; EB\_The European Union. The (NATIONALITY) Parliament. Tend not to trust; EB\_The European Union. The (NATIONALITY) government. Tend not to trust; EB\_The European Union. The press. Tend not to trust; EB\_The European Union. Trade Unions. Tend not to trust; EB\_The European Union. The religious institutions. Tend not to trust; EB\_The European Union. Television. Tend not to trust.



**Figura 43.** Evolución entre 2003 y 2013 de los coeficientes de correlación de la tasa de desempleo con respecto a: el porcentaje de desconfianza de los ciudadanos en diversas instituciones, en diecinueve países europeos<sup>192</sup>.

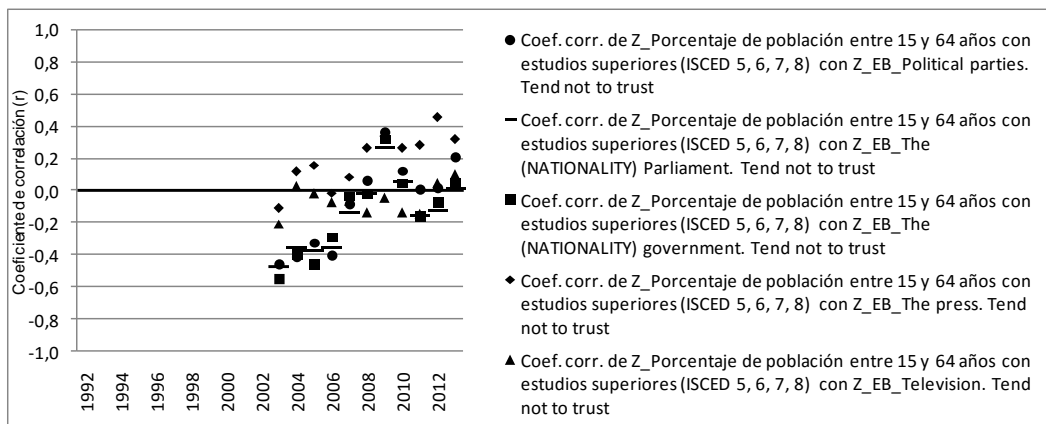
Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- OIT: Z\_ILO\_Unemployment rate\_TOTAL. Total (ISCED-97)\_Total (Sex).
- Eurobarómetro: EB\_The European Union. Political parties. Tend not to trust; EB\_The European Union. The (NATIONALITY) Parliament. Tend not to trust; EB\_The European Union. The (NATIONALITY) government. Tend not to trust; EB\_The European Union. The press. Tend not to trust; EB\_The European Union. Trade Unions. Tend not to trust; EB\_The European Union. The religious institutions. Tend not to trust; EB\_The European Union. Television. Tend not to trust.

<sup>190</sup> Los datos y detalles técnicos de las encuestas del Eurobarómetro pueden ser consultados en su sitio web: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/cf/index\\_en.cfm](http://ec.europa.eu/public_opinion/cf/index_en.cfm)

<sup>191</sup> Las categorías de respuesta originales del cuestionario fueron: 'Tend to trust'; 'Tend not to trust'; 'DK - Don't know'.

<sup>192</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

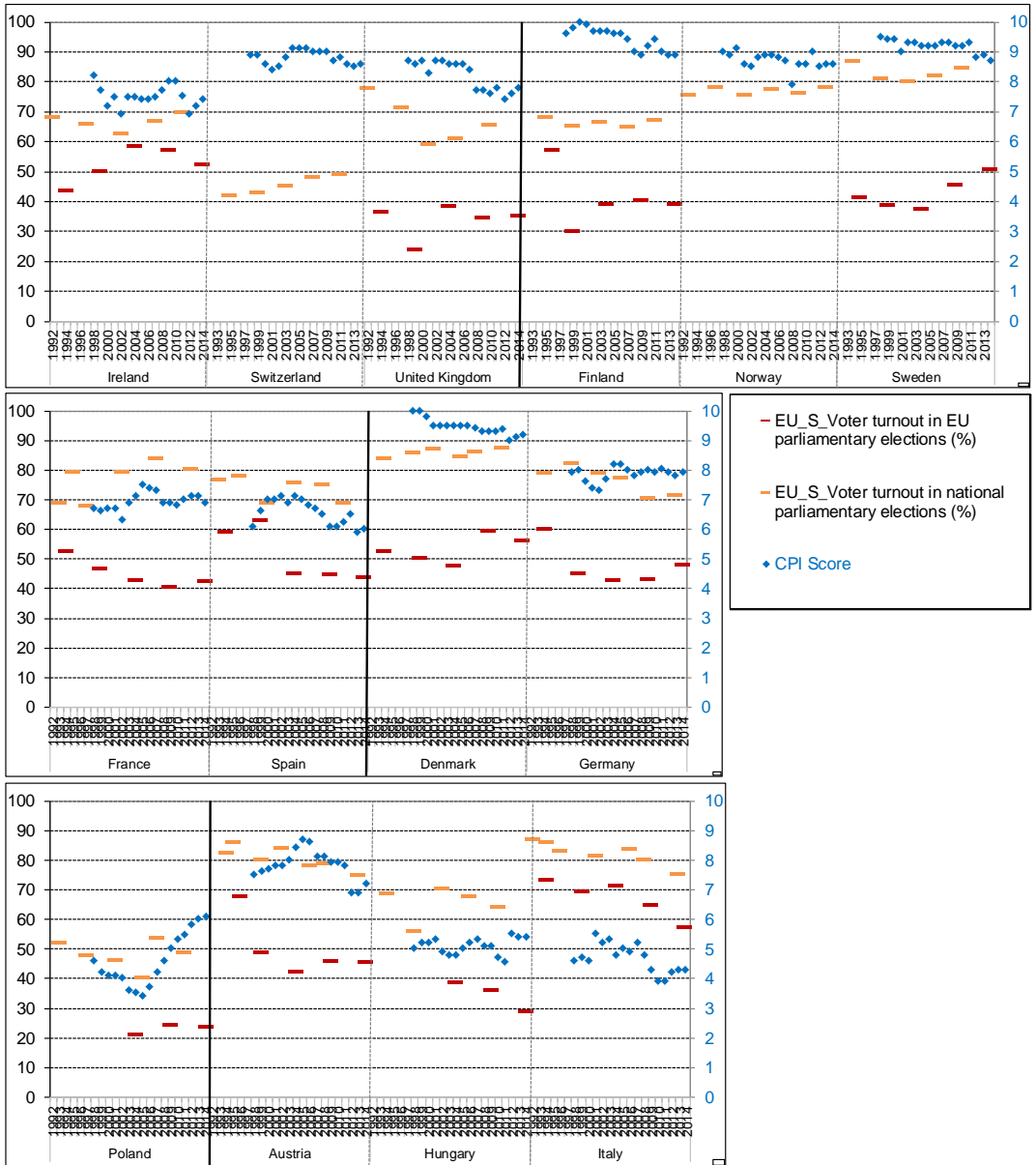


**Figura 44.** Evolución entre 2003 y 2013 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el porcentaje de desconfianza de los ciudadanos en diversas instituciones, en diecinueve países europeos<sup>193</sup>, tomando como variables de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA) y la tasa de desempleo.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$).
- Eurobarómetro: EB\_The European Union. Political parties. Tend not to trust; EB\_The European Union. The (NATIONALITY) Parliament. Tend not to trust; EB\_The European Union. The (NATIONALITY) government. Tend not to trust; EB\_The European Union. The press. Tend not to trust; EB\_The European Union. Trade Unions. Tend not to trust; EB\_The European Union. The religious institutions. Tend not to trust; EB\_The European Union. Television. Tend not to trust.
- OIT: Z\_ILO\_Unemployment rate\_TOTAL. Total (ISCED-97)\_Total (Sex).

<sup>193</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

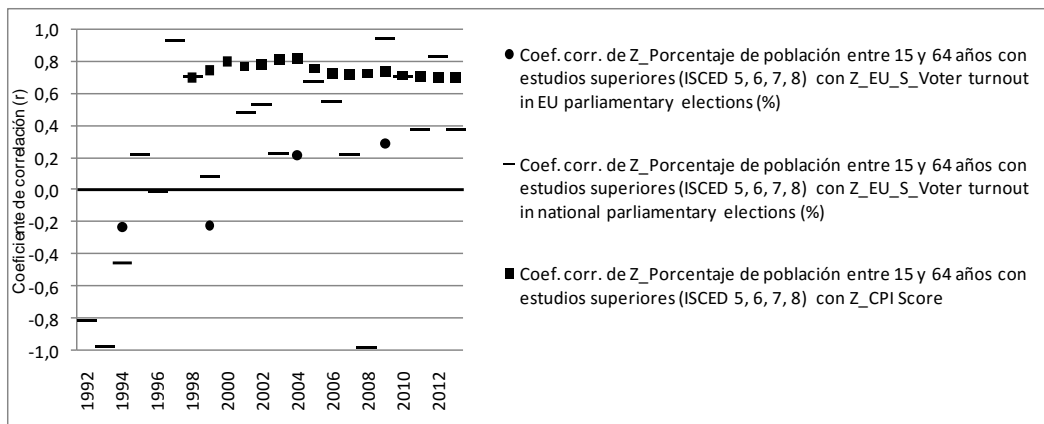


**Figura 45.** Evolución entre 1992 y 2014 del porcentaje de participación en las elecciones parlamentarias nacionales y a la Unión Europea y puntuación en el Índice de Percepción de la Corrupción, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>194</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>194</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: EU\_S\_Voter turnout in EU parliamentary elections (%); EU\_S\_Voter turnout in national parliamentary elections (%).
- Transparency International: CPI Score<sup>195</sup>.



**Figura 46.** Evolución entre 1992 y 2013 de los coeficientes de correlación del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el porcentaje de participación en las elecciones parlamentarias nacionales y a la Unión Europea y puntuación en el Índice de Percepción de la Corrupción, en diecinueve países europeos<sup>196</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

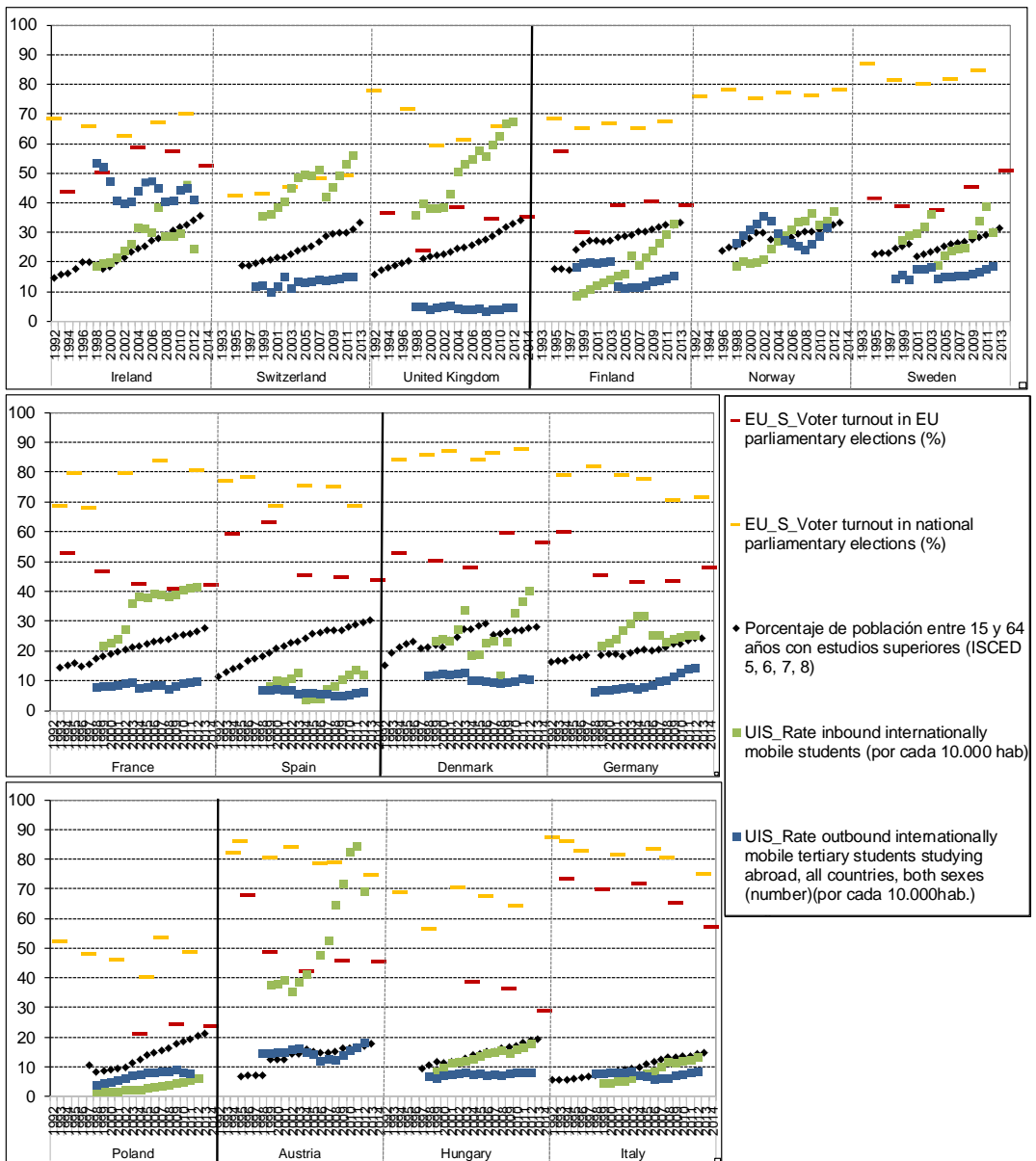
- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Voter turnout in EU parliamentary elections (%); EU\_S\_Voter turnout in national parliamentary elections (%).
- Transparency International: CPI Score.

Por lo que respecta a la movilidad estudiantil, elemento considerado como uno de los instrumentos clave en la educación terciaria para el fortalecimiento de la ciudadanía democrática, si bien es una acción a tener en cuenta, a día de hoy su repercusión es todavía muy limitada. Además, son varias las voces que ponen en duda la igualdad de oportunidades entre los estudiantes en diversos países a la hora de acceder a la posibilidad de disfrutar de esta experiencia. De hecho, si se controla el efecto de la variable PIB per cápita, no se observa la existencia de una correlación positiva entre los flujos de movilidad estudiantil y la proporción de titulados universitarios –ver Figuras 47 y 48-.

<sup>195</sup> Los datos y el detalle técnico del índice CPI puede ser consultado en el sitio web de Transparency International: <http://www.transparency.org/research/cpi/overview>

<sup>196</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.



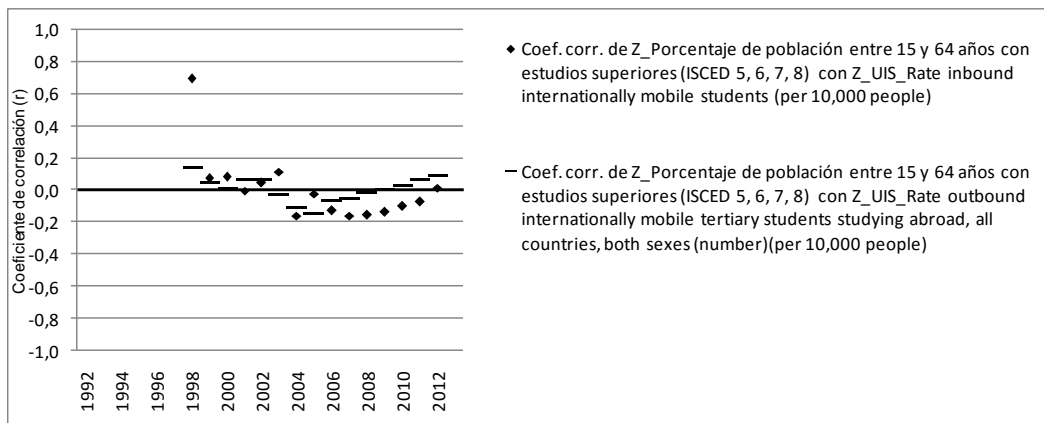


**Figura 47.** Evolución entre 1992 y 2014 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el porcentaje de participación en las elecciones parlamentarias nacionales y a la Unión Europea, número de estudiantes internacionales entrantes y salientes por cada 10.000 habitantes, en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>197</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>197</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Voter turnout in EU parliamentary elections (%); EU\_S\_Voter turnout in national parliamentary elections (%).
- UNESCO: UIS\_Rate inbound internationally mobile students (por cada 10.000 hab); UIS\_Rate outbound internationally mobile tertiary students studying abroad, all countries, both sexes (number)(por cada 10.000hab.).



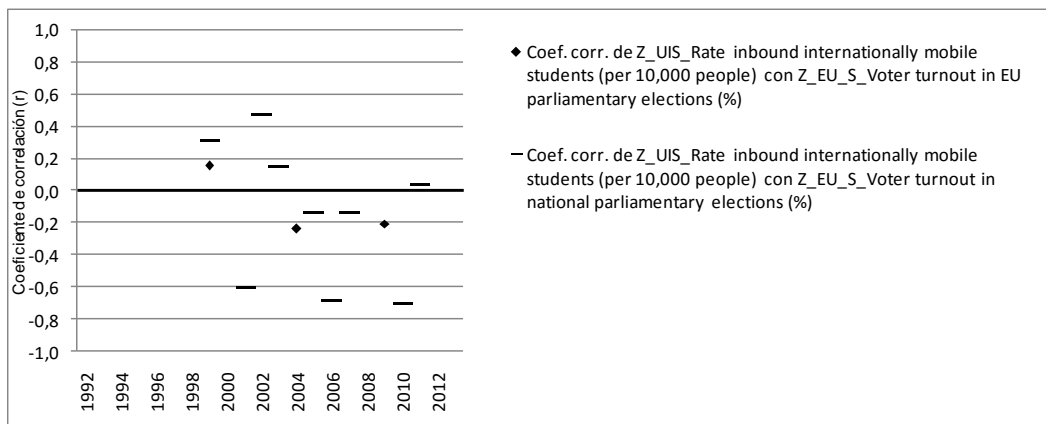
**Figura 48.** Evolución entre 1998 y 2012 de los coeficientes de correlación parcial del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores con respecto a: el número de estudiantes internacionales entrantes y salientes por cada 10.000 habitantes, en diecinueve países europeos<sup>198</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$).
- UNESCO: UIS\_Rate inbound internationally mobile students (por cada 10.000 hab); UIS\_Rate outbound internationally mobile tertiary students studying abroad, all countries, both sexes (number)(por cada 10.000hab.).

Sea como fuere, también acotando el posible efecto de la variable PIB per cápita, se aprecia, a partir de los limitados datos disponibles, que no hay una tendencia clara que apunte a que precisamente en aquellos países más proclives a los flujos de movilidad estudiantil también se observe una mayor participación en las elecciones –ver Figuras 49 y 50–.

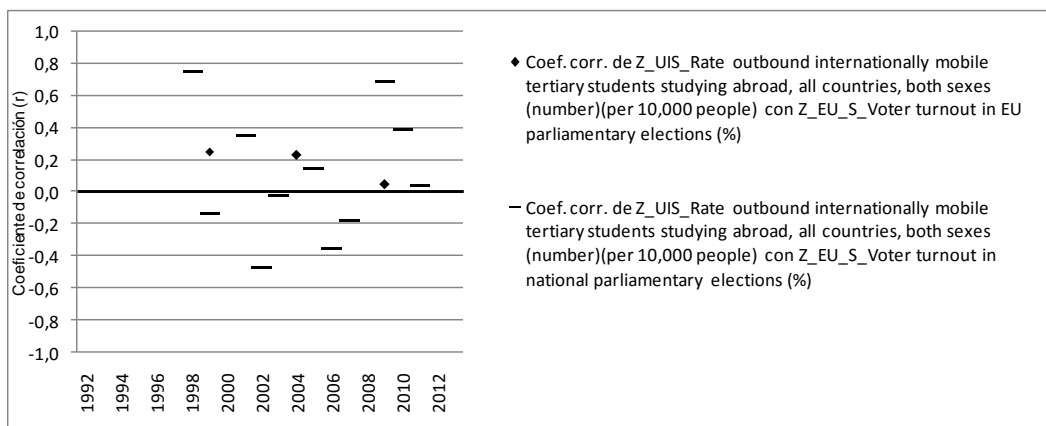
<sup>198</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.



**Figura 49.** Evolución entre 1999 y 2011 de los coeficientes de correlación parcial del número de estudiantes internacionales entrantes por cada 10.000 habitantes con respecto a: el porcentaje de participación en las elecciones parlamentarias nacionales y a la Unión Europea, en diecinueve países europeos<sup>199</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Voter turnout in EU parliamentary elections (%); EU\_S\_Voter turnout in national parliamentary elections (%).
- UNESCO: UIS\_Rate inbound internationally mobile students (por cada 10.000 hab).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$).



**Figura 50.** Evolución entre 1998 y 2011 de los coeficientes de correlación parcial del número de estudiantes internacionales salientes por cada 10.000 habitantes con respecto a: el porcentaje de participación en las elecciones parlamentarias nacionales y a la Unión Europea, en diecinueve países europeos<sup>200</sup>, tomando como variable de control el Producto Interior Bruto per cápita (PPA).

<sup>199</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

<sup>200</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Voter turnout in EU parliamentary elections (%); EU\_S\_Voter turnout in national parliamentary elections (%).
- UNESCO: UIS\_Rate outbound internationally mobile tertiary students studying abroad, all countries, both sexes (number)(por cada 10.000hab.).
- Banco Mundial: WB\_GDP per capita, PPP (current international \$).

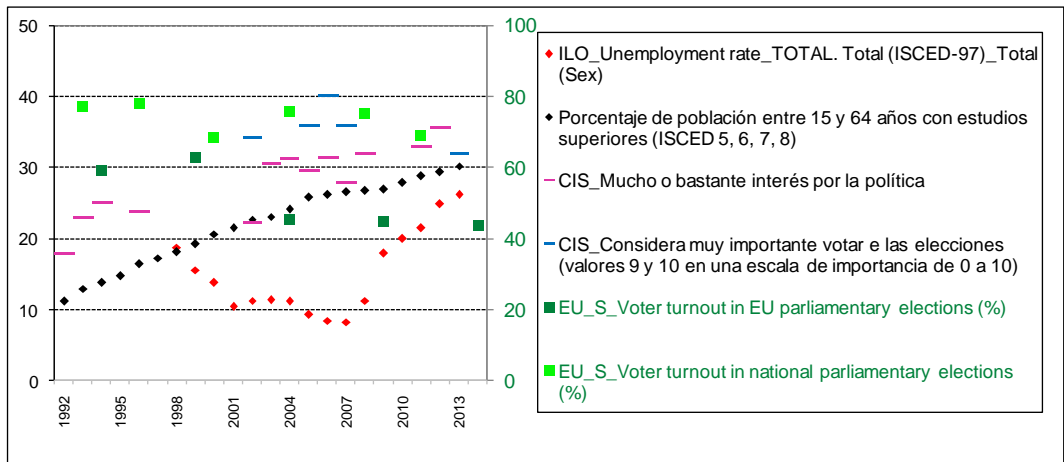
La ciudadanía, al igual que otras facetas involucradas en el desarrollo social, es una dimensión compleja. Diversos estudios han tratado de aproximarse a su medición, para lo que han tratado de desgranar los indicadores fundamentales involucrados en tal concepto.

Tomando como ejemplo el estudio de Hoskins *et al.* (2006), por un aparte, se identifican diferentes formas de participación en la vida ciudadana más allá del ejercicio del voto en las elecciones. Una de estas formas es la pertenencia a diversas organizaciones, como sindicatos, partidos políticos u organizaciones sociales de otra naturaleza; también la participación que se expresa a través de actuaciones como la dedicación de dinero o tiempo a una causa, acciones públicas de petición o protesta conjunta, u otras similares. Y, por otra parte, se indaga en actitudes y valores con que las personas muestran afinidad, por ejemplo, consultándoles sobre su opinión relativa a aspectos de participación democrática, interculturalidad, derechos y deberes de los ciudadanos, etc.

Al hilo de esto, para el caso particular de España, en la última década el porcentaje de personas que manifiestan mucho o bastante interés por la política parece haber aumentado con respecto al decenio anterior. Aumento que se produce al mismo tiempo que el incremento de la proporción de personas con estudios superiores en la sociedad. Sin embargo, este aumento de interés a simple vista no guarda correspondencia con un consecuente aumento en el porcentaje de personas que acuden a votar en las elecciones al parlamento nacional y europeo. Si bien la explicación de esta aparente contradicción no resulta evidente, sí lo es más el hecho de que la extensión de la educación superior entre la población no parece haber repercutido en un incremento de la participación electoral. Así, resulta interesante examinar las cifras de evolución entre 1992 y 2014 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el porcentaje de participación en las elecciones parlamentarias nacionales y a la Unión Europea, el porcentaje de personas que manifiesta tener mucho o bastante interés por la política y el porcentaje de personas que considera muy importante votar en las elecciones, en España<sup>201</sup> -ver Figura 51-.

---

<sup>201</sup> A partir de las series de datos de:



**Figura 51.** Evolución entre 1992 y 2014 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, el porcentaje de participación en las elecciones parlamentarias nacionales y a la Unión Europea, el porcentaje de personas que manifiesta tener mucho o bastante interés por la política y el porcentaje de personas que considera muy importante votar en las elecciones, en España.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Voter turnout in EU parliamentary elections (%); EU\_S\_Voter turnout in national parliamentary elections (%).
- CIS<sup>202</sup>: Porcentaje de personas que afirman tener mucho o bastante interés por la política<sup>203</sup> y Porcentaje de personas que considera muy importante votar en las elecciones (valores 9 y 10 en una escala de importancia entre 0 y 10)<sup>204</sup>.

Además, con respecto a diferentes formas de participación relacionadas con acciones de pronunciamiento o protesta, dicha participación en los últimos años tiene un patrón de evolución más parecido al de la situación del desempleo que al patrón de otros fenómenos como es, por ejemplo, precisamente el aumento del número de personas con titulación universitaria (tal y como se puede observar en los datos de evolución entre

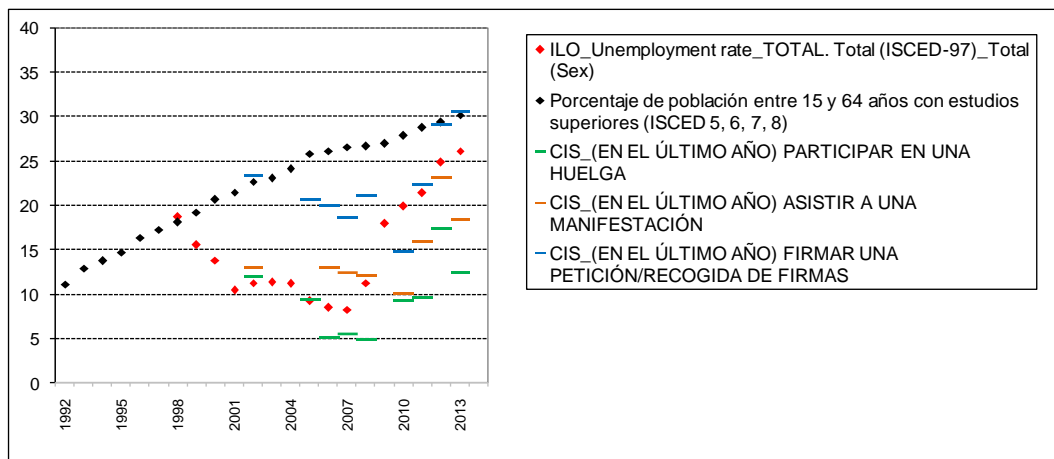
- 
- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8); EU\_S\_Voter turnout in EU parliamentary elections (%); EU\_S\_Voter turnout in national parliamentary elections (%).
  - CIS (Los datos y los detalles técnicos de las encuestas del CIS puede ser consultados en su sitio web: <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>): Porcentaje de personas que afirman tener mucho o bastante interés por la política -Números de Estudio del CIS: 2013, 2055, 2062, 2083, 2212, 2450, 2535, 2575, 2588, 2632, 2736, 2750, 2760, 2915 y 2930- y Porcentaje de personas que considera muy importante votar en las elecciones (valores 9 y 10 en una escala de importancia entre 0 y 10) -Números de Estudio del CIS: 2450, 2630, 2632, 2736 y 2994-.

<sup>202</sup> Los datos y los detalles técnicos de las encuestas del CIS puede ser consultados en su sitio web: <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>

<sup>203</sup> Números de Estudio del CIS: 2013, 2055, 2062, 2083, 2212, 2450, 2535, 2575, 2588, 2632, 2736, 2750, 2760, 2915 y 2930.

<sup>204</sup> Números de Estudio del CIS: 2450, 2630, 2632, 2736 y 2994.

1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, la tasa de desempleo, el porcentaje de personas que en el último año afirman haber firmado en algún proceso público de petición o recogida de formas, o haber participado en alguna huelga o manifestación, en España<sup>205</sup>) –ver Figura 52-.



**Figura 52.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores, la tasa de desempleo, el porcentaje de personas que en el último año afirman haber firmado en algún proceso público de petición o recogida de formas, o haber participado en alguna huelga o manifestación, en España.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- OIT: ILO\_Unemployment rate\_TOTAL. Total (ISCED-97)\_Total (Sex).
- CIS: (en el último año) Participar en una huelga; Asistir a una manifestación; Firmar una petición/recogida de firmas<sup>206</sup>.

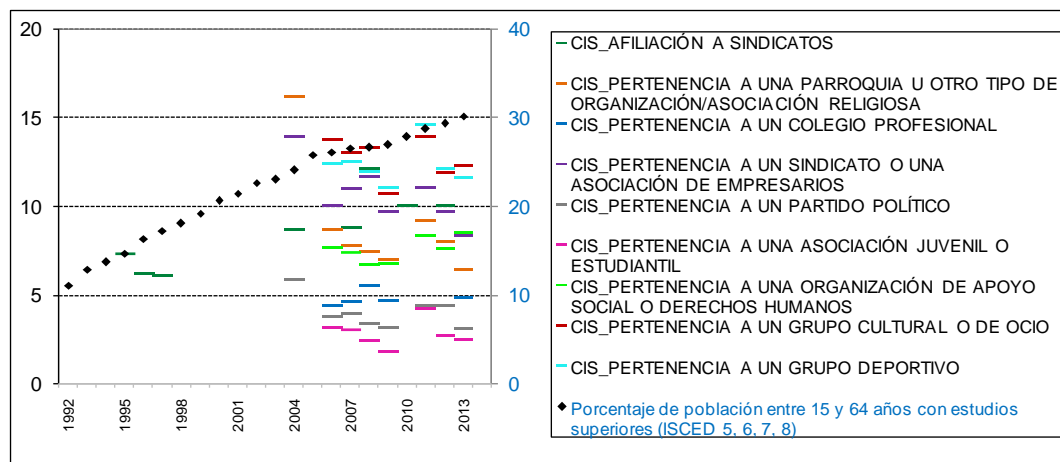
Tampoco la evolución en la pertenencia a organizaciones de diferente naturaleza parece tener, en la última década, una tónica de evolución similar a la descrita para la educación universitaria. Además, aquellas personas que participan en organizaciones parecen decantarse más por aquellas que tienen un componente lúdico, como son grupos deportivos o culturales y de ocio. La pertenencia a sindicatos o asociaciones de

<sup>205</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- OIT: ILO\_Unemployment rate\_TOTAL. Total (ISCED-97)\_Total (Sex).
- CIS: (en el último año) Participar en una huelga; Asistir a una manifestación; Firmar una petición/recogida de firmas -Números de Estudio del CIS: 2633, 2672, 2700, 2749, 2914, 2984, 3021, 2450, 2588, 2847-.

<sup>206</sup> Números de Estudio del CIS: 2633, 2672, 2700, 2749, 2914, 2984, 3021, 2450, 2588, 2847.

empresarios aparece como la siguiente opción más habitual, por encima de otras como las de apoyo social o a los derechos humanos y las religiosas. Y, entre las últimas opciones, aparece la pertenencia a partidos políticos –ver Figura 53-.



**Figura 53.** Evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores y del porcentaje de participación de la población mayor de 18 años a diferentes instituciones u organizaciones, en España.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

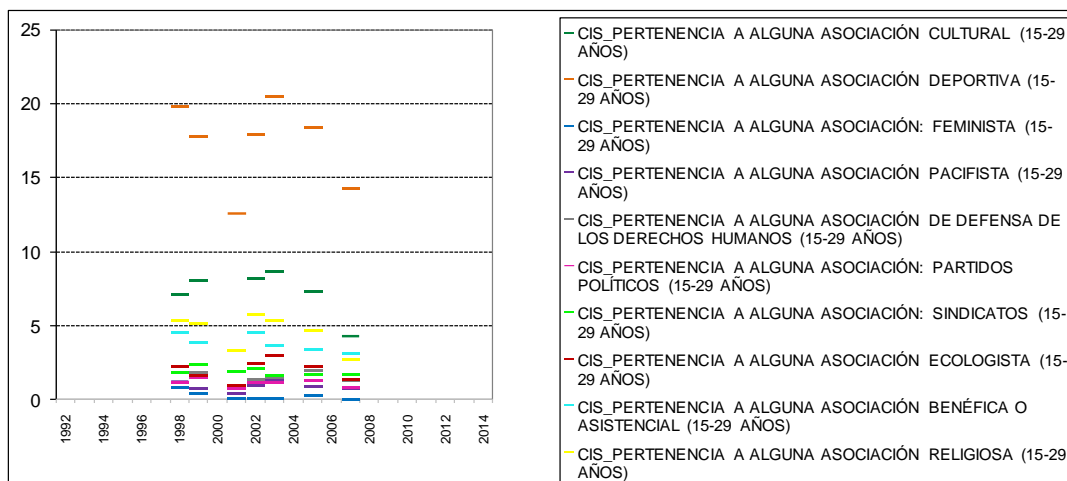
- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- CIS: Porcentaje de afiliación a sindicatos<sup>207</sup>. Porcentaje de pertenencia a: una parroquia u otro tipo de organización/asociación religiosa; un colegio profesional; un sindicato o a una asociación de empresarios; un partido político; una asociación juvenil o estudiantil; una organización de apoyo social o de derechos humanos; un grupo cultural o de ocio; un grupo deportivo<sup>208</sup>.

Y, siguiendo la línea anterior, entre las personas más jóvenes, entre 1998 y 2007, las tendencias son bastante similares a las comentadas. De modo que, aunque estas generaciones, en general, gozan de un nivel educativo más elevado que el conjunto de la población, su participación no se encausa en mayor medida -sino incluso menor- a través de organizaciones de marcado carácter de colaboración y participación social o política. Así, para comprobar lo expuesto, resulta de interés detenerse, por una parte, en la evolución entre 1992 y 2013 del porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores y del porcentaje de participación de la población mayor de 18 años a diferentes instituciones u organizaciones, en

<sup>207</sup> Números de Estudio del CIS: 2154, 2206, 2240, 2572, 2671, 2765, 2837, 2942, 2947.

<sup>208</sup> Números de Estudio del CIS: 2575, 2633, 2700, 2736, 2749, 2798, 2914, 2960, 3001.

España<sup>209</sup> y, por otra, en la evolución entre 1998 y 2007 del porcentaje de participación de la población entre 15 y 29 años a diferentes instituciones u organizaciones, también en España<sup>210</sup> -ver Figura 54-.



**Figura 54.** Evolución entre 1998 y 207 del porcentaje de participación de la población entre 15 y 29 años a diferentes instituciones u organizaciones, en España.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

- CIS: Porcentaje de pertenencia a alguna: asociación cultural; asociación deportiva; asociación feminista; asociación pacifista; asociación de defensa de los derechos humanos; partido político; sindicato; asociación ecologista; asociación benéfica o asistencial; asociación religiosa<sup>211</sup>.

<sup>209</sup> A partir de las series de datos de:

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- CIS: Porcentaje de afiliación a sindicatos (Números de Estudio del CIS: 2154, 2206, 2240, 2572, 2671, 2765, 2837, 2942, 2947). Porcentaje de pertenencia a: una parroquia u otro tipo de organización/asociación religiosa; un colegio profesional; un sindicato o a una asociación de empresarios; un partido político; una asociación juvenil o estudiantil; una organización de apoyo social o de derechos humanos; un grupo cultural o de ocio; un grupo deportivo (Números de Estudio del CIS: 2575, 2633, 2700, 2736, 2749, 2798, 2914, 2960, 3001).

<sup>210</sup> A partir de las series de datos de CIS: Porcentaje de pertenencia a alguna: asociación cultural; asociación deportiva; asociación feminista; asociación pacifista; asociación de defensa de los derechos humanos; partido político; sindicato; asociación ecologista; asociación benéfica o asistencial; asociación religiosa (Números de Estudio del CIS: 2302, 2370, 2440, 2449, 2482, 2596, 2675).

<sup>211</sup> Números de Estudio del CIS: 2302, 2370, 2440, 2449, 2482, 2596, 2675.



## La importancia de los contenidos sustantivos en los estudios superiores

Como es conocido, con el cambio de siglo, desde diferentes partes se ha dado un renovado empuje al diseño de los planes de estudio de educación terciaria; y se ha hecho principalmente desde un enfoque que tiene como piedra angular los ‘resultados de aprendizaje’ o, visto desde otra perspectiva, las competencias que previsiblemente habrán de adquirir los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En razón de esto, en los últimos años se han realizado numerosos estudios cuyo objetivo último ha sido contribuir a identificar las competencias, habilidades o conocimientos que los titulados universitarios necesitarán en la *sociedad del conocimiento* actual. Y, sin duda, la relevancia otorgada al ámbito laboral-productivo ha condicionado de manera esencial la orientación de la mayoría de estos estudios y la propia configuración de los nuevos planes de estudios.

A la postre, esta priorización generalizada puede estar teniendo un efecto importante en el esfuerzo dedicado al logro de otros objetivos también importantes para la educación superior; es decir, en un momento clave de reconfiguración de los planes de estudio en Europa, objetivos más directamente relacionados con otros aspectos del desarrollo social como la ciudadanía democrática, la sostenibilidad, la cooperación, etc. no parecen estar siendo contemplados de manera equilibrada con respecto a aquellos de orientación económico-productiva y laboral. De este modo, las orientaciones que se desprenden de los planes de estudio mencionados, si bien pudieran ser útiles para atender a ciertos objetivos de la educación superior, al mismo tiempo son incompletas o están claramente sesgadas, con lo que esta oportunidad de reconfiguración de las titulaciones universitarias podría estar siendo, en cierta medida, perdida en lo tocante a la atención que, según los objetivos prefijados, debiera ser dispensada desde la educación superior a otros aspectos del desarrollo social también importantes.

En este sentido, dos de las iniciativas de más peso internacional, llevadas a cabo en primera instancia en el marco europeo y que han contado con financiación de la Unión Europea, han sido el Proyecto Tuning<sup>212</sup> y el Proyecto Reflex<sup>213</sup>. Ambas han tomado como referencia prioritaria el marco

---

<sup>212</sup> Puede ser consultada información completa del Proyecto Tuning en el sitio web: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>.

<sup>213</sup> Puede ser consultada información completa del Proyecto REFLEX en el sitio web: <http://www.reflexproject.org/>.

laboral a la hora de rediseñar los planes de estudios sustentados en competencias. Como se ha comentado a nivel general, si bien hay que tener en cuenta que son estudios que relacionan particularmente competencias e inserción laboral, lo cierto es que no se encuentran estudios de un alcance similar para relacionar competencias para el conjunto de los objetivos descritos para la educación superior, incluidos aquellos que tocan más claramente las facetas ligadas al desarrollo social (ciudadanía, derechos humanos, etc.).

Por lo que respecta al planteamiento del Proyecto Reflex, las competencias que se valoran y comparan en el estudio son competencias transversales ‘instrumentales’ que no entran en contenidos sustantivos, por lo que están pensadas para amoldarse a múltiples situaciones o puestos de trabajo; ahora bien, y esto es importante, toman como marco de referencia para su selección, valoración y priorización la perspectiva de la ‘flexiseguridad’ (Unión Europea, 2007d) y las relaciones laborales –ver Tabla 2 -.

**Tabla 2.** Ordenación de un grupo de competencias transversales en función del nivel de competencia necesario, indicado por los titulados universitarios, para el desempeño de su puesto de trabajo actual.

(Escala desde: 1-Muy bajo a 7 Muy alto).

Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	5,6
Capacidad para rendir bajo presión	5,6
Dominio del área o disciplina	5,5
Capacidad para utilizar herramientas informáticas	5,5
Capacidad para trabajar en equipo	5,4
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	5,4
Capacidad para coordinar actividades	5,4
Capacidad para hacerte entender	5,4
Capacidad para redactar informes o documentos	5,2
Pensamiento analítico	5,1
Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	5,1
Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	5,0
Capacidad para movilizar las capacidades de otros	4,8
Capacidad para negociar de forma eficaz	4,8
Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	4,7
Capacidad para detectar nuevas oportunidades	4,7
Capacidad para hacer valer tu autoridad	4,7
Conocimientos de otras áreas o disciplinas	4,2
Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	4,0

Nota: Resultados obtenidos de la muestra conjunta de los países participantes en el proyecto REFLEX en 2007.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Proyecto REFLEX (Allen & van der Velden, 2007).

En el caso del proyecto Tuning, al igual que sucedía en el proyecto Reflex, la propia selección inicial del conjunto de competencias de partida a valorar por diferentes agentes está particularmente orientada a conseguir que los estudios universitarios atiendan, desde su propio diseño, en mayor medida

a acercar posiciones entre las demandas del mercado laboral y la oferta de títulos de educación superior.

En este sentido, el conjunto de treinta competencias seleccionadas tiene importantes similitudes con las valoradas en el proyecto anteriormente comentado. Es decir, muchas de ellas son competencias 'instrumentales' adaptables a múltiples contextos. Además, en este caso, los resultados de la primera fase del proyecto (González y Wagenaar, 2003) con respecto a la ordenación de las competencias por su relevancia para ser incorporadas en los planes de estudios, muestran que quedan en los últimos lugares precisamente algunas de las que más directamente pudieran ser relacionadas con varias facetas del desarrollo social, como son el 'aprecio de la diversidad y la multiculturalidad', 'la comprensión de las culturas y las costumbres de otros países' o el 'comportamiento ético'.

En conclusión, por una parte, estas iniciativas, que han sido tomadas como punto de referencia por un buen número de universidades para rediseñar sus planes de estudio, no entran a considerar la relevancia de las diferentes competencias transversales al servicio de otros objetivos de la educación superior al margen de los laborales y productivos. Y, por otra parte, es importante recalcar que no existen iniciativas equiparables a las anteriores en alcance y relevancia que sí se hayan preocupado de proporcionar información al servicio de la remodelación de planes de estudios conscientes de otros objetivos de la educación superior más equilibrados y acordes al desarrollo social. Por tanto, este hecho incide nuevamente en la línea del *condicionamiento instrumental* (Nyssen, 2007; Alonso et al, 2009), comentado con anterioridad, liderada por los instrumentos institucionales de mayor impacto en la configuración y desarrollo de los títulos superiores, como son los marcos de cualificaciones -europeos y nacionales-, los criterios y directrices para la garantía de la calidad en la educación superior o los indicadores para el seguimiento de las estrategias políticas (UE); instrumentos que, como se vio, no se detienen en exceso en contenidos sustantivos y donde el peso de la faceta laboral es muy superior al del resto de facetas.

En la medida que han mostrado claramente sus efectos, por ejemplo, en el terreno laboral y productivo, la importancia de los contenidos sustantivos para el logro de otros objetivos también encomendados a la educación superior es un asunto fundamental. Sin embargo, como se viene argumentando, éstos no están gozando de una atención similar la hora de poner en marcha instrumentos o estudios que contribuyan a su desarrollo y afianzamiento. A la hora de intentar una aproximación al estudio de las competencias que, en los nuevos planes de estudio, atienden de una forma

más directa a objetivos como la ciudadanía u otros de los ya mencionados como integrantes del marco de referencia del desarrollo social, la primera dificultad evidente es, más allá de las iniciativas ya comentadas, la ausencia de información estructurada a nivel europeo sobre las competencias o resultados de aprendizaje de los títulos contemplados en el Espacio Europeo de Educación Superior, de modo que ello permita analizar y hacer un diagnóstico riguroso de en qué medida tales títulos están efectivamente atendiendo a los objetivos mencionados.

Es un hecho obvio que no todas las competencias, por muy atractivas que parezcan, caben en igual medida en un plan de estudios. El equilibrio es un asunto complejo que ha de ser configurado en función de los objetivos fundamentales a que atiende la educación superior, en general, y cada título, en particular.

Entrar a examinar los contenidos que efectivamente se transmiten a los estudiantes en las universidades y en los diferentes títulos a nivel europeo sería un trabajo inabarcable, y máxime en el estudio que aquí se presenta. Ahora bien, para procurar un primer acercamiento a esta cuestión, se han revisado en qué medida las universidades españolas contemplan en sus planes de estudio de los nuevos títulos de Grado algunas de las competencias más estrechamente relacionadas con algunas de las principales dimensiones que, como se ha visto, dan cuerpo al concepto de desarrollo social.

Así, a partir de la información pública disponible en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)<sup>214</sup> a fecha de agosto de 2014, se han analizado las competencias de 1.517 títulos de Grado de 79 universidades, sobre un total de 2.430 títulos de Grado en vigor existentes en ese momento. El motivo por el que no se han podido analizar las competencias de los planes de estudio de una parte de los títulos de Grado es que no existía información pública disponible en el RUCT de las competencias de los planes de estudio en dichos títulos<sup>215</sup>. Aun con todo, aparte de ser muestra más amplia posible dadas las circunstancias, no se advierten en ella desviaciones notables con relación a su reparto de los títulos por universidad y rama de conocimiento<sup>216</sup>.

---

<sup>214</sup> La información empleada puede ser consultada en el sitio web del RUCT: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>.

<sup>215</sup> El motivo es que, en la primera etapa de la verificación de títulos, no fue incorporada en la aplicación informática dicha información. Esta cuestión se está resolviendo progresivamente, pues se ha solicitado a las universidades que incorporen la información faltante de los títulos en cuestión.

<sup>216</sup> Este aspecto se ha contrastado observando las diferencias entre la población y la muestra en el peso que suponen los títulos por universidad y rama de conocimiento. Para el conjunto nacional tales

El análisis en cuestión se ha hecho sobre la totalidad de las competencias de los títulos de Grado seleccionados. Se ha realizado una identificación y clasificación de las competencias en cinco aspectos sustantivos del desarrollo social: 1- Equidad e igualdad; 2- Sostenibilidad; 3- Ciudadanía democrática; 4-Derechos humanos (y libertades fundamentales); 5-Cooperación. Como ya se ha dicho, algunos de estos aspectos tienen fronteras difusas entre sí, lo que habría de ser tenido en consideración al leer los resultados desprendidos del análisis. La identificación y la clasificación mencionadas se ha realizado en dos pasos: 1º- Tomado el conjunto de textos descriptivos de las 94.098 competencias correspondientes a los 1.517 títulos de grado, se ha hecho una preclasificación automática de las competencias en cada grupo empleando sesenta y nueve cadenas de texto obtenidas a partir de un análisis semántico sustentado en fases anteriores de este trabajo –reanálisis del estudio delphi y análisis de contenido de los textos institucionales-; 2º- Se han revisado y clasificado manualmente las competencias a partir de la preclasificación anterior. Por tanto, se ha hecho el esfuerzo de identificar, dentro de cada título, aquellas competencias que están incluidas en uno o varios de los cinco ámbitos del desarrollo social enumerados.

Un problema metodológico del alcance de los resultados del análisis reside en el hecho de que los contenidos competenciales descritos en los planes de estudio no siempre son observados efectivamente en el momento en que estos planes se traducen en un proceso de enseñanza-aprendizaje y unos resultados de aprendizaje coherentes con lo anterior para cada título en cuestión. Ante esta circunstancia cabe señalar lo siguiente. En primer lugar, a fecha de hoy esta información de las competencias, descrita en texto libre, es la única disponible a nivel nacional sobre los contenidos competenciales oficiales de los nuevos títulos de Grado. Y, en segundo lugar, conforme a la normativa de aplicación, en futuros años habrían de ser revisados en todos y cada uno de tales títulos que los egresados han adquirido efectivamente el conjunto de las competencias relacionadas (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre).

En otro orden, es un hecho conocido que el número medio de competencias –y consecuentes resultados de aprendizaje- descritas para los distintos títulos con igual número de créditos ECTS, es sumamente dispar. Por tanto, frecuentemente títulos de distintas universidades con igual (o muy similar) nombre cuentan, a simple vista, con un abanico de competencias de muy desigual amplitud. Esta circunstancia es

---

diferencias, no llegan al 2% en ninguna universidad y no alcanzan el 4% en ninguna rama de conocimiento.

extraordinariamente llamativa si se tiene en cuenta que, especialmente en los estudios de Grado, el tiempo de trabajo del estudiante durante la consecución del título habría de ser muy similar. En otras palabras, en el análisis de los planes de estudio, lógicamente, no solo es importante el abanico de los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar, sino también cómo se llega a ellos; así, aparte de las metodologías, recursos, etc., es fundamental ver el tiempo de trabajo del estudiante en la adquisición de las competencias previstas. Puesto que apenas está disponible la información que sería necesaria para llegar a un análisis con este nivel de profundidad y precisión, el estudio que aquí se presenta se quedará en una aproximación necesariamente menos ‘refinada’.

Por lo que respecta a los resultados desprendidos del análisis, en una primera aproximación se aprecia que los cinco aspectos sobre desarrollo social examinados no están presentes en igual medida en el conjunto de los más de mil quinientos títulos de Grado. Así, mientras al menos seis de cada diez títulos tienen al menos una competencia en su plan de estudios relacionada con la ‘Ciudadanía’ o la ‘Sostenibilidad’ (el 64% y el 60%, respectivamente), en el caso de las competencias que más estrechamente se vincularían a la ‘Cooperación y el compromiso social’ solo están en alguna medida presentes en dos de cada diez. A medio camino, las competencias que aluden a la ‘Equidad e igualdad’ y a los ‘Derechos Humanos’ aparecen de algún modo aproximadamente en cuatro de cada diez títulos examinados.

Ahora bien, profundizando algo más en la presencia de competencias vinculadas a estos cinco aspectos del desarrollo social en los planes de estudio, es fácil observar que hay importantes diferencias en este sentido en función de la rama de conocimiento a que pertenece el título. La existencia aquí de diferencias entre ramas de conocimiento o entre instituciones universitarias era en buena medida previsible, pero las respuestas a los interrogantes ¿qué grado de diferencia existe? y ¿en qué aspectos se da?, seguramente sean menos conocidas.

Para el caso de la ‘Equidad e igualdad’, los títulos de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Jurídicas contemplan en mayor medida que los pertenecientes al resto de ramas alguna competencia sensible a este aspecto. Lejos de los anteriores, no llegan a la cuarta parte los títulos de las ramas de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura que tienen alguna competencia de esta naturaleza –ver Tabla 3 -, lo que, en parte, guarda coherencia, sobre todo para la última de las ramas de conocimiento, con el hecho de que exista típicamente un perfil muy desequilibrado del estudiantado en razón del género.

Sin embargo, precisamente son los títulos de estas dos ramas los que destacan favorablemente sobre el resto en lo que respecta a la presencia en sus planes de estudio de alguna competencia relacionada con la 'Sostenibilidad' (particularmente, atendiendo a contenidos de protección medioambiental). En cambio, apenas tres de cada diez títulos de Artes y Humanidades cuentan con alguna competencia que pueda ser estrechamente asimilada a este aspecto del desarrollo social.

La 'Ciudadanía democrática', el aspecto de los cinco seleccionados más atendido en el conjunto de los títulos, parece especialmente presente en los de las ramas de Artes y Humanidades, de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud (el 84%, el 77% y el 69%, respectivamente, tienen alguna competencia directamente relacionada con este aspecto). En cambio, al igual que en el caso del primer aspecto analizado, aunque no de un modo tan acusado, quedan rezagados en este sentido los títulos de las ramas de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura.

En cuanto al aspecto de los 'Derechos Humanos', solo en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas algo más de la mitad de los títulos cuentan con alguna competencia estrechamente relacionada. Y destacan nuevamente las ramas de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura como las que se han mostrado como menos capaces a la hora de dar acomodo a competencias de esta naturaleza, ya que, por ejemplo, en el caso de los títulos de la rama de Ciencias solo un 15% tiene alguna competencia de las mencionadas.

El último de los cinco aspectos seleccionados, el de 'Cooperación y compromiso social', como se ha comentado, es, sin duda, el menos atendido en los planes de estudio. La rama que tiene una proporción más elevada de títulos con alguna competencia singularmente relacionada a este aspecto es Ciencias Sociales y Jurídicas, que apenas llega a tres de cada diez títulos. Y, en cambio, los títulos de la rama de Ciencias solo recogen en el 12% de los casos algún contenido competencial sobre cooperación o compromiso social.

Con todo, se pone de manifiesto que, salvo en el aspecto de la Sostenibilidad, los nuevos títulos de Grado de las ramas de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura son los que menos acogen alguna competencia vinculada con los aspectos de 'Equidad e igualdad', 'Ciudadanía democrática', 'Derechos Humanos' y 'Cooperación y compromiso social'. Este hecho es importante si se tiene en cuenta que son precisamente los títulos de tales ramas los que, especialmente desde la Unión Europea, se anima a los países de un modo particular a fomentar y fortalecer para dar respuesta a los problemas a que se enfrenta la sociedad del conocimiento.

**Tabla 3.** Porcentaje de títulos que tienen una o varias competencias relacionadas con varios aspectos del desarrollo social, por rama de conocimiento del título.

	Equidad e igualdad	Sostenibilidad	Ciudadanía democrática	Derechos Humanos	Cooperación y compromiso social	N
<b>Total</b>	<b>44%</b>	<b>60%</b>	<b>64%</b>	<b>37%</b>	<b>21%</b>	<b>1.517</b>
Artes y Humanidades	48%	29%	84%	32%	17%	186
Ciencias	23%	70%	47%	15%	12%	94
Ciencias de la Salud	67%	48%	69%	38%	17%	211
CC Sociales y Jurídicas	55%	51%	77%	52%	29%	579
Ingeniería y Arquitectura	22%	87%	39%	24%	15%	447

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (RUCT).

Por otra parte, aunque algunos de los porcentajes comentados eran bastante elevados, cabe hacer en este punto una matización muy importante. Los resultados explorados dan cuenta de la existencia en los planes de estudio de alguna competencia (puede ser una o varias) relacionada con cada uno de los cinco aspectos seleccionados del desarrollo social; sin embargo, no se ha facilitado información sobre el peso que estos contenidos competenciales sustantivos acerca del desarrollo social tienen en los planes de estudio.

Como se ha indicado anteriormente, el estudio riguroso y preciso de este punto no está, por el momento, al alcance de la mano, ya que, a este respecto, no se dispone para el nivel nacional de información pública suficiente y estructurada de modo que pueda ser analizada. Ahora bien, como aproximación a esta cuestión, se ha calculado, para cada título, el porcentaje aproximado que representan las competencias de estos cinco aspectos con respecto al número de competencias total enumeradas en el plan de estudios del título. Así, en primer lugar, es sencillo observar que ninguno de los cinco aspectos supone, en contenidos competenciales, una cifra superior al 3% de todos los contenidos competenciales de los títulos – ver Tabla 4-. Es decir, las competencias sobre desarrollo social aparejadas a cada uno de los cinco aspectos representan, en términos generales, una proporción muy baja del conjunto de las competencias que contemplan los planes de estudio, aun teniendo en consideración la diferente orientación y temática de éstos. E, incluso, llevando más allá la reflexión, a día de hoy, no existen referentes establecidos sobre ‘calidad’ en términos de qué contenidos competenciales sobre desarrollo social habrían de contener los títulos y el peso de tales contenidos.

En este caso, las diferencias por rama de conocimiento siguen en buena medida las pautas ya descritas con anterioridad. Así, por ejemplo, salvo en el aspecto de la ‘Sostenibilidad’ -donde destacan sobre los demás en cuanto al peso de los contenidos competenciales relacionados-, los títulos de las



ramas de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura cuentan, en los otros cuatro aspectos, con menos peso en contenidos sobre desarrollo social que los títulos pertenecientes al resto de ramas de conocimiento.

**Tabla 4.** Promedio del porcentaje que suponen las competencias ligadas a varios aspectos del desarrollo social seleccionados con respecto al número total de las competencias del título, por rama de conocimiento.

	Equidad e igualdad	Sostenibilidad	Ciudadanía democrática	Derechos Humanos	Cooperación y compromiso social	N
<b>Total</b>	<b>1,4%</b>	<b>2,2%</b>	<b>2,9%</b>	<b>1,1%</b>	<b>0,5%</b>	<b>1.517</b>
Artes y Humanidades	1,6%	0,8%	4,4%	0,9%	0,5%	186
Ciencias	0,5%	4,4%	1,3%	0,3%	0,3%	94
Ciencias de la Salud	1,6%	0,9%	1,8%	0,7%	0,3%	211
CC Sociales y Jurídicas	2,1%	1,5%	4,6%	1,8%	0,8%	579
Ingeniería y Arquitectura	0,6%	3,9%	1,0%	0,7%	0,3%	447

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (RUCT).

Dentro de las grandes ramas de conocimiento, al entrar a analizar más en detalle los resultados de las agrupaciones de títulos de Grado afines por ámbito más numerosas, destacan sobre las demás, en lo que respecta al porcentaje de títulos con alguna competencia directamente relacionada con los cinco aspectos del desarrollo social seleccionados, las siguientes:

En el aspecto de ‘Equidad e igualdad’, cabe mencionar, de un lado, los títulos clasificados en las categorías de Formación de docentes de enseñanza primaria (la totalidad de los títulos cuentan con alguna competencia sobre dicho aspecto), de Formación de docentes de enseñanza infantil (el 98% de los títulos) y de Ciencias de la educación (88%); y, de otro lado, los títulos clasificados en las categorías de Enfermería y atención a enfermos (90%) y de Medicina (79%) –ver Tabla 5-.

Para el caso de ‘Sostenibilidad’, junto a las anteriormente mencionadas Formación de docentes de enseñanza primaria (98%) y Formación de docentes de enseñanza infantil (93%), destacan especialmente los títulos de las categorías Electricidad y energía (100%), Arquitectura y urbanismo (97%), Construcción e ingeniería civil (97%), Viajes, turismo y ocio (96%) y Electrónica y automática (86%).

En cuanto a la ‘Ciudadanía democrática’, de nuevo destacan sobre el resto las categorías de Formación de docentes de enseñanza primaria y de Formación de docentes de enseñanza infantil, pues todos sus títulos tienen alguna competencia estrechamente relacionada; al igual que sucede con la práctica totalidad de los títulos de Ciencias de la educación (93%). Los títulos de las categorías Lenguas extranjeras (89%) y Enfermería y atención

a enfermos (80%) también presentan porcentajes que destacan sobre el resto.

Siguiendo con el aspecto de ‘Derechos Humanos’, repiten entre los primeros lugares los títulos agrupados en áreas relativas a la educación, como son las de Formación de docentes de enseñanza primaria (73%), de Formación de docentes de enseñanza infantil (87%) y de Ciencias de la educación (62%); y también otros englobados en Medicina (72%).

En el quinto aspecto, sobre Cooperación y compromiso social, los porcentajes son sensiblemente inferiores en comparación con los anteriores. De este modo, solamente la categoría de Formación de docentes de enseñanza primaria alberga, en conjunto, una proporción de títulos considerable con, al menos, alguna competencia sobre Cooperación y compromiso social (69%). En el resto de las agrupaciones dicha proporción no alcanza, en el mejor de los casos, a cuatro de cada diez de sus títulos.

También resultan de interés los resultados de los títulos vinculados con profesiones reguladas –ver Tabla 6 -. En este caso, atendiendo solo a aquellas que tienen más de veinte títulos de grado asociados, es relativamente sencillo observar cómo, a grosso modo, se plasman las tendencias anteriormente descritas. Ahora bien, más allá, revisar estos datos desde una perspectiva algo diferente, como es la de las profesiones, habría de mover a reflexionar sobre en qué medida los nuevos profesionales tienen, durante su periodo educativo de referencia, algún mínimo contacto con determinados aspectos del desarrollo social. O dicho de otra forma, puesto que los títulos se encargan de subrayar contenidos fundamentales para dar cuerpo al proceso de aprendizaje de los estudiantes, a la luz de lo visto ¿es posible considerar que tales títulos en sus nuevos diseños han decidido no subrayar como fundamentales determinados aspectos del desarrollo social?

**Tabla 5.** Porcentaje de títulos que tienen una o varias competencias relacionadas con varios aspectos del desarrollo social, por agrupaciones de títulos de Grado afines por ámbito de conocimiento.

	Equidad e igualdad	Sostenibilidad	Ciudadanía democrática	Derechos Humanos	Cooperación y compromiso social	N (>25)
Lenguas extranjeras	42%	13%	89%	27%	5%	55
Biología y Bioquímica	31%	64%	50%	22%	3%	36
Enfermería y atención a enfermos	90%	29%	80%	24%	17%	41
Medicina	79%	59%	48%	72%	10%	29
Terapia y rehabilitación	63%	45%	77%	30%	18%	60
Administración y gestión de empresas	40%	58%	71%	37%	32%	92
Ciencias de la educación	88%	64%	93%	62%	29%	42
Derecho	42%	36%	67%	46%	10%	67
Economía	50%	46%	50%	46%	38%	26
Formación de docentes de ens. infantil	98%	93%	100%	87%	33%	45
Formación de docentes de ens. primaria	100%	98%	100%	73%	69%	45
Marketing y publicidad	34%	29%	61%	46%	22%	41
Periodismo	43%	18%	79%	57%	25%	28
Psicología	50%	10%	77%	50%	13%	30
Téc. Audiovis. y medios de comunic.	39%	31%	69%	50%	39%	36
Viajes, turismo y ocio	33%	96%	74%	44%	15%	27
Arquitectura y urbanismo	17%	97%	39%	25%	11%	36
Ciencias de la computación	33%	59%	39%	31%	15%	61
Construcción e ingeniería civil	21%	97%	45%	27%	9%	33
Electricidad y energía	21%	100%	29%	25%	14%	28
Electrónica y automática	18%	86%	20%	22%	18%	50
Ingeniería y profesiones afines	22%	97%	42%	27%	23%	60
Mecánica y metalurgia	11%	85%	26%	11%	22%	27

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (RUCT).

**Tabla 6.** Porcentaje de títulos que tienen una o varias competencias relacionadas con varios aspectos del desarrollo social, por profesión regulada asociada al título.

	Equidad e igualdad	Sostenibilidad	Ciudadanía democrática	Derechos Humanos	Cooperación y compromiso social	N (>20)
<b>Ciencias de la Salud</b>						
Enfermero	90%	29%	83%	24%	17%	42
Fisioterapeuta	82%	59%	71%	29%	21%	34
Médico	78%	70%	43%	78%	13%	23
<b>CC Sociales y Jurídicas</b>						
Maestro en Educación Infantil	98%	91%	100%	81%	31%	54
Maestro en Educación Primaria	100%	98%	100%	73%	64%	56
<b>Ingeniería y Arquitectura</b>						
Arquitecto Técnico	16%	96%	64%	16%	8%	25
Ingeniero Técnico Agrícola	17%	97%	83%	20%	0%	30
Ingeniero Téc. de Obras Públicas	22%	96%	35%	26%	9%	23
Ingeniero Téc. de Telecomunicación	31%	92%	28%	33%	8%	39
Ingeniero Técnico Industrial	15%	94%	24%	19%	23%	99

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (RUCT).

En conclusión, parece ponerse de manifiesto que los títulos de Grado orientados a la formación de educadores de los alumnos de infantil y de primaria, en líneas generales, tienen más en consideración que la gran mayoría de los otros títulos de Grado los contenidos competenciales en cinco relevantes aspectos del desarrollo social. Esto es un hecho importante en términos sociales, pues contribuye a que estos profesionales puedan construir buenas bases a este respecto desde edades tempranas.

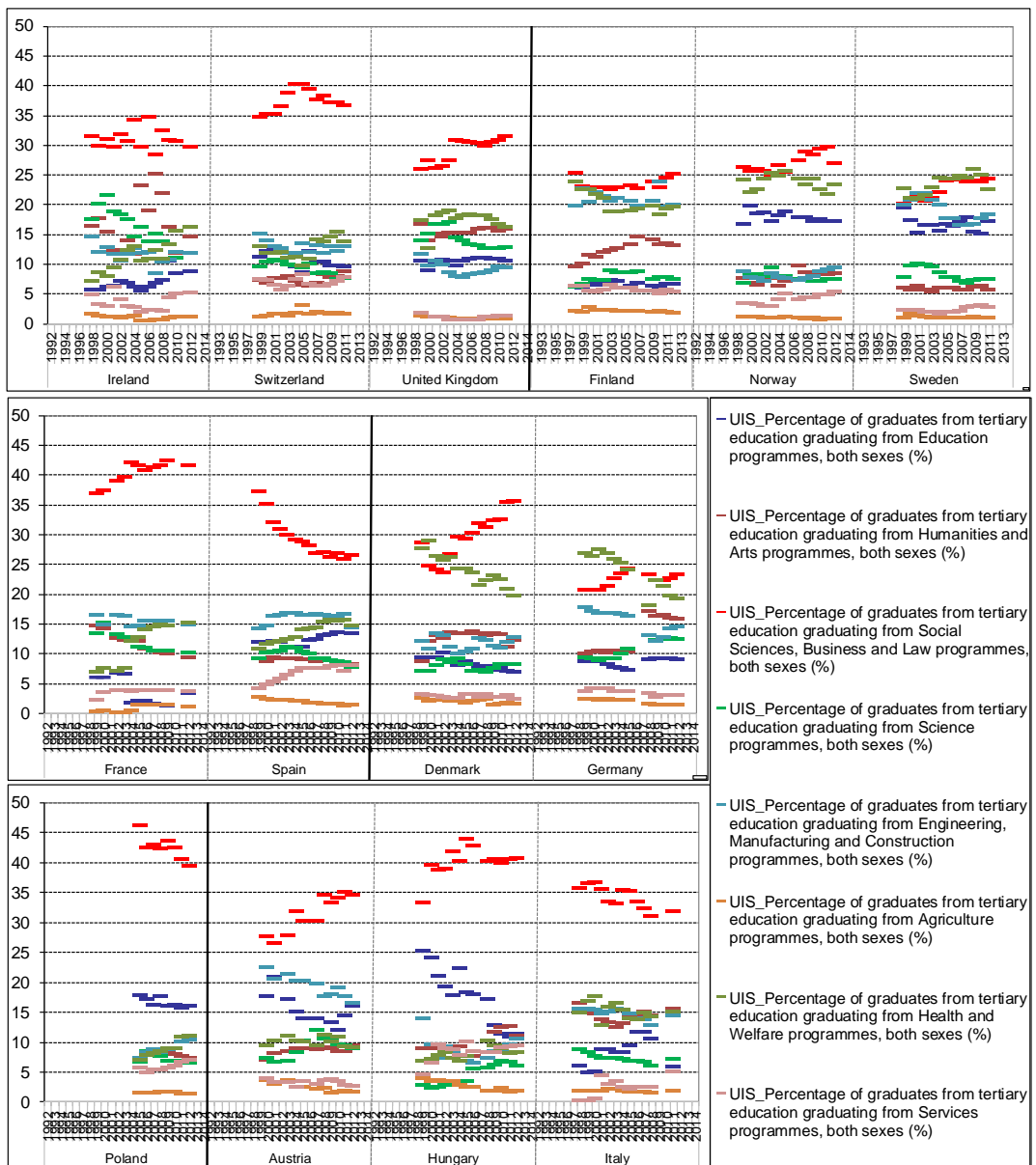
Sin embargo, al mismo tiempo, los resultados obtenidos también ponen de relieve que en la mayoría de los estudios de Grado la atención a varios de los aspectos esenciales del desarrollo social es manifiestamente insuficiente. Y, éste, también es un hecho importante en términos sociales. La formación superior, tal y como se expresa en varios de los textos institucionales anteriormente analizados, habrá de dar continuidad a los contenidos en materia de desarrollo social, no solo para atender a una parte importante de sus objetivos, sino también para propiciar que los titulados superiores, referente de la sociedad, sean asimismo 'ejemplo' en este sentido.

Puesto que la evolución de la distribución de titulados en educación superior por áreas de conocimiento en los diferentes países europeos, muchas veces similar tal y como se puede ver en la evolución entre 1998 y 2012 de la distribución por ámbito de conocimiento de los titulados

superiores<sup>217</sup>, viene determinada por una multiplicidad de factores entre los que, sin duda, tiene gran peso la demanda de recursos humanos del mercado laboral -ver Figura 55-, ¿es apropiado soportar en un conjunto indeterminado y, probablemente, pequeño de planes de estudio pertenecientes a ámbitos de conocimiento muy concretos -por ejemplo, como se veía, los títulos relacionados con la profesión docente- la posibilidad de que los titulados universitarios europeos efectivamente contribuyan decisivamente, en la medida que atesoran un más amplio abanico de capacidades que otros ciudadanos de sus respectivos países, al desarrollo de aspectos como la Equidad y la igualdad, la Sostenibilidad, la Ciudadanía democrática, los Derechos Humanos o la Cooperación y el compromiso social en sus respectivas sociedades? **Determinados objetivos de la educación superior y el desarrollo social solo pueden ser alcanzados si los contenidos sustantivos a ellos aparejados son cuidados y potenciados, al menos, de una forma similar a como ahora ocurre con los contenidos sustantivos más estrechamente vinculados al desempeño laboral.**

---

<sup>217</sup> A partir de las series de datos de UIS: UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Education programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Humanities and Arts programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Social Sciences, Business and Law programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Science programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Engineering, Manufacturing and Construction programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Agriculture programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Health and Welfare programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Services programmes, both sexes (%).



**Figura 55.** Evolución entre 1998 y 2012 de la distribución por ámbito de conocimiento de los titulados superiores en tres grupos de países europeos con desigual proporción de población con estudios superiores<sup>218</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de serie datos de:

<sup>218</sup> G1(Ireland, United Kingdom, Switzerland, Finland, Norway, Sweden); G2 (Spain, France, Denmark, Germany) y G3 (Poland, Hungary, Austria, Italy).

- Eurostat: Porcentaje de población entre 15 y 64 años con estudios superiores (ISCED 5, 6, 7, 8).
- UIS: UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Education programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Humanities and Arts programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Social Sciences, Business and Law programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Science programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Engineering, Manufacturing and Construction programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Agriculture programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Health and Welfare programmes, both sexes (%); UIS\_Percentage of graduates from tertiary education graduating from Services programmes, both sexes (%).





## PARTE V. EL APROVECHAMIENTO DE DINÁMICAS DE 'ARRASTRE', A PARTIR DE DESARROLLOS INSTRUMENTALES, PARA LA CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS INELUDIBLES

*“Aventar sin aire, trabajar en balde”.*

Al inicio del presente trabajo se hablaba del objetivo de fomentar las diferentes facetas del desarrollo social a través del diseño de una propuesta instrumental que, por una parte, concrete algunos de los compromisos adquiridos por los países europeos en lo concerniente a la vinculación entre tal desarrollo y el papel de la educación superior y, por otra, aproveche las dinámicas que, a través del uso de determinados instrumentos, han demostrado tener un mayor impacto.

Una vez analizados algunos de los objetivos más destacados en los propios textos institucionales en materia de desarrollo social, así como las actuaciones e instrumentos puestos en marcha para la consecución de tales objetivos, cabe centrarse en esta última parte del trabajo precisamente en ver, por una parte, cómo determinados instrumentos paradigmáticos han conseguido ser partícipes de dinámicas sociales de notable repercusión y, por otra, plantear la discusión sobre la pertinencia de amoldar en su orientación y objetivos tales instrumentos para que, aprovechando la “capacidad de arrastre” de que les dota tal participación, sean capaces de atender, mediante el fomento de determinados aspectos en la educación superior, al fortalecimiento de un tipo de desarrollo social acorde al expuesto a través del enfoque de las capacidades.

Como se recordará, dicho enfoque de las capacidades no solamente se detiene en objetivos generales para propiciar al avance en la adquisición de capacidades por parte de todas las personas, sino que entra también en cuestiones estratégicas, formales, instrumentales y metodológicas relacionadas, que amplían el debate sobre la consecución de tales objetivos.

Asimismo, de manera complementaria, se propuso en páginas anteriores matizar tal enfoque de las capacidades en un doble sentido. En primer lugar, a través de la adopción de la *óptica de la estima* en la interpretación y motivación de actitudes y comportamientos. Y, en segundo lugar, otorgando un énfasis particular al *condicionamiento instrumental*.

Para comenzar a abordar esta parte del trabajo, se ha escogido estratégicamente como ejemplo uno de los instrumentos que ha demostrado una mayor repercusión a la hora de orientar efectivamente determinadas políticas y actuaciones en el escenario de la educación superior: los *ránquines universitarios*.

En este caso, no será objeto de este capítulo hacer una exposición amplia y completa del vivo debate que en los últimos años se ha generado al hilo de la proliferación de los ránkines universitarios, para lo cual se puede acudir a trabajos de gran interés como los de Rodríguez (2013: 151-265) y Marope *et al.* (2013). Más bien se propondrá aquí tratar de ver el caso de los ránkines universitarios internacionales a través del prisma teórico expuesto en las primeras páginas del trabajo, respaldando esta visión con varios de los argumentos que aparecen precisamente en el antedicho debate.

Si en algo hay consenso en la literatura sobre los ránkines universitarios, es en su considerable y creciente impacto en el marco de la educación superior, incluso a pesar de los conocidos problemas a ellos asociados (Altbach, 2006: 77; Altbach *et al.*, 2009: 11; Gutiérrez-Solana y Valle, 2013: 27; Hazelkorn, 2013a: 49-55, 59; y 2013b: 85,87; Marginson, 2007: 131; Martínez, 2013: 61; Rodríguez, 2013: 151,153; Saisana y D’Hombres, 2008: 5 y ss.)<sup>219 220</sup>.

Esta notable proliferación de ránkines universitarios diversos (Hazelkorn, 2013a: 51) se ha visto acompañada por abundante literatura en la materia, así como de estudios preocupados por captar el alcance e implicaciones de este fenómeno. En dichos estudios se ha consultado, por ejemplo, a:

- responsables de instituciones de educación superior de diversos países sobre el mencionado impacto en su toma de decisiones y orientación de sus políticas (Hazelkorn, 2007 y 2008; Surssock y Smidt, 2010: 26 y ss.; Hazelkorn *et al.*, 2014: 34), y

---

<sup>219</sup> «Nowadays there is a clear trend for more and more nations to declare their ambition to have a certain number of universities among the top tier in the world, regardless of their current standing. Furthermore, more and more nations are using rankings as policy instruments for higher education reform and even resource allocation.» (Liu, 2013: 34).

<sup>220</sup> «Now, the advent of world rankings has launched a new more globalised era. Worldwide rankings norm higher education as a single global market of essentially similar institutions able to be arranged in a “league table” for comparative purposes. Rankings have given a powerful impetus to intranational and international competitive pressures and have the potential to change policy objectives and institutional behaviours.» (Marginson y van der Wende, 2007a: 55).

- a estudiantes y a empleadores de los diferentes estados de la Unión Europea (The Gallup Organization, 2009: 20; The Gallup Organization, 2010: 34);

Estudios que van dando a conocer qué colectivos tienen interés por los resultados de los ránquines, en qué aspectos se ve particularmente el impacto de dichos resultados, qué alcance tiene éste, etc.

Tal es el creciente interés por el tema en el marco europeo que, por ejemplo, la Asociación Europea de Universidades – European University Association (EUA) ha promovido tres actuaciones monográficas a este respecto en el último lustro<sup>221</sup>.

Por su parte, diversos organismos internacionales han mostrado su atención por este fenómeno en los propios textos institucionales recientes. Es el caso, por ejemplo, de UNESCO<sup>222</sup>. También, en paralelo al interés por la garantía de la calidad, la Unión Europea y el Consejo de Europa, a través de comunicados de algunos de sus órganos, exponen su preocupación e interés por el impacto de los ránquines universitarios (CDESR, 2009; Santiago *et al.*, 2008, Vol.II: 269; Unión Europea, 2012b).

Adicionalmente, la Comisión (Unión Europea, 2009c), en su informe de 2009 sobre los progresos en materia de garantía de la calidad en la educación superior, aun advirtiendo de algunas debilidades conocidas en los ránquines universitarios, indica que éstos “pueden ser una herramienta útil para comparar y contrastar las instituciones de educación superior y sus programas”. Así, desde la Comisión Europea se da apoyo financiero a la elaboración de la iniciativa U-Multirank<sup>223</sup>, un ranquin universitario mundial; y, tal y como se presenta desde esta institución al indicar que “se trata de la clasificación más exhaustiva y orientada al usuario de las que existen y muestra con mayor claridad los resultados de un número mucho mayor de universidades y su potencial para contribuir al crecimiento y el empleo”, evidencia una dinámica de competencia, no solo entre

---

<sup>221</sup> Los detalles y conclusiones pueden ser consultados en el sitio web de EUA: las dos primeras iniciativas están encaminadas a la revisión de los ránquines (ver Rauhvargers, 2011 y 2013); y la tercera, el proyecto ‘Rankings in Institutional Strategies and Processes (RISP)’, se ocupa de valorar el impacto de dichos ránquines en el contexto de las instituciones de educación superior (ver Hazelkorn *et al.*, 2014).

<sup>222</sup> «Globalisation has also increased the pressure to make comparisons between higher education institutions, resulting in the emergence of international rankings. Such comparisons should promote institutional diversity by including a range of criteria that reflect the variety of goals and purposes of different systems, institutions and institution types. They should also acknowledge the world’s cultural and linguistic diversity» (UNESCO, 2009c).

<sup>223</sup> Ver información del proyecto U-Multirank en el sitio web de la Comisión Europea: [http://ec.europa.eu/education/tools/u-multirank\\_es.htm](http://ec.europa.eu/education/tools/u-multirank_es.htm).

instituciones de educación superior, sino también entre estos instrumentos que son empleados para su ordenación y reconocimiento internacional.

Asimismo, los propios países que conforman el EEES han pasado, conjuntamente, a tener en consideración los efectos de los ránquines en el escenario de la educación superior (ENQA, 2009)<sup>224</sup> <sup>225</sup>.

Y, un número creciente de países de todo el mundo ya consideran los resultados de los ránquines para su toma de decisiones en diversas políticas sobre educación (Usher, 2009, citado por Altbach *et al.*, 2009: 62).

Con todo, las organizaciones institucionales, en este caso de educación superior, actúan, entre otras cosas, como 'instrumentos referenciales' en cuanto a que se convierten en referencia sobre determinados aspectos valiosos para los agentes que intervienen en ese ámbito. Así, por ejemplo, las universidades son referencia para otros agentes sociales en materia de producción y distribución de un elemento tan apreciado como es el *conocimiento* avanzado o de vanguardia en diferentes campos. Así, dando un paso adicional, los ránquines pudieran considerarse, en este sentido, como '*instrumentos (institucionales) meta-referenciales*', ya que son referencia sobre la valoración de las instituciones de educación superior para la sociedad y resto de agentes del sistema, y se constituyen en sí mismos como 'instituciones' –referentes tecnológicos– en la materia del reconocimiento del valor<sup>226</sup>.

## **Análisis de los ránquines universitarios a la luz del marco teórico de partida**

De acuerdo a lo expuesto en la aproximación teórica inicial, se propone adoptar en los análisis que ocupan este trabajo una óptica que contemple el papel de las tendencias movidas por la *estima* (estima hacia uno mismo, hacia otras personas, hacia cosas o hacia situaciones) en la interpretación de las motivaciones, actitudes y comportamientos de los agentes que participan en el escenario objeto de estudio. Siendo además conscientes de

---

<sup>224</sup> «*Global competition in higher education brings with it international league tables, rankings, benchmarks and other comparisons of the performance of higher education institutions. These international league tables focus on the research capacity of the institution and thus invite the creation of new groupings whose reference points will be the need to maintain global reputations rather than to contribute to national or local needs.*» (Bologna Process, 2009).

<sup>225</sup> «*There is a danger if Higher Education Institutions are forced to focus on rankings or transparency tools that they will gear their efforts to this end, rather than striving to build a true quality culture encompassing both assurance and enhancement*» (ENQA, 2006).

<sup>226</sup> «*Rankings bring some credibility in terms of autonomy and independence of evaluators.*» (Santiago *et al.*, 2008, Vol. I: 279).

que esta estima (y el *reconocimiento* de lo que se estima y, muchas veces, la construcción o reafirmación de la *identidad* aparejados a ésta) implica, no solo un ejercicio de responsabilidad en la priorización y actuación, sino también, una interpretación de la realidad por parte de un sujeto -a priori limitado en su capacidad de percepción y conocimiento de dicha realidad- y un uso de elementos, instrumentos, etc. a su alcance para superar tales limitaciones y para atender a las tendencias impulsadas por la antedicha estima.

Precisamente ese uso de un amplio abanico de elementos -que recorre desde el propio lenguaje hasta instrumentos tecnológicos de toda índole- alude a la importancia de lo tangible, lo palpable,... como *posibilitador* y, al tiempo, reflejando su carácter dual, *limitador* de las percepciones y actuaciones concretas de los agentes. De ahí que, ligado a todo lo anterior, otro de los ejes que aquí interesa destacar a la hora de analizar las políticas e instrumentos en materia de educación superior sea precisamente el eje del 'condicionamiento instrumental'. Éste, dicho de manera sucinta, llama aquí la atención sobre la distancia que han cobrado los mayúsculos planteamientos teóricos sobre desarrollo social con respecto a las consecuentes actuaciones efectivas; enfatiza especialmente la necesidad de prestar atención al papel determinante de los instrumentos cuando, a la postre, de hecho hacen primar unos determinados objetivos sobre otros -sin atender necesariamente a los que se consideran como más relevantes-, y, en este sentido, configuran en buena medida los resultados que se obtienen y su orientación.

Como se decía en páginas anteriores, una configuración instrumental desequilibrada, en la medida en que centre la atención en determinados aspectos y no en otros, a la postre, puede suponer la primacía de algunas facetas en detrimento de otras tanto o más relevantes que las anteriores, con el consiguiente *desdibujamiento* de los objetivos de partida y del equilibrio de prioridades aparejado; lo que puede traducirse en un desplazamiento desde a) la persecución del objetivo que, incluso, pudiera haber motivado originalmente tal dotación instrumental, hasta b) la persecución de otro objetivo, distinto al anterior, influido sustancialmente por dicha configuración instrumental desequilibrada.

Estas aproximaciones, lejos de una pretensión de originalidad radical, sencillamente son aquí empleadas para enfatizar algunas ideas en las que interesa hacer hincapié y para tratar de ordenar con cierta coherencia algunos de los elementos de mayor consenso existentes en el debate sobre la educación superior y el desarrollo social.

De acuerdo a lo que se anunciaba, para ilustrar la importancia de que el planteamiento de determinados objetivos, para que puedan llevarse a efecto, debe ir acompañado de un adecuado desarrollo de actuaciones e instrumentos, se ha tomado, a modo de ejemplo estratégico, el caso paradigmático de los ránquines universitarios.

De esta manera, atendiendo particularmente al examen de dichos ránquines precisamente desde la aproximación del condicionamiento instrumental, caben ser recuperadas de la propia literatura en la materia una serie de ventajas o fortalezas que aluden a su *carácter posibilitador*.

Así, dichos ránquines:

- Haciendo un ejercicio de síntesis, ‘simplifican’ la información para diferentes agentes de interés sobre el panorama de la educación superior, aportando, cual indicios ‘vehementes’, un veredicto sobre la *calidad, excelencia o distinción* de instituciones o programas educativos (ver a este respecto aportaciones como las de Hazelkorn, 2013a: 49; Marginson y van der Wende, 2007a: 55; Marginson, 2007: 131; Marope y Wells, 2013: 9; Rauhvargers, 2011: 12; Rodríguez, 2013; Safón, 2013: 73; Santiago *et al.*, 2008, Vol.II: 254, 279; entre otros).
- Facilitan información pública ‘de interés’ sobre determinados aspectos de las instituciones y programas de educación superior (ver a este respecto aportaciones como las de Buela-Casal *et al.*, 2007: 2; Dill y Soo, 2005; Hazelkorn, 2007; Federkeil, 2002; Marginson y van der Wende, 2007b; Marope y Wells, 2013: 12, Rodríguez, 2013; Vlăsceanu *et al.*, 2004: 52; entre otros).

Al hilo de lo anterior, hay autores y otros agentes involucrados que entienden que parte de las aportaciones centrales de estos ránquines se han materializado en la consecución de una mayor transparencia en la información sobre el panorama de las instituciones y programas de educación superior al servicio de los usuarios, de los agentes económicos y políticos, o de las propias universidades en su toma de decisiones. En definitiva, presumiblemente estos ránquines estarían logrando dar respuesta a una demanda de información por parte de los diferentes agentes de interés que las universidades o las instituciones públicas responsables en materia de política universitaria no han conseguido proporcionar suficiente y adecuadamente.

Ahora bien, por otra parte, en este carácter dual del cual se viene hablando, también es recurrente la atención prestada a las problemáticas que presentan estos instrumentos y, por extensión, al modo en que condicionan la aproximación al conocimiento de la realidad universitaria y la

consecuente toma de decisiones. Así, atendiendo a la literatura reciente, las principales críticas a los ránquines que aparecen en candente debate actual se podrían clasificar analíticamente en cuatro tipos conectados entre sí.

Debilidades:

- a) en la validez de diseño y de medición y en la fiabilidad<sup>227</sup>,
- b) en las dinámicas de simplificación al abordar la realidad compleja a que se pretende aproximación,
- c) en la información y
- d) relacionadas con los efectos no previstos de la acción de las partes implicadas y que son inducidos en buena medida por tales instrumentos.

Con respecto a los problemas **en la validez de diseño y de medición y en la fiabilidad** (ver a este respecto Federkeil, 2002; Hazelkorn, 2007: 4; Hazelkorn, 2013a: 57; Rodríguez, 2013; Scott, 2013; Sursock y Smidt, 2010: 22; Yonezawa y Kaiser, 2003: 47; entre otros), cabe mencionar, por ejemplo, un condicionamiento derivado de:

- La falta de datos para el cálculo de los aspectos fundamentales, que provoca un desplazamiento en los objetivos.
- La falta de ajuste entre el aspecto que se pretende captar o medir, y su captación o medición efectiva.
- La falta de rigor en la metodología empleada, de modo que garantice la fiabilidad y veracidad de los resultados.
- La falta de estabilidad a lo largo del tiempo en la metodología empleada, de manera que permita una aproximación longitudinal al fenómeno en cuestión.

Por incidir en alguno de estos puntos, es común la problemática de carencia de datos necesarios para abordar el acercamiento a asuntos de enorme importancia; y, en cambio, acaba primando habitualmente temas de los que hay datos fácilmente disponibles, pese a que primar tales temas, al tomar la parte por el todo, pueda estar favoreciendo una visión sesgada de la realidad. De este modo, precisamente por esta (falta de) disponibilidad - de datos o de informantes-, en no pocas ocasiones se crea a posteriori una justificación de la selección de los indicadores de los ránquines que conforman una determinada idea de 'calidad'.

---

<sup>227</sup> Información adicional de los conceptos de validez y fiabilidad a que aquí se hacen referencia puede ser consultada en Cea, 1996.

También, en la misma línea, se usan inapropiadamente indicadores de 'entrada' o de 'recursos' para aventurar un diagnóstico cuasi inmediato de los 'resultados' institucionales (por ejemplo, del proceso de enseñanza-aprendizaje), normalmente más difíciles de lograr de manera adecuada, lo que incide en la obtención de conclusiones dudosamente fundamentadas y de escasa validez. Así, no es solo importante la validez de la información, sino también su *pertinencia*.

En este sentido, se habla también de problemas conocidos como la falta de solidez en la operacionalización y en la utilización de métodos adecuados para abordar el conocimiento de la situación con respecto a los diferentes aspectos relacionados con la calidad de las universidades, o como la recurrente insistencia en métodos sustentados en la 'cuantificación' como si ello fuera per se sinónimo de 'objetividad'.

Como ya se vio en páginas anteriores, este tipo de problemáticas han sido habitualmente tratadas en diferentes ámbitos. Así, M. Nussbaum, en su exposición de la perspectiva de las capacidades, alertaba sobre la "falacia de la medición", entendiendo por tal el "convencimiento de que como una determinada cosa es fácil de medir, ésta ha de ser más pertinente o más central". El hecho de que determinados problemas metodológicos puedan ser resueltos para unos asuntos y no para otros, en ocasiones implica que, al margen de su relevancia, la atención y el consecuente desarrollo tienda a centrarse en estos primeros, en detrimento de otros más 'inabordables'.

Adicionalmente, de forma habitual la selección y la ponderación de indicadores que configuran la idea de 'calidad' en los ránquines internacionales incide particularmente en primar indicadores muy asociados al tamaño y a la antigüedad de las instituciones, y al volumen de investigadores y producción científica –fundamentalmente en lengua inglesa-; todo lo cual supone, a priori, una consolidación de un determinado perfil institucional y presente esencialmente en un reducido grupo de países (ver a este respecto Altbach, 2006: 79; Marginson y van der Wende, 2007a: 62; Rauhvargers, 2013: 19; Rodríguez, 2013; Saisana y D'Hombres, 2008: 8; Santiago *et al.*, 2008, Vol.I: 279; UNESCO, 2009d: 25; van der Wende, 2008: 60,62; entre otros). Una situación de 'diversidad' institucional -en cuanto a objetivos y formas de hacer- compatible con esta particular idea de 'calidad', en el sentido mencionado, queda en términos efectivos radicalmente mermada. De tal modo que difícilmente conseguirá una posición exitosa en virtud de esta idea de calidad, tal y como está configurada, toda aquella universidad que no se ajuste a este modelo, pese a que todas las universidades del contexto internacional sí son –explícita o implícitamente- miradas (y valoradas) a través de este prisma, que apenas



toma en consideración otros aspectos enriquecedores relevantes o circunstancias históricas, disciplinares, contextuales, culturales, etc. de estas instituciones.

Ligado a lo anterior, respecto a los problemas **en las dinámicas de simplificación al abordar la realidad compleja a que se pretende aproximación**, cabe mencionar, por ejemplo, un condicionamiento derivado de la construcción de un concepto de ‘calidad’ reduccionista y no ajustado a la diversidad de objetivos pretendidos por la educación superior (ver a este respecto Altbach *et al.*, 2009: 11; Ellis y Weekes, 2008: 494; EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013: 36; Hazelkorn, 2013a: 52-53; Marope y Wells, 2013: 13; Rodríguez, 2013; Scott, 2013; Usher y Savino, 2006 y 2007; entre otros).

Podría argumentarse que los ránquines participan de las dinámicas de *simplificación* en varios sentidos. Así, póngase por caso:

- Simplifican el contenido de la problemática que abordan, de modo tal que ofrecen una síntesis útil y ‘verosímil’ de aquellas características valiosas de los elementos en juego que son dignas de ser tenidas en consideración. De esta forma, facilitan un resultado (aparentemente) ‘objetivo’ y directo de cuáles son los elementos concretos que son dignos de reconocimiento en un determinado ámbito.
- Y, de cara a su empleo, formalmente son simples en sus reglas e interpretación. Es ampliamente conocido que, por un lado, los elementos que se sitúan en los primeros lugares de estas clasificaciones son los de mayor ‘valor’ (Ordorika, 2008) (en función de la caracterización que, supuestamente, reflejan –por ejemplo, la ‘calidad’ de una institución o un programa-)<sup>228</sup>; y, por otro, que todos los elementos en juego, presumiblemente, tienen la *aspiración* de ocupar tales lugares.

La rendición de cuentas y la información a los agentes de interés no necesariamente encaja satisfactoriamente en un formato como el de los ránquines; de hecho, estos últimos son catalogados en ocasiones de arbitrariamente reduccionistas en su foco de atención sobre lo que debiera ser la ‘calidad’ de la educación superior (y la acorde rendición de cuentas). Incidiendo en lo ya comentado anteriormente, este ejercicio de *simplificación* tiene como resultado el empleo de una idea de calidad

---

<sup>228</sup> «The tendency and even preference for the simplification of otherwise complex realities is not limited to higher education. The human mind seems hard-wired to organize information into ordinal hierarchical lists (Eco, 2009). It is this way of thinking that has helped league tables, and more recently, international league tables to cement their position in the higher education landscape» (Sowter, 2013: 56-57).

distorsionada y empobrecedora, pues, al centrarse en determinados elementos, deja de lado otros de enorme importancia que, pasan a no ser tenidos como tales (en tanto en cuanto no forman parte de esa configuración de la calidad).

Asimismo, la priorización de determinados aspectos sobre otros resultante de la configuración de la valoración agregada de determinados indicadores relativos a las instituciones o los programas, frecuentemente se hace de tal manera que la ponderación otorgada no atiende a una justificación acorde a los objetivos de la educación superior, o a un equilibrio de las diferentes funciones a que atienden las universidades; en este sentido, hay autores que califican esta priorización de arbitraria o, incluso, de interesada.

En relación a los problemas **en la información** (ver a este respecto Altbach, 2006: 80; EUA, 2010: 3; Florian, 2006: 5; Goodall, 2005; Martínez, 2013: 66; Rodríguez, 2013; Scott, 2013; Cremonini *et al.*, 2008; entre otros), cabe mencionar, por ejemplo, un condicionamiento derivado de:

- La falta de información y transparencia en la metodología empleada, de modo que, póngase por caso, posibilite su *replicabilidad* y la correcta interpretación de los resultados.
- La falta de transparencia y precisión en la transmisión de los resultados a los agentes de interés, lo que puede resultar en la transmisión de ideas distorsionadas o, incluso, falsas de la realidad sobre las universidades.
- La inadecuación de la información respecto al perfil de los destinatarios a que ésta se pretende hacer llegar.

Con respecto al segundo de estos puntos, en palabras de Sebastián Rodríguez (2013), *las informaciones dadas en los rankings pueden fomentar decisiones o comportamientos incoherentes por parte de estudiantes u otros grupos de interés.*

Así, como continuación de lo anterior, al hilo de los problemas relacionados con los **efectos no previstos de la acción de las partes implicadas y que son inducidos en buena medida por tales instrumentos**, cabe mencionar, por ejemplo, un condicionamiento derivado de los efectos que, en el comportamiento de los agentes objeto de medición, producen los propios instrumentos de medición y los resultados que exponen (ver a este respecto Altbach *et al.*, 2009: v; Marope y Wells, 2013: 14; Rodríguez, 2013; Scott, 2013; entre otros).

Los propios instrumentos de medida y valoración no son asépticos, sino que tienen a su vez efectos sobre el comportamiento de las instituciones que

son medidas y valoradas para lograr unos mejores resultados en las valoraciones y lograr ascender posiciones en el ránquin. Así, determinados objetivos y políticas orientados a este fin pasan a tomar relevancia sobre otros que no tienen efectos tan claros o inmediatos en la mejora de posición en las clasificaciones de universidades<sup>229</sup>.

A los problemas que recurrentemente se señalan en el debate sobre los ránquines universitarios se ha tratado de dar respuesta desde diversos ámbitos. Quizá una de las aportaciones más destacadas a este respecto ha venido de la mano de la iniciativa liderada por el International Ranking Expert Group –IREG– a través de una propuesta de *Principios*<sup>230</sup> que pretende servir de guía de referencia en la elaboración y publicación de ránquines de las instituciones de educación superior.

Tales *Principios* son, sin duda, una buena base metodológica para identificar y tratar de solucionar una serie de problemas habitualmente observados, e incluso para hacer frente a tendencias simplificadoras inapropiadas, ya que apuestan por un planteamiento complejo justificado<sup>231</sup> para abordar el escenario, también complejo, del que pretenden dar cuenta.

Sin embargo, los mencionados *Principios* no entran a resolver si los ránquines están atendiendo adecuadamente a determinados objetivos planteados colectivamente para la educación superior -por ejemplo, presentes en los comunicados institucionales analizados-, ni concretan cuáles son los objetivos sustantivos a tener en cuenta y que habrían de guiar, en buena medida, la definición y operacionalización de la ‘excelencia’ o la ‘calidad’ de los ránquines con pretensión de universalidad. En otras palabras, tales Principios ofrecen, desde una perspectiva “científica”, valiosas guías de consistencia metodológica, pero, desde su pretendida asepsia, no aportan soluciones suficientes en algo tan fundamental como es la orientación de estos instrumentos para la consecución de unos

---

<sup>229</sup> «No attention is given to the social and economic impact of knowledge and technology transfer, or the contribution of regional or civic engagement or ‘third mission’ activities to communities and student learning outcomes – despite these aspects being a major policy objective for many governments and the mission focus for many Higher Education Institutions. (...) Because rankings, like other performance indicators, can incentivize opinions, decisions and behaviour, it is important to understand more fully what is measured and the possible perverse incentives or unintended consequences that can be encouraged by their usage.» (Hazelkorn, 2013b: 76,78).

<sup>230</sup> El texto completo de los llamados ‘Principios de Berlín’, publicados en 2006, puede ser consultado en el sitio web de IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence (<http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles> ). Asimismo, S. Rodríguez (2013) ofrece la traducción al español de dichos Principios.

<sup>231</sup> «It would therefore be in the interests of countries to support the development of more sophisticated instruments and methodologies for the global comparison and benchmarking of Tertiary Education Institutions’ quality than the current global rankings’ methodologies» (Santiago et al., 2008, Vol.II: 297).

determinados objetivos ni las claves para comprender sus potenciales efectos sociales.

Por otra parte, además de las presumibles ‘virtudes’ de los ránquines como elementos de utilidad para acceder a información de interés, y como instrumentos capaces de sintetizar y simplificar la complejidad para ayudar a la toma de decisiones, ¿podría haber algún elemento más que explique la enorme y creciente influencia que estas herramientas de ordenación están teniendo en las políticas internacionales, nacionales o institucionales en materia de educación superior?

Como es conocido, los puntos anteriores bien pueden ser cubiertos por otros instrumentos existentes que conviven con los ránquines ya desde el momento en que se produce su auge internacional reciente a comienzos de este siglo; por nombrar algunos de esos instrumentos, cabe citar procesos de evaluación de la calidad, benchmarks, marcos de cualificaciones, indicadores de rendimiento, etc. (Santiago *et al.*, 2008). Sin embargo, otras herramientas que son tan simples como los ránquines o que dan información más precisa y ajustada a la realidad, no han tenido tanto éxito. Entonces, ¿qué pudieran estar aportando adicionalmente los ránquines?

Quizá parte de la respuesta a esta pregunta esté en que, además de lo anterior, los ránquines ofrecen algo “de interés” que otros instrumentos no ofrecen, y que tiene que ver con la participación en las dinámicas sociales relacionadas con la *estima* y su *reconocimiento* explícito.

Más concretamente, los ránquines otorgan público ‘reconocimiento’ a universidades, programas educativos y personas vinculadas de algún modo a dichas instituciones o programas (por ejemplo, a través de la participación como PDI o estudiante). Reconocimiento que, por sí mismo y por las consecuencias muchas veces a él aparejadas, suponen un ‘incentivo’ para procurar: a) la mejora en determinados aspectos valorados y b) la mejora en la provisión de información que aporte visibilidad sobre avances en tales aspectos (ver con relación a esto Hämäläinen *et al.*, 2003: 12; Kaiser *et al.*, 2007: 40; Marginson y van der Wende, 2007b: 326; Marope y Wells, 2013: 17; Rodríguez, 2013; van der Wende, 2008: 64; Westerheijden *et al.*, 2009: 80; entre otros).

*(Los ránquines) son una metáfora para competir en la carrera de la reputación, la visibilidad y el estatus. (Rodríguez, 2013).*

*Algunas universidades consideran su posición en los rankings como un objetivo explícito que han integrado en muchas de sus estrategias. Otras, que no han establecido ninguna estrategia concreta, han entrado también en el juego y han utilizado un buen*

*resultado obtenido en una clasificación para mejorar tanto la percepción que de ellas tiene el entorno como la autoestima de sus miembros. (Rauret, 2013: 90).*

Por tanto, será de gran importancia prestar atención a la *narrativa* que se destila de los ránquines, dado que ésta, también participando de determinados esquemas sintetizadores o simplificadores recurrentes, es un instrumento crítico de capaz de integrar de manera ‘aprobemática’ los elementos que subyacen en la percepción, la motivación y el comportamiento, entre los que, sin duda, también se encuentran los aparejados a la estima (y, vinculados a ella, la identidad y el reconocimiento).

En relación con esto, como se recordará, esta óptica de las tendencias movidas por la estima expuesta anteriormente, incide particularmente, por una parte, en la responsabilidad de los agentes a la hora de fijar sus prioridades –en buena medida, definidas colectivamente- y actuar en consecuencia empleando los medios a su alcance; y, por otra, en hacer más evidente cómo la dinámica de la *persecución del reconocimiento social* aflora en múltiples contextos hasta un punto tal, que desplaza a otros objetivos -presumiblemente expuestos, incluso en los propios acuerdos internacionales, como prioritarios-, y pasa a tener una preponderancia fundamental. O dicho de otro modo, pasa a tomarse como un objetivo primordial, sobre otros, el *evidenciar el propio valor*.

Asimismo, como si de una moneda susceptible de cambio se tratase (Brunner y Uribe, 2007: 10), el ‘reconocimiento’ al que se aludía no es ajeno a ser *capitalizado*<sup>232</sup> y, en este sentido, posibilita la consecución de otros beneficios particulares de diversa índole.

El contexto de la educación superior no es una excepción en este sentido, y los ránquines universitarios son uno de los cauces privilegiados, no solo para exponer públicamente dicho reconocimiento, sino también para concretar esfuerzos en su persecución.

Por otra parte, esta narrativa de los ránquines universitarios integra elementos semánticos y formales pre-existentes que contribuyen a simplificar la interpretación de la realidad en que intervienen. De nuevo aquí, no solo se manifiesta el *carácter dual* posibilitador (que permite contar con elementos para interpretar dicha realidad) y condicionador (que pudiera estar constriñendo la consecución de una interpretación acorde a la

---

<sup>232</sup> En la misma línea que ya expusiese P. Bourdieu.

complejidad de la realidad que se pretende abordar) de estos elementos, sino que, además, aportan sentido valorativo.

Así, por ejemplo, en estos ránquines frecuentemente se alude a las instituciones o los programas que ocupan las primeras posiciones estas ordenaciones como instituciones o programas 'de élite', y en contraposición a la 'masificación'. Este discurso invita a interpretar la realidad de las universidades en términos de la dicotomía 'élite'-'masa' (ver en esta línea Altbach *et al.*, 2009: 84; Bjarnason *et al.*, 2009: 15. Hazelkorn, 2013a: 49 y 2013b: 86; Marope y Wells, 2013: 17; Rauhvargers, 2013: 17; Santiago *et al.*, 2008, Vol.I: 308; entre otros).

Pero, además, en alusión a este 'valor', el ranquin universitario, en su configuración, da por hecho una querencia de todas las universidades o programas a alcanzar una situación ideal identificada con esa distinción de la élite y, al mismo tiempo, a alejarse en lo posible de las connotaciones negativas de esa 'masificación'. Ahora bien, como alternativa, ¿por qué no para definir esta misma situación, en lugar de usar la óptica de la 'masificación', dicha realidad es interpretada en términos de una valiosa aportación institucional al reto que supone hacer accesible la educación superior de calidad a un número cada vez más grande y diverso de personas en todo el planeta? De este modo, universidades que lograsen esto con un mayor número de personas de diversa procedencia social, estarían atendiendo a este objetivo más que otras universidades que solo dan cabida a un reducido número de estudiantes y que apenas contribuyen, en términos numéricos, a que personas procedentes de un origen social económicamente desfavorecido tengan acceso a dicha educación superior de calidad.

Otro ejemplo sobre la narrativa de los ránquines viene dado por la expresión de la posición ideal a alcanzar, que es, en esencia, la de más alta estima y valor. Es frecuente encontrar sintetizada esta posición ideal a través de términos como los de 'calidad', 'excelencia', 'éxito'... *mundial*; ahora bien, como se comentó anteriormente, la operacionalización de estos conceptos habitualmente es criticada por tomar la parte por el todo, es decir, por tratar de expresar con pocos elementos -no siempre adecuadamente escogidos- conceptos y objetivos complejos. Pero además, estos términos apuntan a una situación ideal de *puridad*, supuestamente deseable en sí, incluso sin ser concretada efectivamente en contenidos sustantivos relacionados fundamentalmente con los objetivos dados a la educación superior, entre los que se encuentran los de desarrollo social o la consecución de capacidades por parte de las personas de la sociedad.

Precisamente atendiendo a este último punto, como se verá, se han examinado cinco de los ránquines internacionales que más seguimiento tienen en la actualidad, con el fin de comprobar si, entre los objetivos sustantivos de la educación superior que contemplan, acogen en alguna medida en su idea de “calidad” algún o algunos aspectos relacionados con el desarrollo social a través de la educación superior.

## **Ránquines universitarios internacionales y fomento del desarrollo social: propuesta instrumental**

Llegados a este punto, y apreciada la gran influencia de los ránquines universitarios en la orientación de las políticas, cabe plantearse ¿en qué medida están atendiendo los principales ránquines actuales a incentivar, directa o indirectamente, el avance en los diferentes aspectos del desarrollo social o en la adquisición de capacidades a través de la educación superior?

Al margen de revisiones metodológicas, se ha indagado si, entre los elementos sustantivos que están presentes en un conjunto de clasificaciones universitarias de referencia internacional, están presentes asimismo algunos relacionados con diversos aspectos del desarrollo social destacados en los textos institucionales y en la literatura en la materia.

Así, se ha analizado el contenido de los indicadores de los siguientes cinco ránquines, para, de este modo, identificar los aspectos particulares que, en cada uno de ellos, orientan hacia el ‘reconocimiento’ mundial<sup>233</sup>:

- QS World University Rankings® <sup>234</sup>
- Ranking Académico de las Universidades del Mundo (Academic Ranking of World Universities – ARWU-)<sup>235</sup>
- Ranking Mundial de Universidades en la Web (Webometrics)<sup>236</sup>
- Times Higher Education World University Rankings (THE World University Rankings) <sup>237</sup>

---

<sup>233</sup> Información a fecha de noviembre de 2014. La información detallada que ha sido analizada puede consultarse en el Anexo 1 de este trabajo y en los sitios web de cada uno de los ránquines.

<sup>234</sup> Sitio web: <http://www.topuniversities.com/university-rankings>

<sup>235</sup> Sitio web: <http://www.shanghairanking.com/es/> . Una exposición de esta herramienta en la literatura académica puede ser consultada en Lui y Cheng, 2005.

<sup>236</sup> Sitio web: <http://www.webometrics.info/es>

<sup>237</sup> Sitio web: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>

- U-Multirank<sup>238</sup>

La principal conclusión desprendida del análisis es que ninguno de ellos contempla indicadores relacionados directamente con los diferentes aspectos del desarrollo social, con la sola excepción, en todo caso, de la inclusión de indicadores de corte económico relacionados con cuestiones laborales y de colaboración institucional con el entorno productivo inmediato.

Sin embargo, empiezan a atisbarse incipientes indicios para trabajar en incorporar en las ordenaciones de universidades indicadores ligados a determinados aspectos en que la educación superior puede incidir en el desarrollo social.

Un ejemplo en esta línea es el compromiso manifestado por los miembros de la red internacional de universidades Talloires Network (2014), a través del comunicado “Call to Action”, en el que se ve una clara necesidad de hacer que los ránquines universitarios presten atención a su capacidad para contribuir al compromiso cívico.

Otro ejemplo, es el enmarcado en la iniciativa *QS Stars ratings* (QS, 2014)<sup>239</sup>, promovida por los responsables de uno de los ránquines anteriormente analizados - QS World University Rankings-. Dicha iniciativa se concreta en una herramienta que se presenta como respuesta a las críticas sobre la ‘estrechez’ de factores sobre los que se sustentan los ránquines universitarios internacionales.

Esta herramienta, también empleada a modo de clasificación institucional, amplía el abanico usual de aspectos particulares que orientan hacia el reconocimiento mundial de las universidades. Y, entre tales aspectos, incorpora algunos relacionados con la *Responsabilidad Social* y con las políticas de *Inclusión* de las instituciones de educación superior.

Con respecto al apartado de *Responsabilidad Social*, se detiene en valorar, a través de diferentes indicadores, el papel de las universidades en la inversión y el desarrollo regional inmediato, en su compromiso con actuaciones de ayuda caritativa, en el desarrollo del capital humano de la región en que se inscribe, y en su impacto medioambiental. Y en lo que concierne al apartado de *Inclusión*, se detienen en valorar el papel de las universidades en su compromiso a la hora de proporcionar becas y ayudas a

---

<sup>238</sup> Sitio web: <http://www.u-multirank.eu/#!/home?trackType=home> . Información adicional sobre el proyecto puede ser consultada en Vught y Ziegele, 2012.

<sup>239</sup> Se puede consultar información más completa en el sitio web de QS Stars ratings: QS Stars: Methodology.



los estudiantes, mejoras en el acceso a la educación superior a personas con discapacidades; y también su papel a la hora de favorecer el acceso igualitario de personas de ambos sexos y el acceso equitativo de personas provenientes de un origen social económicamente desfavorecido.

Como tercer ejemplo cabe hablar de los ránquines con una orientación encaminada a atender a determinados valores sociales, incidiendo para ello, entre otros elementos, en los propios contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Spitzeck y Siegenthaler, 2007). Orientación de especial interés que, como se verá, guarda una sintonía muy evidente con la propuesta de indicadores que se expondrá en este trabajo en páginas posteriores.

Un ámbito que, en este sentido, parece haber sido particularmente considerado es el de la Sostenibilidad. Así, se han propuesto en el marco del llamado 'Business Education for Sustainable Development –BESD-' (Spitzeck y Siegenthaler, 2007) una serie de iniciativas, algunas en forma de ránquin, encaminadas a procurar que la educación en materia de economía, negocios y gestión empresarial contemple responsablemente los diferentes elementos involucrados en la sostenibilidad<sup>240</sup>. De este modo, uno de los elementos más importantes que guían la configuración ránquines aquí enmarcados es el diálogo con los diferentes agentes de interés e, íntimamente ligado a éste, la búsqueda de la 'legitimidad' en cuatro puntos esenciales: 1- los objetivos (particularmente orientados por la visión mundialmente compartida plasmada en los documentos de la *Década de las Naciones Unidas para la Educación en Desarrollo Sostenible*); 2- los métodos y los indicadores; 3- la puesta en funcionamiento; y 4- los resultados.

Una vez vistas las limitaciones de los principales ránquines universitarios internacionales, no solo en lo que respecta a cuestiones metodológicas, sino, sobre todo, en su limitada atención a los principales objetivos sustantivos otorgados a la educación superior (ver en relación con esto Marope y Wells, 2013: 15; Scott, 2013: 125), en las páginas que siguen se expondrá, a modo de **propuesta**, una estrategia alternativa que, consciente de algunas de las poderosas dinámicas de arrastre de que participan estos

---

<sup>240</sup> Referencias adicionales sobre instrumentos elaborados para la evaluación de las universidades con relación al Desarrollo Social y para la evaluación y ordenación de universidades desde la perspectiva BESD pueden ser consultadas en Spitzeck y Siegenthaler, 2007: 52-54.

instrumentos, ayude a solventar esta carencia en pro de la atención a unos objetivos para el desarrollo social<sup>241 242</sup>.

La propuesta que aquí se describe se divide en dos partes. La primera, ofrecerá una serie de indicadores complementarios a los ya existentes en los ránquines universitarios multidimensionales, de modo que tales ránquines sean capaces de incentivar la atención por ciertos objetivos ligados a determinados aspectos del desarrollo social y, al tiempo, sirvan de guía para encauzar los esfuerzos de los agentes implicados para la consecución de tales objetivos. La segunda, sustentada en la anterior, esboza las principales líneas de una estrategia a futuro para el fortalecimiento, mejora y reconocimiento de ránquines universitarios más plenamente conscientes de los objetivos a los que atienden y de sus potenciales repercusiones.

### **Parte 1. Propuesta de indicadores complementarios a los existentes en los actuales ránquines internacionales multidimensionales**

Los ránquines universitarios no están, a priori, sujetos a valorar unas determinadas dimensiones particulares de la educación superior –como, por ejemplo, la producción científica en determinadas revistas-, sino que la configuración de su idea de “calidad” bien pudiera amoldarse, al menos en parte, al reconocimiento de ciertos aspectos de interés colectivo relacionados con el desarrollo social. Esta reorientación podría tener algunos efectos en que las dinámicas de reconocimiento y arrastre comentadas jugasen a favor de la atención prestada al desarrollo social en sus diferentes facetas y, consecuentemente, en las actuaciones aparejadas para procurar la mejora de su situación. Por tanto, de fondo está presente la reflexión sobre la importancia que está teniendo y puede tener a futuro el empleo consciente de instrumentos capaces de participar de (y, en su

---

<sup>241</sup> «To the extent that rankings become instrumental in system organisation, they are likely to have a powerful effect in shaping missions and priorities. Only some rankings systems are designed so as to contribute to broad-based improvement in higher education in the core activities. It is vital that rankings systems are crafted so as to serve the purposes of higher education, rather than purposes being reshaped as an unintended consequence of rankings» (Marginson y van der Wende, 2007b: 326).

<sup>242</sup> «If used wisely, rankings can be part of a strategic approach. They can help stimulate discussion about the role and future of higher education, assessing and measuring performance, maintaining good quality information, publicising and communicating with stakeholders, and helping to modernise and professionalise institutional processes. Rankings have been especially successful in making the higher education community more aware of the existing competition in the field, nationally and internationally. Providing publicly available and meaningful, comparative information about the quality, performance and value of higher education will help strengthen and sustain political and societal commitment – and that is in everyone's best interest» (Hazelkorn et al., 2014: 52).

caso, encauzar) potentes dinámicas sociales de arrastre (u otras) para muy diferentes fines –no implícitos en los propios instrumentos-.

Desde esta óptica, se presenta aquí una propuesta de indicadores que, con la finalidad descrita, podrían enriquecer el perfil de las instituciones de educación superior a valorar (y reconocer como ejemplar) en los ránquines universitarios. Esta propuesta, sustentada en los análisis precedentes<sup>243</sup>, toca diferentes facetas del desarrollo social -ya identificadas con antelación-, para evidenciar el desempeño de las universidades en este ámbito y fomentar que dichas facetas pasen a ser foco de atención.

El propósito principal de esta propuesta es el de mover a la reflexión sobre la importancia de que las universidades establezcan objetivos y planes de actuación encaminados al logro de avances en materia de desarrollo social –en sus distintas vertientes- y sobre su reconocimiento en este sentido a través de información pública (por ejemplo, expuesta en ránquines universitarios).

Debido a las grandes limitaciones en lo que a disponibilidad de datos concierne, esta propuesta piloto de indicadores pretende ser un avance modesto y realista, donde cada uno de los indicadores que ésta contiene sería susceptible de ser adaptado para su incorporación en alguno de los ránquines universitarios de referencia nacional o internacional. De este modo, a través de las fuentes que, como se verá, se aportan en la ficha de cada uno de los indicadores, es posible calcular resultados para la práctica totalidad de éstos. Con todo, como se adelantaba, la principal aportación para estos ránquines sería que, a través de la agregación de uno o varios de los indicadores de la propuesta al conjunto de los ya existentes en tales ránquines, el perfil que ofrecerían del desempeño de las universidades sería más completo y relevante, ya que también contemplaría información sobre la contribución a diferentes aspectos importantes del desarrollo social; carencia ésta que, por ejemplo, fue reconocida por los responsables de U-Multirank al poner en su conocimiento el presente proyecto.

La justificación de cada uno de los indicadores de la propuesta atiende de manera particular a varios de los objetivos a que se hace referencia desde Naciones Unidas y UNESCO para la educación superior. Así, se ha definido

---

<sup>243</sup> Y animada por experiencias previas en que, a través de proceso de certificación, las universidades se han involucrado en actuaciones para potenciar su compromiso con la sociedad (Jackson, 2014: 51). Tanto es así que, por ejemplo, algunos autores ven los procesos de auto-evaluación y evaluación de las universidades potencialmente relacionados con la mejora del compromiso y la responsabilidad por parte de estas instituciones (Fuente y Didriksson, 2014: 109).

un conjunto de doce indicadores (se puede consultar la ficha de cada indicador en el Anexo 2):

- Aportación de titulados universitarios a la sociedad (*CHESDE-i 1*): Volumen de titulados universitarios en grado/máster/doctorado que aporta la universidad en el último curso académico finalizado.
- Movilidad intergeneracional ascendente en la consecución de estudios universitarios (*CHESDE-i 2*): Número de titulados en estudios universitarios, en el último año académico finalizado, cuyos padres contaban con estudios de nivel inferior a educación terciaria.
- Grado de igualdad en la consecución de estudios superiores por género (*CHESDE-i 3.1*): Relación entre el número de mujeres tituladas con respecto al número de hombres en titulados.
- Grado de igualdad en el Personal Docente Investigador (PDI) universitario de alto nivel académico por género (*CHESDE-i 3.2*): Relación entre el número de mujeres en puestos de PDI universitario de alto nivel académico con respecto al número de hombres en puestos de PDI universitario de máximo nivel académico.
- Reconocimiento de la labor en el compromiso social (*CHESDE-i 4.1*): Premios otorgados por instituciones o redes reconocidas en materia de Desarrollos Social.
- Liderazgo en actuaciones orientadas al desarrollo sostenible y el compromiso social (*CHESDE-i 4.2*): Miembro pleno de red/-es universitaria/-as reconocida/-as en materia de desarrollo sostenible y con proyecto/-os activo/-os publicado/-os en la red.
- Liderazgo en proyectos orientados al desarrollo social (*CHESDE-i 4.3*): Cuantía anual concedida para la coordinación de proyectos competitivos en programas de desarrollo y humanitarios, finalizados en los últimos 5 años y concedidos por una institución estatal o supranacional.
- Aprendizaje en 'Equidad e igualdad' (*CHESDE-i 5.1*): Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Equidad e igualdad'.
- Aprendizaje en 'Sostenibilidad' (*CHESDE-i 5.2*): Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Sostenibilidad'.

- Aprendizaje en 'Ciudadanía democrática' (*CHESDE-I 5.3*): Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Ciudadanía democrática'.
- Aprendizaje en 'Derechos Humanos' (*CHESDE-I 5.4*): Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Derechos Humanos'.
- Aprendizaje en 'Cooperación y compromiso social' (*CHESDE-I 5.5*): Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Cooperación y compromiso social'.

Actualmente no está contemplada la normalización ni ponderación de los indicadores, ya que ese trabajo tendría sentido una vez se identificase la clasificación de referencia donde se incluirían (y por tanto, se podría considerar así su adaptación concreta en el conjunto total de los indicadores que formen parte de tal clasificación). Lo que sí se puede afirmar es que la interpretación de resultados de todos y cada uno de los indicadores habría de hacerse conjuntamente con los obtenidos de otros indicadores, considerando los niveles de desagregación más adecuados y, sobre todo, contextualizando convenientemente tales resultados. Asimismo, también será relevante tener en cuenta algunas de las consideraciones metodológicas que han sido vistas en la literatura especializada y en los 'Principios de Berlín'.

Volviendo a la orientación de los indicadores, los cuatro primeros (*CHESDE-i 1; CHESDE-i 2; CHESDE-i 3.1; CHESDE-i 3.2*) atienden a varios aspectos de la faceta de equidad e igualdad, particularmente en la consecución de estudios superiores y en el acceso a plazas de PDI.

Los tres siguientes indicadores (*CHESDE-i 4.1; CHESDE-i 4.2; CHESDE-i 4.3*) ofrecen información de la implicación institucional en actuaciones y proyectos relacionados con diversas facetas del desarrollo social.

Y los cinco últimos indicadores (*CHESDE-i 5.1.; CHESDE-i 5.2.; CHESDE-i 5.3.; CHESDE-i 5.4.; CHESDE-i 5.5.*) entran a dimensionar la presencia en los planes de estudio de competencias *sustantivas* (más allá de las meramente transversales de corte instrumental) con ligazón directa con diversas facetas del desarrollo social.

En la interpretación del alcance de los resultados de estos últimos será necesario tener en consideración que existe una dificultad relevante previa en el alcance de la información disponible empleada para el cálculo de estos indicadores, ya que no siempre las competencias y resultados de aprendizaje que figuran en el diseño de un plan de estudios luego aparecen

efectivamente en la implantación. En otras palabras, el hecho de que determinados resultados de aprendizaje (y competencias aparejadas) aparezcan previstos en un plan de estudios es un elemento importante, si bien no puede entenderse como suficiente si la consecución de tales resultados de aprendizaje por parte de los graduados no es efectivamente constatada.

Así, con respecto a esto cabe mencionar que: 1- dado que ésta es la información hasta la fecha disponible, supone la aproximación más exacta de las existentes por el momento; 2- el plan de estudios es un contrato al que se compromete la universidad con la sociedad y los estudiantes, por lo que tiene un valor a considerar; 3- los procesos de evaluación ligados a la garantía de la calidad de los títulos universitarios también contemplan la revisión de la implantación de los contenidos y la adquisición, por parte de los egresados, de las competencias previstas en cada plan de estudios.

Por tanto, un modo de refrendar que los titulados alcanzan los resultados de aprendizaje previstos y su *pertinencia* (De Ketele, 2008) es a través de las comprobaciones que, al respecto, hacen o podrían hacer las instituciones de educación superior y las agencias de evaluación de la calidad –u organismos similares- sobre la implantación de los títulos<sup>244</sup>. Asimismo, como elemento de contraste de estos resultados sobre la adquisición de competencias por parte de los titulados, en caso de que se lleven cabo a futuro, se podrían emplear encuestas a titulados y a empleadores que indagase sobre su parecer a este respecto (y empleando muestras con un grado elevado de representatividad en ambos casos).

## Parte 2. Sigüientes pasos

La estrategia que se pretende seguir a partir del presente estudio, la cual comienza con la propuesta de indicadores anterior, está guiada por los objetivos de desarrollo social inicialmente expuestos y, al mismo tiempo, trata de ser consciente de las poderosas dinámicas de las que participan actualmente varios de los instrumentos analizados, con el fin de aprovecharlas en la medida de lo posible y conjugarlas con buenas prácticas existentes en materia de desarrollo social y educación.

---

<sup>244</sup> En el caso de España, los resultados de estas evaluaciones habrían de ser tenidos en cuenta para perfilar estos indicadores tan pronto avance en mayor medida el proceso de renovación de la acreditación de los títulos, en el que se hacen las mencionadas comprobaciones. Asimismo, diversos países del Espacio Europeo de Educación Superior, participan de mecanismos similares.

Por tanto, a resultas de las conclusiones extraídas, y más allá de la mera propuesta de nuevos indicadores, algunos de los pasos principales hacia los que intentar encaminarse podrían ser:

- En primer lugar, siempre que sea posible, hacer un estudio piloto que contemple el cálculo de los resultados de los indicadores hasta donde permitan las fuentes de datos disponibles. Asimismo, ante una situación de carencia de datos o inconsistencias en éstos, se documentaría cada caso y se llamaría la atención sobre ello a los organismos responsables (o potencialmente responsables) de las fuentes de datos.
- En segundo lugar, someter el anterior conjunto de indicadores y resultados a discusión por parte de diferentes agentes de interés, de modo que, por un lado, la propuesta de indicadores sea mejorada en sus distintos aspectos y, por otro, se incentive la reflexión por parte de dichos agentes en lo que respecta a la importancia del tema de las relaciones entre educación superior y desarrollo social.

Más concretamente, la propuesta elaborada sería sometida a juicio de actores pertenecientes a diversas instituciones de referencia en el ámbito internacional y europeo; así, previa presentación a estos actores de un primer documento con las líneas maestras del diseño y principales resultados -acompañado de un guión estructurado útil para motivar el debate y la valoración crítica de dichos diseño y resultados-, se mantendrían entrevistas con cada uno de ellos, a fin de obtener su parecer al respecto para mejorar y enriquecer el documento de diseño resultante. Los actores intervinientes podrían ser, por ejemplo, representantes de: Naciones Unidas, UNESCO, Universidad de las Naciones Unidas (UNU), GUNI, OCDE, Consejo de Europa, Unión Europea, Proceso de Bolonia y EEES, ESU, EUA, ONGs de relevancia en materia de políticas que fomenten la educación y la información en diversos aspectos del desarrollo social, grupos de trabajo de los principales ránkines internacionales, etc.

Como ya se dijo anteriormente, el solo hecho de hacer partícipes de la propuesta a estos actores, podría servir para empujar, aunque sea mínimamente, a la reflexión sobre la necesidad, por una parte, de un diálogo preocupado en involucrar a los diferentes agentes de interés y, por otra, de la concreción de medidas para avanzar en el objetivo de que la educación superior sea efectivamente un motor de desarrollo social en sus diferentes facetas.

- En tercer lugar, tras el proceso de validación comentado, se trabajaría en una fase de integración de los indicadores en ránquines que así lo aceptasen.

Precisamente ésta ha sido la propuesta que se ha dirigido a los responsables de cinco de los ránquines de mayor repercusión internacional -nombrados en páginas anteriores-.

Así, puesto que uno de los objetivos centrales del trabajo es mover a la reflexión a los principales agentes implicados, han sido contactados los responsables de los cinco ránquines mencionados para, en primer lugar, invitarles a observar en sus respectivos instrumentos la carencia de indicadores en materia de Desarrollo Social y, en segundo, ofrecerles la posibilidad de contar con información sobre los indicadores de este proyecto piloto.

- En cuarto lugar, se propondrá dar, progresivamente, los pasos necesarios para poner en funcionamiento procesos de certificación de los ránquines universitarios.

Aplicando en parte la misma lógica que los ránquines universitarios aplican con las universidades y programas, se trataría de propiciar un reconocimiento de los ránquines internacionales que efectivamente son capaces de encauzar los principales objetivos de la educación superior y lo hacen a través de métodos adecuados.

No se parte de cero, ya que un primer paso viene sustentado por toda la literatura crítica de los ránquines universitarios, por los ‘Principios de Berlín’ –los cuales no son suficientes, pues, en primer lugar, se quedan en guías formales orientativas que no entran a cuestiones sustantivas de objetivos a priorizar y a atender; y, en segundo, no entran a valorar y certificar cada ranquin- y, sobre todo, por la experiencia *IREG Ranking Audit*<sup>245</sup>.

La iniciativa *IREG Ranking Audit* tiene por objetivo *verificar y certificar que el ranquin bajo revisión es elaborado profesionalmente, con una metodología transparente, que observa las buenas prácticas en la materia y responde a una necesidad de información por parte de varios agentes, en particular de estudiantes, instituciones de educación superior, empleadores y gestores institucionales.*

---

<sup>245</sup> Se puede consultar información detallada sobre la iniciativa ‘IREG Ranking Audit’ en el sitio web de IREG Observatory (n.d.): <http://ireg-observatory.org/en/index.php/information> .



Para llevar a cabo este trabajo se han elaborado diferentes herramientas, cuyo exponente más destacado del proceso es el *IREG Ranking Audit Manual* (IREG, 2011), y donde se describen un modelo y un proceso de evaluación fundamentalmente alineados con los Principios indicados y que, en parte, recuerda a algunos aspectos de los modelos y los procesos que las agencias de evaluación de la calidad vienen empleando en la evaluación de instituciones y programas de educación superior.

Pero, aun teniendo similitudes con la herramienta *IREG Ranking Audit*, el proyecto que en este apartado se propone enfatiza particularmente la necesidad de poner las bases para certificar la pertinencia y calidad de los ránkines de acuerdo a los objetivos de la educación superior (reflejados en los textos promovidos por Naciones Unidas y UNESCO, u otros de similar carácter) y, desde aquí, de las consecuentes funciones de las universidades. Por lo que, en este sentido, se requeriría también abordar los aspectos sustantivos a que, desde procesos como el de enseñanza-aprendizaje, atienden dichas universidades.

Aun siendo importante, el reto de abordar los contenidos y, por tanto, los resultados de aprendizaje en función de determinados objetivos otorgados a la educación superior, por su complejidad, no es una tarea sencilla. Ahora bien, desde dicha óptica, también en este terreno se han dado pasos a nivel internacional, primero a través de los proyectos PISA, PIAAC y AHELO<sup>246</sup> (éste específicamente orientado a la educación superior), todos ellos promovidos desde OCDE. En el caso de este último, AHELO, aún en una fase incipiente, el propósito último será conseguir un instrumento que posibilite evaluar lo que los titulados de educación superior conocen y son capaces de hacer una vez finalizan sus estudios; instrumento que, según los propios autores, permitiría una evaluación directa del rendimiento de los estudiantes a nivel global y aplicable a la diversidad de culturas, lenguas y diferentes tipos de instituciones. En dicha evaluación se entra a examinar los resultados de aprendizaje en competencias genéricas y en competencias directamente asociadas a disciplinas del conocimiento particulares (como, por ejemplo las tratadas en el estudio de viabilidad de dicho proyecto: Ciencias Económicas e Ingeniería), sin detenerse en contenidos sustantivos de varias de las facetas más relevantes del desarrollo social.

---

<sup>246</sup> Información detallada del proyecto AHELO puede ser consultada en el sitio web de OCDE: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshello.htm>.

Pero ni AHELO ni ningún ránquin pueden llegar a revisar todos los programas de estudio para garantizar su calidad y ofrecer información consecuente a los estudiantes y resto de agentes de interés. AHELO -cuyos autores presentan como una alternativa ante los ránquines universitarios (Yelland y Castañeda, 2013: 282 y ss.)- parece que centraría su información más impactante y sustancial a nivel de país; de tal modo que, vista la experiencia del proyecto PISA, podría desembocar rápidamente en ofrecer precisamente un *ránquin del capital humano* -con educación terciaria- de los estados económicamente más desarrollados, similar a la que ya, en cierto modo, proponen los ránquines universitarios internacionales (Brunner y Uribe, 2007: 85).

Por todo lo dicho, quizá sea preciso trabajar en una alternativa que atienda en mayor medida al propósito de sacar a relucir varios de los objetivos de la educación superior que, en términos fácticos, permanecen ‘ocultos’. Así, dicha propuesta se podría encauzar más bien a través de una red de instituciones, legitimada y soportada adecuadamente, dedicadas a velar por la garantía de la calidad en la educación superior en cada país (por ejemplo, desde las propias universidades hasta agencias de calidad adecuadamente contextualizadas), y orientadas y coordinadas a nivel internacional (por ejemplo, por UNESCO). A partir de aquí, se podrían lograr establecer guías comunes de evaluación –de manera similar a la práctica establecida en el EEES- y mejora de resultados de aprendizaje (e información consecuente); resultados de aprendizaje, por cierto, que atiendan a los objetivos fundamentales de la educación superior, entre los que están, como quedó sobradamente de manifiesto, los de las diferentes facetas del desarrollo social.

## Conclusiones

Son numerosas las ventajas y desventajas atribuidas a los ránquines universitarios que alimentan el debate sobre éstos en la actualidad. En este sentido, viendo su papel en el marco de la conexión entre educación superior y desarrollo social, cabe resaltar varios puntos que cuestionan la orientación de éstos hacia el logro efectivo de los objetivos otorgados a la educación superior con relación a los aspectos vinculados a dicho desarrollo.

Los ránquines, herramientas empleadas crecientemente para transmitir de manera simple la ‘posición’ de instituciones y programas en función de una determinada idea de ‘calidad’ dentro de un contexto amplio y complejo, en su apuesta por hacer visible el reconocimiento social y facilitar un cauce

concreto para lograrlo, han demostrado su capacidad de orientar algunos de los objetivos en materia de política educativa en ámbitos institucionales, nacionales e internacionales.

A esto cabe añadir que, habitualmente, la voluntad de la propia institución universitaria por participar o no en determinados ránquines (o cómo participar) apenas tiene peso, puesto que aparecerá explícita o implícitamente reflejada en el universo del conjunto de universidades de que dan cuenta tales ránquines. En estas circunstancias, lo 'deseable' entonces para las instituciones es aparecer reflejadas, ya que principalmente figuran las instituciones que 'merecen mayor reconocimiento' por su calidad<sup>247</sup>; mientras que el hecho de no aparecer, denotaría precisamente lo contrario (Marginson, 2004: 185-186; Lefrere, 2007: 204).

*(...) lo único peor que sufrir las imprecisiones de los rankings es no aparecer en ellos (Docampo, 2013: 48).*

Así, al hablar de 'los mejores' o 'los de mayor calidad' (conceptos esencialmente marcados por la lógica de la *puridad*), también se habla de una *síntesis* de lo 'esencial', lo que es digno de ser valorado y por lo cual se merece *reconocimiento*. De nuevo la 'búsqueda de reconocimiento', como dinámica de arrastre de las actitudes y comportamientos -incluso con independencia de los objetivos sustantivos dados a la propia educación superior-, estaría, en buena medida, detrás del éxito de estos instrumentos<sup>248</sup>.

*Se podría decir que los rankings o clasificaciones de las instituciones o programas de educación superior son "una manera singular de garantizar la calidad". No es un tema nuevo, pero sin duda alguna la primera década de este siglo ha visto florecer con toda su intensidad una práctica de larga tradición; claro está, no para garantizar la calidad del servicio educativo, sino para destacar a "los mejores" (Rodríguez, 2013).*

---

<sup>247</sup> «(...) rankings are imposing a specific definition of quality on the institutions being ranked» (Usher y Savino, 2006: 3).

<sup>248</sup> «(...) the major global rankings such as the Shanghai and Times Higher Education (THE) rankings place great weight on measures of research performance, with an inevitable bias towards blue-skies fundamental research at the expense of applied or translational research, and of international activity, such as the number of international staff and students. They place less weight on both teaching and a range of 'social' indicators (such as access and engagement). In other words these rankings adopt in an uncritical manner, and also reinforce, a particular notion of global 'success'. Some would argue that this notion of global academic 'success' has been developed within the wider context of a worldview that is essentially neo-liberal in its ideological preferences and hegemonic in its geopolitical framework» (Scott, 2013).

En esta línea, la configuración o definición de ese ‘valor’ en los ránquines está siendo concretado más en materia de ‘producción competitiva’, que por los propios objetivos a que, según se invita en comunicados internacionales, debe atender tal educación; lo que, a la postre, puede incidir en desplazar la atención desde un conjunto de objetivos sustantivos iniciales al servicio de la sociedad (Safón, 2013: 79; Rauret, 2013: 93) a otro conjunto de objetivos más funcionales (Marginson, 2004), que son los que se persiguen en última instancia para fortalecer el reconocimiento público. Dicho de otro modo, los ránquines construyen frecuentemente índices y valoraciones en atención a determinadas funciones de las universidades y no de los objetivos de una educación superior al servicio de la sociedad, lo que no es equivalente y ni conduce necesariamente a los mismos resultados.

*(...) las políticas universitarias y las estrategias institucionales se han visto más y más condicionadas a tener en cuenta el devenir de los rankings y las clasificaciones, llegando, incluso, a establecer como objetivo institucional o de gobierno, la mejora de la posición en determinados rankings internacionales (Martínez, 2013: 63).*

Ahora bien, como se adelantaba con anterioridad, la persecución de estima y reconocimiento no es un simple ejercicio ‘alegórico’, pues su consecución tiene efectos reales en el entorno y en otros agentes sociales, dado que es visto como un medio para acceder a recursos, posibilidades, posiciones, capacidades, etc. (Clarke, 2007; Martínez, 2013: 63; Liu, 2013: 35) en un ámbito de competencia institucional. En el caso de los ránquines, las instituciones que están mejor clasificados obtienen, en muchos lugares, mayores recursos, profesionales más valorados, etc. Los estudiantes que acuden a tales instituciones obtienen, frecuentemente, acceso a mejores empleos, contactos con mayor capacidad de decisión,... En definitiva, hay una clara relación con el aumento de capitales<sup>249</sup> en una suerte de *Efecto Mateo* (Merton, 1968 y 1988; y también a este respecto cabe atender a lo indicado por Altbach *et al.*, 2009: 11, 32; Archer, 2007: 641, Hazelkorn, 2007: 4-5; ESU, 2009: 39)<sup>250</sup>; de tal manera que las instituciones mejor posicionadas de partida tienden a concentrar recursos que posibilitan su sostenimiento en tales posiciones.

---

<sup>249</sup> En un sentido amplio como el que maneja P. Bourdieu.

<sup>250</sup> «Las posibles consecuencias de una clasificación a efectos de reconocimiento o financiación oficial reclama (...) una especial atención al efecto de la falta de equidad que genera el “principio mateo”» (Rodríguez, 2013).

La idea de 'calidad' (o 'excelencia') que manejan los ránquines, particularmente en lo referido a la selección de los aspectos sustantivos en que se sostiene tal idea y a los pesos que se otorgan a cada uno de ellos, no responde a criterios democráticos; pero, sin embargo, visto su impacto, afecta de una manera importante a la educación superior como bien público.

Con todo, estos ránquines universitarios, como se comprobó, en su constitución no incluyen habitualmente aspectos vinculados al desarrollo social como los mencionados en páginas precedentes. En ocasiones sucede que, a pesar de la relevancia reconocida de muchas de las diferentes dimensiones relacionadas con tal desarrollo, apenas se proporcionan datos desde las diferentes instituciones que hagan posible el estudio de estas dimensiones, su evolución o la implicación de los diferentes agentes. Y, adicionalmente, aunque a veces sí resulta posible calcular ciertos indicadores que aportan información de relevancia sobre algunas de dichas dimensiones, como se decía, normalmente no se contemplan tales dimensiones (e indicadores acordes) en los ránquines de mayor impacto.

En consonancia con los planteamientos anteriores, sería tan ingenuo considerar que el éxito de los ránquines universitarios viene dado exclusivamente por la necesidad de la información que cubren sobre los programas educativos e instituciones de educación superior, como considerar que el fenómeno global del consumo y los comportamientos de los consumidores se rigen simple y llanamente por pautas orientadas a cubrir necesidades básicas.

Asimismo, por ejemplo, el éxito de la economía de mercado no puede explicarse solo por las posibilidades que da a los individuos de 'elegir libremente'. De hecho, al igual que las universidades no pueden elegir participar o no de las dinámicas que imponen los ránquines, tampoco la mayoría de los individuos pueden elegir libremente cómo participar y bajo qué condiciones. Además, ¿cómo explicar la asimilación (social) de 'disonancias', en términos de injusticia, desigualdad o empobrecimiento, a que abocan ciertas dinámicas del mercado actuales?, ¿simplemente por la posibilidad que tienen los individuos de 'elegir libremente'? Desde luego parece que la explicación es bastante más compleja que esto, y parece albergar paralelismos en ciertos puntos con el fenómeno de los ránquines y con otros de diferente índole en muy diversos campos.

Como ya ha sido señalado por varios autores, el caso paradigmático de los ránquines universitarios está en sintonía con otros fenómenos de la realidad socioeconómica internacional –donde, por ejemplo, la perspectiva teórica del Capital Humano y otras similares, muestran su notable

influencia a la hora de interpretar dicha realidad- (Brunner y Uribe, 2007: 201; Hazelkorn, 2013b: 88; Marginson y van der Wende, 2007a; Meek y Davies, 2009: 51; Merisotis, 2002; van der Wende, 2008: 54)<sup>251</sup> <sup>252</sup>. Y, en este sentido, algunas de las críticas más notables que aparecen con respecto a los ránquines coinciden con las ‘aplicadas’ a las dinámicas del propio orden socioeconómico vigente (Marginson, 2004: 179), como se deduce, por ejemplo, de las críticas, mencionadas al inicio de este trabajo, vertidas desde la perspectiva de las capacidades y desde la perspectiva que cuestiona el capitalismo cognitivo con respecto a ciertos mecanismos instrumentales que contribuyen a crear un diagnóstico distorsionado y sesgado de la realidad social -con efectos reales sobre el desarrollo de las libertades y los derechos fundamentales de las personas-.

*Los rankings son una manifestación de la globalización y de la batalla geopolítica por la captación del talento en una ya inminente economía del conocimiento* (Rodríguez, 2013: 152).

Las tendencias de la estima (especialmente, las de la autoestima) selectiva y de búsqueda de reconocimiento, los objetivos implícitos y explícitos que mueven el comportamiento de los actores, las condiciones de participación ‘obligatoria’ en el juego con unas reglas no democráticamente definidas, las jerarquías sociales establecidas, etc., son una muestra de fenómenos que, junto a los instrumentos posibilitadores y cauces dispuestos, habrán de ser contemplados en diferentes escenarios.

Teniendo en cuenta estos paralelismos en algunos puntos entre el fenómenos de los ránquines universitarios y otros que se dan en el escenario socioeconómico actual, ¿serían también aplicables algunos de los diagnósticos y posibles soluciones para hacer que dicho orden

---

<sup>251</sup> «The explosion of university rankings perhaps signals the reality that we live in a compared and ranked world. The twenty-first century is increasingly compared and ranked along a myriad of dimensions. Based on levels of GDP, countries are designated as part of either the first, second or third worlds, and are ranked as developed, developing or least-developed, based on a complex cluster of indicators. They are accorded human development rankings – low, medium, medium-high or high – and are ranked on income as being low, middle, middle-high or high-income countries. They are also ranked on their knowledge economy readiness, the purposeful use of ICT, their levels of global competitiveness, perceived levels of corruption and more. Comparisons and rankings go far beyond the macro level of ‘worlds’ and countries, to the meso level of institutions such as restaurants, schools, hospitals, airports, banks and, of course, universities.» (Marope y Wells, 2013: 8).

<sup>252</sup> «Given the importance of higher education to social and economic growth and prosperity, especially in these difficult times, ranking are often interpreted as an indicator of a nation’s global competitiveness. Today, politicians regularly refer to rankings as a measure of their nation’s economic strengths and aspirations (...). Globalisation, characterised by the evolution towards a single world market in goods and services, is most recently signified by the rise in global rankings. Nations, their institutions and all aspects of daily life, are regularly measured against each other according to indicators in which comparative and competitive advantages come into play with geopolitical implications» (Hazelkorn, 2013a: 49).

socioeconómico atienda en mayor medida a reconfigurar un justicia social como la que propone la perspectiva de las capacidades?

Determinadas estrategias sobre el desarrollo social son catalogadas de 'utópicas' desde posiciones críticas, en la medida que carecen de fundamentos sólidos en forma de datos, instituciones, recursos, procesos,... En esta línea, notables y sofisticados planteamientos teóricos sobre la justicia social, por mucho que se afanen en ser certeros, incontestables, omnicomprendidos e, incluso, repetitivos, de no ir acompañados de un desarrollo instrumental apropiado que sirva efectivamente de cauce alternativo al existente -y que sea consciente de determinadas dinámicas sociales estrechamente vinculadas a la interpretación del entorno y a las actitudes y comportamientos-, permanecen habitualmente en ese terreno tildado de 'utópico'.

Precisamente, y sin pretensión de originalidad en el planteamiento, esta perspectiva del condicionamiento instrumental se detiene en enfatizar esta falacia, por la cual, precisamente es la falta de dotación instrumental adecuada la que mantiene en un estado 'utópico' muchos de los objetivos del desarrollo social; objetivos que, según otras experiencias, pasan a ser alcanzables en la medida en que se dedican recursos y esfuerzos adecuados y tangibles. Por ejemplo, los datos necesarios para hacer un diagnóstico certero en materia de las diversas facetas del desarrollo social, apenas disponibles, requieren todavía ser elaborados en gran medida.

Sin un verdadero empeño en

1) poner en funcionamiento estrategias e instrumentos que materialicen un consenso social -estrategias e instrumentos complejos (Safón, 2013: 78) en la medida que habrán de resolver una problemática compleja- sobre los objetivos a perseguir, y,

2) poner responsabilidades, voluntades, conocimientos, políticas e instrumentos a trabajar de manera coordinada al servicio de tales objetivos, probablemente pocos avances sustantivos se conseguirán para pasar del desarrollo social como 'utopía' (como sería denominado por los críticos escépticos) al desarrollo social como camino 'realizable'; y se acentuarán, tal y como viene sucediendo en varias esferas, algunas desigualdades e injusticias a que llevan ciertas dinámicas vigentes, cuya prevalencia, en buena medida, está sustentada en desarrollos instrumentales determinantes. Desarrollos que, a día de hoy, no cuentan con una alternativa de envergadura comparable que posibilite transitar por otros cauces susceptibles de conducir al logro de determinados objetivos en materia de equidad, derechos humanos, ciudadanía democrática,

sostenibilidad,... y a la consecución de capacidades por parte de amplios sectores de la ciudadanía mundial.

El hecho de señalar la necesidad de acompañar los planteamientos teóricos de actuaciones y de desarrollos instrumentales acordes ya se apunta en la perspectiva de las capacidades que, de algún modo, podría ser interpretada en esto como una recuperación de la idea de *praxis*; idea ésta que es actualizada tanto desde la perspectiva de las capacidades como de otros planteamientos afines de corte crítico en que se alude a una democracia del conocimiento –en que el conocimiento es un elemento fundamental para intervenir en la sociedad- o a métodos de participación en la creación de dicho conocimiento (Escrigas *et al.*, 2014; Cortez, 2014). Ahora bien, adicionalmente, se enfatiza en el presente trabajo la importancia de tener muy en consideración dinámicas sociales subyacentes modulables en su sustantividad concreta –como son, por ejemplo, las relacionadas con los procesos de estima, identidad y reconocimiento- que, convenientemente articuladas y encauzadas instrumentalmente, han demostrado poder llegar a convertirse en fuerzas de arrastre verdaderamente poderosas y, a la postre, hacer que determinados objetivos obtengan mayor atención que otros; y, por contra, se ha observado en ocasiones que la búsqueda de la consecución de determinados objetivos, aun gozando de reconocida importancia, ha podido verse dificultada al poner en marcha actuaciones que obvian e, incluso, pretenden ir a contracorriente de tales dinámicas<sup>253</sup>.

Las dinámicas elementales a que aquí se hacen alusión no son fenómenos constantes e inmutables, pero merece la pena no minusvalorar en la práctica sus efectos en la interpretación que hacen los sujetos de las situaciones sociales, y consecuentes actitudes y comportamientos. Muchas veces es en los *relatos* que acompañan a los instrumentos donde se perciben las dinámicas sociales de que tales instrumentos son partícipes, de modo que sería una tarea importante analizar dichos relatos<sup>254 255</sup>.

---

<sup>253</sup> «(...) there is strong empirical evidence across countries and internationally that institutional rankings have a strong signalling power» (Santiago *et al.*, 2008, Vol.I: 279).

<sup>254</sup> «Within national systems the rankings have prompted the desire for more and higher-ranked universities both as symbols of national achievement and prestige, and supposedly, as engines of the knowledge economy» (Marginson, 2007: 136).

<sup>255</sup> «A final set of, admittedly, more speculative reasons may even hint at suggestive links between university rankings and 'celebrity culture'. The development of rankings ostensibly designed to drive up performance disconcertingly mirrors the obsession with 'winners' and 'losers', through merit or chance, in the mass media. (...) A jumbled rhetoric about the growth of a knowledge society – the inexorable forces of globalization, the need for a highly skilled workforce, the efficacy of applied research, the 'race to the top', and the rest – has gripped the imagination of national politicians, both right and left. One of the indicators of success in this high-tech Darwinian struggle for survival and mastery, has been taken to be the number of 'world-class' universities in each country – as measured, of course, by international



*(...) el mercado crea sus propios sistemas de señales indirectas y simbólicas, basados habitualmente en la posición que las instituciones ocupan en una escala de prestigio, los cuales deben operar como sustitutos de la información faltante. La subsiguiente publicación de rankings de universidades elaborados por algunos medios de comunicación refuerzan este sistema de señales indirectas, con una serie de efectos ambiguos que la literatura ahora último recién empieza a estudiar (Brunner y Uribe, 2007: 198).*

Por tanto, al igual que ocurre con el caso de los ránquines, otros desarrollos instrumentales participan de dinámicas de arrastre que es preciso conocer en pro, no tanto de evitar nadar a contracorriente sin más, como de reencauzarlas reflexivamente hacia los objetivos considerados como más importantes y en que se desgranar las diferentes facetas del desarrollo social. Por ejemplo, cabría considerar el encauzar esta dinámica de la búsqueda de la estima -como motor de arrastre decisivo en la orientación de actitudes y comportamientos de personas y organizaciones sociales- hacia la idea rawlsiana de recompensa por servicios que contribuyan al bien común que, como se comentó, por una parte, alude al reconocimiento social –buscado o no- del valor de la persona por su comportamiento y, por otra, señala la definición de unos objetivos queridos, estimados, que orientan tal comportamiento.

También en este escenario será preciso prestar atención a la ‘innovación’, por su carácter cualitativo a la hora de asimilar la complejidad y conseguir más eficientemente determinados objetivos. La literatura y buenas prácticas en materia de ‘innovación’ (no circunscrita exclusivamente al marco económico) que habla de sistemas, organizaciones, procesos, tecnología, etc., puede ser aprovechada conscientemente de modo que revierta en la eficiencia de desarrollos instrumentales al servicio de:

- la consecución de un consenso democrático a alcanzar por una ciudadanía crecientemente ‘capacitada’ (similar al esbozado por Sen) en la identificación, definición y priorización de objetivos, que sirva, a su vez, de orientación decisiva en la creación de instrumentos y cauces al servicio de la consecución de tales objetivos;
- la antedicha creación de instrumentos que permitan, en la práctica, avances efectivos en materia de las diversas facetas del desarrollo social y en el logro de un abanico de capacidades sensibles a los

---

*rankings. However, the assumed correlation between ‘world-class’ universities and global economic success has been accepted without significant critical interrogation» (Scott, 2013: 115-116).*

derechos y libertades fundamentales y equilibrados de un creciente número y variedad de seres.

No en vano, más allá de interpretaciones economicistas restrictivas a partir del concepto schumpeteriano de 'innovación' (Schumpeter, 1963) y de derivas coloristas y ornamentales sobre dicho concepto, han comenzado a proliferar trabajos, por ejemplo bajo el paradigma de la 'Innovación Social' (Howaldt y Schwarz, 2010), para extender las fronteras de este concepto y lograr encauzarlo hacia determinados propósitos no enfocados a lógicas de producción e intercambio en el mercado, sino de otra índole más plenamente consciente del contexto social y sus problemáticas.

Poniendo por caso la educación, se vienen dando desde hace años experiencias de enorme potencial encaminadas a vehicular tal educación a través de nuevas tecnologías para la alta difusión; ahora bien, no existe un nivel tecnológico equiparable para hacer que la educación, más allá de los contenidos de 'materias instrumentales' elementales, incida clara y rotundamente en la consecución de objetivos vinculados a los diferentes aspectos del desarrollo social.

## CONCLUSIONES FINALES

No es éste el final, sino apenas el comienzo de un trabajo que aún queda por hacer, y que se une modestamente a la importante e incansable labor de muchos otros que empezaron antes. Más que un resumen de lo ya expuesto, se trata aquí de aprovechar, de nuevo, para destacar el tema principal de esta *obertura*.

Las oberturas son siempre prometedoras, como también lo son los escenarios que, con respecto a la educación universitaria y el desarrollo social, se presentan desde las esferas de instituciones internacionales o de la literatura académica, comentadas en páginas anteriores. Escenarios en que se perfila ese desarrollo social con elementos y matices enriquecedores, en ocasiones comunes y en ocasiones bien diferenciados. Sin duda, una justicia social (en permanente definición) a la que conduciría tal desarrollo, recuerda a ese lugar mítico al que el viajero –en este caso nuestra propia sociedad- trata de llegar incesantemente; pero es en el viaje, una vez este protagonista es más plenamente consciente, donde dicho lugar cobra sentido, vida y valor.

Instituciones como Naciones Unidas, UNESCO y Consejo de Europa han elaborado una visión amplia y completa de lo que deben ser las políticas institucionales en materia de desarrollo social y el papel que la educación, en general, y la educación superior, en particular, pueden llegar a desempeñar aquí. Sin embargo, en términos de puesta en marcha efectiva de actuaciones e instrumentos, se ha evidenciado que los pronunciamientos en que habitualmente se plasma esta voluntad para el desarrollo social de aquellos organismos<sup>256</sup>, al gozar de menor soporte que, por ejemplo, los desprendidos de los marcos institucionales de la Unión Europea y del Espacio Europeo de Educación Superior, han tenido un avance en su implantación, seguimiento e impacto sustancialmente inferior a los promovidos por estos últimos. Por tanto, precisamente las instituciones internacionales que, en pro del desarrollo social, ponen en sus planteamientos un mayor énfasis en la necesidad de involucrar la educación superior en la transmisión de valores y contenidos sustantivos relacionados con la defensa de los derechos humanos, la ciudadanía democrática o la sostenibilidad, son instituciones a las que, a pesar de representar a un más amplio conjunto de países, los gobiernos europeos, en términos generales,

---

<sup>256</sup> «Las declaraciones, los principios, las directrices, las normas uniformes y las recomendaciones no son vinculantes, pero tienen una fuerza moral innegable y ofrecen a los Estados una útil orientación práctica. El valor de tales instrumentos depende de que sean reconocidos y aceptados por un gran número de Estados; aun cuando no tengan fuerza de obligar, pueden considerarse declaratorios de unos objetivos y principios de amplia aceptación en la comunidad internacional» (Naciones Unidas, 2002b).

no parecen otorgarles habitualmente un papel ligado a la iniciativa legislativa efectiva, como sí ocurre con el Proceso de Bolonia y la Unión Europea, sino más bien un papel de guía con un cariz menos vinculante y más voluntarista.

Se ha visto en este trabajo que se da así una situación un tanto paradójica por la que, por una parte, instituciones internacionales como UNESCO, Naciones Unidas o el Consejo de Europa han puesto a disposición de los diferentes agentes institucionales un notable, por su potencial, conjunto de estrategias e instrumentos -sustantivos y formales- para propiciar avances en diferentes aspectos del desarrollo social a través de la educación superior; pero, en términos efectivos, los principales agentes institucionales, como por ejemplo los Estados, han tomado escasamente tales estrategias e instrumentos como referencia para el avance en la materia. Y, por otra parte, otros marcos institucionales, como la Unión Europea o el Espacio Europeo de Educación Superior, también han elaborado en el ámbito de la educación superior ciertas estrategias e instrumentos que han demostrado tener un notable seguimiento por parte de los Estados, pero que, sin embargo, especialmente en comparación con los anteriores en lo que a la atención a las diferentes facetas del desarrollo social respecta, han evolucionado particularmente en los aspectos más formales y se mantienen aún en un estadio muy incipiente en los aspectos sustantivos. En este caso, conforme se avanza en los textos institucionales hacia planes de actuación, se aprecia un progresivo “vaciamiento” de los elementos sustantivos que conforman el abanico del desarrollo social y en los que se llama a intervenir de manera decisiva a la educación superior. Esta percepción parece confirmarse al examinar los instrumentos de mayor calado puestos en marcha desde tales instituciones para alcanzar los diversos objetivos asignados a dicha educación, ya que en su concreción ninguno de ellos parece entrar decididamente de manera suficiente en los diversos aspectos para la mejora del desarrollo social. Si bien puede considerarse que algunas de las actuaciones pudieran estar promoviendo en mayor medida la equidad en el acceso, son aún muy tímidas las que abordan sustantivamente, en especial a través de los propios programas educativos (por ejemplo, en el caso analizado de España), otros aspectos esenciales como la ciudadanía democrática, los derechos humanos y las libertades fundamentales, la sostenibilidad, la cooperación, etc.

La “educación universitaria”, per se, no necesariamente viene incidiendo en determinadas facetas relacionadas con objetivos sociales que, repetidamente, desde diversos organismos internacionales y con el acuerdo de los diferentes países, han sido puestos en manos de dicha educación, como puedan ser el fomento de los derechos humanos y las libertades

fundamentales, o la ciudadanía democrática y el respeto intercultural, entre otros. Y, por tanto, tampoco esta educación superior, a pesar de que un creciente número de personas se viene incorporando a ella en las últimas décadas, estaría propiciando, como indican algunos autores e instituciones, que en el conjunto de la sociedad se dé un desarrollo social en sus diferentes facetas.

A partir de los escasos datos disponibles en materia de desarrollo social en diversas fuentes internacionales, en el presente trabajo, centrado en el caso de un grupo notable de países europeos en las últimas décadas, se ha puesto de manifiesto que no existen evidencias sólidas de que el incremento sin precedentes en el porcentaje de población partícipe de una 'educación superior' como la actual (o la reciente) haya venido acompañado consecuentemente de una mejora de diversos aspectos del desarrollo social para todo el conjunto de las sociedades de esos países. Incluso, más allá, tomando como ejemplo el caso de España y sus nuevos títulos de Grado (enmarcados en el recién estrenado Espacio Europeo de Educación Superior), se ha constatado que, pese a la presencia de tales aspectos en los objetivos mundialmente acordados para la educación superior, la atención a dichos aspectos en los programas de estudios es muy escasa y, aunque son de interés general, habitualmente presenta grandes desequilibrios en función del ámbito de conocimiento en que esos programas se enmarcan.

En esta línea, lejos de la asunción de que el progreso económico que consiguen algunos sectores de la sociedad -por ejemplo, logrando ser, a través de su participación en la educación universitaria, parte del capital humano más competitivo- repercute automáticamente en la mejora de toda la ciudadanía en esta faceta y en muchas otras, desde determinadas perspectivas teóricas que cuestionan certeramente dicha asunción se reivindica una aproximación más rica y completa al diagnóstico de la realidad y, en razón de éste, unas actuaciones consecuentes para que, efectivamente, un creciente número de personas pueda ver cumplidos sus derechos y libertades fundamentales.

Una de estas perspectivas, se recordará, es el enfoque de las capacidades. Dicho enfoque, y aquí se resalta la importancia de esta idea, encontraba en el diálogo democrático en sociedad el lugar en que convenir las prioridades y objetivos comunes.

Si no es con este diálogo fundamental, el *imperativo* de pretendida universalización desde el que se habla en este enfoque -identifican la consecución de capacidades con *una vida que merezca la pena ser vivida*- tendría débil fundamento en la vida cotidiana. Dicha posición sería de tal

variabilidad y sujeta a tal número de perspectivas y expectativas individuales y colectivas -a su vez condicionadas por numerosos factores, entre los que se cuentan los propios contenidos educativos-, que no parece una base suficiente para articular, por sí misma, las guías y actuaciones operativas en materia de capacidades, salvo de modo demasiado general y elemental.

Asimismo, no involucraría a las personas en la proactividad hacia un propósito compartido y continuado (común e individual) –que aluda a la estima por los demás y a la identidad colectiva-. Si la perspectiva que prima es solo la de la consecución de las capacidades por parte de cada persona de la sociedad, pero no se facilitan efectivamente cauces para involucrar y valorar a las personas –individual y colectivamente- en el proyecto común de alcanzar esa meta de *hacer partícipes a todas las personas de una serie de capacidades elementales*, el riesgo de inmovilismo por parte de los agentes más capaces puede ser elevado. Así, en determinados países o contextos más ‘privilegiados’, una vez alcanzadas las capacidades -a nivel particular o a nivel del grupo que se considera como propio-, las personas no se ven claramente animadas a comprometerse –y, al tiempo, a poner límites a la satisfacción de cada una de las tendencias de la (auto)estima- con un proyecto común más amplio, donde la consecución de las capacidades ha de ser atendida más allá del entorno individual o cercano, o donde se mueva a hacer más próximos y afines al resto de personas y seres. Proyecto que habría de plasmarse a través de diversos cauces posibilitadores de actuación en este sentido.

Dicho de otro modo, en el enfoque de las capacidades hay una referencia a fundamentar sobre el diálogo democrático las prioridades sociales y las consecuentes actuaciones a desarrollar; sin embargo, no ofrece pautas plausibles para, de algún modo, empezar a hacer posible tal diálogo. Ello a la postre conduce, entre otras cosas, a un inmovilismo manifiesto al margen de los pobres cauces de participación política vigentes o de los prolíficos en participación, aunque no sistemáticamente democráticos, cauces posibilitados por nuevos instrumentos tecnológicos de comunicación.

Actualmente, una de las pocas muestras del reciente diálogo -en el sentido que proponía A. Sen- sobre el papel de la educación superior y el desarrollo social que, a nivel internacional, se ha producido, es precisamente la liderada desde GUNI. Pieza que, a través de su reanálisis y junto a la literatura en la materia, ha sido de enorme utilidad para entender el alcance y las limitaciones de los textos de instituciones internacionales y europeas, así como de los instrumentos que, para hacer efectiva la

voluntad manifestada en tales textos, han puesto tales instituciones en marcha.

Ahora bien, en consonancia con el espíritu de esta perspectiva, lo que aquí se propone es, por una parte, que este *diálogo*, incorporando a los demás entre todo aquello que uno estima, habría de tornarse en *conversación* en su sentido amplio (y antiguo), entendiéndose que ésta se desenvuelve en un hablar familiar, de compañía y amistad con los otros. Y, por otra parte, insistir en que no es suficiente con idear todo ello en abstracto; sino que más bien se requiere poner en funcionamiento toda una serie de estrategias, organizaciones, procedimientos, herramientas, cauces, útiles, ... que lo hagan posible.

Así pues, si la conversación sobre 'a qué' y 'a quién' atender, valorar, estimar,.. es de suma importancia, no lo es menos la que trata del 'porqué', del 'cómo' o de 'a quién corresponde',... hacerlo. Y, por supuesto, tras la conversación, hacerlo.

Este terreno maleable pero fundamental, ajeno a la indiferencia de las personas, no es terreno en el que pisen las sociedades humanas por primera vez. De hecho, es difícil imaginar la configuración de sociedad humana alguna, pasada o actual, al margen de elementos como los de estima, identidad, reconocimiento, etc.

También es difícil tal ejercicio de imaginación al margen de escenarios en que haya un enfrentamiento problemático a la 'infinita' y 'desbordante' complejidad de las diversas facetas del entorno; enfrentamiento al que se atiende a través de la creación y reproducción de estrategias y organizaciones, de hábitos y recetas, de lenguajes y significados, de herramientas y tecnologías,..., instrumentos en un sentido amplio del término que, al tiempo que permiten tanto la superación de algunas de las limitaciones inmediatas de las personas en tal entorno para enfrentar problemáticas, condicionan la percepción, la configuración de sentidos, las orientaciones de la estima, las actitudes, y los comportamientos de las personas en sociedad. Aquí, fenómenos de creación, reificación y reproducción social se mezclan y retroalimentan, viéndose *atravesados* por la vida de los sujetos y *atravesando* la vida de éstos.

Puesto que la complejidad –idea recuperada con fuerza recientemente desde varias perspectivas teóricas-, pese a los procesos de simplificación, ha sido y es *infinita*, resulta que el hecho de tomar mayor conciencia de ello (en parte, gracias a la Ciencia), aunque pueda ayudar a la hora de desarrollar actuaciones de acuerdo a un diagnóstico más certero de la realidad, no parece suficiente para resolver muchos de los retos de

desarrollo social apuntados. Sin una decidida y sincera apertura a ampliar los límites de lo que es digno de estima y reconocimiento, acorde a los derechos y libertades de las personas -así como de otros seres vivos-, probablemente no será posible encontrar una solución común más 'justa' a los retos presentes y futuros.

Llegados a este punto, no solo es evidente el papel crucial de la educación, sino también de los contenidos en que ésta se concreta. Continúa siendo un reto conseguir el equilibrio en la educación entre los contenidos de corte instrumental-formal y científico-tecnológico y los contenidos sustantivos-reflexivos concernientes a los objetivos compartidos de desarrollo social; máxime cuando lo que acontece es una preponderancia de los primeros en detrimento de los segundos.

La educación incide en la *reproducción* social, pero también sirve de base para la motivación y la creación. Es la educación, a partir de objetivos de desarrollo social comúnmente acordados, el lecho más propicio para encauzar las orientaciones de la estima y su priorización, para la conformación de la identidad y el reconocimiento del otro, y para capacitar a las personas -entre otras cuestiones también importantes- para conversar con corresponsabilidad sobre aquellos objetivos y otros nuevos también ineludibles.

En páginas anteriores se decía que, visto que está en duda la existencia de un desarrollo tecnológico-instrumental para dar respuesta satisfactoria a las orientaciones de la estima en cuanto a su priorización, equilibrio o intensidad, para avanzar en los resultados -fruto del comportamiento- encaminados al desarrollo social, quizá no se trate tanto de acudir a una cierta simplificación en términos de la puridad 'moral' y la dicotomía 'benevolencia'-'malevolencia' -que poco invitan a conversar-, como de buscar los modos de entender, consensuar, orientar y priorizar mejor las fronteras de la estima a las que asociar tal comportamiento; y es aquí donde la educación se convierte en un instrumento central por su importancia y carácter irremplazable.

En no pocas ocasiones diversos enfoques tienden a sintetizar la naturaleza de las actuaciones deseadas en términos de 'benevolencia'; lo que, en general, animaría casi a cualquier persona a identificar los propios actos como alineados con dicha benevolencia. En definitiva, de nuevo todo ello puede conducir a confiar en un fundamento de la actuación sumamente débil y heterogéneo, lejos de un planteamiento guiado por unos objetivos operativos compartidos (de alcance creciente colectiva e individualmente) capaces de hacer partícipes y responsables, al tiempo que beneficiarios, a



todas las personas de la sociedad -global- en la medida de sus límites y situaciones vivenciales.

Una educación con plena pretensión de involucrar responsablemente y ajena a la insensibilidad o a una postiza *neutralidad*<sup>257</sup> en la consecución de la justicia social, tendrá un papel fundamental en el ejercicio de priorizar unos objetivos sobre otros en función de su importancia y de buscar un equilibrio adecuado capaz de conciliarlos.

Asimismo, también la educación será fundamental en la orientación de consecuentes actitudes y comportamientos con respecto a lo anterior, y en la utilización consciente, adecuada, respetuosa y responsable de medios e instrumentos para alcanzar los objetivos pretendidos.

Ahora bien, todo ello requerirá de un ejercicio institucional que, frente a posiciones ‘aprobémáticas’ simplistas, sea capaz de adoptar una postura metodológica consecuente con el enfoque de las capacidades; y, además, requerirá desarrollar una educación continua adecuadamente contextualizada, más consciente de la complejidad de las situaciones y las fuertes dinámicas que pretende aprovechar y encauzar, y, sobre todo, al servicio de los objetivos a que se pretende dar respuesta, entre los que, sin duda, están los relacionados con el desarrollo social.

Lograr un desplazamiento, en la educación *reglada*, desde el consenso en contenidos de las ‘materias instrumentales’ hasta el consenso en contenidos -vinculados a la orientación de la estima- que atiendan más prioritariamente a la justicia social, quizá no sea tarea fácil, pero es, sin duda, realizable de forma progresiva si se pone al servicio de este propósito compromiso, recursos y conocimiento adecuados.

Así, por ejemplo, se requerirían, sobre la base de compromisos internacionales acumulativos en torno a determinados objetivos comunes, por un lado, orientar la educación y sus contenidos de modo que quede evidenciada la prioridad en la consecución de tales objetivos. Y, por otro lado, persistir en el empeño a lo largo de todos los niveles educativos, haciendo un hincapié creciente precisamente en el nivel de la educación superior, pues, en general, las personas de éste partícipes contarían, a priori, con mayor capacidad para, en primer lugar, manejar e incorporar innovación en los instrumentos existentes al servicio de los objetivos antedichos (encauzando las dinámicas y los esfuerzos); en segundo, influir y ‘ser ejemplo’ para el resto de la sociedad; y, en tercero, asumir la

---

<sup>257</sup> Ver críticas a la idea de “neutralidad” en: Rodríguez Díaz, M. A. (2005); Taylor, 2008b.

responsabilidad de liderar el desarrollo social y hacerlo extensivo al conjunto.

Destacar el lugar crítico de la educación superior para avanzar en el desarrollo social no quiere decir que se descuide en este sentido la educación en otros niveles anteriores, sino que se ha de tener en consideración su relevante posición -así como la de las personas que, de uno u otro modo, participan o han participado de ella- de mayor capacidad, de referencia y de ejemplo a seguir. De ahí que uno de los objetivos a valorar sea posibilitar efectivamente, de forma progresiva, la participación de todos los ciudadanos de la sociedad global en estos aspectos de una educación superior, ésta sí, de *calidad*, pues es ahí donde pueden encontrar una más madura capacitación en facetas fundamentales para aportar una orientación (sustantiva) más ‘conocedora’ y mejor ‘informada’ de cara al ejercicio democrático responsable.

Se advierten en este contexto esfuerzos teóricos –fundamentalmente individuales- innegables y muy meritorios en pro de la justicia social, que distan del turrieburnismo académico con que, a veces, se critica a la Universidad. Sin embargo, tales esfuerzos raramente van acompañados de esfuerzos –institucionales y colectivos- complementarios equivalentes en el desarrollo de instrumentos que supongan cauces alternativos que posibiliten transitar a la sociedad -haciéndola participe- hacia otra realidad más afín a la que defienden tales esfuerzos teóricos. Es atribuida a R. Tagore la idea inspiradora de que “no basta compartir las ideas con el prójimo; se ha de compartir la vida”. No es tarea fácil, pero, sin duda, urge asumir decididamente esta responsabilidad en el seno -entre otras- de la comunidad universitaria y trabajar imaginativa y sistemáticamente en la construcción, si no existiesen, de los cauces concretos que lo posibiliten.

Las actuaciones en la conformación de cauces no pueden ceñirse a una mera propuesta intelectual –que, aunque necesaria, recuerda a querencias ‘ilustradas’ de tiempos pasados-, la mayoría de las veces demasiado ‘oculta’ (por su complejidad, por el canal empleado, etc.) para el conjunto de la sociedad y que, en muchas ocasiones, parece ajena a procurar un acercamiento, a modo de diálogo o conversación, con dicha sociedad para la que desea una mayor justicia. Así pues, quizá sea preciso procurar parte de los esfuerzos empleados en trabajar en varias líneas no exentas de dificultad y, por qué no decirlo, con resultados inciertos.

Por ejemplo, parece necesario reforzar el trabajo, ya iniciado por muchos, de procurar el encuentro entre estos desarrollos teóricos críticos comprometidos y la comprensión por parte del conjunto de la sociedad -a que aquellos desarrollos se refieren-. Para lo cual, en este caso,

probablemente sea preciso que haya un acercamiento por parte de ambas posiciones.

De una posición –posiblemente la de más responsabilidad, dada su mayor capacidad-, complementariamente a la proliferación *quasi infinita* (y, a veces, *quasi totalmente ensimismada*) de literatura y de significados complejos en la materia, cabe abordar conjuntamente, en foros intelectuales, consensos y acuerdos donde se destilen y ‘traduzcan’ argumentos esenciales más claros, accesibles y motivadores para el conjunto de las personas de la sociedad; el uso apropiado y responsable tanto de recursos retóricos ancestrales –que vienen empleando las artes o la política-, como de recursos tecnológicos más novedosos y de gran impacto social –que vienen empleado particularmente los sectores productivos-, no habrían de ser desdeñados en este sentido. Volviendo a la creación musical como recurso para hacer más comprensible la perspectiva aquí propuesta, es evidente que algunas composiciones logran involucrar profundamente tanto a los más instruidos en este terreno como, en un nivel diferente, a aquellos otros que se acercan con nuevos oídos; incluso, de forma complementaria a esto, no pocas composiciones hacen que su esencia venga dada por la integración de elementos tanto cultos como populares, y solo así logran verdadero acercamiento a los que escuchan, y una genuina y valiosa identidad inclusiva.

Y, de otra posición, cabe trabajar para que un creciente número de personas sean cada vez más capaces de comprender (y dialogar con), no solo el mensaje destilado antedicho, sino su propia realidad histórica como sujetos en sociedad.

La educación a lo largo de la vida y, dentro de ésta, la educación ‘superior’ en que, desde la forma y el contenido, se llama a la responsabilidad -colectiva y en primera persona- en las actuaciones conscientes ante *lo otro*, sería un recurso fundamental para procurar el mencionado acercamiento entre posiciones. Y, en definitiva, para dar espacio a una visión donde, reinterpretando la política aristotélica, la *sociedad democrática global* esté formada y regida por personas ‘sabias’ y ‘justas’, o, visto de otro modo, donde la sociedad aristocrática –en el sentido de los ‘mejores’- esté justa y colectivamente gobernada por *todos* los miembros de la sociedad mundial.

Para *incentivar* a los agentes implicados, a veces, es posible contar con instrumentos partícipes de dinámicas sociales con gran capacidad de “arrastre”; instrumentos que, vistos sus efectos actuales, pudieran también hacer factible aprovechar y reencauzar tales dinámicas para la consecución de los objetivos democráticamente convenidos.

Como ejemplos paradigmáticos en este sentido, han sido analizados en este estudio casos como el de los ránquines universitarios y el de las herramientas de valoración de la 'calidad' –y el relato habitualmente aparejado a estos instrumentos en el contexto social actual-. Las dinámicas, nada novedosas, de simplificación y de búsqueda (y mantenimiento) del reconocimiento, se dan ahora en un escenario donde la intensificación tecnológica (económico-financiera; en información y comunicación; científica; armamentística; etc.) que caracteriza la llamada globalización, facilita que tales dinámicas se expresen a través de instrumentos con un alcance sin precedentes.

Así, a partir de la revisión detallada de instrumentos –y literatura en la materia- concerniente a, por una parte, las guías de referencia para la garantía de la calidad de la educación superior en Europa y, por otra, un conjunto de ránquines universitarios de alcance mundial, ha sido posible concluir, en primer lugar, que, gracias a su capacidad de participar de las potentes dinámicas formales antedichas, estos instrumentos ejercen una influencia determinante en la definición sustantiva de la *nueva* educación universitaria; y, en segundo lugar, que tal definición sustantiva, más allá de lo concerniente al terreno económico-laboral, apenas está dando cabida a la valoración y al reconocimiento de los diversos objetivos propuestos internacionalmente para una educación superior empeñada en lograr mejoras sociales, no solo en aquel terreno, sino también en los diferentes aspectos del desarrollo humano y social.

Lejos de ignorar la gran capacidad de arrastre de algunas de estas dinámicas formales, quizá el reto inmediato esté, más que en tratar de luchar impetuosamente contra éstas, en aprovechar su potencial empleando esfuerzos en dotarlas de una sustantividad que favorezca el desarrollo social en sus diversas facetas. En definitiva, entendiendo que ya son una realidad con alcance significativo –y previo análisis de sus ventajas y desventajas-, cabe intentar, y en este trabajo hay una primera propuesta para ello, que los efectos que producen –en virtud de su configuración y funcionamiento- estén, en lo posible, al servicio de los objetivos sociales fruto de conversaciones democráticas de una ciudadanía mundial consciente, capaz y comprometida –gracias a su educación en sociedad- con la consecución de los derechos y libertades fundamentales.

Comenzado queda el trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbrandt, M. et al. (2007): <<Learning for the professions: lessons from linking international research projects>>. *Higher Education*. DOI 10.1007/s10734-007-9094-0.
- Adler, A. (1941): <<Failures of Personality>>. *Individual Psychology News*, v.1.,8-9 (en línea) recuperado de: [http://adlerjournals.com/\\_private/IPN/Failures\\_of\\_Personalities.pdf](http://adlerjournals.com/_private/IPN/Failures_of_Personalities.pdf).
- Adler, A. (1957): <<The progress of mankind>>. *Journal of Individual Psychology*, 13(1) (en línea) recuperado de: [http://adlerjournals.com/\\_private/JIP/JIP%20v13%20n1/Progress\\_of\\_Manki nd--Adler.pdf](http://adlerjournals.com/_private/JIP/JIP%20v13%20n1/Progress_of_Manki nd--Adler.pdf).
- Adler, A. (1968): *Superioridad e interés social*. México: FCE.
- Adler, A. (1970): <<Fundamentals of Individual Psychology>>. *Journal of Individual Psychology*, 26(1) (en línea) recuperado de: [http://adlerjournals.com/\\_private/JIP/JIP%20v26%20n1/ALFRED%20ADLER,%20Fundamentals%20of%20Individual%20Psychology.pdf](http://adlerjournals.com/_private/JIP/JIP%20v26%20n1/ALFRED%20ADLER,%20Fundamentals%20of%20Individual%20Psychology.pdf).
- Adler, A. (2004): *El sentido de la vida* (en línea) recuperado de: [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCEQFjAAahUKEwi8iq6mmo3GAhWBNRQKHRQkANI&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F23908438%2F1273849736%2Fname%2FEI\\_Sentido\\_De\\_La\\_Vida\\_-\\_Adler\\_Alfred\\_\(2\).PDF&ei=wml8VbyhPIHrUJTlGJAN&usg=AFQjCNHHmatp8D3McC9JnSpqL0pQLIgbEg&bvm=bv.95515949,d.ZGU&cad=rja](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCEQFjAAahUKEwi8iq6mmo3GAhWBNRQKHRQkANI&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F23908438%2F1273849736%2Fname%2FEI_Sentido_De_La_Vida_-_Adler_Alfred_(2).PDF&ei=wml8VbyhPIHrUJTlGJAN&usg=AFQjCNHHmatp8D3McC9JnSpqL0pQLIgbEg&bvm=bv.95515949,d.ZGU&cad=rja).
- Allen, J. y de Weert, E. (2007): <<What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis>>. *European Journal of Education*, 42(1), pp.59-73.
- Allen, J. y van der Velden, R. (Eds.) (2007): *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market (en línea) recuperado de: [http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/roanew/wp-content/uploads/2014/02/reflex\\_book\\_eu.pdf.pdf](http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/roanew/wp-content/uploads/2014/02/reflex_book_eu.pdf.pdf).
- Alonso, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L. E. (2007): *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.
- Alonso, L. E. y Fernández, C. J. (Eds.) (2012) *La financiarización de las relaciones salariales. Una perspectiva internacional*. Madrid: Catarata.
- Alonso, L. E.; Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2009): *El debate sobre las competencias. Una investigación en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.

- Altbach, Ph. G. (2006): *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Massachusetts: Center for International Higher Education, Boston College.
- Altbach, Ph. G. (2008): <<Funciones complejas de las universidades en la Era de la Globalización>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. (pp.5-14). Madrid: Mundi-Prensa.
- Altbach, Ph. G.; Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009): *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Álvarez, J. (2001): *Mater Dolorosa*. Madrid: Taurus.
- Archer (2007): <<Diversity, equality and higher education: a critical reflection on the abuses of equity discourse within widening participation>>. *Teaching in Higher Education*, 12(5-6), pp.635-653.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948, 10 de diciembre): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. N.Y.: United Nations Department of Public Information (en línea) recuperado de: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf).
- Association of University Leaders for a Sustainable Future –ULSF- (2009): *Sustainability Assessment Questionnaire (SAQ) for Colleges and Universities*. Wayland: ULSF (en línea) recuperado de: <http://www.ulsf.org/pdf/SAQforHigherEd09.pdf>.
- Atmapriyananda, S. (2008): <<Ética y valores en el aprendizaje y la enseñanza: desafíos de la educación superior para el desarrollo social>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.75-79). Madrid: Mundi-Prensa.
- Basi, P. (2005): <<The contribution of higher education and research to the Knowledge Society>>. En Weber, L. y Bergan, S. (Eds.). *The public responsibility for higher education and research* (pp.117-124). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bawden, R. (2008): <<El propósito educativo de la educación superior para el desarrollo humano y social en el contexto de la globalización>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.65-72). Madrid: Mundi-Prensa.
- Becker, G. S. (1975): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education (Second edition)*. National Bureau of Economic Research (en línea) recuperado de: <http://papers.nber.org/books/beck75-1>.

- Becker, G. S. (1996): <<Conocimiento, capital humano y mercados de trabajo en el mundo moderno>>. En Oroval, E. (ed.). *Economía de la Educación* (pp.99-107). Barcelona: Ariel.
- Beerens, E. y Derwende, M. (2007): <<The paradox in international cooperation: Institutionally embedded universities in a global environment>>. *Higher Education*, 53, pp.61-79.
- Bennani, A. (2008): <<La colaboración de la educación superior a la convivencia multicultural: retos presentes y futuros>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.31-34). Madrid: Mundi-Prensa.
- Berelson, B. (1952): *Content Analysis in Communication Research*. Illinois: Free Press.
- Bergan, S. (2005): <<Higher education as a “public good and public responsibility”: what does it mean?>>. En Weber, L. y Bergan, S. (Eds.) (2005). *The public responsibility for higher education and research* (pp.13-28). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bergan, S. (2011): *Not by bread alone*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1998) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BFUG Working Group on the Social Dimension (2011): *Updated Terms of Reference*. European Higher Education Area. Retrieved form: [http://www.ehea.info/Uploads/Irina/BFUG\\_HU\\_AD\\_24\\_9.4%20Social%20Dimension%20WG%20ToR.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Irina/BFUG_HU_AD_24_9.4%20Social%20Dimension%20WG%20ToR.pdf).
- BFUG Working Group on the Social Dimension (2012): *Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension, 2009-2012*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/SD%20WG%20report%20and%20its%20annexes.pdf>.
- Billing, D. (2007): <<Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills>>. *Higher Education*, 53, pp.483–516.
- Bjarnason, S. et al. (2009): *A New Dynamic: Private Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Bologna Process. Benelux Bologna Secretariat (2009): *Bologna beyond 2010. Report on the development of the European Higher Education Area*. Bologna Process.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. Retrieved form: [http://www.ehea.info/Uploads/Articles/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Articles/050218_QF_EHEA.pdf).

- Boni, A. y Lozano, F. (2007): <<The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education>>. *Higher Education*, 54, pp.819-831.
- Bourdieu, P. (1979): <<Les trois états du capital culturel>>. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, pp. 3-6 (en línea) recuperado de: [http://www.social-sciences-and-humanities.com/PDF/documents/Bourdieu\\_capital\\_culturel.pdf](http://www.social-sciences-and-humanities.com/PDF/documents/Bourdieu_capital_culturel.pdf) .
- Bourdieu, P. (1989): *La distinción*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (2008): *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Brander P. et al. (2005): *COMPASS. Un manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes*. Murcia: Asociación EUROACCION (en línea) recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/04/publicaciones/Compass.pdf>.
- Brennan, J. y Shah, T., (2003): *Access to What? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity*. London: The Open University.
- Brock, C. (2009): <<Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad>>. En GUNI (Ed.) *La Educación Superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (pp.158-162). Madrid: Mundi-Prensa.
- Brown, L. D. (2008): <<Compromiso entre práctica e investigación para el desarrollo humano y social en un mundo globalizado>>. En GUNI (Ed.) *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.152-155). Madrid: Mundi-Prensa.
- Bruch, P. L. et al. (2005): <<Communicating Across Differences: Toward a Multicultural Approach to Institutional Transformation>>. *Innovative Higher Education*, 29(3), pp.195-208.
- Brunner, J. J. y Peña, C. (Eds.) (2011): *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007): *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Buela-Casal, G. et al. (2007): <<Comparative study of international academic rankings of universities>>. *Scientometrics*, DOI: 10.1007/s11192-007-1653-8, pp.1-17.
- Butler-Bowdon, T. (2008): *50 clásicos de la Psicología*. Barcelona: Sirio.
- Castells, M. (2001): *La Era de la Información*. México: Siglo XXI.
- Cea, M. A. (1996): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.



- Charas, S. (2008): <<La colaboración política y social de la investigación>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.132-135). Madrid: Mundi-Prensa.
- Clarke, M. (2007): <<The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice, and Opportunity>>. *Higher Education in Europe*, 32(1), pp.59-70.
- Climent, V.; Michavila, F. y Ripollés, M. (Eds.) (2013): *Los rankings universitarios, mitos y realidades*. Madrid: Tecnos.
- Consejo de Europa. Committee of Ministers (1999, 7 de mayo): *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the Rights and Responsibilities of Citizens*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved form: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Decl-07.05.99/4&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInterne t=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864>.
- Consejo de Europa. Committee of Ministers (2004, 12 de mayo): *Recommendation Rec(2004)4 of the Committee of Ministers to member states on the European Convention on Human Rights in university education and professional training*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved form: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=743277>.
- Consejo de Europa (2006, 23 de junio): *Declaration on the Responsibility of Higher Education for a Democratic Culture – Citizenship, Human Rights and Sustainability*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved form: [http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/democraticculture/Declaration\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/democraticculture/Declaration_EN.pdf).
- Consejo de Europa (2010, 11 de mayo): *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved form: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016803034e3>.
- Consejo de Europa (2012): *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Guidelines for Educators*. Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved form: <https://edoc.coe.int/en/index.php?controller=get-file&freeid=5705>.
- Cornford, I. R. (2002): <<Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning>>. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), pp.357-368.
- Corsani, A. (2004): <<Hacia una renovación de la economía política. Antiguas categorías e innovación tecnológica>>. En Blondeau *et al. Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp.89-98). Madrid: Traficantes de Sueños (en línea) recuperado de: <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>.

- Cortez, C. (2014): <<Engagement and partnership of higher education institutions with society: experiences, learning and worries>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (44-49). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- CRELL (n.d.): *ET2020 Indicators* (en línea) recuperado de: <https://crell.jrc.ec.europa.eu/ET2020Indicators/>.
- Cremonini, L.; Westerheijden, D. y Enders, J. (2008): <<Disseminating the Right Information to the Right Audience - Cultural Determinants in the Use (and Misuse) of Rankings>>. *Higher Education*, 55, pp.373-385 (en línea) recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-007-9062-8#page-1>.
- Crespo, M. y Dridi, H. (2007): <<Intensification of university–industry relationships and its impact on academic research>>. *Higher Education*, 54, pp.61–84.
- Dahan, A. (2007): <<Supervision and Schizophrenia: the professional identity of Ph.D supervisors and the mission of students’ professionalization>>. *European Journal of Education*, 42(3), pp.335-349.
- Davidson, J. (Ed.) (2003): <<The Challenge of Education for Sustainable Development and Global Citizenship in Wales>>. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(3), pp.235–238.
- Davies, B.; Gottsche, M. y Bansel, P. (2006): <<The Rise and Fall of the Neo-liberal University>>. *European Journal of Education*, 41(2), pp.305-319.
- De Ketele, J. M. (2008): <<La pertinencia social de la educación superior>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.55-59). Madrid: Mundi-Prensa.
- Delanty, G. (2008): <<La Universidad y la ciudadanía cosmopolita>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.28-31). Madrid: Mundi-Prensa.
- Dhanarajan, G. (2001): <<Distance Education: promise, performance and potential>>. *Open Learning*, 16(1), pp.61-68.
- Dill, D. D. y Soo, M. (2005): <<Academic quality, league tables, and public policy: A crossnational analysis of university ranking systems>>. *Higher Education*, 9(4), pp.495-533.
- Dion, D. P. (2005): <<The Lisbon Process: a European Odyssey>>. *European Journal of Education*, 40(3), pp.295-313.
- Docampo, D. (2013): <<Las razones de los rankings universitarios>>. En Climent, V.; Michavila, F. y Ripollés, M. (Eds.). *Los rankings universitarios, mitos y realidades* (pp.41-60). Madrid: Tecnos.

- Egron-Polak, E. (2005): <<The public responsibility for higher education and research - Conclusions and suggestions>>. En Weber, L. y Bergan, S. (Eds.). *The public responsibility for higher education and research* (pp.221-234). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ellis, G. y Weekes, T. (2008): <<Making sustainability 'real': using group-enquiry to promote education for sustainable development>>. *Environmental Education Research*, 14(4), pp.482–500.
- Englund, T. (2002): <<Higher Education, Democracy and Citizenship – The democratic potential of the University?>> *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp.281-287.
- Escrigas, C. (2008): <<Prólogo>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.xxx-xxxiii). Madrid: Mundi-Prensa.
- Escrigas, C. (2014): Rio+20: <<'The Future We Want'. The first global agenda of the XXI century>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (pp.6-11). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Escrigas, C. *et al.* (2014): <<Editors' introduction: knowledge, engagement and higher education contributing to social change>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (pp.xxxi-xxxix). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013): *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: European Commission.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education -ENQA- (2005): *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels: ENQA.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education -ENQA- (2006): *ENQA statement on the European Commission's Report on Progress in Quality Assurance*. Brussels: ENQA.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education -ENQA- (2009): *ENQA position paper on quality assurance in the EHEA in view of the Leuven meeting of ministers responsible for higher education of 28-29 April 2009*. Brussels: ENQA.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education –ENQA- *et al.* (2015): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Approved by the Ministerial Conference in May 2015*. Brussels: ENQA (en línea) recuperado de: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG\\_endorsed-with-changed-foreword.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_endorsed-with-changed-foreword.pdf).

- European Commission/EACEA/Eurydice (2015): *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (en línea) recuperado de: [http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/2015%20Implementation%20report\\_20.05.2015.pdf](http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/2015%20Implementation%20report_20.05.2015.pdf).
- European Higher Education Area (2012): *Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf>.
- European Higher Education Area (2014): *Catalogue of good practices in Social Dimension implementation in Higher Education*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=244>.
- European Ministers for Education (1997, 24 de junio): *Resolution on Fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: [http://www.coe.int/t/dg4/education/Standing\\_Conferences/g.19thsessionkristsiansand1997.asp#P119\\_13422](http://www.coe.int/t/dg4/education/Standing_Conferences/g.19thsessionkristsiansand1997.asp#P119_13422).
- European Ministers Responsible for Higher Education (1999, 19 de junio): *Bologna Declaration*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf).
- European Ministers Responsible for Higher Education (2001, 19 de mayo): *Prague Communiqué*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf).
- European Ministers Responsible for Higher Education (2003, 19 de octubre): *Berlin Communiqué*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf).
- European Ministers Responsible for Higher Education (2005, 20 de mayo): *Bergen Communiqué*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf).
- European Ministers Responsible for Higher Education (2007, 18 de mayo): *London Communiqué*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf).
- European Ministers Responsible for Higher Education (2009, 29 de abril): *Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf).

- European Ministers Responsible for Higher Education (2010, 12 de marzo): *Budapest-Vienna Declaration*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf).
- European Ministers Responsible for Higher Education (2012, 27 de abril): *Bucharest Communiqué*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%2012%281%29.pdf>.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2015, 15 de mayo): *Yerevan Communiqué*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5\\_2015/112705.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf).
- European University Association –EUA- (2013, 29 de enero): *EUA Response to European Commission Progress Report on Quality Assurance*. Brussels: EUA.
- Eurostat (n.d.): *Education and Training* (en línea) recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>.
- Eurydice network (2012): *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Eurydice (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf).
- Federkeil (2002): <<Some Aspects of Ranking Methodology--The CHE-Ranking of German Universities>>. *Higher Education in Europe, XXVII(4)*, pp.389-397.
- Fernández, O. (2005): <<Towards European Citizenship through Higher Education?>>. *European Journal of Education, 40(1)*, pp.59-68.
- Flisi, S.; Goglio, V. y Meroni, E. (2014) *Monitoring the Evolution of Education and Training Systems: A Guide to the Joint Assessment Framework*. Luxembourg: European Commission - Joint Research Centre. Retrieved from: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/33063/1/jaf%20handbook.pdf>.
- Florian (2006): <<Irreproducibility of the results of the Shanghai academic ranking of world universities>>. *Ad Astra, 5*, pp.1-7.
- Fuente, J. R. y Didriksson, A. (2014): <<Rebuilding university social engagement>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (105-110). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Fumagalli, A. (2010): *Bioeconomía y capitalismo cognitivo*. Madrid: Traficantes de Sueños (en línea) recuperado de: <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Bioeconomia-TdS.pdf>.
- Gadamer, H. G. (1975): <<Hermeneutics and Social Science>>. *Cultural Hermeneutics, 2*, pp.307-316.

- García-Aracil, A y Van der Velden, R., (2006): <<Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs>>. *Higher Education*, DOI 10.1007/s10734-006-9050-4.
- Gaventa, J. y Bivens, F. (2014): <<Knowledge democracy, cognitive justice and the role of universities>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (69-73). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gleizes, J. (2004): <<El capital humano>>. En Blondeau *et al. Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp.153-155). Madrid: Traficantes de Sueños (en línea) recuperado de: <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>.
- Gobierno de España (2014, 22 de noviembre): *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia. «BOE» núm. 260, de 30 de octubre de 2007. Texto consolidado*. Madrid: BOE.
- Goffman, E. (2006): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe Final Report. Phase One*. Bilbao: Deusto University (en línea) recuperado de: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_phase1\\_full\\_document.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_phase1_full_document.pdf).
- Goodall, A. H. (2005): *Should top universities be led by top researchers and are they? A citations analysis. CHERI Working Paper #82*. New York: Cornell University (en línea) recuperado de: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cheri/32/>.
- Gordo, A. J. y Serrano, A. (coords.) (2008): *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson.
- Gornitzka, A. *et al.* (2004): <<Contract Arrangements in the Nordic Countries—Solving the Efficiency/Effectiveness Dilemma?>>. *Higher Education in Europe*, 29(1), pp.87-101.
- Grünberg, L., (2004): <<Access to Gender-Sensitive Higher Education in Eastern and Central Europe>>. *European Education*, 36(4), pp. 54-69.
- GUNI (Ed.) (2008): *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid: Mundi-Prensa.
- GUNI (Ed.) (2009) *La Educación Superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Madrid: Mundi-Prensa.
- GUNI (Ed.) (2014): *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Gutiérrez-Solana, F. y Valle, A. (2013): <<Los avances del sistema universitario español: medir sus resultados>>. En Climent, V.; Michavila, F. y Ripollés, M. (Eds.). *Los rankings universitarios, mitos y realidades* (pp.23-41). Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Haigh, M. (2005): <<Greening the University Curriculum: Appraising an International Movement>>. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(1), pp.31-48.
- Hall, B. L. et al. (2014): <<Transformative knowledge to drive social change: visions for the future>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (pp.301-310). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hämäläinen, K. et al. (2003): *Benchmarking in the Improvement of Higher Education. ENQA Workshop Reports 2*. Helsinki: ENQA.
- Hay, I. y Foley, P. (1998): <<Ethics, Geography and Responsible Citizenship>>. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(2), pp.169-183.
- Hazelkorn, E. (2007): <<The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making>>. *Higher Education Management and Policy*, 19 (2), pp.1-24. Paris: OECD (en línea) recuperado de: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-impact-of-league-tables-and-ranking-systems-on-higher-education-decision-making\\_hemp-v19-art12-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-impact-of-league-tables-and-ranking-systems-on-higher-education-decision-making_hemp-v19-art12-en#page1).
- Hazelkorn, E. (2008): <<Learning to Live with League Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders>>. *Higher Education Policy*, 21, pp.193–215.
- Hazelkorn, E. (2013a): <<How Rankings are Reshaping Higher Education>>. En Climent, V.; Michavila, F. y Ripollés, M. (Eds.). *Los rankings universitarios, mitos y realidades* (pp.49-60). Madrid: Tecnos.
- Hazelkorn, E. (2013b): <<World-class universities or world-class systems? Rankings and higher education policy choices>>. En Marope, P. T. M.; Wells, P. J. y Hazelkorn, E. (Eds.). *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (pp.71-94). Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>.
- Hazelkorn, E.; Loukkola, T. y Zhang, T. (2014): *Rankings in institutional strategies and processes: Impact or illusion?* Brussels: EUA (en línea) recuperado de: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA\\_RISP\\_Publication.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_RISP_Publication.sflb.ashx).
- Heath, P. (2000): <<Education as Citizenship: appropriating a new social space>>. *Higher Education Research & Development*, 19 (1), pp.43-57.
- Hernández, M. (2010) *Viento del pueblo*. Murcia: Pictografía ediciones.

- Herrera, A. (2008): <<Responsabilidad social universitaria>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. (pp.176-177). Madrid: Mundi-Prensa.
- Higgitt, D.; Haigh, M. y Chalkley, B. (2005): <<Towards the UN Decade of Education for Sustainable Development: Introduction>>. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(1), 13-17.
- Higher Education Sustainability Initiative (2012): *Compromiso de Prácticas de Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior con ocasión de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible 20-22 de junio de 2012, Río de Janeiro* (en línea) recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1890HEI%20eclaration%20Spanish%20version.pdf>.
- Holmberg, J. y Samuelsson, B. E. (Eds.) (2006): *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*. Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001484/148466E.pdf>.
- Hoskins, B. et al. (2006): *Measuring active citizenship in Europe*. Ispra: European Commission (en línea) recuperado de: [https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc-coin-measuring-active-citizenship-2006\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc-coin-measuring-active-citizenship-2006_en.pdf).
- Howaldt, J. y Schwarz, M. (2010): *Social Innovation: Concepts, research fields and international trends*. Dortmund: Bundesministerium für Bildung und Forschung (en línea) recuperado de: [http://www.asprea.org/imagenes/IMO%20Trendstudie\\_Howaldt\\_englisch\\_Final%20ds.pdf](http://www.asprea.org/imagenes/IMO%20Trendstudie_Howaldt_englisch_Final%20ds.pdf).
- Hoyt, L. M. y Hollister, R. M. (2014): <<Moving beyond ivory tower: the expanding global movement of engaged universities>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (pp.129-139). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- International Ranking Expert Group -IREG- (2006, 20 de mayo): *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. Center for Higher Education (en línea) recuperado de: [http://www.che.de/downloads/Berlin\\_Principles\\_IREG\\_534.pdf](http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf).
- IREG Observatory (2011): *IREG Ranking Audit Manual*. Warsaw: IREG (en línea) recuperado de: [http://ireg-observatory.org/en/pdfy/ranking\\_audit\\_audit.pdf](http://ireg-observatory.org/en/pdfy/ranking_audit_audit.pdf).
- IREG Observatory (n.d.): *IREG Ranking AUDIT* (en línea) recuperado de: <http://ireg-observatory.org/en/index.php/information>.
- Jackson, E. T. (2014): <<The architecture of engagement: financing the institutional structures that support community-university partnership>>. En GUNI (Ed.).



- Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (49-55). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Jansen, L. (2008): <<La colaboración de la educación superior al desarrollo sostenible: el camino a seguir>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.83-88). Madrid: Mundi-Prensa.
- Jasanoff, S. (2008): <<Implicaciones éticas, ambientales y sociales de la Ciencia y la Tecnología: Retos futuros>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.137-141). Madrid: Mundi-Prensa.
- Kaise *et al.* (2007): *Issues in higher education policy 2006. An update on higher education policy issues in 2006 in 10 Western countries*. Enschede: CHEPS.
- Kant, I. (2000): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Mare Nostrum Comunicación.
- Kanz, H. (2001): *Immanuel Kant*. Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kants.pdf>
- Kuhn, T. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamo de Espinosa, E., García, J. M. y Torres, C. (1994): *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Latchem, C. y Hanna, D. E. (2002): <<Leadership for Open and Flexible Learning>>. *Open Learning*, 17(3), pp.203-215.
- Leathwood, C. (2005): <<Assessment policy and practice in higher education: purpose, standards and equity>>. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), pp.307-324.
- Lefrere, P. (2007): <<Competing Higher Education Futures in a Globalising World>>. *European Journal of Education*, 42(2), pp.201-212.
- Lévi-Strauss, C. (1955): <<El estudio estructural del mito>>. *Journal of American Folklore*, (68), pp. 428-555.
- Little, B. *et al.* (2006): *Employability and work-based learning*. York: The Higher Education Academy.
- Liu, N. C. (2013): <<The Academic Ranking of World Universities and its future direction>>. En Marope, P. T. M.; Wells, P. J. y Hazelkorn, E. (Eds.). *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (pp.23-39). Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>.
- Liu, N. C. y Cheng, Y. (2005): <<The Academic Ranking of World Universities>>. *Higher Education in Europe*, 30(2), pp.127-136.

- Lobera, J. y Secretariado GUNI (2008): <<Encuesta delphi – La educación superior para el desarrollo humano y social>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.307-331). Madrid: Mundi-Prensa.
- López, F. (2002): <<El análisis de contenido como método de investigación>>. *Revista de Educación*, 4, pp.167-179.
- Lumera, D. (2014): <<Personal transformation and the consciousness revolution. Concious life design in the holistic-biocentric evolutive model>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (19-26). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Luzón, A. y Torres, M. (2013): <<Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza>>. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, pp.53-66.
- Lyall K. C., (1997): <<Once and Future Partners: The State and Its University>. *Innovative Higher Education*, 22(1), pp.5-17.
- Marga, A. (2008): <<Multiculturalismo, interculturalidad y liderazgo>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.114-118). Madrid: Mundi-Prensa.
- Marginson, S. (2004): <<Competition and Markets in Higher Education: a 'glonacal' analysis>>. *Policy Futures in Education*, 2(2), pp.175-244.
- Marginson, S. (2007): <<Global University Rankings: Implications in general and for Australia>>. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(2), pp.131–142.
- Marginson, S. y Smolentseva, A. (2014): <<Higher education in the world: main trends and facts>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (pp.26-31). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Marginson, S. y van der Wende, M. (2007a): *Globalisation and Higher Education*. Paris. OECD.
- Marginson, S. y van der Wende, M. (2007b): <<To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education>>. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), pp.306-329.
- Marope, P. T. M. y Wells, P. J. (2013): <<University Rankings: The Many Sides of the Debate>>. En Marope, P. T. M.; Wells, P. J. y Hazelkorn, E. (Eds.). *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (pp.7-19). Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>.

- Marope, P. T. M.; Wells, P. J. y Hazelkorn, E. (Eds.) (2013): *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses*. Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>.
- Martin, S. y Jucker, R. (2005): <<Educating Earth-literate Leaders>>. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(1), pp.19–29.
- Martin, S.; Brannigan, J. y Hall, J. (2005): <<Sustainability, Systems Thinking and Professional Practice>>. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(1), pp.79–89.
- Martínez, J. (2013): <<La generalización del uso de las clasificaciones universitarias>>. En Climent, V.; Michavila, F. y Ripollés, M. (Eds.). *Los rankings universitarios, mitos y realidades* (pp.61-71). Madrid: Tecnos.
- Mayor, F. (2008): <<La universidad del siglo XXI. Tendencias políticas y sociales de la globalización: desafíos para la educación superior>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.20-27). Madrid: Mundi-Prensa.
- Mayor, F. (2009): <<La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado>>. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp.25-52.
- McCowan, T., (2004): <<The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality>>. *Journal of Education Policy*, 19(4), pp.453-472.
- McIlrath, L. (2014): <<Community-university engagement – global terms and terrain>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (pp.39-44). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- McLean, P.; Heagney, M. y Gardner, K. (2003): <<Going Global: The implications for students with a disability>>. *Higher Education Research & Development*, 22(2), pp.217-228.
- Meek, V. L. y Davies, D. (2009): <<Policy Dynamics in Higher Education and Research: Concepts and Observations>>. En Meek, V. L.; Teichler, U. y Kearney, M. L. (Eds.). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009* (pp.41-84). Kassel: INCHER-Kassel.
- Merisotis, J. P. (2001): <<Quality and Equality in Internet-Based Higher Education: Benchmarks for Success>>. *Higher Education in Europe*, 26(4), pp.589-597.
- Merisotis, J. P. (2002): <<On the Ranking of Higher Education Institutions>>. *Higher Education in Europe*, XXVII(4). DOI:10.1080/0379772022000071832.
- Merton, R. K. (1936): <<The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action>>. *American Sociological Review*, 1(6), pp. 894-904 (en línea)

- recuperado de:  
<http://users.ipfw.edu/dilts/E%20306%20Readings/The%20Unanticipated%20Consequences%20of%20Purposive%20Social%20Action.pdf>.
- Merton, R. K. (1968): <<The Matthew Effect in Science>>. *Science*, 159 (3810), pp.56–63 (en línea) recuperado de:  
<http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>.
- Merton, R. K. (1973): *The Sociology of Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1988): <<The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property>>. *Isis*, 79(4), pp.606-623 (en línea) recuperado de:  
<http://garfield.library.upenn.edu/merton/matthewii.pdf>.
- Metcalf, H. (2003): <<Increasing Inequality in Higher Education: the role of term-time working>>. *Oxford Review of Education*, 29(3), pp.315-329.
- Metcalf, J. y Gray, A. (2005): *Employability and doctoral research postgraduates*. York: The Higher Education Academy.
- Mill, J. S. (2002): *El utilitarismo*. Madrid: Alianza.
- Milliken, J. y Colohan, G. (2004): <<Quality or Control? Management in Higher Education>>. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), pp.381-391.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (n.d.): *Registro de Universidades, Centros y Títulos –RUCT-* (en línea) recuperado de:  
<https://www.educacion.gob.es/ruct/home>.
- Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (1998, 25 de mayo): *Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de:  
[http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_Spanish.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf).
- Mohan, J. (1995): <<Thinking local: Service-learning, education for citizenship and geography>>. *Journal of Geography in Higher Education*, 19(2), p.129-142.
- Moja, T. (2008): <<Desafíos institucionales y sus consecuencias en las IES: transformación, misión y visión para el siglo XXI>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. (pp.161-169). Madrid: Mundi-Prensa.
- Montenegro, M. y Pujol J. (2013): <<La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario>>. *Athenea Digital* 13(1), pp.139-154 (en línea) recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4165321.pdf>.

- Moore, A. H. (2007): <<The New Economy, Technology, and Learning Outcomes Assessment>>. *Educause Quarterly*, 3, pp.6-8.
- Mora, J. A. y Laza, I. (1986): <<Alfred Adler, en el marco de la psicología de la motivación>>. *Revista de historia de la Psicología*, 7,(4), pp. 55-70.
- Morin, E. (1999): *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.
- Morley, L. (2001): <<Subjected to review: engendering quality and power in higher education>>. *Journal of Educational Policy*, 16(5), pp. 465-478.
- Moulier, Y. (2004): <<Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo>>. En Blondeau *et al. Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp.107-128). Madrid: Traficantes de Sueños (en línea) recuperado de: <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>.
- Naciones Unidas. Asamblea General (1948, 10 de diciembre): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas (en línea) recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/IMG/NR004682.pdf?OpenElement>.
- Naciones Unidas. Asamblea General (1969, 11 de diciembre): *Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social*. Naciones Unidas (en línea) recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/259/32/IMG/NR025932.pdf?OpenElement>.
- Naciones Unidas. Asamblea General (1980, 5 de diciembre): *Charter of the University for Peace* (en línea) recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/390/74/IMG/NR039074.pdf?OpenElement>.
- Naciones Unidas. Asamblea General (1994, 14 de febrero): *Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos* (en línea) recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/079/39/PDF/N9407939.pdf?OpenElement>.
- Naciones Unidas. Asamblea General (1996, 12 de diciembre): *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (A/51/506/Add.1)* (en línea) recuperado de: [http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.51.506.Add.1.Sp](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.51.506.Add.1.Sp).
- Naciones Unidas. Asamblea General (1997, 15 de octubre): *Cuestiones relativas a los Derechos Humanos: Cuestiones relativas a los derechos humanos*,

- incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos. Informe del Secretario General (en línea) recuperado de: <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/TestFrame/8f4fc2c551780b608025668700577d84?Opendocument>.*
- Naciones Unidas. Asamblea General (1998, 27 de marzo): *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos. Informe del Secretario General. Adición Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos. Corrección (A/52/469/Add.1/Corr.1).*
- Naciones Unidas. Asamblea General (2000, 7 de septiembre): *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la evaluación de mitad de período de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos (1995–2004).*
- Naciones Unidas. Asamblea General (2002a, 20 de diciembre): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (A/RES/57/254) (en línea) recuperado de: <http://www.un-documents.net/a57r254.htm>.*
- Naciones Unidas (2002b): *Derechos humanos. Recopilación de instrumentos internacionales. Volumen I (Primera parte). Instrumentos de carácter universal.* Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas (en línea) recuperado de: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Compilation1sp.pdf>.
- Naciones Unidas. Consejo Económico y Social (2004, 26 de febrero): *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos titulado Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera (en línea) recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/PDF/G0411239.pdf?OpenElement>.*
- Naciones Unidas. Asamblea General (2009, 20 de agosto): *Consulta sobre el objeto de la segunda etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Consejo de Derechos Humanos. 12º período de sesiones. Tema 3 de la agenda. Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo (A/HRC/12/36) (en línea) recuperado de: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/12session/A.HRC.12.36\\_sp.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/12session/A.HRC.12.36_sp.pdf).*
- Naciones Unidas. Asamblea General (2010, 27 de julio): *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación*

- en derechos humanos. Consejo de Derechos Humanos. 15º período de sesiones. Temas 2 y 3 de la agenda. Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo (A/HRC/15/28) (en línea) recuperado de: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.28\\_sp.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.28_sp.pdf).
- Naciones Unidas. Asamblea General (2011, 19 de diciembre): *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Naciones Unidas (en línea) recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas (2012a): *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Segunda Etapa. Plan de acción*. Ginebra: Naciones Unidas (en línea) recuperado de: [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE\\_Phase\\_2\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf).
- Naciones Unidas (2012b, 11 de septiembre): *The future we want* (en línea) recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/index.asp?symbol=A/RES/66/288&referer=http://www.un.org/es/sustainablefuture/&Lang=E>. (También disponible versión en español (en línea) recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/66/288>).
- Naciones Unidas. Department of Economic and Social Affairs (n.d.a): *Sustainable Development. Knowledge platform. Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP)* (en línea) recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=1006&nr=1534&menu=1348>.
- Naciones Unidas. Department of Economic and Social Affairs (n.d.b): *Sustainable Development. Knowledge platform. Higher Education Sustainability Initiative* (en línea) recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdinaction/hesi>.
- Neubauer, C. y Calame, M. (2014): <<Redesign progress now! The use of knowledge for a reconceptualized human progress>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (pp.56-60). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Nguyen C. H. (2010): <<The Changing Postmodern University>>. *International Education Studies*, 3(3), pp.88-99.
- Nussbaum, M. (2002): <<Education for citizenship in an era of global connection>>. *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp.289–303.
- Nussbaum, M. C. (2007): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

- Nussbaum, M. C. (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2012): *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Nyssen, J. M. (2007): <<Diálogos en presente: la incorporación al mercado de trabajo de los titulados universitarios>>. *Madri+d* (en línea) recuperado de: <http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=32125>.
- Oberst, U.; Ibarz, V. y León, R. (2004): <<La psicología individual de Alfred Adler y la psicosis de Olivér Brachfeld>>. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 67(1-2), pp.31-44.
- OECD (2010): *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved form: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45926093.pdf>.
- OECD (2011): *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved form: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- OECD (2013): *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing (en línea) recuperado de: [http://skills.oecd.org/documents/OECD\\_Skills\\_Outlook\\_2013.pdf](http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf) ; <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2006): *Base de datos sobre la educación y la capacitación en Derechos Humanos* (en línea) recuperado de: <http://hre.ohchr.org/hret/Intro.aspx?Lng=es>.
- Okolie, A. C. (2003): <<Producing knowledge for sustainable development in Africa: Implications for higher education>>. *Higher Education*, 46, pp.235-260.
- Oravec, J. A. (2003): <<Some influences of on-line distance learning on US higher education>>. *Journal of Further and Higher Education* 27(1), pp.89-103.
- Ordorika, I. (2008): <<Desafíos contemporáneos para las universidades públicas de investigación>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (14-19). Madrid: Mundi-Prensa.
- Oroval, E. (Ed.) (1996): *Economía de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002): *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Piñuel, J. L. (2002): <<Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido>>. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), pp.1-42.
- Propp, V. Y. (1998): *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- QS Quacquarelli Symonds Limited (2014): *QS Stars: Methodology* (en línea) recuperado de: <http://www.topuniversities.com/qs-stars/qs-stars-methodology>.



- Rauhvargers, A. (2011): *Global University Rankings and their impact. EUA Report on Rankings 2011*. Brussels: EUA (en línea) recuperado de: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/Global\\_University\\_Rankings\\_and\\_Their\\_Impact.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.sflb.ashx).
- Rauhvargers, A. (2013): *Global University Rankings and their impact –Report II. EUA Report on Rankings 2013*. Brussels: EUA (en línea) recuperado de: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA\\_Global\\_University\\_Rankings\\_and\\_Their\\_Impact\\_-\\_Report\\_II.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II.sflb.ashx).
- Rauret, G. (2013): <<Los rankings y las prioridades académicas>>. En Climent, V.; Michavila, F. y Ripollés, M. (Eds.). *Los rankings universitarios, mitos y realidades* (pp.86-99). Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1991): *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- Rawls, J. (1999): *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (2003): <<Justicia como equidad>>. *Revista española de control externo*, 5(13), pp. 129-158 (en línea) recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1069286.pdf>
- Real Academia Española (2012): *Diccionario de la lengua española* (en línea) recuperado de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Rectores de las universidades europeas (1988, 18 de septiembre): *The Magna Charta Universitatum*. Bologna: The Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights (en línea) recuperado de: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>.
- Rhoads, R. A. (1998): <<In the Service of Citizenship>>. *The Journal of Higher Education*, 69(3), pp.277-297.
- Ricœur, P. (2000): <<Narratividad, fenomenología y hermenéutica>>. *Anàlisi*, 25, pp.189-207 (en línea) recuperado de: [http://letras-uruguay.espaciolatino.com/teoria\\_literaria/narrativa\\_fenom.pdf](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/teoria_literaria/narrativa_fenom.pdf).
- Robinson, K., (2009): *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. U.S.A.: Viking Penguin.
- Rodríguez, E. y Sánchez, R. (2004): <<Prólogo: Entre el capitalismo cognitivo y el Commonfare>>. En Blondeau et al. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp.13-28). Madrid: Traficantes de Sueños (en línea) recuperado de: <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>.
- Rodríguez, M. A. (2005): *Social Commitment of the universities against the commercialization attempts*. Second Meeting of Nobel Prize awardees, on the social commitment of the universities organized in Barcelona (2th December 2005) (en línea) recuperado de: [http://www.mardias.net/site2010/?page\\_id=2285](http://www.mardias.net/site2010/?page_id=2285).

- Rodríguez, S. (2013): *La evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Rullani, A. (2004): <<El capitalismo cognitivo: ¿Un déjà-vu?>>. En Blondeau *et al. Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (99-106). Madrid: Traficantes de Sueños (en línea) recuperado de: <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003): *Key Competences for A Succesfull Life and Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Safón, V. (2013): <<¿Existe al ranking ideal?>>. En Climent, V.; Michavila, F. y Ripollés, M. (Eds.). *Los rankings universitarios, mitos y realidades* (pp.71-85). Madrid: Tecnos.
- Saisana, M. y D'Hombres, B. (2008): *Higher Education Rankings: Robustness Issues and Critical Assessment. How much confidence can we have in Higher Education Rankings?* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Salinas, A. (2014): *La semántica biopolítica. Foucault y sus recepciones*. Viña del mar: Cenaltes.
- Santiago, P. *et al.* (2008): *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Paris: OECD.
- Sanyal, B. C. y López, F. (2008): <<Visión general de las percepciones regionales sobre el papel de la educación superior para el desarrollo humano y social>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.181-190). Madrid: Mundi-Prensa.
- Schoenenberger, A. M. (2005): <<Are higher education and academic research a public good or a public responsibility? A review of the economic literature>>. En Weber, L. y Bergan, S. (Eds.). *The public responsibility for higher education and research* (pp.45-93). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Schomburg, H. (2007): <<The Professional Success of Higher Education Graduates>>. *European Journal of Education*, 42(1), pp.35-57.
- Schumpeter, J. A. (1963): *Teoría del desenvolvimiento económico. Una investigación sobre ganancia, capital, crédito, interés y ciclo económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scott (2013): <<Ranking higher education institutions: a critical perspective>>. En Marope, P. T. M.; Wells, P. J. y Hazelkorn, E. (Eds.). *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (pp.113-127). Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>.

- Sen, A. (2000): *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2011): *Desarrollo y crisis global*. Madrid: Editorial Complutense.
- Serrano, A. (2008): <<El análisis de materiales visuales en la investigación social: el caso de la publicidad>>. En Gordo, A. J. y Serrano, A. (coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp.245-286). Madrid: Pearson.
- Serrano, A. et al. (2009): *La investigación multimétodo*. academia.edu (en línea) recuperado de: [http://www.academia.edu/8500902/La\\_investigaci%C3%B3n\\_multim%C3%A9todo](http://www.academia.edu/8500902/La_investigaci%C3%B3n_multim%C3%A9todo).
- Simmel, G. (1923): <<Filosofía de la moda>>. *Revista de Occidente*, Año I, 1.
- Smith, A. (1790): *The Theory of Moral Sentiments*. London: A. Millar (en línea) recuperado de: <http://www.econlib.org/library/Smith/smMS.html>.
- Smith, A. (1904): *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. London: Methuen & Co., Ltd (en línea) recuperado de: <http://www.econlib.org/library/Smith/smWN.html>.
- Sowter, B. (2013): <<Issues of transparency and applicability in global university rankings>>. En Marope, P. T. M.; Wells, P. J. y Hazelkorn, E. (Eds.). *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (pp.55-68). Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>.
- Spitzeck, H, y Siegenthaler, C. P. (2007): <<Value-driven and Stakeholder-based Ranking – A Closer Look at Evaluating “Education for Sustainable Development”>>. *Higher Education in Europe*, 32(1), pp.49-57.
- Steering Committee for Higher Education and Research –CDESR- (2009): <<Appendix 1. Quality assurance, ranking and classification in the light of the missions of higher education>>. En Consejo de Europa. *From London to Leuven/Louvain-la-Neuve: The contribution of Council of Europe to the European Higher Education Area* (pp.10-12). Strassbourg: Council of Europe (en línea) recuperado de: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/CoE\\_Report\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/CoE_Report_April_2009.pdf).
- Stevenson, M. A. (1999): <<Flexible education and the discipline of the market>>. *Qualitative studies in education*, 12(3), pp.311-323.
- Støren, L. A. y Arnesen, C. Å., (2007): <<Winners and Losers>>. En Allen, J. y van der Velden, R. (Eds.). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project* (pp.221-266). Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market (en línea) recuperado de: [http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/roanew/wp-content/uploads/2014/02/reflex\\_book\\_eu.pdf.pdf](http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/roanew/wp-content/uploads/2014/02/reflex_book_eu.pdf.pdf).

- Stowell, M., (2004): <<Equity, justice and standards: assessment decision making in higher education>>. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(4), pp.495-510.
- Stromquist, N. P. (2007): <<Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments>>. *Higher Education*, 53, pp.81-105.
- Stuart, M. (2008): <<El concepto de ciudadanía global en la educación superior>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.79-83). Madrid: Mundi-Prensa.
- Sursock, A. y Smidt, H. (2010): *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: EUA.
- Talloires Network (2014, 4 de diciembre): *Call to Action. Talloires Network Leaders Conference, 2-4 December 2014, Cape Town, South Africa*. Talloires Network (en línea) recuperado de: <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/TNLC-Call-to-Action-final.pdf>.
- Taylor, P. (2008a): <<Introducción>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.xxvi-xxix). Madrid: Mundi-Prensa.
- Taylor, P. (2008b): <<El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.89-101). Madrid: Mundi-Prensa.
- Teichler, U. (2007): <<Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey>>. *European Journal of Education*, 42(1), pp.11-34.
- Ten Dam, G. y Volman, M. (2007): <<Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal>>. *European Journal of Education*, 42(2), pp.281-298.
- The European Students' Union –ESU- (2009): *Equity handbook. How you and your student union can help give people equal opportunities in higher education*. Brussels: European Commission.
- The Gallup Organization (2009): <<Students and Higher Education Reform>>. *Flash Eurobarometer Series 260*. European Commission (en línea) recuperado de: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_260\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf).
- The Gallup Organization (2010): <<Employers' perception of graduate employability. Analytical report>>. *Flash Eurobarometer Series 304*. European Commission (en línea) recuperado de: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_304\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf).
- The Pedagogy for Employability Group (2006): *Pedagogy for employability*. York: The Higher Education Academy.

- Tolofari, S. (2005): <<New Public Management and Education>>. *Policy Futures in Education*, 3(1), pp.75-89.
- Torres, C. A. y Schugurensky, D (2002): <<The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective>>. *Higher Education*, 43, pp.429-455.
- Touraine, A. (1994): <<Las transformaciones sociales del siglo XX>>. Discurso de apertura leído ante la *Primera Reunión Provisional del Intergovernmental Council of the Management of Social Transformations Programme (MOST)*, París 7-10 de marzo de 1994 (en línea) recuperado de: <http://www.carlosmanzano.net/articulos/Touraine01.htm>.
- UNESCO (1998): *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*. World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. 9 October 1998 / *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. París, 09-10-1998 (en línea) recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).
- UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.
- UNESCO (2005a): *The DESD at a glance. UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014*. Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>.
- UNESCO (2005b): *Contributing to a more Sustainable Future: Quality Education, Life Skills and Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141019e.pdf>.
- UNESCO (2006a): *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* (ED-2006/WS/59). Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>.
- UNESCO (2006b): *Framework for the UN DESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf>.
- UNESCO (2007): *Asia-Pacific Guidelines for the Development of National ESD Indicators*. Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001552/155283e.pdf>.
- UNESCO (2009a): *Comunicado*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, 08-07-2009 (en línea) recuperado de: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf).

- UNESCO (2009b): *UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183060M.pdf>.
- UNESCO (2009c): *2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5 – 8 July 2009). DRAFT COMMUNIQUE (1st Draft 26 June 2009)*. Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: [http://portal.unesco.org/education/es/files/59301/12462631875WCHE\\_Communique\\_1stDRAFT\\_260609.pdf/WCHE\\_Communique\\_1stDRAFT\\_260609.pdf](http://portal.unesco.org/education/es/files/59301/12462631875WCHE_Communique_1stDRAFT_260609.pdf/WCHE_Communique_1stDRAFT_260609.pdf).
- UNESCO (2009d): *Thematic Studies Synthesis. Realized in the context of the Task Force for Higher Education in Africa*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-UIS (2006): *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación -CINE-1997*. Montreal: UIS (en línea) recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-es.pdf>.
- Unión Europea. Parlamento Europeo (2000, 24 de marzo): *Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Brussels: European Parliament. Retrieved from: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm).
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2001): *Comunicación de la Comisión. Desarrollo sostenible en Europa para un mundo mejor: Estrategia de la Unión Europea para un desarrollo sostenible (Propuesta de la Comisión ante el Consejo Europeo de Gotemburgo)*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0264&from=ES>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2003a, 11 de noviembre): *Comunicación de la Comisión. "Educación y Formación 2010" – Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa (Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa)*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0685&from=ES>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2003b, 5 de febrero): *Comunicación de la Comisión. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0058&from=ES>.
- Unión Europea. Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2003c, 31 de diciembre): *Decisión No. 2317/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de diciembre de 2003 por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del*

- entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008)*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003D2317&from=ES>.
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (2004, 3 de marzo): *"Educación y Formación 2010" – Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa. Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Brussels: European Union.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2005a): *Comunicación al Consejo Europeo de Primavera. Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa. Comunicación del Presidente Barroso de común acuerdo con el Vicepresidente Verheugen*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2005b): *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo relativa a la revisión de la Estrategia para un desarrollo sostenible. Plataforma de acción*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0658&from=ES>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2005c, 3 de noviembre): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European values in the globalised world – Contribution of the Commission to the October Meeting of Heads of State and Government*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0525&rid=2>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2005d, 20 de abril): *Comunicación de la Comisión. Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0152&from=ES>.
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (2006a, 9 de junio): *Renewed EU Sustainable Development Strategy*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2010117%202006%20INIT>.
- Unión Europea. Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006b, 18 de diciembre): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Brussels: European Union

- (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2006c, 8 de septiembre): *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=EN>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2007a, 5 de septiembre): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting young people's full participation in education, employment and society*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de:  
[http://ec.europa.eu/health/mental\\_health/eu\\_compass/policy\\_recommendations\\_declarations/com2007\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/mental_health/eu_compass/policy_recommendations_declarations/com2007_en.pdf).
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (2007b, 15 de noviembre): *Council Resolution on the new skills for new jobs*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:EN:PDF>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2007c, 3 de agosto): *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2007d, 27 de junio): *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Hacia los principios comunes de la flexiguridad: más y mejor empleo mediante la flexibilidad y la seguridad*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0359&from=ES>.
- Unión Europea. Parlamento Europeo y Consejo (2008a, 6 de mayo): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Brussels: European Union. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11104&qid=1435332850874&from=EN>.
- Unión Europea. Comisión Europea (2008b): *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en línea) recuperado de:



- <http://www.mecd.gob.es/dctm/mecu/files/eqfniveleses.pdf?documentId=0901e72b80d5c46e>.
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (2009a, 28 de mayo): *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN).
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2009b, 21 de septiembre): *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on progress in quality assurance in higher education*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: [https://mapesg.files.wordpress.com/2011/03/report09\\_en1.pdf](https://mapesg.files.wordpress.com/2011/03/report09_en1.pdf).
- Unión Europea. Comisión Europea (2009c, 21 de septiembre): *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0487&from=EN>.
- Unión Europea (2010a): *Consolidated Treaties. Charter of Fundamental Rights*. Brussels: European Union Recuperado de: [http://europa.eu/pol/pdf/qc3209190enc\\_002.pdf#page=390](http://europa.eu/pol/pdf/qc3209190enc_002.pdf#page=390).
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2010b, 3 de marzo): *Communication from the Commission. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2010c, 23 de noviembre): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment. Part I & Part II*. Brussels: European Union. Part I (en línea) recuperado de: [http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC\\_1&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC_1&format=PDF); Part II (en línea) recuperado de: [http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC\\_2&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC_2&format=PDF).
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (2010d, 26 de mayo): *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de:

- [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0526\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0526(01)&from=EN).
- Unión Europea. Comisión Europea (2011a, 20 de septiembre): *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=ES>.
- Unión Europea. Comisión Europea (2011b): *El empleo en Europa 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración (España) (en línea) recuperado de: [http://www.empleo.gob.es/es/sec\\_trabajo/debes\\_saber/EmpleoEuropa/El\\_empleo\\_en\\_Europa\\_2010.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/debes_saber/EmpleoEuropa/El_empleo_en_Europa_2010.pdf).
- Unión Europea. Comisión Europea (2012a, 20 de noviembre): *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: [http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fdbb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC\\_1&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fdbb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF).
- Unión Europea. Parlamento Europeo (2012b, 20 de abril): *Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de abril de 2012, sobre la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IP0139&qid=1410186518350&from=EN>.
- Unión Europea. Comisión Europea (2013, 12 de febrero): *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un nuevo concepto de educación: invertir en las aptitudes para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: [http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fdbb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC\\_2&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fdbb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_2&format=PDF).
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2014a): *Education and Training Monitor 2014*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf).
- Unión Europea. Comisión Europea (2014b, 28 de enero): *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf).

- Unión Europea. Comisión Europea (2014c): *Erasmus Charter for Higher Education 2014-2020*. EACEA (en línea) recuperado de: [http://eacea.ec.europa.eu/funding/2014/documents/annotated\\_guidelines\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/funding/2014/documents/annotated_guidelines_en.pdf).
- Unión Europea. Comisión Europea (2014d, 28 de enero): *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education*. Brussels: European Union (en línea) recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf).
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (n.d.): *Online Education and Training Monitor* (en línea) recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/dashboard/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/dashboard/index_en.htm).
- University of London, Institute of Education (2001): *The wider benefits of higher education*. Bristol: HECFE (en línea) recuperado de: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01\\_46.htm](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_46.htm).
- Usher, A. y Savino, M. (2006): *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Toronto: Educational Policy Institute.
- Usher, A. y Savino, M. (2007): <<A Global Survey of University Ranking and League Tables>>. *Higher Education in Europe*, 32(1), pp.5-15.
- Vallaey, F. (2014): <<University social responsibility: a mature and responsible definition>>. En GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement & Higher Education: Contributing to Social Change* (88-96). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Valle, J. (2013): <<Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world>>. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, pp.7-30.
- Valles, M. (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis.
- van der Wende, M. (2008): <<Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective>>. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, pp.49-71.
- Velázquez, L. E.; Munguia, N. E. y Romo, M. A. (1999): <<Education for Sustainable Development: The Engineer of the 21<sup>st</sup> Century>>. *European Journal of Engineering Education*, 24(4), pp.359-370.
- Vercellone, C. (2004): <<Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo>>. En Blondeau *et al.* *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp.63-86). Madrid: Traficantes de Sueños (en línea) recuperado de:

- <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>.
- Vessuri, H. (2008): <<El rol de la investigación en la educación superior: implicaciones y desafíos para contribuir activamente al desarrollo humano y social en el futuro>>. En GUNI (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social* (pp.119-129). Madrid: Mundi-Prensa.
- Vila, L. E. (2005): <<The Outcomes of Investment in Education and People's Well-being>>. *European Journal of Education*, 40(1), pp.3-11.
- Vlăsceanu, L.; Grünberg, L. y Pârlea, D. (2004): *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Papers on Higher Education*. Bucharest: UNESCO.
- Vught, F. A., y Ziegele, F. (Eds.) (2012): *Multidimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank*. Dordrecht, Haidelberg, London, New York: Springer.
- Waal, F. (2013): *The Bonobo and the Atheist: In Search of Humanism Among the Primates*. U.S.A.: W. W. Norton & Co.
- Walters, S. y Watters, K. (2001): <<Lifelong learning, higher education and active citizenship: from rhetoric to action>>. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), pp. 471-478.
- Watts, A. G. (2006): *Career development learning and employability*. York: The Higher Education Academy.
- Weber, L. y Bergan, S. (Eds.) (2005): *The public responsibility for higher education and research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Weber, L. (2005): <<Nature and scope of the public responsibility for higher education and research>>. En Weber, L. y Bergan, S. (Eds.). *The public responsibility for higher education and research* (pp.29-44). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Weber, M. (2013): *La política como vocación* (en línea) recuperado de: <http://disenso.info/wp-content/uploads/2013/06/La-politica-como-vocacion-M.-Weber.pdf>
- Werquin, P. (2007): <<Moving Mountains: will qualifications systems promote lifelong learning?>>. *European Journal of Education*, 42(4), pp.459-484.
- Westerheijden, D. F. et al. (2009): *The first decade of working on the European Higher Education Area. The Bologna Process Independent Assessment. Volume 1 Detailed assessment report*. CHEPS, INCHER-Kassel and ECOTEC.
- Williams, P. J. (2007): <<Valid knowledge: the economy and the academy>>. *Higher Education* 54, pp.511-523.

- Working Group on Mobility and Internationalisation (2013): *Terms of Reference On Mobility and Internationalisation*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5\\_2013/120443.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2013/120443.pdf).
- Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning (2013): *Terms of reference*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/3\\_2013/114527.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/3_2013/114527.pdf).
- Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning (2015a): *Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning to the BFUG*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/Report%20of%20the%202012-2015%20BFUG%20WG%20on%20the%20Social%20Dimension%20and%20Lifelong%20Learning%20to%20the%20BFUG.pdf>.
- Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning (2015b): *Widening Participation for Equity and Growth. A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020*. European Higher Education Area (en línea) recuperado de: [http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/Widening%20Participation%20for%20Equity%20and%20Growth\\_%20A%20Strategy%20for%20the%20Development%20of%20the%20SD%20and%20LLL%20in%20the%20EHEA%20to%202020.pdf](http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/Widening%20Participation%20for%20Equity%20and%20Growth_%20A%20Strategy%20for%20the%20Development%20of%20the%20SD%20and%20LLL%20in%20the%20EHEA%20to%202020.pdf).
- Yelland, R. y Castañeda, R., (2013): <<Towards an international assessment of higher education learning outcomes: the OECD-led AHELO initiative>>. En Marope, P. T. M., Wells, P. J. y Hazelkorn, E. (Eds.): *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (pp.281-299). Paris: UNESCO (en línea) recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>.
- Yokoyama, K. (2008): <<Neo-liberalism and Change in Higher Education Policy: England and Japan>>. *Policy Futures in Education*, 6(2), pp.235-256.
- Yonezawa, A. y Kaiser, F. (Eds.) (2003): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. Studies on Higher Education*. Bucharest: UNESCO.
- Yorke, M. (2006): *Employability in higher education: what it is –what it is not*. York: The Higher Education Academy.
- Yorke, M. y Knight, P. T. (2006): *Embedding employability into the curriculum*. York: The Higher Education Academy.
- Zgaga, P. (2005): <<Higher education for a democratic culture – The public responsibility>>. En Weber, L. y Bergan, S. (Eds.). *The public responsibility for higher education and research* (pp.107-116). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Zuckerfeld, M. (2008): <<Capitalismo cognitivo, trabajo informacional y un poco de música>>. *Nómadas*, 28, pp.52-65.

## ANEXOS

### Anexo 1. Indicadores de ránquines internacionales

#### ❖ **QS World University Rankings®**

(<http://www.topuniversities.com/university-rankings>)

Aspectos particulares que orientan hacia el reconocimiento mundial en la clasificación:

##### **1. Academic reputation (40%).**

Academics are asked to identify the institutions where they believe the best work is currently taking place within their field of expertise.

##### **2. Employer reputation (10%)**

Employers are asked to identify the universities they perceive as producing the best graduates.

##### **3. Student-to-faculty ratio (20%)**

Number of academic staff employed relative to the number of students enrolled.

##### **4. Citations per faculty (20%)**

Assess universities' research output'. The more highly cited research papers a university publishes, the stronger its research output is considered<sup>258</sup>.

##### **5. International faculty ratio (5%)**

Proportion of international faculty members in relation to overall numbers.

##### **6. International student ratio (5%)**

Proportion of international students in relation to overall numbers.

#### ❖ **Ranking Académico de las Universidades del Mundo (Academic Ranking of World Universities – ARWU-)**

(<http://www.shanghairanking.com/es/>)

Aspectos particulares que orientan hacia el reconocimiento mundial en la clasificación:

##### **Quality of Education**

Alumni of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals (10%)

##### **Quality of Faculty**

Staff of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals (20%)

Highly cited researchers in 21 broad subject categories (20%)

##### **Research Output**

Papers published in Nature and Science\* (20%)

Papers indexed in Science Citation Index-expanded and Social Science Citation Index PUB (20%)

---

<sup>258</sup> QS collects this information using Scopus (<http://www.elsevier.com/online-tools/scopus>), the world's largest database of research abstracts and citations. The latest five complete years of data are used, and the total citation count is assessed in relation to the number of academic faculty members at the university, so that larger institutions don't have an unfair advantage.

## **Per Capita Performance**

Per capita academic performance of an institution (10%)

\* For institutions specialized in humanities and social sciences such as London School of Economics, N&S is not considered, and the weight of N&S is relocated to other indicators.

Estos indicadores son complementados por los incorporados en la herramienta de 'benchmarking' *Global Research University Profiles (GRUP)*:

### *Students*

- Total Number of Students
- Number of Undergraduate Students
- Number of Master's Students
- Number of Doctoral Students
- Percentage of Graduate Students
- Percentage of International Students
- Percentage of International Undergraduate Students
- Percentage of International Master's Students
- Percentage of International Doctoral Students
- Number of Doctoral Degree Awarded
- Employment Rate of Bachelor Degree Recipients (0-3 Months)
- Employment Rate of Master's Degree Recipients (0-3 Months)
- Employment Rate of Doctoral Degree Recipients (0-3 Months)

### *Faculty*

- Total Number of Academic Staff
- Number of Academic Staff (Teaching Related)
- Number of Academic Staff (Research Only)
- Percentage of Academic Staff (Teaching Related) with a Doctoral Degree
- Percentage of Academic Staff (Research Only) with a Doctoral Degree
- Percentage of International Academic Staff (Teaching Related)
- Percentage of International Academic Staff (Research Only)
- Ratio of Academic Staff (Teaching Related) to Students
- Ratio of Academic Staff to Students

### *Resources*

- Total Amount of Institutional Income (in Millions of USD)
- Institutional Income per Student (in Thousands of USD)
- Institutional Income from Public Sectors (in Millions of USD)
- Percentage of Institutional Income from Public Sectors
- Institutional Income from Student Tuition and Fees (in Millions of USD)
- Institutional Income from Student Tuition and Fees per Student (in Thousands of USD)
- Institutional Income from Donations and Gifts (in Millions of USD)
- Institutional Income from Institution's Investments (in Millions of USD)
- Total Amount of Research Income (in Millions of USD)



- Research Income per Academic Staff (in Thousands of USD)
- Research Income from Public Sectors (in Millions of USD)
- Percentage of Research Income from Public Sectors
- Research Income from Industry (in Millions of USD)

#### *ARWU Indicators*

- Number of Alumni of Nobel Laureates and Fields Medalists
- Number of Staff of Nobel Laureates and Fields Medalists
- Number of Highly Cited Researchers
- Number of Nature and Science Papers
- Number of SCIE and SSCI Papers

### ❖ **Ranking Mundial de Universidades en la Web (Webometrics)**

(<http://www.webometrics.info/es>)

Aspectos particulares que orientan hacia el reconocimiento mundial en la clasificación:

#### **Tamaño. (20%)**

Número de páginas recuperadas desde los siguientes motores de búsqueda: Google, Yahoo, y Bing.

#### **Visibilidad. (50%)**

El número total de enlaces externos únicos recibidos (inlinks) obtenidos de Yahoo Site Explorer.

#### **Ficheros ricos. (15%)**

Los siguientes formatos de archivo fueron seleccionados tras considerar su relevancia en las actividades académicas y de publicación, y teniendo en cuenta su volumen de uso: Adobe Acrobat (.pdf), Adobe PostScript (.ps), Microsoft Word (.doc) y Microsoft Powerpoint (.ppt). Estos datos fueron extraídos a través de Google, Yahoo Search, y Bing.

#### **Académico. (15%)**

Los datos de Google académico incluyendo el número de artículos publicados entre 2006 y 2010 y los de Scimago IR para el periodo 2004-2008.

*Asimismo, también en el sitio web de webometrics, en este caso en la sección de Metodología, se facilitan las siguientes especificaciones, en parte, no coincidentes con la anterior información suministrada:*

#### **Visibilidad (50%)**

**IMPACTO.** *La calidad de los contenidos, se evaluó a través de un "referéndum virtual", contando todos los enlaces entrantes que recibe el dominio web universitario de terceros, tanto académicos como no. (...). El indicador es el producto de la raíz cuadrada del número total de vínculos recibidos por el número de dominios distintos que han originado dichos vínculos, por lo que no sólo es importante la popularidad de los enlaces, sino también la diversidad de los mismos (...).*

### **Actividad (50%)**

**PRESENCIA** (1/3). El número total de páginas web alojadas en el dominio web principal (incluyendo todos los subdominios y directorios) de la universidad obtenidos del mayor motor de búsqueda comercial (Google). (...).

**APERTURA** (1/3). (...) número total de ficheros ricos (pdf, doc, docx, ppt), publicado en sitios web tal como se recogen en el motor de búsqueda Google Académico (Google Scholar). (...).

**EXCELENCIA** (1/3). (...) artículos comprendidos entre el 10% más citados de sus respectivas disciplinas científicas. (...)

### ❖ **Times Higher Education World University Rankings (THE World University Rankings)**

(<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>)

Aspectos particulares que orientan hacia el reconocimiento mundial en la clasificación:

#### **Teaching: the learning environment (30%<sup>259</sup>)**

- Total students/academic staff
- PhD awards/bachelor
- PhD/Academic staff
- Reputation survey
- Institutional Income/Academic staff

#### **Research: volume, income and reputation (30%)**

- Scholarly papers/Academic staff
- Research Income/Academic staff
- Reputation survey (research)

#### **Citations: research influence (30%)**

- Citations: Research Impact

#### **Industry income: innovation (2,5%)**

- Income from industry/Academic staff

#### **International outlook: staff, students and research (7,5%)**

- Ratio of international to domestic staff
- International co-authorship
- Ratio of international to domestic student

### ❖ **U-Multirank**

(<http://www.u-multirank.eu/#!/home?trackType=home>)

Aspectos particulares que orientan hacia el reconocimiento mundial en la clasificación:

---

<sup>259</sup> Los pesos de los indicadores y las dimensiones pueden variar en función de la orientación específica en una rama de conocimiento.

## **TEACHING & LEARNING**

- Student-staff ratio
- Bachelor graduation rate
- Master graduation rate
- Academic staff with doctorates
- Graduating on time (bachelors)
- Graduating on time (masters)
- Contact with work environment (bachelors)
- Contact with work environment (masters)
- Indicators from student survey:
  - Overall learning experience
  - Quality of courses & teaching
  - Organisation of program
  - Inclusion of work/practical experience
  - Contact with teachers
  - Facilities:
    - Library facilities
    - Laboratory facilities
    - Room facilities
    - IT provision

## **RESEARCH**

- External research income
- Doctorate productivity
- Research publications (absolute numbers)\*
- Research publications (size-normalised)\*
- Art related output
- Citation rate\*
- Top cited publications\*
- Interdisciplinary publications\*
- Research orientation of teaching (student survey)
- Post-doc positions

## **KNOWLEDGE TRANSFER**

- Income from private sources
- Co-publications with industrial partners\*
- Patents awarded (absolute numbers)\*
- Patents awarded (size-normalised)\*
- Industry co-patents\*
- Spin-offs
- Publications cited in patents\*
- Income from continuous professional development

## **INTERNATIONAL ORIENTATION**

- Foreign language bachelor programmes
- Foreign language master programmes
- International orientation of bachelor programmes
- International orientation of master programmes

- Opportunities to study abroad
- Student mobility
- International academic staff
- International doctorate degrees
- International joint publications\*
- International research grants

**REGIONAL ENGAGEMENT**

- Bachelor graduates working in the region
- Master graduates working in the region
- Student internships in the region
- Regional joint publications\*
- Income from regional sources

\* Based on data from bibliometric databases (Web of Science TM) and databases holding data on patent families granted (PATSTAT)

## Anexo 2. Propuesta de nuevos indicadores

ID	CHESTE-i 1
Nombre del indicador	Aportación de titulados universitarios a la sociedad
Definición	Volumen de titulados universitarios <sup>260</sup> en grado/máster/doctorado <sup>261</sup> que aporta la universidad en el último curso académico finalizado
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- UE: European Tertiary Education Register ETER (<a href="http://eter.joanneum.at/imdas-eter/">http://eter.joanneum.at/imdas-eter/</a>)</li> <li>- EEUU: National Center for Education Statistics (<a href="http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter/InstitutionProfile.aspx?unitId=acb4aeb4abab">http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter/InstitutionProfile.aspx?unitId=acb4aeb4abab</a>)</li> </ul>
Ámbito temporal de referencia	Último año académico finalizado
Cálculo	CHESTE-i 1 = Número total de titulados universitarios en la rama 'R' en el Nivel de estudios 'N' en la universidad 'U'
Ámbito geográfico	UE y EEUU

<sup>260</sup> Titulados procedentes de títulos o instituciones reconocidos. Consultar:

- UNESCO Portal to Recognized Higher Education Institutions (<http://www.unesco.org/new/en/education/resources/unesco-portal-to-recognized-higher-education-institutions/>)
- ENIC-NARIC. Recognised HEIs (<http://www.enic-naric.net/recognised-heis.aspx>; <http://www.enic-naric.net/higher-education-institution.aspx>) y Quality assurance: accredited programmes (<http://www.enic-naric.net/quality-assurance-accredited-programmes.aspx>)
- Agencias de evaluación de la calidad (INQAAHE -<http://www.inqaahe.org/>-; EQAR -<https://www.eqar.eu/>-)

<sup>261</sup> Nivel de estudios determinado a partir de:

- INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION –ISCED- (<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>).
- Acuerdos enmarcados en el Espacio Europeo de Educación Superior (<http://www.ehea.info/>).

ID	CHESDE-i 2
Nombre del indicador	Movilidad intergeneracional ascendente en la consecución de estudios universitarios.
Definición	Número de titulados <sup>262</sup> en estudios universitarios, en el último año académico finalizado, cuyos padres contaban con estudios de nivel inferior a educación terciaria
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD)  <i>Nota 1: Estudio piloto: Se ha intentado aportar un ejemplo del cálculo para el caso español, puesto que no se han encontrado disponibles a nivel internacional o europeo; sin embargo, los datos para dicho cálculo, que se esperaba fuesen proporcionados por el MECD, hasta la fecha no han sido proporcionados.</i> <i>Nota 2: OCDE publica datos para un indicador similar a nivel de país (Ver ejemplo en OECD. Table A4.4. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm). http://dx.doi.org/10.1787/888933115673 )</i>
Ámbito temporal de referencia	Último año académico finalizado
Cálculo	CHESDE-i 2 = Número de titulados en estudios universitarios en la Universidad 'U' cuyos padres contaban con estudios de nivel inferior a educación terciaria
Ámbito geográfico	España

<sup>262</sup> Titulados procedentes de títulos o instituciones reconocidos. Consultar:

- UNESCO Portal to Recognized Higher Education Institutions (<http://www.unesco.org/new/en/education/resources/unesco-portal-to-recognized-higher-education-institutions/>)

- ENIC-NARIC. Recognised HEIs (<http://www.enic-naric.net/recognised-heis.aspx>; <http://www.enic-naric.net/higher-education-institution.aspx>) y Quality assurance: accredited programmes (<http://www.enic-naric.net/quality-assurance-accredited-programmes.aspx>)

- Agencias de evaluación de la calidad (INQAAHE -<http://www.inqaahe.org/>-; EQAR -<https://www.eqar.eu/>-)

<b>ID</b>	<b>CHESDE-i 3.1</b>
Nombre del indicador	Grado de igualdad en la consecución de estudios superiores por género
Definición	Relación entre el número de mujeres tituladas <sup>263</sup> con respecto al número de hombres en titulados
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	Número de titulados - UE: European Tertiary Education Register –ETER- ( <a href="http://eter.joanneum.at/imdas-eter/">http://eter.joanneum.at/imdas-eter/</a> ) - EEUU: National Center for Education Statistics ( <a href="http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter/InstitutionProfile.aspx?unitId=acb4aeb4abab">http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter/InstitutionProfile.aspx?unitId=acb4aeb4abab</a> )
Ámbito temporal de referencia	Último año académico finalizado
Cálculo	<p>Número de mujeres tituladas en estudios universitarios en el Nivel de estudios 'N' en la Universidad 'U'</p> <p>CHESDE-i 3.1 = -----</p> <p>Número de hombres titulados en estudios universitarios en el Nivel de estudios 'N' en la Universidad 'U'</p>
Ámbito geográfico	UE y EEUU

<sup>263</sup> Titulados procedentes de títulos o instituciones reconocidos. Consultar:

- UNESCO Portal to Recognized Higher Education Institutions (<http://www.unesco.org/new/en/education/resources/unesco-portal-to-recognized-higher-education-institutions/>)

- ENIC-NARIC. Recognised HEIs (<http://www.enic-naric.net/recognised-heis.aspx>; <http://www.enic-naric.net/higher-education-institution.aspx>) y Quality assurance: accredited programmes (<http://www.enic-naric.net/quality-assurance-accredited-programmes.aspx>)

- Agencias de evaluación de la calidad (INQAAHE -<http://www.inqaahe.org/>-; EQAR -<https://www.eqar.eu/>-)

ID	CHESDE-i 3.2
Nombre del indicador	Grado de igualdad en el PDI universitario de alto nivel académico por género
Definición	Relación entre el número de mujeres en puestos de PDI universitario de alto nivel académico con respecto al número de hombres en puestos de PDI universitario de máximo nivel académico
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	- UE: European Tertiary Education Register –ETER- ( <a href="http://eter.joanneum.at/imdas-eter/">http://eter.joanneum.at/imdas-eter/</a> )  Nota 1: ver “Number of full professors”
Ámbito temporal de referencia	Último año académico finalizado
Cálculo	$\text{CHESDE-i 3.2} = \frac{\text{Número de mujeres en puestos de PDI universitario de alto nivel académico en la Universidad 'U'}}{\text{Número de hombres en puestos de PDI universitario de alto nivel académico en la Universidad 'U'}}$
Ámbito geográfico	UE

ID	CHESDE-i 4.1
Nombre del indicador	Reconocimiento de la labor en el compromiso social
Definición	Premios otorgados por instituciones o redes reconocidas en materia de Desarrollos Social
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	Instituciones no universitarias o redes reconocidas en materia de Desarrollos Social por UNESCO: - The Talloires Network. MacJannet Prize ( <a href="http://talloiresnetwork.tufts.edu/about-the-macjannet-prize/">http://talloiresnetwork.tufts.edu/about-the-macjannet-prize/</a> )
Ámbito temporal de referencia	Desde la existencia del premio de referencia más antiguo
Cálculo	CHESDE-i 4.1 = Núm. premios como Primer premio (x1) + Núm. premios como Segundo premio (x 0,5) + Núm. premios como Tercero premio (x 0,25) adjudicados a la Universidad 'U'
Ámbito geográfico	Mundial



<b>ID</b>	<b>CHESDE-i 4.2</b>
Nombre del indicador	Liderazgo en actuaciones orientadas al desarrollo sostenible y al compromiso social
Definición	Miembro pleno de red/-es universitaria/-as reconocida/-as en materia de desarrollo sostenible y con proyecto/-os activo/-os publicado/-os en la red.
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Red PRME –Principles for Responsible Management Education- (<a href="http://www.unprme.org/sharing-information-on-progress/index.php">http://www.unprme.org/sharing-information-on-progress/index.php</a>; <a href="http://www.unprme.org/participants/index.php">http://www.unprme.org/participants/index.php</a>) : Universidades que figuran como “Communicating Participant”.</li> <li>• UN. Sustainable Development Higher Education Sustainability Initiative (<a href="http://sustainabledevelopment.un.org/index.php?menu=1073">http://sustainabledevelopment.un.org/index.php?menu=1073</a>) : Universidades que figuran como “Signatories” y “Pledging HEI” (en HESI Progress Report) Nota1 : Higher Education Sustainability Initiative (HESI). HESI Progress Report (<a href="http://www.eauc.org.uk/theplatform/files/hesi_progress_report_oct_2014_final.docx">http://www.eauc.org.uk/theplatform/files/hesi_progress_report_oct_2014_final.docx</a>) Ver en apartado ‘Methodology of data analysis’: Contabilidad de “Pledging HEI”</li> <li>• PRME, UNESCO, UNDP, UN DESCA. Sustainability Literacy Test (<a href="http://www.sustainabilitytest.org/en/visit/univlist">http://www.sustainabilitytest.org/en/visit/univlist</a>): universidades que emplean la herramienta para el evaluación de los estudiantes.</li> <li>• Redes universitarias citadas desde UNESCO: (Ver en UNESCO (2012) Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length report on the UN Decade of Education for Sustainable Development [Forjar la educación del mañana: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible – Informe 2012 (texto íntegro)] puede consultarse en la base de datos UNESDOC: <a href="http://unesdoc.unesco.org/ulis/en/index.shtml">http://unesdoc.unesco.org/ulis/en/index.shtml</a>) (<a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219155s.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219155s.pdf</a>): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alianza mundial de investigación comprometida con la comunidad (<a href="http://communityresearchcanada.ca">http://communityresearchcanada.ca</a>)</li> <li>○ Campus Compact (<a href="http://www.compact.org/">http://www.compact.org/</a>)</li> <li>○ Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios (<a href="http://www.cebem.org/">http://www.cebem.org/</a>)</li> <li>○ Global Universities Partnership on Environment and Sustainability- GUPES – la Asociación Mundial de Universidades en favor del Medio Ambiente y la Sostenibilidad (<a href="http://hqweb.unep.org/training/docs/GUPES_Membership.pdf">http://hqweb.unep.org/training/docs/GUPES_Membership.pdf</a>) (<a href="http://www.gupes.org">www.gupes.org</a>)</li> <li>○ Imagining America (<a href="http://imaginingamerica.org/">http://imaginingamerica.org/</a>)</li> <li>○ Observatorio Internacional PASCAL(<a href="http://pascalobservatory.org">http://pascalobservatory.org</a>)</li> <li>○ Red de Extensión Universitaria de la Asociación de Universidades del Commonwealth (<a href="http://www.acu.ac.uk/member_services/professional_networks/extension/Extension">http://www.acu.ac.uk/member_services/professional_networks/extension/Extension</a>)</li> <li>○ Red Mundial para la Innovación de la Educación Superior (<a href="http://www.guni-rmies.net/">http://www.guni-rmies.net/</a>)</li> <li>○ Sociedad para la Investigación Participativa en Asia (<a href="http://www.pria.org/">http://www.pria.org/</a>)</li> <li>○ Talloires Network (<a href="http://talloiresnetwork.tufts.edu/who-we-are/talloires-network-members/">http://talloiresnetwork.tufts.edu/who-we-are/talloires-network-members/</a>)</li> </ul> </li> </ul>
Ámbito temporal de referencia	Último año finalizado
Cálculo	CHESDE-i 4.2 = Número de redes universitarias internacionales (x 1) + Número de redes nacionales (x 0,5).
Ámbito geográfico	Mundial

<b>ID</b>	<b>CHESDE-i 4.3</b>
Nombre del indicador	Liderazgo en proyectos orientados al desarrollo social
Definición	Cuantía anual concedida para la coordinación de proyectos competitivos en programas de desarrollo y humanitarios, finalizados en los últimos 5 años y concedidos por una institución estatal o supranacional
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	- European Commission. EU Aid Explorer ( <a href="https://euaidexplorer.jrc.ec.europa.eu/SearchPageAction.do">https://euaidexplorer.jrc.ec.europa.eu/SearchPageAction.do</a> )  <i>Nota 1: ver "implementig partner"</i>
Ámbito temporal de referencia	Cinco últimos años
Cálculo	$\text{CHESDE-i 4.4} = \frac{\text{Sum. (Proy. internacional de la universidad "U" x Cuantía concedida)/5}}{\text{Sum. (Proy. internacional de la universidad U)/5}} + \frac{\text{Sum. (Proy. nacional de la universidad "U" x Cuantía concedida)/5}}{\text{(Sum. (Proy. nacional de la Universidad "U")/5)}}$
Ámbito geográfico	Mundial

<b>ID</b>	<b>CHESDE-i 5.1.</b>
Nombre del indicador	Aprendizaje en 'Equidad e igualdad'
Definición	Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Equidad e igualdad'
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	- MECD. Registro de Universidades, Centros y Títulos –RUCT- ( <a href="https://www.educacion.gob.es/ruct/home">https://www.educacion.gob.es/ruct/home</a> )
Ámbito temporal de referencia	Desde la implantación de estudios oficiales de Grado / Máster
Cálculo	$\text{CHESDE-i 5.1} = \frac{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N" con resultados de aprendizaje en 'Equidad e igualdad'}}{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N"}} \times 100$
Ámbito geográfico	España

ID	CHESDE-i 5.2
Nombre del indicador	Aprendizaje en 'Sostenibilidad'
Definición	Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Sostenibilidad'
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	- MECD. RUCT ( <a href="https://www.educacion.gob.es/ruct/home">https://www.educacion.gob.es/ruct/home</a> )
Ámbito temporal de referencia	Desde la implantación de estudios oficiales de Grado / Máster
Cálculo	<p>Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N" con resultados de aprendizaje en 'Sostenibilidad'</p> $\text{CHESDE-i 5.2} = \frac{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N" con resultados de aprendizaje en 'Sostenibilidad'}}{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N"}} \times 100$
Ámbito geográfico	España

ID	CHESDE-i 5.3
Nombre del indicador	Aprendizaje en 'Ciudadanía democrática'
Definición	Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Ciudadanía democrática'
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	- MECD. RUCT ( <a href="https://www.educacion.gob.es/ruct/home">https://www.educacion.gob.es/ruct/home</a> )
Ámbito temporal de referencia	Desde la implantación de estudios oficiales de Grado / Máster
Cálculo	<p>Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N" con resultados de aprendizaje en 'Ciudadanía democrática'</p> $\text{CHESDE-i 5.3} = \frac{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N" con resultados de aprendizaje en 'Ciudadanía democrática'}}{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N"}} \times 100$
Ámbito geográfico	España

ID	CHESDE-i 5.4
Nombre del indicador	Aprendizaje en 'Derechos Humanos'
Definición	Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Derechos Humanos'
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	- MECD. RUCT ( <a href="https://www.educacion.gob.es/ruct/home">https://www.educacion.gob.es/ruct/home</a> )
Ámbito temporal de referencia	Desde la implantación de estudios oficiales de Grado / Máster
Cálculo	<p>Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N" con resultados de aprendizaje en 'Derechos Humanos'</p> $\text{CHESDE-i 5.4} = \frac{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N" con resultados de aprendizaje en 'Derechos Humanos'}}{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N"}} \times 100$
Ámbito geográfico	España

ID	CHESDE-i 5.5
Nombre del indicador	Aprendizaje en 'Cooperación y compromiso social'
Definición	Porcentaje de títulos de la universidad que establecen en el plan de estudios resultados de aprendizaje sobre 'Cooperación y compromiso social'
Fuente de datos; disponibilidad; calidad y limitaciones de los datos.	- MECD. RUCT ( <a href="https://www.educacion.gob.es/ruct/home">https://www.educacion.gob.es/ruct/home</a> )
Ámbito temporal de referencia	Desde la implantación de estudios oficiales de Grado / Máster
Cálculo	<p>Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N" con resultados de aprendizaje en 'Cooperación y compromiso social'</p> $\text{CHESDE-i 5.5} = \frac{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N" con resultados de aprendizaje en 'Cooperación y compromiso social'}}{\text{Número de títulos de la universidad "U" de Nivel de estudios "N"}} \times 100$
Ámbito geográfico	España







Didáctica e Innovación educativa

