

COLABORACIÓN ESPECIAL I.6

La pertinencia social de la educación superior

Jean-Marie De Ketele

Abundan los textos sobre la calidad de la educación superior: aparecen o reaparecen numerosos conceptos, como la garantía de la calidad, la gestión de la calidad, la evaluación de la calidad o la acreditación (GUNI, 2007). Por otra parte, sin embargo, se sabe que el concepto de calidad es difícil de definir, a causa de su carácter multidimensional y relativo. Si bien la eficacia (la relación entre los efectos observados y los efectos esperados) y la eficiencia (la relación entre los efectos observados y la inversión realizada) son dos componentes esenciales de la calidad, también es posible que una educación superior sea eficaz y eficiente sin ser pertinente socialmente, dado que los efectos deseados y observados no sirven a la sociedad. Hay quien cree que si añadimos un tercer concepto, que es el de equidad, podrían tenerse en consideración las necesidades de la sociedad. Efectivamente, un sistema educativo (y, por lo tanto, una institución de educación superior) sería mucho más equitativo cuanto más independientes fueran los beneficios que pudieran extraerse de él en relación con las características de las personas

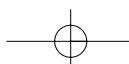
(sexo, origen social, cultural, étnico, económico, geográfico...). Está claro que es un nuevo paso importante hacia adelante, pero que no es suficiente. La tesis aquí defendida se resume en pocas palabras: el criterio primero y último para evaluar la educación superior es la pertinencia social. No obstante, es preciso fijar bien sus límites y no restringirlo a una concepción centrada exclusivamente en el desarrollo económico, como dan a entender algunos discursos.

SER PERTINENTE ES CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE UN PROYECTO DE SOCIEDAD MÁS JUSTA

Para una institución de educación superior, la pertinencia supone inscribir sus objetivos dentro de un proyecto de sociedad. Una primera concepción consistiría en decir que la educación superior produce y difunde el conocimiento para permitir que la sociedad se desarrolle, en el sentido de que el desarrollo de la ciencia y la tecnología crean una «sociedad cognitiva». Éste es el credo de muchos países, entre los que están los de la Unión Europea (UE) y América del Norte, que lo

han oficializado en varias reuniones internacionales. El trabajo de distintas conferencias europeas (a partir de la de Lisboa), el de la OCDE y, en mayor medida, el de la Organización Mundial del Comercio (OMC) van en ese sentido: el desarrollo económico de las regiones depende de los esfuerzos invertidos por las instituciones que producen y difunden nuevos conocimientos científicos y tecnológicos. Consecuentemente, tendrían que abrirse al mundo de los negocios, que crea más riqueza cuanto más consigue explotar esos nuevos conocimientos. Esta concepción se basa en la idea de que la educación superior contribuye al desarrollo económico, que a su vez contribuye al desarrollo de la sociedad.

Todos los días se alzan más voces en contra de esta concepción, que es demasiado simplista y, por lo menos parcialmente, queda desmentida por numerosas constantes que pueden resumirse del modo siguiente: la riqueza que produce la empresa sobre la base de la transferencia de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos sirve de forma exclusiva a los intereses de los más ricos y de los más pode-



rosos, en detrimento de los intereses de los más débiles e incluso del futuro de la humanidad. Las necesidades más elementales de la sociedad (acceso al agua, alimentos, salud, seguridad, conservación del medio ambiente...) son reclamados más que nunca por una gran parte de la humanidad, a pesar del extraordinario desarrollo de la ciencia y de la tecnología en las últimas décadas. Más allá del abismo que crece cada vez más entre las regiones más ricas y las más pobres (y que algunos atribuyen a la ausencia o la falta de calidad en la educación superior de los países menos avanzados), se está creando un abismo igual de importante en los países llamados desarrollados, incluidos los que cuentan con las universidades mejor situadas del mundo. Así, en Gran Bretaña, cuyas universidades son de las más bien situadas en las clasificaciones internacionales, más de un 20 % de las familias viven por debajo del umbral de la pobreza. Estas constataciones han llevado a algunas instancias, como el Observatorio de la Universidad Europea (Schoen, Laredo, Bellon y Sánchez, 2007), a completar la concepción orientada hacia la dimensión económica mediante una segunda orientación llamada «social». En su artículo de 2007, los autores proponen una evaluación de la educación superior mediante ocho subdimensiones o escalas de evaluación. Las cuatro primeras se refieren a la dimensión económica: los recursos humanos, la propiedad intelectual (producción científica, títulos), las *spin off* y los contratos con la industria. Las cuatro últimas tratan sobre los contratos con las instituciones u organismos públicos («contracts with public bodies»), la participación en la toma de decisiones políticas, la implicación en la vida social y cultural y la comprensión de la ciencia por parte del público. Ciertamente esta concepción es un avance en relación con la primera, pero hay dos aspectos que han de llamar nuestra atención. El primero está en el paralelismo y la yuxtaposición establecidos entre las dos orientaciones, como si lo económico no fuese una parte integrante de lo social. El segundo se refiere a la lista de indicadores aislados por los trabajos de este Observatorio de la Universidad Europea: de los 43 indicadores recogidos, 36 pertenecen a la orientación económica y a sus cuatro subdimensiones,

mientras que únicamente siete indicadores se refieren a la orientación llamada social y a sus cuatro subdimensiones. Esta constante constituye un análisis revelador del peso de la primera orientación.

Una tercera concepción se ha desarrollado en los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 1995 y 1998) y en las conclusiones adoptadas después de la reunión, llevada a cabo en París en octubre de 1998. Ya en el documento de 1995 la UNESCO precisaba el sentido que hay que darle a la pertinencia social de la educación superior:

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

Entre la documentación de orientación que se distribuyó a los cinco mil participantes de la cumbre mundial, el capítulo sobre la pertinencia estaba estructurado de la forma siguiente:

Ser pertinente es ir en busca...
 ... de políticas
 ... del mundo del trabajo
 ... de otros niveles del sistema educativo
 ... de la cultura y de las culturas
 ... de todos
 ... en todas partes y constantemente
 ... de los estudiantes
 ... de los profesores.
 Encuentros para ir hacia un desarrollo sostenible armonioso y corregir los desequilibrios:
 ... a la vez más internacionalización y más contextualización
 ... mayor investigación fundamental y mayor investigación aplicada
 ... desarrollo humano sostenible y cultura de la paz.

Los participantes de la conferencia mundial legitimaron tales orientaciones al articularlas alrededor de tres conceptos relacionados:

- relevancia
- calidad
- internacionalización

Es importante señalar que en esa concepción de la pertinencia, que tiene en consideración las necesidades de las personas y de la sociedad, el componente económico y la apertura al mundo del trabajo son solamente una de las dimensiones entre todas las que hay que tener en cuenta. Por lo tanto, no tiene el peso exclusivo del primer componente, ni la prioridad que le otorga la segunda concepción. En esta tercera concepción, las tres misiones tradicionales de la educación superior (enseñanza, investigación y servicio) han de contribuir ante todo a llevar a cabo objetivos tan importantes y urgentes como «los objetivos centrales del milenio en materia de desarrollo». Recordemos cuáles son esos ocho objetivos:

- Reducir la extrema pobreza y el hambre.
- Asegurar la educación primaria a todo el mundo.
- Promover la igualdad entre los sexos y la autonomización de las mujeres.
- Reducir la mortalidad de los niños de menos de cinco años.
- Mejorar la salud maternal.
- Combatir el VIH/sida, el paludismo y otras enfermedades.
- Asegurar un medio ambiente sostenible.
- Instaurar una sociedad mundial para el desarrollo.

En el libro que publicó la UNESCO en 2003, bajo la responsabilidad editorial de Gilles Breton y Michel Lambert (*Globalisation et Universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*), David E. Bloom se sorprende, con toda la razón, de que en la declaración de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo «la educación superior no se mencione como instrumento para conseguir ni uno de los ocho objetivos del milenio en materia de desarrollo de la ONU (véase la lista de objetivos). Sin embargo, la realización de cada uno de ellos se facilitará considerablemente si un país tiene un sistema de educación superior potente y productivo» (p. 14).

LA PERTINENCIA ES UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL QUE SE CONSTRUYE Y SE RECONSTRUYE CONSTANTEMENTE

En una comunicación en Barcelona en 2005, Marco Antonio Rodrigues Dias dejaba constancia de que entre 1994 y 1995 el Banco Mundial (*Higher Education: the Lesson of Experience*) y la UNESCO (*Policy for Change and Development in Higher Education*) ofrecían el mismo diagnóstico sobre las relaciones entre la educación superior y la sociedad, pero sus conclusiones eran radicalmente distintas.

El documento de la UNESCO mantenía que la educación superior es un activo público y que es necesaria una internacionalización basada en la solidaridad y la cooperación. Sus propuestas se agrupaban de forma general bajo tres áreas importantes (pertinencia, calidad e internacionalidad). En el documento del Banco Mundial, en cambio, las prioridades de la reforma se situaban en una mayor integración con el sector privado, con las empresas, que deberían participar en los órganos de gobierno de las universidades; en la orientación al mercado de las políticas implementadas, concretamente respecto a la dirección de las instituciones de educación superior, y en la potenciación de la diversificación institucional, con la privatización como prioridad.

Ante el impacto diferenciado que han tenido estos dos documentos en las reformas de la educación superior en cierto número de países, el autor defiende la idea de la necesidad de un trabajo de naturaleza conceptual, política y organizativa. Entre los conceptos que hay que seguir trabajando, el autor cita el de «justicia» y «sociedad justa», el de «bien público», el de «servicio público» y el de «compromiso público». Junto a estos conceptos de base, otros más orientados a la acción, como el de acreditación, han de seguir siendo explorados a la luz de los primeros.

LA APORTACIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA JUSTICIA

Sin lugar a dudas, los trabajos de John Rawls (1971) sobre la justicia han tenido y siguen teniendo un impacto importante.

Su teoría de la justicia reposa sobre tres principios. El primero es *el principio de igual libertad*: cada cual ha de disfrutar de las mayores libertades fundamentales compatibles con el disfrute de esas libertades por todo el mundo. Las libertades fundamentales son la libertad de pensamiento, de religión, de expresión, de asociación, de elección de la profesión, el derecho a un juicio equitativo, el derecho a las posesiones personales, el derecho a la elegibilidad. El segundo principio es *el principio de igualdad equitativa de las oportunidades*: partiendo del mismo talento, todos los miembros de la sociedad han de poder disfrutar de igual acceso a todas las posiciones sociales; las desigualdades de probabilidad debidas a las desigualdades de preferencias, de gustos, de ambiciones, no son injustas desde el punto de vista de este principio, pero es importante neutralizar en la medida de lo posible el impacto del origen social en la trayectoria de los miembros de la sociedad. El tercer principio es *el principio de diferencia*: la sociedad es un sistema de posiciones sociales diferenciadas a las que les corresponden expectativas diversas en términos de ingresos, riqueza, poder, ocio; pero estas desigualdades de ventajas socioeconómicas no son injustas si contribuyen a mejorar las perspectivas de los que ocupan las posiciones sociales más desfavorecidas. No se puede apuntar a la igualdad de los resultados, pero sí a la igualdad de oportunidades.

Esta teoría ha inspirado numerosos trabajos. Entre ellos, los de Amaryta Sen (1999), que ha influenciado los índices preparados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). La crítica principal que Sen le hace a Rawls está en el hecho de que esta teoría de justicia se basa en los «bienes primeros sociales», que son las libertades fundamentales, las oportunidades de acceso a las distintas posiciones sociales y las ventajas socioeconómicas. Para Sen, un mejor enfoque de la justicia social ha de basarse más bien en las «capacidades» de las personas. La injusticia, para él, nace de la no realización de las «capacidades básicas» por parte de ciertos miembros de la sociedad, es decir: capacidad de alimentarse, de vestirse, de tener cobijo, de moverse,

de educarse, de cuidarse, etc. El papel de la sociedad y, por lo tanto, de la educación superior como componente suyo, es permitir que más personas obtengan estas capacidades básicas. Desde el momento en que todo el mundo las satisfaga todas, ya no pueden compararse los diferentes estados de la sociedad.

En una conferencia llevada a cabo en las Semanas Sociales de Francia (París, 24 de noviembre de 2006), Philippe Van Parijs estableció, sobre la base de los trabajos de Rawls y Sen, «cuatro condiciones para toda concepción plausible de la justicia actualmente». *La primera condición* enuncia que toda teoría plausible de la justicia hoy en día ha de intentar conciliar el mismo respeto por la diversidad de las concepciones de buena vida que conviven en nuestras sociedades pluralistas. *La segunda condición* supone una igual solicitud por los intereses de todos. *La tercera condición* postula que toda concepción plausible de la justicia hoy en día descansa sobre la obligación de la responsabilidad personal, no de los resultados o del nivel de bienestar, sino en términos de aprovechamiento de las oportunidades, de las posibilidades y de las libertades reales y, por lo tanto, del ejercicio de sus capacidades. *La cuarta condición* enuncia la idea de que una desigualdad está justificada si y únicamente si los que son víctimas de ella obtienen un provecho.

Tal como demuestran los trabajos universitarios de los autores mencionados anteriormente, el concepto de justicia es una «construcción social» que se ha de reconstruir constantemente en función de la evolución de la sociedad. La pertinencia de la educación superior, como contribución al desarrollo de una sociedad más justa en su trabajo de producción de nuevos conocimientos, de formación y de servicio a la sociedad es también, por lo tanto, una construcción social. Días (2005) dice, además, que «en realidad, en el terreno social, no existe la neutralidad». Petrella (2003) comparte esta concepción y se lamenta de que ciertos científicos asimilen el rigor y la neutralidad. Producir conocimientos pertinentes para responder a las necesidades de una sociedad más justa implica a la

vez hacer elecciones de valores (no neutralidad) y poseer un gran rigor científico.

El rigor es urgente, sobre todo en tres campos... En primer lugar [...], las distintas disciplinas científicas deberían garantizar ante todo el rigor científico, aunque fuese asegurando una transdisciplinariedad eficaz y real y una mayor responsabilidad de los científicos respecto a la colectividad y a las generaciones futuras (por la aplicación, entre otros, del principio de precaución). En segundo lugar, pienso en el tema de la globalización. Las teorías predominantes hoy en día en este campo se basan en tesis que no respetan criterio alguno de validez científica, como las tesis sobre la «naturalidad» histórica y, por lo tanto, la «inevitabilidad» de las formas y los contenidos actuales de la globalización económica y financiera de las economías occidentales... Por último, en tercer lugar, se trata del vasto dominio que cubre el conjunto de conceptos y de realidades relativas a la humanidad, a la comunidad mundial, a los bienes comunes globales, al derecho mundial y, a través de ellos, a las nociones y a los fenómenos de soberanía (¿cuál, de quién, cómo?), de seguridad (¿de quién, cuál, por quién?), de representación política a escala mundial, de gobierno mundial (y no esa gran superchería científica y política que se esconde detrás de la palabra «gobierno»), de servicios públicos mundiales, de sistema fiscal con finalidades redistributivas, de relaciones locales /mundiales. En este campo, los científicos se encuentran al principio de una gran aventura de conocimientos. Ahora bien, no podemos posponerlo. Los eslóganes [...] no pueden reemplazar las tesis que descansan en un trabajo sólido de validación teórica y empírica. (pp. 142-144).

Estos fuertes propósitos muestran que el concepto de pertinencia social sigue por (re)construir y que los científicos y las instituciones de educación superior no pueden evitarlo.

LOS CONCEPTOS DE BIENES, SERVICIOS Y COMPROMISOS PÚBLICOS

Las instituciones de educación superior se ven sometidas a grandes presiones: las financiaciones privadas para la investigación (y, por lo tanto, el control que conllevan) aumentan considerablemente; las demandas de educación y de formación de públicos variados y numerosos (hecho en sí loable) han hecho entender a ciertas instituciones el interés de vender sus servicios con fines lucrativos y dotarse de for-

mas de gobierno parecidas a las de las empresas privadas; las universidades-empresa se multiplican en ciertos países como Australia y Estados Unidos y, gracias a las formaciones ofrecidas básicamente mediante las nuevas tecnologías en países extranjeros, hacen de la educación un mercado lucrativo que atrae sumas cada vez más importantes y que fomenta en cada vez más universidades la búsqueda de presupuestos complementarios al financiamiento público, pero que se vuelven a su vez cada vez más difíciles de controlar (Knight, 2003; Currie, 2003; Días, 2005). La mercantilización de la educación, preconizada por la Organización Mundial del Comercio, tiende a invisibilizar el criterio de pertinencia social, a pesar de todos los esfuerzos de lenguaje (de doble lenguaje, según Días, 2005) utilizados para justificar sus acciones en términos de contribución a la sociedad. A la idea de justicia (componente esencial de la pertinencia social) hay que asociarle los conceptos de «bienes públicos», «servicios públicos» y «compromisos públicos».

En su forma de sustantivo, un *bien* es lo que es útil a un fin determinado. Cuando ese fin no es estrictamente individual o no es accesible a ciertas personas a partir de sus propios recursos, pero sirve a un fin público (responder a las necesidades de la sociedad, a su conservación y a su desarrollo), se convierte en un servicio público. Tal es el caso de la educación: es un *servicio público* que se basa en dos cosas, la solidaridad y la contribución al desarrollo de la sociedad. Elie Jouen, secretario general de la ONG Internationale de l'Éducation, traduce muy bien esta idea de servicio público:

El Estado es responsable de la coordinación (de su sistema público) y contribuye económicamente, de forma parcial o total, a su buen funcionamiento. Al organizar los servicios públicos, el Estado implementa políticas que redistribuyen la riqueza a favor de los que son favorecidos [sic. Nota del traductor]. Todo el mundo recibe en función de sus necesidades. La privatización de los servicios públicos se basa en el concepto de un servicio transformado en un bien que hay que comprar. Entonces, todo el mundo recibiría en función de sus recursos, y no de sus necesida-

des. El Estado no cumple la función de redistribución de la riqueza. Ahí está la diferencia básica, y sustenta sociedades completamente distintas. (Días, 2005).

Ciertamente, la etiqueta *público* no siempre es garantía de un verdadero servicio público. Asimismo, la etiqueta *privado* puede conllevar situaciones institucionales distintas, desde instituciones con finalidades comerciales (lo privado en sentido estricto) hasta instituciones que no están directamente bajo la autoridad del Estado pero que ofrecen, sin finalidades lucrativas, un verdadero servicio público en el marco de un proyecto determinado (es el caso de numerosas instituciones privadas regidas por convenios). Si bien el criterio es el servicio público ofrecido, también es cierto que el Estado no puede desligarse de su misión de velar porque se ofrezca a todo el mundo un servicio público de calidad en función de sus necesidades (acceso y posibilidad de actualizar sus «capacidades» en el sentido que le da Sen) y teniendo en cuenta las necesidades de desarrollo de la sociedad. Como subraya Días (2005), el compromiso del Estado y de las organizaciones internacionales implicadas para garantizar los servicios públicos reposa sobre tres principios: la igualdad, la permanencia y la adaptabilidad. La igualdad supone que todos, en función de sus necesidades y sin discriminación, puedan tener derecho a los servicios públicos; esto también es cierto para la educación superior, como indican la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. El principio de permanencia indica que los servicios públicos han de quedar asegurados de forma permanente y no se pueden interrumpir. El principio de adaptabilidad supone que el compromiso público vela por adaptar los servicios públicos a la evolución de la sociedad (sus cambios y necesidades; los nuevos conocimientos y tecnologías que permiten darles respuesta). Las instituciones de educación superior no solamente son servicios públicos, sino que también han de comprometerse públicamente a contribuir a tomar los servicios públicos como materia de estudio y, gracias a los conocimientos

producidos y a sus capacidades de juicio crítico, asegurar que se vela por el cumplimiento de esas funciones.

LOS CONCEPTOS DE CALIDAD, GARANTÍA DE CALIDAD, ACREDITACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN

Los servicios públicos ofrecidos por las instituciones de educación superior son componentes esenciales en su misión y, por lo tanto, de sus planes estratégicos. Son indicadores esenciales de la pertinencia social. Además, es preciso que los servicios (enseñanza, investigación y respuesta a las necesidades de la sociedad) sean de calidad. Recordemos que el criterio de pertinencia es el primero: hay que fijarse objetivos pertinentes; el criterio de calidad (y, por lo tanto, los mecanismos de garantía de la calidad o de acreditación que conlleva) está subordinado a la pertinencia: se pueden llevar a cabo acciones de calidad, pero que no sean pertinentes o que no sean las más pertinentes en relación con las necesidades de la sociedad. Si la pertinencia es una construcción social que hay que (re)construir constantemente, la calidad lo es igualmente, dado que la pertinencia lo es y es absurdo pensar en un modelo de normas únicas. Si el enunciado de ciertos criterios de calidad tiene una cierta universalidad, los indicadores, en cambio, han de contextualizarse necesariamente en el espacio y el tiempo, y deben adaptarse constantemente. También hay que desconfiar de la tendencia natural a privilegiar únicamente los indicadores cuantitativos por su facilidad de medición. 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). Esta herramienta no tiene en cuenta «capacidades» tan esenciales como las libertades políticas, la participación en la vida social o la seguridad, entre otras (véase el análisis de Farvaque, 2003).

Los trabajos del PNUD sobre el IDH y los de la GUNI (2007) sobre los factores importantes a tener en cuenta en la acreditación son avances muy importantes, pero han de prolongarse, dado que como todo

trabajo científico (sobre todo con un fuerte componente social) es una sinfonía inacabada. Como señaló Sen a propósito del IDH, un examen crítico ha de tener en cuenta tanto lo que falta como lo que está presente. Si lo hacemos con los resultados de la investigación de la GUNI con el método DELPHI, descubrimos analizadores interesantes para llevar a cabo tal labor. Así, si tomamos la tabla que presenta por grandes regiones (África, América Latina y el Caribe, Asia y el Pacífico, los estados árabes, Europa, América del Norte) los factores que se han de privilegiar en un sistema de acreditación y sobre los que los participantes están más de acuerdo, los factores más presentes son:

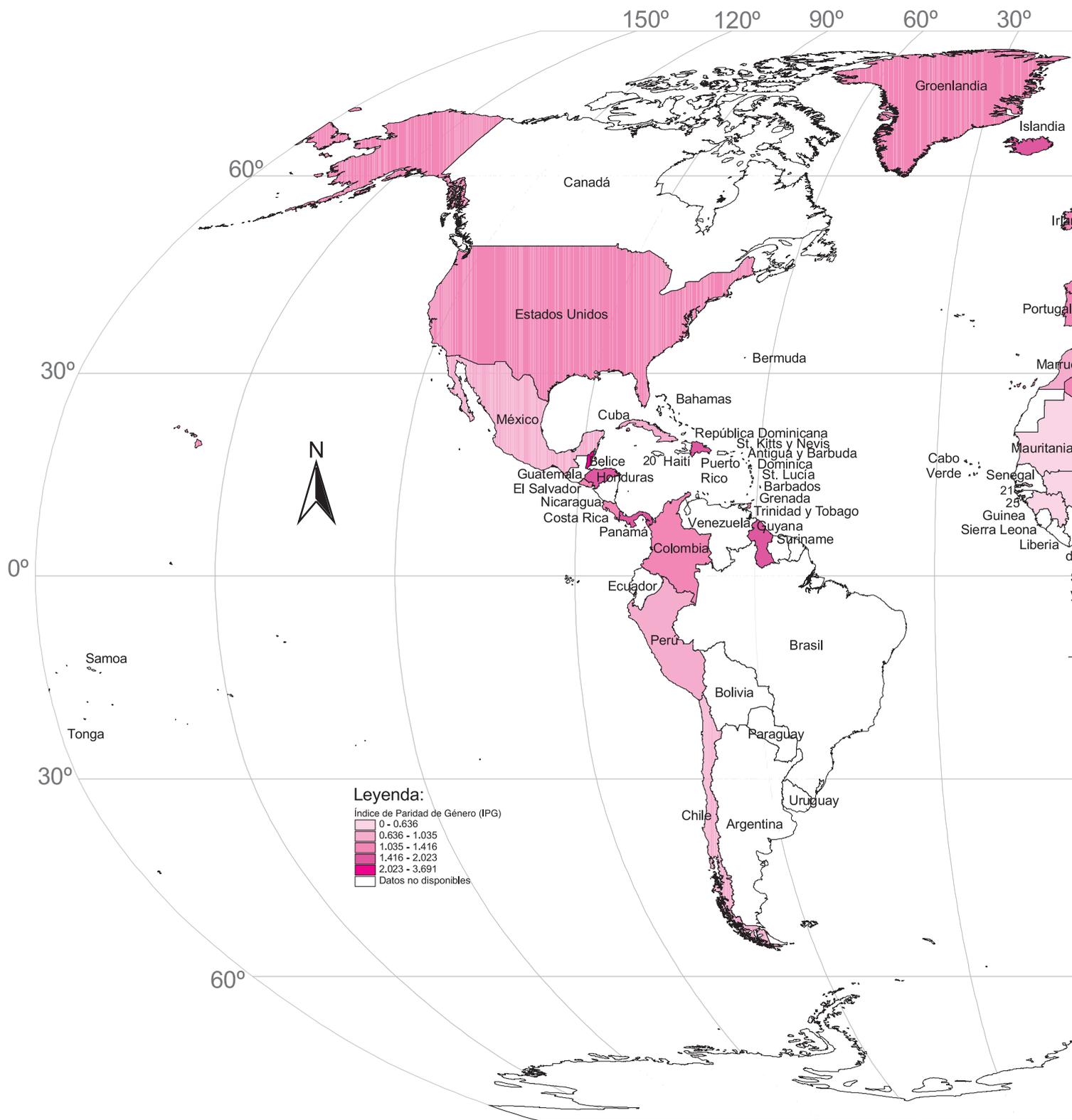
- buen gobierno, transparencia y rendición de cuentas (6 regiones de 6);
- cualificación y calidad de los profesores y los investigadores (6 regiones de 6);
- calidad de los programas académicos (4 regiones de 6);
- optimización y buena gestión de los recursos (3 regiones de 6);
- pertinencia y relevancia de los programas y el currículo académico (3 regiones de 6).

Nos alegra constatar que el concepto de pertinencia aparece por lo menos tres veces, pero se refiere básicamente a los programas y los currículos, y eso podría significar esencialmente su adecuación respecto del mercado laboral, lo que es deseable pero insuficiente respecto a la idea de pertinencia social que hemos descrito. En esta tabla no hay rastro de los factores que afectan a necesidades tan urgentes como las que han citado, por ejemplo, los objetivos del milenio. Cuando los factores se abren a la sociedad, tienden a restringirse al mercado laboral o al desarrollo del país (cuatro de los ocho factores citados por los estados árabes y uno de los seis citados por Europa). Los factores privilegiados son los factores clásicos o dejan entrever los primeros efectos de las presiones ejercidas por organismos como el Banco Mundial, la OCDE o la UE. Factores como la solidaridad, una cooperación internacional con las universidades de los países en vías de desarrollo o la contribución a las necesidades urgentes de la humanidad son algunos factores sobre los que todavía no

se ha llegado al consenso. Ahora bien, son factores clave de la pertinencia social de las instituciones de educación superior, como subrayaba la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. De forma práctica, el concepto de pertinencia social sigue por construir.

REFERENCIAS

- Bloom, D.E. (2003). *Des idées à l'action pour une réforme de l'enseignement supérieur*. En: Breton, G. & Lambert, M. (Eds.) (2003), pp. 151-166.
- Currie, J. (2003). *Universités entrepreneuriales: de nouveaux acteurs sur la scène mondiale (le cas australien)*. En: Breton, G. & Lambert, M. (Eds.) (2003), pp. 197-214.
- Dias, M-A. (2005). *Social Commitment of the Universities against the Commercialization Attempts*. Barcelona (Universitat Politècnica de Catalunya): Documento escrito para la reunión de los premios Nobel, sobre el compromiso social de la universidad.
- Didriksson, A. & Herrera, A. X. (2007). *Universities' new relevance and social responsibility*. En: GUNI (2007), pp. xii-xlv.
- Farvaque, N. (2003). *Conventions et institutions d'évaluation dans l'approche par les capacités de Sen: des repères pour l'action publique ?* París: Communication au Colloque «Conventions et institutions. Approfondissements théoriques et contribution au débat politique», 12 y 13 diciembre 2003, Grande Arche de la Défense.
- GUNI (2007). *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What Is at Stake?* Nueva York: Palgrave MacMillan, Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades.
- Knight, J. (2003). *Les accords commerciaux (AGCS): implications pour l'enseignement supérieur*. En: Breton, G. & Lambert, M. (Eds.) (2003), pp. 87-116.
- Petrella, R. (2003). *Le mur mondial de la connaissance*. En: Breton, G. & Lambert, M. (Eds.) (2003), pp. 139-148.
- Rawls, John (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Schoen, A., Laredo, Ph., Bellon, B. & Sanchez, P. (2007). *Observatory of the European University. Prime Position Paper*. Bruselas: CE (Versión marzo 2007).
- Sen, Amartya (1999). *Development as Freedom*, Random House, New York.
- Van Parijs, Ph. (2006). *Qu'est-ce qu'une société juste? La pensée philosophique contemporaine*. París (La Défense): Conférence aux Semaines Sociales de France, 24 noviembre 2006.



Notas

Este mapa muestra la relación mujeres-hombres en educación terciaria. Un índice de paridad de género de 1 indica paridad de sexos. Metodología de clasificación por cortes naturales (Optimización de Jenks)

MAPA 3 Índice de paridad de género en la educación terciaria.

