

# SOBRE LA PROMOCIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO BIEN PÚBLICO Y SOCIAL\*

RODRIGO AROCENA LINN

Profesor titular de Ciencia y Desarrollo, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay.

Correo electrónico: roar@oce.edu.uy

## Resumen

Se considera la evaluación de la educación superior como bien público y social. Dado el creciente peso del conocimiento en las relaciones de poder, el ideal del Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria apunta a la centralidad de la democratización del conocimiento. Esta meta orienta el análisis de las tareas de las universidades públicas latinoamericanas en el contexto de la internacionalización de la educación superior. Generalizar el acceso a la educación avanzada y promover el éxito en los estudios aparecen como objetivos prioritarios. La noción de universidad para el desarrollo vertebral el enfoque. Esta noción se conecta con los procesos de innovación y las necesidades sociales, esbozando una estrategia para conectar la enseñanza, la investigación y la extensión con la inclusión social. Una (segunda) Reforma Universitaria es necesaria para colaborar en el enfrentamiento a la desigualdad y al subdesarrollo. Impulsar esa colaboración debiera orientar la evaluación de las universidades.

## Palabras clave

Educación Superior, Evaluación, Desarrollo, Inclusión Social, Reforma Universitaria.

## Abstract

The evaluation of Higher Education as a public and social good is considered. The starting point is the ideal of University built by the Latin American University Reform Movement. Due to the increasing weight of knowledge in power relations, that ideal points to the centrality of knowledge democratization. This purpose guides the analysis of the tasks of Latin American public universities in the context of the internationalization of Higher Education. Generalizing access to advanced education and fostering success emerge as main objectives. The notion of Developmental Universities unifies the different aspects of the approach. That notion is connected with innovation processes and with social needs, sketching a strategy for connecting university teaching, research and extension with social inclusion. A (second) University Reform is needed to cooperate in facing inequality and underdevelopment. Fostering such cooperation should orientate the evaluation of universities.

## Key words

Higher Education, Evaluation, Development, Social Inclusion, University Reform

## Introducción

### Presentación: un hilo conductor

Este texto aspira a contribuir a la discusión, nacional e internacional, sobre la transformación deseable y posible de la Educación Superior (ES). La cuestión suele enfocarse desde la promoción y la evaluación de la calidad de la ES. El punto de vista adoptado aquí es que la calidad debe analizarse a partir de una caracterización normativa, vale decir, de los valores que se aspira a plasmar en la transformación de la ES. Ello implica que se quiere colaborar, en particular, a que la evaluación no se plantee desde la aceptación sin mayor examen de ciertos indicadores fáciles de manejar pero de discutible significación.

La caracterización que se plantea es clara, concisa y ampliamente compartida, pues combina lo establecido en dos textos de distinta índole pero ambos relevantes; uno es de carácter internacional y el otro tiene rango legal en Uruguay. La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (París, julio 2009), en el punto 1 de su resolución general, reafirmó lo establecido en la Conferencia Mundial anterior de 1998, según la cual la Educación Superior es un bien público. La Ley General de Educación aprobada por el Parlamento uruguayo en diciembre de 2008 establece, en su artículo 2, el “derecho a la educación, como un bien público y social”.

Combinamos ambas formulaciones en una interrogante que constituye nuestro hilo conductor: *¿cómo promover transformaciones y evaluar resultados de modo de contribuir a hacer realidad el derecho a la Educación Superior, como un bien público y social?*

En las páginas que siguen no se pretende realizar más que una contribución parcial a la construcción de respuestas, concentrando la atención en ciertas dimensiones de la calidad de la ES así entendida. Ello es sin duda insuficiente, pero probablemente no inútil, pues -a diferencia de lo que a menudo ocurre- empieza por el principio: la discusión sobre la evaluación no puede comenzar por los procedimientos y los indicadores a utilizar, sino por los valores a los que se quiere servir; debe



continuar por las actividades principales a través de las cuales se busca plasmar tales valores en los hechos; la secuencia lógica sigue por comparar metas y realidades, esbozar transformaciones que acerquen las segundas a las primeras, y recién después abordar el asunto de la definición de procedimientos de evaluación acordes con lo que se quiere valorar.

### Desde una tradición que nos enorgullece

La pregunta formulada en la sección anterior plantea un problema de índole general, pues se relaciona con valores y derechos que creemos atañen a todos los seres humanos. Las soluciones, necesariamente parciales y provisionales, no pueden sino depender de cada contexto histórico y social. El problema del cambio incluye siempre el desafío de construir la renovación con los metales más nobles de la tradición. Corresponde pues explicitar desde qué tradición buscamos en América Latina abrir derroteros nuevos al futuro.

Las afirmaciones que siguen, sumarias y sin pretensión de originalidad, se inspiran en la trayectoria histórica del movimiento latinoamericano de la Reforma Universitaria<sup>1</sup>, que forjó un ideal de universidad autónoma -ni sumisa ni encerrada en sí misma-, conectada con su pueblo, democráticamente cogobernada y socialmente comprometida. Creemos imprescindible revitalizar esa tradición, combinando el análisis autocrítico de sus importantes debilidades con la renovación de las propuestas. En ese sentido, este texto se ubica en la perspectiva de “la Segunda Reforma”. (Arocena, Bortagaray y Sutz, 2008)

### La noción orientadora

Ante la pregunta que constituye el hilo conductor de estas reflexiones, buscamos sugerir respuestas desde una afirmación general, que consideramos definitoria: cuando el conocimiento adquiere una gravitación sin precedentes (Mokyr, 2002) en las capacidades productivas y en las destructivas, multiplicando posibilidades de mejorar la vida humana, también suscitando riesgos variados e incidiendo particularmente en la distribución del poder social, trabajar por la “democratización del conocimiento” deviene tarea prioritaria para todo enfoque normativo inspirado por la búsqueda de la libertad, la igualdad y la solidaridad. Esa tarea prioritaria ha de impulsarse en varias dimensiones, algunas de las cuales serán mencionadas a continuación. Destaquemos desde ya que esta perspectiva realza la importancia de concebir a la autonomía universitaria<sup>2</sup> no como algo afín a la torre de marfil,

sino como “autonomía conectada” con el conjunto de la sociedad, para contribuir a la democratización del conocimiento.

### 1. Educación superior para todos durante toda la vida

La Conferencia de la UNESCO ratificó la aspiración a ofrecer enseñanza para todos a lo largo de toda la vida, pero no llegó a aceptar la propuesta del Grupo Latinoamericano y Caribeño, de hablar específicamente de ES para todos. Ello constituye la reformulación moderna de lo que, entre los principios clásicos de la Reforma Universitaria Latinoamericana, simbolizó la reivindicación del acceso libre y gratuito a la ES. De esta forma se plantea la meta fundamental de la transformación a impulsar: “la ES será un bien público y social en la medida en que se vaya haciendo realidad la posibilidad de que todos quienes lo deseen puedan acceder a ella durante toda la vida”.

Por consiguiente, no puede considerarse de calidad de la ES de un país que acepta dejar afuera a la mayoría de la población y no apunta a ofrecerle oportunidades de acceso.

En sentido estricto, un bien público es tal si se cumplen dos condiciones (Ostrom, 1990): (i) nadie resulta excluido de los beneficios que tal bien ofrece, y (ii) el disfrute de esos beneficios no genera rivalidades, pues el acceso de una persona a ese bien no perjudica el acceso de otra. En tal sentido, la ES como bien público no puede establecerse de la noche a la mañana, sino que constituye una meta orientadora hacia la cual se procura avanzar.

Algo es un bien privado si es relativamente fácil excluir gente del acceso al mismo y si es alta la rivalidad que se genera entre personas que quieren acceder simultáneamente a los beneficios que genera tal bien. Es claro pues que, cuando el acceso a la ES se limita a pocos, ella tiene características que la asemejan a un bien privado.

Tal como sucede en otros temas, no es sencilla la aplicación a casos concretos de las definiciones formales de bienes públicos y bienes privados. Así, aunque el acceso a la ES no esté abierto a todos, los beneficios de la ES pueden alcanzar al conjunto de la sociedad; en efecto, una sociedad que cuenta con muchas personas altamente educadas tiene potencialmente mejores niveles de salud, alimentación, preservación ambiental, etcétera, que otra sociedad donde casi no hay personas con formación avanzada. Estos potenciales beneficios generales de la ES justifican su consideración como bien social.

Esos beneficios potenciales serán tanto más reales cuanto más se avance en dos dimensiones: la ampliación del acceso a la ES y la mayor contribución a la solución de los problemas colectivos de quienes acceden a la ES; ese doble avance constituye una de las acepciones más claras y relevantes de la democratización del conocimiento.

Recapitemos. En aras a la brevedad, hablaremos de *generalización de la ES* para referirnos al propósito de avanzar hacia una ES para todos a lo largo de toda la vida. Analizar lo que se hace en esa dirección constituye un aspecto mayor de la evaluación de la calidad de la ES en tanto bien público y social.

## 2. Enseñanza activa

Se trata, esencialmente, de aprender a seguir aprendiendo durante toda la vida a alto nivel, en conexión con el mundo del trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura y la mejora de la calidad de vida, individual y colectiva. Tiene por consiguiente más relevancia que nunca ofrecer enseñanza activa, que es tal cuando “los principales protagonistas de los procesos de aprendizaje son, individual y colectivamente, quienes aprenden”.

La caracterización vale, por supuesto, tanto para la enseñanza de grado como de postgrado. La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida entera subraya la importancia creciente que tendrá la enseñanza a nivel de maestría y doctorado y, más en general, la enseñanza que se ofrece en el marco de la formación permanente de los graduados universitarios. No cabe priorizar un ni-

vel en desmedro de otro: la calidad de la enseñanza que ofrece una universidad es la del conjunto de su oferta educativa.

No es enseñanza de calidad la que tiene rasgos estereotipados, rutinarios, uniformizados. Una dimensión fundamental de la calidad de la ES se vincula con la promoción del protagonismo de los estudiantes. Ella requiere una sustantiva diversificación de las modalidades de enseñanza en función de las posibilidades y antecedentes de los potenciales estudiantes. Hace falta, por ejemplo, que la enseñanza de una misma asignatura o curso se ofrezca bajo modalidades diferentes que se vayan adecuando a la diversidad de situaciones -en materia de edad, experiencia previa, ambiente cultural, situación laboral y familiar, disponibilidad de tiempo, etcétera- que cada vez más se registrará en la ES, sobre todo si ésta se va constituyendo en un bien cada vez más público con mayor beneficio social. Se trata de apuntar a similares logros, atendiendo a la disparidad de condiciones objetivas para ir haciendo cada vez más real la igualdad de oportunidades.

Dentro de tal diversificación, desempeñan evidentemente un papel fundamental las variadas combinaciones de la enseñanza “presencial” y “a distancia” (que nunca deben reducirse a una sola de ellas) en formas de enseñanza “semi presencial” que favorezcan el acceso autónomo al conocimiento, a la vez que promueven los aspectos interactivos y presenciales del aprendizaje, que son imprescindibles para aprender a seguir aprendiendo.

Por variadas causas, de índole general o individual, a muchos estudiantes les resulta difícil avanzar y encontrar su propio camino en la ES, particularmente a quienes provienen de ambientes menos favorecidos económica y culturalmente. Hace falta ensayar programas sistemáticos de lucha contra el abandono de los estudios y de respaldo al aprendizaje y al éxito estudiantil, combinando becas, orientación vocacional, tutorías y otras herramientas, de maneras en las que la participación solidaria de estudiantes avanzados puede ser fundamental.

Por supuesto, cada una de esas líneas de trabajo debe desarrollarse de maneras diversas y dependientes del contexto, por lo cual no se ha pretendido aquí

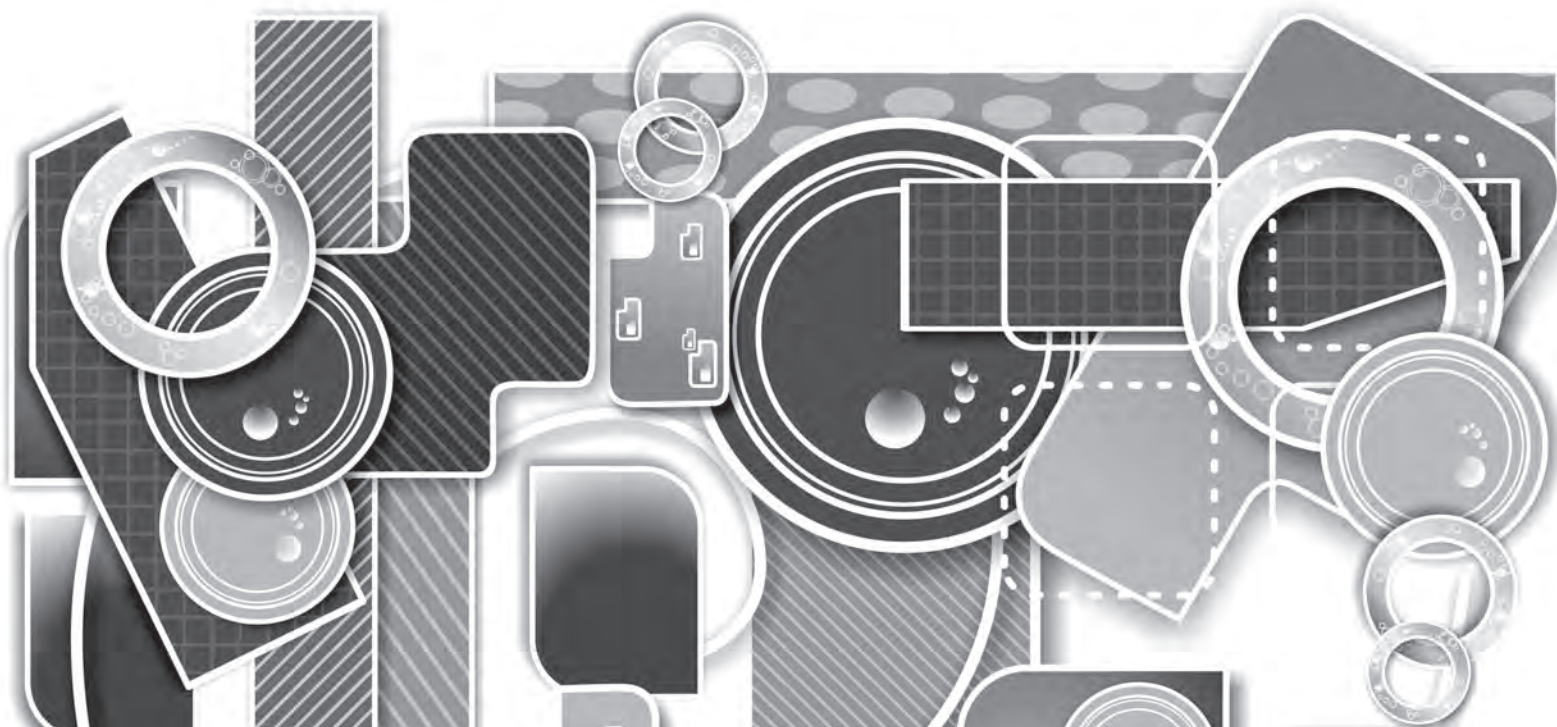
detallarlas sino apenas explicitar en alguna medida de qué se está hablando en cada caso. En esta perspectiva de multiplicar posibilidades para igualar oportunidades, cabe subrayar que la generalización de la ES implica que se pueda acceder a ella en distintas etapas de la vida, desde experiencias educativas y laborales variadas, con procedimientos adecuados para el reconocimiento de la formación y los aprendizajes obtenidos dentro y fuera de las aulas. Por aquí también pasa la democratización del conocimiento.

### 3. Enseñanza de nivel universitario

*La formación terciaria tiene nivel universitario cuando combina enseñanza, investigación y extensión.* Ésta es condición imprescindible para brindar enseñanza activa, que fomente las capacidades creativas y posibilite seguir aprendiendo siempre, dentro y fuera de las aulas. La enseñanza universitaria apunta a la formación integral de personas críticas y creativas, que no se limitan a aplicar procedimientos conocidos y estandarizados, sino que son capaces, tanto de cuestionar rutinas, saberes recibidos y procedimientos moralmente objetables, como de contribuir a afrontar problemas nuevos y a construir soluciones originales con fundamentos éticos. Ello destaca la importancia que debe asignarse a la enseñanza por su incidencia en la formación universitaria de calidad.

El denominado “programa humboldtiano”, vertebado por la combinación de enseñanza e investigación, revolucionó a la universidad (Ben David, 1984; Clark, 1987): la convirtió, tanto en sede fundamental de la generación de conocimientos, como en el lugar por excelencia de la formación superior. Ese programa mostró en los hechos su superioridad respecto a los modelos que separaban enseñanza e investigación. Ambas funciones deben ser vinculadas entre sí y con la “tercera función”, que en la tradición latinoamericana se denomina extensión universitaria. Ésta es entendida aquí como la cooperación interactiva entre universitarios y otros actores para, combinando los diversos saberes y aprendiendo cada uno de los otros en la labor conjunta, contribuir a la expansión de la cultura y al uso socialmente valioso del conocimiento, priorizando los problemas de los sectores más postergados.

No es ES de calidad la que no se vincula con ambientes y labores de investigación y extensión. Semejante vinculación es tan necesaria a nivel de grado como de postgrado. Ella fomenta la actualización y renovación permanente de contenidos y métodos de la enseñanza, su conexión directa con el avance del conocimiento, su adaptación a las necesidades cambiantes de la sociedad, la fecunda conjugación de la enseñanza por disciplinas con la enseñanza por problemas, la profundización del compromiso social de la universidad. Desde este punto



de vista, la calidad de la ES se relaciona con la “curricularización” de la investigación y la extensión, vale decir, con la incorporación de actividades de investigación y extensión a todos los planes de estudio. También, y en particular, la calidad de la formación ofrecida se relaciona con el fomento directo del protagonismo estudiantil en proyectos de enseñanza, investigación y extensión.

#### 4. Universidad propiamente dicha

La generalización de la enseñanza avanzada y permanente constituye un gran desafío; afrontarlo requiere una gran diversificación de las instituciones educativas, de las modalidades de enseñanza y de los ámbitos en los que se ofrece formación. La universidad no puede encarar ese desafío en solitario; debe darle nuevo vigor a la idea de autonomía conectada, una de cuyas manifestaciones consiste en contribuir a la construcción de nuevas y diversas instituciones de enseñanza terciaria y superior. Esa diversificación institucional hace todavía más necesario que antes no perder de vista las especificidades de la universidad; ésta no se define simplemente por ofrecer formación a quienes han concluido la enseñanza media; eso lo hacen distintos tipos de instituciones, que pueden ser más o menos valiosas y tener o no tener carácter universitario.

Como ya se recordó, una institución universitaria se caracteriza por la práctica interconectada de la enseñanza, la investigación y la extensión, práctica en la cual se basa la formación que ofrece. Ahora bien, es necesario ir más allá de esa afirmación sustantiva señalando lo que, dentro del conjunto de las instituciones universitarias, caracteriza a las universidades propiamente dichas. Escuelas profesionales o instituciones universitarias especializadas cultivan una o varias especialidades disciplinarias. Las universidades deben, además, posibilitar el diálogo amplio entre los distintos campos del saber. No se trata de establecer una jerarquía entre las instituciones universitarias sino de afirmar que algunas de ellas tienen que cultivar ese diálogo. Desde esta perspectiva “la Universidad se caracteriza por cultivar a alto nivel e interconectadamente

las tres funciones universitarias en las variadas áreas del conocimiento y la cultura”.

Ésta no es cuestión formal sino sustancial, directamente vinculada a lo que cabe entender por cultura y a la naturaleza del conocimiento, a las condiciones de su producción y utilización. “La Universidad cultiva no sólo disciplinas sino diálogos y colaboraciones entre disciplinas y saberes”.

La apreciación de esto no puede estar ausente cuando se evalúa la calidad de una institución que se denomina a sí misma “universidad”. Su identidad misma requiere no sólo amplia diversidad sino también ir más allá de la sumatoria de espacios disciplinarios específicos que poco colaboran entre sí.

La historia de lo que ha dado en llamarse “la producción de conocimientos” (Gibbons *et al*, 1994) muestra que su expansión va de la mano no sólo de la creciente especialización sino también de la multiplicación de las colaboraciones entre especialidades, de las que a menudo surgen nuevas y fecundas disciplinas. El avance mismo del conocimiento ha hecho inviable el ideal antiguo del filósofo como individuo que ama y cultiva todo el campo de la sabiduría, buscando al mismo tiempo transmitir esa vocación a las nuevas generaciones. Ese ideal sólo puede abrazarlo hoy un colectivo, una institución capaz de renovarse y rejuvenecerse permanentemente: se llama universidad.

#### 5. La estructura académica de la universidad en el siglo XXI

La universidad cuenta con la principal fuente de renovación permanente: la sistemática incorporación de gente joven. Ésta es la clave fundamental del éxito del “programa humboldtiano” en lo que se refiere a la universidad como generadora de conocimientos: la combinación de la madurez experimentada con la audacia juvenil; así lo anticipó Humboldt en el texto clásico que escribió para la fundación de la Universidad de Berlín.<sup>3</sup>

Pero esa fuente de renovación, si bien imprescindible, es insuficiente. Toda institución u organización tiene

una tendencia a consolidar rutinas; ésa es una de las acepciones de la palabra institucionalizar y, en realidad, una explicación de su relevancia. La universidad, institución memoriosa como se ha dicho, muestra a las claras tal tendencia. Por ejemplo, la universidad hispanoamericana -fundada o refundada durante el siglo XIX- consolidó una estructura basada casi exclusivamente en las facultades profesionales, que el Movimiento de la Reforma apenas si se propuso alterar. La cuestión fue discutida particularmente en la década de 1960, cuando a menudo se la planteó como una oposición entre facultades profesionales y departamentos disciplinarios. Así interpretada, la discusión es doblemente obsoleta: ya no puede pensarse en una solución única ni en soluciones permanentes para el problema de la estructura académica. Ésta tiene que ser a la vez variada y flexible, combinando diversas modalidades organizativas y evidenciando capacidad de adaptación permanente.

Los debates sobre “la producción de conocimientos” han puesto de manifiesto que ella tiene lugar en ámbitos distintos y cambiantes, algunos relativamente estables, otros que se reconfiguran con frecuencia. Así, la universidad tiene que combinar estructuras disciplinarias e interdisciplinarias: facultades, escuelas, centros regionales, núcleos temáticos, espacios interdisciplinarios, institutos disciplinarios, redes, etcétera. Tiene que hacerlo, además, de modo que esa estructura pueda evolucionar y cambiar con fluidez. La calidad de la ES incluye pues esta dimensión académica, que le da renovada relevancia a la autonomía universitaria, vista desde este ángulo como “autonomía organizativa y evolutiva”.

A su vez, esa estructura flexible y cambiante debe contribuir a fortalecer la identidad de la universidad como tal, en tanto institución que no se reduce a la suma de sus partes. Los ámbitos diferentes que componen la universidad deben combinar especificidad con criterios comunes, de modo de posibilitar, tanto la participación de todos ellos en la conducción conjunta de la institución, como la real colaboración entre los mismos. De esto último son aspectos claves, por ejemplo, la movilidad de docentes y estudiantes y las carreras compartidas a nivel

de grado y postgrado entre distintos servicios o ámbitos universitarios. En general, una universidad propiamente dicha debe incluir entre los cometidos fundamentales de su conducción la promoción de los diálogos y las cooperaciones interdisciplinarias. La estructura académica y normativa debe favorecer el cumplimiento de semejante cometido.

## 6. Universidad para el desarrollo

El ideal latinoamericano de universidad fue gestado, desde comienzos del siglo XX y en contextos sociales altamente desiguales, por colectivos estudiantiles que buscaban colaborar con la construcción de sociedades más igualitarias. Esa fue también una aspiración orientadora de la concepción latinoamericana clásica sobre el desarrollo que emergió a mediados del mismo siglo y que, sin mengua de su diversidad, se caracterizó por concebir al desarrollo como proceso integral.

A comienzos del siglo XXI, las conexiones entre conocimiento, (des)igualdad y (sub)desarrollo han devenido aún más estrechas que en las décadas previas. Grandes divisorias entre grupos sociales y entre regiones tienen que ver con las posibilidades de aprender a alto nivel, de usar creativamente el conocimiento, de incidir en la distribución de sus beneficios y perjuicios. A diferencia de otros recursos, como por ejemplo la tierra, el conocimiento ofrece “rendimientos crecientes”: cuanto más se le usa, más rinde; quienes más lo usan, más lo poseen. Por consiguiente, la creciente relevancia del conocimiento conlleva una tendencia a ampliar la desigualdad entre países o regiones y entre grupos sociales, favoreciendo a los ya favorecidos.

Las dinámicas sociales del conocimiento en los países periféricos no son las mismas que en los países centrales: en estos últimos, el funcionamiento de la economía genera una demanda solvente de conocimientos y altas calificaciones que fomenta la expansión de unos y otras. Por eso, en el “centro” son muy variadas las organizaciones dedicadas a la producción de conocimientos, lo que en buena medida tiene lugar dentro de las empresas.

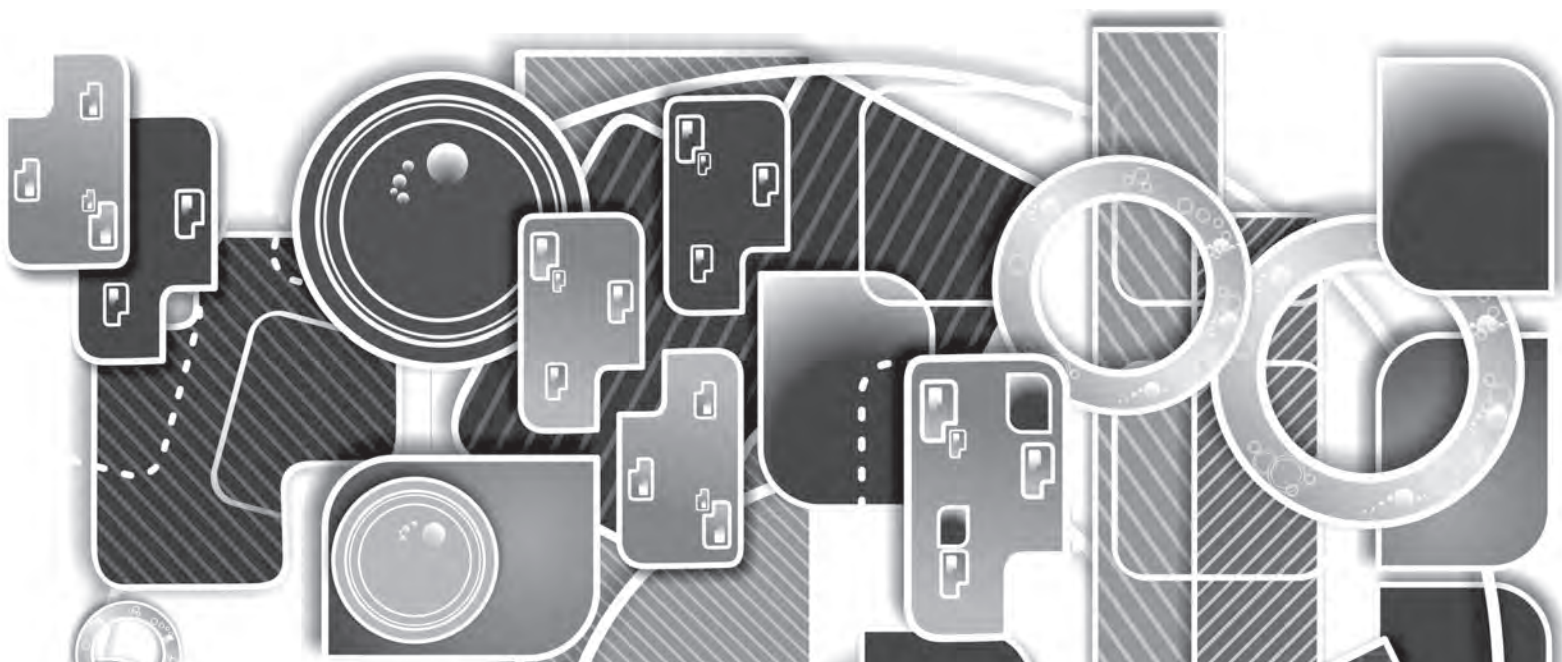
Por el contrario, una de las características mayores de los países subdesarrollados es la debilidad de la demanda de conocimientos, particularmente de la demanda que se dirige hacia productores de conocimientos del propio país y no hacia el exterior (Arocena y Sutz, 2010). Un corolario de ello es que, en la periferia, son más bien pocas las organizaciones que generan conocimiento avanzado; en América Latina, las principales son las universidades públicas.

Por consiguiente, la colaboración de esas instituciones con el sector productivo tiene en nuestra región una relevancia muy especial. Las universidades latinoamericanas deben poner en juego recursos de alto nivel para colaborar con los diversos actores de la producción de bienes y servicios: empresas privadas y públicas, cooperativas, sindicatos, organizaciones de productores, organismos estatales, etcétera. Ese alto nivel incluye la adecuación a las necesidades específicas que, para la aplicación de conocimientos, presenta cada rama de actividad. Tal adecuación suele demandar investigación original, con agenda emanada de la problemática de la rama en cuestión. Por aquí se encuentra otra faceta de la democratización del conocimiento, en tanto esas grandes productoras de conocimientos que son frecuentemente las universidades contribuyen así a generarlo y a usarlo en formas directamente relacionadas con demandas de diversos sectores de la sociedad.

Esta tarea es especialmente relevante para las universidades públicas latinoamericanas, dado que se trata de instituciones estatales donde se genera la mayor parte del conocimiento producido en el continente. Su aporte a gran parte de las políticas públicas, ya significativo, puede ser ampliado y sistematizado.

En general, se trata de sumar esfuerzos para incorporar conocimientos y calificaciones de alto nivel no sólo a las ramas productivas llamadas “de punta” sino al conjunto de la producción de bienes y servicios. Hay espacio para ello en toda rama productiva; sin ello, hoy y sobre todo mañana, ningún sector puede producir de manera eficiente y sustentable, social y ambientalmente. Se trata pues de una condición no suficiente pero sí necesaria para el desarrollo integral.

Una universidad que combina enseñanza, investigación y extensión, a alto nivel y con vocación social clara, puede contribuir significativamente a paliar la desigualdad y a promover el desarrollo integral. La generalización de la ES se inscribe naturalmente en tal perspectiva. Un criterio general para apreciar la calidad de una universidad en un país periférico es evaluar en qué medida la misma constituye una universidad para el desarrollo.<sup>4</sup> Corresponde recordar aquí que, en la visión de Amartya Sen (2000), la clave del desarrollo está en considerar a la gente como agentes y no como pacientes. Esta concepción “activista” del desarrollo integral orienta todo este texto.





## 7. La calidad de la investigación

Sólo es universidad una institución que realiza investigación de alto nivel en toda la gama del conocimiento, en vinculación con la enseñanza y con la extensión. Una universidad que busca contribuir al desarrollo integral, desde la "autonomía conectada", debe tener en cuenta diversas facetas de la calidad de la investigación.

Lo primero es, por supuesto, el nivel propiamente dicho. La medida en que se trabaja en la "frontera del conocimiento" incluye la relevancia de los problemas encarados, la fecundidad de los programas de investigación impulsados, la originalidad de los enfoques y las soluciones propuestas, la profundidad de las conexiones halladas entre temas y puntos de vista diversos, las contribuciones a la elaboración conceptual en la disciplina y a la reflexión teórica general, las nuevas direcciones que se abren, las aplicaciones de los resultados obtenidos. Todo ello ha de incluirse en la noción de excelencia, en tanto una de las facetas de la calidad de la investigación.

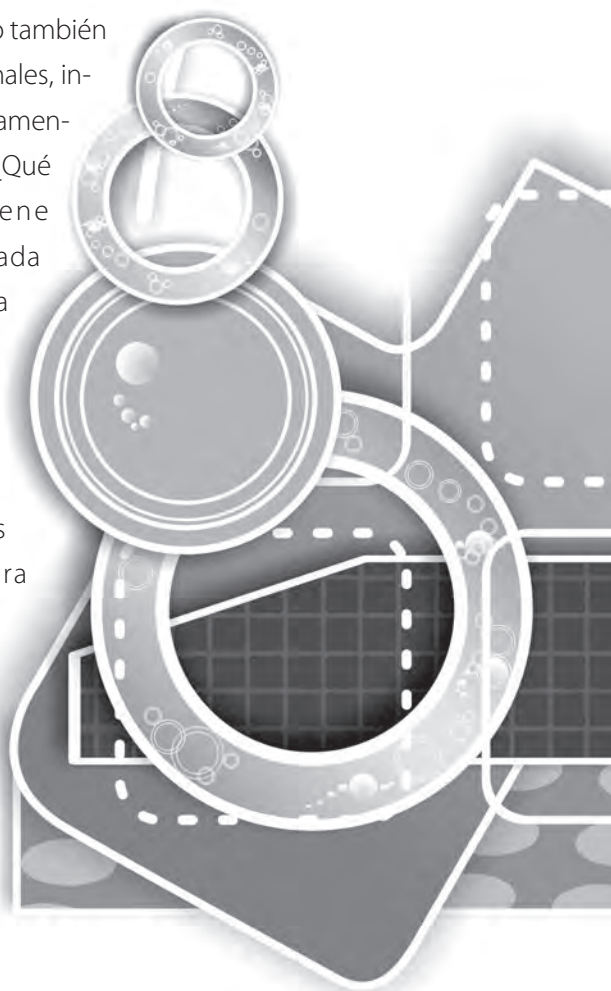
En la evaluación de la calidad de una universidad es fundamental atender a su fortaleza en materia de investigadores que trabajan a alto nivel, en el sentido evocado recién, constituyendo grupos que reproducen y amplían las capacidades creativas. En particular, ello ofrece una medida muy significativa de la capacidad para brindar formación sólida a nivel de postgrado.

Estrechamente vinculada con la excelencia, hay otra faceta de la calidad de la investigación universitaria a tener en cuenta, que podríamos denominar su "conectividad". Nos referimos a todas las conexiones, internas y externas, que la universidad impulsa como parte de la labor de creación. Ya hemos destacado el papel específico de la universidad como ámbito de diálogo y colaboración entre las más variadas disciplinas. Importancia creciente tienen los programas que conjugan los aportes de universidades con otras instituciones y actores colectivos para producir y usar conocimientos de maneras socialmente valiosas. En ese sentido pueden ser denominados "programas transversales"; involucran a diversos servicios

universitarios y a otros actores en la tarea de promover la expansión de una determinada área del conocimiento y la cultura. A menudo se constituyen como programas transdisciplinarios.

Junto a facetas de la calidad de la investigación como las recordadas recién, una universidad para el desarrollo debe tener en cuenta también lo que su labor de creación aporta al desarrollo entendido en sentido integral. Ello incorpora a la evaluación otras dimensiones, entre las que cabe mencionar todo lo que tiene que ver con *la agenda de investigación*: ¿Qué atención se presta a las especificidades nacionales o regionales, tanto en la elaboración teórica, como en las investigaciones aplicadas? ¿Qué atención reciben ciertos problemas prioritarios desde el punto de vista del desarrollo? ¿Qué enfoques de los mismos se cultivan? ¿Qué tipo de soluciones se busca? ¿A quiénes interesan los resultados encontrados? ¿Quiénes los usan? ¿Cómo se vincula todo ello con las prioridades sociales democráticamente establecidas?

La cuestión de la agenda involucra no sólo a las relaciones nacionales de la universidad sino también a las internacionales, incluso en lo puramente académico: ¿Qué capacidad tiene una determinada universidad para incidir en la elección de los problemas que se afrontarán en los proyectos conjuntos, para convocar a otros a trabajar en torno a cuestiones que la universidad considera va-



lios, para que las temáticas de sus propios equipos de investigación interesen a otros? Obviamente, todo esto es fundamental para que la producción de conocimientos redunde en beneficio de la sociedad en la que la universidad actúa, y es pues una dimensión insoslayable de la calidad de la investigación.

Lo recién anotado es, en particular, fundamental para paliar la fuga de cerebros que tanto afecta a los países periféricos (Arocena y Sutz, 2006). En buena medida, ella tiene que ver con la cuestión de la agenda: si los jóvenes de países del Sur salen a estudiar al Norte y trabajan en torno a temas que no son priorizados en sus lugares de origen, su posterior reinserción en ellos como investigadores será particularmente difícil. La situación puede ser muy distinta si sus postgrados y postdoctorados tienen que ver con problemas que ya han sido definidos como relevantes por equipos de investigación de sus propios países, a partir de una construcción de su agenda de investigación dotada de un margen significativo de autonomía intelectual. Mejor todavía puede ser el panorama si, además, los investigadores que salen a estudiar afuera mantienen el contacto con equipos como los indicados durante sus estadías en el exterior.

En asuntos como los mencionados en este numeral se analiza, en buena parte, si el conocimiento es un bien público y social en medida relevante o si es predominantemente un bien cuya apropiación privada conduce exclusivamente a beneficios individuales.

## **8. Investigación e innovación orientadas a la inclusión social**

La expansión de la ES y la del conocimiento avanzado están inexorablemente unidas. Un indicador relevante de si constituyen un bien público y social lo da la medida en que contribuyen a mejorar la calidad material y espiritual de la vida colectiva. O, dicho a la inversa, a afrontar los problemas que más afectan a esa calidad de vida. Entre tales problemas ninguno más grave que el de la exclusión social. Por eso una Universidad orientada a contribuir al

desarrollo integral debe poner tal problema al tope de sus preocupaciones.

Por allí se esboza una estrategia renovada, que puede ser fecunda, ante todo en la periferia. Para mostrarlo, recordaremos telegráficamente la evolución de las políticas para el conocimiento tras la II Guerra Mundial. *Las políticas para la ciencia* constituyeron una primera etapa, en la que se priorizó la oferta de conocimientos; la orientó el llamado "modelo lineal" que asigna papel decisivo a la investigación fundamental. La segunda etapa fue la de *las políticas en ciencia y tecnología*, en la cual esta última y la demanda de conocimientos recibieron atención específica y creciente. La tercera etapa, en curso, es la de *las políticas para la innovación*, considerada como proceso "sistémico" en el que intervienen múltiples actores que generan y usan conocimientos, la calidad de cuyas interacciones es decisiva para los resultados.

En tal marco, está emergiendo una conexión entre políticas de investigación e innovación y políticas sociales, signada por:

- (i) el compromiso ético con la inclusión social;
- (ii) la comprobación de que existe en la periferia una demanda social de conocimientos, relevante pero escasamente solvente (vale decir, informalmente, con pocos recursos monetarios a su servicio) y a veces ni siquiera explicitada como necesidad, por lo cual el mercado no la atiende y la investigación realizada en el Norte no la prioriza en su agenda, de donde es escasa la oferta adecuada a tal demanda;
- (iii) la constatación de que conectar esa demanda con la generación de conocimientos en el Sur es viable pero difícil y requiere un sistemático trabajo de construcción de vínculos entre muy variados actores;
- (iv) la convicción de que priorizar ese trabajo es propio de políticas públicas democratizadoras, especialmente en países donde mucha gente padece grandes carencias;
- (v) la conjetura de que ésa puede ser una buena estrategia no sólo para colaborar a la inclusión social sino también para expandir las capacidades de generar y

usar conocimientos de alto nivel, generando así un círculo virtuoso.

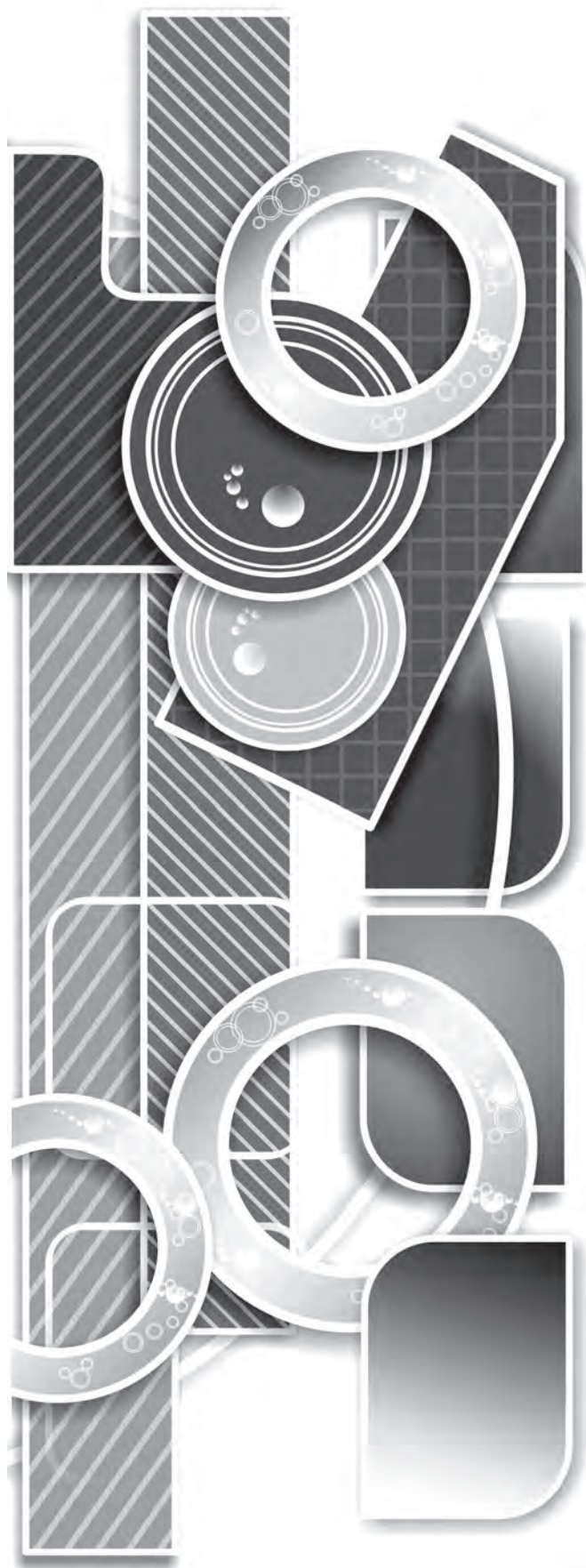
No corresponde ofrecer ejemplos en este texto sucinto, pero cabe anotar que la salud constituye un terreno fundamental de encuentro entre oferta y demanda social de conocimientos, donde es especialmente relevante el papel de las universidades públicas que usualmente se vinculan con la salud no sólo a través de las tres funciones universitarias sino también mediante tareas de asistencia directa a la población. Ver, por ejemplo Alzugaray, Mederos, Sutz, 2011.

Recapitulando, en América Latina, la universidad aparece como un actor necesario en la imprescindible construcción, articulada desde el Estado, de sistemas de innovación inclusivos (Arocena y Sutz, 2009). Allí se conjugan modernidad y solidaridad.

## 9. La docencia universitaria

La calidad de la ES que ofrece una institución es en gran medida la calidad de su cuerpo docente. No es universidad una institución que no cuenta con docentes que realizan a alto nivel académico tareas de enseñanza, investigación y extensión en todas las grandes áreas del conocimiento. La universidad debe pues impulsar la formación de sus docentes, tanto a nivel de postgrado en sus disciplinas, como en materia pedagógica. Sin ello, no se puede afrontar seriamente tareas como las evocadas en los numerales anteriores.

A este respecto corresponde especialmente subrayar que las labores universitarias sólo se afianzan en el largo plazo, por lo que requieren muy especialmente continuidad de esfuerzos y políticas. Una universidad no surge de la noche a la mañana, por varias razones entre las que cabe destacar esta dimensión temporal de la construcción académica. Ésta llega a tener alta calidad -en todas las disciplinas y particularmente en los encuentros entre disciplinas- cuando se logra "hacer escuela". Esto significa que se constituyen grupos más o menos formales pero que perduran en el tiempo, con maestros y discípulos próximos, incidencia amplia en el terreno de la



enseñanza, problemas propios, aportes reconocidos a la investigación, impacto en la utilización del conocimiento y en la cultura.

Por consiguiente, los docentes universitarios deben contar con los medios para desempeñar sus tareas, las que deben estar claramente establecidas en función del escalafón y de la dedicación horaria prevista para cada cargo. Su cumplimiento debe estar sujeto a una evaluación periódica, de la que dependerá la permanencia y el eventual avance en el escalafón docente. Dicha evaluación tiene que tener carácter integral, en el sentido de tomar en cuenta todas las tareas asignadas. Debe haber una proporción grande de los docentes que tengan alta dedicación, de modo de poder cultivar interconectadamente las tres funciones universitarias, así como participar en el gobierno y la gestión de la institución. También debe haber otros tipos de dedicación (media o simple, por ejemplo), para que la universidad pueda contar con el aporte de docentes que se desempeñan asimismo en otros ámbitos, lo que enriquece a la enseñanza y fomenta los vínculos externos de la institución. Aspectos como los mencionados aquí deben ser explícitamente resueltos, de modo de constituir un adecuado marco normativo para una carrera docente, que incluya reconocimientos, incentivos y posibilidades de avance.

## **10. Compromiso social de estudiantes y graduados**

La ES es un bien público y social en la medida en que quienes acceden a ella la consideran como tal. Ello tiene, por supuesto, dimensiones éticas individuales pero también aspectos propiamente institucionales. Fomentar el compromiso social de los graduados universitarios, ya desde su etapa de estudiantes y después también, es un problema difícil pero insoslayable, al que de una u otra forma se ha hecho alusión en numerales anteriores. En particular, con esa cuestión se vincula el impulso a la extensión universitaria y su curricularización. Se trata de que la universidad organice, de manera gradual y progresiva, actividades que lleguen a involucrar a todos los estudian-

tes -como parte de su formación y en función de lo que van aprendiendo- en la colaboración con la población. Ello tiene varios aspectos formativos de gran valor y, en especial, es una contrapartida que cabe esperar de quienes acceden a una enseñanza universitaria pública, financiada por la sociedad en su conjunto. Puede ser de gran utilidad vincular el otorgamiento de becas con el cumplimiento de tareas socialmente valiosas. Avanzar en esta dirección será una de las formas de contribuir a la vinculación entre los mundos de la educación y del trabajo, que es condición imprescindible para hacer realidad la generalización de la enseñanza avanzada y permanente. En esta perspectiva, habrá que recurrir cada vez más a la enseñanza fuera de las aulas tradicionales; son variadas las experiencias que muestran que "cabe considerar como 'aula potencial' a todo ámbito donde una actividad socialmente valiosa es desempeñada eficientemente". Por allí se puede ir desde las instituciones educativas al mundo del trabajo, pero también recorrer el camino inverso, ofreciendo diversas vías de acceso a la enseñanza y reconociendo el valor formativo de la experiencia laboral.

Para que el conocimiento sea, de alguna manera, un bien público y social, es evidente la centralidad de los graduados universitarios. En especial, ellos pueden ofrecer ámbitos, experiencia y orientación para que distintas aulas potenciales se conviertan en aulas muy reales. Más en general, en la tarea de poner el conocimiento y las altas calificaciones al servicio del desarrollo integral, los graduados están pasando a tener una importancia mayor para la universidad como nunca antes.

## **11. Administración académica y funcionarios técnicos**

Distintas clases de organizaciones requieren concepciones específicas y contextualizadas para su administración. Al menos en América Latina, la administración académica no recibe todavía la atención que merece por su importancia creciente, por la rapidez con que cambian las circunstancias a las que debe adaptarse permanentemente y por sus variados requisitos. Ello vale particularmente para

la administración de las universidades, sobre todo cuando éstas aspiran a funcionar de manera participativa, en cuyo caso se plantea el desafío difícil pero potencialmente fecundo de conjugar eficacia con democracia.

Desde nuestro punto de vista, las universidades públicas deben impulsar simultáneamente el mayor involucramiento y la mayor capacitación de sus funcionarios. Ésta es, en realidad, una dimensión relevante de la calidad de casi cualquier tipo de organización y, particularmente, de una organización estructurada en torno a la educación y la generación y transmisión de conocimientos.

Muchos funcionarios universitarios deben desempeñar tareas extremadamente exigentes y especializadas. Es altamente conveniente que la mayor parte de los funcionarios universitarios lleguen a ser técnicos con formación terciaria, y se debe brindar oportunidades adecuadas a todos los que deseen alcanzar ese nivel de formación ligada a su desempeño laboral. Así, además de mejorar sustancialmente la gestión universitaria y contribuir a la expansión de la educación avanzada, la universidad puede aprender mucho acerca de las mejores vías para combinar educación y trabajo.

## 12. Formación integral y democracia universitaria

La ES puede constituir un bien público y social en la medida en que apunte a brindar una formación integral. Debe incluir pues la *formación para el ejercicio de la ciudadanía*. Ésta es cuestión cada vez más complicada y más vinculada con el conocimiento; la expansión de este último acelera los ritmos y multiplica las complejidades de un mundo que por consiguiente tiende a segmentarse, donde participar en las decisiones colectivas se hace crecientemente difícil. Ello tiene claras consecuencias para la calidad de la democracia. ¿Se consolidará la tendencia a concentrar las decisiones sólo en expertos y líderes que los designan y son escogidos ellos mismos, a través de procesos cada vez más parecidos a las decisiones sobre el consumo, por electores que no se sienten convocados

a participar? ¿O, por el contrario, se renovarán y vivificarán las formas de participación colectiva?

Precisamente por lo anotado recién tiene tanta importancia que la ES constituya un espacio que involucra a cada vez más gente, donde deben adoptarse permanentemente decisiones vinculadas con el conocimiento. Ampliar la participación en los procesos decisorios de los actores vinculados responde pues a una triple finalidad: (i) colabora a que la ES sea “pública y social”, lo que no sería si las decisiones fundamentales en la materia quedan, de jure o de facto, en manos de grupos reducidos; (ii) contribuye a mejorar la eficacia de lo que se resuelve y sobre todo de su funcionamiento, cosa difícil de lograr a partir de estructuras verticales en organizaciones modernas que deben actuar en circunstancias tan complejas como cambiantes y cuyo “activo” principal es la calificación y la motivación de su gente; (iii) aporta a la formación para la democracia, constituyéndose en una escuela potencial de ciudadanía. En breve, “la ES como bien público y social debe ser una educación democrática para la democracia”.

Este enfoque no ignora las dificultades de conjugar participación y eficacia, que son las de la democracia. Pero asume que, si bien tales dificultades pueden no tener soluciones completamente satisfactorias, la opción más retrógrada y peor -por cierto desde el punto de vista de los valores, pero también y particularmente desde el punto de vista práctico- es renunciar a buscarlas: la democracia, toda democracia, es una construcción siempre inacabada a la que nunca debe renunciarse. Desde esta perspectiva, se valora especialmente las tradiciones democráticas de la universidad, y en particular la reivindicación del cogobierno, característica de la Reforma Universitaria latinoamericana. No se trata de copiar o congelar alguna de sus formas sino de revivir su espíritu.

Estudiantes, docentes, funcionarios y graduados deben participar en la conducción de las instituciones de ES; esa participación debe ampliarse, a través de modalidades que no se reduzcan a formalidades, a otros actores institucionales y colectivos; las formas

de participación deben pensarse teniendo en cuenta siempre que una de sus finalidades es la formación. Las modalidades concretas no pueden sino depender del contexto y deberán tener capacidad de adaptación para ser eficientes en relación a los fines propios de la ES. Si no son eficientes, tendrán escasos niveles de participación y, a la corta o a la larga, dejarán de ser democráticas, con lo que de paso perderán su valor formativo. Como en otros terrenos, una clave para afrontar tal problemática radica en combinar formas “directas” y formas “representativas” de la democracia, sustentándolas en la eficacia y la transparencia de la administración.

La democracia universitaria en el siglo XXI debe adoptar modalidades que le otorguen renovada vigencia en las condiciones sociales y culturales de nuestro tiempo. Éste es uno de los terrenos donde más se necesitan capacidades colectivas de innovación institucional.

### **13. Sistemas nacionales y regionales de enseñanza terciaria y universitaria**

La meta de ES para todos a lo largo de toda la vida requiere construir verdaderos “sistemas nacionales de enseñanza terciaria y universitaria”, constituidos por una diversidad de instituciones públicas, autónomas, cogobernadas, gratuitas y de libre acceso. Tales instituciones deben llegar a estar estrechamente coordinadas entre sí y con otros actores institucionales y sociales, con el fin de multiplicar los recursos educativos, las vías de acceso y las trayectorias de aprendizaje, combinando formación dentro y fuera de las aulas. También en esta perspectiva es fundamental impulsar la colaboración entre los mundos del trabajo y de la educación.

La efectiva integración de cada sistema de ES no puede darse sólo ni principalmente mediante la coordinación entre los “vértices” de las instituciones sino ante todo a través de la colaboración “de terreno” en las tareas educativas y de generación y uso del conocimiento. Ello puede tener lugar, por ejemplo, en “campus” compartidos por diversas instituciones, que efectivicen el sistema a nivel local o regional, posibilitando compartir edificios,

recursos, cursos y demás actividades de cada institución. Así se puede construir una oferta educativa integrada, vinculada a la región y a sus necesidades en materia de conocimiento y calificaciones. Esta dimensión regional o local de los sistemas de ES ha de permitir, muy particularmente, ofrecer a los estudiantes trayectorias diversas, con tránsitos interinstitucionales fluidos.

Generalizar la ES requiere impulsar la multiplicidad de trayectorias y la diversidad, también a nivel institucional. Pero este propósito a menudo redundante en pro de la estratificación de la ES en “capas” o tipos de distinto nivel, que tienden a constituirse en compartimentos estancos y a reproducir la desigualdad. En la ES a escala internacional los fenómenos de este tipo son notorios. Constituyen la versión moderna de antiguas divisorias sociales, ejemplificadas en distintos momentos por la divisoria entre alfabetizados y no alfabetizados, entre enseñanza manual y enseñanza intelectual, entre obreros y bachilleres, entre técnicos y universitarios, etcétera.

La ES como bien público y social es incompatible con una nueva divisoria insalvable entre instituciones universitarias e instituciones no universitarias. Un foso que las separe resulta doblemente retrógrado, pues genera desigualdad y coarta la expansión de las calificaciones. Se trata de ofrecer distintos tipos de formaciones que habiliten a trabajar, pero también a seguir estudiando, “sin techo”, a los niveles más avanzados. Los sistemas de ES son tales en tanto incluyen una coordinación efectiva entre instituciones, uno de cuyos aspectos fundamentales es la posibilidad de transitar de una institución a otra para que siempre se pueda progresar en la formación.

Tales sistemas van emergiendo también a nivel supra nacional, sea como coordinaciones entre instituciones de ES radicadas en zonas vecinas de distintos países, sea en el marco de procesos de integración. En la periferia -y particularmente en América Latina, por diversos motivos algunos de los cuales fueron antes evocados- las instituciones de ES pueden hacer un aporte sustantivo a una integración para el desarrollo.

## 14. La ES ante la internacionalización

La internacionalización de la ES constituye un proceso complejo, que ofrece grandes oportunidades, pero también plantea amenazas no menores (Altbach et al, 2009). Por un lado, brinda espacios hasta hace poco insospechados para la colaboración académica por encima de fronteras, propósito que surge con la fundación misma de las universidades, y que hoy se puede reformular como el proyecto de contribuir a la formación de ciudadanos del mundo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como las mayores posibilidades para la movilidad de la gente, están ya siendo aprovechadas para fortalecer la enseñanza y la investigación, mejorando sus niveles, sumando esfuerzos, afrontando nuevas cuestiones, ampliando la perspectiva cultural de los estudiantes. Todo ello es altamente positivo y corresponde respaldarlo. Mención especial merece la movilidad de los estudiantes: generalizar la ES no consiste en llevarla al domicilio de cada cual, pues la formación no puede tener carácter parroquial sino que debe incluir la experiencia directa de estudiar y vivir en diversos ambientes. La internacionalización de la ES ofrece así grandes oportunidades de contribuir a la tolerancia y los diálogos entre gentes de distintas geografías y tradiciones, sin lo cual es ilusorio plantearse la construcción de una "cultura de paz".

Al mismo tiempo, la internacionalización de la ES se inscribe en el complejo de procesos conocido como "globalización", entre cuyos motores se cuentan, tanto el creciente impacto social del conocimiento, como la tendencia predominante hacia su privatización, que fomenta el acceso al mismo en términos unilateralmente de beneficio individual. La nación y la colectividad, lo público y lo social, resultan postergados. Los perjudicados no son entelequias, sino contingentes de seres humanos -grandes en casi todos los países y ampliamente mayoritarios en las regiones subdesarrolladas-, que ven postergadas sus posibilidades de acceder a la enseñanza superior y de que sus problemas sean tenidos en cuenta

por la investigación de alto nivel. Algunos de los que se sienten favorecidos o simplemente deslumbrados por esa tendencia, suelen considerar como atrasado y retrógrado todo lo que se haga para enfrentarla. En este terreno se juega, en no poca medida, la calidad de la vida material y espiritual en nuestra época, los niveles prevaecientes de (in)solidaridad, (sub)desarrollo y (des)igualdad. Por eso lo realmente moderno y progresista es reivindicar como bien público y social a la educación y al conocimiento.

Las universidades que coinciden en la reivindicación de tal concepción deben colaborar estrechamente para construir espacios compartidos de enseñanza, investigación y extensión. La ES será un bien público y social en la medida en que las universidades colaboren, más allá de fronteras, entre sí y con otros actores para generalizar la enseñanza avanzada, compartir saberes y fomentar el uso socialmente valioso del conocimiento. Éstos son los procesos cuya calidad debemos aprender a evaluar.

### Notas

\* Una versión anterior de este texto fue presentada en el Taller de Reforma Universitaria del Consejo de Rectores de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), realizado en febrero 2010 en Chile. La discusión de ese Taller continuará en el Seminario de Reforma Universitaria que se realizará en Montevideo en noviembre de este año, en el marco del XX Aniversario de la fundación de la AUGM.

- 1 Nuestra visión del mismo se ofrece en Arocena y Sutz (2001, 2005)
- 2 Para una sucinta perspectiva histórica de la autonomía universitaria (en el Norte) ver Gürüz (2011).
- 3 Dicho texto figura en Fichte et al (1959).
- 4 La expresión se usa aquí en un sentido elaborado en Arocena, Gregersen y Sutz (2010) y en Arocena y Sutz (2007). Una visión convergente la ofrece uno de los constructores de la teoría de los Sistemas Nacionales de Innovación (Lundvall, 2002, 2007). Una visión diferente es la de la *universidad empresarial* construida por Etkowitz (1990, 1997, 2003) en el marco de una concepción de la evolución histórica de la universidad. Otra concepción de la universidad empresarial es la de Clark (1998) que, en español, corresponde designar como *universidad emprendedora*. Mirando un fenómeno análogo desde un punto de vista diferente, Müller (1996) habla de la *universidad del cálculo*. Un análisis comparativo de las vinculaciones entre universidades y desarrollo se ofrece en Goransson y Brundenius (2011).

## Referencias

- Altbach, P., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, A Report for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- Alzugaray, S., Mederos, L. y Sutz, J. (2011). "La investigación científica contribuyendo a la inclusión social", en *Revista CTS+I*, v. 6, n. 17, 11-30. Accesible en: [http://www.revistacts.net/index.php?option=com\\_sectionex&view=category&id=26&Itemid=98](http://www.revistacts.net/index.php?option=com_sectionex&view=category&id=26&Itemid=98)
- Arocena, R., Bortagaray, I. y Sutz, J. (2008). *Reforma Universitaria y Desarrollo*, Proyecto UniDev, Impresora Tradinco, Montevideo.
- Arocena, R., Gregersen, B. and Sutz, J. (2010). "Universities in Transition – Challenges and Opportunities in Small Latin American and Scandinavian Countries", en Johnson, B. and Segura, O. (Editors). *Systems of Innovation and Development. Central American Perspectives*, EUNA, Heredia, 163-196.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2001). *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias - Escenarios - Alternativas*, Editorial UDUAL, Mexico.
- \_\_\_\_\_ (2005). "Latin American Universities: from an original revolution to an uncertain transition", *Higher Education*, v. 50, n.4, 573-592.
- \_\_\_\_\_ (2006). "Brain Drain and Innovation Systems in the South", *IJMS: International Journal on Multicultural Societies*, v.8, n.1, pp. 44-61. UNESCO. ISSN 1817-4574. [www.unesco.org/shs/ijms/vol8/issue1/art3](http://www.unesco.org/shs/ijms/vol8/issue1/art3)
- \_\_\_\_\_ (2007). "La Universidad para el Desarrollo", en B. Kliksberg y N. Blaistein comp., *Por un mundo mejor. El rol de la sociedad civil en la inclusión social y los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, AECI, AMIA y PNUD, Buenos Aires, 107-141.
- \_\_\_\_\_ (2009). "Sistemas de Innovación e Inclusión Social", en *Pensamiento Iberoamericano* 5, Madrid: 99-120 (Disponible en <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/5/pdf/pensamientoiberoamericano-117.pdf>)
- \_\_\_\_\_ (2010). "Weak knowledge demand in the South, learning divides and innovation policies", *Science and Public Policy*, v. 37, n. 8, pp. 571-582.
- Ben-David, J. (1984). *The Scientist's Role in Society*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Goransson, B. and Brundenius, C. Editors (2011): *Universities in transition*, Springer.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Paths of Transformation*, Pergamon, Guildford, UK.
- Etzkowitz, H. (1990). "The Second Academic Revolution: The Role of the Research University in Economic Development", en Cozzens, S.E. et al editores. *The Research System in Transition*, Kluwer, Dordrecht, The Netherlands.
- \_\_\_\_\_ (1997). 'The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism', in Leydesdorff, L. and Etzkowitz, H. (eds.), *Universities and the Global Knowledge Economy*, Pinter, London, 141-152.
- \_\_\_\_\_ (2003). "Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university", en *Research Policy* 32, 109-121.
- Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, Max Weber, Scheler, Jaspers (1959). *La idea de la Universidad en Alemania*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*, Sage, London.
- Gürüz, K. (2011). "University Autonomy and Academic Freedom: Historical Perspective", en *International Higher Education*, n. 63, pp.13-14.
- Lundvall, B.A. (2002). "The University in the Learning Economy", DRUID (Danish Research Unit for Industrial Dynamics) Documento de Trabajo No. 02-06.
- \_\_\_\_\_ (2007). "Higher Education, Innovation and Economic Development", Paper presented at the World Bank's Regional Bank Conference on Development Economics, Beijing, January, pp. 16-17.
- Mokyr, J. (2002). *The Gifts of Athena. Historical Origins of the Knowledge Economy*, Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey.
- Müller, S. (1996). "The advent of the university of calculation", in Müller edit. *Universities in the Twenty-First Century*, Berghahn Books, Providence, RI, USA, 15-23.
- Ostrom, Elinor (1990/2008). *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press, N. York.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*, Editorial Planeta, Barcelona.

